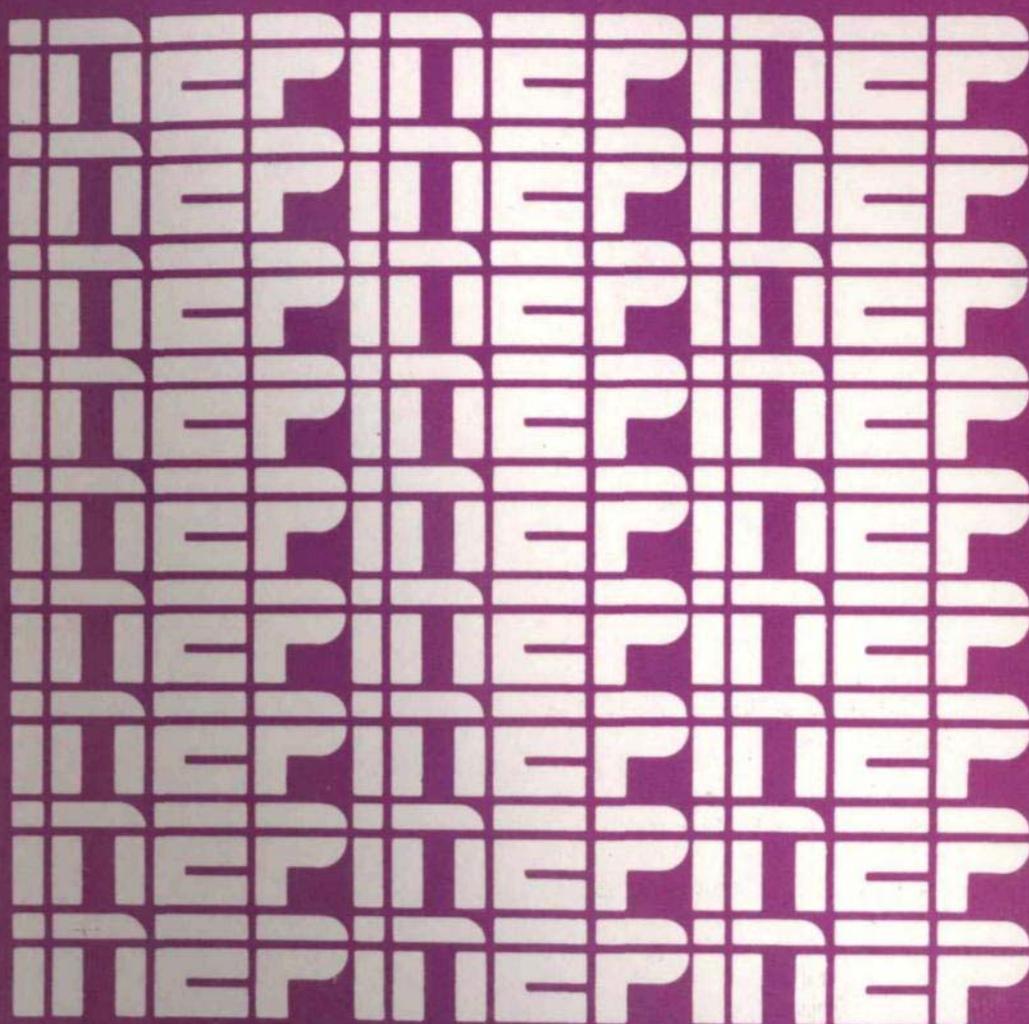


REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

171



MEC INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

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

Ministro da Educação
Murílio de Avellar Hingel

Secretário-Executivo do MEC
Rubens Leite Vianello

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

171

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

DIRETOR-GERAL
Divonzir Arthur Gusso

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL
Arsênio Canísio Becker

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E
CIRCULAÇÃO **Sueli Macedo Silveira**

EDITOR-EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

171

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag. Brasília, v.72, n.171, p.123-222, maio/ago. 1991

COMITÊ EDITORIAL
Esther Buffa
Uma Passos Alencastro Veiga
Pedro Goergen
Vicente de Paulo Carvalho Madeira

REVISÃO **Gislene**
Caixeta Jair Santana
Moraes Tânia Maria
Castro

TRADUÇÕES E VERSÕES
Amabile Pierrot- Francês
André Gil Teixeira Pires- Inglês
Urme Irene F. Vasquez Becker- Espanhol

COLABORAÇÃO
Antônio Bezerra Filho

PROJETO GRÁFICO
Darlan Rosa

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. Fernández

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

ISSN 0034-7183

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

SUMÁRIO

ESTUDOS

Representações Sociais: Pressupostos e Implicações

Margot Campos Macieira 129

**Valores e Objetivos da Educação Brasileira: a Questão da Relação entre
Filosofia da Educação e Política Educacional, a partir de 1930**

Sônia Martins de Almeida Nogueira 145

A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP

Marcus Vinícius da Cunha 175

O Papel e a Função do Erro na Avaliação Escolar

Cláudia Davis e Yara Lúcia Esposito 196

NOTAS DE PESQUISA

As Escolas Técnicas Federais nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil:
sua Contribuição para a Formação de uma Qualidade da Força de Tra-
balho207

O Processo de Elaboração da Leitura e da Escrita numa Abordagem
Sócio-interacionista: Desafios de uma Avaliação209

Projeto Uns e Outros: o Uso de Brinquedos nas Atividades Educativas em
Museus 212

RESENHAS CRÍTICAS215

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES219

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

Representações Sociais: Pressupostos e Implicações

Margot Campos Madeira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A representação social é abordada neste artigo como a particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado num tempo e num espaço. A categoria de totalidade, o princípio de contradição e a lei do movimento são os instrumentos básicos para a construção da proposta teórica. São levantadas algumas implicações relativas à aplicação desta abordagem a questões concretas da educação.

1. Uma nova abordagem ou mais um modismo?

Muito se fala, hoje, em representação. Este termo, contudo, tanto é empregado no sentido de reprodução mental do objeto, como no de atividade isolada e intrapsíquica, ou significando construção coletiva, para citar apenas alguns empregos. Subjacentes ao uso de uma mesma terminologia estão posições teóricas diversas e, até, categorias de análise antagônicas.

Neste texto, referimo-nos à representação como "representação social".

Antes de mais nada, importa precisar que nos inserimos no meio teórico aberto por Moscovici (1961) ao retomar, reformulando, a questão das representações coletivas trabalhadas por Durkheim (1968). Para Moscovici, as representações são fenômenos complexos que extrapolam categorias puramente lógicas e invariantes. Organizam-se como um saber acerca do real que se estrutura nas relações do homem com este mesmo real, "...reconhecendo que as representações são ao mesmo tempo geradas e adquiridas, retira-se-lhes este caráter preestabelecido, estático, que elas tinham numa visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam" (Moscovici, 1989, p.82).

Queríamos, ainda, acrescentar que, embora uma representação se construa em torno de objetos precisos, reais ou imaginários, sejam eles pessoas, idéias, teorias, acontecimentos (Jodelet, 1989), ela não pode ser apreendida no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende captar e analisar e o viver concreto dos sujeitos.

Se a representação social é tomada como particularização em tomo do objeto, por que este quadro tão abrangente, tão amplo? A resposta a esta e a outras questões nela implicadas constitui-se o objeto deste trabalho.

O enfoque psicossocial aqui assumido pretende ultrapassar a dicotomia

de análises que tomam o social ou o psicológico como pontos isolados, a partir dos quais dariam conta do fenômeno em estudo.

O processo de Veiculação de idéias e de hábitos, bem como o de estruturação do pensamento e da linguagem, por exemplo, não existem no vazio. Para sua apreensão, necessário se faz que eles sejam tomados de forma integrada e articulada ao concreto do homem que lhes é agente e sujeito. Neste conjunto, "as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais" (Jodelet, 1989, p.36), não são uma reprodução do real no plano subjetivo, mas sua reorganização significativa, pela qual cada objeto apropriado tem seu espaço e seu contorno. Isto porque a representação social é, por definição, a particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado. Sob este enfoque, não é possível estudá-la sem que se apreenda, pode-se assim dizer, o "lugar", no concreto, do homem que a estrutura e que, através dela, se comunica e age.

Estão em jogo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social enfocadas a partir do que se convencionou chamar de **campo de representações sociais**. Este atua como um "filtro interpretativo" (Abric, 1989, p.191), que determina comunicações e condutas.

Destas colocações, infere-se que a estruturação de uma representação se enraíza no processo de atribuição de sentido ao objeto. Este processo, mais uma vez frisamos, não se opera no indefinido, no vago. Vincula-se às articulações do objeto, à história pessoal do sujeito, enquanto marcada por determinantes de diferentes níveis e ordens. Vincula-se, outrossim, à significação que este sujeito atribui ter o objeto para os outros que ele tem como referências e às formas e às implicações de todas essas articulações. "Isto significa dar prioridade aos vínculos intersubjetivos e sociais mais do que aos com o objeto. Em outros termos, o vínculo com o objeto é parte intrínseca do lugar social e deve, então, ser interpretado neste quadro. Nossas representações comuns parecem, assim, determinar a natureza de nossos comportamentos e de nossas informações" (Moscovici, 1986, p.71).

A atribuição não é aqui tomada, portanto, como algo definitivo ou indiferenciado, mas como intrinsecamente processual; assim, o homem relaciona e integra informações e experiências; assim, estruturam-se e associam-se conceitos, imagens, valores, normas, símbolos e crenças, numa explicação do real e de suas partes. Neste sentido, o real torna-se concreto para o homem, que, desta forma, se insere e se (re)produz ao produzi-lo e ao ser por ele produzido.

Nestas colocações estão subjacentes duas ordens de idéias complementares: 1-) que o real só existe para o homem enquanto real-significado, concreto; 2-) que este real não é significado uniforme, abstrata, unitária ou isoladamente, mas a partir da experiência que atualiza, ratificando ou retificando o já apropriado, ou seja, o já vivido.

As premissas, até aqui colocadas, exigem que se busque aprofundar seus fundamentos de forma a permitir que o sentido de determinações e articula-

ções nelas implicadas possa surgir com maior clareza. É o que procuraremos fazer nos dois itens que se seguem.

2. Totalidade como categoria de análise: algumas implicações

Ao falarmos em experiência ou em vivido, não estamos assumindo a postura que, num mesmo movimento, os individualiza, isolando o sujeito dos outros, dicotomizando-o em si mesmo, em nome de uma *psyché* tomada abstrata. Referimo-nos à experiência e ao vivido enquanto prática, no sentido de movimento que constrói e que expressa significações, a partir da forma peculiar de inserção deste homem na totalidade social. Isto não se dá na abstração ou no isolamento, mas na relação. As significações não são, portanto, nem iguais, nem dicotomizadas entre si. Articulam-se na especificidade das diferentes formas de inserção, integrando o subjetivo e o objetivo na concretude do indivíduo social. "Trata-se de colocar o acento sobre a articulação entre o universo psíquico próprio aos sujeitos singulares e sua posição enquanto membros, quer dizer, partes que se fazem em partes interessadas e partes constituintes de um conjunto social" (Kaès, 1989, p.104).

A categoria de totalidade aplica-se, em primeira instância, ao processo histórico que se constrói em momentos sucessivos, nas relações dialéticas dos homens entre si e com a natureza. Neste processo não existem, isoladamente, nem o fato nem o homem, mas momentos articulados de sínteses provisórias pois sempre superáveis.

A consideração do concreto como totalidade implica idéias de pluralidade (tomada como complementariedades e oposições) e de movimento. Supõe que se admita que sua especificidade, enquanto todo dinâmico num dado tempo e espaço, decorre da correlação de forças entre as partes que, por sua vez, têm sua própria especificidade, enquanto totalizações de outras partes e, assim, sucessivamente. Acarreta, também, que se tenha em vista os determinantes que, garantindo a especificidade das partes, as articulam.

Afirma-se, por esta argumentação, a diversidade, como decorrência de formas complementares e opostas de inserção na totalidade, e a igualdade, à medida que todas são partes e nenhuma, por si só, se constitui no que, numa idealização, se chamaria o todo.

Pretender a igualdade como uniformidade abstrata equivale a negar a especificidade das partes e a ratificar, como o único possível, o que é próprio de uma delas: o específico daquela que na correlação de forças assume a dominância. Neste caso, **um particular** se toma **o geral**. A partir daí, sua especificidade transmuta-se na **única lei possível** e os determinantes que o originam e lhe dão substância se camuflam. Nega-se a totalidade porque se pretende um todo inteiro, monolítico, imutável. Não se aceita, tampouco, a possibilidade de transformações, enquanto o novo que se constrói historicamente nas relações entre as partes. Ao contrário, exigem-se mudanças, ou seja, as partes tornarem-se iam "iguais" pela imposição e assimilação do que seria específico da domi-

nante. A perspectiva de transformação não pode ser aceita, uma vez que supõe uma forma nova gerada nas relações possíveis como anterior. A dominação e a manipulação do homem pelo homem implicadas nesta postura nos parecem evidentes.

A categoria de totalidade permite a apreensão do concreto em construção, de sua dinâmica, de seu processo. Seria, no entanto, ilusório e uma negação, em termos, aplicá-la à análise do concreto, excluindo-se dele o homem. "O ponto de vista da totalidade não determina, entretanto, somente o objeto, determina também o sujeito do conhecimento" (Lukács, 1960, p.48).

Pensar o homem como totalidade implica a superação de dicotomias que o fragmentam, por considerarem isoladamente o que existe enquanto pólo de relação, em diversos níveis e dimensões. A fragmentação distorce a possibilidade de apreensão desta totalidade orgânica, dinâmica e articulada, que é o homem. Nesta totalidade não se pode captar a significação, a importância de um elemento, de uma dimensão ou de um nível, na emissão de suas relações, não só no próprio conjunto e com ele, mas, também, com a totalidade social com a qual o homem se articula de forma mutuamente constitutiva. A inserção do homem numa totalidade social, nesta perspectiva, não é, apenas, um fato externo. É um processo que o atinge, estruturalmente, enquanto o constitui, ao mesmo tempo em que, por este mesmo processo, o concreto também se constitui enquanto tal.

O apreender o mundo, dele se apropriar e nele intervir-se radica nesta dinâmica, caracterizando o pensar e o agir de grupos e segmentos determinados por esta mesma inserção. Identificam, portanto, partes de uma totalidade. Constróem e expressam este homem concreto, no mesmo movimento em que o concreto se constrói e encontra expressão. E na prática e pela prática que este processo se opera.

Nesta linha de análise, deixa de ter sentido a dicotomia entre afetivo, emocional, subjetivo, individual e o que lhes seria oposto, ou seja, o efetivo, o racional, o objetivo e o social. A racionalidade, tanto quanto a afetividade e a emotividade, se vincula e opera no concreto como síntese possível e dinâmica de um processo histórico que a extrapola. Todas estas dimensões articulam-se à especificidade da parte pela qual o sujeito se integra em determinada totalidade social.

Com isto não estamos, artificialmente, isolando as partes de uma totalidade social entre si. Antes, pretendemos enfatizar que os referentes que as estruturam não têm origem no vazio, mas nas relações com o concreto.

Estas colocações põem em questão um conjunto estabelecido de estereótipos, através dos quais se pretende afirmar uma pretensa racionalidade única, neutra, a partir da qual se garantiria a neutralidade à ciência e, mais ainda, a justeza de certas determinações, medidas e posturas.

Em sua organização e desenvolvimento, os referenciais que estruturam a racionalidade estão em profunda articulação com a especificidade da inserção do sujeito no concreto. Valores e símbolos que marcam esta inserção, marcam, também, a percepção dos fatos e as condições de sua decodificação. "Os valo-

res das classes sociais agem sobre a estrutura categorial dos pensadores, e condicionam sua percepção dos fatos" (Lowy, 1985, p.144). Percepção significa, portanto, o movimento de um sujeito situado, na relação com o concreto em construção. As diferenças decorrem do processo histórico de estruturação do homem e do concreto, do momento e do espaço em que a racionalidade se toma ato, dir-se-ia, "atualiza-se".

Queremos, através desta linha de argumentação, enfatizar que a racionalidade não está imune à ideologia. Ao pensar, o sujeito o faz a partir dos referentes possíveis. Não está aqui, em jogo, a afirmação de uma dependência linear entre infra-estrutura e superestrutura, o que seria, a nosso ver, cair num mecanicismo rígido, pois isso se constituiria na própria negação do movimento, da contradição. Não se trata, tampouco, de optar por um idealismo abstrato que colocaria a racionalidade para além das condições estruturais e conjunturais de uma totalidade social. Ao contrário, quer-se levantar a questão da complexidade que envolve sua estruturação e comunicabilidade.

A distinção entre racionalidade cognitivo-instrumental e racionalidade comunicativa proposta por Habermas (1987 e 1990) faz ressaltar esta complexidade e indica pistas para um maior aprofundamento no estudo do fenômeno.

Para esse autor, "a racionalidade científica pertence a um complexo de racionalidade cognitivo-instrumental que pode, seguramente, pretender a validade para além do contexto de uma cultura particular" (Habermas, 1987, t.1, p.81). A pertinência de tal afirmação é evidente. Tendo em vista a especificidade do objeto inerente à racionalidade científica, no que concerne à validade e à comunicabilidade de seus resultados, a totalidade com a qual ela se articula pode assumir abrangência para além de limites geográficos e culturais.

Note-se, no entanto, que a racionalidade científica não existe independente das condições histórico-estruturais que a tornam possível, isto é, que lhe dão origem e intercomunicabilidade: tanto a possibilidade de decodificação de referentes, quanto sua determinação, bem como a de objetos, não existem senão em articulação com o concreto que lhes está na base. Isto porque é pelo sujeito, enquanto agente, que ela é efetivada, e este não se constitui como tal sem a outra dimensão da racionalidade, ou seja, sem o que Habermas denomina de racionalidade comunicativa. É através desta que ele interage e se integra, que ele se faz.

A racionalidade comunicativa, como o pensar pelo qual o sujeito se define ao definir o mundo e ao orientar suas ações, estrutura-se em relação às idéias que moldam este mundo e que chegam ao homem a partir das experiências de sua prática. Esta, como já expusemos anteriormente, não se constitui como ações fragmentadas ou fatos sem ligação entre si, e nem mesmo como o somatório de ações. Entendemos a prática como um processo através do qual o homem se constrói e se expressa, no dinamismo de um concreto, que assim se faz.

Neste sentido, a racionalidade comunicativa diz respeito ao que chamaríamos de simbólico. Este, estruturando-se na prática, integra em si outras dimensões desta totalidade que é o homem e está na base de seu agir e pensar

quotidianos. Como a racionalidade científica articula-se com esta base, pois no homem não há cortes, as condições de apreensão, de decodificação e de construção de objetos pela racionalidade científica passam por este potencial simbólico. Ainda que, por seu objeto, a racionalidade científica suponha processos específicos, tanto de estruturação e de desenvolvimento quanto de comunicação, estes são construídos pelo homem a partir de suas condições simbólicas. Logo, ela é, também, e a seu modo, tributária da ideologia, uma vez que é, igualmente, uma prática, embora com objeto e linguagem específicos. Seus processos e procedimentos são construídos pelo homem a partir daquelas condições.

A possibilidade da passagem de elaborações da racionalidade científica em termos comunicativos é uma questão atual e está subjacente aos processos e instrumentos de vulgarização científica ou de transferência de tecnologia. Pela especificidade dos termos que levanta, a análise desta problemática extrapola os limites deste trabalho¹. Cabe-nos, apenas, ressaltar a importância de uma posição crítica, frente à lógica e aos objetivos, implícitos ou declarados, que regem esta passagem. Da mesma forma que o homem que produz o conhecimento científico não existe independente de um tempo e de um espaço precisos e do jogo de interesses que determina as relações que os estruturam, também não existem, independentes destes, tanto aqueles que veiculariam sua produção, como os destinatários das mensagens assim veiculadas.

Não é, apenas, a possibilidade da transposição de códigos que está em jogo, como se, de um lado, existisse um aparato científico uniforme, amorfo e, de outro, uma massa também uniforme com um único núcleo de significações. A própria questão da intercomunicabilidade da racionalidade comunicativa precisa ser abordada à luz da pluralidade que caracteriza uma totalidade. Esta pluralidade se traduz, ao nível do pensamento e da linguagem, na diversidade de referentes e de significações que identificam e dão especificidade e condições de relação às partes. A construção do sentido e sua comunicação se processam nessas relações.

Nesse contexto, a ideologia, como conjunto de idéias que sustentam e servem aos interesses que polarizam determinada totalidade social, é apropriada de forma diversa e complementar, a partir do espaço do sujeito nessa mesma totalidade.

Cumprido, então, destacar dois aspectos:

1^o) É artificial prender-se ao corte entre o que seria a ideologia dominante e o que se lhe oporia, ou seja, a ideologia dos dominados. Não são objetos distintos que estão em jogo. É a apropriação de um mesmo objeto que se faz diversamente, a partir da especificidade das partes de uma mesma totalidade. Esta consideração é de suma importância para que não se distorça, camufle, ou perca de vista o objeto em questão. A distinção deve ser estabelecida, não

Ver, a este propósito, Astolfi e Giordan (1973), Belisle e Schiele (1984), Jacobi e Schiele (1988), Protée(v.16,n. A3, 1988), Moscovici e Hewstone (1984).

na afirmação da ideologia, mas na sua potencial negação. Tocamos, aqui, no segundo aspecto que pretendemos destacar.

2º) A ideologia, enquanto totalidade submetida à contradição e à lei do movimento, admite em si própria sua potencial negação. Ora, todo o seu dinamismo e os mecanismos de que se serve são polarizados na erradicação deste potencial que, se atualizado, significaria a negação de si própria, ou seja, a negação da negação. Esta negação se enraíza no confronto que o homem vive entre o que lhe vem da legitimação de uma ordem do mundo vigente, à qual ele adere, pois nela se reconhece, e o questionamento que o toma a partir da concretude de sua experiência. É evidente que este potencial de negação se estrutura diferentemente, a partir da especificidade da inserção desse mesmo homem no concreto: quanto mais distante estiver uma parte de outra, cujos determinantes são os que dominam uma totalidade, mais agudo será esse confronto. Será mais angustiante e radical também, porque leva o indivíduo a questionar a estabilidade de um mundo que o faz e no qual ele se vê, quando ainda não encontra meios de agenciar outro.

Esta situação de dissonância leva o sujeito a abafar os conflitos por diferentes mecanismos ou, se existirem condições históricas concretas, a canalizar sua expressão, atualizando, desta forma, o que estava em potencial. O importante é frisar, tanto num caso como noutro, a atuação de mecanismos que buscam reduzir contradições e conflitos, mesmo incipientes.

Há, nesse processo, distinções e polarizações, como há, também, por parte da ideologia, formas diversas de recuperação e de desvio dessa negação em potencial.

O trabalho da ideologia é, justamente, subtrair o espaço de questionamento ou dele se apropriar pela afirmação de um concreto à sua maneira. Assim, ela muda e comporta evolução, impulsionada pela necessidade de se colocar em face da problemática que a sua negação, mesmo potencial, vai expondo.

Pretender que a racionalidade exista independente desse complexo é uma forma de mascarar-lo. Pretender mudá-lo, sem a consideração do processo que vai se construindo neste jogo de negação-afirmação-negação, é impor um modelo sem história - ou partir de uma história assim decodificada por uns poucos "iluminados" -, o que equivale igualmente a sua negação. Pretender encontrar a história na consideração da angústia dessa potencial negação poderia ser um caminho. Um caminho que se faz com o homem concreto, com suas dores e esperanças, e não um caminho feito para que ele marche.

Falar em dores e esperanças pode até parecer deslocado, mas são homens em carne e osso que estão a caminhar. O afetivo e o emocional, também, não se enraizam num individual abstrato ou isolado, mas vão se construindo no concreto da vida de cada sujeito, que é a de seu grupo, de sua classe, em relação com outras classes, num dado tempo e em determinado lugar.

O pensar, o compreender, o sentir, o relacionar-se e o agir do homem não são, portanto, nesta linha teórica de análise, aspectos isolados entre si nem

desvinculados do concreto. Não são, também, estruturas acabadas, rígidas, ainda que seus componentes básicos se mantenham em estabilidade e evoluam na direção do seu possível. São dimensões de um mesmo processo: o construir-se homem no concreto. Expressam formas de inserção na totalidade social, no mesmo movimento em que nela são gerados e a ratificam.

Se o homem fosse estático, acabado ou compartimentado, e seu pensar e agir decorressem de uma lógica unificadora e uniforme, isto seria a negação do movimento e do espaço de liberdade que se constitui na dialética das relações deste homem consigo mesmo e com os outros, pelo seu potencial questionador. Tal postura acarretaria a negação do próprio homem enquanto indivíduo que se forma e reage no social, construindo-se.

Por outro lado, esse posicionamento implicaria, também, projetar numa idealização - lógica unificadora e uniforme - a raiz do que seria então definido como a essencialidade do homem. A partir disto, todos seriam iguais, não porque partes constitutivas de uma totalidade, mas porque cópias de determinado modelo.

No mínimo, uma questão se impõe: quem define o modelo e a partir de que ele seria definido?

Nem o concreto nem o homem podem ser considerados, quer isoladamente quer em conjunto, como um todo acabado, indiferenciado, estático, o que equivaleria à negação de ambos. A dicotomia e a rigidez devem ser superadas, para que se possa chegar à apreensão do movimento das relações que os vão mutuamente constituindo.

3. Representações sociais como categoria de análise: especificidades

Em todo este quadro teórico, qual é o espaço das representações sociais? Não estaríamos, com as colocações anteriormente feitas, confundindo ideologia e representação social ou absorvendo esta última na primeira? Ou, ainda, identificando ideologia e pensamento?

A ideologia não esgota o pensar do homem, mas está presente nas características de sua estruturação, nos referenciais do raciocínio. O que definirá a intensidade de sua presença são as complexas relações entre o objeto do pensar e o sujeito concreto que o pensa.

À representação social não está sendo associado o caráter de reprodução do real no plano subjetivo. Ela se estrutura na significação atribuída a objetos desse real, nas relações com eles estabelecidas pelo homem. "As representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações" (Doise, 1986, p.84). Não está aqui em jogo um todo indiferenciado, mas objetos apreendidos, conhecidos, apropriados no processo prático, por esse homem determinado.

Nesta ótica, as representações sociais não podem ser com parti mentalizadas, desvinculadas da ideologia. Dependendo do objeto e dos grupos, bem como do tempo e do espaço, elementos provenientes da ideologia estarão pre-

sententes, em grau maior ou menor. Isto porque a representação social é "uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social"(Jodelet,1989,p.36).

A ideologia tem um caráter geral e aí está sua fluidez, sua ambigüidade e, por isso mesmo, sua força. A representação, ao contrário, se constrói e articula em torno de objetos definidos."Ela é determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, seu vivido), pelo sistema social e ideológico no qual ele se insere e pelos vínculos que o sujeito mantém com este sistema social"(Abric,1989,p.188).

Integrada num campo amplo de significações, a representação apresentará um núcleo central e polarizações secundárias que, por sua vez, poderão ser centrais para outros objetos."Este núcleo central é o elemento fundamental da representação porque é ele quem determina sua significação e organização"(Abric,1989,p.197). Quanto às polarizações secundárias, elas se constituem como tais pelas articulações que, estruturando o núcleo central, as associam em posição a ele secundária.

Essas colocações devem ser percebidas, não numa perspectiva topológica ou estática, mas em termos de um processo contínuo de associações, de relações que, em diferentes níveis, vão se estabelecendo ao longo da vida, ligando significações de diversas ordens num mesmo **núcleo estruturante** ou **campo estruturado** (Jodelet, 1989, p.55), de forma a articular, para o sujeito, o sentido do objetivo representado. Para captar esse sentido é imprescindível, portanto, apreender as articulações que lhe dão substância.

Com a finalidade de concretizar - esclarecendo, tanto a dinâmica da estruturação do núcleo central, sua complexidade e amplitude, quanto as articulações que o integram num campo de significações - apresentaremos, de forma breve, dois exemplos apreendidos e analisados em pesquisas.

O primeiro refere-se à representação que os pequenos proprietários rurais do Semi-Árido Paraibano têm acerca dos ensinamentos que lhes são transmitidos no quadro de um Programa de Transferência de Novas 1 ecnologias². Essa representação associa-se,de forma fundamental, ao sentido que a terra assume para esses homens. Ora, a terra, para eles, é representada como a fêmea idealizada, na relação com a qual eles se fazem e se dizem homens. Em conseqüência, a reação do homem aos ensinamentos que lhe são transmitidos, sem considerar esta vinculação profunda, situa-se na defesa de sua identidade: ele se reconhece enquanto homem no conhecer e no lidar com a terra; pôr em questão esse saber é, para ele, questionar essa identidade e, em especial, sua masculinidade. Como polarizações secundárias aparecem a valorização da tradição, a constatação da inadequação das técnicas às suas condições

² Neste parágrafo estão resumidos o núcleo central e as principais articulações detectadas em pesquisa que atingiu 90 famílias do Semi-Árido Paraibano (Madeira, 1988). Ainda que não seja objeto do presente artigo, cumpre chamar a atenção do leitor para a construção metodológica que nos permitiu, para além de um discurso construído e defensivo sob diferentes aspectos, atingir aquele núcleo em seu dinamismo.

concretas de vida, a ambigüidade entre o desejo de progredir e o medo de tudo perder, entre outras. Nota-se que as polarizações secundárias têm uma função protetora, defensiva, em relação ao núcleo central.

O outro exemplo diz respeito à representação da educação para migrantes nordestinos analfabetos (Madeira, 1983; Gomes, 1990 e Guerra, 1986). Para estes sujeitos essa representação articula-se às da vida, da morte, da fome, da família, da instabilidade no trabalho, para só citar alguns ramos de uma complexa imbricação. É, neste complexo, que o sentido da educação, enquanto transmissão de hábitos e valores, se constrói. Marcada fortemente pela acomodação e pela submissão tornadas natureza, essa educação define-os como "cabras educados", isto é, trabalhadores, respeitadores, tementes a Deus, que sabem o seu lugar. Debatendo-se na busca de um lugar para si no mundo, esses homens se representam sem espaço e sem tempo. Seu lugar é representado como o "não-lugar"; seu tempo, como acabado. No núcleo central da representação de si está a morte. O cotidiano toma-se, então, neste conjunto, a "batalha do viver", para se impedirem de pensar, pois pensar é se constatar morto. A angústia que lhes vem pela impotência decorrente do fato de se representarem enquanto mortos, acabados, sem perspectivas, por mais que lutem ou se esforcem, leva-os a projetarem, num espaço imaginário, o desejo que, em sua quotidianidade, não tem possibilidade de expressão. O que é negado no concreto encontra, aqui, condições para se construir e se expressar. O futuro estrutura-se, então, na fantasia de projetos. Mas, note-se que, destes, eles são os sujeitos ausentes. Nem mesmo na fantasia, eles têm condições de se permitirem ser sujeitos de suas demandas. Será, apenas, através dos filhos, projeção de si, que isto se lhes torna possível. Neste complexo, radica-se outro núcleo do sentido da educação: o que a toma como escolaridade, num projeto confuso e fantasioso, através do qual a segurança, a estabilidade e a ascensão social que são negadas a esses sujeitos seriam atingidas. Nesta representação ele é um sujeito ausente ou, como já dissemos, se faz presente pelos filhos.

O escopo da apresentação destes dois exemplos, ainda que descritos sucintamente, é patentear a complexidade que envolve o captar uma representação social. As representações são totalizações parciais e dinâmicas e, como tais, devem ser encaradas enquanto resultantes das relações possíveis com suas partes constitutivas. Considerando-as como totalizações, temos que admitir seu caráter processual, resultante da contínua interação do homem no concreto, em diferentes níveis.

É preciso levar em conta, também, que, no caso de um estudo, as escolhas são do pesquisador, que decide ter determinado objeto como pólo: a representação de novas tecnologias ou da educação, como nos dois casos acima citados. Se fossem outros os objetos, ao aprofundarmos as análises nas direções escolhidas, outras articulações apareceriam, em maior ou menor dominância, definindo o sentido desses objetos para o segmento tomado como sujeito. No processo de estruturação do pensamento, as representações sociais são resultantes de articulações geradoras de sentido e não elementos discre-

tos. De outra forma, estaríamos tomando as partes como o todo, o que as desvirtuaria, reduzindo-as à estagnação. A abrangência envolvida é, portanto, condição de particularização, porque é, através dela, que o sentido de um objeto se estrutura. Moscovici lembra que, se "nós as isolarmos e as separarmos umas das outras e de suas instituições, não nos restarão senão fragmentos de realidade desvitalizada, reduzida a sua expressão mais simples" (Moscovici, 1986, p.76).

Com relação às polarizações secundárias, sua situação periférica em relação ao núcleo central dá-lhes maior mobilidade potencial: podem, mais facilmente, modificar-se e adaptar-se, a partir da diversidade e da multiplicidade de informações e de experiências que o sujeito vai vivenciando. Essa mobilidade garante-lhes uma função protetora e defensiva em relação ao núcleo central que, como tal, demanda estabilidade, o que não significa, entretanto, estagnação.

Abordamos, neste momento, outro pressuposto que cumpre explicitar, é o eu do sujeito o referente básico do processo de estruturação de representações. Não um eu abstrato, mas o do homem concreto que forja sua identidade nas relações com o outro e com o mundo. Quanto mais significativo for o objeto representado para aquele que o representa, mais profundamente esse eu estará envolvido na representação e, de forma mais radical, o núcleo central desta articular-se-á com a sua identidade.

A partir deste pressuposto, o aprofundamento do estudo das representações sociais implicará a consideração da identidade do sujeito, que, ao representar um objeto, se representa nessa relação: "...uma representação é representação de alguém tanto quanto representação de alguma coisa" (Moscovici, 1969, p.11).

Como já dissemos, é evidente que existem objetos mais distanciados aqueles que, pelo nível de suas articulações, se tornam mais próximos do "núcleo identitário" do sujeito. Isto se dá mediante as relações existentes entre a significação atribuída a esse objeto pelo segmento de inserção do sujeito na totalidade social e a importância que o próprio sujeito julga ser conferida ao tal objeto pelos outros - e que ele tem como referência em sua relação com o mesmo -, além da carga afetiva que ele projeta no objeto, a partir de sua própria história pessoal. Portanto, não está aqui em jogo uma causalidade simples ou linear, mas relações complexas que, envolvendo diversos níveis e dimensões, articulam o que se convencionou chamar de representações sociais. Nesta ótica, seu estudo é um caminho para a aproximação da identidade enquanto síntese de totalidades.

Identidade não é tomada, neste texto, como sinônimo de uma individualidade que se oporia à socialidade. Ao contrário, a partir dos pressupostos colocados anteriormente, o individual contrapõe-se ao natural, ao se estruturar em relação ao social (Habermas, 1987). A identidade é aquela daquele homem em sua totalidade, naquele contexto e naquela época. Isto não nega espaço às particularidades da história pessoal de cada um, mas enfatiza que essa história, também, está nessa relação com o social.

Ao se afirmar que as representações "...engajam a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos, das condutas, do pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social à qual estão ligados' (Jodelet, 1989, p.37), explicita-se não só a exigência de que se considere a inserção na totalidade para sua determinação como, também, que se encare como totalidade o homem que a constrói.

As representações levam, portanto, as marcas da inserção de um segmento ou classe numa dada totalidade social. Sua estruturação se faz num processo amplo de relações que envolve diversos níveis e dimensões. Isto não se dá no isolamento de uma pretensa subjetividade independente, mas na subjetividade que se constrói em relação à objetividade, ou seja, na prática. "Não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que, freqüentemente, entram em ressonância uns com os outros e cuja dinâmica de conjunto chega a estas realidades vivas que são, em última instância, as representações sociais" (Doise, 1986, p.83). Assim, são gerados, ratificados e ampliados valores, normas, símbolos e conceitos, aspectos que comportam, evidentemente, caráter ideológico; assim, as imagens adquirem sua força, as aspirações e expectativas se sedimentam; assim, o externo é internalizado e a síntese gerada, por sua vez, externaliza-se; assim, o homem se expressa na comunicação e na conduta, e as respostas que encontra a essa expressão vão transformando, sutilmente, a própria representação.

4. Conclusões

Todo esse processo não pode ser isolado da ideologia, nem a ela ser identificado. Não pode ser isolado porque as idéias dominantes em uma sociedade deixam seus traços em todo o homem que a integra. Não pode ser identificado porque isto seria negar a concretude da negatividade potencial presente em cada homem, reduzindo-o, então, a mero reproduzidor do já feito.

As representações sociais, estruturando-se como uma forma de conhecimento social, um saber prático, levam as marcas das contradições e conflitos desse mesmo social que elas articulam nas comunicações e nas condutas (Jodelet, 1984, p.360).

Tenha-se presente, também, o caráter geral e difuso da ideologia e a característica de particularização através da prática, própria da representação.

É no crivo dessa prática que a negatividade tem seu espaço potencial. Será por ela que o estabelecido e o instituído, ao se encarnarem na temporalidade e na espacialidade, se tornam provisórios, logo, potencialmente transformáveis.

Neste sentido, estruturando-se na prática, a representação social fala do que é, ao mesmo tempo que diz do que pode ser. Como tem suas fontes na experiência das idéias que circulam, ela tende a afirmar o que é; como, entre-

tanto, essas idéias lhe chegam através dessa mesma experiência, as contradições com o estatuído também estão presentes. Disto decorre a dualidade e a ambigüidade que assumem certas representações para determinados grupos. Afetivo, emocional, latente, instintivo são outras tantas dimensões que estão presentes, articulando núcleos cada vez mais complexos de sentido. Estes integram e relacionam, num mesmo pólo significante, momentos e experiências aparentemente diversos.

Além disto, como a representação não se inscreve no vazio, ela "encontra sempre um já pensado, latente ou manifesto" (Jodelet, 1984, p.375)' o encontro da novidade com este conjunto já estabelecido gera, também, certo confronto característico de um processo complexo de relações.

Destas colocações decorre que o sentido de uma representação social não pode ser captado no dado, no imediato, no manifesto, nem na existência de questões, temas ou reflexões comuns a grupos de sujeitos. A representação não será apreendida isolada do conjunto. Seu sentido profundo vem das articulações que mantém com outros pólos significantes a ela ligados. Não se esgota no manifesto, mas está nas imbricações deste com o que lhe é latente. Não se restringe ao **falar**, mas tem que ser buscado nas relações deste com o **dizer**. O **dizer** muitas vezes irrompe ou faz sentir sua presença na sutileza dos silêncios, dos risos, das hesitações ou de outros tantos mecanismos os quais o homem vai estruturando ao longo da vida, como formas de se proteger do afloramento daquilo que não tem espaço, nem mesmo em si próprio, para ser dito.

A consideração dos pressupostos que embasam esta abordagem da representação social e das dimensões e níveis nela implicados parece-nos importante pois, a partir dela, se podem abrir outras vias para a análise e a compreensão do processo histórico, com vistas a uma participação efetiva, inclusive através do espaço da educação.

A educação é construída nas relações concretas da totalidade social. Traz suas marcas e contradições. Não é um ato isolado, nem decorre da boa vontade de indivíduos ou da idealização de dirigentes. Entre o discurso destes e a prática quotidiana está a distância entre os efetivos interesses em jogo, interesses que extrapolam a educação e que têm suas raízes nas relações sociais mais amplas, determinando-a.

Leve-se em conta, também, que a significação da educação, longe de ser uniforme, é diversa, pois diversas são as formas de inserção na totalidade social. Como já analisamos, uma representação não se estrutura no abstrato, nem isoladamente. Não existe independente do **viver** e do **sobreviver**. A grande ilusão está em pensar e agir como se uma única representação de educação, de escola e de escolaridade fosse possível, e o que se apresentasse como diferente, um mal a ser, de alguma forma, extirpado.

Mas, olhando a realidade das escolas que existem à revelia do povo que as deveria freqüentar, e que as rejeita porque se apercebe rejeitado por elas; de homens e mulheres que cronologicamente seriam jovens, mas que se representam, e **são** velhos, desgastados precocemente pelo esforço do viver, de

Ao se afirmar que as representações "...engajam a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos, das condutas, do pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social à qual estão ligados" (Jodelet, 1989, p.37), explicita-se não só a exigência de que se considere a inserção na totalidade para sua determinação como, também, que se encare como totalidade o homem que a constrói.

As representações levam, portanto, as marcas da inserção de um segmento ou classe numa dada totalidade social. Sua estruturação se faz num processo amplo de relações que envolve diversos níveis e dimensões. Isto não se dá no isolamento de uma pretensa subjetividade independente, mas na subjetividade que se constrói em relação à objetividade, ou seja, na prática. "Não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que, freqüentemente, entram em ressonância uns com os outros e cuja dinâmica de conjunto chega a estas realidades vivas que são, em última instância, as representações sociais" (Doise, 1986, p.83). Assim, são gerados, ratificados e ampliados valores, normas, símbolos e conceitos, aspectos que comportam, evidentemente, caráter ideológico; assim, as imagens adquirem sua força, as aspirações e expectativas se sedimentam; assim, o externo é internalizado e a síntese gerada, por sua vez, externaliza-se; assim, o homem se expressa na comunicação e na conduta, e as respostas que encontra a essa expressão vão transformando, sutilmente, a própria representação.

4. Conclusões

Todo esse processo não pode ser isolado da ideologia, nem a ela ser identificado. Não pode ser isolado porque as idéias dominantes em uma sociedade deixam seus traços em todo o homem que a integra. Não pode ser identificado porque isto seria negar a concretude da negatividade potencial presente em cada homem, reduzindo-o, então, a mero reproduzidor do já feito.

As representações sociais, estruturando-se como uma forma de conhecimento social, um saber prático, levam as marcas das contradições e conflitos desse mesmo social que elas articulam nas comunicações e nas condutas (Jodelet, 1984, p.360).

Tenha-se presente, também, o caráter geral e difuso da ideologia e a característica de particularização através da prática, própria da representação.

É no crivo dessa prática que a negatividade tem seu espaço potencial. Será por ela que o estabelecido e o instituído, ao se encarnarem na temporalidade e na espacialidade, se tornam provisórios, logo, potencialmente transformáveis.

Neste sentido, estruturando-se na prática, a representação social fala do que é, ao mesmo tempo que diz do que pode ser. Como tem suas fontes na experiência das idéias que circulam, ela tende a afirmar o que é; como, entre-

tanto, essas idéias lhe chegam através dessa mesma experiência, as contradições com o estatuído também estão presentes. Disto decorre a dualidade e a ambigüidade que assumem certas representações para determinados grupos. Afetivo, emocional, latente, instintivo são outras tantas dimensões que estão presentes, articulando núcleos cada vez mais complexos de sentido. Estes integram e relacionam, num mesmo pólo significante, momentos e experiências aparentemente diversos.

Além disto, como a representação não se inscreve no vazio, ela "encontra sempre um já pensado, latente ou manifesto" (Jodelet, 1984, p.375); o encontro da novidade com este conjunto já estabelecido gera, também, certo confronto característico de um processo complexo de relações.

Destas colocações decorre que o sentido de uma representação social não pode ser captado no dado, no imediato, no manifesto, nem na existência de questões, temas ou reflexões comuns a grupos de sujeitos. A representação não será apreendida isolada do conjunto. Seu sentido profundo vem das articulações que mantém com outros pólos significantes a ela ligados. Não se esgota no manifesto, mas está nas imbricações deste com o que lhe é latente. Não se restringe ao **falar**, mas tem que ser buscado nas relações deste com o **dizer**. O **dizer** muitas vezes irrompe ou faz sentir sua presença na sutileza dos silêncios, dos risos, das hesitações ou de outros tantos mecanismos, os quais o homem vai estruturando ao longo da vida, como formas de se proteger do afloramento daquilo que não tem espaço, nem mesmo em si próprio, para ser dito.

A consideração dos pressupostos que embasam esta abordagem da representação social e das dimensões e níveis nela implicados parece-nos importante pois, a partir dela, se podem abrir outras vias para a análise e a compreensão do processo histórico, com vistas a uma participação efetiva, inclusive através do espaço da educação.

A educação é construída nas relações concretas da totalidade social. Traz suas marcas e contradições. Não é um ato isolado, nem decorre da boa vontade de indivíduos ou da idealização de dirigentes. Entre o discurso destes e a prática quotidiana está a distância entre os efetivos interesses em jogo, interesses que extrapolam a educação e que têm suas raízes nas relações sociais mais amplas, determinando-a.

Leve-se em conta, também, que a significação da educação, longe de ser uniforme, é diversa, pois diversas são as formas de inserção na totalidade social. Como já analisamos, uma representação não se estrutura no abstrato, nem isoladamente. Não existe independente do **viver** e do **sobreviver**. A grande ilusão está em pensar e agir como se uma única representação de educação, de escola e de escolaridade fosse possível, e o que se apresentasse como diferente, um mal a ser, de alguma forma, extirpado.

Mas, olhando a realidade das escolas que existem à revelia do povo que as deveria freqüentar, e que as rejeita porque se apercebe rejeitado por elas; de homens e mulheres que cronologicamente seriam jovens, mas que se representam, e **são** velhos, desgastados precocemente pelo esforço do viver, de

homens e mulheres que encontram na acomodação ou na revolta surda e muda seu espaço de sobrevivência, não é de se impor questionamentos profundos acerca de nossos caminhos e do espaço da educação? Será que não continuamos a construir educação para este povo (ou apesar dele), e em seu nome, no desconhecimento de seu concreto pela omissão e sua voz? Conhecemos os referentes básicos do pensar e do agir daqueles que são objeto de propostas, programas e ações? Ou continuamos, mesmo quando o discurso proclamado vai noutra direção, a pensar e a fazer educação como uma forma à qual o indivíduo deveria se adaptar para se tornar razoavelmente aceitável? Conhecemos o homem concreto, que é feito objeto de propostas educativas, ou agimos e reagimos a partir de nossas próprias representações acerca dele, de seu espaço e de seu futuro?

São questões que se impõem. Podem até ser tidas como ingênuas, simplistas, idealistas ou outros tantos rótulos que justificam o alijamento do que foge ao estereotipado, ao modismo, ao lugar comum, no faz-de-conta que nos marca histórica e concretamente, e do qual todos somos vítimas e construtores. As raízes destas questões, no entanto, continuam a gritar mais alto na voz calada desses homens, mulheres e crianças.

A captação e a análise das representações sociais da educação, da escola e do processo educativo, por exemplo, podem se constituir num caminho para a captação dessa voz, para a compreensão desses homens. Não se trata de cair numa postura ingênua, que negaria a complexidade envolvida, tomando a **fala** do homem como dado acabado e imediato, parâmetro exclusivo e excludente a partir do qual o processo educativo deveria se definir. A representação social espelha a dialética entre o que **aí está** e o que **já está em gestação**. Ao se perder de vista esta complexidade, perde-se a possibilidade de apreensão do fenômeno em sua dinâmica. A consideração do homem como totalidade continuamente em estruturação, em suas relações com a totalidade social mais ampla, exige que se tomem suas expressões nesse bojo. Exige que se busquem caminhos de aproximação ao fenômeno que o apreendam nesse complexo. Do contrário, estaríamos, mais uma vez, desrealizando o homem, pela negação do espaço histórico que é seu, e manipulando-o em nome, talvez, do respeito ao que seria "sua realidade", superfície sem substrato, momento sem história, continente sem conteúdo. É na comunicação livre e na conduta tomadas como totalidades que uma representação social pode ser apreendida em sua riqueza, em seu potencial transformador. É aí que se pode buscar o sentido da educação para diferentes segmentos de uma totalidade social. É a partir daí que propostas educativas pertinentes poderiam ser articuladas. Caminhar-se-ia, então, para a superação do caráter, que às vezes assume, de transmissão de um acervo vazio, de treinamentos aparentemente sem referentes ou de manipulação mística. O processo educativo partiria de pólos densamente significantes para os grupos, de forma que, potencializados, esses pólos encontrassem condições de organização e de expressão, no concreto do indivíduo social.

5. Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations Sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.
- ASTOLFI, J. P., GIORDAN, A. **Quelle éducation scientifique pour quelle société?** Paris: PUF, 1973.
- BELISLE, C, SCHIELE, B. (Eds.). **Les Savoirs dans les pratiques quotidiennes**. Lyon: CNRS, 1984.
- DOISE, W. Les représentations Sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (Eds.). **L'étude des représentations Sociales**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.
- DURKHEIM, É. **Les formes élémentaires de la vie religieuse**. Paris: PUF, 1968.
- GOMES, Gersa de Mendonça. **A experiência do vazio: significação da educação para migrantes de retorno**. Recife: Massangana, 1990.
- GUERRA, Yaponira B. **O espaço dos sem espaço: estudo de caso de migrantes de classes subalternas em Recife**. João Pessoa, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 1986.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórica** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- . **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. t1 e 2.
- JACOBI, D., SCHIELE, B. **Vulgariser la science: le procès de l'ignorance**. Champ Vallon: Diffusion; Paris: PUF, 1988.
- JODELET, D. Représentations sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984.
- . Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: _____(Ed.). **Les représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.
- KAËS, R. Psychanalyse et représentation sociale. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.
- LOWY, M. **Paysages de la vérité**. Paris: Anthropos, 1985.
- LUKÁCS, G. **Histoire et conscience de classe**. Paris: Ed. Minuit, 1960
- MADEIRA, Margot. **Aspirações à educação: estudo do caso de migrantes nordestinos no Rio de Janeiro**. Paris, 1983. Tese (Doutorado) - Université de Paris, 1983.
- . **Avaliação psicossocial de processos de difusão controlada de novas tecnologias: representações de proprietários, seus familiares e trabalhadores**. [S.l.:s.n.J, 1988. Pesquisa financiada pelo CNPq-BIRD.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations Sociales. In: JODELET, D.(Ed.). **Les représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.
- . L'ére des représentations Sociales. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (Eds.). **L'étude des représentations Sociales**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.
- . Préface. In: HERZLICH, C. **Santé et maladie** analyse d'une représentation sociale. Paris: Mouton, 1969.

----- . La Psychanalyse: son image et son publique. Paris: PUF, 1961.
MOSCOVICI, S., HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI,
S. Psychologie sociale. Paris: PUF, 1984. PROTÉE. La divulgation du savoir.
Chicoutimi: Département des Arts et Lettres de
l'UQAC, v.I 6, n.A3, aut. 1988.

Recebido em 1 de julho de 1991

Margot Campos Madeira, doutora em Psicologia pela Universidade Paris X, é
consultora da Revista Ciência & Trópico.

In this article social representation is seen as the particularization in give item, of an ampler process of man's apprehension of reality as subject-agent in specific time and space. The basic tools for the structuring of the theoretical proposition are: the category ofwholeness, the principie of contradiction and the rules of movimcnt. This paper presents some consequences ofapplying such approach to some existing educational questions.

*La représentation sociale est envisagée dans cet article comme une parti-
cularisation, dans un objet, du procès le plus large d'appréhension et d'ap-
propriation du réel par Vhomme, tandis que sujet-agent place dans un temps et
dans un space. La cathégorie de totalité, le principe de contradiction et là loi
du mouvement sont les outils de base pour la construction de là proposition
théorique. On presenté quelques implications de l'application de cette appro-
che aux questions concrètes d'éducation.*

*La representación social se aborda en este artículo como là particulari-
zación, en un objeto, del proceso más amplio de aprehension y dela apropia-
ción de lo real por el homhre, en cuanto sujeto-agente situado en un tiempo y
un espacio. La categoria de totalidad, el principio de contradicción y là del
movimiento son los instrumentos básicos para la construcción de là propuesta
teórica. Se levantan algunas implicaciones relativas a là aplicación de este
abordaje a Cuestiones concretas de educación.*

Valores e Objetivos da Educação Brasileira: a Questão da Relação entre Filosofia da Educação e Política Educacional, a partir de 1930

Sônia Martins de Almeida Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Este estudo pretende explorar duas questões que se levantam a partir da análise da relação escola-sociedade-cultura. Essas questões se referem ao papel da filosofia da educação e à intervenção do Estado na educação, via legislação do ensino. Assim, é desenvolvida uma breve reflexão sobre a filosofia da educação, considerada uma íntima relação entre educação e axiologia, e são analisadas as exposições de motivos e os relatórios de grupos de trabalho, elaborados para a apresentação e justificativa dos documentos das reformas de ensino de 1931, 1942, 1964, 1968 e 1971, buscando-se elementos que favoreçam a identificação de valores subjacentes, possíveis reveladores de uma efetiva intenção política de ruptura do sistema de ensino com os objetivos e valores da filosofia educacional.

1. Introdução

No processo histórico de institucionalização da ação educativa, a escola, à luz de ideologias explícitas inspiradas nas filosofias educacionais a que se tem filiado, define-se muito mais como instrumento de preservação de modos tradicionais de vida e de promoção de conformidade social. Percebe-se que sua própria inércia e os critérios valorativos que têm informado a política educacional ao longo desse processo histórico, no Brasil, não permitem que a escola se situe no processo evolutivo da criação e recriação da cultura, mas, apenas, que se identifique como instituição que responde à necessidade de transmitir e consolidar situações emergentes da interação social. Uma vez que essas situações, na história da sociedade brasileira, revelam a preservação do conservadorismo cultural, a escola tem servido à consolidação da hegemonia da classe dominante (Nogueira, 1987).

A análise do papel da escola em face do problema da inovação educacional - transição do tradicional à mudança social, portanto entendendo-se que na escola transitam forças antagônicas geradoras de um processo de inovação - permite levantar dois pontos a partir dos quais se pretende desenvolver este trabalho. O primeiro refere-se ao papel da filosofia da educação, o que exige

que se abordem os conceitos de cultura e de ideologia para o estudo da relação essencial entre valores e educação. O segundo preocupa-se com a intervenção do Estado na educação, via legislação do ensino¹; essa intervenção visa à implantação de uma política educacional, estabelecida a fim de que o sistema educacional cumpra as funções que lhe são atribuídas como instituição e, como tal, instrumento desse mesmo Estado.

Assim, tem-se como objetivo desenvolver uma reflexão sobre o papel da filosofia da educação, considerada uma íntima relação entre educação e axiologia, e analisar as exposições e os motivos e os relatórios de grupos de trabalho que introduzem a legislação do ensino, a partir de 1930, em busca de elementos que favoreçam a identificação de valores subjacentes nesses documentos.

2. Cultura, Ideologia e Filosofia da Educação

Cultura pode ser entendida como um ato de construção do homem diante da realidade objetiva do mundo que o desafia. O homem existe no tempo e suas relações com o mundo permitem que ele não se reduza à dimensão de sua natureza, mas que sua visão crítica e seu poder criador o situem na dimensão cultural. Segundo Freire (1974, p.43), a partir de suas relações com a realidade, o homem, pelos atos de criação, recriação e decisão, dinamiza o mundo e faz cultura.

Sendo um contexto no qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível (Geertz, 19- -, p.43), a cultura é obra dos homens. Ela é um processo de criação em que o homem, entretanto, enquanto ser social, é sujeito e agente.

O conceito de cultura abriga componentes que podem ser abordados em três grandes categorias: as instituições, as idéias e os produtos ou artefatos materiais que são produzidos e usados no curso da existência do homem. Neste estudo, as categorias das idéias e das instituições interessam especificamente.

As idéias, geradas, pois, na comunidade humana, abrangem as crenças, o conhecimento e os valores, que constituem fenômenos sociais complexos. São os valores, como componentes da cultura, que desejamos destacar, em face da premissa de uma relação essencial entre valores e educação.

Os valores não são regras específicas de ação numa determinada comunidade humana, mas representam padrões e ideais pelos quais seus membros definem seus objetivos, escolhem o rumo de suas ações e fazem juízos de valor (Nogueira, 1987). Tomando o pensamento de Hessen, segundo o qual é da essência do ser humano valorar, e admitindo que a atividade axiológica ex-

¹ O ponto de partida é a relação entre Estado e Educação, no Estado Intervencionista. A legislação é uma das formas de intervenção. O estudo da questão pode ser aprofundado através da leitura dos trabalhos de Horta e Comparato (ver referência bibliográfica).

pressa a relação do homem com o mundo, é possível dizer que a cultura é a realização de valores - "este é o seu sentido e a sua essência" (Hessen, 1980, p.247). Deste modo, o processo histórico da cultura é a expressão da realização de valores.

Esse processo histórico incorpora a dimensão política que os fenômenos sociais assumem na sociedade moderna, e tal dimensão se relaciona com a 'visão de mundo' oriunda da relação dos indivíduos com a realidade. Portanto, a análise do conceito de ideologia poderá oferecer uma contribuição para o estudo dos valores que estão imbricados nas diretrizes da política educacional.

Ideologia é uma visão peculiar do "mundo", visão que se organiza a partir de um processo de valorização que emerge da relação de cada indivíduo com o real. Nessa relação, os indivíduos procuram explicar e compreender sua própria vida, suas relações com os outros, com a natureza e com o sobrenatural; assim, elaboram idéias que expressam as condições reais, mas que podem explicar ou traduzir um ocultamento da realidade. Tais idéias têm razões (causas conscientes) para surgirem e se conservarem; seu conjunto constitui uma "visão do mundo" e expressa a consiquência de reflexão. A partir dessa "visão de mundo", a ação do indivíduo se toma orientada, mais coerente e compreensível.

O conceito de ideologia suscita discussão, uma vez que sua problemática se coloca como essencialmente política; no entanto, nos limites deste estudo, essa discussão se restringe à relação da ideologia com a educação. Sendo ideologia o conjunto de valores hierarquizados, que sustenta os pressupostos do indivíduo quando procura compreender e explicar a realidade, ela pode ter credenciais de universalidade, considerado um determinado grupo social; entretanto, é possível que tal universalização represente a generalização das idéias de um grupo dominante, veiculadas através das instituições sociais - ideologia como imagem "perversa" da realidade social, a serviço da dominação.

Essa hegemonia no plano das idéias alcançada pela classe dominante (econômica, social e politicamente) levanta para a educação duas questões, que se comportam como complementares ou antagônicas: 1) a educação é o veículo privilegiado através do qual a ideologia da classe dominante é apreendida e interiorizada; 2) a educação é o instrumento, também privilegiado, para identificar, desmascarar a ideologia e transformar a sociedade (Matteo, 1983, p.39).

Tais questões, por conterem projetos educativos originados nas contribuições filosóficas que informam o caráter político da educação, remetem a um necessário exame do papel da filosofia da educação. Como ponto de partida, é preciso entender que filosofia é fundamentalmente uma atitude que o homem toma perante a realidade. Indagar é uma atitude filosófica autêntica

Saviani (1985, p23) explicita que a filosofia é o afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, não se caracterizando, pois, por um conteúdo específico; ao desafio da validade representado pelo proble-

ma - uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer -, o homem responde com a reflexão².

Os problemas apresentam-se ao educador e ele deve responder a eles com a reflexão. Os problemas encontram-se na própria ação de educar e exigem, pelo objeto dessa ação - a pessoa humana -, uma reflexão sobre a situação existencial concreta desse objeto. Cabe, portanto, à filosofia da educação oferecer um método de reflexão ao educador para que examine as questões, cujas respostas desconhece, com rigor, profundidade e globalidade, sem hierarquizar tais critérios e mantendo uma relação dialética entre eles na unidade da reflexão filosófica; entretanto, por se situar sempre numa posição de reflexão crítica, ela também propõe soluções (críticas e reflexivas) em relação aos problemas educacionais.

Retomando as categorias da cultura, é preciso fazer referência à escola como instituição. O processo de institucionalização da educação acompanhou o desenvolvimento da sociedade na medida em que se tomaram mais complexas as relações sociais; a escola apresenta-se como o *locus* onde a ação educativa se processa visando aos objetivos da política educacional definida pelos detentores da hegemonia do Estado. Não são levadas em conta, neste momento, as teorias de educação que orientam a referida ação, buscando-se apenas identificar a escola como instituição e, como tal, objeto da intervenção do Estado.

3. Educação sob o ponto de vista axiológico

3.1. Critérios valorativos diversos que têm informado a política educacional brasileira

No que concerne ao que se considera valioso, caracterizam-se duas atitudes, que fundamentam, em linhas diversas, o papel da escola e consubstanciam uma oposição entre suas expressões do ideal pedagógico. A primeira delas considera a existência de valores absolutos, intemporais, alheios às contingências do meio humano concreto; a segunda considera a emergência dos valores a partir da dinâmica histórica e social - condições históricas concretas - e seu condicionamento em função do meio concreto. Segundo Suchodolski (1960, p.14-15), a base dessa oposição encontra-se na controvérsia filosófica da "filosofia da essência" e da "filosofia da existência", que se fundamentam nos enunciados filosóficos da "essência" e da "existência", partindo de concepções antropológicas, portanto diferenciadas. Os ideais pedagógicos originados em tais correntes filosóficas são, em conseqüência, opostos.

Refletir é entendido como examinar detidamente, prestar atenção, com características de radicalidade, criticidade (rigor) e visão de conjunto (globalidade). A reflexão filosófica é o filosofar e tem como conseqüência a ideologia.

Pode-se identificar, portanto, uma atitude idealista, que se expressa no substancialismo, e uma atitude realista, que se expressa no subjetivismo. O substancialismo parte do princípio de que a forma já é dada em todas as suas possibilidades: o mundo existe em si e ele se dá sob a forma de coisas; quanto ao subjetivismo, o argumento é que toda realidade é subjetiva, ou seja, a essência do homem é construída por ele próprio, à medida que faz opções em face de suas possibilidades: o homem dá sentido às coisas (Granato, 1988).

O "idealismo" atribui à escola o papel de preservar, transmitir ou criar valores. A educação idealista é imposta de "fora", ou seja, todo movimento é externo ao ser e não afeta sua essência; ela promove a atualização de potencialidades do ser. Implica uma pedagogia da disciplina em que não são consultados os interesses e os motivos existenciais da natureza humana, procurando formar um tipo de homem conforme o conceito normativo que tem dele. O ideal pedagógico é, portanto, a educação para a ordem - a educação como instrumento de conservação dos valores tradicionais da classe dominante (Vilalobos, 1959, p.37).

O "realismo", por sua vez, atribui à escola um papel essencialmente revolucionário: a escola como instrumento para a desagregação da cultura tradicional e para a provocação de mudança cultural. Vilalobos (1959, p.35) afirma que o "realismo" opõe-se ao "idealismo" na medida em que, "consciente da dinâmica histórica e social e do condicionamento dos valores em função do meio concreto, nega implicitamente à educação fins únicos e eternos". Ele identifica para a escola, em consequência, o papel de se adaptar às contingências do dever histórico e de favorecer a mudança. Assim, entende-se a proposta de educação para uma nova ordem social.

O enunciado filosófico da existência acolhe o processo educativo como o "florescimento espontâneo do ser humano e a realização de todas as suas potencialidades físicas e espirituais" (Vilalobos, 1959, p.37). Esse processo fundamenta-se, portanto, nos princípios da liberdade e do interesse, acolhendo que a realidade é construída pelo homem mediante um movimento interno (Granato, 1988). Qualquer proposta de educação, pois, deverá ter como ponto de partida uma análise histórico-existencial da condição humana (Matteo, 1983, p.41).

O ideal pedagógico da educação "realista" é a educação para a liberdade; a crescente consciência da dignidade do ser humano, como um fim em si mesmo, fundamenta o ideal democrático da igualdade entre os homens; e a realização desse ideal encontra na liberdade sua condição concreta. "É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (Freire, 1974, p.39). Estar com o mundo permite ao homem assumir sua existência e a existência assumida é a liberdade (Trigueiro, 1987, p.106).

O essencialismo e o existencialismo, consideradas as concepções antropológicas que os inspiram e os valores delas emergentes, apresentam-se ao

longo da história da educação brasileira. Segundo a classificação de Saviani (1987, p.24), podem ser identificados no "humanismo" tradicional e no "humanismo" moderno³. O estudo das tendências da educação brasileira, com base na política educacional e na legislação de ensino, permite afirmar a presença do "humanismo" tradicional e moderno como concepções fundamentais das quais se radicam os valores declarados e os ideais pedagógicos manifestos, mas se faz necessário buscar uma argumentação consistente para essa afirmação.

Na periodização elaborada por Saviani (1987, p.33) para a análise do desenvolvimento da educação brasileira, o "humanismo" tradicional predomina até 1930; a partir dessa década, a tendência humanista moderna identifica-se com uma nova vertente do pensamento pedagógico, trazida com o advento da Escola Nova (1987, p.33). A escola tradicional brasileira, que se configurou desde a educação jesuítica e se manteve predominante no Império e na 1ª República, apresenta-se como humanística e retórica por excelência, fundamentada nos mesmos valores e nos mesmos ideais de cultura⁴. A partir de 1930, a política educacional brasileira consubstanciou a abertura de caminhos para a renovação do sistema de ensino, como resultado do processo de democratização em desenvolvimento do País.

Foi, portanto, esse o momento em que, com base nas condições objetivas de mudança cultural em desenvolvimento desde as últimas décadas do Século XIX, o ideal de uma nova pedagogia começou a se impor e a educação brasileira partiu para a conquista de uma escola pública e eficiente como educação para uma nova ordem social⁵.

Saviani (1987) identifica quatro concepções fundamentais de Filosofia da Educação: "humanismo" tradicional; "humanismo" moderno; analítica e dialética. Argumenta que nessa classificação são destacados apenas os traços distintivos das diferentes concepções de Filosofia da Educação e busca explicar como elas se articulam com a organização educacional historicamente considerada.

Não se pretendeu nesta argumentação um estudo das grandes correntes filosóficas que têm inspirado a pedagogia, mas apenas identificar os critérios valorativos que têm informado a política educacional brasileira como ato introdutório ao que se deverá analisar no item 4 deste trabalho. Recomenda-se ver, a respeito, B. Suchodolski, **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**.

O processo de urbanização e secularização da cultura, a incorporação de amplas camadas populares à vida ativa da nação, o florescimento de uma pequena burguesia industrial, como consequência da instituição do trabalho livre, da imigração em larga escala, da mudança do regime político, do crescimento dos centros urbanos e da industrialização, que começava a acelerar seu ritmo, repercutiram na organização social e, em decorrência, na política educacional. Ver J. E. Vilalobos, **O Problema dos Valores na Formação e no Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro**.

R. bras. Est. pedag. Brasília, 72(171):145-174, maio/ago. 1991

3.2. Perspectivas da educação no Brasil, a partir da Década de 30

A década de 30 trouxe para o Brasil uma aparente mudança da relação entre o poder público e o ensino. Em 1934, a Constituição atribuiu à União competência para fixar diretrizes e bases da educação nacional, o que pela primeira vez expressou uma preocupação com um plano nacional de educação. A defesa da escola pública, do ideal democrático de educação para todos e da conseqüente responsabilidade do Estado com a extensão universal do processo de escolarização, é feita sob inspiração do "humanismo" moderno, do ideal pedagógico da educação para a liberdade.

Os anos 30 representaram a culminância da transição de uma proposta pedagógica voltada para a formação de uma cultura livre e desinteressada, no sentido de ausência de responsabilidade social, para uma nova proposta de educação consciente dessa responsabilidade, adaptada às exigências do saber científico. Não se configurou, entretanto, em termos reais, a transição de um sistema de ensino limitador de seus benefícios às elites sociais para um sistema de ensino democrático, universalizado.

As perspectivas da educação que se delineiam ao longo do período que se inicia em 1930 e alcança nossos dias, fundamentadas na pedagogia da existência, podem ser apresentadas em três grupos. O primeiro abriga as perspectivas que supervalorizam o papel da educação na dinâmica da mudança; o segundo, as que subestimam esse papel; o terceiro, as que se situam na relação dialética entre educação e sociedade.

A educação como fator de mudança social, o primeiro grupo, tem por base as teses democrático-liberais. "Mesmo após o declínio da ideologia liberal, subsiste uma visão liberal de educação, que pode ser conservadora ou até mesmo progressista e modernizante (Horta, 1987, p.206); assim, o Estado Intervencionista, que se instalou como forma de Estado a partir da Revolução de 30, acolheu os princípios fundamentais do liberalismo que enfatizam a idéia da competência, ou seja, a tese do mérito individual e da educação como instrumento privilegiado da mobilidade social. Essa perspectiva abriga o progressismo e as propostas radicadas na teoria do capital humano.

No segundo grupo, a educação apresenta-se como reprodutora das relações sociais a serviço do sistema, com fundamento nas teses reproducionistas; nessa perspectiva, identificam-se as teorias crítico-reprodutivistas, segundo nomenclatura de Saviani, que explicita haver nelas "uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade" (1985, p.19). Constata esse autor que, ao analisarem a função da escola, tais teorias revelam um processo de reprodução da sociedade de classes e do modo de produção capitalista; são críticas, portanto, porque se empenham em compreender a educação remetendo-a à estrutura sócio-econômica que a condiciona, e são reproducio-

nistas por entenderem a reprodução como função básica da educação (Saviani, 1985, p.9).

O terceiro grupo agrega as perspectivas da relação dialética entre educação e sociedade⁶. Tais perspectivas estão fundamentadas nas teses da teoria da reconstrução social e abrigam as diretrizes de ordem fenomenológica, existencial e marxista; portanto, as contribuições filosóficas são oriundas do existencialismo e do materialismo dialético; o primeiro destacando a responsabilidade individual - o homem é um sujeito, uma existência que é chamada a se dar uma essência, através de suas decisões livres - e o segundo proporcionando uma releitura da realidade social, desvelando a alienação e propondo a superação e a transformação da realidade (Matteo, 1983, p.42).

Essas perspectivas representam o pensamento pedagógico brasileiro ao longo do processo histórico, que tem como marco inicial a década de 30; entretanto não se apresentam na mesma linha de evolução da política educacional quando se consideram os planos de governo e a legislação de ensino, nem se expressam nos textos legais, à exceção das que se abrigam no primeiro grupo. Por representarem concepções de educação, sua caracterização tornou-se necessária como subsídio à reflexão sobre os valores que inspiram a política educacional.

4. Política educacional e valores na educação

Retorna-se neste ponto a ênfase sobre o papel da Filosofia da Educação, para favorecer o encaminhamento da análise da intervenção do Estado na educação, via legislação de ensino, intervenção que é feita visando à implantação de uma política educacional que conduza a educação ao encontro dos interesses e metas do Estado.

Cabe à Filosofia da Educação analisar os valores declarados e os valores subjacentes às políticas educacionais, através do estudo dos planos nacionais de educação, dos documentos doutrinários e normativos e dos discursos e outros pronunciamentos das autoridades governamentais e educacionais. Essa análise tem como foco a intersecção entre a objetivação ética representada pela política educacional e a subjetivação ou interiorização dos valores. É da competência da Filosofia da Educação problematizar o espaço da autonomia, liberdade e criatividade dos educandos, indagando até que ponto a consciência humana tem autonomia para introjetar valores e aprendê-los dialeticamente (Maia, 1987).

A legislação de ensino expressa as diretrizes políticas norteadoras do processo educativo a ser desenvolvido na escola. É ela que rege a operaciona-

As teses que fundamentam estas perspectivas são consideradas neste estudo: 1^ª) sob o ponto de vista axiológico, e neste caso intimamente relacionadas ao político-ideológico, e 2^ª) sob o ponto de vista antropológico, este concernente à concepção de homem.

lização dessas diretrizes. Por outro lado, a interpretação de seus dispositivos dá origem a diferentes ações políticas nos níveis federal, estadual e municipal, todas, entretanto, em consonância com os princípios geradores desses dispositivos. Entende-se, pois, que o estudo rigoroso da legislação ofereça elementos para a identificação dos valores inspiradores da política educacional⁷.

Acredita-se, no entanto, que as exposições de motivos e os relatórios de grupos de trabalho, como documentos que precedem e introduzem a legislação, consubstanciam os valores declarados e subjacentes de modo mais claro; deste modo, nos limites dos objetivos deste estudo, far-se-á a leitura desses documentos pretendendo conhecer esses valores.

5. Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos (1931)

Os estudos de filosofia, de sociologia e de psicologia já ofereciam, à época, elementos para que uma proposta educacional se fundamentasse no princípio da educação identificada com a vida, ou seja, relacionada à atividade social e profissional da pessoa humana e à totalidade de sua vida individual. Por outro lado, as forças sociais afluentes provocavam rompimento na unidade do pensamento educacional brasileiro, que ainda se encontrava "dominado pela tradição e marcado pela herança jesuítica, literária e humanística" (Costa, 1984, p.134).

A Reforma Francisco Campos abrange os cursos secundário, superior e de ensino comercial. A do ensino secundário é teoricamente a que expressa uma reforma ampla, porque buscou a verdadeira finalidade desse nível de estudos: "atribuiu-lhe feição formativa, ao mesmo tempo em que tentou definir-lhe terminalidade própria" (Costa, 1984, p.136).

Essa finalidade é expressa no texto da Exposição de Motivos: "o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras" (p.47-48).

Alguns elementos precisam ser destacados para que se possa argumentar em relação aos critérios valorativos que inspiram, segundo se supõe, a Reforma de 31. São eles: 1) função do ensino secundário: "função eminentemente educativa, que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções mais adequadas" (p.45); 2) teoria da educação: "A verdadeira educação concentra seu interesse antes

⁷ É necessário reafirmar aqui que a legislação de ensino é uma das formas de intervenção do Estado e que se relaciona com o planejamento educacional e com a educação pública de diferentes maneiras, em face de condicionamentos históricos. Ver Baia Horta, op. cit., p.195.

sobre os processos de aquisição do que sobre o objeto que eles têm em vista, e a sua preferência tende não para a transmissão de soluções já feitas, acabadas e formuladas, mas para as direções do espírito, procurando criar, com os elementos constitutivos do problema ou da situação de fato, a oportunidade e o interesse pelo inquirido, a investigação e o trabalho pessoal, em vista da solução própria e adequada e, se possível, individual e nova" (p.48); 3) relação escola/democracia: "Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia" (p.51).

Esses elementos permitem configurar um ciclo revolucionário no setor educacional, que já vinha questionando a escola brasileira, incluindo-se na efervescência cultural e intelectual que se antecipou às próprias mudanças políticas desencadeadas em 1930. A adesão de educadores vanguardistas do pensamento pedagógico ao movimento da Revolução, entretanto, não gerou programas especificamente educacionais na plataforma política da Aliança Liberal, mas concretizou a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), expressão de antigas reivindicações, depositário dos anseios por uma educação moderna e técnica e agente da aceleração do processo de transformações e inovações educacionais, segundo acreditavam os educadores naquele momento (Costa, 1984, p.135).

Percebe-se no texto da Exposição de Motivos a rejeição às doutrinas da realidade absoluta e a enunciação dos conceitos básicos do progressivismo em relação à realidade, ao conhecimento e ao valor. A educação foi proposta no sentido recriador, reconstrutor da cultura, com base na experimentação, o que implicava uma escola com o currículo continuamente experimental, eliminando toda sorte de rotina acrítica, de limites absolutos, de soluções pré-fixadas.

Poder-se-ia destacar nessa exposição o impacto positivo da teoria progressivista na renovação da educação brasileira na Reforma Francisco Campos; entretanto é importante levar-se em conta a tensão dialética, inerente ao processo de mudança, entre o tradicional e o emergente, entre a realidade anterior e a realidade nova, expressão da nova ideologia, e as conseqüências dessa tensão na prática educativa.

O contexto cultural da Revolução de 30, aparentemente propício à filosofia educacional experimentalista, permitiu a proposta de um ensino visando atender "às exigências e às pressões da vida contemporânea" (Exposição de Motivos, 1931, p.52). No entanto, poucas e tímidas foram as realizações nessa linha de filosofia educacional, pois, bem cedo, com a instalação do Estado Novo, as forças conservadoras "consolidaram na teoria e na prática da educação nacional o domínio total de um sólido conservadorismo cultural com todas as suas estamentações e dualismos aristocráticos..." (Abreu, 1976, p.52).

Faz-se indispensável uma referência a formação de professores para o ensino secundário, alvo de breve consideração por parte de Francisco Campos ao evidenciar o fato de a educação dos jovens estar sendo entregue "ao acaso

da improvisação e da virtuosidade" (p. 52). O Estatuto das Universidades Brasileiras, também datado de 1931 (reforma do ensino superior), criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com o objetivo, entre outros, de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério, incluindo disciplinas fundamentais para a ciência da educação e disciplinas de cunho metodológico (Costa, 1984, p.139). Proposta oficialmente como a nova instituição para a formação do magistério, não se organizou, apesar da recomendação contida na Exposição de Motivos: "urge se instale o quanto antes, ainda que com sacrifícios" (p. 52). A necessidade formulada de preparação de professores para o ensino secundário constituiu-se em mais um dos esforços malogrados; configurou-se como uma exigência legal antes da efetiva inclusão dos estudos relativos à educação entre aqueles de nível universitário.

O texto da Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Secundário de 1931 revela uma concepção educacional que se fundamenta na pedagogia da existência. Concretiza o enunciado de uma política educacional compartilhada por um setor muito significativo da sociedade civil, expressando uma aspiração que se antecipava à realidade. Inspiradora de uma legislação capaz de gerar uma crença no poder da educação em transformar a realidade social, incorporou-se ao modelo desenvolvimentista que se difundia; na prática, entretanto, a Reforma Francisco Campos assegurou o caráter dual do ensino, acentuando a divisão social do trabalho: ensino secundário propedêutico para as classes mais favorecidas; ensino comercial - cinco modalidades de cursos técnicos, com caráter de terminalidade - e curso superior de administração e finanças a serviço das classes populares. O ensino técnico ia ao encontro do modelo econômico que se inaugurava.

Em seu conteúdo, o documento ora analisado expressou o liberalismo na área educacional, que acompanhava a trajetória política dos princípios liberais, sendo esta voltada para a consolidação de uma sociedade democrática mediante a participação de todos.

6. Exposição de Motivos da Reforma Capanema

Em 1934, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema enfrentou as questões da política educacional e as diferentes correntes ideológicas que expressavam a efervescência do período de consolidação da Revolução de 30. A educação apresentava-se como um instrumento de formação de mentes, de promoção da mobilidade social e de participação política; como tal, representava o espaço político para o ideário de determinadas linhas de pensamento. Assim, o que se esperava à época era que o Ministério da Educação e Saúde Pública desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política dos brasileiros e na constituição do próprio Estado Nacional (Schwartzman, Bomeny, Costa, 1984, p. 17).

Em 1937, entretanto, em consequência do golpe e instalação do Estado Novo, foi outorgada uma nova constituição, que se opunha aos ideais liberais

da Carta de 34 e abrigava tendências centralizadoras e autoritárias. Os dispositivos concernentes à educação conduziram a uma política educacional voltada para a nacionalização do ensino e para a formação da elite responsável pela defesa e manutenção dos interesses nacionais, caracterizando uma orientação de formação de mão-de-obra qualificada para atender ao processo de desenvolvimento do capitalismo.

A Reforma Capanema efetuou-se para direcionar a educação nos rumos da nova organização política que se instalara. A reforma abrangeu o ensino secundário e o técnico-industrial, reestruturando, posteriormente, o ensino comercial, e abriu caminho para as reformas do ensino primário e do ensino normal, realizadas efetivamente após a queda do governo Vargas.

6.1. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário

Esse documento reafirma o caráter educativo do ensino secundário, que representara o ponto básico da Reforma de 31 como contraposição à conceituação de mero ensino de passagem para os cursos superiores. O ensino secundário é entendido como tendo a função específica de "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (p.311).

Percebe-se uma ênfase na formação da consciência patriótica, que se justifica no objetivo de "preparação das individualidades condutoras", ou seja, a formação de líderes, portadores das concepções e atitudes espirituais a serem infundidas nas massas. O ensino patriótico não só deveria promover a compreensão da história, dos problemas, das necessidades, da missão e dos ideais da nação, mas, também, das ameaças internas e externas à soberania; era ainda seu objetivo o de conscientizar as novas gerações de sua responsabilidade diante dos valores, da manutenção da ordem e do destino da pátria (p.311).

Embora não se caracterize de maneira explícita, a leitura ao objetivo de formação de individualidades condutoras permite entender que se situava no ensino secundário a formação do cidadão, sendo este identificado no líder responsável por infundir nas massas os valores acolhidos pela sociedade política. A ele seriam propiciados estudos que conduzissem à compreensão do valor e do destino do homem - consciência humanística -, favorecendo uma concepção ideal de vida humana, e à apreensão da significação histórica da pátria, da importância de seu destino e da responsabilidade do indivíduo em relação à missão social e patriótica que lhe era atribuída.

Esse argumento se toma mais consciente ao serem considerados alguns pontos. São eles: 1) a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário foram mantidas pela Constituição de 37, mas a responsabilidade em relação ao ensino secundário não foi explicitada; 2) foi instituído, em caráter obrigatório, o en-

sino de trabalhos manuais para todas as escolas primárias, secundárias e normais; 3) o ensino pró-vocacional e profissional configurou-se num programa de política escolar como primeiro dever do Estado, mas destinado às classes menos favorecidas. Entende-se, pois, que a oportunidade de acesso ao ensino secundário limitava-se às classes mais favorecidas, às quais o ensino primário não se apresentava com caráter de terminalidade.

Entre os diferentes temas que foram alvo da Exposição de Motivos há ainda a destacar. 1) a clara referência feita a Dewey quanto à metodologia do ensino das ciências, em que Capanema recomenda um trabalho que atenda ao preceito deweyano de reconstrução da experiência; 2) o especial relevo dado ao ensino da educação moral e cívica, considerada como formadora do caráter e do patriotismo; 3) o comentário sobre a adoção da Orientação Educacional no ensino secundário, considerando que, junto com a administração escolar e o corpo docente, ela constitui um "organismo coordenado e ativo, capaz de assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade do adolescente" (p.314); 4) estabelecimento de preceitos destinados ao desenvolvimento de assistência aos escolares necessitados, visando proporcionar, "o mais que for possível, a educação secundária aos adolescentes bem dotados" (p.314). Por último, assinala-se que o projeto é declarado como inspirado na "fecunda verdade pedagógica de que a educação deve ter vida a fim de que possa ser uma útil preparação para a vida"(p.314).

A leitura da Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário precisa, por orientada pelo contexto de uma ideologia nacional-desenvolvimentista, defendida pelo Estado Intervencionista de acentuado caráter autoritário, de tendência nazi-fascista, em trânsito da aristocracia rural do café para uma nova força econômico-social vinculada às atividades urbano-industriais. À educação cabia ser instrumento de formação de uma consciência nacional, de Veiculação das idéias do poder central, de arregimentação política, de preparação de contingentes para o sistema de produção e de formação de "individualidades condutoras".

6.2. Exposição de Motivos da Lei Orgânica de Ensino Comercial

Nesse documento, o ensino comercial define-se como o ramo de ensino secundário destinado à preparação para o exercício de funções específicas no comércio e de funções administrativas no serviço público e em empresas privadas. No primeiro ciclo, é suprimido o curso propedêutico de três anos, da legislação anterior, sob a justificativa do caráter profissionalizante do ensino comercial e da especificidade do ensino secundário em seu caráter propedêutico. No segundo ciclo, os cinco cursos técnicos são revistos em seu conteúdo e duração, visando à maior eficiência, e são criados dois novos cursos: de administração e de estatística, com o objetivo de atender ao desenvolvimento da organização administrativa e à necessidade de preparação de auxiliares de estatística para preenchimento de cargos, cujo número o aperfeiçoamento dos servi-

ços de estatística da administração pública, sobretudo, havia amplamente expandido.

A articulação do ensino comercial com o ensino primário, que o antecede, com o ensino ginásial e com o ensino normal de primeiro ciclo, representou um avanço em direção à escola única, sem contudo assim ser considerado por Capanema. A integração vertical com o primário, dispensando o curso de admissão, e com quaisquer cursos do segundo ciclo, conduzindo posteriormente a curso de ensino superior relacionado com os estudos concluídos, atenua, enquanto proposta, os efeitos da dicotomia educação técnica/educação humanística, sobretudo porque Capanema recomendou a inclusão no currículo do ensino comercial de disciplinas de cultura geral e de práticas educativas, visando complementar a formação intelectual, física e moral dos adolescentes.

6.3. Exposição de Motivos do Projeto do Decreto-Lei Relativo à Aplicação da Lei Orgânica do Ensino Industrial

O que se destaca nesse documento é a proposta de um regime de emergência nos estabelecimentos oficiais de ensino industrial, com o objetivo de, a curto prazo (três anos), "mobilizar os contingentes necessários de trabalhadores habilitados", principalmente para indústrias e empresas ligadas à defesa nacional. Esse regime visava, também, propiciar o desenvolvimento das qualidades técnicas e pedagógicas dos professores de ensino industrial.

Tal proposta revela uma preocupação com a segurança nacional, fruto do momento histórico da 2ª Guerra Mundial, expressa na formação de pessoal qualificado para assegurar a eficiência da política de industrialização, instrumento de superação da dependência econômica e de consolidação da nossa soberania.

6.4. Uma leitura integrada dos três documentos

Em seu conjunto, os documentos não visualizam o sistema educacional como um todo. Seus aspectos predominantes são a valorização do ensino técnico e o reforço ao dualismo educação humanística/educação para o trabalho.

Percebe-se a ideologia liberal imbricada na proposta de um currículo com base pragmática, utilitária, mas os postulados fundamentais dos educadores da Escola Nova - educação popular, universalidade e gratuidade da educação, democratização do ensino, educação integral para ambos os sexos - não são identificados nos textos lidos. A educação popular, por exemplo, entendida pelos progressivistas como educação para todos em escola única⁸, apresenta-

O conceito de escola única para esses educadores é o de escola comum para todos, sem subdivisões em ramos de ensino, oferecendo a mesma educação geral e visando ao objetivo de assegurar ao indivíduo o direito de ser educado até onde suas aptidões naturais o permitam, independentemente de suas condições econômicas e sociais. É, portanto, uma escola organizada para a coletividade em geral. Ver **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ ago. 1984.

se no dualismo acima referido; a responsabilidade total do Estado em relação à educação, pleiteada pelos escolanovistas e que poderia concretizar o ideal de democratização, não se configura. O estudo da história da educação nesse período informa que o Estado se apoiava na ideologia da Escola Nova, enquanto dava respaldo à política populista e nacional-desenvolvimentista, mas, por outro lado, atendia ao setor privado, religioso e laico, enquanto mantenedores do dualismo e dos elementos de controle do meio social.

A política educacional manifesta nos três documentos, que atende à orientação firmada na Constituição, de uma educação para o trabalho, abriga tanto a ideologia educacional do Estado como a ideologia liberal. Os fundamentos filosóficos parecem assentar-se no pragmatismo e no humanismo tradicional, pois, enquanto norteiam uma educação utilitarista, expressam-se no pensamento educacional voltado para a preservação dos valores herdados, o ajustamento do homem à sociedade, o treinamento intelectual e a construção do caráter mediante disciplina formal e a incorporação do movimento científico à educação: é uma educação para a ordem, visando à unidade nacional. Convivem, portanto, nos textos, os princípios da educação idealista e os da educação identificada com a vida - a realista, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.

Embora represente um retrocesso em relação à Reforma de 31 e seja, por isso, considerada reacionária, a Reforma Capanema contém, na contradição de acolher nas exposições de motivos ora em foco duas correntes pedagógicas que se opõem, um dilema presente à época na filosofia da educação: o conflito entre a pedagogia da essência e pedagogia da existência. Segundo Suchodolski (1960, p.111), "a contradição entre as tendências da educação que buscam satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas fundamentadas no princípio da essência aparece com uma clareza particular na pedagogia moderna".

Concebida como a pedagogia que critica a concepção da educação baseada no princípio da essência, a pedagogia da existência traduz o ideal do indivíduo como uma projeção do presente no futuro, sua própria vida lendo em si as forças que criam o seu futuro. Deste modo, opõe-se fundamentalmente às concepções da pedagogia da essência (Suchodolski, 1960, p.111,112). Entretanto, como essa orientação não conduz, na realidade, a nenhuma concepção visando transformar as condições existentes e a nenhum ideal de vida individual ou social, é ainda Suchodolski quem argumenta, ela se distingue também por uma tendência para defender posições tradicionais da pedagogia da essência⁹ (1960, p.112). A convivência de duas correntes em oposição parece encontrar, no argumento exposto, uma justificativa.

⁹ Suchodolski refere-se à crítica que o existencialismo faz às duas orientações, considerando que nenhuma delas tem a concepção de um homem concreto, pertencendo a um lugar definido e a uma época definida na história - em uma delas o homem é reduzido a um simples "adquirente" e veículo de valores culturais e na outra ele se situa numa experiência contemplativa ou numa emoção mística. Assim, ele permanece num domínio limitado da vida humana, sem nenhuma relação seja com a atividade real, social e profissional do homem, seja com a totalidade de sua vida individual (Suchodolski, op. cit., p.112).

Nessa linha de reflexão, é preciso ainda considerar o momento histórico do Estado Novo. As décadas de 20 e 30 foram períodos de ampla discussão sobre os dois extremos do pensamento pedagógico - a educação identificada com a vida de tal modo que um ideal não era necessário; a presença norteadora de um ideal na educação de tal modo que a realidade não era necessária. A crítica acentuava as tendências naturalistas da pedagogia da existência e o caráter metafísico, ausente da realidade, da pedagogia da essência. A pedagogia, para atender às questões da natureza humana e suas necessidades, deveria ser a síntese da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, mas essa síntese exigia condições que a sociedade, à época, não oferecia. As condições sociais e históricas existentes não eram propícias: o ideal não poderia sancionar o que expressava a atualidade, nem tomar uma forma estranha àquela realidade (Suchodolski, 1960, p.114-116).

As correntes nacionalistas de diversos países detiveram-se acentuadamente no problema, enfatizando, sobretudo, a oposição da realidade social à educação voltada para o indivíduo, tendo como princípio fundamental seu livre desenvolvimento. Era preciso considerar a participação do indivíduo na comunidade política nacional, que se sobrepunha aos valores universais perenes. Por tentarem vencer tanto a visão individualista quanto a universalista de educação, essas tendências terminaram por oferecer orientações para o fascismo e o nazismo. É possível que esta argumentação represente uma segunda justificativa, conseqüente à primeira, para a presença das duas doutrinas pedagógicas nas exposições de motivos da Reforma Capanema.

7. Exposição de Motivos do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Reforma de 1961

O documento que propôs diretrizes e bases para a educação representou, no governo Dutra, o texto configurativo de uma preocupação revelada em sua plataforma de postulante à presidência. A educação caracterizava-se para o então candidato como um problema complexo, presente nas questões da família, da saúde, da produção, da segurança social, apresentando-se como recurso indispensável para a realização de todos os planos e programas de governo (Mariani, 1948, p.1).

Foi, portanto, no governo de Eurico Gaspar Dutra, que tomou forma uma segunda iniciativa voltada para a concretização do princípio de ser traçada uma política educacional de âmbito nacional (Ribeiro, 1984, p.134,135)¹⁰. O então

A primeira iniciativa pode ser reconhecida nas medidas tomadas, durante o governo Vargas, no sentido de criação de uma série de órgãos voltados para dar suporte às propostas pedagógicas contidas na legislação de ensino, abrangendo a reforma de 1942. Assim surgiram: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa; o Instituto Nacional de Cinema Educativo; o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Outros órgãos foram criados durante o mandato de Vargas de 1951 a 1954. Otaiza Romanelli e Maria Luíza S. Ribeiro focalizam essas iniciativas em suas obras sobre história da educação brasileira (ver referência bibliográfica).

ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, encaminhou o projeto de lei, precedido por sua Exposição de Motivos, apresentando-o como "um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras" (p.16). Não foi, pois, a proposta de uma nova reforma de ensino, mas um projeto integrado, segundo Mariani, ao movimento de redemocratização do país, iniciado com o afastamento de Vargas da presidência em 1945.

Na perspectiva de concretizar uma política educacional em nível nacional, o projeto era entendido por Mariani como uma "constituição" de ensino, dando "origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação, cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito, para que, no final sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração de seus próprios regimentos" (p.16). Esses sistemas se harmonizariam em função das diretrizes estabelecidas por uma política nacional de educação, mas, ao mesmo tempo, em vista de seu caráter, poderiam desenvolver ações visando à revisão de suas orientações, buscando atender à própria dinâmica Mariani considerou ser este o ponto revolucionário da proposta: uma educação que estaria em permanente processo de avaliação, deixando de ser o objeto de reformas sucessivas - "reformismo espasmódico" - e favorecendo a revisão das instituições de ensino.

O projeto foi encaminhado à Câmara Federal em outubro de 1948 e só transformou-se em lei em 1961. Esclarece-nos Maria Luisa S. Ribeiro (1984, p.135) que até 1952 o projeto se manteve em exame nas comissões parlamentares e que de 1952 a 1958 e de 1958 a 1961 transcorreram duas fases distintas de debates. A primeira tratou da interpretação do texto constitucional relativo à educação e a segunda abrigou os debates sobre um substitutivo que permitiu ser exacerbada a oposição entre os defensores do ensino público e os do ensino privado.

Os princípios teóricos orientadores contidos na exposição de motivos, redigida por Clemente Mariani, deveriam conduzir ao objetivo maior de democratização da educação, coerente com o propósito de restaurar a democracia como modelo político e social, inspirador das medidas governamentais em todos os setores. O primeiro desses princípios é o da descentralização; Mariani o considerou princípio fundamental, adotado pela Constituição em seus dispositivos sobre educação como decorrência da própria teoria do ensino e da organização política do país. Citando Alberto Torres, Mariani assinalou que "o problema da centralização e da descentralização não é mais de antagonismo, senão antes de harmonia, de penetração e de equilíbrio entre a função particular de cada órgão e as funções gerais de nacionalidade" (p.4).

Um outro princípio é o de integração, que se expressava na articulação vertical entre os diferentes graus de ensino, favorecendo o progressivo acesso às diferentes séries, eliminando as barreiras de ordem pedagógicas existentes, um dos muitos instrumentos de seletividade do sistema de ensino. Havia a pretensão de favorecer a educação das massas e eram renovados os mitos da mobilidade social via escolarização e do mérito: "fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que,

pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país" (p.4).

A articulação horizontal entre as diferentes modalidades de ensino é a segunda face do princípio de integração. À luz dos sistemas francês, inglês e norte-americano, Mariani argumentou sobre a necessidade de democratização da educação secundária, devendo esta "elevar-se à altura de seu destino - o de produtiva e de expressão social" (p.5). A articulação horizontal entre os vários ramos e modalidades do ensino secundário se fazia, portanto, condição básica para remover as barreiras entre os estudos acadêmicos e os estudos técnicos. O princípio de integração apresentava-se como corolário da democratização do sistema de ensino.

A unicidade do sistema de ensino constitui o terceiro princípio, atendida a autonomia estadual e municipal assegurada pela organização federativa. É a unidade nos objetivos que, como postulado constitucional, deveria ser, segundo Mariani, o substrato da legislação de ensino. Assim, o campo da norma seria objeto de uma legislação flexível e o processo educativo se renovaria na dinâmica das experiências e pelo conhecimento oriundo das pesquisas (p.5).

Clemente Mariani deixou claro em sua argumentação que, em consonância com a Constituição de 1946, que estabelecera a necessidade de uma política educacional livre da influência de sistemas filosóficos incompatíveis com os novos ideais de nacionalidade, a reestruturação democrática do sistema educacional haveria de ser assegurada pela lei de diretrizes e bases. Assim, esta lei teria uma premissa necessária: "a de ser nacional em seu objetivo. Isto é, a de visar, em última análise, à integridade da nação, às condições do seu progresso conjunto e à reafirmação constante daqueles valores que a criaram e a sustentam" (p.9).

Todos esses princípios se voltavam para o fortalecimento da unidade nacional, e a unidade do sistema de ensino seria garantida, entre outras medidas, "pela função unificadora, a ser exercida por três entidades centrais: o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Conferência Nacional da Educação cuja influência, nem por ter força unicamente persuasiva, será menos valiosa e eficaz" (p.11).

Percebe-se uma indissimulável corrente nacionalista, cujo projeto na área educacional não se afasta, em suas teses básicas, das orientações da pedagogia da existência, mas acentua a intervenção da União e o objetivo de uma educação para a ordem. Os critérios valorativos da pedagogia da essência e as propostas pedagógicas inspiradas no pragmatismo e inseridas, também, nas exposições de motivos das duas reformas anteriores revelam um conflito dentro da própria sociedade, buscando esta submeter o indivíduo às condições sociais existentes.

Os educadores que discutiram os rumos da educação nacional nas décadas de 20,30 e 40, alguns deles responsáveis por experiências fundamentadas nos princípios da pedagogia da existência, não buscaram a síntese dessas duas concepções - a educação "idealista" e a educação "realista" -, tendo

como base as condições históricas e sociais do momento considerado. Clemente Mariani, por sua vez, atribuiu à escola primária a função de promover a integração social e inculcar na criança princípios e atitudes intelectuais e morais; ao ensino secundário cabia a formação do adolescente, visando atender tanto às necessidades do jovem quanto ao organismo social; o ensino superior, definido como de caráter seletivo, tinha por objeto "o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica, a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística e a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais" (p.14). Essas funções não escondem a convivência de duas orientações que se contradizem.

A vigência da Reforma Capanema, num período em que, por um lado, o modelo nacional-desenvolvimentista acentuava a dependência do Estado aos interesses do capitalismo mundial e o processo de industrialização passava a exercer maior pressão na área educacional em função do mercado e, por outro lado, a prolongada discussão em torno dos princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases adia a aprovação de seu texto final e conseqüente homologação, parece ter sido um dos fatores que permitiram a Jayme Abreu afirmar, em 1960, que a escola brasileira se encontrava "vinculada prevalentemente ao que é definido como perenialismo e, subsidiariamente, máxime quando a nossa república recém-instaurada tinha mais republicanos do que hoje, ao essencialismo secular, na escola pública" (1976, p.51). E ainda: "É assim, ao nosso ver, particularmente grave em relação a uma sociedade progressivamente em mudança como a nossa, por industrialização, urbanização, ciência, secularização da cultura, e a um país para quem o desenvolvimento e o crescimento, *lato sensu* considerados, são imperativos de sobrevivência, ver a sua ação escolar atida completamente ao monopólio de filosofias educacionais passivas, sumamente conservadoras, ou mais do que isto, regressivistas em seu anacronismo cultural" (p.53-54).

8. Relatório de Grupos de Trabalho: as Reformas de 1968 e de 1971

A década de 60 na educação brasileira representa um período muito marcante porque abrigou, em seu início, movimentos que expressaram tentativas de atender às peculiaridades da sociedade brasileira, buscando a adequação aos interesses da população. Por outro lado, a partir das novas orientações políticas nascidas do governo militar instaurado em 1964, registrou a história da desmobilização dessas práticas educacionais populares e a adoção da ideologia do capital humano como princípio orientador das iniciativas na área educacional.

Na década anterior, havia sido buscada a modernização do sistema de ensino como estratégia para responder às exigências do modelo desenvolvimentista, salvaguardando-se, contudo, a ordem social vigente. Acentuara-se a ênfase na ideologia nacionalista e no processo de conscientização dos brasilei-

ros em relação à sua própria cultura. Foram anos considerados os mais significativos na perspectiva do desenvolvimento econômico, sendo este apoiado na substituição das importações pela presença da produção estrangeira em solo brasileiro. Esse modelo contou com a adesão da burguesia industrial, da burguesia agrária, das forças nacionalistas e dos operários sindicalizados, mas entrou em crise no início do governo Jânio Quadros, crise resultante, entre outras causas, de: concentração dos lucros em mãos de grupos nacionais e internacionais; expansão industrial sem concretizar a industrialização e o desenvolvimento nacional; manutenção do arcaísmo da estrutura agrária e privilegiamento do capital estrangeiro. O modelo dera frutos que consolidaram o poder nas mãos de seus tradicionais detentores e não representara o desejado avanço no sentido do desenvolvimento social.

Ao assumir a presidência, João Goulart adotou uma ideologia vinculada às massas, numa orientação essencialmente populista, buscando uma aliança entre o operariado e a burguesia, voltada para a transformação social. Apesar dos problemas gerados pelo comprometimento de Goulart com o capital estrangeiro e com a ampliação da participação dos trabalhadores nas políticas públicas, linhas de ação aparentemente não conciliáveis, houve nesse período o engajamento de diferentes setores da sociedade brasileira na luta por reformas estruturais, fundamentada numa ideologia desenvolvimentista voltada para a nacionalização do capital. Caracterizou-se o desenvolvimento de uma consciência nacional-popular, que incluía a educação para o povo como uma das estratégias para a transformação pretendida.

O período apresentou-se como de intensa discussão dos princípios educacionais e registrou a participação de muitos brasileiros na luta por reformas sociais via educação de analfabetos. Surgiram diferentes iniciativas inspiradas numa filosofia da educação com base dialética, promovendo um vínculo orgânico entre os intelectuais da educação e as classes desfavorecidas. Ao mesmo tempo, atenuou-se a busca da identificação da cultura popular, através do estudo de suas expressões e manifestações, de suas raízes e de sua história.

Esses movimentos foram interpretados por alguns segmentos da sociedade como desestabilizadores da ordem social vigente e se tornaram alvo de forte repúdio por parte dos setores mais conservadores. Por esse motivo, podem ser incluídos entre os fatores provocadores da ação político-militar em 1964.

Depois de uma fase inicial de ajustamento, em decorrência do Movimento Militar, e do "retorno à ordem", o poder se deslocou das mãos dos políticos para os militares e os tecnocratas. Instalou-se, então, a ideologia da "segurança e desenvolvimento", difundida pela Escola Superior de Guerra, com base numa legislação repressiva para garantir a ordem pública. A educação passou a ser orientada, como foi dito anteriormente, pela teoria do capital humano e, uma vez mais, foi dada ênfase à mobilidade social via escolarização.

O papel da educação era entendido no âmbito da realidade socioeconômica do país e a ela condicionado; assim, o crescimento econômico, o desen-

volvimento social e a integração do Brasil com a economia mundial, meta pretendida e declarada nos planos nacionais de desenvolvimento, foram apresentados numa relação de dependência com a valorização e a formação do homem brasileiro e a conseqüente política educacional voltada para esses objetivos. A educação tornaria cada homem efetivamente capaz de participar da tarefa de sua auto-realização, da construção nacional e da convivência internacional.

Houve um necessário crescimento da rede escolar e expressivo aumento da matrícula no 1^o e no 2^o graus para que a educação pudesse exercer o seu papel. A partir de 1968, com subvenção do Estado, ampliou-se o ensino superior privado, mas desde 1965 iniciara-se a implantação e expansão de programas sistemáticos de pós-graduação e a abertura de espaço maior para a pesquisa nas universidades.

Não se pretendeu, nos limites deste trabalho, fazer uma revisão da história do Brasil no período de 1960 a 1971; entretanto, com base na orientação já adotada para a abordagem das exposições de motivos, houve a intenção de buscar a contextualização como perspectiva de análise, uma vez que a educação não existe à margem da sociedade. No contexto político delineado e no referido período, a educação se apresentava como investimento, caracterizando um forte vínculo com a sociedade no plano de sua contribuição ao desenvolvimento econômico; integrava-se aos planos de governo dentro dos mesmos critérios das atividades econômicas e produtivas.

A reforma do ensino superior, realizada em 1968, ocorreu num momento de grande turbulência no mundo acadêmico, que no Brasil se agravava com o novo regime político, sobretudo como conseqüência das práticas repressivas adotadas, bloqueadoras dos canais naturais da manifestação de oposição a esse regime e de crítica à sociedade¹¹. Por outro lado, o sistema educacional encontrava-se num processo de mudança de uma orientação acentuadamente humanística para uma orientação pragmática e tecnicista, em face de sua correlação com o desenvolvimento; atendia, pois, a um paradigma economicista.

8.1. Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária

Segundo o texto introdutório do relatório do Grupo de Trabalho, a reforma universitária visaria à eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e

Na década de 60, acentuou-se o fenômeno de crescente politização nos estabelecimentos de ensino. As universidades passaram a abrigar movimentos de crítica à sociedade, ao *status quo* e o papel da própria universidade. Esses movimentos tinham nítida motivação política e podia-se reconhecer, em âmbito mundial, a influência das idéias de Mao Tsé-Tung. Muitas são as análises desenvolvidas sobre esse período em especial e, no escopo deste estudo, a referência ao problema tem o limite de introdução ao estudo do relatório do Grupo de Trabalho. Dentro desse limite deve ser considerada.

formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país, cabendo-lhe, portanto, propor "um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade" (p.122).

Admitindo que seria papel da própria universidade possibilitar a realização da reforma, os componentes do GT entendiam que ela se efetivaria "numa linha de conciliação difícil, mas necessária, entre o ensino de massa, de objetivos práticos e imediatos, e a missão permanente da universidade, a de constituir-se o centro criador de Ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo" (p.122). A reforma foi vista na dinâmica de uma relação dialética entre: o Estado e a universidade, numa relação vertical; a universidade e a comunidade, numa relação horizontal, e entre o mestre e o aluno, no interior da universidade. Essa reciprocidade de relações deveria fazer da universidade "o lugar da confrontação e, ao mesmo tempo da conciliação, também dialética, dos conflitos de gerações, da cultura que nela se produz com a sociedade global; é não somente o lugar privilegiado da transmissão de uma herança cultural mas o instrumento de renovação e mudança" (p.123).

O Estado Intervencionista se impunha como ação disciplinadora e estimuladora, uma vez que a universidade era vista como integrada ao sistema de forças do qual o Estado deveria ser o fator de equilíbrio e direção. O ensino superior era entendido como "investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos", mas a formação do indivíduo deveria sobrepor-se à toda concepção voltada para a formação profissional - a visão humanística preponderando sobre a visão economicista.

A visão humanística permeia a argumentação desenvolvida no documento e se explicita com mais clareza, a nosso ver, nas seguintes assertivas: "em última instância, o grande problema é sempre o homem que utiliza e humaniza o objeto pelo trabalho de seu espírito e de suas mãos" (p.134) e "o problema da reforma universitária em função do aluno porque o aluno é o destinatário imediato de todo esforço educacional de uma nação consciente de que, no jovem, repousam todas as suas esperanças de continuidade na realização de seu próprio destino" (p.140). Mas esse humanismo convive com o papel atribuído à universidade de atuar como instrumento de crescimento econômico.

Se a formação do cidadão é papel da escola (1- e 2º graus), caberia à universidade, segundo o GT, exercer funções múltiplas de criação de conhecimento e de profissionalização, de desenvolvimento de pesquisa fundamental e de pesquisa aplicada. A implantação de programas sistemáticos de pós-graduação tornara-se urgente para atender à formação de cientistas, professores e "tecnólogos de alto padrão, tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de inventar novas técnicas e processos de produção" (p.137).

Ao longo do texto do relatório, a proposta da reforma se delineou procurando integrar o humanismo com o tecnicismo, no esforço de atender à neces-

cidade de ajustamento da universidade ao modelo tecno-burocrático que regia os diferentes setores da organização político-administrativa do Estado.

É preciso entender que esse modelo, embora tendo como suposto fundamental explicitado a realização dos valores humanos via educação, situa a quantidade e a qualidade dos serviços educacionais como dependentes das exigências de recursos humanos para os diferentes setores da economia e submete a demanda social da educação aos critérios do poder do grupo dominante que define o acesso educacional para cada grupo social (Rama, 1984, p.66).

Ao atribuir à universidade a característica de centro de investigação científica e tecnológica voltado para a autonomia da expansão industrial brasileira, produtor, portanto, de tecnologia indispensável ao desenvolvimento econômico, o GT enfatizou o atendimento aos setores da economia; entretanto, reiteradas vezes foi assinalada a necessidade de serem levadas em conta as legítimas aspirações culturais do jovem e a contribuição da universidade para o desenvolvimento integral do educando. As tensões existentes entre essas duas orientações são consideradas inevitáveis e difíceis de conciliar pelo GT, bem como as decorrentes entre a democratização do acesso ao ensino superior e a dimensão essencial da "manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns".

Considerado o modelo tecno-burocrático que permanece subjacente ao relatório em estudo e que permite identificar o papel ativo da educação na formação de técnicos capazes de viabilizar esse modelo sem análises valorativas, a assertiva "as proposições normativas que fluem da ética se conciliam plenamente com as proposições indicativas que decorrem da realidade econômica" (p.142) perde sua consistência enquanto conteúdo de conciliação entre o humanismo e a tecnocracia e se apresenta como reforço aos conteúdos ideológicos do referido modelo.

8.2. Relatório do Grupo de Trabalho - Reforma de Ensino de 1^o e de 2^o Graus

A política educacional apoiada no cientificismo tecnocrático, que orientou a proposta da reforma do ensino superior, foi, também, inspiradora da reforma do ensino de 1^o e de 2^o graus. O ideal pragmático e utilitarista permeou a exposição dos componentes do GT e o conceito de educação integral foi definido abrigando a educação para o trabalho. Para que se entenda melhor como esse ideal pode ser percebido nos diferentes argumentos que explicitam uma orientação mais humanística, voltada para as aspirações e necessidades da criança e do jovem brasileiros, alguns pontos do relatório em estudo precisam ser destacados.

O primeiro deles se refere a como os membros do GT entenderam o que seria a reforma. Ela foi vista não como uma mera substituição de plano, mas como um atributo da própria organização para dar à escola a capacidade de se atualizar pela exploração mais ampla de suas próprias virtualidades, embora

naquele momento fosse a via legislativa o caminho para lançar as bases do que seria um estilo a se impor gradualmente: a atualização refletindo a dinâmica do processo de escolarização (p.2). Permaneceu, pois, o sentido de atualização e expansão, já acolhido pela exposição de motivos de Clemente Mariani ao considerar o seu projeto como uma "constituição do ensino" e atribuir às instituições de ensino, organismos vivos e progressivos, a revisão de suas orientações em resposta à própria dinâmica. A expansão se caracterizou como categoria quantitativa e a atualização como categoria qualitativa, ambas se configurando como categorias interatuantes de um processo de equalização do sistema de ensino, que se inseria na proposta de democratização desse sistema.

A democratização do sistema de ensino se abriga no conceito de democracia e no exercício dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, assegurados nos princípios básicos da tese da democracia. Embora o Estado Autoritário, forma de organização política então vigente, tivesse como características, entre outras, a tutelação do exercício político das diferentes camadas sociais e a submissão da sociedade às regras por ele gerenciadas, era com base na democracia que a Constituição em vigor assegurava ao indivíduo o direito à educação, sendo dever do Estado promovê-la em seus diferentes níveis e graus e garantir a oferta do ensino a todas as crianças e pré-adolescentes de 7 a Manos

A tese da democratização do ensino inspirou, portanto, a proposta da reforma, na qual alguns aspectos expressaram mais claramente essa tese. Foram eles, a nosso ver. 1) a estrutura, com base no princípio da integração; 2) o currículo, fundamentado na conciliação entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante, defendendo a escola única; 3) a organização e o funcionamento, tendo como suporte o princípio da autonomia; 4) o financiamento, defendendo maior assistência financeira aos sistemas que tivessem menos recursos disponíveis.

A integração vertical foi apresentada no sentido de remover todas as barreiras de ordem administrativa e pedagógica que caracterizavam a estrutura anterior de um sistema de divisão quádrupla. Essas limitações externas, segundo o GT, explicavam-se tão-somente por motivos socioeconômicos: "Refletindo inicialmente a estratificação social, ela tende numa segunda fase a indicar apenas o grau de escolarização que uma sociedade pode oferecer a todos os segmentos progressivamente mais reduzidos de sua população" (p.4). Por dispositivo constitucional, a escolarização dos 7 aos 14 anos já se tornara obrigatória, integrando, portanto, dois segmentos (primário e ginásio) e preestabelecendo, conseqüentemente, a forma tríplice da estrutura do sistema de ensino; essa medida buscava assegurar um nível elevado de escolarização a todos os brasileiros, aos quais as novas técnicas de produção e o maior desenvolvimento socioeconômico estavam a exigir a educação como necessidade imediata.

A integração horizontal complementou a integração vertical numa perspectiva de organicidade, no sentido de uma proposta inovadora que, abran-

gendo tanto o segundo segmento do 1º grau quanto o 2º grau, buscou fazer desaparecer a característica de dualidade que permanecera no ensino secundário nos diferentes ramos de ensino - comercial, industrial, agrícola e normal, apesar dos avanços conquistados na Lei 4.024 em relação à articulação desses ramos com o ginásial e com o 2º ciclo do curso secundário. Essa integração teve sua maior expressão no 2º- grau, cuja identidade passou a ser a de "um ensino sobre uma base de estudos gerais e comuns que se abra num leque de tantas habilitações, dentre as suscetíveis de desenvolvimento a esse nível, quantas sejam as reclamadas pelo mercado de trabalho" (p.10); o ensino acadêmico e o ensino técnico estariam conciliados num 2º grau que se concluiria sempre por uma formação profissional.

A escola única foi, portanto, concretizada no princípio de integração e se operacionalizou no currículo proposto, cujos conteúdos de educação geral e formação especial atenderiam, respectivamente, à transmissão de um acervo comum de idéias fundamentais, buscando situar o aluno na sociedade e na cultura de seu tempo, e à iniciação ao trabalho e à formação profissional ou ao aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, este exclusivamente no ensino de 2- grau e fugindo à regra de profissionalização (p.13-14).

Considerando que a organização administrativa, didática e disciplinar seria da competência de cada estabelecimento de ensino, uma vez que estaria regulada em seu respectivo regimento, os membros do GT restringiram-se, no que se refria às normas de organização e funcionamento, ao que consideraram como diretrizes e bases estritamente indispensáveis em âmbito nacional. Deste modo, o regimento objetivaria a lei no nível de cada instituição de ensino, resguardando sua nítida individualidade.

Por certo, a descentralização é corolário da autonomia; assim, houve uma necessária atribuição de competências normativas e administrativas para que pudesse caracterizar-se a autonomia pedagógica. Em consequência, o relatório preocupou-se com os objetivos e a amplitude das matérias relativas ao núcleo comum, obrigatório em nível nacional, deixando o seu desenvolvimento e conteúdos como elementos do plano do estabelecimento de ensino. É preciso registrar que a parte diversificada - toda e qualquer matéria não incluída no núcleo comum e que a ele se acrescentaria para compor o currículo pleno - seria definida totalmente no nível do sistema estadual e/ou da própria escola.

O financiamento é o quarto aspecto que se desejou abordar. Entre os muitos dispositivos que representaram medidas que deveriam promover melhor assistência financeira e maior distribuição de recursos, com fundamento em dispositivos constitucionais, a concessão de auxílio da União, inversamente proporcional ao índice de *renda per capita* na jurisdição do sistema a ser beneficiado e diretamente proporcional à população a ser escolarizada na área geográfica, apresentou-se como o mecanismo mais forte ao favorecimento da democratização do ensino.

Essa democratização se consubstanciou, ao longo do relatório, com uma dupla face: atender às aspirações individuais e responder a necessidades sociais resultantes do modelo econômico de desenvolvimento. Não se percebe

um ideal educativo, nem uma teoria pedagógica foi explicitada, embora a argumentação se construa em torno da oferta de uma escolarização mais extensa e de melhor qualidade a todos os brasileiros - crianças, jovens e adultos -, estes situados numa proposta inovadora de ensino supletivo. Há, entretanto, uma concepção que permaneceu subjacente: a de um país em pleno desenvolvimento que precisaria superar as forças impeditivas de seu progresso, entre as quais se encontrava um sistema de ensino inadequado à nova realidade. Apesar dos muitos períodos desveladores dessa concepção, apenas dois serão transcritos: 1) o que se refere à orientação para o planejamento do 2º grau: "partindo de que todos, num país como o Brasil, devem chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho"; 2) o que explica o conceito de "terminalidade real": "para o tipo de aluno dos meios pobres, amadurecido precocemente pelas dificuldades da vida, a iniciação antecipada numa atividade produtiva será mal menor, decerto, que um acréscimo de estudos gerais fuja função se perderá e cuja utilidade ele não poderá perceber" (p.9). No entanto, a característica mais acentuada da referida concepção é a habilitação profissional obrigatória no nível do 2º grau, que não tem nenhum outro fundamento ao longo do relatório a não ser o econômico, o de preparação de recursos humanos para atender à demanda de mão-de-obra qualificada.

9. Algumas considerações finais

As exposições de motivos e os relatórios de grupos de trabalho, por precederem e introduzirem a legislação de ensino, foram selecionados como documentos de análise para uma possível identificação dos valores subjacentes, inspiradores da política educacional.

A questão mais ampla deste estudo se situa na relação entre filosofia da educação e política educacional, e a filosofia é entendida como pré-condição para o estabelecimento dessa política. Por esse motivo, o ponto de partida foi o papel da filosofia da educação, o que exigiu o exame dos conceitos de cultura e de ideologia para a reflexão sobre a relação essencial entre valores e educação.

Ao longo do trabalho desenvolvido, foram procurados os valores subjacentes ao discurso argumentativo construído para explicar e defender as orientações adotadas. No período que abrange as Reformas de 31,42 e 61, o paradigma teórico da educação se configurou numa perspectiva humanística, voltada para a contribuição da ação educativa formal e sistemática, ou seja, da escolarização, à vigência de uma ordem política democrática e à consolidação do Estado Nacional. Historicamente, entretanto, desde a década de 50, o sistema político-institucional já abrigava uma teoria educacional fundamentada no vínculo entre educação e sociedade, no plano da contribuição educacional ao desenvolvimento econômico. No entanto, esse paradigma economicista, apoiado nos conceitos e quadros teóricos da análise sociológica funcionalista, só veio a se impor nos textos dos grupos de trabalho das Reformas de 68 e 71.

A conceituação de política educacional faz-se, agora, necessária para estabelecer, na estrutura deste estudo, sua relação com a filosofia da educação. Assim, explicita-se que o conceito adotado foi: conjunto de diretrizes e ações inspiradas por uma filosofia do dever fazer, voltado para o atingimento dos objetivos da educação; sendo considerada, pois, em seu duplo sentido de diretriz e de ação prática.

Admitindo-se que a filosofia da educação seja pré-condição para o estabelecimento dessa política e que os valores se expressam nessa filosofia, a política educacional se configura como um corpo de idéias e valores coerentes entre si, em função do que deve ser realizado. Percebe-se, pois, que os objetivos da educação são definidos *a priori*, no momento em que o governo escolhe os valores que irá privilegiar e os hierarquizar.

Esses objetivos representam, portanto, a filosofia orientadora da ação governamental; logo, pode-se tomar como pressuposto que a política educacional representa (ou deve representar) uma filosofia de educação.

No nível do discurso, há um modelo educacional de concepção idealista, que se apresenta coerente e lógico, mas que não leva em conta os dados da realidade. No nível da estrutura organizacional e no dinamismo operacional do funcionamento do sistema de ensino, ocorre a prática educacional, num conjunto de contradições emergentes da situação real concreta; esse conjunto decorre dos interesses manifestos e das forças antagônicas em ação numa sociedade de classes em condições acentuadamente desiguais. Portanto, é no nível da estrutura organizacional que se expressa nas normas, nas diretrizes e nos planos, que a prática educacional se "ideologiza", isto é, a racionalização presente no discurso e a maior intensidade de determinadas forças conduzem à hegemonia de interesses circunscritos a alguns grupos, o que distorce a proposta política. Por esta razão, pode-se afirmar que têm sido colocados em prática interesses e intenções do governo e de grupos dominantes, sem atender às aspirações legítimas da sociedade brasileira.

Se a filosofia fundamenta a política, esta não deveria contrariar sua raiz: pressupõe-se uma integração harmônica entre a política do governo e a da educação. No entanto, a filosofia educacional no Brasil é que parece fundamentar-se num compromisso político não revelado e, em consequência, a política educacional não expressa o sentido axiológico que a inspira. Suas estratégias sequer têm favorecido o atendimento ao compromisso com a posição filosófica identificada nos documentos analisados neste estudo; na prática que se desenvolve no nível de administração do sistema de ensino, os valores conceituais e hierarquizados são substituídos por valores distanciados da posição filosófica assumida e até por valores antagônicos ao dever fazer explicitado pela política educacional declarada.

Assim, questiona-se, na relação entre filosofia da educação e política educacional, a convivência entre os valores idealizados, os valores reais, subjacentes à operacionalização das diretrizes políticas, e os valores que representam os anseios da população.

É nesta circunstância que se retoma a necessária reflexão sobre filosofia da educação e política educacional, a partir de posições definidas por Saviani e Trigueiro Mendes, e se constata a limitação deste estudo no atingimento de seu objetivo mais amplo:

"... nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade nos digladiando com duas posições antitéticas e que, via de regra, convencionalmente são traduzidas em termos do novo e do velho, da pedagogia nova e da pedagogia tradicional" (Saviani, 1985, p.42).

"A educação aparece sem filosofia, sem política, sem economia, desligada ao mesmo tempo de seus objetivos e valores reais, como de suas condições históricas e sócio-culturais. Sobram apenas algumas instrumentalidades, que não vão servir à educação, esvaziada, mas ao Poder, que passa a ocupar o vazio determinado pela ausência de todas as categorias que deveriam estruturar o pensamento e a política educacionais" (Trigueiro Mendes, 1987, p.89).

10. Referências bibliográficas

- ABREU, Jayme. A escola agente de mudança cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação no Brasil**. Brasília, 1976. p.28-51.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, Lena C. B. Ferreira. A educação no Brasil. In: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, SILVA, Eurides Brito (Coords.) **Educação: escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1987.p. 109-64.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GEERTZ, Glifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, [19- -].
- GRANATO, Teresinha A. C. **Notas de aula: curso de doutorado em educação brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.
- HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. Tradução por L. Cabral de Moncada. 5. ed. Coimbra: Armênio Amado Edit. Sucessor, 1980.
- HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.) **Filosofia da educação brasileira** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 195-239.
- MAIA, Nelly Aleotti. **Notas de aula: curso de doutorado em educação brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.
- MATTEO, Vincenzo Di. Valores sociais e educação: uma reflexão filosófica. **Symposium**, Recife, v.25, n.1, 1983.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: ----- . (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- NOGUEIRA, S. M. A. **Valor e educação: uma reflexão sobre o cotidiano do ideal pedagógico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.21 p.
- RAMA, German. Estilos educacionais, in: **DESENVOLVIMENTO e educação na América Latina**. Tradução por Maura Iglêsias. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. p.46-83.

- RIBEIRO, Méria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- Tendências e correntes da educação no Brasil. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p.19-47
- SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: USP, 1984.
- SUCHOCOLSKI, B. **La pédagogie et les grandes courants philosophiques**. Paris: Les Editions du Seara bée, 1960.
- VILALOBOS, João E. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.33, n.76, p.34-49, out./dez. 1959.

Documentos

- EXPOSIÇÃO de Motivos da Reforma de Ensino Secundário. In: **EDUCAÇÃO e Cultura**. Rio de Janeiro. Olympio, 1940. EXPOSIÇÃO de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. EXPOSIÇÃO de Motivos do Ministro da Educação e Saúde. **Diário Oficial**, Brasília,
- 27 fev. 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. EXPOSIÇÃO de Motivos do Ministro da Educação e Saúde. **Diário Oficial**, Brasília
- 20 dez. 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. EXPOSIÇÃO de Motivos do Ministro da Educação e Saúde Lei Orgânica do Ensino Primário, fotocópia. EXPOSIÇÃO de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.13, p.5-22, ago. 1949. RELATÓRIO Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.50, n.111, p.122-58, jul./set. 1968.
- RELATÓRIO Grupo de Trabalho. Brasília: MEC, 1970. mimeo.

Recebido em 14 de agosto de 1991

Sônia Martins de Almeida Nogueira é mestre em Educação e professora-adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

This study is intended to go into two questions that are brought up on a basis of the analysis of the relationship between school, Society and Culture. These questions have to do with the role of philosophy of education and the intervention of Government through legislation on education. A brief commentary is thus developed on the philosophy of education, taking into account the close relationship between education and axiology, and an analysis is made of the explanatory introductions and work groups' reports, drawn up for Présentation and justification of documents on the reforms of 1931, 1942, 1964, 1968 and 1971. The argumentation is built up in quest for those factors favouring identification of subjacent values that might bring to light the actual political intention of breaking up the educational system with its objectives and values pur suant to educational philosophy.

Cette étude veut analyser deux questions qui se posent à partir du rapport école/société/Culture. Ces questions se réfèrent au rôle de la philosophie de l'éducation et à l'intervention de l'Etat dans l'éducation, au moyen de la législation portant sur l'enseignement. On développe, portant, une brève réflexion sur la philosophie de l'éducation, compte tenu d'un intime rapport entre éducation et axiologie, et l'on analyse les exposés de motifs et les rapports de groupes de travail, élaborés aux fins de Présentation et justification des documents des réformes de l'enseignement de 1931, 1942, 1964, 1968 et 1971 à la recherche d'éléments qui favorisent l'identification de valeurs sous-jacentes, qui pourraient révéler une réelle intention politique de rupture entre le système d'enseignement et les objectifs et les valeurs de la philosophie éducative.

Este estudio pretende explorar dos cuestiones que se plantean a partir del análisis de la relación escuela/sociedad/cultura. Dichas cuestiones se refieren al papel de la filosofía de la educación, y a la intervención del Estado en la educación a través de la legislación educativa. Así, se desarrolla una breve reflexión sobre la filosofía de la educación, considerada una íntima relación entre educación y axiología, y se analizan las expresiones set re motivos, e informes de grupos de trabajo, elaborados para la presentación y como justificativa de los documentos de las reformas de la enseñanza de 1931, 1942, 1964, 1968 y 1971, buscándose elementos que favorezcan la identificación de valores subyacentes, posibles reveladores de una efectiva intención política de ruptura del sistema de enseñanza con respecto a los objetivos y valores de la filosofía educacional.

A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP

Marcus Vinícius da Cunha
Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP

O presente estudo procura descrever as atividades e o ideário do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo — órgãos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) -, durante o período 1956-1961. O objetivo é estabelecer algumas relações entre a atuação dos referidos órgãos e as principais características da administração Juscelino Kubitschek, particularmente no tocante à ideologia desenvolvimentista adotada no período.

1. Introdução

A primeira parte deste escrito dedica-se a abordar algumas das características mais relevantes da administração Juscelino Kubitschek - segundo estudiosos da área. Partimos do quadro político desenhado durante o período, analisamos o estilo administrativo da presidência, sua estratégia diante da política externa, as concepções ideológicas correntes durante a referida gestão e, finalmente, o tratamento dado às questões sociais - particularmente no tocante à Educação.

A segunda parte do trabalho é destinada a compreender a atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo - órgãos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por sua vez ligado a Juscelino. O desenvolvimentismo juscelinista "significava manter o regime vigente, isto é, consolidar a segurança do sistema", e, assim, o apoio militar teria sido uma de suas bases de sustentação (Benevides, 1979, p.190).

Fator de convergência tanto da aliança PTB-PSD quanto dos militares, a política econômico-administrativa do governo JK teria sido o terceiro fator da estabilidade política no período em estudo, conforme Benevides (idem, cap. V). Tendo como eixo de sua administração o Programa de Metas, Juscelino enfatizava a industrialização do País. Tal ênfase administrativa sustentava-se no raciocínio de que o aumento da riqueza e da prosperidade - decorrente do avanço no âmbito industrial - não seria apropriado por grupos seletos da sociedade. Cardoso observa que, de acordo com Juscelino Kubitschek, todos os componentes da sociedade seriam recompensados pelo progresso, tendo a "busca da prosperidade", portanto a "marca do social, e nesta a de toda a coletividade" (Cardoso, 1977, p.78).

2. Tática administrativa

Buscando caracterizar a economia brasileira no período JK, Benevides diz que é este o momento de "consolidação da industrialização". É "quando se instala a indústria pesada, principalmente a automobilística, ao mesmo tempo em que a indústria de base ganha novo impulso com a instalação de novas indústrias siderúrgicas e o desenvolvimento acelerado da indústria de construção naval" (Benevides, 1979, p.201). Quanto à política adotada por Juscelino nesse setor, Benevides observa que ocorre a "congregação da iniciativa privada - acrescida substancialmente de capital e tecnologia estrangeira - com a intervenção contínua do Estado, como orientador dos investimentos através de planejamento". A atuação do governo, ainda segundo a autora, mostra que ele se coloca como "instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento econômico" (idem, p.202).

A resposta de Kubitschek a todos os problemas surgidos na área do desenvolvimento econômico encontra-se consubstanciada no Programa de Metas. Tal Programa e as medidas efetuadas pelo Executivo no sentido de cumpri-lo tornam-se "as políticas governamentais mais importantes desse período" (idem, p.209). Visando aumentar a produtividade dos recursos investidos e viabilizar a aplicação de novos recursos em atividades produtoras, o Programa de Metas tinha como objetivo maior e final a elevação do nível de vida da população. A concretização da esperança de um futuro melhor para todos seria uma consequência do aumento de empregos gerado pelo desenvolvimento econômico (idem, p.210).

O Programa de Metas, voltado para a realização de objetivos tão amplos, incluía, portanto, 31 itens distribuídos em seis categorias: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e - a "meta-síntese" - a construção de Brasília (idem, p.210; Vieira, 1985, p.85).

O estabelecimento do Programa estava imbuído de uma mentalidade que privilegiava a racionalidade na administração pública. Sem a visualização prévia dos objetivos a serem alcançados e sem o perfilamento dos meios para atingi-los, seria impossível governar - tal seria a síntese do pensamento planejador de Juscelino. Vieira analisa que a "apologia da planificação" foi um recurso persistentemente utilizado durante toda a gestão JK. O presidente enfatizava que, pela primeira vez, havia "um plano nacional em execução no Brasil". Ao fim de seu mandato o Brasil teria ingressado na industrialização em bases modernas, sendo Brasília, "o ato inicial da revolução de desenvolvimento" (Vieira, 1985, p.84) - o símbolo da racionalidade moderna, produto do pensamento que se antecipa à ação. O papel do Estado, nesse processo de ingresso na modernidade, seria o de garantir a eficiência e a produtividade do sistema, cuidando para que os "pontos de estrangulamento" fossem eliminados. Daí a necessidade de diagnóstico preciso, objetivo e racional da situação (Cardoso, 1977, p.169).

O Programa de Metas, visto no interior da política econômico-administrativa adotada por Kubitschek, aparece como uma peça implementada sem interferências significativas do Congresso e das agremiações políticas. Ocorre que, para obter o maior grau de racionalidade administrativa, o chefe do Executivo necessitava colocar em ação seu "estilo conciliatório" de governo, "pois - considera Benevides - uma reforma administrativa global levaria a uma confrontação direta com os interesses e as preocupações (amplamente representados no Congresso) da ainda florescente política de clientela" (Benevides, 1979, p. 214). Certos órgãos da administração continuavam inalterados e atendendo aos interesses da política clientelista dos partidos representados no Congresso. Para implementar verdadeiramente a política desenvolvimentista, Juscelino criou uma administração paralela, utilizando-se de alguns órgãos já existentes - como a CACEX e o BNDE - e instituindo novos órgãos executivos ou de assessoria. Segundo Benevides, a administração paralela era "um esquema racional, dentro da lógica do sistema - evitando o imobilismo do sistema sem ter que contestá-lo radicalmente" (idem, p. 224).

Cabe lembrar que tal recurso administrativo configurava o uso de "instrumentos extraconstitucionais, uma forma sub-reptícia de obter delegação de poderes para a realização do Programa de Metas". A autora observa que a continuidade do referido Programa "jamais teria sido possível se tivesse que passar pelos tradicionais processos de tramitação legislativa, caracterizados pelas longas negociações, entraves oposicionistas, etc." E atenta para o fato de que: "O esquema era racional e eficiente, mas ao manter as forças políticas sustentadoras do governo alheias ao processo decisório na política econômica aumentava gradativamente a preponderância do Estado sobre a sociedade civil" (idem, p. 225-226).

3. Auxílio do capital estrangeiro: OPA

A aceitação do capital estrangeiro por parte do governo Kubitschek teria sido, segundo Benevides (p.236), "a opção mais eficaz para a implementação do Programa de Metas, devido às zonas de incerteza e à paralisia burocrática (morosidade no Congresso e ineficácia na administração pública)". Juntamente com o capital, o *know-how* dos países avançados seria incorporado ao nosso processo de desenvolvimento - esclarece Cardoso -, "tornando-o mais produtivo e mais eficiente, portanto mais rápido e menos oneroso". Acompanhando esse "mecanismo direto de implantação da técnica elaborada no estrangeiro", tornam-se importantes os "planos de assistência técnica", implementados, no referido período, "pela ONU, pela OEA e pelo Ponto IV, ainda segundo Cardoso (1977, p. 156).

Do ponto de vista do pensamento desenvolvimentista, o capital externo era visto como colaborador num processo que levaria o país à autonomia no âmbito do desenvolvimento, à sua "libertação econômica" - conforme expres-

soes de Cardoso. A necessidade dos recursos estrangeiros existiria "até que e para que" o país alcançasse a "velocidade de arranque" para prosseguir com independência seu próprio ritmo (idem, p. 83).

O apelo ao capital externo é analisado por Cardoso como estando envolvido pela idéia da luta contra a subversão. Parte-se do princípio de que o subdesenvolvimento é sinônimo de miséria e que miséria predispõe à aceitação de "ideologias estranhas". A solução para a vitória da democracia, portanto, estaria na industrialização e no desenvolvimento econômico, que trariam o bem-estar social a toda a população - e para isso a ajuda externa seria imprescindível. Auxiliar os países periféricos seria um esforço empreendido no sentido de defender o sistema democrático contra as ameaças provindas das "ideologias anti-democráticas", enfim, do comunismo (idem, p.106-109, 124, 127; Vieira, 1985, p.71-73).

Todo esse ideário consubstanciou-se na Operação Pan-Americana (OPA) - a política externa desenvolvida pelo governo Kubitschek -, onde encontram-se formuladas explicitamente muitas das afirmações acima referidas. As razões que levaram o governo JK a desencadear a OPA podem ser buscadas na história das relações entre o Brasil - e de modo mais amplo a América Latina - e os Estados Unidos. De acordo com Lafer, após a Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos e União Soviética participam da divisão do mundo em zonas de influência - movimento que se dá no interior do colapso do tradicional sistema de relações internacionais. O Brasil, aliado dos Estados Unidos durante a guerra, integrou o subsistema americano, cabendo-lhe a tarefa de participar da defesa desses interesses no contexto do conflito Leste-Oeste (Lafer, 1973, p. 88, 89).

Durante todo o Pós-Guerra persistiram tais relações, ficando o Brasil numa posição de parceiro incondicional dos Estados Unidos, com a incumbência de preservar - juntamente com os outros países - os interesses políticos do Ocidente no âmbito do hemisfério sul. A segunda metade da década de 50 marca, entretanto, uma mudança na percepção desses vínculos. Agravadas as condições econômicas dos países da América Latina - dentre eles o Brasil -, cresce a rejeição da atitude negligente dos Estados Unidos nesse setor. Segundo Malan (1984, p. 86), "As preocupações norte-americanas continuavam em outras partes do globo, e, quando referidas à América Latina, centradas em problemas de 'segurança' ". E no sentido de alterar esse quadro - e obter maior autonomia para o Brasil no sistema internacional - que o governo JK concebe a Operação Pan-Americana.

O grau da insatisfação frente aos Estados Unidos pode ser percebido quando da viagem do vice-presidente Nixon à América Latina. Violentas manifestações antiamericanas ocorreram, notadamente em Lima e Caracas, em maio de 1958. Este episódio - que motivou, segundo Banaeira, o envio de tropas norte-americanas para a região - gerou grande celeuma nos meios políticos, na imprensa e na opinião pública dos Estados Unidos (Bandeira, 1973, p. 378-380). Tais fatos, segundo Malan, "tornaram palpável aos norte-americanos

a extensão em que se haviam deteriorado as relações entre a América Latina e os EUA após mais de uma década de frustrações latino-americanas e uma atuação econômica delicada para a maioria dos países da região" (Malan, 1984, p. 87).

Referindo-se aos episódios envolvendo o vice-presidente Nixon, Kubitschek envia uma carta - naquele mesmo maio de 1958 - a Dwight Eisenhower. Embora qualificando as agressões a Nixon como atos de "simples minoria", JK considera que "não é possível esconder que, diante da opinião mundial, a idéia da unidade pan-americana sofreu sério prejuízo". Essa carta marca o início de uma sucessão de eventos que caracterizariam a tentativa do governo brasileiro no sentido de alterar suas relações com os Estados Unidos. O documento pode ser considerado, assim, como o primeiro passo para a estruturação da OPA (**Revista Brasileira de Política Internacional**, 1958, p. 138-140).

Em discurso pronunciado em junho do mesmo ano, o presidente brasileiro expõe com maior clareza suas intenções. "Creio chegada a hora de um pronunciamento claro e sincero do Brasil em relação a alguns assuntos de política internacional", diz Juscelino abrindo seu pronunciamento diante de chanceleres estrangeiros.

Podemos encontrar nessa peça de oratório três elementos constituintes da OPA. O primeiro, a recusa - por parte dos brasileiros - em continuarem numa "atitude próxima ao alheamento, mais como assistentes do que como participantes do desenrolar de um drama em cujas conseqüências estaremos envolvidos como se nele tivéssemos atuado de forma ativa", disse Juscelino.

O segundo elemento que destacamos no referido discurso trata da insatisfação do Brasil diante da política de auxílio financeiro promovida pelos Estados Unidos desde o Pós-Guerra. Apresenta-se, então, um dos pontos-chave da política externa de JK, qual seja, a concepção de que o subdesenvolvimento dessas regiões, "não é um fenômeno apreciável somente em termos econômico", pois sua manutenção torna difícil "difundir o ideal democrático e proclamar a excelência da iniciativa privada". Tais expressões significam, em última análise, que o subdesenvolvimento expõe os países da América Latina à influência da ideologia comunista.

E, finalmente, compondo o discurso de Kubitschek, encontra-se o corolário da Operação Pan-Americana, qual seja, a necessidade de investimentos públicos providos dos Estados Unidos, "a fim de contrabalançar a carência de recursos financeiros internos e a escassez do capital privado" - medida que deveria ser acompanhada de programas de assistência técnica (idem, p. 141-145).

As ações no sentido de tornar a OPA uma realidade caminharam rapidamente. A 9 de agosto de 1958, vem à luz um *Aide-Mémoire*, elaborado pelo governo brasileiro e destinado aos governos das repúblicas americanas, numa tentativa de obter apoio para uma ação conjunta no âmbito da política internacional. Nesse documento encontram-se sumarizadas as linhas gerais da proposta brasileira pertinente à OPA cujos temas indicamos acima. Ao lado da re-

tônca das ideologias - a que já nos referimos -, algumas medidas econômicas são apontadas, como a "aplicação do capital privado dos países industrializados em áreas subdesenvolvidas ou semidesenvolvidas" e o "aumento de volume e facilitação das condições dos empréstimos das entidades internacionais de crédito público, ou criação, no plano Interamericano, de órgão de financiamento visando ao mesmo objetivo."

Seguindo a mesma linha dos pronunciamentos anteriores de JK, o *Aide-Mémoire* elide a discussão das "razões numerosas e complexas" causadoras do "fenômeno do subdesenvolvimento". No documento, prefere-se uma abordagem pragmática do "fenômeno" em detrimento da compreensão de sua etiologia. Ao tratar da necessidade de reorientação do pan-americanismo - conforme praticado desde o Pós-Guerra -, o documento assinala que "Não se poderia de boa-fé particularizar responsabilidades pela anemia crônica da América Latina" (idem, p. 119-123).

4. Ideologia desenvolvimentista

Uma das facetas da ideologia desenvolvimentista - apontada por Cardoso - é a sua ênfase em deslocar o debate da área política para a econômica. Tomemos o caso referido acima, a respeito das relações internacionais. A questão política do combate à subversão e ao comunismo e o problema - também político - da miséria em países como o Brasil obtêm uma mesma e única resposta, qual seja: é preciso industrializar o país, é preciso desenvolvê-lo economicamente.

Cardoso considera que, ao debate propriamente político, JK "opõe uma forte dose de pragmatismo e uma enorme ênfase na racionalidade". A fórmula adotada por Juscelino para a mobilização da opinião pública é a da "eliminação da polêmica em favor do tratamento técnico inclusive das questões mais controvertidas". Ainda segundo a autora, o tratamento dado por Kubitschek aos fatos "é sempre e sistematicamente empírico, sem, naturalmente, nenhuma explicitação da sua fundamentação" (Cardoso, 1977, p. 196-197).

No plano das nações e das regiões, a ideologia do desenvolvimentismo constata a diferença entre ricos e pobres, mais ou menos adiantadas, porém, no âmbito social, parece não reconhecer grupos ou classes sociais com diferentes características. Conforme Cardoso observa, "Parece que o desenvolvimento os aglutina todos, permitindo pensar não os grupos, mas a coletividade". Juscelino vincula os benefícios do desenvolvimento a todos, sem distinções, cabendo a todos, portanto, oferecer sua contribuição (idem, p. 203).

Visando promover o bem-estar social, eliminar as carências e as privações e favorecer sobremaneira os humildes, JK utiliza-se da condecação de todos os brasileiros à união. Como observa Cardoso, deve prevalecer a harmonia entre capital e trabalho, com desacordos resolvidos às vistas da lei por meio das instituições competentes - o não cumprimento desse princípio colo-

caria em risco toda a coletividade. Segunde Cardoso, "cada um Ceve oferecer ao país aquilo de que dispõe, seja capital, seja trabalho' - ambos colocados, no interior da ideologia, "no mesmo nível, como contribuições igualmente valiosas" (idem, p. 211-212). De acordo com o discurso desenvolvimentista, portanto, pobres e ricos não estariam separados por limitações de classe social, sendo as diferenças entre uns e outros superáveis mediante o trabalho (idem, p. 94).

Sendo, por um lado, inconformista e transformadora no tocante às condições presentes no país - pobreza, subdesenvolvimento etc. -, a ideologia desenvolvimentista, por outro, é nitidamente conservadora, prezando a ordem acima de quaisquer outros requisitos. No plano da organização política da sociedade, não admite a organização de forças sociais que se oponham aos círculos dominantes, observa Cardoso. Tal impedimento, entretanto, não requiría instrumentos repressivos propriamente ditos, mas sim "o fortalecimento dos mecanismos de coesão social generalizada", ou seja, a ênfase na adoção, por parte dos grupos dominados, do projeto político e econômico dos grupos dominantes - "apresentado como projeto nacional", como salienta a autora (idem, p. 183-184; Vieira, 1985, p. 87). A tarefa da ideologia desenvolvimentista era conseguir, justamente, "uma disposição favorável" por parte da população para que esta se submetesse às exigências do planejamento juscelinista. Era necessário que tais exigências se transformassem numa convocação para participar do progresso e do engrandecimento nacional", analisa Cardoso (1977, p.189).

Juscelino Kubitschek teria lançado mão de um ideário sobremaneira absorvente e sedutor, conseguindo transformá-lo num "recurso para a garantia da estabilidade do sistema, em termos de mobilização e legitimação", segundo Benevides. A autora nos dá um quadro dos diferentes setores da sociedade brasileira e das razões de sua cooptação pelo desenvolvimentismo juscelinista: tal ideário interessava à burguesia industrial por não enfatizar a intervenção estatal na economia; seduzia as Forças Armadas por estas considerarem o desenvolvimento como imprescindível para a defesa nacional; a classe trabalhadora via no desenvolvimento econômico a chave para um futuro melhor; as esquerdas não conseguiam elaborar "formulações práticas e programáticas em relação à economia nacional", ficando o debate, portanto, enfraquecido; o Partido Comunista, por defender uma política "de aliança e de conciliação" que levasse à "Revolução Burguesa" no Brasil, era atraído pelo ideário por considerá-lo expressão de uma etapa histórica a ser cumprida necessariamente (Benevides, 1979, p. 240).

5. Questões sociais: Educação

Conforme vimos anteriormente, a grande ênfase do governo Kubitschek era centrada na industrialização. Como observa Cardoso, a finalidade das me-

tes juscelinistas era a "valorização do homem", objetivo que, para ser atingido, passava por propostas especificamente voltadas para a industrialização, "com especial atenção para as necessidades infra-estruturais". Os ganhos sociais, no interior do pensamento desenvolvimentista, seriam consequência dos avanços no setor econômico (Cardoso, 1977, p. 78). Segundo Vieira, o Programa de Metas - "resposta brasileira às propensões do capitalismo mundial da época" - promoveu a redução do conceito de desenvolvimento econômico à noção de industrialização, "sem se preocupar com a emancipação econômica ou com muitas questões políticas, sufocadas pelo tecnicismo" (Vieira, 1985, p. 86).

As realizações da administração JK teriam se voltado prioritariamente para a edificação de grandes obras e para a "intensa capitalização do Brasil, em particular por meio do investimento estrangeiro", considera Vieira. A economia teria prevalecido em detrimento da política social, e as "metas econômicas do governo federal não só conviverem com precárias condições de vida da maioria da população brasileira, como ainda permitiram ocultá-las, através da febre desenvolvimentista", diz o autor (*idem*, p. 127). O Programa de Metas privilegiava os chamados setores prioritários - energia, transporte, alimentação e indústria de base -, dando alguma relevância à formação técnica dos trabalhadores, incluída na meta referente à Educação. Este setor, assim como a Saúde Pública, a Habitação Popular, a Previdência Social e a Assistência Social, teria merecido atenção menor na política juscelinista (*idem*, p. 128).

No tocante à política social de JK, interessa-nos particularmente destacar suas concepções a respeito da Educação. Vieira nos dá um quadro do pensamento juscelinista neste setor. Diz o autor que em 1956 grande ênfase era colocada sobre as escolas técnico-profissionais, "onde se formariam empregados qualificados que se destinariam aos inúmeros setores da produção econômica". A educação profissionalizante serviria para integrar o homem na almejada civilização industrial. Juscelino visualizava um ensino secundário com maiores possibilidades de opções, além da tradicional via de acesso ao ensino superior. Assim, "reconhecia a premente necessidade de aprimorar professores, técnicos, administradores e inspetores daquele nível de ensino", e, mais adiante, em 1958, valorizava a preparação de "técnicos de nível médio, para irem trabalhar na indústria, no comércio, na agricultura e mesmo no magistério primário". Ainda segundo Vieira, para Kubitschek os "estudos predominantemente intelectuais" deveriam ser reservados apenas aqueles jovens que demonstrassem possuir "vocação" para tal caminho. Assim, informa o autor, entre os anos de 1957 e 1959, os recursos federais destinados aos cursos industriais de nível médio sofreram uma quadruplicação (*idem*, p. 100-101).

Quanto ao ensino primário, Vieira observa que as preocupações de JK, embora tenham passado por certas referências profissionalizantes também nesse nível de ensino, centraram-se na necessidade de expansão das oportunidades de escolarização e na melhoria das condições de preparação dos professores. Vinculadas ao ensino primário encontravam-se as idéias relativas à erradicação do analfabetismo - que atingia 50% da população, segundo dados

de Vieira O autor considera que as ações de JK nesse sentido eram obstaculizadas pela priorização dada à destinação de recursos para a qualificação de mão-de-obra para as empresas - fator relevante para o desenvolvimento industrial (idem, p. 101).

Analisando particularmente os aspectos ideológicos envolvidos nas pretensões de transformação do sistema educacional no governo Juscelino Kubitschek, Cardoso aponta o fato de que a educação aparecia estreitamente vinculada ao desenvolvimento, como se fosse um instrumento a serviço deste. No interior do pensamento desenvolvimentista, estaria presente a idéia de que as transformações industriais em curso vão colocando necessidades e que o sistema de ensino deve ir sofrendo alterações para atendê-las. Trata-se de colocar a educação diante das necessidades concretas e não de ideais, o que revela a atitude "altamente pragmática" dessa ideologia (Cardoso, 1977, p. 178).

Cardoso enfatiza que a ideologia desenvolvimentista inclui uma atitude de fuga do academicismo no tocante à educação; a prioridade seria aproximar a escola da realidade do país, adequando a instituição às mudanças que essa realidade estaria sofrendo, ou seja, a escola deveria preparar os quadros para os novos postos de trabalho exigidos pelo desenvolvimento (idem, p. 178-180). Assim, a formação de recursos humanos tem, no governo JK, um sentido bem definido, qual seja, atender à demanda do mercado de mão-de-obra e auxiliar, assim, o desenvolvimento do país. Cardoso observa, ainda, que as modificações pretendidas no setor educacional inserem-se, no corpo do pensamento desenvolvimentista, numa perspectiva voltada para a racionalização do trabalho. A formação técnico-profissional seria imprescindível para o adequado aproveitamento da abundância de recursos naturais do país, para o aumento da produtividade e para a "formação do capital nacional" (idem, p. 213).

Embora assumindo papel tão relevante do ponto de vista das idéias desenvolvimentistas, os avanços no setor educacional não foram, segundo Vieira, "além de promessas e de tropeços". Em todos os níveis de ensino, inclusive no tocante à alfabetização de adultos, os projetos governamentais eram "pouco vigorosos, para não dizer anêmicos". As medidas, apenas esparsas, acabavam por depender de cada unidade da federação (Vieira, 1985, p. 103). Mesmo no tocante ao ensino primário e ao ensino médio, o progresso foi "acanhado para um governo que assumia a educação profissionalizante nos dois níveis, como uma das condições de atingir o futuro de grandeza nacional". Quanto à aplicação de recursos financeiros na educação, o autor indica que "as despesas federais com o ensino e a investigação" sofreram uma elevação, sem, no entanto, contribuir para "transformar na essência a Educação no Brasil" (idem, p. 106). Quanto ao investimento de capital externo no setor educacional, o autor informa que, ao contrário de outras áreas abrangidas pelo Programa de Metas do governo, não houve "qualquer aplicação de capital estrangeiro diretamente na educação" (idem, p. 90).

6. Os centros de pesquisas educacionais

6.1. Origens

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) - órgão do Ministério da Educação e Cultura - foi criado em 30 de julho de 1938, pela Lei Federal de nº 580. Administrado já por Lourenço Filho e por Murilo Braga, respectivamente, encontrava-se o INEP, desde 1952, sob a gestão de Anísio Teixeira, quando foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) - instituído pelo Decreto Federal nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Subordinado ao INEP, o CBPE era dirigido também por Anísio Teixeira - que, aliás, ocupou o cargo durante todo o período abrangido por este estudo.

Em março de 1956, iniciou-se a publicação da revista **Educação e Ciências Sociais**, boletim do CBPE, periódico especializado "no setor de estudos e pesquisas sociais relacionados com a educação" - conforme consta no artigo de apresentação de seu primeiro número.

O mesmo Decreto Federal nº 38.460, acima referido, que instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criou também os Centros Regionais. Estes seriam sediados, previa o aludido Decreto, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRSP) passou a funcionar mediante convênio entre o INEP e a Universidade de São Paulo, ficando a cargo do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O CRSP foi dirigido, durante todo o período em estudo, por Fernando de Azevedo.

Em junho de 1957, iniciou-se a publicação da revista **Pesquisa e Planejamento**, boletim do CRSP, periódico destinado a tomar conhecidas e respeitadas pelo público as atividades do Centro - conforme consta no artigo de apresentação do primeiro número da revista. Tendo servido, durante todo o período em foco, como órgãos oficiais de divulgação das pesquisas desenvolvidas pelos centros, dos estudos e projetos por eles levados a cabo e das reflexões dos educadores que os dirigiam ou que a eles se agrupavam, **Educação e Ciências Sociais e Pesquisa e Planejamento** indicam-nos o sentido das atividades do CBPE, do CRSP e daqueles que ali publicavam seus trabalhos.

6.2. As realizações educacionais

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar nas atividades CBPE e do CRSP é quanto aos seus esforços no setor da formação de quadros para a educação. Embora essa pareça não ter sido uma preocupação marcante do CBPE - haja vista o tema não merecer destaque em seu boletim -, o assunto ganhava relativa ênfase nas páginas do boletim do CRSP.

Assim, tomamos conhecimento que em 1957 o CRSP promoveu o I Seminário de Professores Primários e que em 1958 realizou um Curso para Delegados de Ensino e o I Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, iniciativa que teve continuidade em 1959 e em 1960, com o II e o III Cursos, respectivamente. Em 1958 e em 1959, o CRSP realizou também Cursos para Inspetores Escolares. Além de atividades formativas dessa categoria, o CRSP ofereceu bolsas de estudos para aperfeiçoamento de professores primários nos Estados Unidos, numa iniciativa conjunta com o INEP e o governo americano.

Aspecto que chama a atenção nas matérias de ambos os boletins é a marcante participação de organismos internacionais nas atividades dos Centros. Desde a posse de Anísio Teixeira à frente do INEP já se destacava a presença da UNESCO. Otto Klineberg, Charles Wagley e Jacques Lambert foram os técnicos da UNESCO que tiveram influência na definição dos objetivos do CBPE e, juntamente com Andrew Pearse, Bertram Mutchinson e Robert James Havighurst, estiveram presentes nos primeiros anos de funcionamento desse Centro; aliás, a própria instituição do referido órgão resultou de um plano de cooperação entre o INEP e a UNESCO, onde se previa, inclusive, a indicação de um membro da Direção de Programas do CBPE pelo organismo internacional.

A presença de tais organismos no CRSP evidencia-se, principalmente, pela atuação da UNESCO nas iniciativas ligadas à formação de pessoal durante o período em estudo. Assim ocorreu com os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina, acima referidos, que fizeram parte do Projeto Maior nº 1 da UNESCO - concebido para auxiliar na expansão da educação primária e na erradicação do analfabetismo na América. Os objetivos do Projeto aludido seriam alcançados por meio da preparação de um corpo de especialistas voltados para a atuação na área de ensino. É o que se depreende, por exemplo, do discurso de M. Brullé, quando da abertura do II Curso de Especialistas, em 1959. A representante da UNESCO afirma que o objetivo daquela programação era permitir aos participantes "atingir um pensamento pedagógico mais aprimorado" e familiarizar-se "com concepções audaciosas, renovadas", que pudessem ser colocadas a serviço da população; atribui aos profissionais da educação tarefas político-educacionais, uma vez que eles seriam "os animadores e os construtores do mundo de amanhã" (Brullé, 1960).

Ênfase semelhante já era dada na abertura do curso promovido no ano anterior. Fernando de Azevedo, na ocasião, reflete a respeito da importância da constituição de um "estado-maior" de especialistas, de "elites intelectuais e pedagógicas", de quem dependeria a solução dos graves problemas educacionais que se apresentavam (Azevedo, 1958a). Na mesma oportunidade, Malcolm S. Adiseshiah, sub-diretor geral da UNESCO, discorre a respeito dos milhares de dólares investidos pelo organismo no continente americano para a realização de seu Programa Principal de Erradicação do Analfabetismo, e cita as iniciativas no setor de formação de recursos humanos - dentre as quais se inseria o Curso de Especialistas que se iniciava (Adiseshiah, 1960).

6.3. O ideário

Todas as atividades do CBPE e do CRSP - fossem elas ligadas à formação de recursos humanos, ao desenvolvimento de pesquisas ou à simples divulgação de idéias por meio de seus boletins - pareciam norteadas por certos princípios: a educação deveria assumir um papel instrumental diante da condição histórica, política, econômica e social em que se encontrava o país. Tal condição era definida como sendo a do ingresso do Brasil na modernidade; toda iniciativa a ser tomada deveria fundamentar-se no primado da racionalidade, ou seja, na utilização do raciocínio e das técnicas científicas que privilegiavam o planejamento, a previsão, o cálculo - em contraposição a atitudes intuitivas. O principal recurso a ser utilizado pelos educadores e pesquisadores, para a consecução de seus objetivos, seriam as ciências sociais, com seus instrumentos teóricos e seu instrumental de investigação empírica.

O artigo de apresentação do primeiro número do boletim do CBPE já informava que a perspectiva do Centro era a de ver "os fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sociais, econômicos, culturais e políticos". O Plano de Organização do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais ressaltava a importância dos levantamentos de dados como meio de verificação da adequação das condições escolares à "sociedade em mudança", colocando a escola como "agência de transmissão do patrimônio cultural e da sua própria harmonização". A escola aparece no referido Plano como instrumento a ser utilizado "no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira".

Auxiliados por J. Lambert e O. Klineberg, técnicos da UNESCO, os diretores do CBPE elaboraram um plano de ação para o Centro nos anos de 1956 e 1957. Destacam-se, entre as diretrizes do documento - publicado no terceiro número de **Educação e Ciências Sociais** -, a priorização do uso das ciências sociais para a "solução dos problemas educacionais no Brasil"; a necessidade de integrar o sistema educacional com as necessidades de mudança do país, partindo-se de uma "descrição e análise crítica" da educação, no sentido de se poder medir e avaliar futuras mudanças. Lambert, na redação de um comentário relativo a esse programa do CBPE, enfatiza o objetivo de "aplicar a pesquisa sociológica à política educacional", acentuando que os pesquisadores deveriam elaborar um "mapa sociológico" e um "mapa educacional" do país, o que facilitaria, segundo o autor, os estudos pertinentes à adequação do sistema escolar à nascente estrutura democrática e urbana do país (Lambert 1956).

Os temas a que nos referimos - planejamento que antecede uma intervenção no sistema educacional no sentido de adequá-lo à realidade em mudança - são temas recorrentes no boletim do CBPE. Diversos são os escritos que refletem essa mentalidade. Bastante exemplar do raciocínio que parece permear as concepções sócio-educacionais do CBPE é o artigo de Juarez R. Brandão Lopes, em que o autor defende a idéia de que o binômio educação-

sociedade é interdependente. Lopes caracteriza a sociedade brasileira daquela época como em processo de industrialização, de urbanização e de democratização, contendo ainda esse processo duas sociedades - citando, nesse ponto, J. Lambert -: uma de aspecto "arcaico colonial" e outra de aspecto "urbano e industrial"; critica o sistema educacional então vigente, por não atentar para essa realidade, o que estava retardando o desenvolvimento econômico do país (Lopes, 1957).

Outra matéria que se destaca, nesse mesmo sentido, é a notícia dada por **Educação e Ciências Sociais**, em seu oitavo número, a respeito do Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, promovido pela OEA e pela UNESCO, e sediado em Washington no ano de 1958. Jayme Abreu, um dos delegados brasileiros presentes ao evento, apresenta o documento intitulado "Centro de Pesquisa no Planejamento Educacional", onde trata da necessidade de introdução do método científico no "planejamento racional" da educação; reflete, ainda, a respeito do "impacto das revoluções industrial e tecnológica" e da necessidade de se abandonar a improvisação em benefício do estudo das possibilidades de "mudança social provocada", o que poderia ser implementado por meio dos Centros de Pesquisa em todo o mundo.

O tema do planejamento da mudança social parece ter sido um dos pontos de destaque no ideário assumido pelo CBPE, por influência - supomos - da UNESCO. Em 1959, realizou-se no Rio de Janeiro o Seminário sobre Resistência à Mudança - Fatores que Impedem ou Dificultam o Desenvolvimento Econômico, numa promoção conjunta da referida agência internacional, do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - conforme noticiário incluído no número 12 de **Educação e Ciências Sociais**. Robert J. Havighurst analisou a questão em um dos artigos publicados por esse mesmo periódico, abordando a educação como "indispensável" para o "desenvolvimento" do país, para o surgimento de uma "nação industrial moderna". A educação, defende o autor, seria um dos fatores capazes de "provocar, deliberadamente", a mudança social (Havighurst, 1957).

A concepção do momento histórico vivido pelo Brasil e a assimilação da importância da investigação científica estão presentes não só nos discursos e nos documentos oficiais do Centro. O trabalho de pesquisa de A. Pearse demonstra que tais elementos casavam-se na investigação de campo. Pearse baseia-se na idéia de que a cidade é o "setor mais importante da vida brasileira contemporânea", onde se desenvolve o processo de "transformação do Brasil, de uma sociedade de tradição rural predominantemente atrasada, em uma sociedade industrial, moderna e democrática". Assim, elabora um projeto de pesquisa em que pretende investigar um bairro do Distrito Federal - as famílias e o funcionamento das salas de aula, entre outros aspectos -, utilizando-se de questionários, entrevistas e testes (Pearse, 1956).

O projeto mais ousado - e talvez mais significativo das tendências científicas do CBPE - foi sem dúvida o das cidades-laboratórios. Conforme ex-

planações feitas por Oracy Nogueira e por Darcy Ribeiro em **Educação e Ciências Sociais**, teria sido eleita uma área - Leopoldina e Cataguases, em Minas Gerais - para servir a uma série de levantamentos e programas em diversos setores de pesquisa, particularmente, em experimentação educacional (Nogueira, 1956; Ribeiro, 1956).

As questões da racionalidade e da posição instrumental da educação foram amplamente divulgadas também pelo boletim do CRSP, embora se possa notar, neste periódico, menor ênfase na segunda questão - se o compararmos com **Educação e Ciências Sociais**. A matéria de apresentação de **Pesquisa e Planejamento** faz referência ao que chama os "três ideais fundamentais" dos Centros de Pesquisas Educacionais, quais sejam: "reestruturar a educação do país" por meio do levantamento "de situações concretas" e da "investigação científica dos problemas, cujo estudo depende uma planificação racional"; buscar a "racionalização progressiva da conduta e ação política" em educação, com o intuito de "servir aos governos" - e nesse ponto defende que "o empirismo, a improvisação e a superficialidade cedam, afinal, o lugar ao espírito e aos métodos científicos"; e, como terceiro ideal, "atrair para a educação e por a seu serviço as ciências sociais".

Tratamento semelhante é dado à educação por Fernando de Azevedo no discurso de inauguração do CRSP. O diretor do Centro enfatiza que as atividades de pesquisa que se iniciavam pretendiam dar "solução racional" a "um dos mais graves e complexos problemas com que se defrontam as sociedades modernas", devendo-se "recorrer às ciências e às pesquisas sociais" para auxiliar a "reconstrução nacional". Azevedo defende, na ocasião, a necessidade de se substituir "uma política empírica de educação" por "uma política científica, realista e racional" (Azevedo, 1957a).

Os cursos promovidos pelo CRSP parecem ter sido norteados por ideário semelhante. No discurso de inauguração do I Seminário de Professores Primários, em 1957, Fernando de Azevedo trata o CRSP como "um vasto laboratório de pesquisas e experiências, no domínio das ciências humanas e sociais". Dando particular importância à penetração, na esfera educacional, dos métodos científicos e das técnicas de pesquisa histórica, bio-psicológica, social e educacional", fundamentais para a formação profissional do educador (Azevedo, 1957b).

No encerramento do referido Seminário, Azevedo chama a atenção para o abandono do "empirismo" e da "intuição" em favor de métodos científicos de investigação e de prova, para a introdução de "regras científicas" na "arte de educar" (Azevedo, 1957c). É o mesmo Azevedo quem, na abertura do Curso para Delegado de Ensino, em 1958, afirma a importância do "elemento pessoal, subjetivo, de vocação, de fé, de entusiasmo", na área escolar, fazendo notar, porém, que "a educação não poderá subsistir nem desenvolver-se" sem "um largo e vigoroso equipamento cultural-científico, de técnicas, de pesquisas e de planificação" (Azevedo, 1958b).

O ideário cientificista não se encontrava restrito aos discursos dos educadores do CRSP. As atividades de suas Divisões eram voltadas para o de-

envolvimento de projetos de pesquisas de campo, destinadas a construir um quadro da situação do ensino no estado de São Paulo. Citamos, aqui, um exemplo significativo dessa preocupação - exemplo que, inclusive, demonstra as reflexões quanto à vinculação entre a problemática educacional e as questões relativas ao desenvolvimento da sociedade.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais desenvolveu, durante os anos de 1958 a 1960, um estudo em que se incluía um levantamento bastante abrangente de diversos tópicos pertinentes à escola primária paulistana. Ao lado da exposição dos projetos, do andamento e dos resultados das pesquisas, as matérias publicadas por essa Divisão em **Pesquisa e Planejamento** enfatizam a necessidade de que a escola "venha a atender os reclamos educacionais de uma sociedade, como a nossa, no caminho da industrialização e assistindo à cristalização de um regime democrático de governo, um e outro tão reconhecidamente dependentes da educação fundamental comum" (Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, 1959).

7. Conclusões

7.1. O espírito das metas educacionais

Criados, como vimos, logo no início do governo Kubitschek, o CBPE e os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais parecem ter tido uma presença marcante no cenário educacional do Brasil, durante o final da década de 50. Sendo órgãos vinculados ao INEP e, portanto, ao MEC, parece-nos possível afirmar que suas iniciativas incluíam-se no projeto de governo de JK. Embora nosso estudo enfoque apenas o CBPE e o CRSP, temos notícia de que também nos estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul foram instalados - e parecem ter funcionado ativamente - Centros Regionais como o de São Paulo.

Procuramos demonstrar, na segunda parte deste trabalho, que não foram poucas e nem pouco abrangentes as iniciativas dos Centros estudados - tanto na área de pesquisa quanto na de melhoria da capacitação dos quadros ligados à educação, desde professores primários até Delegados de Ensino. Podemos, assim, discutir algumas afirmações que fizemos constar na parte inicial desse estudo.

Como vimos, Vieira assinala que a área de educação, bem como outras abrangidas pelo termo "social", foi pouco privilegiada durante a gestão Kubitschek. Este autor, conforme citamos, utiliza expressões como "pouco vigorosos" e "anêmicos" para caracterizar os projetos juscelinistas no setor do ensino. Acreditamos poder, pelo menos, retirar a ênfase dada por Vieira ao fracasso das realizações de JK nesse setor. O que se poderia dizer, sugerimos, é que, se não apresentou resultados que modificassem profundamente a situação da educação no Brasil, o governo Juscelino não falhou por falta de mobilização de

recursos para isso. Afinal, os Centros de Pesquisas espalharam-se por quase todas as regiões do país e dispunham de pesquisadores da mais alta capacitação - muitos, inclusive, até hoje reconhecidos como tal, a exemplo de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Antônio Cândido, além de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Outra afirmação constante da parte inicial deste estudo - e que merece ser relativizada - é a que diz respeito a uma preocupação, quase exclusiva por parte do governo JK, voltada para o ensino profissionalizante. Se é correto que o investimento de recursos financeiros e as iniciativas concretas privilegiaram o ensino destinado à formação de mão-de-obra técnica - importante para o preenchimento dos postos nas indústrias recém-instaladas ou por instalar-, não é certo afirmar que as preocupações dos educadores vinculados aos Centros - órgãos, afinal, de um Ministério - tivessem os mesmos traços. As pesquisas e os projetos veiculados pelos boletins do CBPE e do CRSP dão conta de realizações que visavam, em grande parte, ao ensino primário e à erradicação do analfabetismo.

Conforme esclarecemos, a estratégia administrativa de Juscelino Kubitschek pautava-se pela "apologia da planificação" - expressão utilizada por Vieira, já citada. O espírito do Programa de Metas implementado por JK teria sido a racionalidade, o planejamento e a antevisão dos problemas a serem enfrentados por seus projetos. No âmbito dos Centros de Pesquisas Educacionais estava presenté, como procuramos demonstrar, o mesmo espírito, consubstanciado na forma do discurso e da prática científica

As expressões de Jacques Lambert - "mapa sociológico" e "mapa educacional", já referidas - estão imbuídas precisamente dessa concepção que privilegia a demarcação prévia dos terrenos onde atuar. As idéias de Jayme Abreu, expostas no Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, a respeito da utilização do método científico no "planejamento racional" da educação; os diversos discursos de Fernando de Azevedo defendendo o abandono da intuição em favor das técnicas científicas na área educacional; o projeto de experimentação educacional em cidades-laboratórios - estes exemplos demonstram que a mesma mentalidade que animava a administração JK, e que parece ter sido detectada por outros autores em setores diversos, animava também os pesquisadores da educação aqui analisados.

A educação, à semelhança do cumprimento das metas em setores econômicos e financeiros, deveria submeter-se também à planificação, à racionalidade e à experimentação sustentada por bases científicas. Se nada podemos afirmar, por um lado, quanto aos resultados desses esforços no sentido de provocar alterações no sistema de ensino nacional, podemos concluir, por outro, que a estratégia de ação e o espírito dos projetos para essa área eram animados por um forte aparato conceitual e técnico - em perfeito acordo com as linhas mestras do governo JK.

7.2. Os objetivos do auxílio estrangeiro

Conforme já destacamos, algumas instituições estrangeiras participaram de realizações dos Centros de Pesquisas. A mais importante delas foi a UNESCO, órgão com assento nos postos dirigentes do CBPE e em seus cargos de assessoria, e mesmo de execução de projetos, além de fornecer apoio a iniciativas ligadas à capacitação de pessoal levadas a cabo pelo CRSP.

Se concordarmos com a afirmação de que nenhum recurso financeiro provindo do exterior foi aplicado diretamente na educação durante o governo Kubitschek - como garante Vieira, citado anteriormente -, devemos supor que o aludido autor esteja se referindo, talvez, exclusivamente à implementação da rede física de escolas públicas. A participação da UNESCO, no plano educacional, se não se deu por esses meios, ocorreu de um modo que, segundo as características administrativas do governo JK, talvez tenha sido muito mais relevante. O retendo organismo internacional atuou justamente na esfera da planificação, ou seja, junto a órgãos encarregados de estudar as condições reais da educação e de conceber soluções para o ensino no Brasil. A planificação, como vimos na seção inicial deste estudo, era um dos traços marcantes da administração juscelinista

Segundo a análise desenvolvida no início deste trabalho, a ajuda dos países desenvolvidos aos países periféricos tinha como alvo, no plano político, a conservação da democracia, a rejeição de idéias que pudessem desestabilizar os ideais do mundo ocidental, ou seja, tinha como meta afastar o "perigo" do comunismo. Tal era a perspectiva adotada pelo governo JK na elaboração da Operação Pan-Americana.

Procuramos demonstrar que as referidas metas seriam alcançadas - conforme o ideário da OPA - por meio do auxílio financeiro que pudesse promover o desenvolvimento econômico de países como o Brasil, uma vez que o avanço da industrialização promoveria o bem estar das camadas mais pobres do povo. Cabe destacar, diante das observações que fizemos a respeito da influência da UNESCO, que, segundo nos parece, o auxílio fornecido ao setor da educação também visaria atingir a meta de conservação da democracia - nos termos aqui utilizados.

Se analisarmos as pesquisas desenvolvidas pelos Centros, os artigos que expressam as opiniões dos educadores, e mesmo os cursos de reciclagem de recursos humanos vinculados à educação, notaremos que, em última análise, o que se pretende, em grande parte, é conhecer a realidade social do país, a diferenciação de suas camadas, a escola que se oferece a essa população - particularmente às camadas pobres - e, intenção maior, transformar a mentalidade vigente entre os profissionais da educação, no sentido de que estes viessem a alterar a dos setores populares. Mas qual seria a finalidade última de toda essa transformação? Em outras palavras, transformação em que sentido?

Educação e Ciências Sociais, em seu número 13, transcreve informações pertinentes à Reunião Preparatória da Conferência Interamericana sobre Edu-

cação e Desenvolvimento Social e Econômico, realizada em 1959 no Brasil, com o apoio da OEA e da UNESCO. Tais informações dão conta de que uma "população educada" seria o sustentáculo de uma "democracia operante, da efetiva participação do povo nos assuntos nacionais". Aqui talvez esteja a resposta à questão formulada acima, qual seja, a transformação mais relevante a ser efetuada talvez fosse aquela que alterasse a mentalidade política do povo brasileiro - este seria o papel da educação e sua contribuição para a democracia.

Dessa forma, embora não tenham havido investimentos financeiros externos diretamente no setor educacional, durante o governo JK, o auxílio estrangeiro deu-se no setor de planejamento, que visava futuros benefícios ao setor, e, além disso, parecia incluir-se no mesmo contexto em que se encontrava a injeção de capital em setores produtivos, qual seja, a luta pela erradicação da pobreza e das más condições de vida, como arma de defesa contra o comunismo. Cabe destacar que o auxílio estrangeiro iniciou-se antes mesmo que o referido ideário se consubstanciasse na Operação Pan-Americana, que data de 1958, como vimos. Logo na criação do CBPE, conforme já salientamos, a UNESCO contribuía para a formulação de uma política de transformação das condições educacionais no Brasil. O papel dos técnicos da citada instituição foi incrementar, entre os educadores brasileiros, a mentalidade cientificista a que nos referimos.

7.3. A Educação no contexto do desenvolvimento

Como ressaltamos na primeira parte deste trabalho, inclui-se na ideologia desenvolvimentista a idéia de que a educação seja colocada a serviço do desenvolvimento econômico do país; uma vez atingido esse patamar, toda a população seria beneficiada pelos frutos do bem estar assim gerado. Apenas o ingresso do país ns era moderna - sinônimo de industrialização - traria os benefícios almejados pelo povo e, portanto, todos os setores da vida nacional deveriam alinhar-se nessa direção.

Em nosso estudo procuramos demonstrar que muitas referências a esse tema são feitas nas matérias publicadas pelos boletins dos Centros. A educação é colocada como agência de transmissão e de harmonização e patrimônio cultural; como meio de "aceleramento, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira"; como fator provocador de mudanças sociais; como devendo adequar-se à sociedade que se industrializa e se urbaniza; enfim, como já dissemos, a educação assume, no ideário dos Centros, um papel instrumental diante da realidade do desenvolvimento do Brasil.

Cardoso, como citamos, atribui à ideologia desenvolvimentista cultivada no período JK uma atitude "altamente pragmática", onde não se inclui a discussão da pertinência de seus próprios fundamentos. Este traço do desenvolvimentismo é facilmente verificável nos escritos difundidos pelos Centros por

meio de seus periódicos. A educação aparece, nas matérias de diversos autores, como um fator a serviço do desenvolvimento; o desenvolvimento identifica-se com o processo de industrialização, urbanização e democratização; este processo significa o ingresso do país na modernidade e o atendimento às reivindicações da população; assim, a educação deve estar a serviço do desenvolvimento.

Em nenhum momento encontra-se, nas matérias publicadas, um raciocínio que se distancie desse encadeamento "natural" de fatores, dessa circularidade de raciocínio que termina sempre nas necessidades econômicas do desenvolvimento e na esperança de um país melhor como resultado.

Comparada com o discurso que encontramos nas matérias dos boletins analisados, a retórica presente no âmbito das relações internacionais mostra-se bem mais transparente. Nos pronunciamentos referentes à OPA está muito claro que o desenvolvimento é uma questão político-ideológica - além de meramente econômica. Ainda que elidindo - como já indicamos - a discussão pertinente às origens do problema que deseja sanar, a OPA, deixa transparecer seus objetivos. A retórica no terreno da educação, por outro lado, não chega sequer a formular o problema político. Ambas apresentam-se como fruto de um pensamento pragmático, embora em níveis diferentes de clareza. Tal afirmação não nos possibilita garantir que em outros setores de atividades dos Centros, que não o de publicações - nos cursos, nas conferências, em contatos pessoais com seu público-alvo, por exemplo -, tal clareza não existisse. A investigação desses outros setores, entretanto, não se constituiu em objeto de nossa pesquisa

8. Referências bibliográficas

- ADISESHIAH, Malcom S. A UNESCO e a luta contra o analfabetismo. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 3, p.59-70,1960.
- AZEVEDO, Fernando de. Inauguração do CRPE. **Pesquisa e Planejamento** São Paulo, n.2,p.5-12,1957a.
- . Luz nova sobre os caminhos: centros de pesquisa e cultura pedagógica. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 1, p. 13-28,1957b.
- ____. Ciência e arte de educar. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 1, p. 67-85, 1957c.
- ____. Na antevisão de um mundo só. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n.2, p. 51-58,1958a.
- Teoria e experiência educativa. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 2, p. 31-38,1958b.
- BANDEIRA, Moniz. **A presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

- BRULLÉ, Hélène. Oração inaugural. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 3, p. 69-72, 1959.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS. Algumas características da escola primária no município de São Paulo, em 1958. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 3, p. 107-122, 1959.
- HAVIGHURST, Robert James. Como a educação muda a sociedade. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p. 21-38, 1957.
- LAFER, Celso. Uma interpretação do sistema das relações internacionais do Brasil. In: LAFER, Celso, PENA, Félix. **Argentina e Brasil no sistema das relações internacionais**. São Paulo: Duas Cidades, 1973.
- LAMBERT, Jacques. Comentários sobre o programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 11-20, 1956.
- LOPES, Juarez Rubens Brandão. Estrutura social e educação no Brasil. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 53-77, 1959.
- MALAN, Pedro Sampaio. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira** São Paulo: Difel, 1984.13, v. 4.
- NOGUEIRA, Oracy. Projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas referentes à educação. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p.123 -130, 1958.
- PEARSE, Andrew. A escola e o seu bairro no Rio: um projeto de estudo em desenvolvimento. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 77-89, 1956.
- REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA INTERNACIONAL. Rio de Janeiro, n. 4, 1958.
- RIBEIRO, Darcy. O programa de pesquisa em cidades- laboratórios. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 13-30, 1958.

Recebido em 10 de setembro de 1990

Marcus Vinícius da Cunha, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, é professor-assistente junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP.

The real work tries to describe the activities and the ideas of the Brazilian Center of Educational Researchs (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) and of the São Paulo s Local Center of Educational Researchs (Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo) - association groups from National Institute of Pedagogic Studies (Instituto Nacional de Estudos

R. bras. Est. pedag. Brasília, 72(171):175-195, maio/ago. 1991

Pedagógicos - INEP) -, during the period 1956-1961. The aim of this article is to compare some works of these association with main characteristics of Juscelino Kubitschek administration, particularly with respect to the development Ideology wich has been gotten in that era.

Cette étude décrit les activités et les idées du Centre National de Recherches à l'Education (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) et du Centre Regional de Recherches à l'Education de São Paulo (Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo) - organismes de l'Institut National d'Études Pédagogiques (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP), pendant la période 1956-1961. Son objectif est détablir quelques rapports ente V action de ses organismes et les principales caracteristiques de l'Administration Juscelino Kubitschek, notamment en ce qui concerne l'idéologie du développement adoptée pendant cette période de l'Histoire Brésilienne.

El presente estudio se propone describir las actividades y el ideário del Centro Brasileiro de Investigaciones Educativas (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) y del Centro Regional de Investigaciones Educativas de São Paulo (Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo) - órganos del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP), durante el período 1956-1961. El objetivo que se persigue es establecer algunas relaciones entre la actuación de los referidos órganos y las principales caracteerísticas de la administracion Juscelino Kubitschek, particularmente en lo que respecto a la ideologia desarrollista adoptado en ese período.

O Papel e a Função do Erro na Avaliação Escolar

Cláudia Davis
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Yara Lúcia Esposito Fundação Carlos Chagas (FCC)

Este estudo tem como objetivo discutir a questão da avaliação escolar, a partir do enfoque da teoria psicogenética de Piaget. Assim, num primeiro momento, o estudo procura mostrar os usos inadequados dessa teoria quando aplicada à prática pedagógica; num segundo momento, destacando sobretudo o seu caráter epistemológico, busca aproveitar algumas das contribuições piagetianas para a discussão dos problemas da aprendizagem, mais especificamente os que dizem respeito à questão do erro.

1. Introdução

Como é bem sabido, os índices de repetência e evasão nas escolas públicas brasileiras são muito elevados. Há décadas, a busca de soluções para o fracasso escolar - que exclui um sem-número de crianças do acesso à educação e só conhecimento sistematizado - vem dominando a produção educacional no País (Barreto, 1979, 1984; Campos, 1982; Resenberg, 1984; Soares, 1985; Dietzsch, 1988; Davis, 1980), sem que se observem, no entanto, modificações de vulto na forma como se configura o problema. Naturalmente, tais estudos indicam a presença de múltiplos fatores, tanto intra como extra-escolares na manutenção da catastrófica situação do ensino público: a formação precária do professorado, salários aviltantes, descaso físico com o espaço escolar, negligência com relação às condições de seu funcionamento, critérios clientelistas na indicação de cargos-chave, pobreza material dos alunos e, em especial, a total ausência de uma política pública para o setor. Em face deste conjunto de fatores, o professorado sente-se, com freqüência, impotente para exercer, com eficácia, o papel docente, atuando como mediador entre o saber escolar e os alunos que se encontram em suas salas de aula.

Assustados, no entanto, com a situação da escola pública, os professores tendem a privilegiar, enquanto contribuição pessoal para elevar a qualidade da escolarização financiada pelo Estado, critérios de avaliação ora extremamente rígidos, ora extremamente fluidos. No primeiro caso, a justificativa é a de que é preciso triar, com precisão, os "bons" alunos, ou seja, aqueles que, além de fazerem juz ao investimento público em educação, conseguem acompanhar um

ensino condizente com determinadas exigências de qualidade. No segundo caso, a postura se pauta, antes, na tentativa de evitar a seletividade escolar, criando-se um ensino verdadeiramente democrático, que retenha na escola, pelo maior tempo possível, as crianças da classe trabalhadora.

Na ótica dos professores, portanto, o grande dilema centra-se na avaliação do aproveitamento escolar, questão sem dúvida das mais importantes. Na verdade, é através da avaliação da aprendizagem que se corporificam não só a repetência e a evasão como - e sobretudo - a sonegação do conhecimento a consideráveis parcelas da população brasileira. Daí a necessidade de se retomar a discussão sobre a velha e impopular questão de como proceder no momento de decidir se o aluno passa, ou não, de uma para outra série. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação e sobre as condições necessárias para que esta se efetue de maneira conseqüente.

De início, acredita-se que o conceito de avaliação não se refere apenas ao julgamento do aproveitamento escolar dos alunos, julgamento este que tem como finalidade estipular quais deles podem permanecer na escola e quais deles devem ser dela excluídos. A avaliação tem um sentido e um papel muito mais amplos: cabe-lhe analisar o aproveitamento escolar em função de uma teoria de ensino-aprendizagem, para que se possa repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos. Adicionalmente, a avaliação deve, ainda, propiciar uma visão mais abrangente da realidade escolar, na medida em que, ao desvendar entraves e emperramentos entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, abrem-se novos rumos, novos arranjos e novos fluxos de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola.

Para que se compreenda o significado da avaliação, faz-se necessário clarificar o que se entende por aproveitamento escolar, uma vez que é sobre ele que a avaliação incide. Aproveitamento escolar, de um lado, refere-se a construções de conhecimentos, ou seja, à elaboração de formas de pensar e relacionar determinados conteúdos que foram alvo de ensino. Além disso, aproveitamento escolar implica, tamtém, a presença de um certo progresso entre as construções já elaboradas pelos alunos e aquelas que foram alcançadas na e por meio da ação da escola.

Essas características do aproveitamento escolar não são casuais. A ênfase na construção do conhecimento significa que algumas funções cognitivas devem ser constituídas e exercitadas sistematicamente mediante as atividades escolares: fazer inferências, generalizações, comparações, análises, sínteses, críticas, discriminações, organizações e estruturas lógicas etc. Aproveitamento escolar, nesta ótica, refere-se menos ao armazenamento de informações do que ao uso que se faz das mesmas: fatos, situações e eventos devem propiciar ao aluno a construção de princípios gerais, de pontos de vista, de teorias e idéias sobre a realidade que se tem, sobre a realidade que se quer ter e sobre como, partindo de uma, se pode chegar à outra. Em contraposição, a tô-

nica em progressos relativos aos conhecimentos já construídos no início do ano letivo e àqueles observados ao final do mesmo salienta que o aproveitamento escolar é dinâmico, processual, não se podendo, desta maneira, ater-se tão-somente ao que ocorre em um dado ponto do tempo: o aluno pode utilizar letra cursiva quando antes só empregava a de fôrma? Redige pequenas histórias, quando antes não sabia escrever? Resolve a adição com reserva quando antes dominava unicamente a noção de número?

Essas questões remetem, naturalmente, aos objetivos do ensino. É evidente que a passagem pela escola só tem sentido quando se supõe que se sairá dela diferentemente da forma como nela se entrou. O aproveitamento escolar, desta maneira, nada mais é do que a apropriação que se faz daquilo que a escola pretende ensinar. Dentre os muitos objetivos da escolarização e, portanto, do aproveitamento escolar, três são essenciais:

1^o) objetivos que se referem à obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e que levam o aluno a se apropriar de um conjunto de dados de natureza física, biológica e social, sobre a realidade que se vive e se enfrenta; 2) objetivos que se referem à construção de funções cognitivas que permitam ao aluno pensar e atuar sobre o mundo físico e social, de maneira independente, crítica e criativa, estabelecendo relações cada vez mais complexas entre as informações disponíveis; 3^o) objetivos que se referem à elaboração de atitudes e valores, de modo a se contar com cidadãos que, conhecendo as variedades da condição humana, escolham de maneira lúcida, consciente e responsável sua conduta pessoal e social. Naturalmente, esses objetivos encontram-se mesclados, sendo difícil estabelecer limites precisos entre cada um deles: é na discussão sobre os conteúdos escolares que se formam as funções cognitivas e se valoriza a realidade. A construção da escrita, por exemplo, contribui não só para a elaboração do pensamento simbólico, o estabelecimento de generalizações, o uso da memória e do raciocínio, o emprego de análises e sínteses, como também para uma forma de conhecer o mundo, de se posicionar diante dele e de formar opiniões sobre o ambiente circundante. Informações, desenvolvimento cognitivo e aquisição de valores dão-se a um só tempo, ainda que, para efeitos didáticos, um objetivo possa preponderar sobre os demais.

Se os objetivos do aproveitamento escolar indicam as razões pelas quais se aloca importância à construção do conhecimento, eles não fornecem, por si mesmos, nenhuma pista de como proceder para alcançá-los. A forma de conduzir o processo educativo, na verdade, não decorre diretamente dos objetivos que se colocam para a passagem pela escola e, conseqüentemente, para o aproveitamento escolar: ela é derivada da concepção do processo de aprendizagem e do desenvolvimento que se adota para a criança. Realmente a depender da forma como se concebe o problema geral da aquisição de conhecimentos, selecionam-se e organizam-se os métodos e as estratégias de ensino.

Em função de como se avalia a aprendizagem conquistada, alternativas são buscadas, seja para facilitar sua construção, seja para aprimorá-la, seja para tomá-la complexa. Daí a necessidade de se ter claro qual é a teoria de ensino-aprendizagem que se segue, pois, sem ela, não é possível nem agir, nem avaliar de forma coerente.

Em nossa experiência, muitos dos professores que dizem seguir uma abordagem piagetiana em suas salas de aula desconhecem, de fato, a concepção de aprendizagem da teoria psicogenética. Como consequência, observa-se uma interação professor-aluno que, se segue algum padrão, este é tão-somente uma caricatura grosseira da proposta behaviorista: repetição interminável de determinados conteúdos, sem que se tenha clara a associação a ser obtida; reforços dados aleatoriamente, sem se encontrarem condicionados a comportamentos desejáveis; planejamento da situação de ensino e aprendizagem em termos de objetivos finais e intermediários, sem que estes, de fato, norteiem a conduta do professor, e assim por diante.

Tem-se, desta forma, uma situação paradoxal, bastante cômica, não fosse ela séria: professores que se acreditam "Piagetianos", conhecendo apenas superficialmente a proposta de Piaget; e que seguem, em suas atividades rotineiras, um arremedo da análise experimental do comportamento, sem jamais terem sido introduzidos seriamente na abordagem skinneriana. Falam, no entanto, com desenvoltura, de termos específicos de uma e outra teoria, não se dando conta de que cada um deles se encaixa em um campo epistemológico diferente. "Reforço positivo", "erro construtivo", "estrutura cognitiva", "associação estímulo-resposta", "reforço negativo" e "assimilação" são conceitos ora utilizados erradamente, ora vazios de sentido, no discurso dos professores. Por não apreender o significado e a pertinência de tais noções no seio da abordagem à qual pertencem, bem como sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica não as incorpora ou a faz de maneira totalmente inapropriada. Desta forma, é surpreendente que a formação recebida pelos docentes não os leve a atinarem para o fato de que seus parâmetros teóricos são absolutamente inconsistentes, acreditando, assim, utilizá-los com propriedade na avaliação do aproveitamento escolar de seus alunos.

2.0 papel do erro segundo a teoria psicogenética de Piaget

Isto posto, gostaríamos de discutir a questão da avaliação escolar a partir da perspectiva da teoria psicogenética, elaborada por Piaget. Para tanto, alguns pontos devem ser esclarecidos. Em primeiro lugar, o objetivo da obra piagetiana nunca foi o de ser empregada na prática pedagógica. Ao contrário, o interesse do autor estava em desvendar, com propósitos claramente epistemológicos, os mecanismos subjacentes à formação de conhecimentos. Em se-

gundo lugar, existem inúmeras questões na prática pedagógica que a abordagem piagetiana nunca se propôs a resolver e para as quais, portanto, não apresenta respostas: através de qual processo os alunos se apropriam dos conteúdos escolares? Por que, encontrando-se numa mesma etapa de desenvolvimento, alguns alunos aprendem e outros não? Como, na sala de aula, é possível ao professor formar uma idéia clara das estruturas de pensamento que os alunos já construíram? É possível aprender estruturas? Estes são apenas alguns exemplos que evidenciam o quanto ainda ignoramos na área. Finalmente, convém salientar que a questão educacional requer não só vários níveis de análise como, também, uma articulação entre os mesmos, uma vez que o ato pedagógico envolve, como já foi mencionado, aspectos institucionais, sociais, afetivos e cognitivos, sendo, conseqüentemente, improcedente a adoção de uma única perspectiva (Castorina, 1988).

Por outro lado, é inegável ser possível, a partir da teoria psicogenética, que aborda as estruturas do conhecimento, derivar uma concepção de aprendizagem (Inhelder, Bovet, Sinclair, 1977). Tal concepção significa, em última análise, desfocar a atenção do desenvolvimento espontâneo para centralizá-la em procedimentos interativos que levem a conflitos cognitivos (**desequilíbrios**, na terminologia piagetiana) e à subseqüente construção de formas mais elaboradas de pensamento. Colocado desta maneira, o problema da aprendizagem na abordagem piagetiana contrapõe-se, frontalmente, à definição clássica que se dá ao termo - a aprendizagem não procede por associação entre determinados estímulos e determinadas respostas e, sim, por assimilação de estímulos a certas estruturas que lhes conferem significados. Neste sentido, não há uma leitura direta da experiência, pois sem a integração dos estímulos a uma dada estrutura de pensamento, estes não fazem sentido para o sujeito e, portanto, não lhes fornecem a possibilidade de engendrar procedimentos de ação, ou seja, não produzem respostas. Na visão de Piaget, aprender, em suma, não consiste em incorporar informações já constituídas e, sim, em reinventá-las e reinventá-las através da própria atividade do sujeito (Castorina, 1988).

Decorre daí que, do ponto de vista pedagógico, a conduta apropriada a ser seguida na situação de ensino-aprendizagem deveria ser, em linhas gerais, a seguinte: partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, de seus sistemas de significações; apresentar problemas que gerem conflitos cognitivos; dar ênfase à maximização do desenvolvimento e não apenas à busca de resultados, centrando-se no processo de construção do conhecimento; aceitar soluções "erradas" como pertinentes, desde que indicadoras de progressos na atividade cognitiva; fazer com que os alunos tomem consciência dos erros cometidos, percebendo-os como problemas a serem enfrentados, sem que se lhes imponham caminhos previamente traçados. Ora, se esta parece ser a proposta de ensino-aprendizagem derivada da teoria psicogenética, fica de imediato claro que, na avaliação do aproveitamento escolar, é tarefa docente a de discernir entre os erros construtivos - isto é, aqueles que evidenciam progressos na atividade mental - e aqueles que não o são - isto é,

aqueles que não sinalizam avanços na forma da criança pensar.

No entanto, a grande maioria dos professores que dizem seguir uma abordagem piagetiana não separa o joio do trigo, ou seja, considera todos os "erros" cometidos pelos alunos como "construtivos" de estruturas cognitivas. Este fato, cuja gravidade não pode ser menosprezada, tem sérias conseqüências para a avaliação escolar significa que erros de distintas naturezas estão sendo tratados de forma idêntica, quando exigem, para sua eventual superação, condutas pedagógicas diferenciadas. Diante de tais considerações, faz-se necessário discutir como entendemos o papel e a natureza dos erros na abordagem piagetiana, visando contribuir para que a avaliação do aproveitamento escolar se torne não só mais produtiva como, também, mais conseqüente.

A teoria de Piaget, ou "teoria da equilibração majorante", pressupõe dois aspectos centrais: o estrutural e o processual. O aspecto estrutural refere-se ao conjunto de esquemas já construído pela criança. Entende-se por esquema uma "coordenação de ação", um "saber fazer", por meio do qual o sujeito assimila os objetos à sua forma de pensar, ou seja, às suas estruturas de pensamento. O sistema cognitivo é, desta maneira, composto por um conjunto de estruturas, as quais, por sua vez, são formadas por conjuntos de esquemas que, na interação sujeito-objeto, propiciam diferentes tipos de conteúdos ou ações. O aspecto processual, de outro lado, diz respeito às alterações que tais ações ou conteúdos exercem sobre os esquemas, as estruturas e os sistemas, levando a um aprimoramento da forma com a qual estes, antes, se configuravam. Trata-se, portanto, de processos de mudança, da passagem de uma para outra etapa de desenvolvimento, ou seja, da construção de estruturas cognitivas novas e superiores às precedentes (Macedo, 1979).

É possível considerar, pois, que a construção do conhecimento, segundo a abordagem piagetiana, implica momentos de equilíbrio, ou seja, de estabilidade provisória no funcionamento intelectual e momentos de desequilíbrio, onde os esquemas disponíveis ao sujeito não são suficientes para assimilar os objetos. Criam-se, desta maneira, conflitos que perturbam o sujeito e que o obrigam a se modificar, uma vez que desequilibram a interação que ele mantém com o meio em que se encontra. A riqueza dos conflitos - ou seja, dos desequilíbrios - reside em provocar a busca de um novo estado de equilíbrio, superior e melhor do que o precedente. Daí a expressão "equilibração majorante" para o processo de construção do conhecimento.

Qual é, então, o papel do erro neste processo? Uma primeira distinção deve ser feita para se compreender a questão, esta distinção refere-se aos conceitos de estrutura e de procedimentos (Inhelder, Piaget, 1979). Diante de uma situação-problema, a criança deve adotar uma determinada estratégia para resolvê-la. Esta estratégia envolve, por sua vez, dois aspectos centrais: uma idéia a respeito do objetivo a ser alcançado e uma noção acerca dos meios para atingi-lo. A resolução da tarefa envolve, assim, de um lado, compreensão do problema e, de outro, procedimentos para resolvê-lo. O nível estrutural fixa os limites dentro dos quais a criança pode assimilar a situação-problema e ofere-

ce a gama de procedimentos possíveis de serem empregados para resolvê-la. Acontece que dentro deste conjunto de "possíveis", determinado pelo nível estrutural, cabe à criança escolher alguns que, em seu entender, melhor resolvem a tarefa. Se a criança acerta, ou seja, se obtém êxito, cabe ao professor colocar-lhe novas situações-problema que provoquem desequilíbrios em sua forma de pensar, para levá-la a construir novos patamares cognitivos.

Por outro lado, se a criança erra, o que significa este erro? Três alternativas. então se colocam:

- 1-) A criança possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal. Supõe-se, neste caso, que a criança já dispõe do conjunto de esquemas, do "saber fazer", que é necessário para a obtenção de sucesso. Este tipo de erro não se refere, assim, à construção de conhecimentos e, simplesmente, ao emprego ou aprimoramento dos conhecimentos já construídos. Erros de ortografia, por exemplo, não podem ser considerados "erros construtivos", **quando a criança já elaborou a construção da língua escrita** são erros de sistematização do código escrito, de distração, de falta de treino ou repetição, necessários à fixação da arbitrariedade da ortografia. Não são "erros construtivos", porque a estrutura alfabética já foi alcançada. Naturalmente, esta avaliação depende da observação docente da evolução da produção escrita da criança e exige do professor um conhecimento aprofundado das etapas necessárias à construção da lógica do sistema alfabético de representação.
- 2-) A criança errou porque a estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa: existem contradições entre as hipóteses construídas pelo próprio sujeito que implicam tanto uma dificuldade para compreender a questão quanto, e naturalmente, para selecionar uma estratégia de ação. Infere-se, neste caso, que a situação-problema não foi resolvida de modo adequado em razão de a criança não dispor, **ainda**, de todos os esquemas de ação requeridos para tal, visto que existem lacunas em sua estrutura de pensamento que lhe dificultam a assimilação dos dados disponíveis. Neste caso, a criança encontra-se "desequilibrada", uma vez que a situação-problema é percebida como geradora de perturbações em sua forma de pensar. Desta maneira - sem um entendimento claro do que lhe cabe realizar e, portanto, sem elementos necessários para optar por um determinado curso de ação -, só resta, à criança, proceder por tentativa e erro, fazendo correções em suas estratégias, em função dos êxitos ou fracassos da ação efetivamente realizada. Trata-se, agora sim, de "erros construtivos", na medida em que a criança modifica, neste processo, não só suas ações como, e sobretudo, sua forma de conceber o problema. Neste sentido, tais erros são construtivos porque sinalizam a formação de novas estruturas, a gênese de novas construções

cognitivas. A fonte dos erros reside, nestes casos, em desequilíbrios na forma de atuar do mecanismo de assimilação dos esquemas de ação, fato que aciona o processo de equilibração majorante. Quando a criança, ao estudar adjetivos, escreve que "céu azul é azulado", "céu com estrela é estrelado" e "céu com nuvens é nuvado", ela comete um "erro construtivo" porque adotou uma "teoria" que generalizou, para todos os casos, uma regularidade que só é válida para alguns. Esta generalização inapropriada deve ser, no entanto, avaliada positivamente, justamente porque revela a construção de um conjunto de hipóteses sobre os adjetivos, que serão, posteriormente, incorporadas a outro, mais abrangente, que englobe os casos regulares e os irregulares. De igual modo, uma criança que construiu a hipótese silábica (onde a cada sílaba deve corresponder uma grafia), ao mesmo tempo em que concebe só ser palavra aquilo que é composto por, pelo menos, três grafias, encontrará dificuldades para, por exemplo, escrever monossílabos. Neste caso, os elementos, ou "teorias", que em conjunto compõem a estrutura cognitiva, não estão mantendo entre si uma relação de equilíbrio. Cabe ao docente, em tal situação, oferecer contrapropostas que permitam à criança continuar avançando em suas hipóteses, tomando-as mais abrangentes. Em resumo, é importante que o professor faça uso, em sua prática docente, dos desequilíbrios apresentados por seus alunos, de forma a lhes propiciar condições de construir novas estruturas cognitivas e chegar a novos estados de equilíbrios, maiores e superiores aos precedentes.

- 3-) A criança errou porque não possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado. Este é o caso em que a criança depara com os limites da estrutura cognitiva, ou seja, com erros sistemáticos, dado que sem entendimento da tarefa não há como selecionar procedimentos de ação adequados à realização da mesma. Em outras palavras, a criança não é capaz de assimilar o problema enquanto perturbador, seja porque seu sistema cognitivo não se encontra suficientemente desenvolvido, seja porque a tarefa não se lhe apresenta como perturbadora. Este é, por exemplo, o caso da criança pré-silábica que, vivendo na zona urbana e deparando-se constantemente com material impresso, não construiu ainda a noção de palavra, de letra, de frases etc. Por esta razão, sua forma de escrever não lhe causa nenhuma contradição, ou seja, a maneira como redige não lhe provoca nenhuma perturbação. Permanecendo ignoradas, as contradições entre a escrita pré-silábica e a alfabética não exercem nenhum efeito sobre a criança: não representam problemas para ela. Daí a sistematicidade dos "erros" cometidos. Cabe, então, perguntar como fazer para que as crianças percebam as contradições, desequilibrem-se e busquem superá-las, ultrapassando sua antiga forma de

operar? Certamente, o professor não pode construir, pela criança, as estruturas cognitivas que permitam a ela a tomada de consciência das contradições em sua forma de pensar. Por outro lado, é seu dever criar um ambiente de sala de aula propício ao diálogo, que induza a criança a justificar e a demonstrar as razões pelas quais adotou um dado padrão de ação. E função, portanto, da escola, levar a criança a refletir sobre os "porquês e os cornos da ação" (Macedo, 1987), nunca através da coação e sim da cooperação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Desta maneira, via cooperação, hipóteses individuais são discutidas, de modo que a troca de pensamento possibilite a apreensão de perturbações, acionando o processo de equilibração.

3. Conclusão

Para finalizar, a avaliação do aproveitamento escolar, na ótica piagetiana, deve distinguir o tipo de erro cometido pelas crianças, fornecendo-lhes condições para superá-los. Estas condições, que se referem aos métodos, técnicas e procedimentos de ensino, devem ser selecionadas com cuidado, em função da avaliação que se faz da natureza dos erros de aprendizagem. Para tanto, é tarefa do professor fazer com que o erro, paulatinamente, se tome um "observável" pela criança, que esta tome consciência do mesmo (Macedo, 19-). Na verdade, para que o erro seja superado e o sucesso alcançado, é preciso que o professor o transforme em algo instrutivo. Neste sentido, concordamos que "o erro precisa ter, como consequência, a redução da amplitude de atos alternativos errôneos que, posteriormente, o aprendiz realizará em situações comparáveis" (Bruner, 1968, p.272). Nesta perspectiva, é importante discernir entre os aspectos estruturais e processuais da formação do conhecimento, orientando os alunos de maneira distinta, a depender da natureza dos erros cometidos que ora incidem num, ora noutro aspecto do desenvolvimento cognitivo.

Defendemos, pois, que a contribuição pessoal dos professores para reduzir o fracasso escolar consiste, certamente, em fazer da avaliação algo mais produtivo. A qualidade da escolarização pública não se tomará melhor adotando-se objetivos e critérios de ensino que estejam muito além das possibilidades de assimilação dos conteúdos escolares por parte das crianças da classe trabalhadora. De igual modo, não se obterá uma escola mais democrática mantendo-se uma postura condescendente em relação à apropriação do saber escolar. Na verdade, a escola que queremos e a aprendizagem que visamos dependem, sobretudo, de um professor competente e parcimonioso que, à luz de uma teoria de ensino-aprendizagem, avalie de forma precisa o processo de construção do conhecimento, reformulando os procedimentos de ensino, de

modo a se alcançarem os objetivos da escolarização: crianças bem informadas, que raciocinam com independência e que são capazes de tomar posições. Entre outras coisas, isto só será possível reenquadrando o papel do erro no seio da escola: se este deixar de significar derrota, não há porque puni-lo, temê-lo ou evitá-lo. Ao contrário, o erro deve ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, onde a criança levanta hipótese, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova. Cabe ao professor ajudar seus alunos a analisarem a adequação do procedimento selecionado, encaminhando-os na busca de condutas mais ricas, complexas e diversificadas. Em nosso entender, esta é uma alternativa de combate ao fracasso escolar que poderia se encontrar não só ao alcance do professorado, como também, na medida das possibilidades da ação docente, que poderia ser avaliada de forma conseqüente, para que nossas crianças não sejam nem excluídas da escola nem passem por ela inocuamente.

4. Referências bibliográficas

- BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **A escola básica de 8 anos** da proposta às vicissitudes de sua implantação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984. Relatório de pesquisa.
- BARRETTO, E. S. de S. et al. Ensino de 1ª e 2ª graus: intenção e realidade. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.30, p.21 -40, set. 1979.
- BRUNER, J. S. As funções do ensino. In: MORSE, W. C, WINJO, G. M. **Leitura de psicologia educacional**. São Paulo: Ed. Nacional: EDUSP, 1968. p.271-282.
- CAMPOS, M. M. M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado) - FFLCH, Universidade de São Paulo, 1982.
- CASTORINA, J. A. et al. **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- DAVIS, C. L. F. **Vida e escola severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Estado do Piauí**. São Paulo, 1980. Tese (Doutorado)- IP, Universidade de São Paulo, 1980.
- DIETZSCH, M, J. M. **Um texto, vários autores: relações fala-escrita em texto de crianças das séries iniciais de 1º grau**. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) - IP, Universidade de São Paulo, 1988.
- INHELDER, B., BOVET, M., SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- INHELDER, B., PIAGET, J. Procedimentos e estruturas. **Archives de Psychologie**, Paris, n.47, p.161 -176, 1979.
- MACEDO, L. Crianças **com** problemas de aprendizagem: considerações a partir de uma perspectiva construtiva. [S.L: s.n., 19--].
- _____. **Inconsciente e recalamento cognitivo**. São Paulo: Centro de Estudos em Psicopatologia, Psicoterapia e Psicanálise, 1987.
- _____. Os processos de equilibração majorante. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.31, out. 1979.

ROSEMBERG, L. **Educação desigualdade social** São Paulo: Loyola, 1984. SOARES, M. S. As muitas tarefas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.19-24, fev. 1985.

Recebido em 5 de fevereiro de 1990

Cláudia Davis, doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, é professora de pós-graduação em Psicologia da Educação, na PUC/SP.

Yara Lúcia Esposito, mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

This paper aims at discussing the educational evaluation issue based on Piaget's psychogenetic theory approach. Firstly, the study intends to show the inadequate employment of such theory, when applied to pedagogic praxis. Afterwards, emphasizing above all its epistemological character, it seeks to make good use of some Piaget's contributions in the question linked to learning problems, particularly those related to the error question.

Cette étude a comme objectif la discussion de la question de l'évaluation scolaire, à partir de l'approche de la Théorie Psychogénétique de Piaget. Dans un premier moment, l'étude cherche de montrer les usages inadéquats de cette théorie lorsque appliquée à la praxis pédagogique; dans un second moment, en relevant surtout son caractère épistémologique, il cherche de profiter quelques contributions piagetiennes, pour la discussion des problèmes de l'apprentissage, mais particulièrement ceux qui s'occupent de la question de la faute.

Este estudio tiene como objetivo discutir la cuestión de la Evaluación Escolar, a partir del enfoque de la Teoría Psicogenética de Piaget. Así, en un primer momento, el estudio busca mostrar los usos inadecuados de esa teoría cuando se aplica a la práctica pedagógica; en un segundo momento, destacando sobretudo su carácter epistemológico, busca aprovechar algunas de las contribuciones piagetianas para la discusión de los problemas de aprendizaje, específicamente los referidos a la cuestión del error.

NOTAS DE PESQUISA

As Escolas Técnicas Federais nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil: sua Contribuição para a Formação de uma Nova Qualidade da Força de Trabalho

Pesquisadores: Iracy Silva Picanço (coordenadora), Silvia Maria Leite de Almeida e Leomarcia Caffé de Oliveira

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBa)

Fontes Financiadoras: INEP/CNPq

Esta pesquisa situa-se num campo que vem ocupando com intensidade a Sociologia do Trabalho. Trata-se da questão das novas tecnologias (ou da revolução científico-tecnológica) e do modo como estas vêm afetando as várias esferas da vida social. No caso particular, importa-nos conhecer como os processos educativos têm convivido com essa nova realidade. O ensino técnico, por sua natureza e características, torna-se um campo específico e privilegiado para a investigação na direção indicada.

Tomamos as escolas técnicas federais do Norte e Nordeste do país como objeto específico da pesquisa, partindo da hipótese de que as instituições escolares, diante das transformações ao seu redor, também sofrem mudanças, como parte da dinâmica de ajuste para a formação dos sujeitos que são parte desses processos mais amplos.

Os objetivos da pesquisa são: a) conhecer o modo como as instituições, as práticas pedagógicas e o sistema de ensino se alteram num processo de adaptação às transformações que ocorrem no seu exterior, b) evidenciar a natureza e a especifici-

dade da atuação das escolas técnicas na formação de um segmento da força de trabalho que se encontra na base das atividades produtivas das regiões estudadas.

Consideram-se como marcos temporais as décadas de 60 a 80, e a pesquisa se desenvolve, na primeira e na segunda etapas, em três eixos principais: o primeiro é a política educacional para o ensino técnico-industrial, pelo conhecimento dos cursos oferecidos (tipo de cursos e matrículas) nas instituições públicas e privadas, nas regiões estudadas, destacando-se as escolas técnicas federais. O segundo eixo direciona-se para o conhecimento da situação do segmento, da população economicamente ativa que concluiu o curso técnico-industrial em termos de PEA e PNEA, segundo as ocupações desempenhadas. O terceiro eixo busca detectar quais são as principais orientações do pensamento educacional no país acerca do ensino técnico-industrial, mediante o estudo da literatura veiculada nas revistas dedicadas à educação existentes no período estudado.

Quanto aos tipos de cursos encontrados no referido período, nesta

fase da primeira etapa da pesquisa, tem-se dado ênfase ao conhecimento dos tipos de cursos, segundo as subáreas previamente definidas, e a sua distribuição pelas redes de ensino público (federal, estadual e municipal) e privado. Procura-se com isto identificar qual o lugar que as escolas técnicas federais ocupam no conjunto do ensino técnico-industrial; a que setores da economia esta rede específica procura se articular, e o que isto significa em relação ao processo mais amplo de modernização e industrialização nas regiões estudadas.

Quanto aos egressos de cursos tecno-industriais, na população em idade ativa (PIA), controla-se para os anos 70 e 80 (através de censos demográficos) a ocupação exercida, segundo setores econômicos, pelos que estão inseridos no mercado de trabalho, considerando-se, também, os que se encontram na população não economicamente ativa.

O terceiro eixo - o pensamento educacional e o ensino técnico-industrial - vem sendo tratado pelo levantamento sistemático da literatura disponível sobre o tema, veiculada pelas revistas especializadas em circulação no país. O tratamento dado a esse material resultou num esforço classificatório, tendo como referências: publicação, autor e ano. No estágio atual, desenvolve-se a análise da literatura relativa à década de 60, buscando-se identificar as principais orientações que nortearam a produção científica sobre o tema.

As primeira e a segunda etapas encontram-se em andamento.

Na terceira etapa será desenvolvida uma pesquisa de campo, nas escolas técnicas federais selecionadas, com vistas ao aprofundamento na direção apontada, e orientada para o conhecimento de aspectos tais como conteúdos e métodos (ação pedagógica) desenvolvidos no interior das instituições escolares.

O Processo de Elaboração da Leitura e da Escrita numa Abordagem Sócio-interacionista Desafios de uma Avaliação

Pesquisadora: Maria Alice Setúbal Souza e Silva

Instituição: Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC)

Fonte Financiadora: INEP

A questão do fracasso escolar permanece ainda hoje um dos grandes desafios da educação no Brasil, como tem sido analisada em diversos estudos. No bojo da discussão acerca do fracasso escolar, a problemática relativa às séries iniciais persiste como uma das preocupações primordiais de pesquisadores e educadores, diante da permanência de altos índices de repetência e evasão escolar, tanto em relação ao Brasil como ao Estado de São Paulo.

Neste sentido, assistimos nos últimos anos a uma crescente produção de trabalhos que têm como objeto de pesquisa questões relativas à alfabetização.

Acreditamos, no entanto, que se fazem necessários estudos que ampliem o número de participantes envolvidos nas diferentes propostas alternativas desenvolvidas no contexto escolar, de modo que possamos obter dados mais amplos e significativos, que, sustentados numa prática de sala de aula, nos dêem subsídios para um aprofundamento do processo de elaboração da língua escrita. A inexistência, na literatura nacional, de dados mais amplos e também mais apurados acerca do processo de construção da leitura e escrita numa abordagem sócio-interacionista, nos coloca ainda muitas dúvidas com relação ao

desenvolvimento desse processo e dos fatores que nele intervêm, no sentido de permitir propostas de caminhos possíveis que possibilitem uma ampliação desse tipo de proposta, na realidade educacional brasileira. É dentro dessa perspectiva que colocamos para nós o desafio de realizar uma avaliação, envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos, de uma proposta já em andamento em escolas da rede pública da Grande São Paulo.

O Programa de Leitura e Escrita

A elaboração do Programa de Leitura e Escrita (objeto de nossa avaliação) teve como ponto de partida a reflexão sobre questões relativas à construção da leitura e da escrita e às condições reais da escola pública de São Paulo. Acreditamos que a consecução desse programa adquire significado se levarmos em conta não apenas os altos índices de repetência e evasão escolar ainda hoje existentes, como também a criação de um subsídio para que o professor possa trabalhar numa nova proposta de alfabetização, tendo como apoio um material didático satisfatório. Diante de todas as dificuldades enfrentadas pela escola pública, é muito difícil para o professor, que não tem, na maioria das

vezes, uma orientação e um preparo adequado, implantar sozinho, sem nenhum material, uma nova maneira de trabalhar a leitura e a escrita. Obviamente, é importante ter-se consciência do limite do livro didático, que por si só não oferece condições de mudança, sendo apenas um elemento que pode (ou não) garantir um melhor ensino.

O programa pretende dar ao professor os instrumentos para uma nova abordagem da leitura e da escrita. O objetivo é que o professor, ao se apropriar dos pressupostos dessa abordagem, possa utilizá-los como um apoio, criando novas atividades, de acordo com a dinâmica e as necessidades específicas da classe.

A pesquisa

Os dados para realização da pesquisa foram coletados em 19 classes de 1ª série, de sete escolas da rede pública da Grande São Paulo, localizadas nas regiões de Carapicuíba, Barueri e cidade de São Paulo, totalizando um número de 616 crianças. Para a análise dos dados coletados, optou-se por construir uma amostra reunindo apenas as crianças que tivessem participado dos cinco momentos da coleta de dados.

O número de casos analisados alcançou um total de 364 crianças, representando 59% dos alunos participantes do projeto.

Para a consecução da avaliação foram elaborados cinco instrumentos de coleta de dados, todos aplicados de forma coletiva na classe. O primeiro deles constituiu-se de um conjunto

de nove palavras e uma frase, de modo que se pudesse analisar como se configuram os conhecimentos das crianças acerca da língua escrita, no início do ano.

Os quatro outros instrumentos foram elaborados na forma de provas, procurando nelas inserir os pressupostos gerais e os objetivos específicos do programa, durante as diferentes etapas do ano letivo.

Cada um dos quatro instrumentos era composto por 12 atividades, a serem avaliadas, e foi construído levando-se em conta os objetivos esperados naquela etapa, contendo como tópicos principais: 1) construção de palavras; 2) conhecimento das convenções da escrita; 3) conhecimento de noções lingüísticas; 4) leitura; 5) produção de texto.

A aplicação das provas foi feita pelas próprias professoras da classe. Para cada prova foram feitas reuniões onde se discutiam os objetivos de cada questão apresentada, se resolviam as dúvidas, e se explicitava o modo como os professores deveriam proceder com seus alunos.

Para a correção das provas foram treinados dois corretores, que tomaram conhecimento do Programa de Leitura e Escrita como um todo, assim como de seus pressupostos e objetivos. Para cada prova, foram discutidos os objetivos e as categorias de correção, realizando-se uma pré-testagem entre os corretores, de modo que se obtivesse o máximo de consistência possível.

A elaboração das categorias de correção foi realizada tendo em vista os conceitos implícitos em cada questão e também as possibilidades de

respostas obtidas após uma primeira verificação geral das provas.

Resultados

Na primeira etapa da análise dos resultados obtidos procuramos focalizar a atenção no desempenho das crianças nos diferentes momentos do ano letivo, de modo a apreender a evolução da leitura e da escrita durante esse período. Essa abordagem inicial revelou a tendência geral encontrada na evolução da escrita, e não as suas relações com cada grupo-classe e as especificidades constituintes desse processo. Embora a análise ainda esteja em andamento, podemos destacar alguns aspectos: 1) A constatação de um grande salto

qualitativo no desempenho das crianças, da primeira para a segunda avaliação. Podemos atribuir esse resultado ao efeito do processo escolar como um todo: interações com o professor, com os colegas e com o conteúdo das atividades de língua escrita; 2) Os resultados de cada uma das avaliações refletem a diversidade do processo de aprendizagem das crianças, ou seja, o professor depara-se durante todo o ano com uma heterogeneidade intragrupal; 3) A importância do papel desempenhado pela escola - apoio e implementação das condições necessárias ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica - nos resultados alcançados pelas crianças; 4) A interferência do fator greve no resultado da evolução da escrita

Projeto Uns e Outros: o Uso de Brinquedos nas Atividades Educativas em Museus

Pesquisadores: Beatriz Muniz Freire (coordenadora), Cristina Laclette Porto, Fernando Costa e Diana P. Marinho

Instituições: Museu do Índio do Rio de Janeiro e Brinquedoteca Hapí

Fonte Financiadora: INEP

A emergência da ludicidade como objeto de pesquisa em diferentes campos de estudo é recente. Multiplicaram-se os trabalhos que examinam a questão do lúdico, tanto no contexto específico dos processos formais de educação quanto, num sentido mais amplo, no contexto das discussões de temas como a infância e a família, a partir de abordagens que combinam diferentes tradições nas áreas de História e de Ciências Sociais.

No campo da educação, a discussão das práticas educativas informais vem ganhando importância, ao mesmo tempo em que a atenção dos pesquisadores se volta para os processos de aprendizagem, muito mais do que para a definição de metodologias de ensino. Podemos relacionar essa discussão ao surgimento de um campo novo, em plena constituição no Brasil, que vem a ser a Educação em Museus.

Surgida nos Estados Unidos e no norte da Europa, na década de 20, a Educação em Museus constituiu-se no contexto de um movimento de redefinição que atingiu os museus europeus e norte-americanos, marcado pela discussão da função social dos museus nas sociedades do ocidente. A preocupação em repensar o papel do museu, relaciona-o aos fenô-

menos contemporâneos, norteou a discussão, que teve como desdobramento a valorização da ação educativa nos museus. Esse movimento atingiu os museus brasileiros na década de 70 e está em pleno curso.

Como um campo em formação a Educação em Museus não desenvolveu metodologias específicas e tem por característica a valorização de experiências lúdicas que permitam ao visitante um uso pleno do museu, que deixa de ser visto como depositário de conhecimentos inquestionáveis e assume a "postura" de instituição falante, discursiva, comunicativa. Tornar a visita ao museu mais "viva", mediante experiências que revelam e, por vezes, reproduzem as práticas sociais geradoras dos acervos museológicos, é uma das preocupações centrais dos educadores de museu.

As experiências vividas nesse campo vêm apontando, por um lado, para a necessidade de conhecermos melhor o público visitante - notadamente o chamado público escolar - e, por outro, para a carência de materiais de apoio adequados ao desenvolvimento de práticas educativas em museus. No caso específico do Museu do Índio do Rio de Janeiro (MUS), falta-nos material sobre a temática indígena que permita explorar, com o

público infantil, os diferentes aspectos do ser e do viver das sociedades indígenas do Brasil; materiais que nos auxiliem a "trabalhar" os conceitos que consideramos fundamentais para o tratamento da realidade indígena e das relações entre índios e não-índios no país: cultura, diversidade e etnocentrismo.

Tais preocupações levaram o MUS a firmar, em 1990, um convênio de cooperação com a Brinquedoteca Hapí - núcleo de lazer que conta com um acervo de cerca de 1.500 brinquedos industrializados, artesanais e indígenas. Juntas, essas instituições vêm desenvolvendo o projeto de pesquisa Uns e Outros: o Uso de Brinquedos nas Atividades Educativas em Museus, que reúne uma equipe de pesquisadores de formação diversificada, o que concede ao projeto um caráter interdisciplinar que julgamos enriquecedor. O projeto conta com o assessoramento da doutora Regina de Assis, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Na primeira fase do projeto, com duração prevista, para um ano, temos por objetivo a realização:

- de um levantamento bibliográfico sobre os temas da Infância, do Lazer e do Brinquedo, a fim de aprofundarmos o conhecimento sobre o que se tem produzido a respeito, nas áreas de História, Ciências Sociais, Educação, Comunica-

ção e Psicologia;

- de observação participante de crianças com idade entre 4 e 14 anos, em atividades lúdicas na Brinquedoteca Hapí, a fim de identificarmos suas necessidades e características de relacionamento com o brinquedo;
- de entrevistas semi-estruturadas com profissionais de brinquedotecas e de museus do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, a fim de identificarmos as principais questões que vêm norteando sua prática

Como produto, o projeto organizará uma bibliografia comentada específica sobre os temas apontados e um caderno de depoimentos de profissionais de brinquedotecas e de museus.

A indefinição de uma metodologia específica para o tratamento das questões relativas à Educação em Museus, por um lado, e o caráter interdisciplinar que marca o campo em questão, por outro, nos fizeram optar por uma combinação que associa três áreas do saber - a História, as Ciências Sociais e a Psicologia - e aponta para um enfoque qualitativo.

A fase em que se encontra a pesquisa é de finalização do levantamento bibliográfico e início da produção da bibliografia comentada, ficando a observação de campo e a realização das entrevistas para o segundo período, em 1992.

RESENHAS CRITICAS

PATTO, Maria Helena Souza A
Queiroz, 1990. 385p.

do fracasso escolar. São Paulo: T. A.

Mana Helena Souza Patto elegeu como objeto de estudo, nesta obra, o fracasso escolar das crianças das camadas populares. Ela justifica a sua escolha considerando que a reprodução e a evasão na escola pública de primeiro grau, durante várias décadas, assumem proporções inaceitáveis e que as diversas tentativas de solucionar esse problema - como as reformas educacionais, projetos de pesquisa na área e um conjunto de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais - têm se mostrado ineficientes ao longo de sessenta anos.

A sua obra está organizada em duas partes. Na primeira, a autora faz uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Na segunda parte, a autora analisa os dados coletados numa pesquisa de campo, na qual observou, na escola, em casa e no bairro, crianças moradoras da periferia de São Paulo, que são alunos multirrepetentes de uma escola pública de primeiro grau.

Partindo do princípio de que um modelo positivista de produção de conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais não comporta a complexidade da vida humana (além de se deter na aparência dos fenômenos e, portanto, gerar pseudoconhecimentos), Patto utiliza o materialismo histórico como referencial teórico e deti-

ne como necessário "conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais".

Para isso, ela faz uma revisão crítica do discurso que fundamenta a literatura voltada para esse tema - no que ele "diz", no que ele "não diz" e no que se "contradiz" - e examina as raízes históricas e o contexto socioeconômico e político no qual a representação de pessoas das camadas populares se desenvolveu, impregnada de preconceitos e de estereótipos sociais.

Essa revisão a conduz, necessariamente, a uma análise do advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das Ciências Humanas, especialmente da Psicologia. Nesse contexto, tendo como pano de fundo o ideário liberal e, conseqüentemente, estando presente o discurso da crença na possibilidade de uma sociedade igualitária e democrática, a escola funciona como instrumento de ascensão e de prestígio social.

Nessa época a Psicologia Científica, através dos resultados nos testes de inteligência oferece a explicação e a mensuração das diferenças individuais, sedimentando a idéia de que os mais capazes ocupam as melhores posições na sociedade. Os lugares sociais, portanto, seriam ocupa-

dos com base no mérito e esforço pessoal, e esse seria o único critério legítimo de seleção educacional e social.

A autora enfatiza que, na análise das dificuldades de aprendizagem escolar, a Psicologia, influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas - carregada de pressupostos racistas e elitistas - e por uma concepção atenta às influências ambientais, produz, conseqüentemente, uma explicação impregnada dessa ambigüidade, que será uma característica presente no discurso sobre as causas do fracasso escolar, nos países capitalistas ao longo do século XX, fundamentando, inclusive, a "teoria da carência cultural".

Ao fazer uma análise ideológica dessa teoria, Patto enumera três causas apontadas, pela teoria, para as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares: as suas condições de vida, a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno concreto, e, por parte da professora, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos, em conseqüência da distância entre a sua cultura e a deles.

Considerando o fracasso escolar como um processo psicossocial complexo, e a fim de questionar alguns desses conhecimentos ditos "científicos", que fundamentam a teoria da carência cultural das crianças das camadas populares, Patto permanece numa escola pública de primeiro grau e num bairro da periferia da cidade de São Paulo, realizando observações em vários contextos e entrevistas formais e informais com todos os en-

volvidos no processo educativo que nela se desenrola, incluindo os alunos e suas famílias.

Buscando um enquadramento teórico que tivesse como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana, a autora encontrou no conceito sociológico de "vida cotidiana" (fundamentado pela pensadora marxista Agnès Heller), subsídios que a ajudassem a responder às seguintes perguntas: Quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem na escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem?

Constatando que nas pesquisas sobre a escola e sobre o fracasso escolar as crianças são reduzidas a números frios e impessoais e, conseqüentemente, tornam-se as grandes ausentes, Patto, convivendo com quatro alunos muitirepetentes, deu voz a esses sujeitos e revelou o discurso dessas crianças, recusando-se a fazer um discurso "sobre" elas. Assim, a proposta metodológica utilizada pela autora possibilitou-lhe confrontar a leitura dos profissionais da escola com o discurso de seus alunos e de suas famílias: alguns laudos psicológicos dessas crianças com as observações feitas por ela e por suas auxiliares de pesquisa em sala de aula e nas casas das crianças, em relação ao fracasso escolar.

Essa confrontação permitiu à autora elaborar algumas conclusões a respeito do tema, fazendo uma revisão crítica das teorias do déficit e da diferença cultural:

- a inadequação da escola decorre, principalmente, de sua má qualidade, da representação negativa que

os seus profissionais têm da capacidade dos alunos, conseqüência da desvalorização social dos seus usuários mais empobrecidos;

- o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos;

- esse fracasso é administrado por um "discurso científico escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo";

-"-a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvi-

dos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo."

A obra de Patto configura-se como leitura imprescindível aos pesquisadores do fracasso escolar e a todos os educadores comprometidos com a democratização do ensino para as camadas populares.

Maria das Graças de Castro Senna
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)

Seminário: A Pesquisa e o Processo de Construção das Leis de Educação Nacional. INEP/FLACSO. Brasília, 26 a 28 jul. 1991.

1. Objetivos

Uma das expressões da reorganização recente político-pedagógica da América Latina, que procura superar o autoritarismo vigente em muitos países desta região, tem sido a elaboração de leis da educação.

Como estas leis "foram apoiadas pela pesquisa educacional?

Com o público e o privado vêm se relacionando dentro das esferas municipal, estadual e federal, nos assuntos educativos e escolares?

Qual tem sido a participação da sociedade civil na elaboração das leis e como as organizações populares vêm atuando no planejamento e no controle dos sistemas educacionais?

Como o projeto pedagógico e a própria concepção de currículo e conhecimento vêm sendo apropriados e elaborados pelas recentes leis de educação nacional?

Estas foram algumas das questões que serviram: de eixo para a organização do seminário, que objetivou constituir-se como um fórum de discussões em que instituições e pesquisadores latino-americanos refletissem sobre a recente experiência de construção de parâmetros legais para a educação.

Dentro da diversidade constituinte da América Latina, nesta modernidade plena de contradições, participa-

ram do seminário com o conferencistas, além dos brasileiros, os pesquisadores procedentes da Argentina, do Chile e do México.

A participação no seminário foi facultada e facilitada aos coordenadores de programas de pós-graduação em Educação do Brasil, representantes das associações científicas de educação e ciências sociais e de educadores da América Latina e Caribe - ANPEd, ANPCCS, AELAC -, técnicos do INEP e do CNPq e professores e alunos da FLACSO-Brasil.

2. Temas recorrentes

2.1. As Relações entre o Estado e a Igreja

Luiz Antonio Cunha fez o longo caminho em que o público, e especificamente a escola pública, ficou garroteado pelo privado.

Partindo da identificação entre a Igreja Católica e o Império, Cunha apontou para a ruptura feita pela Constituição Republicana de 1891, que determinou a laicidade do ensino e impossibilitou que as associações religiosas recebessem as verbas públicas para o ensino privado.

A história dos recuos e avanços foi acompanhada por Cunha num roteiro que se estende até os nossos dias, passando pelas escolas comunitárias. Ao concluir, adverte o autor para três obstáculos ideológicos que precisam ser enfrentados quando o objeto de estudo se refere às relações entre o público e o privado:

. "o privatismo enquanto política governamental que parece aumentar sua força à medida que ganha terreno o neo-liberalismo";

. "o confessionalismo tão entranhado na legislação quanto na consciência social, fonte de fortes limitações pedagógicas e de discriminações culturais contra grandes setores da população do país";

. o populismo, ideologia que sobreviveu à ditadura militar e voltou com mais força ainda, e que acarreta para a educação escolar das massas o resultado trágico de mais deteriorá-la quanto mais trata de promovê-la.

2.2. Centralização e descentralização

O Chile foi representado pelo deputado Carlos Smok e pelo professor Cristian Cox. O primeiro partiu da análise dos orçamentos nacionais para a educação escolar, apontando as graves perdas do setor (de 4,2% de PGB em 1970 para 2,7% em 1988) no período ditatorial, quando as discussões foram amordaçadas e as determinações impostas até o último dia daquele governo.

Para demonstrar o atual esforço, no sentido de recuperar a educação, Smok relatou as novas frentes com que oficialmente é buscada a solução dos problemas educacionais. São elas:

- . Reconstrução de um sistema nacional de educação;
- . Atenção aos pré-escolares;
- . Educação básica e média;
- . Educação para o trabalho;
- . Educação de adultos;
- . Aperfeiçoamento e dignificação da função docente;

. Política cultural;

. Política e desenvolvimento científico-tecnológico.

O parlamentar sublinhou, ainda, que as demandas sociais foram canalizadas e escutadas pela Assembléia Legislativa, que para isto reservou espaços de audiências.

O professor Cristian Cox discorreu sobre as políticas educacionais do novo governo, como um dos colaboradores no processo de formulação e planejamento desse setor, destacando como eixo central das reformulações escolares o Projeto de Qualidade e Equidade da Educação, que vem recebendo subsídios da ordem de 24 milhões de dólares, dos quais 2/3 são aportados pelo Banco Mundial. Um reforço substancial será dado à produção do material escolar.

O sistema de distribuição de recursos é competitivo, assumindo-se que ao tensionar internamente as escolas, ganha-se em eficiência. A participação do Ministério da Educação foi definida como sendo essencialmente de incentivo às iniciativas locais, apoio técnico-financeiro e avaliação.

Os recursos públicos podem ser pleiteados por instituições privadas, desde que sua utilização exclua o pagamento de salários.

Em relação ao ensino médio ainda não foi fixada uma política, sendo desenvolvidas pesquisas para subsidiar futuras modificações.

No sistema de ensino superior foi designada uma comissão de acadêmicos que se responsabilizou pela elaboração de uma proposta técnica.

Um sistema de avaliação vem assumindo posição central na reorganização das instituições universitárias

que tiveram o seu número multiplicado, passando de oito universidades para 60, no decurso da última década.

Mediante essa avaliação são distribuídos recursos orçamentários, seguindo-se "uma metáfora da jardinagem", em que as plantas mais viçosas recebem os maiores reforços.

Enfim, foram enfatizadas as relações entre especialistas, pesquisadores e aqueles que indicam as políticas como uma busca de linguagem e conduta técnica para tratar os problemas.

2.3. Modernidade, privatização e tecnologia

Estes temas, ainda que referidos em quase todas as conferências - posto que estão implicados pelo primeiro tópico -, foram trazidos também pela pesquisadora do México, Lorenza Lever.

Depois de sinalizar alguns momentos da educação mexicana, Lever estuda as três últimas reformas.

Na primeira, realizada sob a direção de Adolfo Mateos (1958-1964), que criou os livros-texto gratuitos, "foi definida pelo fortalecimento da unidade nacional".

Na segunda, comandada por Luis Echeverría Alvarez (1970-1976), que buscou responder à crise do nacionalismo, manifesta em movimentos sociais e na guerrilha, o currículo passou a enfatizar a história mundial ao invés dos heróis nacionais.

O momento atual, presidido por Carlos Salinas (1989-1994), vem sendo marcado por um programa de modernização educativa cujo eixo central

é, coincidentemente com o Chile, o da prioridade à qualidade da educação.

2.4. Construção das leis e participação social: o Legislativo e o Executivo e os movimentos sociais organizados.

Este embate entre os canais oficiais de formulação legal e as organizações foram tematizados enfaticamente pelas professoras Igenes Agueriondo, Terezinha Fróes Burnham e Ivany Pino.

A primeira descreveu o Congresso Pedagógico Argentino (1984-1988), responsabilizando pela participação deficitária da sociedade não só a tradição de supervalorizar o Estado mas, também, a ausência de um debate nacional sobre o tema, a inexistência de um "campo" científico sobre a educação e, ainda, a forma tecnocrática que a política vem assumindo - com shows na televisão e propagandas sofisticadas - que acabam por afastar a sociedade da participação.

Ivany Pino elaborou um roteiro extensivo sobre a constituição do Fórum de Educação e das lutas por ele veiculadas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Terezinha Fróes discutiu o problemático "projeto pedagógico" e os conteúdos mínimos expressos na segunda versão do substitutivo do deputado Jorge Hage, sublinhando a diversidade conceitual que está latente no texto bem como a limitação de princípios e perspectivas epistemológicas.

3. Temas singulares

Nesta categoria foram apresentados os temas enraizados nas diferenças historicamente construídas em que os processos sociais ganham especificidades. Assim, os temas recorrentes quando espelhados pelos movimentos datados e localizados de cada sociedade seriam considerados "singulares".

É possível que os conferencistas que melhor se respaldaram na dinâmica social, política e econômica tenham oferecidos *flashes* mais próximos das singularidades. Portanto, não apontamos temas singulares, pois eles decorrem da modalidade com que os temas recorrentes são tratados.

4. Temas silenciados

Constituíram os temas reivindicados pelo debate.

Diferentes participantes questionaram as funções das forças sociais, na formulação de leis educacionais, apontando para a necessidade de se discutir a emergência dos movimen-

tos sociais em organização em nossa sociedade.

Foram levantadas as questões: Como as metodologias - comprometidas com a emancipação e o fortalecimento de sujeitos coletivos e singulares - se articulam aos novos temas de pesquisa que estão conectados às novas definições legais?

Como a complexa estrutura econômica dos países estudados da América Latina vem interferindo na problemática escolar?

5. Encerramento dos trabalhos e previsões de continuidade

No debate para a busca de definição de ações que sustentassem os processos de cooperação em pesquisa educacional na América Latina, dentre as várias sugestões, a que ganhou maior consensualidade apontou para a urgência da publicação de uma revista latino-americana sobre pesquisa educacional.

Encerraram o Seminário os pronunciamentos dos diretores da FLACSO-Brasil e do INEP, professores Airton José da Fonseca Fausto e João Ferreira, respectivamente.