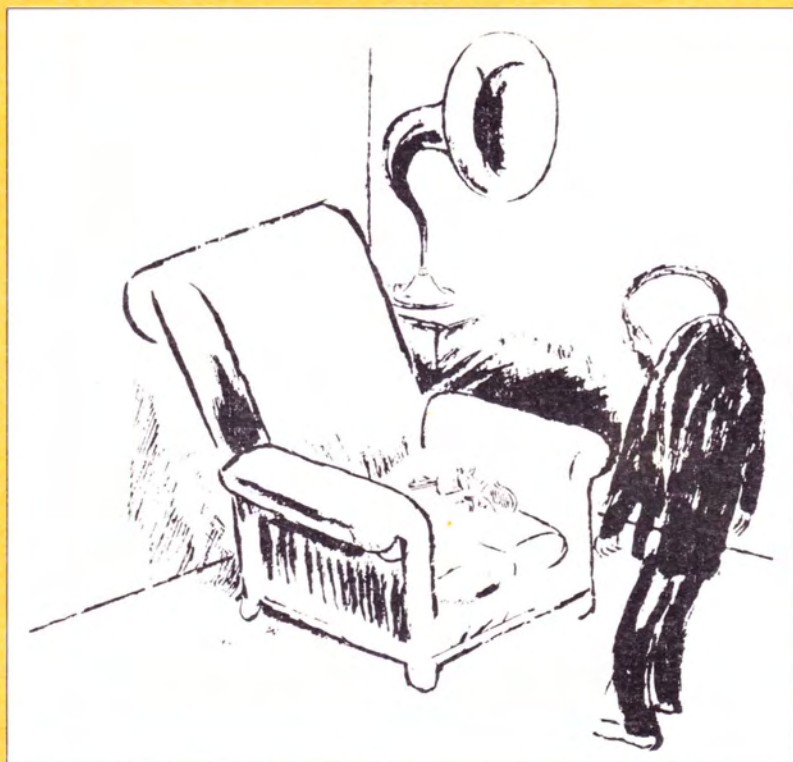


educação & realidade



Sociologia da Educação
AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sumário

Desenvolvimento da Sociologia da Educação: Estados Unidos e Inglaterra Arabela Campos Oliven	3
Educação e Cultura na Sociedade Colonial Lindamir C. Chlarell	15
O papel da educação na construção de uma sociedade democrática: Durmeval Trigueiro Mendes Eunice S. Trein e Nelse Delulz	27
Estado e a política da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná Flávia Obino Corrêa Werle	35
A caminho de uma pesquisa-ação crítica Marisa C. Vorraber Costa	47
Avaliação e Construção do Conhecimento Jussara Maria Lerch Hoffmann	53
Mestrado em Educação e Escola Básica: um Encontro Necessário Célia Frazão Soares Linhares, Shellah Rublino de Oliveira Kellner, Terezinha de Jesus Gomes Lankenau e Ballina Bello Lima	59
Educação Formal e Marginalidade Social: Meninas de Rua Cecília Ughetto	69
(Re)construindo conhecimentos químicos Attico Inácio Chassot	79
A representação topológica e o problema do egocentrismo Luiz Fernando Nunes Sá	85

educação realidade

V.16 nº 2, jul/dez. 1991

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa

Coselho Editorial: Balduino Antonio Andreola (presidente), Alceu Ferrari, Aldanei Areias, Fernando Becker, Maria Estela Dal Pai Franco, Méron Campos Bordas, Norma Regina Marzola, Rosa M^a Hessel Silveira, Rovílio Costa, Rute Vivian Ângelo Baquero.

Secretária: Jacy Busato

Composição: Central de Produções da Faculdade de Educação

Digitação: Nilo Salvagni (fone: 36 1166/36 3534)

Editoração Eletrônica: Aldo Luiz Jung

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
CEP 90049 - Porto Alegre - RS
Fone (0512) 28 1633, ramal 3268
Brasil

Assinatura para 1991

até março 1992: Cr\$ 4.000,00
nº avulso: Cr\$ 2.500,00

No exterior, via aérea:

assinatura 1991: US\$ 20,00
nº avulso: US\$ 12,00

ISSN 0100-3143

Desenvolvimento da Sociologia da Educação: Estados Unidos e Inglaterra

ARABELA CAMPOS OLIVEN

Neste artigo pretendo abordar o desenvolvimento da Sociologia da Educação norte-americana e inglesa. Ao analisar a contribuição de dois países neste campo de estudos, ressaltarei fatores sociais que influenciaram as questões teóricas e os tipos de respostas que lhes foram dadas em diferentes períodos.

A fim de atingir este objetivo, discutirei a relação entre sociedade e educação nos Estados Unidos e na Inglaterra.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NOS DOIS PAÍSES

O sistema educacional inglês é bastante diferente do norte-americano, principalmente na sua estrutura, que reflete uma filosofia fortemente elitista.

Berço da Revolução Industrial e "Império onde o sol jamais se punha", a Inglaterra até o início do século XX teve na **Public School** (que ao contrário do que o nome indica, é privada) um instrumento de ressocialização dos filhos da alta burguesia aos valores da aristocracia. Esse tipo de escola tinha a função de "casar a velha ordem social inglesa com a nova"¹. Embora destinada aos filhos da burguesia, a **Public School**, geralmente sob a forma de internato, concedia um certo número de bolsas para alunos carentes.

Após a II Guerra Mundial, desenvolve-se na Inglaterra o **Welfare State** (que oferece uma série de benefícios sociais em áreas como saúde, habitação etc.) e, a partir da Lei Educacional de 1944, o sistema público de educação passa a oferecer, através da **Grammar School**, um tipo de ensino acadêmico, de nível médio, gratuito para um grupo seleto de alunos.

O sistema público inglês, ao oferecer uma educação acadêmica aos mais bem dotados

filhos da classe trabalhadora, o faz dentro de um sistema tripartido de ensino onde, aos 11 anos de idade, com base numa bateria de testes, os alunos são alocados em diferentes escolas: a **Grammar School**, a **Technical School** e a **Modern School**. Essas escolas têm orientações diferenciadas e oferecem oportunidades educacionais de certa forma hierarquizadas. A **Grammar School**, a mais seletiva, com seu currículo acadêmico prepara os alunos para a universidade e cargos governamentais, enquanto a **Modern School**, destina-se às massas, isto é, àqueles alunos que aos 11 anos fracassaram no processo de seleção (conhecido como o **eleven plus**), preparando-os para aceitarem as imposições do mercado de trabalho. Neste sistema tripartido a escola técnica – **Technical School** – tem servido como uma escola tampão, que ameniza as fronteiras entre a escola de elite e a de massas. Assim, no começo da escolaridade secundária, o sistema educacional inglês ao separar os "mais capazes" dos "menos capazes" oferecia aos selecionados uma educação de primeira qualidade, com os melhores recursos materiais e humanos².

Nos Estados Unidos, ao contrário, a **High School** reúne todos os alunos numa mesma escola pública secundária, processa-os ao longo de vários anos, peneirando aqueles que irão continuar seus estudos.

Quanto ao nível superior, o sistema norte-americano oferece uma cobertura significativamente mais ampla do que o inglês, sendo, no entanto, bastante heterogêneo, com as suas pequenas faculdades confessionais, interiores, voltadas apenas ao ensino, e as grandes multiversidades, que reúnem milhares de alunos nos seus **campi** e desenvolvem pesquisa de ponta.

O sistema inglês de educação superior é bem mais seletivo, com suas tradicionais universidades, que oferecem uma formação acadêmica de alto nível, e as politécnicas, mais voltadas às necessidades da indústria.

Uma descrição figurativa dos dois sistemas de ensino representaria a realidade educacional norte-americana como sendo uma corrida de resistência. A prova de São Silvestre seria uma boa comparação. Ela oferece a imagem da competição aberta; independente de origem social, idade, gênero, nacionalidade, e, até certo ponto, preparo físico; todos são iguais, pelo menos na partida. Realizada em 31 de dezembro, oferece aos competidores a oportunidade de se despedirem anonimamente do Ano Velho e entrarem no Ano Novo com a esperança de que esse lhes traga a glória almejada. Já o sistema educacional inglês lembra mais uma corrida de 100 metros rasos, onde poucos competem e aqueles que o fazem representam um grupo homogêneo, quanto ao treinamento recebido. Tendo passado por uma seleção anterior, são todos atletas de elite. O próprio local onde se realizam as corridas também representa diferenças significativas. O trajeto que percorrem aqueles que disputam a São Silvestre faz parte do traçado das ruas da grande cidade, do mesmo modo como os alunos da **High School** os competidores da São Silvestre estão mais próximos do povo, por seu turno a **Grammar School**, como a corrida de velocidade, apresenta uma distância maior com a comunidade, estando, relativamente, mais livre de ingerências externas.

Como é sabido, até a Primeira Guerra Mundial a hegemonia do sistema capitalista era da Inglaterra, apoiada, em grande parte, na exploração de suas colônias. Após a Segunda Guerra Mundial, a liderança do bloco capitalista passa para os Estados Unidos, que têm no seu mercado interno um grande fator de desenvolvimento. Dessa forma, as elites norte-americanas e inglesas cumprem funções distintas, o que se reflete nos objetivos dos seus sistemas educacionais. O conservadorismo do sistema tripartido de ensino secundário na Inglaterra, com a dramatização das técnicas de seleção aos 11 anos e a pureza da elite no seu processo de escolarização, enaltece valores da classe dominante e pode ser visto como refletindo a luta para manter o *status quo*³. Os **civil servants** enviados às colônias na África e Ásia, durante o Império, tinham que se sentir muito puros na sua formação acadêmica e conscien-

tes da sua superioridade, face ao perigo da "contaminação" com os valores dos nativos. A socialização escolar oferecida aos ingleses na **Grammar School** de orientação acadêmica e na universidade constituía um mergulho profundo nos valores do passado, formava o **gentleman**. Já nos Estados Unidos a socialização tendia a ser, comparativamente, mais aberta a influências dos próprios **peer groups** (no caso, os grupos da mesma idade, em geral adolescentes) e incentivava a formação de novos valores, visando a manutenção do presente e a construção do futuro.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

O paradigma funcionalista de inspiração liberal progressista foi o marco teórico que orientou a Sociologia da Educação norte-americana até há bem pouco tempo. Ele se apoiava no princípio da igualdade, combatendo os entraves educacionais decorrentes de privilégios herdados para que a sociedade pudesse recompensar os indivíduos de acordo com seus talentos e o mérito; acreditava na eficiência, apoiando formas burocráticas de organização social; tinha fé na ciência, como um conhecimento que pudesse apontar os caminhos para a reforma social de maneira pacífica⁴.

A igualdade era concebida no seu aspecto político, em termos de cidadania, isto é, igualdade diante da lei. A existência de desigualdades econômicas era um princípio aceito, desde que essas fossem baseadas nas qualidades individuais e não nos privilégios de berço.

Fazer aceitar as desigualdades econômicas como resultantes de habilidades individuais adquiridas era percebido, inclusive, como função da escola. Conforme deixa claro Parsons "... é essencial que a professora não seja uma mãe para os seus alunos, mas que insista em normas universalistas e nas recompensas diferenciais com base no desempenho"⁵.

Traduzindo igualdade em termos de meritocracia, considerando a burocracia sinônimo de eficiência e o conhecimento científico como algo poderoso e politicamente neutro, essa postura teórica expressava uma crença extraordinária na educação como um instrumento para assegurar a ordem social em termos de obtenção de consenso, bem como propiciar o desenvolvimento traduzido em progresso técnico e crescimento econômico.

Grande parte dos trabalhos de pesquisa na

área de Sociologia da Educação centrava-se na problemática da educação e igualdade social, análise da organização escolar e estudo do rendimento acadêmico. A educação era percebida como "meio de desenvolver talentos selecionando os mais capazes para tomar decisões visando o bem comum". Muitos dos sociólogos da educação norte-americanos não questionavam esse pressuposto básico, ao contrário, tentavam quantificá-lo e validá-lo em nome da ciência. Eles viam a solução dos problemas sociais na adaptação do indivíduo ao meio⁶.

Essa ênfase no processo de adaptação se explica, em grande parte, por características da sociedade norte-americana, formada por imigrantes das mais diversas origens, que trouxeram consigo uma variedade de costumes. Isso fez com que os Estados Unidos se tornassem uma nação eminentemente pluricultural.

Diante do mosaico de etnias, com suas diferentes crenças e línguas de origem, que constituía a realidade norte-americana do início deste século, o Estado lançou mão da escola pública, como instrumento para "americanizar o americano". Ela funcionava como um *melting pot*, isto é, o local onde se procurava fundir as grandes diferenças de origem. Por isso, o americanizar-se significava, em grande parte, desenraizar-se.

O americano de elite, aquele da décima geração, podia na sua escola privada, voltar-se para o passado, para a sua herança européia e greco-latina a fim de assegurar e legitimar a sua posição de mando. Já o filho de imigrantes frequentador da escola pública, por não receber dessa o legado cultural de seus ancestrais, tinha que contar apenas com suas próprias aptidões e manter aceso o sonho de "fazer a América". Assim, os alunos das escolas públicas urbanas "porque não podiam mirar seu passado, não tinham qualquer perspectiva a não ser aquela urgência terrível de seguir em frente, ou melhor, distanciar-se, sabendo apenas que aquilo que era uma vez seu por direito de berço é ruim e não americano, e o que NÃO era seu, o novo, devia ser americano e, portanto, bom"⁷.

Não é por acaso que floresceu nos Estados Unidos a teoria funcionalista, que enfatiza o consenso como forma de manter a estabilidade e a harmonia social. Os estudos de assimilação e aculturação tão ligados à tradição sociológica norte-americana, bem refletem o significado desses processos na consolidação do estado

nacional.

É importante salientar que o ideal do desenvolvimento social através da coesão, foi sendo substituído por um modelo liberal de sociedade de caráter mais economicista e técnico. O divisor d'águas que marca dramaticamente essa mudança de rumo no campo da Sociologia da Educação foi o lançamento, em 1957, do *sputnik*. Em pleno período de guerra fria, a supremacia soviética, ao lançar o primeiro foguete espacial, serviu para justificar as reivindicações de lideranças, principalmente da área militar, para uma ênfase técnica na educação.

O treinamento, em vez do desenvolvimento do indivíduo, passou a ser o novo objetivo educacional. As escolas foram levadas a mudar o conteúdo curricular, as práticas pedagógicas e até o processo de avaliação, já que o novo ideal enfatizava mais a seletividade do que a igualdade. Ao sistema de ensino, principalmente nos níveis mais altos de escolaridade, competia criar o tipo de elite, educada cientificamente, necessária à sobrevivência nacional em termos de competição industrial e militar.

Parece que a escola já havia cumprido a sua missão interna de homogeneizar a sociedade americana. Passava agora a cumprir uma missão externa, vale dizer, contribuir para a competição armamentista, através da qualificação de recursos humanos que melhor atendessem às necessidades do complexo industrial militar.

Essa reorientação do sistema educacional ganha uma fundamentação teórica mais elaborada com a teoria do capital humano desenvolvida por Theodore Schultz⁸. Para esse autor, a recuperação econômica dos países que sofreram grande destruição durante a Segunda Guerra Mundial deveu-se, em grande parte, a seus recursos em termos de pessoal qualificado.

A tese de que o progresso econômico dos países desenvolvidos era fruto do montante e das qualidades dos seus recursos humanos foi logo aceita e encampada por organismos internacionais. Nessa perspectiva, as nações do Terceiro Mundo eram pobres, não devido à estrutura das relações econômicas mundiais, mas por causa de características internas, principalmente as suas carências em termos de capital humano. "A atenção era desta forma desviada das variáveis estruturais, para os indivíduos"⁹. Assim, muitos países do Terceiro Mundo, grande parte dos quais com financiamentos externos, procuraram expandir seus

sistemas de educação, tendo como modelo os sistemas dos países desenvolvidos.

A aplicação da teoria na prática não surtiu o efeito almejado. O livro de Philip Foster, *Educatlon In Ghana*¹⁰, cujo título, se traduzido para o português, teria um significado mais sugestivo do que o original em inglês, mostra bem a falácia da teoria do capital humano. Essa teoria tem um forte apelo ideológico pró-capitalista na medida em que insiste em que "o trabalhador é um **possuidor de capital** (incorporado nas suas habilidade e conhecimentos) e que ele tem **capacidade de investlr** (em si mesmo). Assim, em uma só cajadada conceitual, o **assalariado**, que não possui propriedade e não controla o processo nem o produto do seu trabalho, é transformado em **capitalista**"¹¹.

A disseminação da idéia de que não apenas "time is money" mas que diploma é capital, faz com que a população supervalorize a importância econômica da escolaridade. Assim, o sistema educacional norte-americano se expande, principalmente nos níveis secundário e superior. Os Estados Unidos é, atualmente, o país que possui a maior cobertura universitária do mundo em termos de percentuais de alunos matriculados no terceiro grau em relação à faixa etária correspondente.

Com a expansão das matrículas, acentua-se a segmentação do sistema universitário com os **Communtly Colleges** de um lado e as tradicionais universidades de outro; criam-se, também, novos mecanismos de seletividade internos ao sistema educacional.

Numa postura favorável à seletividade interna ao sistema, Clark afirma: "Democracia incentiva as aspirações e a expansão de matrículas permite ao estudante alimentar esperanças (...). A faculdade oferece a oportunidade para tentar, mas a habilidade do próprio estudante e os registros cumulativos do seu desempenho finalmente fornecem argumentos para que ele seja peneirado". De acordo com o referido autor, se a seletividade não se dá na entrada do sistema escolar ela deve ocorrer dentro do sistema, ou seja, "entre as portas de entrada e saída, nas salas-de-aula, nos gabinetes de aconselhamento"¹². Ele denomina esse processo como sendo de **cooling out**, ou seja, de esfriamento das expectativas dos estudantes, que se dá de maneira mais explícita no nível universitário¹³.

Apesar da crença generalizada na igualdade de oportunidades, a esperança liberal progressista de uma competição justa e acima dos

preconceitos, jamais se concretizou na sociedade norte-americana. A escola parece ter sido mais eficaz em diminuir as distâncias culturais de origem familiar do que em eliminar as desigualdades sociais herdadas, tanto em termos de capital cultural, como em termos de distribuição de renda.

Dois estudos importantes constatarem empiricamente as limitações do sistema educacional norte-americano em combater as desigualdades sociais. O Relatório Coleman¹⁴, realizado para atender a uma solicitação do Congresso e da Presidência da República após a Lei dos Direitos Civis de 1964 comparou as condições materiais de cerca de 4.000 escolas representativas do país. Seus resultados surpreenderam ao mostrar um sistema educacional público relativamente homogêneo, quanto aos recursos materiais disponíveis. O enfoque do relatório, mais político do que acadêmico, não apresenta dados de pesquisa sobre o que se passava internamente nas escolas. Em estudo posterior, Coleman reelabora o conceito de oportunidades educacionais, e distingue a noção relativamente passiva de igualdade de oportunidades de uma mais ativa, em termos de igualdade de resultados¹⁵.

O livro *Inequality* de Jenks também chama a atenção quanto ao fato de que o sistema escolar em si pouco ajudaria para criar uma distribuição de rendas e oportunidades mais igualitárias na sociedade norte-americana¹⁶.

O fracasso das políticas educacionais de orientação liberal incentivou pesquisas que procuravam encontrar em diferenças genéticas, medidas através do QI (quociente intelectual) as razões das desigualdades educacionais e sociais. Dentro dessa mesma postura de justificar as desigualdades, outros autores apontavam o processo de socialização de diversos grupos sociais como causa das desigualdades, penalizando os pobres pelo seu fraco desempenho acadêmico, devido ao fato de seus valores não coadunarem com aqueles esperados pela escola.

Por outro lado, outras pesquisas trazem à tona a questão da discriminação racial nos Estados Unidos, mostrando a fraca relação entre o nível de escolaridade e o sucesso econômico entre os negros¹⁷.

Durante toda a década de 60 cresciam as críticas ao paradigma funcionalista na medida em que esse, na sua ênfase economicista, assumia uma versão mais conservadora. No final da década, minorias politicamente organi-

zadas passaram a questionar não apenas o ideal da igualdade de oportunidades educacionais, mas, também, de forma mais abrangente, a própria sociedade da qual este ideal era parte integrante.

A população negra atacava o modelo da meritocracia, baseado na igualdade de oportunidades individuais, como tendo um caráter falso e racista, que ajudava a manter e legitimar as desigualdades estruturais existentes. O seu discurso mudara: até o início dos anos 60 era predominantemente o da inclusão nas instituições vigentes e o da não discriminação, em outras palavras o discurso liberal da igualdade de oportunidades individuais. Mais tarde, em parte sob a influência da obra de Franz Fanon¹⁸, a solidariedade grupal e a luta social assumem significado como estratégia de se alcançar uma sociedade mais justa¹⁹.

Também as mulheres, que tradicionalmente eram consideradas como tendo o status reflexo do pai ou do marido, passam a assumir uma atitude mais combativa, criticando a divisão social do trabalho baseado no gênero e a dominação masculina numa sociedade patriarcal. Elas mobilizam-se e organizam os movimentos feministas²⁰.

No campo educacional, os universitários, em sua maioria brancos de classe média, que liam Marcuse, frustravam-se com a participação que possuíam num sistema de ensino superior massificado. A organização burocrática das grandes universidades era considerada alienante. Influenciados pelo movimento de maio de 68 na França, também os universitários norte-americanos organizam protestos nos seus **campi**. As orientações funcionalistas na Sociologia, cujo expoente máximo era Parsons, e **behaviorista** na Psicologia, que tinha em Skinner o seu grande líder, bem como a suposta neutralidade das ciências exatas e naturais pareciam-lhes interessadas apenas no controle e no domínio, tanto da natureza como do comportamento humano.

Simultaneamente a classe média afluente rejeitava as recompensas materiais da tecnologia e a eficiência do profissionalismo apolítico. Na sua percepção, o progresso tinha ajudado a desfigurar o meio ambiente, a racionalização burocrática tinha entorpecido os sentimentos²¹.

Novos atores surgiam no cenário social e clamavam por mudanças. O movimento dos **hippies** pode ser visto como uma manifestação de desencanto dos valores prevaletentes, que enfatizavam a competição, o progresso material

e a corrida armamentista – pilares do imperialismo norte-americano. O **slogan** “faça amor não faça guerra” expressa bem o clima de repúdio dos jovens à política externa do período.

Foi, justamente, a guerra no Vietnã que deu margem ao ataque visceral aos valores da sociedade liberal progressista. Protestos contra a guerra passaram a ser um elo de integração das críticas isoladas contra a desigualdade, racismo, sexismo e alienação. A ligação institucional entre o aparato militar e o universitário favoreceu uma análise mais global e ataque sistemático à sociedade americana e seu sistema de ensino.

A partir de uma nova perspectiva crítica, a solução dos problemas educacionais não se encontrava na esfera das oportunidades educacionais, nem mesmo na estrutura organizacional, mas na sociedade como um todo. Os movimentos sociais dos negros, das feministas, dos estudantes, dos homossexuais reivindicam um maior pluralismo não apenas no campo cultural, mas, também, no comportamental. A ciência, como único padrão válido de conhecimento, passa a ser questionada. Uma pluralidade de formas de apreender o mundo ganha aceitação e prestígio entre os jovens.

Esses questionamentos se refletem na sociologia da Educação. Com a relativização do conhecimento científico, os sociólogos passam a questionar o próprio conhecimento escolar. As formas em que se dá a institucionalização do conhecimento na escola passam, também, a ser objeto de estudo. Currículos educacionais são comparados historicamente e seu conteúdo ideológico escrutinado. O currículo oculto desperta o interesse dos estudiosos. Categorias de análise sociológica como classe social, raça e gênero ganham terreno nas novas abordagens teóricas²².

Esse novo clima expressa um claro desafio à noção de homogeneidade moral. Na área educacional, o ideal do **melting pot** é substituído pelo da **mixed salad**, ou seja a salada mista onde cada ingrediente mantém o seu sabor peculiar. Questiona-se a superioridade da cultura **WASP** (branca, anglo-saxã e protestante). Desenvolvem-se programas de educação bilíngüe, onde respeita-se a língua materna dos alunos no processo de alfabetização e onde o inglês é gradualmente ensinado às crianças que não o dominam. As próprias línguas dos antepassados, no caso de minorias étnicas que haviam imigrado há mais tempo e cujo domínio as gerações mais jovens haviam perdido,

passam a ser oferecidas no currículo de certas universidades. Um exemplo disso é o estudo em cursos superiores do *lídiche*, língua falada, antigamente pelos judeus alemães.

Respondendo a toda essa efervescência da sociedade norte-americana, duas vertentes teóricas ganham momento.

De um lado são realizados estudos, abrangendo uma visão macro-estrutural, e salientando os condicionantes históricos de caráter sócio-econômico, que moldaram o sistema educacional americano. É o caso da obra de Bowles e Gintis, **Schooling In Capitalist America** que examina a reforma educacionais e o processo de monopolização da economia nos Estados Unidos. Os autores enfatizam o **princípio da correspondência** entre as relações sociais que governam as interações pessoais no local de trabalho e no sistema educacional. Essas semelhanças em termos de relações autoritárias hierárquicas na sala-de-aula, estímulo à competição, recompensas individuais através de notas e graus obtidos no sistema educacional, que preparam o aluno a aceitar as características do sistema ocupacional, já tinham sido analisadas por Parsons, num enfoque estritamente funcionalista. Bowles e Gintis, no entanto, ao estudarem as reformas educacionais as colocam como intimamente relacionadas às exigências da sociedade capitalista estadunidense, num enfoque crítico com embasamento teórico marxista, tecendo, ao final do livro, considerações sobre estratégias para a mudança social revolucionária com vistas à criação do socialismo democrático²³.

Outro autor importante que faz uma crítica à sociedade capitalista norte-americana é Carnoy, que se detém mais nas relações externas de seu país com os do Terceiro Mundo em seu livro *Educação e Imperialismo*²⁴.

Num enfoque teórico diferente, de análise micro-social, desenvolvem-se as correntes do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Nota-se aí um regaste do indivíduo, através de pesquisas qualitativas, com grande influência da Fenomenologia, da Psicologia Social e da Antropologia.

Passaram a ser objeto de estudo a maneira como ocorre a interação humana adquirindo maior significado os aspectos simbólicos das relações sociais. Esses estudos, utilizando, entre outras técnicas a observação participante e a introspecção empática, dão especial atenção ao conhecimento baseado no senso comum, às interpretações subjetivas, ao incons-

ciente, à forma como as instituições processam os que a elas estão afetos, às dramatizações das relações sociais, enfim, às atividades cotidianas²⁵.

Um exemplo clássico desse aporte teórico aplicado à pesquisa educacional é o livro de Cicourel que analisa a influência dos orientadores escolares na trajetória educacional dos alunos²⁶.

Mais recentemente, trabalhos como os de Giroux têm criticado os aspectos funcionalistas das teorias neomarxistas e reprodutivistas na Sociologia da Educação, introduzindo o conceito de contradição na análise da realidade escolar²⁷. Ao desenvolver a teoria da resistência, que vê na escola um campo de luta, Giroux mostra-se bastante aberto a influências de fora como autores da Escola de Frankfurt, e mesmo do Terceiro Mundo, como é o caso de Paulo Freire.

O interesse acadêmico, nos Estados Unidos, pelos trabalhos do autor de **Pedagogia do Oprimido** pode ser percebido como refletindo, em parte, o processo pelo qual a sociedade norte-americana está trocando de identidade. Com base no último censo, um quarto da população se define como hispânica ou não-branca. Persistindo as atuais tendências de imigração e as taxas de natalidade, no censo de 2.020 os residentes que fazem parte dessas categorias terão mais do que dobrado o seu número, enquanto o crescimento da população branca permanecerá, praticamente, estacionado²⁸.

Como a cultura branca sempre foi dominante, as formas de resistência aos valores **WASP** já se tornam mais visíveis e ameaçadoras aos grupos que detém o poder. É importante ressaltar que a reconstrução dessa nova identidade passa, necessariamente, pelos bancos escolares.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA INGLATERRA

Na Inglaterra, até a metade deste século, a Sociologia da Educação não existia como uma disciplina independente e regularmente oferecida nos departamentos de Educação ou cursos de Sociologia. O primeiro mestrado nessa área foi estabelecido no ano de 1964²⁹.

Os estudos sobre o sistema de educação na Inglaterra desenvolvem-se, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial de uma forma indireta. Do ponto de vista acadêmico a Lon-

don School of Economics and Political Sciences, sob a liderança de David Glass, realizou várias pesquisas, de orientação funcionalista, com forte influência demográfica, na área de estratificação e mobilidade social. A educação entrava como uma variável importante a ser analisada.

Foram realizados, também, muitos levantamentos encomendados pelo governo, que faziam uma radiografia do sistema, apontando os determinantes sociais e culturais da escolaridade. Muito práticos, os ingleses estavam interessados em evitar o desperdício de talentos. Assim, "a desigualdade de oportunidades educacionais era criticada não simplesmente por ser injusta, mas, também por ser ineficiente"³⁰.

Os vários estudos que procuravam juntar "habilidades com oportunidades" detinham-se na análise dos determinantes sócio-econômicos e demográficos da escolaridade. Esses levantamentos calculavam as chances das crianças de diferentes origens sociais quanto ao acesso a determinados tipos de escola. Conhecidos como **aritmética política** esses estudos serviam de subsídio ao planejamento educacional. Uma das políticas resultantes foi a de educação compensatória e discriminação positiva.

Para Halsey, sociólogo inglês, as políticas de discriminação positiva deveriam procurar diminuir as desvantagens dos alunos provenientes de meios sócio-culturais empobrecidos. Assim, "tanto o homem como a mulher, o negro como o branco, o operário, o funcionário e o empresário, o habitante do campo e o da cidade etc. deveriam, em termos médios, apresentar o mesmo nível de escolarização, caso contrário teria havido injustiça"³¹.

O fracasso das políticas de educação compensatória, as críticas ao sistema tripartido de escolarização secundária bem como a presença no governo do Partido Trabalhista, na década de 60, foram fatores que incentivaram a reorientação do sistema de ensino secundário com a disseminação do tipo de escola **Comprehensive**, mais semelhante ao modelo norte-americano.

A partir do final da década de 60 e início de 70 a Sociologia da Educação inglesa passa a ter um grande impulso. Ela ganha terreno, principalmente, na então recém criada **Open University**³². Paralelamente a uma expansão quantitativa da disciplina, observa-se uma modificação qualitativa em termos de reorientação conceitual.

São marcos importantes nesse redirecionamento o congresso de Sociologia da Educação realizado em Durham, em 1970, bem como o livro **Knowledge and Control** editado por Michael Young no ano de 1971, onde são apresentadas novas direções para a Sociologia da Educação. A liderança dos estudos acadêmicos passa ao departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, chefiado por Basil Bernstein.

Nesse período ocorre a institucionalização da disciplina, cujo desenvolvimento procura atender à demanda dos professores em treinamento e em reciclagem³³.

A Nova Sociologia da Educação (NSE), como passou a ser conhecida, enfatiza a análise dos processos pedagógicos. Ela critica a orientação funcionalista dos estudos que se limitavam a mapear o acesso de diferentes grupos sociais a determinados tipos de escolas. Ela foi, como bem reconheceram seus mentores intelectuais, "uma tentativa consciente de tornar a análise sociológica da educação mais diretamente relevante para o dia-a-dia de professores e alunos do que a orientação tradicional havia sido"³⁴. É interessante mencionar que grande parte dos pesquisadores que fizeram contribuições para a NSE tinham tido experiência anterior como professores de escolas secundárias.

A reorientação metodológica desse novo enfoque fundamenta-se, principalmente, na fenomenologia social de Schultz e nas idéias de Peter e Luckman³⁵. Esses autores enfatizam a subjetividade na construção da realidade social. O homem é visto como ator e não como produto de determinações macro-estruturais. É importante, também, nesse movimento a influência do interacionismo simbólico, desenvolvido pelos autores americanos: Cicourel e Garfinkel são várias vezes citados nos estudos que fazem parte do livro **Knowledge and Control**.

Na medida em que, para os interacionistas, a vida social é o produto de uma negociação constante entre atores portadores de diferentes interpretações da situação, a ênfase no subjetivismo e no relativismo passa a ser o ponto considerado mais controverso na Nova Sociologia da Educação. Para seus críticos, há um certo exagero entre os "teóricos da rotulação" por tenderem a não aceitar o conteúdo real de muitos julgamentos escolares. O que no início era considerado positivo, ou seja, a valorização da subjetividade, ao assumir um peso predominante acabava por esvaziar o seu significado.

Se, por um lado, é importante reconhecer a força dos julgamentos pré-concebidos no desempenho dos alunos nas escolas, em termos da profecia que se cumpre, por outro lado, não se pode tomar todo e qualquer julgamento como algo tendencioso e nocivo.

O relativismo cultural parece ter conduzido a uma desorientação pedagógica:

- "Por que ensinar tal coisa e não outra?"

- "Por que ensinar alguma coisa e não nada?"³⁸.

Pode-se afirmar que a Nova Sociologia da Educação apresentou uma contribuição original ao estudo do fenômeno educacional aprofundando as análises na área cultural. Ela, no entanto, "superestimou o poder de subversão pedagógica". A ênfase nos estudos micro-sociais, tendo como objeto de análise a relação pedagógica, sem o contrapeso dos fatores macroestruturais fez com que muitas das pesquisas "apresentassem a educação como sendo levada a efeito num vácuo social"³⁷.

A orientação teórica da NSE pode ser vista como complementar à anterior, na medida em que se atém ao que se passa no interior do sistema educacional. Assim, do levantamento sobre o acesso a tipos diferentes de escolas, passou-se ao estudo do processo escolar. As relações estruturais entre sociedade e educação, no entanto, escapavam de grande parte das análises que privilegiavam a relação pedagógica.

A crítica mais contundente à NSE foi justamente a sua visão ahistórica da realidade educacional. A reorientação dos novos estudos se fez através do resgate dos determinantes macroestruturais à luz do marxismo.

Assim, a partir das críticas que lhes foram apresentadas, os sociólogos da educação ingleses que se identificavam com o enfoque da NSE passam a assumir que a estratégia mais realística para alcançar uma mudança educacional radical envolveria "ligar a política da sala-de-aula com a política da luta de classes"³⁸.

Uma interessante pesquisa, que relaciona a realidade microsocial com os fatores históricos que a condiciona, é o estudo etnográfico realizado numa *Modern Secondary School* por Willis, que analisa a cultura anti-escolar de um grupo de doze estudantes brancos de origem social trabalhadora levando em conta os fatores macro-estruturais, numa abordagem dialética³⁹.

Bernstein, sociólogo inglês, com uma contribuição teórica das mais amplas e originais para

a área da Sociologia da Educação, embora crítico da sociedade capitalista e usando a categoria de classe social nas suas pesquisas sobre códigos linguísticos é bem mais influenciado pelos sociólogos franceses, principalmente Durkheim e Bourdieu, do que por Marx.

Ele desenvolve o conceito de código como sendo "um princípio regulador, tacitamente adquirido, que integra significados relevantes, a forma de sua efetivação e seus contextos evocativos"⁴⁰. Um código de conhecimento educacional varia de acordo com os princípios sociais que regulam a **classificação** e o **enquadramento** do conhecimento que é tornado público nas instituições educacionais.

Para o referido autor, a classificação refere-se à relação entre os conteúdos escolares, isto é, quanto mais forte a classificação, tanto mais delimitada a fronteira que separa os conteúdos entre si. O enquadramento refere-se à fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica. Dessa forma "a distribuição de poder é inerente à classificação; o princípio de controle é inerente ao enquadramento"⁴¹.

Os diferentes tipos de classificação e enquadramento do conhecimento educacional dão origem ao **código coleção** e **código Integrado**. Bernstein detém-se mais na caracterização do código coleção onde o conhecimento é visto como propriedade privada e pode ser monopolizado, o currículo tende a ser rígido e hierárquico. As várias classes de conhecimento são bem separadas entre si; os processos de seleção e diferenciação dos alunos estão presentes desde o início do sistema educacional; a pedagogia atua a partir da estrutura superficial do conhecimento, para a estrutura mais profunda. O conceito básico do código é disciplina, trabalhar dentro de um esquema recebido, aprender o que pode ser questionado e quando. O código presta-se, assim, como instrumento para manter o **status quo**.

As preocupações de Bernstein, embora altamente teóricas, refletem bem o sistema educacional inglês. A forte demarcação entre fronteiras quanto ao conteúdo do conhecimento educacional está presente não apenas na seleção que se faz dos estudantes para entrarem no sistema tripartido de escolarização média, mas, também, através dos exames gerais que são prestados no final do segundo grau, onde os alunos se submetem a provas de disciplinas à sua livre escolha – exames que podem ter níveis diferentes de exigências e

oferecem certificados: **A level** (de nível mais avançado) e **O level** (de nível ordinário, ou seja, menos avançado). Os resultados nesses testes passam a ser credenciais que os aspirantes a uma vaga na universidade ou a uma ocupação no mercado de trabalho apresentam.

Talvez seja por essa razão que Bernstein afirme que o código integrado exista principalmente ao nível da teoria e possa ser considerado qualquer organização do conhecimento educacional que envolva uma tentativa de reduzir a força da classificação, isto é: "a subordinação de temas ou cursos previamente isolados à uma idéia relacional que enfraqueça a barreira entre os temas"⁴².

Com esse artigo, pretendi comparar o desenvolvimento da Sociologia da Educação em dois países que possuem sistemas educacionais, características e histórias diversas. De um lado, os Estados Unidos com sua sociedade pluricultural, seu ideário de igualdade e liberdade individual, o que confunde, em parte, as barreiras de classe social; um país mais voltado à construção do futuro, com um amplo sistema de escola pública pouco diferenciado em termos estruturais.

De outro lado, a Inglaterra, um país mais voltado para o passado, com forte *ethos* elitis-

ta, que mostra com maior nitidez sua estrutura de classes, reforçada pelo seu sistema de ensino, que pode ser visto como refletindo um medo de "contaminação" pelos valores inferiores dos colonizados e da classe trabalhadora. Daí a necessidade de cooptar os alunos talentosos das classes dominadas, oferecendo-lhes bolsas de estudos em internatos de elite no século passado e a presença das **Grammar Schools** gratuitas e altamente seletivas como parte do sistema público, após a II Guerra Mundial.

A indiferenciação da escola secundária norte-americana mostra uma crença na educação como uma verdadeira cruzada onde todos os alunos, não importando o sexo, raça, religião ou origem social deveriam ser "convertidos" ao credo liberal.

Procuramos mostrar como o desenvolvimento da Sociologia da Educação em diferentes países, embora tenha muito em comum, na medida em que se embasa em teorias sociológicas para explicar o fenômeno educacional, tem, também, significativas peculiaridades de caráter histórico. Isso faz com que cada país apresente questões, bem como formas de resolvê-las, que lhe são específicas, o que impregna de conteúdo as teorias mais gerais.

* * *

Notas

1. BROGMAN, Dennes. *The English People*., New York, Alfred Knopf, 1943, p. 56, apud TURNER, Ralph. "Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility" in HALSEY et alii (ed.) *Education Economy and Society: a reader in the Sociology of Education*. New York, Free Press, 1961.
2. O sistema tripartido de ensino tem sido severamente criticado e gradualmente substituído por um tipo de escola **Comprehensive**, que abrange todos os alunos, modelo mais semelhante ao norte-americano.
3. Uma das formas de manter a barreira entre as classes sociais na Inglaterra é o cultivo de diferentes formas de falar, que denotam a origem social. Em contraste ao sotaque da classe trabalhadora existe, na Inglaterra, a expressão **Oxford accent** para referir à entonação distintiva daqueles que freqüenta-
- ram as duas mais tradicionais universidades inglesas, Oxford e Cambridge.
4. WEXLER, Philip. *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company, Inc. 1976.
5. PARSONS, Talcott. "The school class as a social system: some of its functions in American Society" In HALSEY, A. et alii (ed.) *Education, Economy and Society: a reader in the Sociology of Education*. Op. cit., p. 444.
6. WEXLER, P. op. cit., p. 12-13.
7. MEAD, Margaret. "The school in the American culture" In HALSEY et alii (ed), 1961, op. cit., p. 423.
8. SCHULTZ, Theodore W. "Investment in Human Capital" *American Economic Review* 51, mar. 1961.

9. KARABEL, J. & HALSEY, A. (ed.). *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977, Introdução, p. 15.
10. FOSTER, Philip. *Education in Ghana*. London, Allen & Unwin, 1965.
11. KARABEL, J. & HALSEY, A. op. cit., p. 13.
12. CLARK, Burton R. *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler, 1962, p. 79/80, apud KARABEL, op. cit., p. 9.
13. Sobre o processo de esfriamento das expectativas ver *American Journal of Sociology* 65, May 60, p. 569/576.
14. COLEMAN, James S. et alii. *Equality of Educational Opportunity*. Washington D C: U. S. Government Printing Office, 1966.
15. ___. "The Concept of Equality of Educational Opportunity" *Harvard Educational Review*. 38 Winter 1968, 7/22, apud HARABEL, op. cit., p. 21.
16. JENKS, Christopher, et alii. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books, 1972.
17. WEISS, R. "The Effects of Education in the Earnings of the Blacks and Whites". *Review of the Economics and Statistics*, n. 55, Maio 1970, apud BOWLES, Samuel and GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London, Kegan Paul, 1976.
18. FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
19. WEXLER, op. cit., p. 7/17.
20. A literatura feminista ganha grande impulso nessa época, principalmente, a partir do livro de Betty Friedan *The Feminine Mystique* de 1963 e que foi traduzido para o português, com o mesmo título, *Mística Feminina*, publicado pela Vozes, em 1971, com uma nota na capa "O livro que inspirou a revolta das mulheres americanas".
21. WEXLER, op. cit., p. 7.
22. A obra de Apple é significativa nesse sentido. Ver em português: APPLE, Michael *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982; e APPLE, M. & WEIS Lois "Vendo a educação de forma racional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar" *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 11 (1): 19-33, jan./jun., 1986.
23. BOWLES, Samuel and GINTIS, Herbert. op. cit.
24. CARNOY, Martin. *La Educación como imperalismo cultural*. Mexico, Siglo Veintiuno, 1978 (primeira edição em inglês: 1974).
25. MELTZER, Bernard N., PETRAS, J. W. and REYNOLDS, L. T. *Symbolic Interacionism: genesis, varieties and criticism*. London, Henley and Boston Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 2.
26. CICOUREL, A. V. & KITSUSE, J. I. *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merril, 1963.
27. GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
28. "Beyond the Melting Pot" *Time*, abril 1990, p. 20.
29. BERNSTEIN, Basil. *Class, Code and Control: toward a theory of educational transimition*. 2ª ed, London, Routledge & Kegan Paul. Vol. 3, p. 161.
30. KARABEL & HALSEY, op. cit., p. 10.
31. HALSEY, A. H. (ed.) *Educational Priority* HMSO, 1972, Vol. 1 apud FLUDE, Michael and AHIER, J. *Educability, Schools and Ideology* London, Croom Helm Ltda., 1974, p. 27.
32. *A Open University* (Universidade Aberta) oferecia cursos de nível superior através da televisão educativa governamental.
33. BARTON, Len & WALKER, Steve "Sociology of Education at the Croosroads" *Educational Review*, Vol. 30, nº 3, 1978.
34. YOUNG, Michael & WHITTY, Geoff (ed.). *Society, State and Schooling*. Guilford, Falmer Press, 1977.
35. SHULTZ, Alfred. *Collected Papers: The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1962.
36. BERGER, Peter L. & LUCKMAN, T. *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Allen Lane, The Penguin Press, 1967.
37. FORQUIN, Jean Claude "La Nouvelle Sociologie de L'Education en Grande Bretange: orientations, apports theoriques, evolution (1970-1980)" *Revue Française de Pedagogie*, nº 63, avril-juin, 1983, p. 69.

38. YOUNG, Michael & WITTY, Geoff (ed), op. cit., 1977.
39. Id. ibidem, p. 269.
40. WILLIS, Paul. *Learnig to Labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot, Gower, 1981 (A primeira edição data de 1977).
41. BERNSTEIN, Basil. Op. cit., p. 180.
42. Id. ibidem, p. 181.
43. Id. ibidem, p. 43.
- É interessante registrar que a escola estudada – uma Modern School só para meninos, passou a ser mista e do tipo *Comprehensive*.

* * *

Arabela Campos Oliven é professora dos Cursos de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Educação e Cultura na Sociedade Colonial

LINDAMIR C. CHIARELI

São poucos os trabalhos que se voltam especificamente para reconstruir o período colonial séc. XVI-XVII, no que se refere a um aspecto da cultura brasileira que é a educação, a prática pedagógica, a relação educação escolar e demais aspectos da cultura. É nesta linha que se pretende investigar.

Parte-se do entendimento da cultura enquanto produção, conservação, reprodução de valores, idéias, objetos, compartilhados por um grupo humano relativamente coeso.

Neste sentido, pode-se diferenciar no período colonial como existente de forma documentada, uma cultura erudita – letrada, preocupada com a herança clássica, difundida através dos colégios, seminários dos Jesuítas, Carmelitas, Capuchinhos – e uma mistura cultural popular (ao nível de hábitos, costumes, tipos humanos) de padrões ibéricos, mouriscos, africanos, asiáticos e indígenas. Este quadro vai se definindo vinculado mas diferenciado da metrópole. A separação erudita/popular somente é possível para efeitos didáticos. Simultaneamente são reproduzidas e incorporadas uma e outra pelos indivíduos nos grupos sociais.

Pretendia-se, de início, fazer um paralelo entre duas visões de mundo e propostas pedagógicas: jesuítas e indígenas. A preocupação era trazer à tona princípios pedagógicos imersos no cotidiano de sociedades primitivas, particularmente algumas tribos indígenas no Brasil, e que vão ser ovacionados posteriormente, no momento apenas em que os educadores europeus os consideram importantes. Imitamos e com certo atraso. O contato com a literatura existente apontou a necessidade de um estudo preliminar: a relação, educação jesuítica e demais aspectos da cultura.

Num primeiro momento quer-se traçar um quadro sócio-político-econômico dos primeiros tempos da colonização, posteriormente, passa-se pela questão cultural da colônia do século

XVI e XVII e a organização do sistema de ensino, da prática pedagógica. A última parte volta-se para as conclusões finais.

1. QUADRO SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICO

É no âmbito da expansão ultramarina portuguesa e na busca de equilíbrio dos países europeus que se pode delinear as razões mais profundas da forma como se deu o processo de colonização brasileira.

Marca os países europeus de então a tentativa de romper as amarras feudais no plano econômico e, ao nível político, a organização do estado moderno, unificado, centralizado.

Mas como Portugal se localiza concretamente neste quadro?

Os portos lusitanos, no séc. XVI, situavam-se como intermediários entre a região de Flandres – que dominava o comércio do Norte e o Báltico – e as cidades italianas – que dominavam o comércio de especiarias no Mediterrâneo –, até então os dois principais pólos comerciais da Europa Medieval. Isto propiciou um fortalecimento de um grupo mercantil nos portos lusitanos, integrado por flamengos, genoveses, pelos próprios portugueses, dentre outros. Ao mesmo tempo que acontece este fortalecimento, há uma luta pela sucessão do trono português com a morte de D. Fernando, da dinastia de Borgonha.

Polarizam: a nobreza feudal, favorável ao rei de Castela (marido da filha de D. Fernando, ligado à Espanha) e o grupo mercantil, a pequena nobreza, camadas populares que defendem a posse do Mestre da Ordem Militar e Avis, filho bastardo de D. Fernando. Com a Revolução de Avis e a derrota da grande nobreza, assume o filho bastardo que passa a se chamar D. João I.

Estes fatos são significativos por muitas razões. Primeiro, porque D. João é um comer-

ciante a assumir o poder, representa, portanto, um grupo mercantil. A partir daí, passa a incentivar a navegação, buscando o controle do comércio de especiarias orientais. São feitos grandes investimentos para navios, através do Infante D. Henrique na Escola de Sagres (preocupada com a aquisição de conhecimentos náuticos). Em segundo lugar, marca o início do Estado centralizado, monarquista português, que traçará as bases da organização econômica nos séculos vindouros, circunscrevendo-a mais no setor da circulação que no da produção dos bens de consumo. E, por último, é no bojo destes acontecimentos que nossa história se liga a Portugal.

O Estado português tem características patrimoniais, ou seja, é aquele que confunde o tesouro real com o tesouro público. "É um estado onde a sociedade é propriedade de quem exerce cargo estatal. O cargo é dado como propriedade particular de quem o exerce" (Vieira, 1968, c. 5; Faoro, 1979, c. 1).

A maneira peculiar de organização do Estado português faz crescer o capitalismo comercial, transformando o próprio estado numa gigantesca empresa de tráfico e consolida uma forte burocracia fundada no bacharelismo. Não se pode ignorar, neste processo, a participação, as relações com a Igreja Católica, principalmente com a criação da Companhia de Jesus.

O rei recebe o seu poder de Deus e o clero é o seu representante na terra. Deus é o princípio e o fim, o primeiro motor. N'Ele se explicam desde a duração das guerras, os dramas individuais até as catástrofes sociais. Não acatar as posições do clero é afastar-se do Criador: pecar. O próprio símbolo da soberania dos Avis é a Cruz. Monte Pascoal, Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz atestam o poder da Ordem de Cristo, atestam que o Brasil é sua propriedade.

A forma de constituição do Estado português, dentro destes parâmetros, acabou por ser um impedimento para o desabrochar de uma economia industrializada, para a criação de uma indústria de base. A burguesia comercial fica fortalecida, mas reduzida a intermediária entre outras nações (Faoro, 1979, p. 22). O Estado não surge como consequência da revolução industrial, o que diferencia o desenvolvimento econômico e social de Portugal e suas colônias dos demais países europeus

como a Inglaterra e a França.

O objetivo do Estado, ao financiar a expansão marítima, é acumular os metais transformáveis em moeda – ouro e prata – obtidos nas transações comerciais. É dentro da doutrina mercantilista que se organiza a exploração do Brasil. A situação de colônia impedia ao Brasil operações comerciais com outros países. O momento mercantilista direciona o processo de povoamento e ocupação das terras nacionais num sentido imediatista de complementar a economia portuguesa, obstando qualquer sentimento de autonomia. Para tanto, conservava-se uma administração centralizada na metrópole, exercia-se controle fiscal sobre todas as operações internas e externas. A metrópole define o que, quanto e como produzir.

Após a curta fase de troca de manufaturados por pau-brasil com os índios, vem a escolha da cana-de-açúcar, o que está ligado à experiência adquirida neste setor nas ilhas tropicais africanas. Enquanto se generaliza o trabalho livre nas metrópoles, o trabalho escravo é o mais rentável para a colônia. A economia é de exportação: açúcar e, gradativamente, tabaco, algodão... Como produzir? Numa economia mercantilista e numa colônia, opta-se pela forma mais imediata, enquanto não são encontrados os metais preciosos transformáveis em moedas.

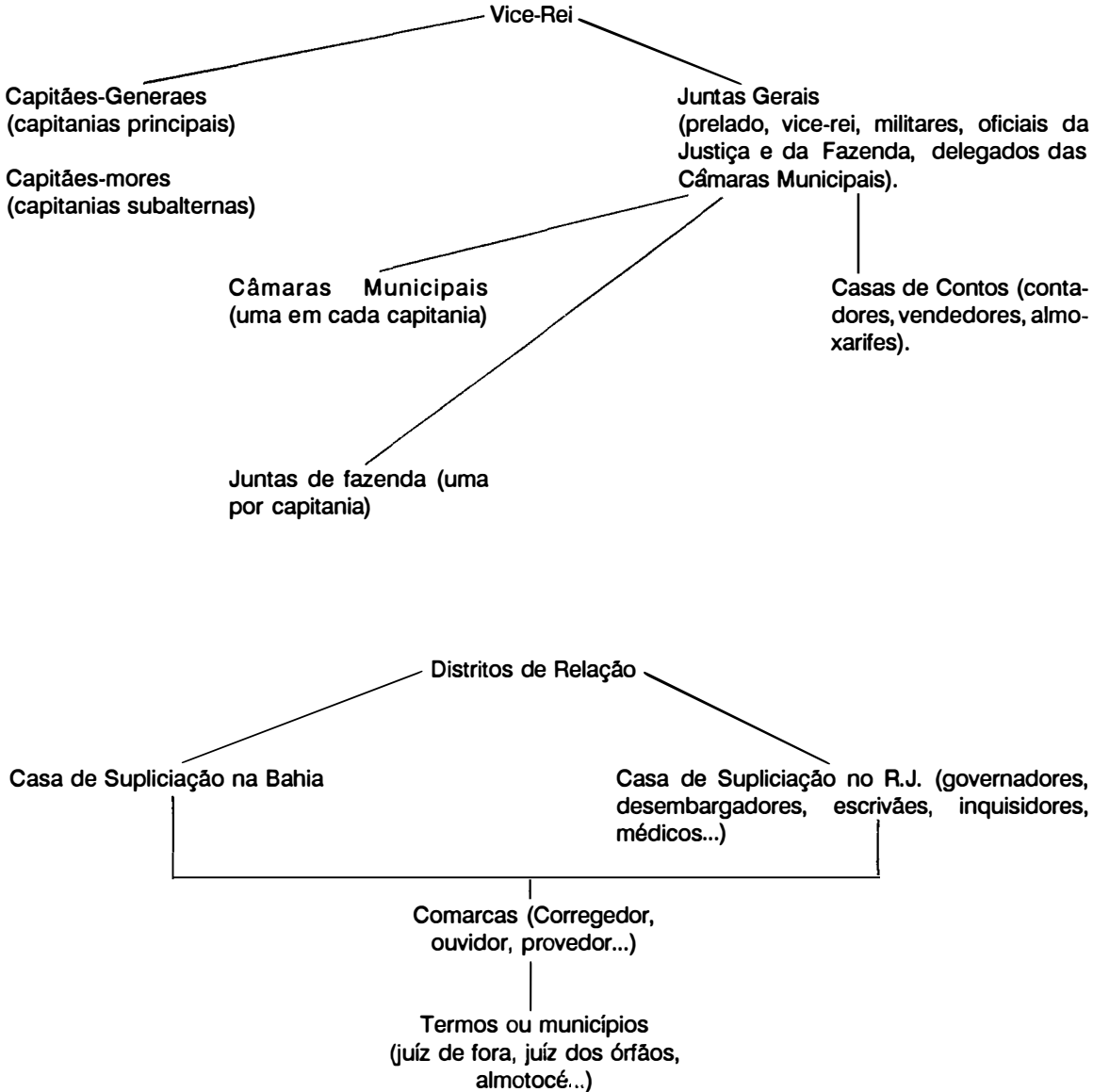
Não se pode deixar de mencionar no período em questão a invasão dos holandeses em Pernambuco durante a união dos reinos de Portugal e Espanha (1580-1640), motivada pelos seus conflitos com a Espanha. A expulsão, em 1645, leva os holandeses à busca de novos parceiros comerciais, o que contribui para a decadência da agro-indústria açucareira do Brasil e, como consequência, da potência colonizadora de Portugal. Inglaterra e Portugal ficam mais próximos, trocando proteção político-militar por concessões econômicas. A descoberta do ouro no início do século XVIII não vai solucionar a crise econômico-financeira em que se encontra Portugal.

No que se refere ao quadro político-econômico, pode-se perceber que o seu entendimento repressivo – Exército e Marinha – que cuida de evitar o contrabando, impor o trabalho compulsório, vigiar os mares, reprimir as iniciativas autonomistas do gentio em perpétua revolta, fazer cumprir o pagamento dos impostos.

Este aparelho repressivo assim se apresenta:

Gráfico 1

Assim pode ser colocada a linha de poder/competência nesta época (Avelar, 1970, p. 161-65):



A Igreja Católica tem no Brasil o clero secular com seus padres, párocos e os serviços nos latifúndios. Nela estão os religiosos da Cia. de Jesus, Beneditinos, Capuchinhos... Sua missão é atuar nos colégios formando: padres, quadros para a administração, ilustrando as classes dominantes locais. Atuar nas missões através da catequese e da ressocialização dos índios. Recebiam para tanto 10% dos impostos e

sesmarias para construir os estabelecimentos.

Junto a uma economia organizada para exportar, com as adversas consequências a que isto leva (ausência de mercado interno, escolha da tecnologia do plantio e colheita baseada no imediatismo, perpetuação do trabalho escravo...) ocorre o colonialismo cultural.

Os novos habitantes trazem consigo hábitos

culturais que procurarão perpetuar, reproduzir na nova terra. Muitos costumes são suprimidos ou adaptados à nova realidade.

2. A QUESTÃO CULTURAL NA COLÔNIA

Sobre a questão dos hábitos culturais do Brasil-colônia, séc. XVI e XVII, é fundamental a passagem por Sérgio Buarque de Holanda em "Raízes do Brasil", Gilberto Freyre em "Casa Grande e Senzala", dentre outros autores.

O primeiro, partindo de um modelo Weberiano, apresenta tipologias sociais buscando na ética as razões do nosso fracasso econômico e social. A partir desse referencial cria o tipo ideal do aventureiro e do trabalhador, na análise dos primeiros habitantes desta terra. O segundo não segue o mesmo método de SBH, sendo criticado pelos marxistas por incorrer num relativismo cultural, diluindo as contradições sociais sob a máscara do pitoresco.

Na mesma busca do tipo ideal Weberiano segue Raymundo Faoro em "Os Donos do Poder". Embora se discorde da perspectiva histórica adotada por estes autores, não se pode negar que estas obras são fontes riquíssimas de informações, dados, sobre hábitos culturais, atitudes, caracterização psicológica de nossos primeiros habitantes, o que é parte integrante de um momento histórico, enriquecendo a reconstrução de uma época.

O método marxista, ao chamar a atenção para fatos como a produção da vida material, a organização da sociedade em classes, o condicionamento dos indivíduos à classe a que pertencem, às leis de evolução da sociedade burguesa, vai além e explica as diferentes vertentes positivistas. Mostra este método a importância de se entender a maneira como a produção teórica se ajusta à estrutura social e política do país, que interesses defende na correlação de forças do momento. É este método que se propõe privilegiar, embora não se abandone as contribuições de outras perspectivas.

Retornando a Sérgio Buarque de Holanda, este mostra que nas formas de vida coletiva colonial surgem o trabalhador e o aventureiro. No momento da colonização, nada coube ao trabalhador, não havia ambiente propício a ele. O aventureiro é aquele que tem uma visão espaçosa de mundo, marcado pela audácia, imprevidência, irresponsabilidade, enfim por uma ética "predatória", oportunista e não contaminada pela racionalização, do trabalho.

O português da época é o típico aventureiro, ansioso pela prosperidade sem custos. É com esta visão que age sobre a nova terra. Não tem dificuldade em recriar aqui seu meio de origem. Encontra e traz, quando necessário, os escravos. A escravidão já existe em Portugal, nada se lhe opõe a isto. Mistura-se às outras raças sem nenhum orgulho, o que não era comum aos europeus de então, exceptuando o próprio Portugal, onde a miscigenação é comum. Tem pouco interesse em buscar novos métodos para a agricultura, não revigorando os solos gastos. Vive nos primeiros tempos como nômade, indo mato adentro. Na época pesa muito a "mancha social", representada pelo trabalho escravo: "ser escravo é pior que ser preto". Poucos indivíduos se dedicam a uma só atividade na nova terra, buscando sempre profissões mais lucrativas. As próprias tendas dos comerciantes tinham "desde ferraduras a vomitórios" o que mostra a infixidez e busca do ganho fácil, para Sérgio Buarque de Holanda. Outro costume é o mutirão de ajuda de um para outro roceiro no plantio, colheita, construção de casas. Observa o autor que estas atividades coletivas não desencadeiam a co-operação disciplinada e constante. Diferencia cooperação e "prestância". No primeiro caso, os indivíduos se unem com um objetivo comum; no segundo caso, pouco importa o objetivo, o que interessa é o benefício ou dano que uma das partes possa fazer à outra neste trabalho que realizam. O segundo não tem como consequência a organização política.

Holanda refere como razões do insucesso da colonização holandesa - a questão da língua; as diferenças religiosas; o espírito de empreendimento metódico, organizado, característicos deste povo, em oposição ao jeito por demais maleável dos portugueses de então. O fato dos portugueses permanecerem pouco em uma profissão dificultou o avanço tecnológico no artesanato, na capacitação profissional. Para acentuar esta tendência existiam os "negros de ganho", que trabalhavam mediante simples licenças obtidas pelos senhores em benefício exclusivo destes. Os colonizadores europeus no Brasil retornaram da enxada para o arado, quando não se adaptaram às técnicas rudimentares dos índios, o que para Holanda se deve à escassa disposição dos imigrantes ibéricos para as lides agrícolas. É evidente que razões mais fortes que a desinformação e o espírito aventureiro justificam este desinteresse. Vive-se em Portugal um mercantilismo em crise. Lá está

a pátria. O Brasil é colônia, não se pretendendo organizar aqui mais que uma economia complementar.

Holanda aponta ainda o predomínio do ruralismo no período em questão. As cidades eram habitadas apenas por ocasião das festas religiosas, sendo os domínios rurais de grande luxo.

Com relação à interpretação de nossas origens, Gilberto Freyre descreve nossa história através do processo de miscigenação: portugueses, índios e negros. Parte dos traços psicológicos presentes. Para colonizar, ninguém está melhor preparado que os portugueses. Sonham em aqui encontrar as índias. Observadas as condições da colonização só podíamos ter como tipo de propriedade o latifúndio e como sistema de trabalho a escravidão. Os índios não se acostumam à rotina da vida agrícola e sua influência no brasileiro está na "sexualidade exaltada" da índia, na proximidade que sente da floresta, dos animais, da crença no sobrenatural. A influência negra nos chega pela "ama de leite" que, segundo Freyre, tem um papel importante na vida do brasileiro. A grande maleabilidade do brasileiro cosmopolita, acostumado à miscigenação, é influência marcante na constituição do tipo brasileiro. O desenvolvimento comercial dos portugueses tem por sustentação a cultura judaico-cristã.

Além das observações já feitas ao caminho seguido por Freyre, ele nos leva a entender que há uma grande mobilidade social e que as raças e classes antagônicas, com exceções, se dão bem. O antagonismo fica diluído no pitoresco.

Em "A Ordem Privada e a Organização Política Nacional", Nestor Duarte distingue também o traço aventureiro como importante no europeu que vem para cá. O português deixa para trás profundas mudanças na estrutura social, um Estado Nacional unificado e unificador, a vivência das crises da revolução comercial. Concorde com Sérgio Buarque de Holanda quanto à maleabilidade do português em termos de adaptação à nova terra, o que o diferencia em relação aos anglo-saxões. Aqui está longe da autoridade do rei no campo econômico e religioso, livra-se de qualquer idéia de submissão. Aqui é livre e senhor. Tudo contribui para sua liberdade. A regulamentação que chega a estas paragens quase não sai do papel, observada a permanência das condições psicológicas do português. O povo que aqui

está é desagregado, pouco se vê, nenhum grupo favorece uma união. Esta só acontece nos poucos momentos das invasões estrangeiras. O sentimento anticomunhal existente e a extensão territorial contribuem para esta desagregação. O estado português, distante e fraco, não tem como treinar o homem para a vida pública. Não há um vínculo político com Portugal nem interesse em se despertar a consciência política. Duarte se refere, ainda, às relações Estado-Igreja, mostrando que há uma disputa entre eles. As terras da América são terras da Igreja. O português tinha que ser mais um soldado de Cristo, que um componente do Estado nacional. O Estado tinha um espaço estreito e constantemente ameaçado. A Igreja tem que lidar aqui com ovelhas não muito dóceis. Um dos aspectos levantados pelo autor é a liberalização sexual, agravada pela distância dos padrões impostos pela Igreja no país de origem e pela falta de mulheres brancas (a forma socialmente organizada de família). É o indivíduo que não permite que a sociedade se organize, pois este é escravo de suas paixões, individualista. a base desta sociedade disfuncional, anômica é a propriedade privada. É ela que sustenta a desorganização cultural.

Se para Sérgio Buarque de Holanda é o espírito aventureiro o sustentáculo da colonização, razão de nossos sucessos e fracassos, para Duarte é a propriedade privada. É graças a ela que sobrevive o homem brasileiro, forjado numa raça inferior, incapaz de se organizar, sob um estado débil que regulamenta a propriedade, mas não mantém a ética¹.

Parece importante retomar estas análises, embora não sendo a fonte teórica que orienta o presente trabalho, para trazer à tona as raízes ideológicas de muitos mitos presentes por décadas nas interpretações que são feitas no nosso fracasso. A popularização destas análises tornaram voz corrente alguns chavões ("a cordialidade do brasileiro", a necessidade de um "estado forte", a incapacidade de organização política, "brasileiro não sabe votar", o "jeitinho" marcado pela impontualidade, "com um povo destes na origem, como ir para frente?" dentre outros...) que terminam por orientar regras, normas da organização social desviando das questões centrais e muitas vezes justificando novos mitos como o da "instrução redentora"... Retira-se da discussão pontos capitais como a relação metrópole-colônia, a maneira como se foi articulando a inserção da economia brasileira na economia internacional

via monopólio comercial, mantido pela burguesia mercantil metropolitana. Outro ponto fundamental: as relações Estados-Igreja, o entendimento da participação desta enquanto um aparelho ideológico de estado em todo sentido da vida colonial (familiar, educacional, econômico, político).

Sobre estas relações observa-se que estão em sintonia quando se trata de impedir na colônia manifestações autonomistas e reprimir atividades reformistas no sentido religioso. Em outros assuntos, no entanto, inúmeras divergências vão minando a união, principalmente com o setor jesuítico, de maior presença em terras brasileiras. Dentre elas tem-se: as divergências quanto à escravização do índio (não admitida pela igreja); os acordos extremamente vantajosos, para a Cia. de Jesus como a comercialização, na Europa, de "drogas do sertão" (salsaparilha, pimenta, cacau, cravo...), como os lucros para os jesuítas; a busca de equivalência do colégio da Bahia com o Évora, que foi modelo para nossos colégios; a catequização do índio na "língua geral" e não em português, dificultando sua atualização como mão-de-obra; a questão dos pardos que foram expulsos dos colégios, tendo que ser readmitidos por exigências do rei de Portugal².

Os Sermões do Padre Vieira (1968, p. 324-26), jesuíta que pregou e lecionou no Brasil no século XVII, deixam entrever a percepção que muitos jesuítas deviam possuir da realidade nacional. Isto pode ser observado, por exemplo, nesta passagem do Sermão do Bom Ladrão, que, apesar de longo, atesta a personalidade corajosa e perpicaz deste ex-conselheiro e pregador real de D. João IV:

Chamam-se Sátrapas, porque costumam roubar assaz. E este assaz é o que especificou melhor S. Francisco Xavier, dizendo que conjugam o verbo rapio por todos os modos. O que eu posso acrescentar, pela experiência que tenho, é, que não só do Cabo da Boa Esperança para lá, mas também das partes de aquém, se usa igualmente a mesma conjugação. Conjugam por todos os modos o verbo rapio; porque furtam por todos os modos da arte, não falando em outros novos e esquisitos, que não conheceu Donato, nem Despautério. Tanto que lá chegam, começam a furtar pelo modo indicativo, porque a primeira informação que pedem aos práticos é que lhe apontem e mostrem o caminho por onde podem abarcar tudo. Furtam pelo modo imperativo, porque como têm o mero e misto império, todo ele aplicam despoticamente às execuções da rapina. Furtam pelo modo mandativo, porque aceitam quanto lhes mandam; e para

que mandem todos, os que não mandam não são aceitos. Furtam pelo modo optativo, porque desejam quanto lhes parece bem; e gabando as coisas desejadas aos donos delas, por cortesia sem vontade as fazem suas. Furtam pelo modo conjuntivo, porque juntam o seu pouco cabedal com o daqueles que manejam muito; e basta só que ajuntem a sua graça, para serem, quando menos, meeiros na ganância. Furtam pelo modo potencial, porque sem pretexto, nem cerimônia usam de potência. Furtam pelo modo permissivo porque permitem que outros furtem, e estes compram as permissões. Furtam pelo modo infinito, porque não tem fim o furtar com o fim do governo, e sempre lá deixam raízes, em que se vão continuando os furtos. Estes mesmos modos conjugam por todas as pessoas; porque a primeira pessoa do verbo é a sua, as segundas os seus criadores e as terceiras, quantas para isso têm indústria e consciência. Furtam juntamente por todos os tempos, porque do presente (que é o seu tempo) colhem quanto dá de si o triênio; e para incluírem no presente o pretérito e futuro, do pretérito desenterram crimes, de que vendem os perdões e dívidas esquecidas, de que se pagam inteiramente' e do futuro empenham as rendas, e antecipam os contratos com que tudo o caído, e não caído lhe vem a cair nas mãos. Finalmente, nos mesmos tempos não lhes escapam os imperfeitos, perfeitos, plusquam perfeitos, e quaisquer outros, porque furtam, furtaram, furtavam, furtariam e haveriam de furtar mais, se mais houvesse. Em suma que o resumo de toda esta rapante conjugação vem a ser o supino do mesmo verbo: a furtar. E quando eles têm conjugado assim toda a voz ativa, e as miseráveis províncias suportado toda a passiva, eles, como se tiveram feito grandes serviços, tornam carregados de despojos e ricos; e elas ficam roubadas, e consumidas.

Vieira e Gregório de Mattos satirizam de forma magistral nos seus trabalhos, muitos costumes de então. A passagem citada mostra sua indignação frente aos aventureiros aos quais já se fez referência.

Numa perspectiva dialética José Maria Paiva faz um estudo da ação pastoral da Igreja Católica (doutrinação, pastoral litúrgico-devocional, comportamento das pessoas e instituições eclesiais) nos momentos iniciais da nossa colonização. Aponta o caminho de ida e volta a mensagem evangélica, como se fez e como reagiram os gentios à fé cristã. Contribui para este estudo ao mostrar que os jesuítas tinham por dogma a necessidade de difusão da fé cristã. Acreditavam firmemente que o representante de Deus na terra é a Igreja e que todos, indistintamente, têm que lhe prestar culto. Não se tem de um lado a sociedade civil e de outro

a religiosa. Embora o Sagrado Império se tenha desmembrado em Estados Nacionais e se presencie o dualismo Igreja-estado, na base de tudo está a forma cristã de ver o mundo, a "orbis Christianus". Era urgente anunciar a salvação dos gentios. Nisto todos concordavam: padres, colonos e corte metropolitana. As divergências eram quanto ao cumprimento dos postulados da Ordem. Na perspectiva de Paiva é tal a indissolubilidade Estado-Igreja que não é possível entender a colonização e a evangelização sem esta chave. Para o Portugal quinhentista cabe ao Papa e reis lutar pela implantação da fé, onde quer que seja. "Fé e Império, Serviço de Deus e Serviço Meu, irmanados na mesma totalidade presidiram a empresa colonial" (Paiva, 1988, p. 28).

Escola e catequese são as formas de perpetuar a cultura portuguesa e a fé cristã, únicas verdadeiras na perspectiva de então.

Não se pode deixar perder os valores e costumes, a herança humanística, reordenada segundo os objetivos religiosos, mesmo que absolutamente alheios à realidade do dia-a-dia existencializada na colônia. Mas, escola e vida são mundos estanques, convém que sejam.

3. A PEDAGOGIA JESUÍTICA

3.1 - A organização do ensino

Em 8 de Janeiro de 1599 é formulado o código pedagógico dos jesuítas a ser seguido pela "Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu", ou apenas "Ratio Studiorum". Desta maneira, todos os colégios da Ordem, nos países onde existiam, passaram a ter normas padronizadas.

O ensino jesuítico, recomendado pelo Concílio de Trento, surge em meio às lutas da Igreja Católica contra o avanço do protestantismo e na Renascença. Apesar de regimento organizados pela Companhia de Jesus, como será observado, vários fatores vão fomentar conflitos e contradições nesta teoria e prática educativa, que tem como criador Inácio de Loyola, antigo militar espanhol. Fatores estes traçados pelo século conturbado de onde emergem as Constituições reguladoras do ensino.

Hirscherberger (1967, p. 87) afirma acertadamente que é um erro limitar a imagem da renascença às idéias que a separam da tradição cristã e escolástica anterior. No século XVI, a escolástica ainda dominava na maior parte das universidades, principalmente naquelas que

cuidavam da formação do clero. Mostra o autor que houve uma renovação, principalmente na Espanha e em Portugal, com as universidades de Salamanca, Alcalá e Coimbra (onde se realizavam os exames de equivalência dos egressos das escolas jesuíticas brasileiras). A renovação se fez sob o signo de S. Tomás de Aquino. Esta neo-escolástica se manifesta no interesse moderno pelas questões filosófico-sociais, as da ética econômica, do direito natural e internacional e tem na sua direção Dominicanos e Jesuítas.

É dentro deste quadro que surgem os primeiros colégios no litoral brasileiro, liderados, em 1549, por Manoel da Nóbrega. Surgem os de S. Paulo (1554), Santos (1653), Bahia (1550), Olinda (1687), Maranhão (1688), Pará (1695). A missão dos padres é prioritariamente a conversão indígena e o apoio religioso aos colonos.

A organização geral do ensino jesuítico, embora com normas padronizadas, variou segundo a realidade dos diferentes países onde existiu. Em grandes linhas, possuía o curso de primeiras letras, os estudos inferiores de sete séries anuais com cinco classes cada, e os estudos superiores com os cursos de filosofia (3 anos) e teologia (4 anos)³. Os colégios organizados no Brasil contavam com quatro graus sucessivos e propedêuticos assim distribuídos:

- a) **Elementar:** duração indefinida; aprendia-se a ler, escrever e contar, além dos princípios da doutrina católica.
- b) **Humanidade:** duração de 2 anos; classes de gramática, retórica e humanidades. Tudo ministrado em latim, só se falava português nos feriados. O Estudo do grego e hebraico foi substituído pelo tupi-guarani.
- c) **Artes ou Ciências Naturais ou Filosofia:** duração de 3 anos. Classes de lógica, física, matemática, ética, metafísica. Aristóteles é o autor mais estudado. Terminado o curso de Artes tinha o título de bacharel ou licenciado. Para conseguir o título de Doutor era necessário realizar o curso de Teologia ou se prosseguia os estudos na Universidade de Coimbra (Medicina, Cânones e Direito).
- d) **Teologia:** duração de 4 anos. Classes de Teologia Moral, onde eram discutidas as

questões éticas do cotidiano, Teologia Especulativa, onde se estudava o dogma católico.

Os colégios funcionavam seis dias por semana, cinco horas de aula por dia, em dois expedientes: duas horas de aula de manhã, mais meia hora para dirimir dúvidas; à tarde, das quinze às dezessete horas, mais meia hora. As férias eram dadas em períodos curtos ao longo do ano. Os colégios tinham internatos e externatos. Via de regra, os internatos eram preparação para o sacerdócio. O colégio da Bahia era idêntico ao de Évora, em Portugal. Os que terminavam o curso aqui tinham que prestar "exames de equivalência" ou repetir o curso em Coimbra ou Évora, para frequentar a universidade. Isto se resolveu quando foi dado Estatuto civil aos colégios no Brasil, em 1689.

Cada classe possuía um censor ou pretor, que tinha o direito de impor, com a aprovação do mestre, pequenos castigos aos companheiros, observar quem passeia no pátio, sai da sala de aula ou do lugar em horários proibidos, anotar as faltas diárias. Além disso, nos cursos de Humanidades, as classes eram divididas em oficiais (os melhores) e particulares. Os primeiros podiam desafiar qualquer outro aluno em grupo ou individualmente e o mesmo se dá com os particulares. Aquele que batesse ganhava a patente do adversário permutando com ele de posição (de particular para oficial). Os oficiais e soldados dividiam-se em exércitos, tendo os desafios associados aos eventos históricos dos textos estudados. O desafio é uma antiga prática pedagógica usada na Idade Média (Cunha, 1980, p. 26).

3.2 - Prática pedagógica

Ex-officio, o objetivo geral traçado para o ensino é despertar o amor a Deus, o conhecimento da existência de um ser supremo. A educação tem um sentido teleológico: aproximar o homem do seu Criador através da erudição, do desenvolvimento das virtudes socialmente aceitas e da piedade (sentimento religioso).

Nas regras comuns estabelecidas para os professores das classes inferiores, encontra-se como finalidade: "Aos jovens confiados à educação da Companhia forme o professor de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão (...). concentre de modo especial a sua intenção, tanto nas

aulas, se se oferecer o ensejo, como fora delas, em moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus, bem como nas virtudes com que lhe devemos agradar". Leonel Franca acrescenta, ainda, que os mestres devem observar, em grandes linhas: a oração antes da aula, a missa diária, a doutrina cristã, exortação espiritual (exame vespertino de consciência, recepção dos sacramentos, fuga de maus hábitos, horror ao vício...) colóquios espirituais, confissão mensal (controle das faltas através de fichas).

Além destes objetivos e orientações gerais para os estudos inferiores, cada disciplina tem claramente definidos seus objetivos específicos, bem como a indicação bibliográfica e metodologia correspondentes. Um exemplo pode demonstrar o grau de minuciosidade a que chegam os Jesuítas: nas regras ao professor de Teologia (Escolástica) estão definidas até as questões que se devem omitir. São quatro classes delas: as próprias da Sagrada Escritura; os pontos controversos da Suma de S. Tomás (tratá-los com o método escolástico); as filosóficas e os casos de consciência (evitar a aplicação minuciosa dos casos) (Franca, 1952, p. 154).

Neste sentido, pode-se dizer que há uma unidade de professor (um mesmo segue o aluno do início ao fim), de matéria (todos os de um mesmo curso trabalham o mesmo conteúdo, dando preferência para conhecer poucos autores, mas conhecê-los bem), e de método (aqueles que trabalham um mesmo conteúdo fazem-no sob o mesmo método). Os autores mais estudados são Aristóteles e S. Tomás.

Observa-se, com relação aos estudos superiores e inferiores, a preocupação de não reter o aluno que tem condições de caminhar mais rápido.

Quanto à organização do processo ensino-aprendizagem, constata-se, no que diz respeito ao professor:

- erudição, zelo, assiduidade, juramento à fé cristã, rigor, auto-disciplina;
- obediência às ordens estabelecidas, pois elas não são maleáveis, devendo sempre seguir a recomendação do Prefeito de Estudos (fiscalizador das normas referentes aos estudos);
- devem realizar disputas semanais, recompendando sempre os que se saíram bem delas;
- terminada uma unidade, os professores

deverão realizar um exame e, ao final do ano, tem-se um exame frente a uma banca examinadora;

- durante as aulas devem ser realizados exercícios de memória e repetição;
- sobre as preleções; os professores devem inicialmente ler os autores antigos (nunca os modernos), expor a seguir, parte por parte, e, fazer depois as observações adaptadas a cada classe;
- os professores devem ter modéstia ao refutar os autores, evitar a novidade de opiniões, ser fiel ao pensamento do autor, ser breve em refutar e demonstrar;
- não devem usar ditados em aulas, remetendo os alunos aos livros.

Do aluno espera-se pureza d'alma, que alie virtudes com o estudo, diligência, comparecer às disputas públicas e privadas, obediência, estudo da Bíblia, aprendizado do hebraico, participação nas conferências dos casos de consciência, independente das aulas, cumprimento dos compromissos cristãos regulares...

Quanto ao processo de avaliação, o sistema é o de prêmio-castigo. Auxiliam, neste processo, os "censores" para recolher os exercícios, tomar lições de cor, marcar na memória os que não entregaram as lições ou não fizeram as cópias.

Os alunos são classificados em categorias: ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes (para repetir o ano). Não cabe ao professor castigar fisicamente o aluno, para tanto, deve encaminhá-lo ao corretor e ao prefeito de estudos, que definirão os castigos mais severos. As avaliações devem ser periódicas, podendo os adversários, em classe, auxiliar na correção.

Estas são normas gerais. Cada disciplina tem determinada sua forma de avaliação, bem como as soluções para os casos que porventura fugirem às regras. Ressalta-se nesta parte que, sem excessão, todos que se empenham devem ser recompensados com prêmios públicos ou particulares (algo meritório, por exemplo, é decorar um livro).

Estas são as características mais marcantes da prática pedagógica jesuítica. Muitos pontos não foram mencionados como a hierarquia escolar com a definição de competências e os objetivos específicos de cada disciplina. De qualquer maneira, o planejamento do ensino é uma prática primordial desta pedagogia. Isto transparece a todo momento (até a saída dos

alunos das classes: primeiro os que estão mais perto da porta – são previstas). O aluno é uma folha em branco, sujeito ao bem e ao mal, onde deverão ser impressos os conhecimentos, anulando neles as más tendências já adquiridas e cultivando as virtudes cristãs. Vencer pela repetição e disciplina.

Embora o ensino tão bem planejado, as contradições e os conflitos afloram. Infelizmente, o mundo não se organiza como quer a "Orbis Christianus" de então. Não se pode, sob as vestes de um racionalismo, de um formalismo exagerado, negar o valor das coisas sensíveis. O mundo material não é necessariamente reino da contaminação, e cuidar do físico não significa afastar-se da bem-aventurança eterna, condenando-se às penas do inferno. Mas a história pouco registrou dos sentimentos dos alunos supliciados por este esquema. A se crer nas características dos nossos primeiros habitantes apontadas pela historiografia, sem dúvida, muitos conflitos foram sufocados talvez com as exortações indicadas.

O ensino dos clássicos, o minucioso cuidado para evitar as leituras consideradas heréticas, o enaltecimento da empresa colonizadora como porta para a civilização, as aulas de teologia moral, dentre outras, são algumas das formas de preservação da cultura metropolitana, de evitar a primazia de valores outros.

A bibliografia referente aos colégios tem como característica a descrição e apologia do seu papel pioneiro. Os jesuítas são apontados como representantes de todas as instituições sociais portuguesas: defendem a família pacificando conflitos, a saúde (a "botica do colégio"), a educação e a catequese (missões, recolhimentos), pacificam tribos..., ameaçando-as com as penas eternas. Seu poder é ilimitado.

Sem dúvida, os colégios eram focos de cultura e geraram nossos homens mais ilustres e letrados. Através da formação intelectualística, humanística, eclesiástica e dissociada da realidade nacional foram consolidadas a língua portuguesa, a fé católica e a cultura europeia como modelo.

O próprio conteúdo do ensino, sugerindo a vivência além-mar, a limitação metódica aos clássicos "castigados" ou seja, "purgati ab omni obscoenitate", conduzem a ver um trabalho pedagógico não muito estimulante.

Se a bibliografia nacional não aponta uma visão mais irreverente, ou de oposição a estes colégios, o mesmo não se dá na Europa.

Parece pertinente colocar que os confrontos foram surrupiados duplamente: através da repressão, na época, e retirados dos relatos posteriores.

Considerando a semelhança dos colégios daqui e da Europa é interessante observar as críticas que se faz, particularmente na França, ao ensino vinculado à Igreja. Pensadores como Rabelais, Montaigne, Erasmo de Roterdam, Ariosto, dentre outros, satirizam magistralmente a linguagem, o ritual pedagógico realizado nas escolas. A leitura destes escritos e a observação de como se organizaram nossos colégios, mostram que ambos padeceram dos mesmos infortúnios.

Rabelais (1494-1553) imagina que seu gigante, Gargantua, tivesse sido obrigado pelo mestre Thaulbal Oloferne, a estudar, por cinco anos e três meses, o alfabeto, sabendo-o por fim, de cor, de trás para frente. Gargantua será reeducado, aliviado com um grande purgante do entulho das velhas noções na escola do bom mestre Ponocrate. Aí, então, receberá uma sadia educação humanística que concilia corpo e mente, instrução e trabalho. É onde Rabelais expõe sua proposta educativa (Manacorda, 1989, p. 203).

Montaigne (1533-1592), nos Ensaios (p. 69-89), além de analisar o argumento da autoridade como critério para o saber, critica o saber livresco, "um papagaio poderia substituir-nos", "cuidamos das opiniões e saber alheios. É preciso torná-los nosso" e lembra que "tudo houvera tirado de mim se a tanto me houvessem acostumado".

A imagem real que se tinha, à época dos mestres e discípulos, pode também ser captada pelas sátiras e comédias do século XVI. É a linguagem do chicote, da disciplina rígida, transparente, por exemplo, na lista de jogos proibidos no interior dos colégios, que são apontados pelo polígrafo Tomazzo Garzconi: "E saibam as crianças que estes são seus vícios e defeitos: vozeirar nas escolas, quebrar o silêncio na ausência do mestre, dar socos a quem observa o regulamento, fazer caretas durante o coro, espiar na sala de estudo, brincar de pique-esconde, ou de primeiro e segundo com Virgílio e Cícero (...), caçar moscas e prendê-las em cartuchos de papel, caçar grilos e fazê-los cantar durante a aula (...), rabiscando os Donatos, pintando cabeças nos Guarinos, rasgando o Cato para não estudá-lo, mordendo aquele que o leva a cavalo, pedir toda hora para ir 'ad locum', ou 'ad mictum',

colar uma folha de figo na cadeira do mestre, esconder-lhe a vara magistral, recitar todos os imitadores de Ariosto no lugar das epístolas de Ovídio, (...) é por isto que recebem chicotadas com o chicote curtido no vinagre, varadas com a vara de espinho branco, cascudos na cabeça, bofetões na cara, pontapés no traseiro, socos na dianteira, e uma 'buona mano' no dia de São Silvestre" (Manacorda, 1989, p. 210).

São inúmeros os autores que atestam através da literatura a impopularidade do mestre: "amor corre para amor como as crianças fogem da escola" lembra Shakespeare em Romeu e Julieta – ato 2 cena 2 – (Manacorda, 1989, p. 21).

CONCLUSÕES

Procurou-se situar Portugal no conjunto das sociedades européias nos momentos que antecedem e quando se faz a opção pelo povoamento e ocupação do Brasil. Destacou-se a formação de um aparelho administrativo na colônia e, posteriormente, tentou-se rever a literatura que se ocupa da questão cultural nos primeiros séculos da colonização. Discutiu-se a contribuição de alguns autores neste sentido, bem como suas fontes teóricas de referência. Feito isto, buscou-se caracterizar o ensino jesuítico quanto à organização no Brasil, o conteúdo do ensino, os métodos trabalhados, a relação professor-aluno, enfim, o que a bibliografia disponível possibilitou apreender quanto à prática pedagógica.

Muitas impressões ficam após as leituras referidas neste trabalho. Muitos mitos da cultura brasileira estão presentes na sociedade colonial. Não importa se para cá foram transplantados ou se surgiram aqui. O fato é que encontraram condição de continuidade e fixação, contribuindo para cimentar as relações internas e externas de dominação, na medida em que, por serem mitos, se distanciam dos vínculos com a realidade concreta na consciência mítica. Ficam na superfície dos fenômenos, não adentrando nas suas razões mais profundas. O mito vale por si só, conduz o comportamento e inibe a reflexão. Sua continuidade ou permanência ligar-se-á à necessidade de falseamento da realidade, daí que é explicado diferentemente nos vários momentos em que nossa história se articula.

Em grandes linhas, pode-se dizer que os jesuítas vão fixar, nos hábitos mentais dos brasileiros, o gosto pelo discurso vazio, pelo

bem falar, bem escrever, o "mito da ilustração". Os colégios jesuíticos passaram por muitas adaptações locais em relação às normas padronizadas pela Companhia de Jesus, como se mencionou. O que não é alterado é o conteúdo do ensino. E é dele que surge um outro mito cultivado fielmente à época: o bom está lá fora, vem de lá.

Os conceitos que ainda hoje muito fazem de bom professor, bom ensino, apesar das teorias pedagógicas contrárias dos últimos séculos, são consolidados pelas escolas de então. São eles: o professor é quem sabe; aprende-se repetindo, memorizando; disciplina é acatamento de ordens; a competitividade como técnica pedagógica; a dúvida e a criatividade como atitudes indesejáveis e perturbadoras; a ordem lógica na organização do ensino se sobrepon-

do aos outros aspectos; a dissociação entre mundo da vida e mundo do saber como sendo natural.

Não foi inserida e perpetuada na nossa cultura, mais precisamente nas escolas, o gosto pelo planejamento, a pedagogia que parte do fácil para o difícil, que gradua conteúdos (embora alienantes), que parte do conhecido para o desconhecido, a preocupação com o aproveitamento individual dos alunos, buscando não retê-los desnecessariamente em cursos para os quais já mostrou desempenho, a interdisciplinariedade, sequencialidade de conteúdo, a exigência de fixação dos conteúdos. Todos estes princípios garantiriam uma qualidade de ensino o que pareceu interessar apenas nos séculos iniciais enquanto forma de expressar, via escola, a cultura do colonizador.

* * *

Notas

1. O trabalho de Nestor Duarte é publicado em 1936 e suas idéias devem ser entendidas à luz de suas matrizes teóricas. No período pós-imperial a cada crise da sociedade brasileira retomava-se a ideologia da "desvalorização do povo brasileiro". Isto se deve particularmente à grande influência de Alberto Torres, intelectual republicano descendente da oligarquia. Torres realiza suas reflexões a partir da decepção com a perfeita constituição de 1891. Como organizar a sociedade? Opta pelo estado forte, mas forte constitucionalmente. Do seu ideário surgem muitas correntes. Para Duarte, a solução não é pelo Estado, mas a "propriedade forte". E é com estes "óculos" que olha para nossas raízes.
2. Sobre estas divergências podem ser consultados: Antônio da Costa. *História da Instrução Popular em Portugal*, cap. IV; Serafim Leite. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomos VII (p. 200-208) e V (p. 70-80); Luiz Antônio Cunha. *A Universidade Temporal* (p. 24ss).
3. Os dados referentes à organização geral dos colégios foram retirados da obra de Serafim LEITE, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, tomo I, cap. V, Educação e Instrução. Os aspectos mais pedagógicos dos trabalhos do Pe. Leonel FRANCA, *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, anexo contendo "Organização e Planos de Estudos da Cia. de Jesus", e Luiz Alves MATTOS, *Primórdios da Educação no Brasil*, várias passagens.

* * *

Referências Bibliográficas

1. ALENCAR, Francisco e outros. *História da Sociedade Brasileira*. Rio, Ao Livro Técnico, 1985.
2. AVELLAR, Hélio de Alcântera. *História Administrativa e Econômica do Brasil*. Rio, MEC/FENAME, 1970.
3. AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1963.
4. CÁRCERES, Florival. *História da América*. São Paulo, Ed. Moderna, 1980.
5. COSTA, Antônio da. *História da Instrução Popular em Portugal e Lisboa*. Lisboa, Imprensa Nacional 1871.
6. CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporal*. Rio, UFC/CIV. Bras., 1980.

7. DIAS, Manoel Nunes e outros. *Brasil em Perspectiva*. São Paulo, DIFEL, 1968.
8. DUARTE, Nestor. *A Ordem Privada e a Organização Política Nacional*. São Paulo, Ed. Nacional, 1966.
9. FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder*. 5ª ed, Porto Alegre, Globo 1979.
10. FRANCA, Pe. Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio, Agir, 1952.
11. FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio, José Olympio, 1952.
12. HIRSCHERBERGER, Johannes. *História da Filosofia Moderna*. São Paulo, Herder, 1967.
13. HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 21ª ed., Rio, José Olympio, 1989.
14. LEITE, Serafim. *História da Cia. de Jesus no Brasil*. Tomos I e VII, Rio, Portugal/Civilização Brasileira, 1938.
15. MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1989.
16. MATTOS, Luiz Alves. *Primórdios da Educação no Brasil*. São Paulo, Aurora, 1958.
17. MONTAIGNE, Michel Eyquem. Ensaaios. São Paulo, Abril Cultural (Col. Os Pensadores), cap. XXV e XXVI.
18. PAIVA, José Maria. *Colonização e Catequese*. São Paulo, Cortez, 1988.
19. RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira*. Cortez/Moraes, 1978.
20. VIEIRA, Pe. Antônio. *Os Sermões*. São Paulo, DIFEL, 1968.

* * *

Lindamir C. Chiareli é professora do Departamento de Educação da UNESP, Rio Claro, SP.

O papel da educação na construção de uma sociedade democrática:

Durmeval Trigueiro Mendes

EUNICE S. TREIN

NEISE DELUIZ

O presente trabalho tem como objetivo expor e analisar o pensamento educacional de Durmeval Trigueiro Mendes. Para tanto, delimitamos como fio condutor desta análise a questão da construção de uma sociedade democrática. Ousamos levantar a tese de que esta temática unifica os diferentes momentos de sua obra.

Por outro lado, esta abordagem será tratada sob duas perspectivas fundamentais: uma perspectiva político-cultural e uma perspectiva epistemológica.

A partir da análise da obra do autor, procuraremos caracterizar: (a) o seu pensamento político-cultural e filosófico, que se materializa na proposta de construção de uma filosofia da educação brasileira, e (b) as recomendações para a práxis educacional decorrente desta filosofia.

A abordagem político-cultural perpassa sua obra e é mais evidente nos textos onde refere as questões nacionais, a busca de uma identidade nacional alicerçada na cultura não apenas a letrada e erudita, mas principalmente a cultura do povo, elemento vivo e transformador da sociedade.

A abordagem epistemológica é mais evidente em seus escritos onde enfatiza a crítica ao pensamento sistêmico, tecnocrático, transformado em ideologia dominante – um saber pragmático, saber dos meios onde os fins não explicitados são escamoteados como inexistentes.

A análise de sua obra nos leva a detectar as várias influências sofridas das mais importantes correntes filosóficas contemporâneas como a fenomenologia, o existencialismo e a dialética marxista. No entanto, cabe ressaltar a permanente busca de construção de um pensamento original, voltado para as questões nacionais, que resultam no esboço de uma filosofia da

educação brasileira e na participação militante nos vários organismos educacionais.

DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES – UM EDUCADOR CONTEMPORÂNEO DE SEU TEMPO

Repensar a trajetória intelectual de Trigueiro Mendes é repensar a história da educação brasileira. Seu engajamento nas questões nacionais nos leva, através do testemunho de sua obra, a reviver os mais importantes momentos desta história.

A partir dos anos 30, quando o país se consolida como Nação em que as necessidades educacionais, geradas pelo crescente desenvolvimento industrial, incrementam a demanda, se mantém e aprofunda a defasagem entre educação e desenvolvimento.

Cremos poder afirmar com Ianni (1971, p. 13), que “é no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental”. Isto vai acontecer em escala crescente após a primeira guerra mundial com o incremento do processo de industrialização e conseqüente urbanização da sociedade brasileira. Durante o período compreendido entre os anos 20 e 50 floresce a cultura nacional. Os vários acontecimentos que marcam o fluxo e refluxo da vida política estão determinados por fatores internos e externos às questões nacionais. O ingresso do país na era urbano-industrial com ligações com o capitalismo internacional através das relações com as nações mais poderosas e desenvolvidas geram, internamente, uma demanda cada vez maior de escolarização da população.

Será neste período de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que Trigueiro Mendes passará a atuar nos organismos ligados à educação e a desenvolver sua reflexão

buscando construir uma filosofia da educação brasileira.

Trigueiro Mendes (1983, p. 29-35) vê sua formação intelectual como a realizada por um "auto-didata", no sentido deliberado de transmutação de uma forma cultural para outra, em termos de filosofia e sociologia".

Seus textos, principalmente onde busca compreender o processo educacional brasileiro, sua intencionalidade, seus significados, guardam forte conotação fenomenológica. Segundo ele a ciência da educação "constitui um saber/fazer radical. Trata-se de ordenar operativamente a visão da realidade em função do projeto pessoal ou social; um modo de ver o mundo, colocando-se nele como parte ativa de sua criação e de sua ordem; um modo de ver-se como instância de sua própria criação na mesma medida em que desempenha um papel na criação e na origem do mundo. Instrumento de seu próprio projeto, o homem o é desde o momento de formulá-lo" (Mendes, 1974, p. 140-72).

E será nesta perspectiva engajada que ele participará de organismos educacionais como reitor da Universidade de Paraíba, Secretário de Estado, Diretor de Ensino Superior do MEC, membro do CFE até sua cassação em 1969.

Contemporâneo de seu tempo, vivenciou as inquietações que a nível mundial preocupavam filósofos e políticos: o avanço da ciência e da técnica como ideologia, a desqualificação da política em favor da verdade estabelecida pelos tecnocratas, a compreensão de que o saber de uma elite desvinculado do saber criativo do povo gera um desenvolvimento sem precedentes, mas desigualmente partilhado.

O existencialismo sartreano da primeira fase é outro interlocutor para Trigueiro Mendes, porém só na medida em que fala da liberdade do indivíduo enquanto ruptura, enquanto interrogação. Opõe-se, no entanto, ao que chamou "postura neantizante", pois para ele, "no existencialismo sartreano, a interrogação do indivíduo não tem fecundidade no processo histórico consumindo-se em si mesma, ao mesmo tempo que pour-soi se neantiza. O mundo morre em cada interrogação. Penso, ao invés, que o mundo se revigora, em cada interrogação" (Mendes, 1973, p. 227-40).

Sem ser eclético, Trigueiro Mendes constrói sua teoria educacional a partir de um debate vivo com a fenomenologia e o existencialismo, sem desconsiderar a importância que o pragmatismo de Dewey assume na educação brasi-

leira.

Em relação a certos temas educacionais, poderíamos dizer que neles convergem estas três correntes: a fenomenológica, a existencialista e a pragmática, visualizando-se a educação como um processo ativo em que o envolvimento pessoal se opõe à passividade, em que liberdade se opõe a controle, em que os meios podem ser separados dos fins.

No entanto, sua obra evolui à semelhança da obra sartreana para uma posição marxista na qual permanece a exigência de que liberdade e individualidade não sejam excluídas da existência. Desta forma, seria possível compreender os homens enquanto indivíduos, bem como a história com seus determinantes econômicos, políticos e sociais.

Mendes busca recuperar aquilo que considera esquecido pelo saber pedagógico no Brasil: os fenômenos culturais, econômicos e políticos.

A busca da construção de uma sociedade democrática que perpassa sua obra, se manifesta quando fala de política, do povo, da cultura e da relação dialética entre estes elementos mediatizados pela criação. Para o filósofo, "o povo e parte da intelectualidade se encontram no leito do mesmo rio, contrapondo o presente ao futuro, a inércia ao dinamismo, o impulso vegetativo ao impulso criativo" (Mendes, 1987, p. 75).

O autor salienta que a sociedade brasileira, em que pese a profunda consciência da importância da educação e da cultura, tem vivenciado a retórica das classes dominantes e do Estado, que nunca quis resolver o problema educacional. O regime democrático exige que todos tenham acesso à participação, de forma qualificada e solidária, enquanto indivíduos e enquanto grupos organizados, constituindo assim a práxis social.

O que corre na sociedade brasileira, no entanto, é apenas a retórica de uma sociedade democrática e Trigueiro Mendes vai salientar os perigos de tais posturas para a própria práxis educacional enquanto instrumento de construção da democracia. "Se se aliena parte do povo da posse plena dos instrumentos de sua inserção na pólis, é claro que os próprios instrumentos se debilitam e são relegados a uma situação de inferioridade. Isto vale dizer que se a maioria não conta para a construção da cidade, não há por que refinar os instrumentos com os quais ela deveria contribuir para tal construção" (Mendes, 1987a, p. 52).

Esta postura ora denunciada tem dado

frutos. A realidade educacional brasileira, seletiva, atributiva, continua formando a elite que tem o poder de "fazer fazer" em que pese ser a maioria do povo, no plano do fazer, o protagonista do processo.

Segundo Durmeval Trigueiro Mendes (1987a, p. 112) reside aí a fraqueza da educação no Brasil – a separação entre educação e desenvolvimento, aqui entendido como "o processo macroestrutural e dialético que requer o aproveitamento da iniciativa pessoal, grupal ou institucional numa política de transformação social, vinculando o modo de qualificação ao modo de participação".

O outro lado da mesma moeda que impede a construção da sociedade democrática que almejamos é a contradição entre a produção e a despossessão do trabalho. Ao povo cabe apenas o produzir e o consumir onde o elemento criador que se incorpora ao trabalho é privilégio de uma elite. E o capitalismo brasileiro se sustenta também através da cadeia lógica, ideológica e política do sistema educacional vigente: "o Mobral vende símbolos para o povo e a pós-graduação cria símbolos para perpetuar os privilégios da burguesia" (Mendes, 1987a, p. 83).

Em toda sua obra Trigueiro Mendes vai analisar os vários níveis de ensino, particularmente a Universidade, salientando que cada grau corresponde a um patamar de estratificação social.

Neste sentido, ele atribui à Universidade brasileira uma grande responsabilidade, a de construir a consciência crítica e projetiva que se contrapõe à alienação. Este contrapor-se à alienação se dá na medida em que a educação abre espaço para o povo brasileiro, que se encontra imerso em uma cultura que ele não conhece, se reconhece como integrante e participante dessa mesma cultura e isto se dará em níveis crescentes de consciência. Ao se reconhecer e se integrar conscientemente na cultura, o povo estará percorrendo um dos caminhos da democracia.

No entender de Trigueiro Mendes (1987a, p. 115) o sistema político brasileiro é "nutrido de um saber sem perguntas". Existem apenas as respostas que são dadas pelo Estado, pela classe dominante, pelos tecnocratas. Faz parte da construção da democracia formular as perguntas, se contrapor às respostas dadas. Contra a cultura tecnocrática uma cultura crítica precisa ser elaborada, pois "nunca a vontade de poder e os instrumentos de dominação

pretenderam tanto quanto agora apresentar-se como razão e ciência". Este é o segredo do Estado Tecnocrático.

O PENSAMENTO REBELDE DESMASCARA OS TECNOCRATAS

Sedimentada no país a partir de 1964, a política tecnocrática foi rigorosamente analisada e severamente criticada por Durmeval Trigueiro Mendes, ao longo de sua obra.

Ainda que as raízes da tecnocracia no Brasil possam ser detectadas já no primeiro governo de Getúlio Vargas, perpassando as diversas conjunturas político-econômicas que se seguiram, o modelo político que a implementou se diferencia do modelo implantado pós-64 por oferecer àquela época, um sem número de possibilidades de opções políticas e diferentes atores sociais.

O Estado intervencionista e autoritário que se configura após o movimento de 1964 desloca a predominância do legislativo para o executivo, onde se alocam os técnicos, supostamente agentes de macrodecisões neutras, apolíticas, moldadas pelos critérios de racionalidade técnica.

O grupo dos tecnocratas, para Durmeval Trigueiro Mendes (1972b) constitui-se dos economistas e dos especialistas em meios, artífices principais da política, além dos pedagogos, que, ao invés de pensar tecnicamente, pensam tecnocraticamente e substituem o pensamento dos fins e realidades pelo dos meios e das formas segundo um tipo técnico-mecânico de racionalidade. Segundo ele, a eficiência é creditada aos meios, até certo ponto automatizados dentro de uma lógica instrumental que perdeu consciência de si mesma e de seus limites.

O filósofo faz, no entanto, uma ressalva extremamente pertinente com relação aos economistas. Ao contrário dos que criticam os tecnocratas porque são economistas, Mendes respeita a função do economista, por ser esta, segundo ele, indispensável. Deste modo, afirma que a maioria dos pedagogos teme a influência crescente da economia da educação, mas trata-se de uma injustiça contra uma forma de saber exatamente valiosa para que se assegure a objetividade e eficiência à política educacional.

Para Trigueiro Mendes (1977), há um certo tipo de objetividade e de eficiência que só é alcançado na medida em que se aprende a

lidar com quantidades e com a lógica desenvolvida a partir destas, exprimindo não só os limites do real como algumas de suas articulações fundamentais. Economia é, portanto, a capacidade de dialetizar quantidade e qualidade, tanto quanto meios e fins, dentro de uma temporalidade concreta e histórica.

Quando o economista entra no governo e este o designa para organizar a sociedade, então, conclui Mendes (1987b, p. 15), o economista se converte em tecnocrata. Para o filósofo, o tecnocrata "achata" as diferenciações e uniformiza as dimensões do real e da sociedade, formulando sua estratégia de separar, setorizar e dividir a sociedade e o saber.

As temáticas da tecnocracia e dos tecnocratas no Brasil têm sido suficientemente analisadas através dos trabalhos de L. Pereira, J. S. Baía Horta e outros autores¹, mas a originalidade da abordagem de Durmeval Trigueiro Mendes (1987b, p. 8) está na perplexidade e na revolta do filósofo-educador diante da avassaladora invasão da tecnocracia nos domínios da educação: "assistimos ao início da era tecnocrática na educação e ao baque dos pedagogos, incapazes de abraçar a sociedade de seu tempo com uma inteligência suficientemente realista e abrangente".

Ao comentar a "invasão" do MEC pelos tecnocratas do Ministério do Planejamento após 64, sob a forma de comissão mista, exemplifica como ocorre a divisão do trabalho: os tecnocratas, para organizar os meios, e os educadores, para estabelecer os fins e objetivos. Entretanto, os pedagogos, em sua maioria, não desempenharam essa função e para eles, com raras exceções, a educação aparece sem filosofia, sem política, desligada ao mesmo tempo de seus objetivos e valores reais como de suas condições históricas e sócio-culturais (Mendes, 1987b, p. 8).

Denunciando a falta de um projeto político da educação brasileira, Mendes aponta a dependência econômica e política do país dos centros hegemônicos e a alienação cultural de sua "intelligentsia" burguesa através do mimetismo europeu ou americano como elementos causais de sua constatação. Definindo a educação como um projeto simultaneamente político e filosófico cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica, o pensador desvela a separação real existente entre a educação e o desenvolvimento. Considerando o desenvolvimento como um processo transformador dos modos de existência e ação

nos indivíduos, nas instituições e nos grupos, impulsionando de baixo para cima mediante, entre outras instâncias, a educação, constata que esta só poderá ter eficiência se se admitir, preliminarmente no contexto global, o fluxo vertical dos modos de existência e de ação. Do contrário, diz ele, a educação seria para nada (Mendes, 1987a, p. 52).

A análise concreta da sociedade brasileira é feita pelo ângulo da educação: a reforma do ensino de 1º e 2º graus, o ensino supletivo, o Mobral e a Universidade, entre outras instâncias, são visceralmente demolidos pela argumentação crítica do autor. Assim, a "continuidade e terminalidade" da reforma do 1º e 2º graus significam as sucessivas horizontalidades imóveis – 1º, 2º e por extensão 3º e 4º graus – sem levar à ascensão social; a "suplência" e o "suprimento" são escamoteações que encobrem a divisão de classes na sintaxe e na semântica política, segundo ele, moldadas pela burocracia (Mendes, 1987a, p. 53). E ainda: o Mobral, que "vende" símbolos para o povo e a Universidade, sem liberdade cultural e política – que é o exercício da cidadania real – completam, para Mendes, a linha de homogeneidade na educação brasileira, isto é, a cadeia lógica, ideológica e política do sistema educacional que busca a sustentação do capitalismo brasileiro.

A devastadora crítica de Trigueiro Mendes centra-se, entretanto, na pós-graduação, caracterizando-a pela "abstração", no sentido de ignorar os problemas brasileiros, pelo mimetismo ou pelo privilégio. Aponta a deterioração do ensino e da pesquisa enfatizando nesta última vários aspectos passíveis de crítica rigorosa: análise descritiva ou classificatória dos problemas brasileiros; utilização de metodologia empiricista, sem rumo e definição; valorização da teoria separada dos fatos, onde aquela muitas vezes representa um sutil modelo de alienação – discurso importado e abstração emergente de uma estrutura e de um processo real, mas alienígena.

A tecnocracia, que tem como fontes o neopositivismo e toda a gama de funcionalismos e estruturalismos no pensamento contemporâneo, opõe a Universidade crítica, que absorve a técnica, ultrapassando-a e reconstituindo a historicidade de nossa cultura. A função da Universidade brasileira é, então, para o autor, a consciência crítica e projetiva, contrapondo-se à alienação. A educação consiste, pois, em cobrir a lacuna existente entre o homem do

povo brasileiro e a cultura – que ele não conhece, com o reconhecimento de uma cultura na qual devem integrar-se todos os que dela participam, em níveis crescentemente iguais de consciência e lucidez. Tal integração constitui um dos caminhos da democracia (Mendes, 1987a, p. 93).

MODELOS EPISTEMOLÓGICOS IMPLÍCITOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Diante de seu objeto de estudo, o pesquisador pode adotar diferentes modelos epistemológicos para a abordagem do real. Durmeval Trigueiro Mendes aponta para o risco de o pesquisador “ser aprisionado” pelo sistema quando não tem condições de analisar esse sistema de modo global, ao se fixar em uma de suas partes, ou ao considerar o próprio sistema como algo que se explica por si mesmo, incapaz de determinar suas mudanças.

Este modelo epistemológico corresponde ao “saber sistêmico” que, segundo ele, se opõe ao “saber dialético”, fundamentalmente filosófico. O saber dialético é radical, axiológico, transformador. É um saber de realidade se constituindo, é a busca do sentido pelo qual as estruturas se organizam. Preocupa-se com a “causalidade vertical”. Analisa criticamente a totalidade, por isso é suscetível de refazê-la constantemente.

Já o “saber sistêmico” esgota-se no empirismo como saber explicativo. O conhecimento sistêmico é de realidade constituído e a busca de sentido resulta da própria constituição das estruturas. Preocupa-se com relações laterais de mera sintaxe pela qual as partes se relacionam dentro do todo. Instala-se dentro da totalidade que procura recuperar contra eventuais desgarramentos nas partes (Mendes, 1987, p. 62).

Tanto o saber sistêmico quanto o dialético são saberes da totalidade, mas apenas o segundo tem uma visão de totalidade enquanto articulação das mediações através das instâncias sociais, políticas, culturais e econômicas na visão dialética, a qual entretém o poder e o saber (Mendes, 1983, p. 29-35).

Para Durmeval Trigueiro Mendes, a teoria dos sistemas e o método de análise sistêmica constituiriam “o último e desesperado esforço da tecnocracia de substituir a compreensão da totalidade por uma lógica linear e meramente técnica” (Mendes, 1987a, p. 111).

O modelo da análise funcional é um instru-

mento heurístico usado por algumas disciplinas tais como a fisiologia, a biologia, a antropologia, a psicologia e a sociologia funcionalista.

O funcionalismo² consiste essencialmente na concepção de uma ordem social assegurada pela integração mútua de suas partes, desde as condutas individuais aos valores partilhados por uma sociedade no seu conjunto.

Expressando a idéia de que tudo o que existe numa sociedade contribui para seu funcionamento equilibrado e para manter o sistema social em operação, confunde-se com uma teoria do equilíbrio social, evitando estudar ou posicionar-se ante as tensões, conflitos e contradições que todas as sociedades humanas exibem em níveis e domínios diferenciados.

Ao considerar o sistema social perfeitamente integrado, a análise funcional se fecha num sistema. Não explica as forças que atuam sobre ele e não incorpora a análise da mudança. Por isso a análise funcionalista tem sido acusada de ser demasiado estática e de ser a-histórica, não levando em conta a transformação social, as contradições e os conflitos inerentes à vida social, preocupando-se exclusivamente com a relação de interdependência harmoniosa.

O funcionalismo acaba, portanto, se constituindo em uma ideologia da ordem social que pressupõe a existência de uma tendência geral para a integração e para o equilíbrio, assegurada pelo consenso acerca dos valores.

Este saber ideologizado, no entender de Durmeval Trigueiro Mendes, se contrapõe ao saber dialético na compreensão da totalidade concreta. Para o filósofo, estamos num mundo dominado pela totalidade: não só como filosofia e ciência, mas como organização social. Há, para o autor, uma oposição entre a utopia e a ideologia da realidade, a utopia pressupondo o reencontro incessante entre o indivíduo, os grupos, as instituições, no sistema social e na subjetividade criadora e “instituinte”.

E conclui: “creio que temos de retornar a essa utopia, separando, nela, o fecundante do alienante – e criar novas formas de articulação da totalidade, diferentes da articulação tecnocrática, que realmente não articula nada do que está por dentro dela, e se limita a criar moldes que comprimem a complexidade, no plano real e no plano da consciência” (Mendes, 1987a, p. 115).

A DIALÉTICA DO CONSTRUIR E DO DES-CONSTRUIR – RECOMENDAÇÕES PARA A PRÁXIS EDUCACIONAL

A obra de Durmeval Trigueiro Mendes une em todos os seus momentos a reflexão e a ação, a retomada e o aprofundamento de alguns temas que, embora fundamentais para a educação brasileira, não estão resolvidos. A preocupação com a universidade e a pesquisa, o papel do pedagogo enquanto educador, o papel do intelectual enquanto elemento formador da consciência crítica estão presentes em seus inúmeros artigos, pareceres, pesquisas.

O projeto educacional proposto por Durmeval Trigueiro Mendes é, sobretudo, um projeto social e político, inspirado numa antropologia filosófica, que visa canalizar os dinamismos espontâneos da realidade social e gerar outros, segundo uma vontade normativa, que é a própria essência política (Mendes, 1977, p. 95).

Esse projeto educacional democrático constituiu-se de um conjunto de diretrizes e recomendações entre as quais ressaltamos o papel crítico da Universidade e do pedagogo.

É na Universidade, segundo o filósofo, que se elabora permanentemente o pensamento crítico voltado para o estudo e soluções dos problemas da sociedade. A Universidade não deveria ser uma instituição de cúpula, fechada para outras instâncias, mas pluralista, no sentido de estar aberta a todos os movimentos culturais do país, pois, para Mendes, "a cultura viva e real está dentro e fora da Universidade, convivendo com a cultura popular na homogeneidade democrática contra a homogeneidade capitalista do poder e do saber" (Mendes, 1987a, p. 119).

A proposta do filósofo-educador para a pós-graduação é, no que se refere ao ensino, a de elaboração. Em vez de absorverem um saber feito, os alunos deverão ser levados a fazê-lo por conta própria. "Trata-se de fazer avançar o saber, seja incorporando a ele novas "zonas" da realidade (a invenção e a descoberta), seja construindo outros padrões teóricos, seja ampliando o nível de percepção teórica dos alunos" (Mendes, 1977, p. 95).

Na pós-graduação, a concepção de pesquisa deveria basear-se: na interdisciplinaridade, na adoção de outros critérios de análise científica além do puramente funcionalista; na aplicação das ciências humanas e sociais à educação – considerando-se o caráter tendencial/integrativo e crítico que elas normalmente desenvolvem no conhecimento da realidade social – e no processo de reflexão radical, baseado na filosofia de educação com a colaboração dos filósofos, políticos e administradores (Mendes, 1987a, p.

251).

Para o filósofo, é preciso dispor, na pesquisa educacional, de meios de investigação destinados a mudar o existente, através de um conhecimento simultaneamente analítico e prospectivo da realidade brasileira, assim como estudos e investigações com ambições e ritmos traçados por esses horizontes de inteligência vertical.

Segundo Mendes, o sentido da eficácia que vai inspirar a pesquisa educacional na pós-graduação "não deve apoucar-se no imediatismo, isto é, nos expedientes. O poder e o saber se processam sempre em forma de tensão, este procurando disciplinar o arbítrio possessivo, e aquele, bloqueando as propostas teóricas, e ambos desaguando na prática social" (Mendes, 1977, p. 107).

E no que se refere ao pedagogo, o autor mostra-se cético quanto ao seu papel, identificando-o com o tecnocrata, por isso antevê que "a solução para os problemas do pensamento educacional virá sobretudo do filósofo, do cientista social e do educador lato sensu, ou seja, dos que se mostrem aptos para exercer em relação à educação uma consciência crítica e aperceptiva, envolvendo as conexões que ela mantém com tudo aquilo de que depende o seu próprio sentido e valor" (Mendes, 1977, p. 107).

Trigueiro vai salientar ainda a necessidade que a sociedade industrial contemporânea cria de que o saber se integre à práxis, criando a unidade, a diversidade numa tensão dialética, que é problematizadora e criativa.

O sistema educacional brasileiro, enquanto processo político, deve fomentar a apropriação do conhecimento eficaz para todos e com isso permitir ao homem brasileiro ser contemporâneo do seu tempo, poder agir conscientemente na sociedade em que está inserido.

Nessa nova sociedade industrializada, massificante, a educação assume novas funções decorrentes das necessidades impostas pelo desenvolvimento. Deve dar conta, segundo ele, "das transformações ocorridas ao mesmo tempo na realidade objetiva – em torno do fenômeno capital da tecnologia e da industrialização – e na consciência do homem precipitado em condições de vida, de trabalho e de organização social totalmente inéditas. O que caracteriza a nova paidéia é, exatamente, a sua polivalência" (Mendes, 1974a, p. 5-12).

Cada vez mais os saberes se interligam e nas suas particularidades se instaura a busca

da totalidade. Até bem pouco a idéia de totalidade estava abandonada. A crise provocada pela fragmentação, pela especialização, veio recolocar a necessidade da totalidade, não para recuperá-la de forma acrítica, pelo critério de sua funcionalidade, mas pela via da criatividade e em torno de um projeto nacional.

Para que a sociedade brasileira esteja apta a responder a esses desafios é preciso que se consolidem as instâncias intermediárias entre a particularidade e a totalidade fora do domínio exclusivo do Estado. É necessário manter os espaços de atuação de pequenos grupos onde aflora a criatividade do indivíduo engajado, contra a uniformização imposta pela tecnocracia.

Tanto na educação quanto na cultura é fundamental uma reflexão crítica que contemple a sociedade de classes e busque transformá-la com base em uma nova ética pautada nos valores de verdade, de justiça e de amor.

Em vários de seus escritos o autor faz um apelo ao intelectual crítico para que se contraponha ao intelectual cooptado pelo sistema, que fornece a compreensão fácil do "real" ao Estado em troca de liderança, prestígio, acesso ao poder tecnocrático.

Para Trigueiro Mendes a construção de um projeto democrático passa, ainda, pela desconstrução do código fechado, propriedade de uns poucos para então, na linha da "homogeneidade democrática" permitir a todos a apropriação do conhecimento e do saber que leva à construção do homem e do cidadão.

Revitalizando as ciências humanas e a filosofia contribuiremos com a construção de uma "totalidade aberta e concreta", contra o sistema fechado, burocrático, sistêmico.

Cabe à educação ser o "instrumento dialético" que conduz à unidade e à diversidade do fazer humano na dimensão social e pessoal, nos planos político, econômico, cultural e ético.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre as idéias de Durmeval Trigueiro Mendes nos permite retomar temas fundamentais, por ele exaustivamente discutidos, como a relação entre política e educação, a formulação de um projeto educacional nacional sem dependências culturais, e a busca da

intencionalidade radical da educação.

Outras questões analisadas pelo filósofo, como a articulação da objetividade e da subjetividade incorporadas no trabalho e na práxis, e a denúncia da dissociação entre o processo reflexivo e o processo decisório revelada pela supremacia do poder sobre o saber, revestem-se também de fundamental importância no momento presente da realidade nacional.

Hoje os educadores brasileiros se mobilizam em torno da discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases e se debruçam sobre a realidade política, econômica e cultural do país, para tentar empreender novos rumos à educação.

É, pois, num momento como este, em que todas as perguntas devem ser colocadas sem receio, sem maniqueísmo, de forma engajada, que a obra de Trigueiro Mendes cresce em importância.

Mendes, que tão bem pensou a totalidade sem descuidar das partes, que soube analisar o econômico e o político sem abandonar o cultural, que, ao lado do projeto nacional, soube respeitar a instância do individual, nos possibilita, através de sua obra e de sua militância em todas as áreas de educação, clarear e avançar nesta discussão travada a nível nacional.

A idéia de construção de uma sociedade democrática permeia toda sua obra e nela há um convite permanente a todos os educadores para que participem desta tarefa através da elaboração de uma filosofia da educação brasileira e de uma práxis educacional conseqüente.

Seu chamamento a uma integração lúcida de todas as parcelas do povo à práxis social solidária inclui a dimensão educacional como fundamental neste processo. Respeitar diferenças sem gerar desigualdades, buscar a homogeneização democrática, criativa e combatente a partir da articulação dialética do real de uma sociedade de classes é o desafio que sua obra coloca a todos nós.

Na perspectiva de Trigueiro Mendes, a discussão da educação vista como instrumento de cidadania, passa pela crítica à visão sistêmica da sociedade e pela formulação de um projeto educacional nacional, voltado para a construção de uma sociedade, ao mesmo tempo, socialista e democrática.

1. Ver as obras de Luiz Pereira, "Liberalismo e Neocapitalismo" in Capitalismo: Notas Teóricas, São Paulo, Duas Cidades, 1977; Carlos Estevam Martins, Tecnocracia e Capitalismo, São Paulo, Brasiliense, 1974; José Silvério Baía Horta. "Planejamento Educacional" in Filosofia da Educação Brasileira, Rio, Civilização Brasileira, 1987.

2. Alguns autores clássicos da literatura funcionalista na Antropologia são A. Radcliffe-Brown, Bronislaw Malinowski, e na Sociologia Robert Merton, Talcott Parsons, Ernst Nagel e Karl Hempel (Ver bibliografia).

Para Malinowski cada cultura é um todo operante, uma unidade integrada na qual cada elemento tem uma contribuição funcional a prestar. A função de qualquer instituição é a parte que ela representa no todo interligado, preenchendo propósitos ou necessidades humanas. Para Merton, a mesma necessidade social pode ser satisfeita por vários elementos culturais e um só elemento

pode ter várias funções. Introduz as noções de função, como as consequências observadas que ajudam a adaptação e ajuste a um sistema dado, e de disfunção como aquelas consequências observadas que diminuem a adaptação ou ajuste do sistema. E. Nagel elaborou uma versão formalizada do funcionalismo que consiste na análise dos fenômenos e processos sociais em termos de um sistema, e Karl Hempel, dentro da mesma orientação, vê no funcionalismo um modelo de análise de sistema auto-regulador. Este tipo de sistema é constituído por um conjunto de elementos cuja relação mútua assegura a manutenção ou a variação limitada de uma propriedade determinada. Cada vez que qualquer alteração ocorre num dos elementos do sistema ou no seu meio, de modo a ameaçar o seu estado de equilíbrio ou a provocar variações além dos limites toleráveis, os outros elementos do sistema modificam-se espontaneamente reconduzindo o sistema ao seu estado anterior.

Referências bibliográficas

1. HEMPEL, Karl. *La lógica del análisis funcional*. Mimeo, UNSM, Lima, 1968.
2. IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1971.
3. MALINOWSKI, Bronislaw. *A Scientific Theory of Culture*. New Carolina University Press, 1944.
4. MENDES, Durmeval Trigueiro. Pesquisa e Ensino no Mestrado de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 58 (128): 249-64, out/dez. 1972a.
5. —. *Toward a Theory of Educational Planning: The Brazilian Case*. Latin American Studies Center, Michigan State University, 1972b.
6. —. Realidade, Experiência, Criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 59 (130): 227-240, 1973.
7. —. Para uma Filosofia da Educação Fundamental e Média. *Revista Cultura Vozes*, Petrópolis, 68 (2): 5-12, março 1974 a.
8. —. Fenomenologia do Processo Educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (134): 140-72, abr/jun. 1974b.
9. —. Notas para a Filosofia da Educação Brasileira. *Forum Educacional*, 1 (1): 93-100, jan/mar. 1977, p. 101.
10. MENDES, Durmeval Trigueiro. Depoimento. *Revista da Ande*, São Paulo, 3 (6): 29-35, 1983.
11. —. et alii. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1987a, p. 75.
12. —. *Subsídios para a concepção do educador*. Texto mimeografado para o Departamento de História e Filosofia da Educação da FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1987b.
13. MERTON, Robert. *Elements de Théorie et de méthode sociologiques*. Paris, Plon, 1965.
14. NAGEL, Ernst. *La estructura de la ciencia*. Paidós, Buenos Aires, 1968.
15. PARSONS, Talcott. *El Sistema Social*. Ed. Rev. de Occidente, Madrid, 1966.
16. RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Structure et Fonction dans la société primitive*. Paris, Minuit, 1968.

Eunice S. Trein é coordenadora do curso de Formação continuada/Centro de Ciências – SECTEC/RJ.

Neise Deluiz é professora do Curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Estado e a política da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná

FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE

Os educadores de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul no início dos anos 80 viram institucionalizadas, por meio de políticas regionais, as reivindicações de escolha dos dirigentes escolares.

Este texto pretende contribuir para a discussão deste tema pela análise da legislação e do processo, das marchas e contramarchas havidas na conquista legal e sua implementação.

Atualmente a Constituição Federal (1988) já pré-estabelece a gestão democrática da educação. Entretanto a análise dos acontecimentos que a antecederam pode auxiliar na compreensão das contradições envolvidas no processo de conquista-concessão em que as classes sociais se encontram.

A análise dos acontecimentos também é útil pois as leis e regras não se sustentam e justificam perenemente. As leis precisam de aprovação renovada e sua estabilidade depende da compatibilidade com estruturas culturais, sociais e econômicas concretas.

Este texto inicialmente recoloca alguns conceitos como o de Estado, pessoal de Estado, políticas públicas, mecanismos decorrentes das relações Estado-Classe, fluidez de poder entre os aparatos do Estado, voto, dominação por inclusão e dominação por exclusão. Isto é feito com base na contribuição teórica de Poulantzas (1981) e Offe (1984). Segue-se a descrição e análise das políticas dos três estados da Região Sul do Brasil quanto a eleição de diretores de escolas de 1º e 2º Graus.

O QUADRO TEÓRICO

Para Poulantzas (1981) o Estado é uma relação de forças que se configura material e especificamente, condensado as interações e pressões entre classes, frações de classe, e

pessoal do Estado.

As políticas de Estado e as estruturas que ele desenvolve, expressam e cristalizam a luta de classes. Uma mudança nas relações entre as classes deslocando mais para um lado ou outro as forças e o poder, têm uma expressão direta e imediata no Estado.

Diversos são os mecanismos que surgem desta relação Estado-Classes: o jogo de influências, o surgimento de grupos de pressão, as trocas de favores, a resistência aberta e outros que não chegam a alijar as contradições do interior do Estado. As políticas do Estado são contraditórias e influem no como ele está organizado e na forma material que assume.

As contradições que ocorrem são reflexo do dissenso entre os diversos ramos e aparelhos estatais e as diversas classes e frações de classe.

As políticas dependem da seletividade das informações fornecidas pelos aparelhos e as reações apresentadas pelos outros e como estas são representadas na materialidade e na história de cada aparelho do Estado. Há assim certos interesses que passam a ser tratados e discutidos, agendados como questões existentes e visíveis no processo de decisão e outros que nem sequer são discutidos. Se um determinado assunto ou tema não faz parte da agenda de debate político indica não tanto sua significação ou o que os indivíduos querem e esperam de sua vida em sociedade mas a importância das forças envolvidas e o peso dos grupos e interesses em conflito.

O sistema de decisão política tem em si mesmo um importante efeito sobre as aspirações, opiniões, e atitudes a que respondem as políticas. Não funciona como uma máquina que as pessoas

alimentam com suas demandas, para produzir decisões. Com efeito, é a própria máquina que fabrica necessidades e demandas. Modelando as aspirações dos cidadãos, ela põe alguns temas na agenda do debate político e rejeita outros; apresenta certas políticas, para sua decisão, e informa as opiniões que vão condicionar tais decisões (Lindblom, 1981: 103)

É por isso que nas políticas de Estado pode haver uma inércia ou "um certo grau de ausência sistemática de ação" (Poulantzas, 1981: 154) o que é, também, um subproduto das contradições existentes dentro do próprio Estado e em seus aparelhos. As opções políticas envolvem um processo de formação de opiniões e persuasão no qual, em geral, as vozes discordantes não podem se pronunciar e onde influem crenças empíricas, julgamentos e convicções éticas de modo que só sejam propostas reivindicações frente a temas que as lideranças políticas aceitam (Lindblom, 1981: 103-9).

Isto significa que há prioridades e contraprioridades que são contraditórias entre si (Poulantzas, 1981: 155) e que são decorrentes das relações de forças existentes no interior do Estado e uma forma deste as organizar e representar.

As greves, por exemplo, são uma forma de tornar certos temas visíveis, impondo-os ao debate político.

As políticas de Estado se instalam por um processo de contradições e parecem prodigiosamente incoerentes e caóticas, isto "Se alguma determinada coerência se estabelece ao fim do processo, a função de organização que cabe ao Estado é bem marcada por limites estruturais" (Poulantzas, 1981: 155).

O Estado assim mantém uma certa autonomia frente a classes e frações de classe que organiza. Esta autonomia se manifesta por meio de contradições, oposições e resistências, pela "multidão de micropolíticas diversificadas" e seu entrelaçamento (Poulantzas, 1981: 156).

O poder dentro dos aparelhos institucionais do Estado realiza permutas. Assim, elementos que em certos momentos são estratégicos pela posição dominante, em outros sofrem um enfraquecimento e substituição.

O poder flui portanto, de um para outro aparelho havendo um deslocamento entre o poder real e o poder formal ao longo do tempo. Estes movimentos são inerentes aos aparelhos do Estado em seu processo de organização-unificação das forças hegemônicas e desorga-

nização-divisão das classes populares.

A Escola como um dos aparelhos do Estado, condensa e materializa as relações de poder e, em certa medida, exclui a presença direta das massas populares em seu interior. Como o poder é sempre uma relação consenso-disenso, mando-aquiescência, implica na organização e posicionamento conjuntural das classes.

A própria escola é um lugar em que as relações de poder ocorrem de múltiplas formas.

Por vezes estas relações se expressam como resistência velada, outras como exclusão física, outras como luta aberta, outras ainda como deterioração de propostas, ou como movimentos democratizantes ou de autogestão. Uma das formas pela qual as relações de poder se expressam na escola é a decorrente das fissuras e clivagens entre o pessoal do Estado que trabalha nela e os diferentes níveis e estruturas burocrático-hierárquicos da educação.

Para Poulantzas (1981) o "pessoal do Estado" forma uma categoria social com unidade própria que ocupa um lugar de classe. Entre as diferentes frações do pessoal do Estado há distanciamentos e divisões ficando de um lado a cúpula essencialmente burguesa e, de outro, os escalões intermediários e subalternos. Se por um lado o pessoal do Estado está a serviço do poder e da fração hegemônica, por outro a luta de classes nele influi, tornando impossível ao pessoal do Estado manter-se uno embora a ideologia dominante do Estado neutro, a serviço dos interesses gerais, sempre os pressione em direção a esta unificação.

As contradições de classe trazem para os aparelhos de Estado desentendimentos, brigas internas que exigem encaminhamentos particulares e reorganização da estrutura burocrática do próprio Estado mas que não chegam a abalar a noção de Estado como força representativa do povo.

Portanto, se por um lado os agentes do Estado vêem-se a si mesmos como reponsáveis pelo estabelecimento da ideologia dominante, pela igualdade de oportunidades, pela promoção da democracia e do Estado neutro e igual para todos, por outro, podem também perceber a natureza real do Estado e as contradições de classes em seu bojo articulando suas reivindicações às lutas populares. Isto acentua as contendas e clivagens dentro do pessoal do Estado desarticulando-o.

Assim a democratização do Estado é visualizada pelos seus funcionários como uma redefinição e um resgate do papel do Estado acima

das classes sociais, garantindo sua neutralidade.

Por não atribuírem importância à questão da reprodução, da divisão social do trabalho e, nem à questão da divisão dirigentes-dirigidos no interior dos aparelhos de Estado, o pessoal do Estado "não levam até às últimas consequências seu próprio papel e lugar diante das massas populares" (Poulantzas, 1981: 180). A politização dos funcionários do Estado está pois amarrada, constrangida, limitada pela estrutura material deste Estado; seus ganhos políticos, assim como da população em geral, não desarticulam a estrutura descrita acima.

O poder político das classes dominantes não fica comprometido mesmo que as classes populares conquistem alguns ganhos.

O ... "Estado, por sua própria estrutura dá aos interesses econômicos de certas classes dominadas garantias que podem até mesmo ser contrárias aos interesses econômicos, a curto prazo, das classes dominantes mas compatíveis com seus interesses políticos e sua dominação hegemônica. (...)

A luta de classes nas formações capitalistas implica em que essa garantia seja inscrita como uma possibilidade, dentro dos próprios limites impostos pelo Estado, à luta com direção da classe hegemônica. Ao estabelecer essa garantia, porém, o Estado visa precisamente à desorganização política das classes dominadas; na formação onde a luta estritamente política das classes dominadas é viável, ele é o meio às vezes indispensável para a manutenção da hegemonia das classes dominantes". (Carnoy, 1988: 136-7)

Desta maneira estas concessões fazem parte das relações de dominação como já foi dito inicialmente e as próprias políticas de Estado são expressão desta contradição.

A questão do voto é um exemplo neste sentido. A possibilidade que as pessoas têm de expressar sua vontade pelo voto, independente da classe social e possibilidade econômica real, encobre desigualdades e, expressa a ideologia de isenção das questões de classe por tratar cada indivíduo como parte separada e com igual força.

A individualização do trabalhador, originada na separação entre trabalhadores e meios de produção é expressa de várias formas como: igualdade perante a lei, direito de expressão individual e voto, prossegue e desagua na concepção de um Estado-nação como indicador da vontade geral.

O Estado para Poulantzas (1981) é uma condensação material de forças. Nele as contradições decorrentes das relações de classe se expressam de muitas formas. Uma destas formas são as políticas incoerentes, outra é a separação entre poder real e poder formal os quais circulam entre as diferentes estruturas e aparelhos estatais iludindo a uns quanto a ganhos de poder e mantendo efetivamente o poder nas mãos de outros. Outra forma também de expressão das contradições é o voto tido como concessão dos grupos dominantes e instrumento de degradação e deslocamento da luta de classes da esfera econômica para a esfera política de onde emerge como símbolo de igualdade.

Ao lado de Poulantzas (1981) importante também é a concepção de Claus Offe (1984) sobre a questão da legitimação política por decisão majoritária.

O princípio majoritário (vontade de todos) é um dos princípios fundamentais da democracia.

As decisões estão sempre entrelaçadas. Muitas decisões que precisam ser tomadas são delimitadas e precedidas por decisões anteriores fixadas na constituição, em estatutos ou regulamentos. Estas decisões funcionam como premissas fixas de ação sendo conhecidas de antemão pelos atores, pré-existindo a decisões que possam ser desenvolvidas posteriormente.

Em especial em campos políticos emergentes e temas novos torna-se necessário propor elementos a serem fixados em lei (altas decisões de procedimento) e que possam orientar novas e posteriores decisões.

Por outro lado regras e decisões usualmente integradas no arcabouço legal não se justificam e sustentam perenemente. Ao contrário, elas dependem de uma aprovação continuamente renovada, um real teste de aceitação. A estabilidade das leis (regras de decisão) são um "resíduo das possibilidades de contestação formalmente institucionalizadas que, no entanto não são utilizadas" (Offe, 1984: 315).

Para que as regras sejam estáveis deve haver compatibilidade com estruturas culturais, econômicas e com a realidade social concreta, além de resistir a possíveis contestações oriundas de outras leis.

Neste ponto Offe concorda com Poulantzas pois, como aquele, afirma a contradição inerente e potencialmente emergente no contexto jurídico-legal.

Portanto, a legitimidade de uma decisão decorre da possibilidade de ser empiricamente

seguida e teoricamente justificável.

O processo político de democratização que se consolidou com o sufrágio universal e igualitário e com a possibilidade de organização e negociação de partidos pode ser interpretada de duas formas.

Uma forma, designada de "dominação por exclusão" (Offe, 1984: 320 e seg.) entende a generalização dos direitos de participação e organização como uma forma efetiva de alterar a estrutura interna da sociedade corrigindo a concentração de poder político nas mãos do capital pela sua distribuição entre as classes populares do que decorre o restabelecimento de um equilíbrio de forças na sociedade. Esta interpretação do progresso essencial do voto universal considera que a relação de dominação se baseia na privação das possibilidades de participação política, institucional e jurídica imputada à maioria da população.

A segunda interpretação do voto universal é aquela que o considera como promovendo a "dominação por inclusão". A concessão dos direitos políticos de participação seria uma forma de solapar o potencial revolucionário do movimento das classes populares, integrando-os de forma inofensiva aos interesses do capital sem lesá-los. Com a inclusão do poder de participação das maiorias haveria uma "destruição burocrática e oportunista do impulso emancipatório" (Offe, 1984: 322) destas maiorias da sociedade.

A dominação por inclusão se configura na medida em que o voto escamoteia as discussões coletivas das decisões, favorece a influência dos meios de comunicação, o "uso estratégico de recursos materiais (clientelismo, presentes eleitorais)" (Offe, 1984: 328) a presença sutil das elites políticas nas mentes dos cidadãos, e a "auto consolidação de maiorias e a exclusão de concorrentes atuais ou potenciais do mercado político" (Offe, 1984: 328). "A eleição política oferece uma possibilidade de exprimir o descontentamento sem ameaças para a estrutura, ou seja, para a ação expressiva, tendo efeito de catarse" (Offe, 1984: 164). O voto assim seria um componente purificador, servindo ainda para absorver ou abreviar protestos.

Offe (1984: 329 e seg.) traz a noção de "competência decisória" que seria a capacidade das massas exercerem, por um lado duma escolha autônoma responsável com base no julgamento independente, e por outro, uma síntese de grandes quantidades de informações

(como as veiculadas nas campanhas eleitorais), equalizando por si (e não sob a influência dos meios de comunicação) os diferentes elementos. O autor considera que, embora os votos devam ter o mesmo peso, é possível

comprovar tanto um déficit médio em relação a padrões, mesmo que modestos de competências quanto também uma distribuição acentuadamente desigual da competência decisória, segundo classes e camadas sociais, consequentemente, o princípio majoritário – ao contrário do seu substrato igualitário original – estaria favorecendo precisamente os membros daquelas camadas" que sabem o que querem (Offe, 1984: 330).

Portanto pelo que acima foi colocado, o voto universal pode transformar-se em útil instrumento de consolidação do poder das elites, tornando assim as questões de voto generalizado em tema politicamente irrelevante e desacreditado pois simples "artefato" estratégico de conquista do poder.

Uma outra desvantagem da eleição majoritária é a de que, em geral, a tendência é tratar questões que satisfaçam as maiorias já que as minorias serão desprezadas, com isto excluem-se considerações que envolvam avaliações de elementos passados e considerações quanto a suas consequências futuras.

Além desta característica da estrutura temporal das decisões majoritárias há outro aspecto circunstancial do qual decorre "o absurdo de que circunstâncias efêmeras, como, por exemplo, o bom ou o mau tempo no dia da eleição (que influencia o comparecimento às urnas) criam fatos consumados para todo período legislativo" (Offe, 1984: 333).

Portanto Offe (1981) considera a legitimação democrática como um dos quatro determinantes estruturais do Estado capitalista e as políticas de Estado como um conjunto estratégico para produzir e reproduzir acordo e compatibilidade entre os mesmos. O Estado usa como critério estratégico mais geral de sua política a criação de condições para que todos os indivíduos introduzam nas relações de trabalho sua propriedade seja esta trabalho ou bens. Portanto o interesse geral de todas as classes rege as políticas de Estado.

Entretanto, para Offe (1984), a questão da legitimidade pode ter fundamentos sutis e inerentemente ligados a luta de classes sendo ela própria um instrumento de manutenção da dominação.

Offe (1984) e Poulantzas (1981) analisam a

questão do voto como uma concessão, como um protesto e uma forma de catarse dos interesses das massas populares mas que não necessariamente altere as estruturas hegemônicas.

A seguir será caracterizada uma política pública da área da educação brasileira que vem sendo ultimamente praticada em diversos níveis do sistema educacional: a questão da eleição de administradores educacionais nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A eleição de diretores de escolas públicas de 1º e 2º graus parece ser, acima de tudo, o símbolo da luta que os professores dessas escolas iniciaram quando o Brasil saía de um regime totalitário, durante o qual não havia liberdade para a escolha democrática de líderes, e emergia um governo comprometido, no seu discurso, com uma democracia social (Fleming et al. 1987). Iniciou-se, então, a militância dos professores que, entre outras demandas, exigiam o direito de escolher seus diretores. Nesta fase a consciência de classe dos professores adquiriu uma força muito grande e eles perceberam que o seu grupo tinha força suficiente para pressionar o governo a realizar mudanças, dentre as quais a eleição de diretores.

A consequência de tais pressões foi a criação de leis que normatizaram o processo de eleição nos três estados da região sul do Brasil.

ELEIÇÃO DE DIRETORES: O CASO DO PARANÁ

Desde 1983 o Estado do Paraná escolhe seus diretores de escolas de 1º e 2º graus estaduais.

Este fato foi resultado de um processo que se desenvolveu de forma gradativa. Inicialmente, em 1983, ao Secretário da Educação e Cultura era reservado o poder de designar o diretor dentre os que fossem apresentados na lista tríplice de cada estabelecimento de ensino. Esta lista era composta considerando os nomes mais votados, escolhidos pelo voto direto de alunos do 2º grau, pais, professores, especialistas e funcionários.

Em 1985 o processo aperfeiçoou-se ocorrendo eleição direta e assumindo como diretor quem tivesse maioria simples dos votos, sendo abolida a lista tríplice. Quanto aos votantes, foi também permitido o voto de alunos do 1º grau e do supletivo (Lei nº 7961, 21/11/1984).

Entretanto, como a legislação abria espaço

para o voto de todos os segmentos da comunidade escolar sem atribuir peso maior a nenhuma das partes, os professores mostraram seu descontentamento (Veja, 1985:92; Zabot, 1984:90; Heemann, 1986:49-56).

No Paraná a noção de competência decisória autônoma provavelmente tenha sido um elemento mobilizador dos professores em suas pressões e reivindicações de atribuir maior peso ao voto dos professores do que aos demais componentes da comunidade escolar.

Ao avaliar a eleição de 1983, Heemann pesquisou junto a 586 professores, 186 funcionários, 470 alunos e 975 pais de escolas de 1º e 2º graus de Curitiba e constatou que os professores admitem sem restrições apenas os votos dos funcionários. Os alunos se dividem entre a participação ou a exclusão dos pais e, os diretores aceitam o voto de todos, contanto que o maior peso seja para o dos professores; os pais são o único grupo que admite o voto universal de todos os segmentos da comunidade escolar.

Esta necessidade de atribuir valências aos votos dos diferentes segmentos da comunidade escolar expressa, de maneira sutil, as contradições que emergem nos espaços da trama jurídico-formal e no campo das relações reais no interior dos aparelhos escolares. Estas contradições afastam os diferentes atores dos objetivos comuns e das tarefas essenciais da escola nas quais todos estão interessados, e são a manifestação das lutas de classe na sociedade total.

Pode ser também um indicador do quanto os próprios professores que reivindicam democracia para os aparelhos de Estado, temem-na, se universalizada de fato no interior da escola, por considerá-la restritiva de seus interesses.

É de se indagar também porque só os pais se manifestaram irrestritamente favoráveis à eleição direta pela participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Serão eles os que constantemente são silenciados no dia-a-dia da escola e que anseiam por vias de manifestação efetiva?

Os dados empíricos parecem contraditórios. Estudo realizado junto a 205 diretores de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (Holmesland, 1989), mostra que as exigências que partem do grupo de pais não são percebidas pela grande maioria dos respondentes como exigências de nível muito sério ou sério. Assim, as exigências dos pais referentes a currículo são consideradas

como séria e muito séria por apenas 16,7% dos respondentes, e a cobrança dos pais referentes ao rendimento e avaliação dos filhos é assim enquadrada por 25% dos diretores respondentes.

Por que os pais não são percebidos pelos diretores como "exigentes" quanto aos serviços educacionais?

Por ventura esta resposta demonstra que os diretores não têm "ouvidos" para com os pais e, voltando a legislação do Paraná, consideram que o voto dos professores é mais importante que o dos pais?

É interessante notar que não foi feita "campanha" por parte dos candidatos à direção de escolas estaduais do Paraná na eleição de 1983. Houve apenas uma apresentação de nomes de candidatos e, quando ocorreu, por vezes, desencadeou conflitos (Heemann, 1986:54).

A legislação de 1989 relativa a eleição de diretores propõe que sejam eleitores pais, professores, especialistas, funcionários e servidores em exercício no estabelecimento de ensino e alunos de 2º grau e do supletivo (Resolução 1674/89 e instruções anexas), sendo excluídos do processo eleitoral os alunos do 1º grau.

Outro aspecto em que ocorreram modificações na legislação referente à eleição de diretores escolares, foi o critério adotado para o desempate. Foi abandonado o critério de antiguidade pelo de formação havendo uma nítida tendência de privilegiar o habilitado em Curso Superior de Pedagogia.

De alguma forma, mesmo no eventual momento do desempate dos eleitos, o Estado incorpora o conhecimento técnico como critério válido e universalmente aceito.

ELEIÇÃO DE DIRETORES: O CASO DE SANTA CATARIANA

Em Santa Catarina as aspirações de participação têm tido várias formas de expressão.

A proposta de elaboração de Plano Estadual de Educação (PEE/SC) era inicialmente a de participação representativa. Foi constituído um grupo com representantes de várias instituições ligadas à educação catarinense. Entretanto, houve uma reversão desta proposta representativa e sua substituição pela de participação generalizada das várias regiões e segmentos do sistema de ensino de Santa Catarina.

Assim, o PEE/SC surgiu após uma sequência

de encontros (congressos/seminários) locais, regionais culminando num congresso estadual. Nesse plano, com 788 deliberações estavam contidas várias reivindicações e interesses incluindo a escolha de diretores escolares, de coordenadores de UCRE (Unidade de Coordenação Regional), e de chefe de divisão de UCRE.

Em fins de 1985 o governo estadual promulgou a lei 6709/85 que normatizou a eleição de diretores para escolas públicas estaduais de 1º e 2º graus e supletivo.

Nela estavam explicitados os critérios à candidatura, com destaque ao curso superior, experiência no magistério, dois anos de exercício na escola, além de ser membro efetivo do magistério. O voto deveria ser, conforme a lei, em cédula única, sendo secreto, facultativo e pessoal.

Entretanto a exigência de curso de nível superior atuou como elemento restritivo da eleição, em especial em escolas do interior.

Há portanto, na legislação catarinense a veiculação de que o Estado deve continuar monopolizando o conhecimento, uma vez que a lei restringe a possibilidade de candidatura apenas aos que apresentarem comprovante formal de conhecimento para a função de diretor. O curso superior é condição para fazer parte do "pessoal do Estado", de maneira a preservá-lo como o "Estado Cientista".

Pela lei 6709/85, são votantes os alunos da 5ª série em diante, pai ou mãe de aluno ou seu responsável, professores, especialistas e outros servidores em exercício na escola. Entretanto o peso dos votos é igual para cada segmento da comunidade escolar.

É de se destacar que a eleição somente seria válida se houvesse o comparecimento mínimo de um terço dos eleitores de cada segmento com direito a voto e que o número de pais, mães ou responsáveis, em caso de alunos menores de 18 anos, contaria obrigatoriamente para o quorum. O pai, mãe ou responsável, ou o aluno maior de 18 anos, que se abstivesse de votar deveria apresentar a devida declaração até dois dias antes das eleições para que não fosse contado como quorum.

O que ocorreu de fato, tendo em vista as questões da paridade de votos e a exigência de quorum?

Houve candidatos que buscavam votos, percorrendo residências do bairro e fazendo uso de influência política partidária. Houve casos em que foram dadas cestas de alimentos

a famílias carentes e em que foram colocados ônibus a disposição dos eleitores, e outros buscavam os pais em suas residências com seus veículos particulares.

Uma das grandes preocupações foi com o quorum necessário para a categoria de pais, uma vez que, se não houvesse o comparecimento mínimo de pais com direito a voto, a eleição não seria considerada válida. Dentre as dificuldades encontradas neste sentido estava a de que pais de alunos de 2º grau muitas vezes desconhecem a vida da escola em que seu filho estuda pois estes já têm maior liberdade. Alguns consideraram empecilho a falta de tempo para trabalhar com a comunidade no sentido de destacar a importância da eleição de diretores e assim mobilizar os pais para votarem. Para outros, o pouco tempo influiu negativamente pois apenas um mês decorreu entre a convocação da Assembleia Geral para escolha da Comissão Eleitoral, até a eleição propriamente dita.

Houve também um grupo que se manifestou descontente com a época do ano em que estavam sendo realizadas as eleições de diretores pois, tendo terminado o ano letivo, não havia como mobilizar professores, alunos e pais.

Além destes argumentos contestando a sistemática e a época de proposta da eleição de diretores, outros surgiram demonstrando que, em escolas maiores o processo de eleição tornava-se mais complexo e portanto de difícil compreensão para os que nele precisavam se engajar como votantes. Assim, por exemplo, os pais ficaram confusos pois só votaram para a direção do 1º grau os que tinham filhos da 1ª à 8ª série, "sendo que alguns pais voltaram para casa sem votar"(O Estado de Santa Catarina, 1985: 9). Isto ocorreu pois em escolas de 1º e 2º graus foram escolhidos três diretores: um para o 1º grau, outro para o 2º grau e um diretor geral.

Na situação acima descrita observam-se os diversos mecanismos de influência e o jogo de forças e poder no processo de eleição de diretores de Santa Catarina.

Por outro lado a legislação manifestou-se confusamente dificultando a operacionalização do fato normatizado. A distância usual da escola e sua comunidade e o afastamento dos diferentes agentes entre si também contribuiu como limitação.

Por outro lado houve influência pela ação de cabos eleitorais, uso de instrumentos de comu-

nicação com grupos maiores (megafones e out door), troca de favores, ações de caráter assistencialista, dentre outras.

Esses mecanismos não favorecem entretanto, o voto consciente, autônomo, responsável, e com base no julgamento pessoal independente pois escamoteia a discussão coletiva das propostas dos candidatos.

Relembre-se que esta falta de espaços de discussão também ocorreu no Paraná, onde, pelo menos na primeira eleição de diretores, não houve proposição de plataformas de trabalho por parte dos candidatos, embora os votantes, necessariamente, tivessem de adotar algum critério para orientar a escolha a ser feita.

A legislação catarinense incluiu sutilezas como as relativas ao período letivo em que ocorreria a eleição e cronograma, e que eram contrárias ao desenvolvimento de um processo consciente e amplamente discutido de eleição de diretores.

Por outro lado a legislação não previu certos casos que, pela dubiedade, dificultaram o processo: pais votavam para diretor de 1º grau, ou de 2º grau, ou ambos?

A legislação portanto, trouxe contradições e pouca clareza e, os procedimentos adotados, na prática, revelam mais a intenção de divulgar os nomes dos candidatos do que discutir propostas de trabalho para a administração da escola pública.

A legislação relativa a eleição de diretores no Estado de Santa Catarina é um exemplo claro de incorporação do poder da ciência aos mecanismos jurídicos que assim tornam certas decisões legítimas e aceitáveis. Entretanto, a minuciosidade e detalhamento de sua formulação e os enclaves inconstitucionais encobertos em sua formulação bem parecem demonstrar a força repressiva da legislação e a legitimidade com que o direito recobre a violência e o poder.

Claus Offe questiona o poder de legitimação da regra majoritária. Usualmente não são examinadas as ambivalências das regras de procedimentos das decisões coletivas pois são tidas como superiores ao simples "dar ordens" e à "negociação até o acordo completo". Aceita-se uma regra como "certa" quando for reconhecida pela massa de cidadãos, o que lhe garante legitimidade. Entretanto é preciso considerar que a estabilidade das regras de decisão constituem-se em um resíduo das possibilidades de constestação formal ainda não utilizadas.

Para que as regras sejam estáveis, devem

ser compatíveis com estruturas culturais, econômicas e com a realidade social concreta.

A estabilidade das leis como resíduo, como espaços ainda não checados no conjunto da legislação existente é bem exemplificado no caso de Santa Catarina.

A lei 6709/85, por exemplo, foi promulgada e vigorou, sustentando todo o processo de eleição de diretores em 1985, até o início de 1986. Entretanto, ao tomar posse, em março de 1986, o Governador do Estado questionou diversos pontos da lei para eleição de diretores e por meio da Procuradoria Geral do Estado de Santa Catarina apresentou pela Procuradoria Geral da República, ao Supremo Tribunal Federal, uma representação de Inconstitucionalidade de artigo 1º da lei 6709/85 com base na Constituição Federal.

O Supremo Tribunal Federal considerou que o cargo de diretor de escola pública é de provimento em comissão e portanto, de livre nomeação e exoneração tornando-se assim incompatível com a eleição de seus ocupantes. Todo o cargo em comissão é considerado "de confiança" e a eleição é uma forma de preenchimento que, em tese, não goza, necessariamente, da confiança do nomeante. Além disso o Governador do Estado também questionou a duração do mandato do diretor de escola que, pela lei 6709/85, deveria ser exercido de janeiro de 86 até a terceira segunda-feira do mês de janeiro de 1989. Esta fixação de mandato também foi questionada por ferir a Constituição Federal ao impedir o nomeante de exonerar o ocupante do cargo em confiança no momento em que isto lhe parecesse necessário.

Em 14 de setembro de 1988 o Supremo Tribunal Federal declarou a inconstitucionalidade do artigo 1º da lei 6709/85 mostrando assim que a lei 6709/85 foi "certa" e estável até ser comprovado o contrário.

No caso de Santa Catarina esta instabilidade da lei de eleição de diretores de escolas públicas estaduais trouxe importante repercussão frustrando as aspirações do professorado catarinense.

O depoimento de um professor vinculado à ALISC (Associação de Licenciados de Santa Catarina), mostra claramente o quanto o movimento tido como participacionista e democratizante, do qual decorreu a proclamada conquista da eleição de diretores, foi um elemento de dominação por inclusão que chegou, num segundo momento, quando da declaração da inconstitucionalidade da lei 6709/85, a excluir a

possibilidade de participação democrática na eleição de diretores.

Nós, lamentavelmente, também acompanhamos a perda de muitas coisas que nós trabalhamos tanto. Creio que é uma das grandes falhas que nós cometemos, de não termos tido organização suficiente e, quem sabe, até não termos percebido o quanto estava sendo feita uma coisa de fachada para não acontecer na prática. E, se a gente tivesse percebido isso antes, talvez a gente pudesse ter recuperado muita coisa que a gente perdeu.

Percebe-se também, no depoimento acima que, no movimento de luta por maior participação, houve um componente de "conquista" de parte de uma fração do pessoal do Estado (os professores e sua associação) que foi engolida pela força da lei a qual, neste caso, exemplifica perfeitamente a função reprodutiva do direito.

Atualmente, 1989, os professores, alunos e pais de Santa Catarina não escolhem os diretores das escolas públicas em que trabalham ou estudam.

ELEIÇÃO DE DIRETORES: O CASO DO RIO GRANDE DO SUL

Em 1966 já ocorria a eleição de diretores em escolas ginasiais através de lista tríplice conforme possibilitava o Decreto Estadual 17761/66. Entretanto esta prática foi sustada com a vigência do Ato Institucional nº 5.

Assim a questão relativa à eleição de diretores permaneceu latente, aflorando sempre que o magistério público fazia reivindicações, sendo, então, incluída inclusive em acordos de greve. Em 1985 foram estabelecidas as normas para escolha de diretores e vice-diretores de escolas estaduais por meio da Lei 8025/85.

A partir desta lei os diretores de escolas estaduais no Rio Grande do Sul passaram a ser, designados pelo Secretário de Educação e Cultura a partir de uma lista tríplice apresentada pela escola e constituída pelo voto direto da comunidade escolar.

Quanto aos votantes, a forma adotada é a de Colégio Eleitoral em que todos os segmentos da comunidade escolar são representados, obedecendo a uma certa proporção.

Fazem parte do Colégio Eleitoral todos os membros do magistério estadual em exercício

na escola, independente da função desempenhada, e uma representação dos demais elementos da comunidade escolar que seja equivalente a um terço do total de professores votantes. Metade desta representação deverá ser constituída de alunos, um quarto de funcionários e um quarto de pais. Esta representação por sua vez origina-se de prévia escolha por seus pares exigindo pois eleição antecipada de representantes dos alunos, dos pais e dos funcionários. Quanto aos alunos há na legislação uma especificação da proporção de participantes conforme o nível de escolaridade, sendo admitida inclusive a participação de alunos das séries iniciais do 1º grau.

Portanto, a lista tríplice deve legitimar-se a partir, em especial, da vontade dos professores, admitindo também a participação dos usuários e outros agentes dos serviços educacionais.

A forma de realização da eleição caracteriza-se pelo voto direto, secreto, irrepresentável, exercido em três escrutínios consecutivos, todos uninominais. Assim a lista tríplice é constituída a partir dos candidatos que obtiverem maior número de votos em cada uma das rodadas de votação.

Em meio a greve do magistério público do Estado do Rio Grande do Sul, em 1987, devido ao apoio dado pelos diretores aos professores grevistas, o Secretário de Educação destituiu vários diretores de suas funções e instaurou processos administrativos. Os inquéritos, entretanto, foram sustados pois a recondução dos diretores destituídos fez parte do Acordo de Greve da categoria.

Em Santa Catarina também ocorreu a destituição dos diretores eleitos pelo apoio que os mesmos emprestaram aos professores grevistas. Naquele Estado, a greve em 1986 durou 57 dias e a Justiça Estadual de Santa Catarina deu ganho de causa aos diretores eleitos exonerados, que retornaram assim, ao exercício de suas funções. No caso do Rio Grande do Sul a volta dos diretores fez parte do acordo de greve.

Esta destituição de diretores que apoiaram colegas grevistas mostra o quanto o "pessoal do Estado" é uma categoria sem homogeneidade, mesmo trabalhando em um mesmo aparelho do Estado.

Este episódio evidencia que o poder oscila, caminha no interior da hierarquia e dos diferentes aparelhos, e que nem quando a legislação instituiu o voto majoritário há segurança de que o processo não se inverta, pois o Estado sem-

pre reserva a si um componente de repressão.

No caso da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, vê-se que a legislação é um instrumento que, na impessoalidade, força e legitimidade de sua letra, exclui a presença direta das massas populares em seu interior. Esta exclusão está inscrita, por exemplo, na composição do Colégio Eleitoral.

Não são todos os que fazem parte da escola que têm a possibilidade de manifestar sua vontade e escolher o diretor. Todos os professores têm direito a escolher o diretor, mas apenas uma representação de pais, alunos e funcionários pode fazê-lo.

Ora, a democracia representativa ou democracia indireta é uma forma de manifestação do "Estado Cientista" monopolizador de conhecimento, seja por meio de seus agentes seja pela estrutura de seus aparelhos.

Parece inclusive ser muito interessante ao poder hegemônico que os votos dos professores tenham maior peso no processo, pois eles constituem um segmento da comunidade escolar extremamente dependente do Estado. Os agentes do aparelho do Estado dependem, para sua sobrevivência, de salários pagos pelos cofres públicos e este é um dos determinantes estruturais básicos do Estado Capitalista (Offe, 1984:123) que tem que ser equilibrado com outros elementos como a necessidade de legitimação democrática.

Convém em especial indagar: porque só os "representantes" dos pais, alunos e funcionários votam diretamente para diretor escolar?

Por que a legislação torna legítimo este fracionamento dos que estão envolvidos com a educação?

Estará em jogo a questão do nível de conhecimento sistemático dos alunos? Mas muitos alunos se evadem da escola de 1º grau para se integrarem no mercado de trabalho. São eles apenas aptos para atividades econômicas e não para ações de conteúdo político? Mas...nas eleições para presidente da república os analfabetos votam.

Ou será que a escola está preparando de maneira velada e até justificada por argumentos racionais (não tem condições de escolher) os "alienados" do processo político brasileiro?

Se considerarmos que apenas poucos chegam ao ensino de 2º grau pela evasão, repetência e seletividade dos aparelhos escolares, como se explica esta exclusão dos alunos de 1º grau da possibilidade de vivência democrática decorrente da escolha do diretor escolar?

À GUIA DE CONCLUSÃO:

O Estado brasileiro afigura-se mais como um Estado instrumentalista e cerceador da realidade emergente das lutas das classes subalternas. É um Estado bastante repressivo pois a questão da legitimidade, que é o contraponto da repressão, é posta de maneira recorrente em diferentes aparelhos e diferentes níveis.

No tocante à eleição de diretores fica claro que as forças populares muito têm a construir.

Supõe-se ser necessário refletir mais profundamente se as demandas por eleição de diretores escolares são um interesse de uma parcela do pessoal do Estado, ou um instrumento das classes subalternas para a melhoria da qualidade da escola pública, ou, apenas, uma falsa consciência.

O Estado produz e reproduz, por meio da burocracia, o interesse das classes dominantes. Neste processo, o Estado esconde a que interesses serve e desenvolve a ideologia de que é o representante legítimo dos interesses comuns e gerais da sociedade como um todo.

O Estado não ordena nem controla a produção, mas dela depende para sobrevivência de suas políticas e de seus agentes, por meio dos impostos. Portanto, como a base econômica do Estado é a produção/acumulação, ele se vê na contingência de buscar autoridade para sustentar e criar as condições necessárias a esta acumulação. Como os agentes do Estado não têm autoridade em si, buscam um mandato para agir e legitimar-se, o que é encontrado no "conceito de Estado, enquanto representante dos interesses gerais e comuns da sociedade como um todo" (Carnoy, 1988:173) e na legitimidade do voto.

Portanto, ao mesmo tempo que o Estado é organicamente ligado aos interesses das classes dominantes, dissimula e nega esta natureza. Isto parece também ocorrer no caso dos diretores escolares. O poder do Estado decorre, em grande parte, do simbolismo que representa a participação de massa, dentro do processo de seleção do pessoal do Estado (Carnoy, 1988:173). O Estado se sustenta pela aparência de legitimidade frente aos indivíduos que lhe deram poder.

Este aparentar é fundamental pois, "Um processo de decisões diretamente dependente

das pressões democráticas não seria consistente com as funções do Estado, necessárias numa sociedade capitalista." (Carnoy, 1988:179). A legislação do Estado do Rio Grande do Sul quanto à eleição de diretores parece bem representar esta linha de argumentos.

Entretanto, também é fundamental a articulação de interesses. Na tomada de decisões do Estado são necessárias ações de compatibilização e reconciliação tanto da necessidade de manter a acumulação, como a necessidade de buscar e manter a legitimidade, com a manutenção de sua estrutura interna pelo modo de ação burocrático.

Se o ponto de equilíbrio é inatingível, é também permanentemente perseguido.

As lutas das classes populares por maiores espaços na lei, na materialidade do Estado e, principalmente, na realidade cotidiana é um fato que persiste ao longo do tempo e talvez tome outros contornos.

Isto parece-nos verdadeiro quanto à escolha de diretores de escolas públicas pois, atualmente, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, inciso IV, coloca como um dos princípios do ensino a gestão democrática do ensino público.

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989) é ainda mais explícita em seu artigo 235 parágrafo primeiro: "Os diretores de escolas públicas estaduais serão escolhidos através de eleição direta e uninominal, pela comunidade escolar, na forma da lei."

Estando a possibilidade de escolha assegurada como princípio pré-estabelecido no texto constitucional, provavelmente, a luta dos professores comece a ser construída, daí em diante, em outro nível.

Quicá este nível seja a reconstrução do pedagógico, a revisão do papel dos professores, de suas associações e das escolas diante das classes populares.

Entretanto vale lembrar:

As questões fundamentais devem ser discutidas a tempo, e de forma regular, e ser por assim dizer armazenadas para o futuro, para que não nos deixemos surpreender, despreparados, pelos acontecimentos políticos (Haeberle, apud Offe, 1984:317).

Referências Bibliográficas

1. CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1988.
2. HEEMANN, Eliana Barbosa. A Eleição dos Diretores das Escolas Estaduais do Paraná e seus Efeitos na Vida da Escola. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, ANPAE, Porto Alegre, vol. 4, nº 2, jul/dez. 1986.
3. HOLMESLAND, Içara da Silva e outros. *A liderança nas Escolas da Nova Democracia Social: Uma Análise Interestadual*. Porto Alegre, PUCRS, 1989.
4. LINDBLOM, Charles. *O processo de Decisão Política*. Brasília, UnB, 1981.
5. OFFE, Claus. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.
6. PARANÁ. Leis, decretos, pareceres. Lei nº 7.961, de 21/11/84.
7. POULANTZAS, Nicos. *O poder, o Estado, o Socialismo*. Rio de Janeiro, Graal, 1981.
8. RIO GRANDE DO SUL. Leis, decretos, pareceres. Lei nº 8.025, 14/08/85.
9. SANTA CATARINA. Leis, decretos, pareceres. Lei nº 6.709, 12/12/85.
10. ZABOT, Nircélio. Eleições para Diretores Escolares: uma Importante Conquista Democrática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, ANPAE, Porto Alegre, vol. 2, nº 1, jan/jul. 1984.
11. VEJA. Voto Didático, pág. 92. 27/nov/1985.
12. O ESTADO, Jornal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, nº 21.485, dez. 1985, pág. 9. "Eleição direta de novos diretores mobiliza professores, alunos e pais".

* * *

Flávia Obino Corrêa Werle é professora da PUC-RS e da UNISINOS.

A caminho de uma pesquisa-ação crítica

MARISA C. VORRABER COSTA

As modalidades de pesquisa que não afinam com o modelo positivista de ciência desenvolveram-se sobretudo neste século, sob a influência iluminadora das reflexões realizadas por filósofos e historiadores da ciência. As metodologias alternativas ao modelo empiricista opõem-se à concepção de ciência reduzida a um conjunto de conhecimentos produzidos por métodos rigorosos, comprovados e objetivos, como se a ciência não fosse produto da ação humana e estivesse isenta do relativismo dos fatos.

Segundo Brandão (1983) é preciso redefinir e aperfeiçoar os conceitos de objetividade e rigor científicos para que não se perca, em nome de uma neutralidade e objetividade impossíveis, toda a riqueza que poderia ser captada através de uma percepção dialética da realidade. Fundamenta sua posição citando Marcuse na obra *Razão e Revolução*: "A realidade é uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos".

Sob tal perspectiva, a pesquisa-ação, objeto desta análise, é uma das modalidades alternativas de investigação, preocupada em captar esta realidade dialética.

O presente estudo constitui-se numa tentativa de reorganizar dados históricos sobre o surgimento e desenvolvimento da pesquisa-ação, interrelacionando algumas vertentes e seus desdobramentos tanto em países do Primeiro como do Terceiro Mundo, com um duplo objetivo. O primeiro é o de inserir o pensamento de Paulo Freire como influenciador e, sob alguns aspectos, pioneiro, no caminho evolutivo da pesquisa-ação crítica. O segundo é o de trazer ao nosso meio alguns dados relativos às tendências e movimentos da pesquisa-ação em educação que se têm delineado em contextos culturais de países do Primeiro Mundo e aos quais não temos tido acesso

(pelo menos não em língua portuguesa) até o presente momento.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO: ENTRE OS PÓLOS DA NEUTRALIDADE E DA INTENCIONALIDADE

Podemos considerar que a pesquisa-ação como caminho investigativo originou-se da insatisfação de alguns pesquisadores com as possibilidades de entendimento do real oferecidas pelo modelo empiricista de ciência. Utilizando com resultados brilhantes nas ciências naturais, durante o século XIX, o método experimental era tido como a chave reveladora de toda a riqueza do real e qualquer objeto, para ter espaço em um discurso de alcance cognitivo, deveria submeter-se aos seus cânones. Apesar da tentativa de Comte de instituir o método experimental-matemático como uma via universal de acesso ao conhecimento seguro e de chegar a propor que a própria Sociologia deveria reduzir-se a postulados e transformar-se numa física social, já à sua época outras vertentes de pensamento ocupavam-se com a elucidação de distintas concepções epistemológicas, algumas das quais já atentas, de certa forma, para a questão da intencionalidade.

GÊNESE DA IDÉIA E ORIGEM DO TERMO

Talvez uma das primeiras tentativas de superar a dimensão empiricista da investigação tenha sido a Enquete Operária de Marx, em 1880, na qual ele utilizou um questionário de coleta de dados com a finalidade de conscientizar os operários, fazendo-os refletir sobre suas condições de trabalho. Por sua vez, Malinowski, cientista social e antropólogo, também já fizera uso de uma metodologia de observação-participante, variando as formas tradicionais de coleta de dados ao colocar-se dentro da comunidade

investigada para, aí, captar as nuances da vida dos grupos. Nestas duas experiências, talvez pioneiras, verifica-se, porém, uma diferença essencial a ser considerada que é a presença da intencionalidade. No caso da Enquete Operária de Marx, houve um forte componente político de caráter emancipatório que colocou por terra o requisito de neutralidade da ciência positivista. Malinowski, por sua vez, destaca a relação concreta, social com o pesquisado, mas vincula-se ao estruturalismo funcional, descrevendo a sociedade como "produto de um equilíbrio baseado em um ordenamento interno e no princípio da integração social" (Bonilla et alii, in Brandão, 1987, p. 153).

Segundo Brandão (1983) a **convivência**, representada pela observação participante e a **dimensão política**, representada pela participação, alternam-se ou unem-se como características fundamentais deste movimento alternativo de investigação. Sob várias denominações – "Investigação Participativa", "Pesquisa Participante", "Pesquisa-Ação", "Pesquisa-Popular", "Pesquisa-Militante" – esta nova perspectiva de acesso ao conhecimento tem se desenvolvido no nosso século, sob várias influências e em vários países. Importante é registrar que a América-Latina tem se constituído num amplo campo de utilização destas modalidades de pesquisa, contribuindo de forma significativa, embora nem sempre reconhecida, para o avanço destas idéias na comunidade científica internacional¹.

Apesar das modalidades acima mencionadas aproximarem-se bastante no que se refere à metodologia utilizada, neste estudo, conforme afirmamos inicialmente, nos preocuparemos especificamente com aquela denominada pesquisa-ação. Retomando a caminhada histórica constitutiva deste novo pensar científico examinaremos o surgimento da expressão pesquisa-ação.

McNiff (1988), mencionando Stephen Corey, afirma que este indica o termo pesquisa-ação e as operações que implica como advindo de duas fontes independentes. Uma delas é Collier que usou a expressão no período de 1933-45, ao trabalhar com planejamento social e considerar essencial a atuação conjunta de leigos e administradores na pesquisa. A segunda fonte é o psicólogo social americano Kurt Lewin, que durante a segunda guerra mundial estava profundamente interessado em estudar cientificamente as relações humanas e em encorajar as pessoas a aprimorar as suas relações atra-

vés de suas próprias informações (p. 19). Lewin preocupava-se com a lacuna existente entre as teorias sobre a sociedade e a dinâmica da prática social. Considerava que era possível captar as leis gerais da vida dos grupos através de uma cuidadosa observação e reflexão sobre os processos de mudança social comunitária. Usava o termo pesquisa-ação para descrever um processo de investigação que se move numa permanente espiral de ação-reflexão.

Na década de 50 a pesquisa-ação foi tomada pelos educadores no movimento "teacher as researcher" cujo defensor principal era Stephen Corey, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, que afirmava que os professores, tornando-se pesquisadores em sua própria sala de aula, poderiam aperfeiçoar suas práticas (Carson, 1988). Em 1953 foi publicada a obra de Corey, ACTION RESEARCH TO IMPROVE SCHOOL PRACTICES, que constituiu-se, de acordo com McNiff (1988) na primeira tentativa de definir a pesquisa-ação em educação.

Nesse período, Paulo Freire já delineava a base de sua pedagogia centrada na prática, cuja tarefa iniciara em 1946 quando começou a trabalhar no SESI, em Recife. Freire (1986) relata que foi nesta época que tomou contato com a problemática da classe trabalhadora, aprendeu a dialogar com ela, iniciando também o aprendizado do seu mundo através do contato com a sua estrutura de pensamento, com a sua linguagem. Foi nesta prática de mais de dez anos que ele aprendeu a ser educador e desvelou um princípio básico de sua teoria e prática educacional, ao qual permaneceu fiel – "pensar sempre na prática".

Embora atuante desde essa época, realizando um trabalho com repercussões em todo o Brasil, a primeira obra de Paulo Freire, contendo uma explicitação inicial de sua pedagogia – EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE – surge em 1967. Segundo ele, este livro não apresenta uma pedagogia e sim um método de conhecimento porque não há um método pedagógico e sim um caminho epistemológico (Freire, 1978). Este primeiro livro, que depois é seguido pela obra PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, repercute nos Estados Unidos e na Europa e, de certa forma, inaugura o caráter político-emancipatório com que a pesquisa-ação em educação passa a ser utilizada em vários países.

Os anos 60, porém, registram um certo declínio no desenvolvimento da pesquisa-ação

que obscurece sob o impacto da crítica de uma crescentemente profissionalizada comunidade de pesquisa educacional, fortalecida pela divisão do trabalho que separava as funções de professores e pesquisadores. Nesta época desenvolveu-se uma concepção convencional sobre as relações entre prática e pesquisa, emprestada da ciência empírico-analítica, em que as teorias sobre currículo e ensino são derivadas e validadas através de observação e análise e, após, as generalizações são aplicadas como solução aos problemas da prática. Porém, soluções generalizadas, frequentemente, não são apropriadas a circunstâncias particulares e a utilização intensa deste modelo trouxe sérios problemas, mudando, acentuadamente, a natureza do trabalho do professor, do pedagógico para o organizacional. McNiff (1988) refere-se a Carr e Kemmis que associam o incremento desta separação entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, à ênfase atribuída nos anos 60 ao desenvolvimento retumbante da indústria tecnológica.

No Brasil, no início da década de 60, tomava corpo um intenso movimento de valorização da cultura popular², visando, fundamentalmente, o processo de participação do povo na criação da cultura. Paulo Freire, um dos principais protagonistas deste movimento, "já convocava a comunidade pesquisada a participar, tanto da pesquisa quanto dos trabalhos de educação popular a que os dados serviam" (Silva, 1986, p.23). Porém, o caos político instaurado pelo autoritarismo militar no País, a partir de 1964, liquidou com o florescente movimento da cultura popular e legou-nos uma defasagem histórica em relação ao desenvolvimento de metodologias alternativas de investigação. O próprio trabalho de Paulo Freire (na época condenado ao exílio) foi retomado em outros países, alimentando experiências educativas na América Latina, África, Europa e Estados Unidos.

O Instituto de Ação Cultural – IDAC – foi criado em Genebra, na Suíça, em 1970, por Paulo Freire e um grupo de brasileiros exiliados. Este centro de pesquisa e intervenção pedagógica constituiu-se num pólo difusor das idéias de Paulo Freire, que aí fertilizaram alimentadas pelo trabalho fecundo de Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira e o próprio Freire (1981), os quais, ao longo de dez anos, participaram de experiências educativas em vários países, nos mais variados contextos sócio-culturais.

Nesta mesma época, na França, a equipe do Instituto Ecumênico para Desenvolvimento dos Povos – INODEP – desenvolveu experiências de educação libertadora em Bangkok, em Ivry, na França, com grupos de trabalhadores imigrantes e na Ilha Maurício, em meio às lutas políticas³. Todos esses trabalhos tinham como suporte as idéias essenciais de Paulo Freire "sobre a conscientização de massas, sobre a pedagogia do oprimido e da libertação e sobre a ligação entre a revolução cultural e as transformações sociais" (Humbert, 1976, p.6).

Nos anos setenta verifica-se, então, uma revitalização da pesquisa-ação em vários países, mas no Brasil isto só ocorrerá ao final da década.

Para Brandão (1983), Paulo Freire constitui-se numa das vertentes dessa nova conduta epistemológica, com um forte componente conscientizador e emancipatório, embasado em idéias marxistas, que na América Latina, Ásia e África denomina-se, predominantemente, pesquisa participante. Demo (1984) diz que várias encontros internacionais realizados registram o alastramento desta modalidade de investigação no mundo das ciências sociais⁴.

Gajardo (in Brandão, 1987) refere-se a um trabalho de Rigal, publicado em 1980, em que este afirma que apesar de nos países latino-americanos se considerar Paulo Freire como introdutor de um novo enfoque de pesquisa com "marcada conotação sócio-política na educação e pesquisa educativa" (p. 23), a pesquisa-ação origina-se de uma vertente mais sociológica do que educacional, consistindo numa reação aos paradigmas predominantes nas Ciências Sociais.

O trabalho de Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, é citado por Gajardo (in Brandão, 1987) como uma das experiências mais significativas dentro desta proposta. Fals Borda desenvolveu, nos anos 70, uma tentativa no sentido de vincular a ação investigativa às ações sociais e políticas, ao estudar a situação histórica e social de grupos marginalizados.

REVITALIZAÇÃO E CRÍTICA A PARTIR DOS ANOS 70

Segundo Carson (1988) e McNiff (1988), a revitalização da pesquisa-ação em educação começa na Europa, nos anos iniciais da década de 70, como reação às teorias técnicas sobre currículo e ensino que estavam, agora, ficando crescentemente separadas da prática. O princi-

pal defensor foi Lawrence Stenhouse que dedicou grande parte de sua vida profissional combatendo a intrusão da "racionalidade técnica" no planejamento do currículo. Ao desenvolver o FORD TEACHING PROJECT (1973-1976), em que o professor era visto como pesquisador e realizador do currículo, sua mensagem central era que "os professores deveriam perceber-se a si mesmos como pesquisadores, como os melhores avaliadores de sua própria prática, e assim, o corolário natural seria uma melhoria na educação" (McNiff, 1988, p.25). Carson (1988) registra que as idéias norteadoras desse projeto foram influenciadas por um trabalho de Schwab⁵ em que este afirmava ser situacional e eclética a arte da prática e que o campo do currículo estava moribundo por ter se transformado numa caricatura racional, não refletindo mais sua verdadeira natureza. Elliott (1988), pesquisador integrante do projeto, afirma que seu desejo era de que os professores envolvidos (mais de quarenta) desenvolvessem uma bagagem comum de conhecimento profissional que possibilitasse abordagens alternativas à pedagogia tradicional ainda presente nas salas de aula.

Em 1974, também na Alemanha, verifica-se uma tentativa de resistência à ciência empírico-analítica na educação. O MARBURG ELEMENTARY SCHOOL PROJECT constituiu-se numa tentativa de usar a pesquisa-ação para os professores implementarem pedagogias críticas em sua sala de aula (Carson, 1988), desenvolvendo-se num direcionamento distinto daquele implementado por Stenhouse, na Inglaterra. A perspectiva da intencionalidade expressa-se com mais clareza no projeto alemão.

O período compreendido entre o final dos anos 60 e a década de 70 é considerado por Sockett (1989) como aquele em que ocorreu, nos Estados Unidos e no Reino Unido, um grande salto epistemológico em direção a metodologias qualitativas nas pesquisas em educação, principalmente em decorrência da inadequação da tradição positivista ao estudo de fenômenos processuais coletivos.

Nesse renascimento da pesquisa-ação, verificado a partir dos anos 70, é possível captar-se uma diferença entre as idéias que a inspiraram e subsidiaram nos países do Primeiro e do Terceiro Mundo. Essa diferença diz respeito à intencionalidade, fator que já mencionamos anteriormente. Nos países do Terceiro Mundo, a utilização e a expansão da pesquisa-

ação está relacionada com as lutas de grupos subalternos pela emergência do saber ignorado e minimizado pelas ideologias hegemônicas. É preciso produzir conhecimento não só para conhecer a realidade mas também para transformá-la⁶. Estas exigências históricas, como afirma Silva (1986), referindo-se a documento produzido pelo Centro Latino-Americano de Trabalho Social, "não poderiam mais ser respondidas pelo neopositivismo, o estrutural-funcionalismo e o empirismo, modelos predominantes nas Ciências Sociais" (p.25). A relação tradicional do investigador com seu objeto de estudo, caracterizada por um distanciamento entre sujeito e objeto precisa ser substituída por uma nova proposta de investigação com uma metodologia que possibilite a produção coletiva do conhecimento, fortalecendo o poder e a cultura dos diversos grupos que compõem a sociedade. Sem dúvida, este componente emancipador, embora hoje também presente nas pesquisas alternativas realizadas nos países do Primeiro Mundo, não se manifesta, lá, com o mesmo vigor revolucionário⁷. Thiollent (1983) ressalta que a pesquisa-ação oriunda da vertente lewiniana esteve, freqüentemente, associada à necessidade de solucionar problemas práticos nas relações sociais, com um cunho acentuadamente conformista.

O Simpósio Mundial de Cartagena, realizado em 1977, na Colômbia, revelou o compromisso político dos cientistas sociais com a participação, principalmente de grupos populares, nos projetos de investigação. Nesse simpósio também foi reconhecida a influência, desde o início da década, das idéias dos filósofos da Escola de Frankfurt nos movimentos de pesquisa do Terceiro Mundo. O conceito de práxis, retomado por Horkheimer, Marcuse e Habermas, explicitando a intrínseca vinculação entre teoria e prática, fornece as bases para uma posição epistemológica oposta ao positivismo e subsidia inúmeros projetos de pesquisa-ação. Segundo Molano, citado por Silva (1986), neste simpósio os trabalhos de conscientização de Paulo Freire são reconhecidos como manifestação desta tendência.

Na ótica de Carson (1988), a influência da teoria crítica da Escola de Frankfurt surge num movimento centrado na Deakin University, da Austrália, a partir de 1980, renovando o interesse pela pesquisa-ação⁸. A proposta aparece na obra BECOMING CRITICAL: EDUCATION, KNOWLEDGE AND ACTION RESEARCH, de Wilfred Carr e Stephen Kemmis, editada em

1986. Os autores consideram que os princípios estabelecidos por Lewin para a pesquisa-ação podem ser utilizados para desenvolver uma ciência educacional crítica na qual se passa da crítica teórica para a ação necessária direcionada aos fins desejados. O fim desejado da teoria crítica é a criação de comunidades democráticas e socialmente justas. Porém, a teoria crítica tradicional foi consistente em análises, mas comprovadamente ilusória em suas práticas. Carr e Kemmis (1986) sugerem que a ênfase de Lewin em mudanças sociais democráticas e participativas provê os meios para que a teoria crítica possa se transformar em práticas concretas, pelo menos entre os educadores. Eles falam de uma pesquisa **para** a educação em vez de **sobre** a educação.

Em relação à contribuição de Lewin, no entanto, registra McNiff (1988), a argumentação de alguns críticos é de que a pesquisa-ação, hoje, tem seguido caminhos que se distanciam muito das idéias originais daquele autor. Segundo estes críticos, a concepção de Lewin dizia respeito a uma intervenção de fora para dentro com caráter assistencial, funcionalista por orientação e prescritiva na prática, e é difícil vê-la como base das propostas que aparecem hoje, comprometidas com valores democráticos, comunitários e emancipatórios.

Convém mencionar aqui a visão de Thiollent (1986) que em vários trabalhos vem tentando explicitar a natureza da pesquisa-ação. Ele afirma que este tipo de investigação não está, em si mesmo, necessariamente, vinculado a objetivos populares. A pesquisa-ação se constitui por uma metodologia em que, ao longo da ação, e com a participação dos atores e dos investigadores, são captados os problemas e testadas as soluções. Ela se desenvolve ao longo dos processos e, por envolver-se com o agir associado à reflexão, ela tem se flexionado

adequadamente a finalidades conscientizadoras e emancipadoras. Porém, alerta Thiollent (1983), ela também tem servido a variadas formas de manipulação. Na América Latina ela tem se desenvolvido, predominantemente, numa linha emancipatória em projetos de educação popular, de valorização de grupos subalternos, de participação comunitária, etc. Na Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Austrália ela tem se ocupado, acentuadamente, com a educação de professores e explicitação da natureza da ação educativa. Orientados para estimular os professores a se tornarem investigadores de sua própria prática, esses movimentos de pesquisa-ação estão, em alguns casos, embora em níveis diferenciados, comprometidos com o processo de "empowerment" do professor. Este conceito que, segundo Freire (1986), envolve a idéia de atribuir poder, dinamizar, desenvolver e ativar potencialidades criativas do sujeito, está associado às idéias de autonomia e emancipação que impregnam a teoria crítica.

Incorporada a projetos de desenvolvimento de professores em serviço e, em alguns casos, de formação de professores, a pesquisa-ação tem sido, nesses países, uma estratégia, tanto para o aprimoramento do ensino como para a construção de um referencial teórico-prático para os campos do currículo e da pedagogia.

No Brasil, embora presentemente também desenvolvendo-se nesta perspectiva, a pesquisa-ação percorreu já uma longa caminhada, mais vinculada ao "empowerment" de grupos populares, na qual, raramente, a linha epistemológica utilizada tem sido, nos relatos publicados, identificada, de forma explícita, como pesquisa-ação. Porém, uma análise mais acurada de seus procedimentos nos possibilitará, sem dúvida, caracterizá-la como tal.

Notas

1. As idéias de Paulo Freire, desde o final da década de 50, têm alimentado uma das vertentes desta linha de pesquisa. A América Latina, por sua vez, tem sido o palco, a partir dos anos 70, de inúmeros simpósios e seminários internacionais que discutem vias alternativas de investigação.
2. Constituem-se em iniciativas desta natureza, o Movimento de Cultura Popular – MCP – no Recife; a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; o Movimento de Educação de Base – MEB – no âmbito da Igreja Católica; o

Centro Popular de Cultura CPC, na UNE – (vd. obra de Cunha e Góes, o Golpe na Educação, cfe. bibliografia).

3. Há, pelo menos dois documentos, com os quais tomei contato, que relatam trabalhos do INODEP: o documento de trabalho número 3 – CONSCIENTISATION – de Colette Humbert, de 1976 e o documento de trabalho número 5 – L'ENQUETE CONSCIENTISANTE – de Colette Humbert e Jean Merlo, de 1978.

4. Simpósio Mundial de Cartagena, em 1977; Simpósio Mundial da Iugoslávia, em 1980; I Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Peru, em 1980; II Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no México, em 1982 e III Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Brasil, em 1984.
5. SCHWAB, J. J. *The practical: a language for curriculum*, School Review, vol. 78 (1969).
6. No Brasil podemos mencionar Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Michel Thiollent, entre outros, como pesquisadores que vêm realizando trabalhos nesta linha.
7. Uso o termo "revolucionário" no sentido explicitado por Karel Kosik na obra *Dialética do Concreto*: de uma transformação da realidade humano-social realizada pelo próprio homem, seu produtor.
8. Nas retrospectivas históricas que fazem tanto Carson (1988) como McNiff (1988) não é mencionada a reflexão sobre pesquisa-ação em desenvolvimento em países do Terceiro Mundo.

Referências Bibliográficas

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.
2. — (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
3. CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Becoming critical. Education, Knowledge and action research*. London, Falmer, 1986.
4. CARSON, Terry. A critical view of "Critical action research". The experience of peace education. Edmonton, University of Alberta, 1988 (Folheto).
5. CUNHA, Luiz A. e GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. São Paulo, Jorge Zahar, 1986.
6. DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Rio de Janeiro, SENAC, 1984.
7. ELLIOTT, John. Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education. New Orleans, American Educational Research Association, 1988 (Folheto).
8. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
9. —, *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
10. FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 3. ed. São Paulo, Atica, 1986.
11. FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
12. — et al. *Vivendo e aprendendo*, 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
13. — "Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda". *O Pesquisador* (Ed. especial). Rio de Janeiro, 462:13-4, 5 maio 1978. Entrevista a Claudius Ceccon e Miguel Paiva.
14. HUMBERT, Colette. *Conscientisation*. Paris, L. Harmattan, 1976. (INODEP, document de travail/3).
15. MCNIFF, Jean. *Action research: principles and practice*. London, McMillan, 1988.
16. SILVA, Maria Ozanira S. *Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1986.
17. SOCKETT, Hugh. The Challenge to Action – Research, São Francisco, American Educational Research Association, 1989 (Folheto).
18. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
19. —. Problemas de metodologia da pesquisa-ação. In: *Teoria e pesquisa em comunicação, panorama latino-americano*. São Paulo, Cortez, INTERCOM, 1983.
20. —. Resumo das questões abordadas sobre pesquisa-ação. Rio de Janeiro, UFRJ/COPPE, S.D.N.P.

Estudo apresentado na XIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. Belo Horizonte – Brasil – 15 a 19 de Outubro de 1990.

Marisa C. Vorraber Costa é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil.

Avaliação e Construção do Conhecimento

JUSSARA MARIA LERCH HOFFMANN

O que tem ocasionado a maioria das discussões em torno da avaliação é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa. Vários educadores notáveis e com formação diversa voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional.

Observa-se, entretanto, que os estudos realizados ainda detêm-se, prioritariamente, no "não deve ser" ao invés do "ser melhor" da avaliação (Etges, 1986; Guimarães, 1987; Luckesi, 1987; Mediano, 1987). Reconhecendo-a a serviço do autoritarismo e do direito da cátedra do professor, desde os primórdios da educação, os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e paralelismos entre ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, deixando, entretanto, de apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação.

Algumas vezes, ocorre a educadores conscientes do problema apontar aos alunos as falhas do processo, criticá-las a contento e em profundidade, exercendo, entretanto, em sua sala de aula, uma prática avaliativa improvisada e arbitrária.

De onde decorre essa contradição? Percebo que os estudos vêm questionando, prioritariamente, pressupostos teóricos, modelos e metodologias da avaliação tradicional vinculada a um determinado contexto educacional e analisando-a a partir de um contexto social e político mais amplo.

Entretanto, considero que tais estudos não chegam a desvelar, em profundidade, os reflexos oriundos desse contexto na formação e prática avaliativa dos professores.

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritá-

ria, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um "resignificado" para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

A AVALIAÇÃO: UM MONSTRO DE VÁRIAS CABEÇAS

Nos últimos cinco anos, venho realizando encontros, cada vez mais frequentes, sobre avaliação, com grupos de professores, da pré-escola à universidade. É esse contato com diferentes realidades educacionais (escolas públicas, particulares e assistenciais, escolinhas rurais, universidades federais e particulares) que me permitem perceber, com clareza, que a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus "casos" expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamental sentencioso.

Tenho solicitado a esses professores, no início de nossos encontros, que relacionem a palavra "avaliação" a algum personagem. É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz-de-conta, embrulho de presente, radar, termômetro,

balança... Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionadas à palavra. As justificativas da escolha dessas imagens, representativas de avaliação, expressam com intensidade e concepção pejorativa inerente ao termo. O jogo é revelador e desestabilizador. Desvela individualmente e ao grupo suas contradições, dúvidas e, ao mesmo tempo, suscita um sem número de questões. Estaria o leitor, nesse momento, a buscar sua imagem? E qual seria sua justificativa?

Por que tais considerações? Percebo, em contato com os professores, que o "fenômeno avaliação" é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos usam o termo atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultado, medida de capacidade, apreciação do "todo" do aluno. Quando questiono diretamente o significado da palavra avaliação recebo, por vezes, tantas definições quantos são os professores presentes aos encontros.

Se relacionarmos o jogo dos personagens aos significados expressos pelos professores, começamos a compreender suas representações. A concepção de avaliação, que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro e etc. nas relações estabelecidas.

Uma professora definiu a avaliação como "conjunto de sentenças irrevogáveis, de juízes inflexíveis, sobre réus, em sua grande maioria, culpados". Definição essa acrescida do personagem de outra professora: "São Pedro: o que decide quem entra (ou não) no céu!". A contundência desses exemplos expressa a arbitrariedade e o autoritarismo inerentes à concepção de avaliação como julgamento.

Não pretendo, neste texto, discutir a evolução histórica da teoria de avaliação, as influências dos modelos norte-americanos e o reflexo dessa teoria no nosso contexto educacional.

Apresento esses dados para argumentar

sobre a hipótese de que avaliação, hoje, é um fenômeno indefinido, uma razão de controvérsias, entre alunos e professores. Mas, onde a indefinição? Qual a razão das angústias e das imagens pejorativas?

Os mesmos professores que expressam tais representações, que sugerem tais definições à avaliação, contestam o significado que lhe conferem. Ouço, muitas vezes, expressões: "Avaliação não deveria ser isso, mas isso é o que é"; "Estamos falando do que é, ou do que deveria ser?"; "Eu não concordo com a minha definição, mas não encontro outra!".

A DICOTOMIA EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Nos equívocos e contradições que se estabelecem em torno dessa prática, a decorrência é a dicotomia educação e avaliação. A parafernália de mitos e representações contribui para essa dicotomia. Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada. Assim é, por exemplo a atitude de muitos professores de pré-escola e de séries iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, enfrentam a tarefa de transformar as suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em Gabinetes de Supervisão e Orientação). Esse professor não compreende e com toda a razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco encontra-se nas exigências burocráticas da escola e do sistema.

A dicotomia, educação e avaliação, é uma grande falácia. É necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. "Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para

superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente" (Gadotti, 1984). Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

Em que medida os teóricos em avaliação têm contribuído, com suas críticas, para a percepção dessa interação da ação de avaliar a de educar? Muitas lutas vêm sendo assumidas por educadores e, até mesmo, políticos, na denúncia da função seletiva e discriminatória das notas e conceitos e dos sérios prejuízos sociais decorrentes da reprovação de estudantes das classes populares. Decisões políticas encaminham a questão no sentido de eliminar das escolas o fenômeno da reprovação nas séries iniciais. Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante ao projeto de vida de nossas crianças e adolescentes. Algumas tentativas buscam seu respaldo em experiências de outros países (como a Itália, onde vivi "in loco" uma delas), e que oferecem estudos, progressões no ensino fundamental, sem obstáculos, sem reprovação.

Não acredito que o contexto educacional brasileiro deva importar modelos da prática avaliativa de outros países. Nem creio que, por imposições legais ou administrativas, a ação de avaliar se descaracterize de sua função obstaculizante. E, justamente, porque o educador tem sua história e essa história encaminha fortemente sua trajetória. É necessário, isso sim, oportunizar-lhe a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de educar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento.

Só considero isso possível através de muita reflexão sobre a prática. É a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderemos auxiliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva. E é, também, através de uma ação consensual nas escolas e universidades, que poderemos influenciar no sentido de revisão do significado das exigências burocráticas do sistema de ensino.

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de "questionamento" do educador. A avaliação é a reflexão transformada

em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e a realidade escolar no ato próprio da avaliação. Joel Martins (1980) diz que "o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem". Todavia, a avaliação, compreendida como julgamento, considera apenas as modificações que se "produzem" de um lado – a do aluno.

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros de resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. O grau, nota, conceito, são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas "sentenças" periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre as hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. Resulta daí, da mesma forma, uma relação de antagonismo (professor e aluno) que leva a sofridos episódios de avaliação. Sentenças irrevogáveis. Juizes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo conservação de conhecimento.

AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Não é tarefa simplória. A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas

próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Entretanto, mais uma vez, esbarramos em nossa história de vida, que traz consigo uma conotação de erro como fracasso e de dúvida como insapiência. Posturas pedagógicas tradicionais de transmissão e informação de conteúdos inquestionáveis. Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são consideradas como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.

Uma prática avaliativa coerente com esta perspectiva exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige-lhe uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento. Visão essa que lhe permita vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento.

A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para transformar-se na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Compreender as dificuldades, encerra, além disso, um princípio de descentração¹ (Piaget, 1977) por parte do educador. Pensar como o aluno pensa e porque ele pensa dessa forma, não é tarefa costumeira dos professores.

Minha filha traz para casa sua prova bimestral de matemática. Juliana cursa a 2ª série do 1º grau. Eu observo uma das questões.

Leonora tem 15 balas. Leonel tem 8 balas. Quantas balas Leonora tem a mais que Leonel?

Juliana responde: Leonora tem 7 balas a mais que Leonel.

E resolve da seguinte maneira: $8 + 7 = 15$

A professora traça uma cruz vermelha e grande na operação para resolução do problema, efetuada pela Juliana. Considera absolutamente errada a questão. Corrige ao lado com a operação: $15 - 8 = 7$. Percebo, entretanto, que Juliana, segundo um princípio de reversibilidade² (Piaget, 1970), encontrou outra alternativa de solução. Análise por outro lado, a expressão "a mais" presente no exercício e me reporto a pesquisas que comprovam dificuldades das crianças na compreensão dessas expressões (Carraher, 1989).

Este episódio revela a arbitrariedade de um professor na interpretação de uma resposta formulada pelo aluno que me leva a considerar a importância, para a teoria de avaliação, do aprofundamento em estudos de natureza psicogenética. Parece-me que princípios fundamentais da ação de avaliar encontram-se subjacentes aos estudos sobre a gênese do conhecimento: quais as condições necessárias para que a criança, o jovem, o adulto alcance o conhecimento possível para ele, e quais as formas como se dá a interação entre o organismo e o meio para que se desenvolva a própria capacidade de conhecer?

A capacidade de entrar num discurso livre, assim como a autonomia, não crescem como plantas que precisam apenas de água e luz. Estas capacidades não são o resultado de um desenvolvimento automático, mas baseiam-se num exercício ativo. Assim, todas as estruturas cognitivas são adquiridas mediante a prática, também a autonomia deve ser exercitada. Quanto mais autoritária for a sociedade, tanto mais difícil será este exercício (KESSELING, 1990, p. 19).

A ação avaliativa abrange, justamente, a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva). Não há começo, nem limites, nem fim absolutos no processo de construção do conhecimento, segundo Chiarotino, 1988, referindo-se à teoria de Piaget.

Minhas investigações teóricas sobre avaliação configuram-se, hoje, em duas direções (não

ambivalentes). Em primeiro lugar, na análise dos princípios inerentes a uma proposta construtivista de educação (a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget), coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais. Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram: para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade" (Freire, 1986, p. 123).

A segunda direção de minhas investigações é no sentido das contribuições a essa perspectiva de avaliação da teoria das medidas referenciadas a critério (Vianna, 1980) ainda desconhecida pela maioria dos professores.

A contribuição dessa teoria importa na medida em que se contrapõe à teoria de medidas referenciadas à norma, de caráter classificatório e comparativo, cuja orientação, na elaboração de instrumentos de avaliação, está presente até hoje nos cursos de formação de professores.

Abordando justamente o princípio de interpretação das respostas dos alunos às tarefas de aprendizagem, tal teoria traz em si a denúncia do significado equivocado dos números na expressão de resultados e a importância de definição de pontos referenciais para interpretação séria das dificuldades individuais dos

alunos.

As medidas referenciadas a critério podem desempenhar um papel significativo no acompanhamento do processo de construção de conhecimento. Referem-se à necessária especificação, descrição, interpretação dos erros evidenciados num teste de aproveitamento. Essa interpretação, o que é importante, não é feita comparativamente. Ou seja, com base na posição relativa dos elementos no grupo, como é a orientação das medidas tradicionais (referenciadas à normas), mas, sim, com referência ao status do aluno em relação a determinados pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores de aprendizagem.

As informações obtidas a partir dessa interpretação favorecem, em primeiro lugar, o diálogo entre o professor e aluno, necessário ao repensar das hipóteses, à reformulação de alternativas de solução. Por outro lado, dinamizam a reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos.

O aprofundamento nessa teoria tem contribuído como reforço nas discussões, principalmente, com grupos de professores de 2º grau e ensino superior, que necessitam da preparação de tarefas avaliativas relevantes para acompanhar as dificuldades de alunos, em grande número na sala de aula.

Percebendo a ação avaliativa em sua complexidade, minha proposta é fundamentalmente a de gerar um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando, refletindo, com base nos princípios já introduzidos neste texto.

Questionar-se e questionar é premissa básica de uma perspectiva construtivista de avaliação.

Notas

1. Descentração: ver as coisas do ponto de vista dos outros
2. Reversibilidade: capacidade de reverter relações; realizar operações inversas.

Referências Bibliográficas

1. CARRAHER, Terezinha (org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis, Vozes, 1989.
2. ETGES, Norberto Jacob. Avaliação, controle social e alienação. *Revista de Educação*. AEC, Brasília. (15): 7-16, 1986.

3. GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez, 1984.
4. GUIMARÃES, Nilci da Silva. Relações entre tendências, posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro. (16): 47-50, 1987.
5. KESSERLING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, (1): 3-21, 1990.
6. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *ANDE*, São Paulo. (5): 47-51, 1986.
7. MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação*. São Paulo, (1): 84-95, 1984.
8. MEDIANO, Zelia. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau. *Educação e Seleção*, São Paulo (16): 11-20, 1987.
9. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo, EPU, 1988.
10. PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
11. PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
12. SHOR, I. & FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

* * *

Trabalho apresentado na 42ª Reunião Anual de SBPC,
em Porto Alegre, junho de 1990.

* * *

Jussara Maria Lerch Hoffmann é professora da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mestrado em Educação e Escola Básica: um Encontro Necessário

CÉLIA FRAZÃO SOARES LINHARES
SHEILAH RUBINO DE OLIVEIRA KELLNER
TEREZINHA DE JESUS GOMES LANKENAU
BALINA BELLO LIMA

A avaliação do Mestrado em Educação que, em sentido amplo, desenvolvemos nesta pesquisa¹, procurou captar e compreender três dimensões interrelacionadas, a saber: 1. A entrada ao Mestrado em Educação de um alunado que não se ajusta às expectativas oficiais expressas em normas e planos; 2. A caracterização dos licenciados e suas diferenças de acordo com a área de conhecimento e em relação aos não licenciados; 3. A produção de dissertações dos Mestrados em Educação e suas relações com a realidade da Escola Básica.

A pesquisa – ao estudar cada dimensão da questão – constatou a presença de um movimento entre os profissionais da escola (que se enraíza na própria dinâmica social da transição democrática) que expressa uma prioridade de valorização da Escola Básica, tanto na entrada ao Mestrado como na produção de dissertações vinculadas a essa temática.

A UNIDADE DO SISTEMA ESCOLAR: A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O MESTRADO EM EDUCAÇÃO E A ESCOLA BÁSICA.

A idéia básica que norteou este trabalho foi a de tentar promover uma aproximação entre duas instâncias extremas do sistema educacional brasileiro: de um lado o Mestrado em Educação; de outro, a Escola Básica, sobretudo a das primeiras séries, vista como problemática, desqualificada, pobre, esquecida, a clamar por soluções urgentes.

Historicamente, os Mestrados começaram a ser implantados no Brasil na segunda metade deste século, correspondendo, de certa maneira, ao movimento da industrialização brasileira e trazendo em seu bojo a preocupação de

formar docentes de nível superior para atuar em suas universidades, que estavam a reclamar melhores níveis científico e tecnológico. Com o golpe militar, a Doutrina do Desenvolvimento e Segurança Nacional reforçou a sistemática de implantação de cursos pós-graduados.

A ampliação das oportunidades escolares não se restringiu às elites, pois também as classes populares tiveram aumentadas suas possibilidades de acesso ao ensino fundamental, que, entretanto, não atingiu o nível de alargamento da matrícula universitária que cresceu 356% nos anos 60, enquanto as séries iniciais tiveram as matrículas ampliadas em 64% (Paiva, 1985). As melhorias qualitativas também se concentraram no topo do sistema escolar.

Se por um lado a formação de profissionais de alto nível visava a preparar professores universitários e pesquisadores qualificados que supostamente subsidiassem a solução dos problemas escolares, por outro, percebe-se que os resultados da pesquisa em educação são internacionalmente morosos para penetrar e influenciar os processos desenvolvidos na escola (Busch, 1976 e Helping, 1986). No caso latino-americano, esse distanciamento vem sendo confirmado e observada a grave proporção em que vem se concretizando (Tedesco, 1984; Sampaio, 1984; Chaves, 1986; Gatti, 1986).

A revisão de literatura e a observação sistemática evidenciaram um Mestrado em Educação – sobretudo em sua primeira fase – distanciado da Escola Básica quer em suas preocupações temáticas, quer na repercussão, divulgação e correspondência de problemas pesquisados.

Ainda vige, no Brasil, uma divisão de tarefas em que a produção e a transmissão do conhe-

cimento são concebidas e realizadas como instâncias separadas: o "locus" da pesquisa seria a universidade – e sobretudo a pós-graduação – em contraposição à escola de 1º e 2º graus, onde deveria acontecer a prática da disseminação dos conhecimentos.

Compreendemos que a pesquisa entre nós representa uma atividade fragilmente institucionalizada e que é requerida, para o seu exercício conseqüente, a formação de equipes e concentração de pares. No entanto, não podemos deixar de nos pronunciar contra a dicotomia entre alguns que produzem o conhecimento e outros que executam a sua divulgação.

A pesquisa pretendeu, pois, buscar caminhos, construir pontes capazes de atenuar tal divórcio, tão incoerente em si, considerando-se a complexidade do fenômeno educativo, cuja causa comum precisa ser simultaneamente abraçada por todos os graus de ensino. A formação do educador em todos os níveis mereceu, pois, uma análise profunda em nossa pesquisa, buscando um posicionamento quanto aos pontos mais controversos.

ALGUMAS POLÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Em relação à formação do professor, do especialista ou mesmo de ambos, realizada no Curso de Pedagogia, observamos uma intrínca polêmica. Se para alguns a formação de especialistas se caracteriza como um indicador da fragmentação do curso (Haidar, 1984, por exemplo) e da hierarquização de funções e, conseqüentemente, da expropriação do saber, do salário, do prestígio e do poder da professora (Novaes, 1986, entre outros), há, também, aqueles que a percebem como expressão da complexidade do trabalho escolar e que a divisão técnica de tarefas não significa, necessariamente, parcelamento da unidade pedagógico-escolar. Esta não pode ser sacrificada (Garcia, 1986; Linhares, 1987).

O encaminhamento desta questão especialista versus professores/pedagogos leva autores, como Favero (1984) e Haidar (1984) a apontarem para a possibilidade de a formação do especialista se dar ao nível da pós-graduação.

No que diz respeito à construção da identidade dos Cursos Normais e de Pedagogia, autores como Penteado (1984) e Warde (1984) mostram que a Lei 5.692/71 veio descaracterizar o Curso Normal, com efeitos catastróficos,

pela implantação da profissionalização generalizada no 2º grau, complementando-se com o que Chaves (1981) já apontara em relação ao Parecer 252/69, que possibilitava a formação para o magistério das primeiras séries escolares no curso de Pedagogia. Desta maneira, a formação do professor das séries iniciais ficou sendo possível em Cursos Normais descaracterizados ou em Cursos de Pedagogia sem tradição para formar esse tipo de profissional.

Os movimentos sociais, que foram marcando o período de reconquista da democracia, também levaram em seu bojo a revitalização dos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série e vêm expandindo-se em vários centros de pesquisa do país, visando a propor as mudanças necessárias no sentido de formar um professor mais capacitado para exercer suas funções (Brandão, 1982; Mello, 1983; Lellis, 1983; Linhares, 1986, entre outros) não deixando de considerar aspectos relacionados ao cotidiano da escola, que transcendem aos legalismos propostos até então (Gatti, 1987).

No que se refere ao problema da articulação conteúdo-forma, para otimizar a formação do profissional da escola, discute-se a importância da continuidade ou não dos cursos de Pedagogia. De um lado, alinhando-se aqueles que vêem o currículo do curso versando apenas sobre a forma de ensinar e aprender como se posiciona o relator do Parecer 251/62 e Parra (1986). Este até sugere que os demais institutos da universidade assumam essa formação. Há, também, aqueles que defendem a manutenção do curso por entenderem ser a educação matéria para o conhecimento científico (Silva, 1984).

Outro aspecto polêmico na formação do profissional da escola se prende ao que se deve privilegiar: a esfera conteudístico-pedagógica ou a política. Weber (1982), por exemplo, já atribuía ao professor universitário a função de elucidar, mas com a maior neutralidade possível, para que o aluno pudesse se decidir. Em parte, foi esta mesma questão de que se ocupou Sócrates (Platão, 1970) quando ele distinguia a comunicação que se respaldava no agrado e na adesão popular e aquela outra, mais técnica, que se sustentava no conhecimento do objeto tratado. Atualmente essa problemática vem sendo debatida também no Brasil. Saviani (1988) distinguiu a persuasão política da pedagógica e o compromisso político tem sido debatido por vários autores como Nosella (1983) e Mello (1982).

Já em nossos dias Rama (1983) critica o professor que se afasta do conteúdo para enveredar pela doutrinação e atuação política. Ora, as ciências sociais, ao contrário das exatas, supõem uma concepção da sociedade, na qual o próprio pesquisador ocupa uma posição e, por conseguinte, deverá assumir um dos lados da luta (Cueva, 1979).

A discussão remete à necessidade de se distinguir neutralidade – evidentemente inalcançável – de objetividade – que se fundamenta na apreensão do real apoiada pela comunidade científica.

No caso da pedagogia – teoria e prática da educação – é impossível assumir-se com honestidade a neutralidade profissional já que se trata de uma prática social. Os temas, as palavras, as teorias remetem a nossa opção pela emancipação das classes até hoje mantidas como instrumento ou pela continuidade dos privilégios que beneficiam as elites.

Sem dúvida, e este é um dos nossos grandes desafios, não podemos ausentar-nos de nossas funções pedagógico-profissionais em nome de nossas escolhas políticas. Contudo, se o acervo de conhecimentos sistematizados deve ser transmitido através do exercício profissional do professor, a reapropriação desse conhecimento pelas classes oprimidas requer sua contextualização histórica e uma redefinição de sentido (Linhares, 1986).

Assim, entretanto, aqueles que optam por uma distinção de papéis: dentro da escola, caberia ao profissional cumprir suas tarefas como funcionário do Estado; fora da escola, compete-lhe exercer sua cidadania e pressionar este mesmo Estado em suas campanhas reivindicadoras e demais esforços pela construção política da sociedade (Tragtemberg, 1985).

Outros há que, dialeticamente, vêem a escola como um espaço contraditório, onde o professor repasse valores e conteúdos dominantes apropriados ou não pelos dominados, mas que devem reverter à intencionalidade geradora do aparelho escolar e ser instrumento de emancipação. Para tanto, é necessário que a formação política, mesmo prioritariamente realizada fora da escola (Durhan, 1986), tenha seu espaço crítico garantido na organização da grade curricular da formação de professores de 1º e 2º graus, onde se concretizará pela inclusão de disciplinas capazes de oferecer uma compreensão mais totalizadora da realidade nacional. Gadotti (1981) e Linhares (1986a) apontam para a necessidade de articular a Faculdade de

Educação com outros cursos universitários. Alves (1986) enfatiza que a formação pedagógica ocorre na esfera acadêmica, na ação governamental, na prática pedagógica e na prática política.

Finalmente, quanto à articulação teórico-prática na formação dos profissionais da escola, verificamos que grandes são os entraves para sua concretização. É fácil constatar que não superamos um “elitismo cultural fechado” (Fernandes, 1986) ou que somos quase prisioneiros de um “mercado de idéias” (Tedesco, 1984), ou seja, as idéias sistematizadas e elaboradas não passam por um processo de validação social.

As teorias pedagógicas são, com frequência, transplantadas sem levar em conta nossas reais necessidades.

O isolacionismo social das idéias e teorias pedagógicas até hoje dificultam a maior participação dos currículos, decididos longe do debate dos profissionais da escola. Embora a pressão popular seja a fonte das ampliações e conquistas sociais, o povo foi sempre escamoteado no seu poder e reprimido nas suas manifestações. Como prática social, o exercício pedagógico não pode ausentar-se da modelação da sociedade.

O divórcio entre nossas necessidades escolares e suas soluções concretas é, ao mesmo tempo, reforçado pela nossa dependência econômica e cultural e produz um mecanismo de sustentação daquela. No que se refere à formação dos profissionais da escola, urge indagar-se de que tipo de professor a sociedade brasileira e, dentro dela, as grandes majorias sociais necessitam. Sem dúvida a resposta vai exigir um respaldo teórico que se confronte e que se dilate pela instigação da prática.

Se nos preocupamos com a cultura cívica da elite, ficaremos de olho nas modificações que descem do Ministério, da Secretaria como se fossem exclusividade dali originadas, como nos sugere Arroyo (1980). E logo, elaboram-se currículos que vão fazer o profissional da escola obediente e supostamente apolítico.

A ênfase será então na linearidade do processo: formação (conteudística e pedagógica) e atuação profissional. No entanto, a Pedagogia como prática social e política supõe esferas que não podem ser aprisionadas na escola tal como o exercício de cidadania.

Percebendo o caráter classista e reprodutor da escola burguesa, mas também o seu caráter contraditório, inferimos que, se a escola não é

responsável pelas desigualdades sociais, tão pouco tem o poder de superá-las sozinha, mas nem por isso pode ser subdimensionada. Conseqüentemente, há necessidade de não só se pensar em outras vias para além dos muros da escola, que justamente por disporem de outros mecanismos de intervenção na sociedade podem construir caminhos alternativos para que a transformação chegue às massas, como também vitalizar a escola, articulando-a ao projeto político-social dos trabalhadores brasileiros. A dinâmica social acrescenta muito à formação de todos os profissionais, incluindo-se os da escola, quando a estimulação ao exercício da cidadania se exerce, como nas fases democráticas de nossa sociedade.

Vejamos o que vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia: as atividades práticas entram com um percentual bem menor sem espaço no currículo para reflexão e discussão da prática, enquanto a fundamentação teórica, segundo Pino e Gadotti (1979), ocupa uma extensão maior tendo um cunho de erudição idealista e metafísica da educação e não propriamente de teoria, já que teoria pressupõe a prática.

CAMINHOS PERCORRIDOS

No horizonte do nosso trabalho inscrevemos os seguintes objetivos: a) focalizar os encontros e desencontros entre as expectativas legais e a demanda de candidatos aos Mestrados em Educação; b) aprofundar estudos sobre a formação do educador, comparando pedagogos, licenciados e não licenciados; c) construir canais de intercâmbio entre os mestrados em Educação e a Escola Básica.

Sua característica implícita foi, pois, a de pesquisa avaliatória na consecução de seus três objetivos, evidenciando-se a idéia de avaliação, quer tentando verificar se as prerrogativas legais dos Mestrados estavam coerentes com as necessidades dos que o buscavam, quer revendo a formação do educador ou comparando a atuação dos pedagogos com a dos demais licenciados, quer verificando o possível impacto das dissertações desenvolvidas nos Mestrados em Educação sobre a Escola Básica. Para tanto, ativemo-nos a estudar os Mestrados em Educação da Região Sudeste: cinco no Rio de Janeiro, oito em São Paulo, um em Minas Gerais e um no Espírito Santo².

O primeiro momento foi o da construção de um inventário preenchível pelos candidatos aos

Mestrados, no dia da respectiva seleção; em programas a cuja seleção não nos foi possível estar presentes, foram consultados em seus arquivos os registros dos candidatos.

Obtidos os dados que iluminaram as competências e ... avaliações dos alunos, bem como traços do seu perfil, tornando possível a pretendida comparação entre os diversos segmentos já citados.

O segundo momento foi o da obtenção, junto aos Mestrados, da listagem de dissertações produzidas entre 1980 e 1986, com seus respectivos resumos. Apareceram, então, dissertações que tratavam especificamente da Escola Básica ou da formação dos seus professores. Procedemos a uma análise de conteúdo, priorizando recorrências para a elaboração de categorias capazes de classificá-las numa taxionomia coerente.

O terceiro e último momento foi o do preparo e realização do 1º Encontro entre o Mestrado em Educação e a Escola Básica, seguido de sua avaliação.

O Encontro reuniu mestres em Educação, selecionados dos vários programas estudados e professores das primeiras séries, vindas sobretudo de São Paulo, Minas, do Grande Rio e do Espírito Santo. Durante dois dias consecutivos, foram apresentados à Escola Básica e por ela debatidos vários resultados das pesquisas realizadas nos Mestrados em Educação da Região Sudeste sobre ensino de 1º grau e sobre a formação do seu professor. O Encontro evidenciou a pertinência da articulação desses dois graus de ensino, para a qualificação de ambos.

As professoras da Escola Básica chegaram a reivindicar espaços de participação nas pesquisas da academia, em lugar de serem chamadas apenas para ouvi-las.

A pesquisa, de caráter avaliatório, trabalhou a princípio com dados quantitativos, realçados em percentuais; logo depois se tornou claramente qualitativa, quando conferiu relevância a conteúdos, classificações, exposições e debates.

DESTAQUE DOS RESULTADOS

1. Os planos oficiais e as pressões da sociedade

Consideramos que a vigência das diretrizes legais deve ser proporcional à sua adequação às necessidades e aos desejos produzidos e

produtores do projeto político de cada sociedade.

Ora, o III Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação (1986) continua enfatizando a formação e qualificação para a pesquisa e a docência de 3º grau. A lei nos pareceu defasada da realidade: encontramos empiricamente nos mestrados da Região Sudeste, no período de 1986/1987, uma surpreendente concentração de profissionais em exercício nos 1º e 2º graus, num percentual de 64%. A relevância desse dado cresce, quando o comparamos com o que acontecia em anos anteriores, quando, segundo estudos realizados pela CAPES, os Mestrados em Educação atraíam os docentes de 3º grau.

Já aconteceu, pois, a reformulação interna dos Mestrados em Educação rumo à democracia. A conquista realça o compromisso da Universidade com os demais graus de ensino, compromisso esse, gerado e cobrado pela pressão da sociedade.

O hiato entre o discurso oficial do Ministério da Educação e Cultura, e os requerimentos concretos dos alunos dos Mestrados em Educação deverá ser estudado de modo a integrar o projeto maior de democratização do país.

Os alunos que em 1986/1987 ingressaram nos Mestrados em Educação da Região Sudeste parecem preocupar-se com a compreensão/intervenção nos movimentos da sociedade e consideram a Escola Básica como uma demanda social importante, para a qual os Mestrados precisam também voltar-se. Os Planos de Pós-Graduação necessitam reformular-se a partir dessa nova realidade, atendendo-a convenientemente.

2. Como formar o profissional do ensino?

A análise dos trabalhos mais representativos sobre a formação do profissional do ensino e o seu agrupamento em pólos de controvérsia levou-nos ao seguinte posicionamento:

- a graduação em Pedagogia deve manter a formação do especialista, fato que julgamos não causar nenhuma divisão política, já que o seu trabalho poderá manter-se unitário na tarefa comum de ensinar. A opção que encaminha a essa unidade seria a do magistério, como pré-requisito para todos os futuros especialistas;

- ao Curso Pedagógico, ou melhor dizendo, ao Curso Normal cabe a formação de 1ª a 4ª série, reservando-se ao Curso de Pedagogia a formação dos professores do Curso Normal e

dos demais especialistas, o que aponta para a necessidade de revitalização desse curso;

- a forma sem conteúdo é vazia e cega, o conteúdo sem a adequada forma, que lhe confere corpo e validade, é inútil. O que convém é a dialética conteúdo-forma, na qual ambos se intervalizam mutuamente. A articulação entre a Faculdade de Educação e os Institutos, que dão conta dos conteúdos específicos, torna-se, pois, fundamental;

- o político e o pedagógico deverão caminhar articuladamente, sem que um se dissolva no outro, pois a pedagogia é uma prática social e, portanto, política, mas não se deve subdimensionar o seu compromisso com a transmissão e a ampliação do acervo sistematizado de conhecimentos científicos, ou seja, o compromisso com a ciência como instrumento capaz de romper com o "encantamento do mundo" e a "naturalização do processo social de conviver";

- a formação do professor de qualquer grau ou nível de ensino não deve limitar-se apenas aos centros acadêmicos de formação, mas enriquecer-se continuamente com o mergulho na escola. Assim, o professor bem formado é aquele que reforça com a sua prática na escola a teoria que debate na faculdade, nos institutos ou cursos pedagógicos. Quando a academia não vai à realidade, que produz a escola e que também sofre a influência desta, ou quando os cursos de Pedagogia ou de Mestrado em Educação não se aproximam da escola para dela extrair problemas e necessidades a pesquisar, eles podem tornar-se o reboque de soluções importadas e estranhas ao seu meio. Por outro lado, a escola terá em seus membros a oportunidade de trocar ao vivo com a academia suas experiências e participar democraticamente das conclusões alcançadas. Uma e outra só encontram o espaço de validação nos movimentos sociais que no presente geram a ampliação da democracia.

3. Quem são os nossos alunos dos Mestrados em Educação?

No que se refere ao aluno dos cursos de Mestrados em Educação da Região Sudeste, configuramos os seguintes resultados:

- os ingressantes nesses cursos, no período de 1986-87, são, majoritariamente, femininos (75%), entretanto a presença masculina já se tornou mais expressiva se comparada à incidência com que ela ocorre no Curso de Peda-

gogia e no Curso Normal;

- os Mestrados em Educação da Região Sudeste se caracterizam por um certo poder de atração de alunos residentes em outros estados brasileiros, uma vez que a pesquisa mostrou que 13% desse alunado procede de outros estados e 2% representam alunos estrangeiros. A maior concentração de estudantes de outros estados está localizada em São Paulo, com 18% dos alunos procedentes de outros estados;

- nesses Mestrados é, ainda, visível um certo deslocamento do aluno dentro dos próprios estados; assim, por exemplo, 15% dos ingressantes nos Mestrados do Rio de Janeiro eram procedentes de outras cidades desse Estado, enquanto em Minas Gerais os procedentes de outras cidades que não Belo Horizonte a relação é de 14%, mas no Espírito Santo sobe para 22%. Já em São Paulo não foram observados maiores deslocamentos no interior do Estado. O fato é explicável face à distribuição de cursos de pós-graduação em todo o Estado;

- a idade predominante dos que ingressam nos Mestrados em Educação está situada entre 25 e 29 anos e corresponde a 26% do total. No entanto, foi de 7% a incidência de alunos com idade igual ou inferior a 25 anos, o que denota a entrada no Mestrado de recém-graduados;

- apenas 27% dos candidatos aprovados exercem suas funções docentes no ensino superior e, mesmo assim, neste percentual estão incluídos aqueles que acumulam essas atividades com as de magistério de 1º e 2º grau.

- exercendo magistério no 1º e 2º graus prioritariamente encontramos 31% dos ingressantes nos Mestrados em Educação, mas se a esses incorporarmos os que estão desempenhando funções técnicas nas Secretarias de Educação ou nas próprias escolas (como supervisores, orientadores, administradores) esse percentual sobe para 64%;

- o "currículo vitae" dos ingressantes mostrou que os alunos com formação pedagógica entram nos Mestrados com algum curso de pós-graduação "latu sensu". Esta formação prévia é bastante diversificada enquanto densidade numérica e mesmo qualitativa se confrontarmos os alunos ingressantes do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo;

- os graduados em Pedagogia são os ingressantes no Mestrado em Educação que proporcionalmente concentram maior produção científica (45%) e, se considerarmos a sua presença

em eventos científico-pedagógicos, teremos ainda confirmada esta posição de destaque, se comparada aos demais ingressantes nesses cursos de Mestrado em Educação (55%). No entanto, no Rio de Janeiro, onde os licenciados não-pedagogos representam a maioria, são esses também aqueles que mais produzem artigos, livros, apostilas, etc.;

- finalmente, os ingressantes no Mestrado em Educação que mais participam em atividades comunitárias ou sócio-políticas não são os pedagogos, posto que os outros licenciados e profissionais representam 63% dos envolvidos nesse tipo de atuação enquanto aqueles – os pedagogos – só alcançam 37%.

Vale destacar que os índices percentuais dão notícias de uma realidade que não é homogênea na Região Sudeste. Há, pelo contrário, diferenças quantitativas e qualitativas quando observamos o alunado do Mestrado em Educação em cada Estado e em cada Programa.

4. Organizando a produção dissertativa dos Mestrados em Educação

Para consecução desse trabalho foi necessário, primeiro, analisar a temática das dissertações, para extrair os critérios capazes de nortear uma classificação.

A primeira taxionomia obtida considerou a temática, a população-alvo e a metodologia e conseguiu destacar mais de vinte categorias classificatórias para o total de dissertações do período. Partimos depois para a classificação das 94 dissertações voltadas especificamente para as primeiras séries da Escola Básica, acrescidas de outras 11, que forneciam informações aplicáveis a ela, mesmo sem a terem como alvo primeiro. Consideramos, no entanto, que a questão da Escola Básica – assumida como uma síntese das relações múltiplas que a produzem e que poderão até dela sofrer também intervenções e influências – era tratada em várias dissertações que nem sequer a mencionavam em seu título ou em seu resumo.

Optamos pela adoção das seguintes categorias:

a) Escola Básica

A produção sobre a Escola Básica enquanto instituição social e, portanto, dependente da rede de relações concretas – fortemente atada à estrutura econômico-material da sociedade –

foi considerada como prioritária. Aqui incluímos as dimensões materiais e econômicas, normativo-legais, a dimensão sócio-cultural e a histórico-filosófico-política.

O processo e o produto do ensino-aprendizagem escolar, com desdobramento, constituíram os seguintes itens:

- Material Didático e para-didático: livro-texto e livro complementar; materiais auxiliares.
- Conteúdos e Métodos Programáticos: língua portuguesa; matemática; ciências sociais; ciências naturais; artes; questões curriculares; questões sobre metodologias didáticas.
- Escola e Sociedade: conflitos de classes sociais e sua repercussão escolar; diferenças entre sub-culturas, relações comunidade-escola e intercâmbio entre família e escola.
- Avaliação pedagógico-escolar: psicopedagógica (ênfase no desenvolvimento cognitivo e efetivo-emocional); da aprendizagem (ênfase na própria escola, como organismo instituído socialmente); docente (ênfase na atuação do professor, incluindo o estudo dos seus métodos); dos especialistas (administradores, orientadores, supervisores e inspetores escolares).

b) Formação do Educador

Em relação à Formação do Educador, entendemos que a produção dos Mestrados em Educação mereceria um desdobramento triplo, agrupando, por um lado, dissertações sobre a Formação Regular dos Professores em cursos (principalmente nos Normais e nos de Licenciaturas) que oferecem disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental ou o currículo de formação de professores do 2º grau, incluindo-se aqui as oferecidas pelo Curso de Pedagogia (FE.1) e, por outro lado, as atividades que visem ao desenvolvimento dos professores (FE.2) e, finalmente, um terceiro grupo que representaria os estudos sobre a Formação de Especialistas (FE.7), onde incluímos os psicólogos escolares e outros profissionais que se dedicam à relação entre educador e educando.

Os outros itens corresponderiam às dissertações que tratassem dos seguintes temas:

FE.3 - Questões relativas à prática e à teoria

pedagógica;

FE.4 - Dimensão sócio-política, filosófica e histórica-cultural;

FE.6 - Dimensões psicopedagógicas;

FE.8 - Estudos sobre instrumentos de avaliação.

Ao circunscrevermos o nosso espaço de estudos, fizemo-lo considerando apenas o urbano (pelo menos nessa etapa de nossa investigação), o que nos levou à exclusão dos estudos sobre educação rural).

Igualmente desviamos o nosso foco das dissertações que tratam da educação especial em qualquer dos enfoques em que esta vem sendo estudada, ou seja, desde a deficiência física, mental, auditiva e visual até a educação dos super-dotados.

Ainda consideramos como fora do nosso recorte de estudo as dissertações sobre supletivo, educação de adultos, ensino de línguas estrangeiras, educação física, ensino por rádio e TV, estudos específicos sobre escolas particulares, ensino profissionalizante desenvolvido em instituições como SENAI etc., bem como estudos comparativos entre formação do pedagogo e dirigente de empresas, estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem com características atípicas, se comparadas à escola regular, tal como o que ocorre em Centros Internacionais ou Escolas Americanas, Francesas e congêneres.

Com esses traços fica bem evidenciado que o nosso recorte se define pela opção de estudo da Escola Básica Pública, com o foco central nas séries iniciais.

Essa classificação das dissertações constituiu material para a organização do I Encontro entre o Mestrado em Educação e a Escola Básica. Com o mapeamento geral da população dos Mestrados em Educação da Região Sudeste foi possível selecionar representantes de quase todos os Programas, considerando as tendências vigentes em cada um, para estimular um debate qualificado entre mestres e professores em exercício na Escola Básica. No encontro foram antevistas modalidades de trabalhos em que a especificidade de cada grau de ensino fosse considerada mas cuja articulação entre elas garantisse a unidade do processo escolar.

5. Concluindo ou começando em um novo patamar?

Vivemos um período em que Avaliação é uma "palavra de ordem", que bate insistentemente às portas das universidades.

Como "palavra de ordem", ela vem sendo cobrada com finalidades punitivas e camufladoras, aligeirando-se de seus requerimentos fundamentais. Propostas meramente mecânicas e tecnicistas, que valorizam apenas o ontem (o já acontecido) ou o ideal inatingível, têm sido comuns em educação.

Esta pesquisa, ao contrário, clama por uma nova proposta de avaliação: o rumo da universidade na democracia brasileira não pode reduzir-se à mera formação de profissionais ou à reprodução de conhecimentos e técnicas para um suposto desenvolvimento econômico isolado dos ditames sociais. A universidade brasileira, sobretudo a pós-graduação, precisa ser avaliada por sua capacidade de elaborar respostas teórico-práticas às questões que preocupam a nossa sociedade.

Recomendamos, pois, que esta pesquisa seja divulgada como um convite a que a Universidade Brasileira inicie avaliações que incorpo-

rem simultaneamente o rigor científico e os reclamos sociais. Cremos que pesquisas semelhantes deverão ser estimuladas não só na área de educação mas nas de saúde, transporte, habitação, urbanismo, que representam prioridades graves e concretas da sociedade brasileira.

Outras recomendações também nos parecem oportunas: a) ampliação desta pesquisa para as demais regiões do Brasil; b) inclusão em cada Mestrado de atividades permanentes que viabilizem a aproximação sistemática da pós-graduação em Educação e da Escola Pública de 1º e 2º graus, para estímulo a pesquisas que tenham como espaço próprio esses graus de ensino; c) a divulgação em jornais e revistas (como, por exemplo, no jornal do Professor do INEP) dos resumos de dissertações em linguagem compreensível aos professores do ensino fundamental e de 2º grau.

Essas e outras medidas viabilizariam um verdadeiro processo avaliatório, capaz de impulsionar o revigoramento da produção e aplicação de pesquisas e conhecimentos elaborados, quer nos Mestrados em Educação, quer na Escola Básica.

* * *

Notas

1. Este artigo baseia-se na pesquisa Mestrado em Educação e Escola Básica – um encontro necessário, realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, com financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
2. Esses Mestrados estão localizados nas seguintes Instituições: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Estudos Avançados em Educa-

ção da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

* * *

Referências Bibliográficas

1. ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. *Cadernos Cedes*, São Paulo, (17): 05-20, set., 1986
2. ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, (5): 5-23, Jan. 1980.
3. BRANDÃO, Zaida. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (40): 54-57, fev. 1982.

4. BUSH, Roberto N. Educational research and development: The next decade. Stanford, CA, Stanford Center for Research and Development in Teaching, 1976. (Occasional Paper, 11. Mimeografado).
5. CHAVES, Diva H. *A formação do educador em nível pós-graduado*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. (Tese de doutorado).
6. CHAVES, E. O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos Cedes*, São Paulo, 1 (2): 47-69, 1981.
7. DURHAM, Eunice R. Limitações da Universidade na formação social do professor. In: CATANI, Denise Barbara et alii (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986, p. 147-52.
8. FÁVERO, Lourdes et alii. Análise das práticas de formação do educador – especialistas e professores. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3, Niterói, 1984. Mimeografado.
9. FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise Bárbara et alii (orgs.). *Universidade, escola e formação dos professores*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986, p. 13-37.
10. GADOTTI, Moacir. A Faculdade de Educação e a integração universitária. *Cadernos Cedes*, São Paulo, (2): 70-8, 1981.
11. GARCIA, Regina L. Especialistas em Educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda e GARCIA Regina L. (orgs.). *O Fazer e o Saber dos Supervisores e Orientadores Educacionais*. São Paulo, Loyola, 1986, p. 13-24.
12. GATTI, Bernardete A. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE PESQUISA EDUCACIONAL. Brasília, nov. 1986, Mimeografado.
13. HAIDAR, Maria de Lourdes. Natureza e especificidade da educação – subsídio para a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. *Em aberto*, Brasília, 3 (22): 15-20, jul./ago. 1984.
14. HELPING teachers use educational research. *Research Bulletin*, Bloomington, In, Phi Delta Kappa, Mar. 1986.
15. LINHARES, Célia F. S. Da educação a *intelectualidade pedagógica: trajetória na formação do pedagogo*. In: Reunião da SBPC, 38, Curitiba, 1986 a. Mimeografado.
16. LINHARES, Célia F. S.; KELLNER, Sheila R.O.; LANKENAU, Terezinha J.G. Quem procura o nosso Mestrado em Educação? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 15 (68/69): 81-8, jan./abr. 1986.
17. MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º Grau: Da Competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Ed. Autores Associados/Cortez, 1982.
18. MELLO, Guiomar N. de; MAIA, Ery Marisa; BRITTO, Vera Maria V. de. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45): 71-78, Maio 1983.
19. NOSELLA, Paulo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (14): 97-7, 1983.
20. NOVAES, Eliane. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo, Cortez, 1986.
21. PAIVA, Vanilda. Perspectiva da educação brasileira. *Em aberto*, Brasília, 4 (25): 1-8, jan./mar. 1985
22. PARRA, Nélio. O questionável papel das Faculdades de Educação. In: CATANI, Denise Barbara et alii (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986, p. 127-35.
23. PENTEADO, H. D. A formação do professor I e o processo de democratização. *Revista da Faculdade de Educação*. USP, São Paulo, 10 (2): 285-89, 1984.
24. PINO, Ivany R. & GADOTTI, Moacir. A redefinição do Curso de Pedagogia: idéias, diretrizes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 63 (144): 59-66, maio/ago. 1979.
25. PLATÃO, Geórgias. Trad./apresent./notas. Jaime Bruna. São Paulo, Ed. Difusão Européia do Livro, 1970. Original em grego.

26. RAMA, German. *Mudanças educacionais na América Latina – situações e condições*. Fortaleza, UFC, 1983.
27. SAMPAIO, Roosevelt. Pesquisa na Pós-Graduação: como compatibilizar uma exigência. *Forum*, Rio de Janeiro, 8 (4): 12-20, out./dez. 1984.
28. SAVIANI, Durmeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1988.
29. SILVA, Jefferson I. da. A natureza e a especificidade da educação – Subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. *Em aberto*, Brasília, 3 (22): 7-13, jul./ago. 1984.
30. TEDESCO, Juan Carlos. Os paradigmas da pesquisa educacional na América Latina. *Em Aberto*. Brasília, 3 (20): 1-11, abr. 1984.
31. TRAGTEMBERG, Maurício. Relação de poder na escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 4 (20): 40-5, jan./abr., 1985.
32. WARDE, Miriam et alii. A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º Grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65 (149): 191-2, jan./abr. 1984.
34. WEBER, Max. A ciência como vocação. In: *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1982, 5ª ed.

* * *

Célia Frazão Soares Linhares é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

* * *

Sheilah Rubino de Oliveira Kellner é professora da Universidade Federal Fluminense.

* * *

Terezinha de Jesus Gomes Lankenau é professora da Universidade Federal Fluminense.

* * *

Balina Bello Lima é professora da Universidade Federal Fluminense.

Educação Formal e Marginalidade Social: Meninas de Rua

CECÍLIA UGHETTO

Este trabalho está baseado numa pesquisa financiada pela Childhope Foundation no ano de 1988 e realizada por Cecília Ughetto, Vera Cristina Moreira, Esméria Ribeiro do Valle, João Carlos da Silva Rocha e May H. Campos da Paz Malta, como parte de um estudo internacional sobre "Meninas de Rua".

O projeto inicial da Pesquisa tinha como tema: "Um estudo da Prostituição Infanto-Juvenil no Rio de Janeiro". Pretendia-se descobrir a rede de recrutamento dessas Meninas e aprofundar o debate sobre a conveniência da regulamentação da profissão, ponto controverso entre as próprias prostitutas. Acreditava-se que este seria um modo de avançar no conhecimento dessa realidade e a maneira de trazer uma contribuição nova ao estudo da questão. Contudo, a partir das observações do representante da Childhope Foundation, foram trilhados novos caminhos, mais adequados à proposta institucional de comparação, em nível internacional, da problemática da menina de rua.

Assim, abandonou-se o estudo desse segmento específico e ampliou-se o trabalho de investigação para outras tipologias de meninas de rua: as vendedoras, as integrantes de bandos, as participantes de programas educacionais alternativos e as que perambulam nas ruas de sua favela de origem ou no centro da cidade. O alargamento do universo enriquece, evidentemente, a dimensão do estudo, porém prejudica a análise de cada segmento. Ganha-se em abrangência, perde-se em profundidade.

O conhecimento das diversas realidades exigiu diferentes estratégias de ação:

- 1) **Levantamento**, através de questionários, da situação das meninas que moram em uma das maiores favelas do Rio de Janeiro – O Morro do Borel. Foram pesquisadas 800 casas onde havia menores, num total estimado de 8.000 residências.

Encontraram-se 661 meninas de 7 a 18 anos, o que, projetado para o total de habitantes do morro, significa 16,5% da população;

- 2) **Entrevistas semi-estruturadas**. Realizaram-se 26 entrevistas com os vários tipos de meninas e, através delas, elaboraram-se 23 Histórias de Vida, das quais foram extraídos os recortes apresentados neste artigo. A íntegra das Histórias de Vida está à disposição dos interessados na questão.
- 3) **Contatos** com pessoas direta ou indiretamente ligadas às meninas: advogados, estudiosos, líderes comunitários, agentes institucionais, donas de bordéis, prostitutas adultas, entre outras.

As informações obtidas possibilitaram formar um quadro de vida das meninas na faixa etária considerada (10-17 anos); valores e aspirações, estratégias de sobrevivência, etapas percorridas para chegar à rua. Além disso, através da análise dos dados, pôde-se estimar a proporção de meninas, em relação aos meninos, que se dedicam às mesmas atividades. Enfim, respondeu-se a indagações do tipo "onde estão as meninas?", "quem e quantas são elas?", "por que estão na rua?". Discutiu-se, ainda, o trabalho realizado em instituições e o porquê da preferência de se trabalhar mais frequentemente com meninos ao invés de meninas. Foram também apresentadas reflexões quanto às possibilidades concretas de educação formal básica para essa população marginalizada e foram levantadas algumas propostas de estudo e de ação junto a essas crianças e jovens.

ONDE ESTÃO AS "MENINAS DE RUA"?

A resposta óbvia à pergunta inicial é que elas estão na rua. Contudo, o significado de "estar na rua" não é unívoco. Pode indicar a permanência na rua com a família ou em bandos, como pode expressar o passar o dia na rua vendendo pequenos objetos, perambulando ou acompanhando os pais-camelôs. Isso acontece tanto nas ruas dos bairros periféricos como no centro da cidade.

"Menina de Rua" é, ainda, a adolescente que espera o freguês na zona, nas calçadas dos locais onde se pratica a prostituição profissional. Também é "menina de rua" aquela que está temporariamente afastada da rua, participando de programas oficiais ou alternativos destinados a esta população ou, então, recolhidas em instituições fechadas, por ordem do Juiz de Menores, como punição pelos chamados "atos anti-sociais".

A rua é o ponto de referência dessas meninas. Daí optar-se por englobá-las todas – independentemente do tempo que permanecem na rua ou da atividade que exercem – sob a mesma denominação: "meninas de rua".

A quantificação exata de menores que frequentam as áreas de prostituição é um dado quase impossível de ser obtido, devido ao fato de as meninas, geralmente, declararem-se maiores de idade, o que "comprovam" com certidões de nascimento falsas¹. Mais fidedigna é a estimativa de quantas meninas consideradas de rua, em função do aspecto e da atividade, encontram-se cotidianamente em alguns pontos da cidade do Rio de Janeiro.

Foram estudadas as áreas do Centro, Praça XV, Largo do Machado, Tijuca, Ipanema e Copacabana. Durante o dia, contamos 239 crianças pedindo esmola, perambulando, vendendo todo tipo de pequena mercadoria ou oferecendo serviços. Deste total, 68 eram do sexo feminino. Aproximadamente a mesma proporção é encontrada entre a população infanto-juvenil que dorme, à noite, nas ruas do Centro e na Praça Saens Peña, na Tijuca. Entre 70 crianças e adolescentes, 23 são meninas.

É bem verdade que o aspecto físico frágil das meninas dificulta, às vezes, a atribuição da idade, fazendo uma jovem de 19 anos parecer ter 14 ou 15. Também acontece o contrário: a maquiagem pesada envelhece o rosto da menina-moça, dando-lhe a aparência de mulher mais vivida.

Os institutos governamentais não têm dados estatísticos discriminados por sexo. Calcula-se, a grosso modo, que 40% dos menores atendi-

dos são meninas. Atualmente a FEEM² tem 9.031 crianças sob a sua tutela na cidade do Rio de Janeiro, das quais 76 adolescentes mulheres, entre 14 e 17 anos, são consideradas infratoras e recolhidas à Unidade Santos Dumont³.

Os levantamentos revelam, como se pode notar, um número de meninas de rua consideravelmente inferior ao de meninos na mesma situação, fato que motivou a pergunta: "Onde estão as meninas?". Surgiu, então, a idéia de ir procurá-las na favela, local de origem de muitos dos menores que se espalham pela cidade.

A amostra colhida no Borel, morro da zona norte do Rio de Janeiro, indicou a maioria das meninas entre 7 e 18 anos declara que só está estudando (79% do total de 661). Há aquelas que só trabalham (11,2%) e as que fazem as duas coisas, isto é, estudam e trabalham (7,2%). as que não têm ocupação alguma atingem o percentual inexpressivo de 2,6%.

Das que já trabalham, 33% ocupam-se de serviços domésticos em casas de família. Outros 28% dedicam-se ao artesanato, o que geralmente não as impede de continuar os estudos. Dos demais tipos de ocupação levantados: manicuri, operária, biscateira, comerciária, só este último tem alguma expressividade – 15% aproximadamente.

Grande parte das meninas ajuda em casa e, pode-se inferir que, muitas vezes, assumem as tarefas domésticas integralmente. Com frequência, a mãe torna-se a chefe da família – por viuvez ou abandono – e, obrigada a ausentar-se para trabalhar, passa para a(s) filha(s) a responsabilidade que antes tomava para si.

As estatísticas nacionais ilustram bem o que foi dito. Em 1980, no Brasil, 1/3 das famílias pobres urbanas era chefiada por mulheres⁴. Como a situação econômico-financeira do país tem-se agravado ano após ano, acredita-se que tal quadro seja hoje mais alarmante.

Se, por um lado, os 2,6% das meninas que não têm ocupação declarada parecem constituir um percentual irrisório, por outro, em termos absolutos, o fato toma um vulto preocupante. Projetado esse percentual na população total do Borel significa 172 meninas desocupadas em apenas um dos vários morros da cidade. Tal ociosidade pode representar um convite a ir para rua ou um envolvimento com os traficantes de tóxicos que dividem as áreas de influência nas favelas.

Pelas informações obtidas, soube-se que as

meninas que aceitam ser uma dentre as várias mulheres dos referidos traficantes isolam-se, restringindo seu relacionamento ao grupo de marginais ao tráfico de entorpecentes. É comum aderirem ao banditismo, mesmo quando não mantinham vínculos anteriores com este tipo de vida.

É o que acontece com I., 17 anos, negra, recolhida à Unidade Santos Dumont, da FEEM, onde já deu várias entradas. Até ser apanhada, da última vez, era uma das mulheres do gerente da boca de fumo de um morro em Santa Tereza. Ajudava-o a vigiar o local e, por conta disso, foi baleada pela polícia. Era, também, sua auxiliar em assaltos a residências.

Empregava-se como doméstica a fim de descobrir os hábitos da casa, que informava ao namorado. Este, por sua vez, escolhia o horário mais propício e, com ajuda dos companheiros, roubava o que lhe aprovesse.

Quando a menina-mulher é abandonada pelo bandido, vê-se obrigada a lutar pela sobrevivência, que se torna difícil e, não raro, a praticar a prostituição ou a integrar os bandos que atuam nas ruas.

A prostituição pode começar no próprio morro onde existem casas destinadas a este fim e, daí evoluir para a zona ou para o "trottoir" nos pontos mais freqüentados da cidade. Os bandos, entretanto, nunca agem no âmbito da favela. A "lei" – estabelecida pelos traficantes que dominam a área – não o permite. Os moradores da região não correm perigo de roubo ou assalto.

Analisando os dados relativos ao item "estudos" verificamos que somando o índice de 79% correspondente ao número de meninas que declaram "só estarem estudando" com o de 7,2% daquelas que "estudam e trabalham", poderíamos concluir que... 86,2% dessa população infantil está freqüentando a escola.

Contudo, a convivência com a garotada e as freqüentes visitas à única escola do morro – escola pública de 1ª a 4ª série – nos autorizam a duvidar desses dados. Não nos foi possível, por absoluta falta de registro, recolher os dados relativos à freqüência diária ou mesmo mensal dos alunos. É notório que a freqüência é baixa e irregular. As aulas são constantemente interrompidas pelas greves, falta de professores, falta de transporte para subir o morro ou, fato corriqueiro, tiroteio entre as três quadrilhas de traficantes que estão disputando aquele espaço. Este quadro é o retrato cotidiano de nossa escola pública nos morros do Rio de Janeiro.

Nenhuma novidade, nenhuma mudança.

Quando indagadas sobre suas atividades, as meninas "matriculadas" na escola costumam afirmar que "estão estudando" mesmo se ao ato de matrícula não corresponde necessariamente uma freqüência constante. A escola tem poucos atrativos, poucas atividades extra-escolares. Estudo não é projeto de vida, o que contradiz o conteúdo do discurso sobre aspirações profissionais que cobrem a gama mais variada de atividades laborativas – de enfermeira a advogada, ou de modelo a oficial de marinha. Parece que o discurso sobre possíveis ou desejáveis atividades profissionais está dissociado do vivido, do planejado, de algo que pode ser conseguido se perseguido.

"Onde estão as Meninas?" era a nossa pergunta inicial à qual podemos agora responder: certamente não estão na Escola, nem na Escola Tia Ciata, criada idealmente para a população de Rua; a grande maioria da nossa população infanto-juvenil do sexo feminino está na rua, sim, poucas nas ruas do centro da cidade como nos mostram as estatísticas, mas estão nas ruas e ruelas dos morros e das favelas sem nada para fazer, pelo menos, nada que lhes interesse.

Quem são as Meninas de Rua?

Os recortes de entrevistas aqui apresentados relatam três formas diferentes de inserção "na vida de rua" e retratam o processo de afastamento gradativo do núcleo familiar até a independência. A primeira está ainda muito ligada à família; sua atividade é feita junto com os irmãos e a figura da mãe é o ponto de referência constante. A rua é nitidamente o seu local de trabalho, distinto do espaço da brincadeira "perto da casa onde mora".

- 1) N. diz ter 10 anos, é negra, magra e pequena, veste um short e uma camiseta muito velha. Nunca freqüentou uma escola.

Mora com a mãe, dois irmãos (12 e 13 anos) e um "colega" da mãe, na área militar da Urca. Os irmãos vendem balas na esquina da Rua Álvaro Ramos, em frente ao Shopping Rio Sul. Ela pede esmola porque diz que é mais fácil conseguir.

Gostaria de estudar mas, como ela mesmo disse, a mãe não tem tempo de matriculá-la.

Nenhum dos Irmãos foi à escola porque todos precisam ajudar em casa.

No final do dia, entregam o que ganham na rua à mãe que trabalha fora e sai diariamente. O "colega" dela não sai sempre. De vez em quando, ele sai de manhã e volta à noite. N. não soube dizer o que ele faz.

Ela e os irmãos trabalham durante o dia e, às vezes, à noite, quando está havendo algum show no Canecão. "Tem gente que não dá dinheiro nenhum, mas tem gente que dá uma nota preta. E aí a mãe fica muito contente".

Mesmo assim, eles sempre arrumam um tempo para brincar, perto da casa aonde moram.

Pareceu muito infantil e é possível que, na realidade, tenha menos do que 10 anos.

C. já é mais independente, ganha dinheiro com seu trabalho e com sua rede de relações sociais. A mãe é quem confia nela, parece que é mais a família que depende dela do que vice-versa. A rua parece seu habitat natural. Aí ela se sente bem e é dona de si mesma, alegre. Observa-se que a relação de C. com os companheiros na rua é quase lúdica.

- 2) C., 13 anos, mulata, bonita. Vestida de forma simples, mas correta e limpa, tem uma maneira de ser muito agradável. Mora em Niterói, casa de alvenaria, com a mãe e mais oito irmãos.

Estuda pela manhã (2ª série) e depois vem para o Rio. Vende uns cartões aos clientes dos restaurantes. Diz que dá para ganhar algum dinheiro.

Pareceu bastante íntima do garçon e, quando este a ameaçou de tirá-la à força, fez corpo mole. Disse que o garçon é amigo dela e que lhe dá almoço.

A venda dos cartões dá dinheiro mas ela também "se vira". "Ganho algum dinheiro de uns caras aí". Afirmando que não "fazia a vida", apenas se virava para conseguir alguns trocados.

Tem uma relação boa com a mãe, que confia nela.

Demonstra ter contato na rua com outras crianças, pois alguns a cumprimentaram enquanto esteve no restaurante.

C. diz ter um grupo grande de amigos.

Já S. rompeu há tempo, todo e qualquer laço familiar. Assumiu-se a si mesma e criou seu estilo de vida. A rua é um espaço de luta não desejado nem apreciado, mas assumido. Ouvindo S. falar com toda determinação e dureza na voz, parecia-se estar escutando uma mulher de 30 anos e não uma menina de 14.

- 3) S., 14 anos, alfabetizada, com discurso bem articulado, fala sem inibição de sua vida, sua família e seus projetos de futuro. Presa por porte de arma, formação de bando e tráfico de drogas.

A mãe morreu há muito tempo, o pai enfermo não sai da cama e a madrasta nunca aceitou as duas enteadas.

S. tinha uma irmã que foi raptada aos 10 anos de idade e, a partir de então, nunca mais teve notícias dela.

Falando de suas lembranças da infância, afirma que não são boas. A madrasta não gostava dela, passava fome e lembra-se que, aos 8 anos, tinha tanta fome que catava cascas de laranja e as botava para secar no sol antes de comê-las. Às vezes era seu único alimento.

Saiu de casa cedo e foi morar "sozinha", no bairro do Estácio. "Sozinha" significa com os camaradas do bando e o companheiro P., com quem rompeu pouco antes de ser presa. Era o seu único namorado.

Gostava de P., que está recolhido no Instituto Padre Severino⁵, mas rompeu com ele porque sabe que não tem futuro. Tinha companheiros que ela não aprovava e tem consciência de que ele não vai abandonar a vida do tráfico, quando sair do Instituto da FUNABEM⁶.

S. declara estar decidida a trabalhar em casa de família – gosta de cozinha e de limpeza – quer continuar os estudos, mas, acima de tudo, quer "viver" pelo menos até 25 anos (!...).

No Instituto Santos Dumont⁷ está trabalhando na cozinha e gosta do que faz. O Diretor elogiou muito sua capacidade de trabalho. Ganhava Cz\$ 400,00 por mês (em outubro de 1988) e não se mistura com as outras meninas internas, com exceção de uma camarada com a qual foi presa.

Sonha com alguém que vá visitá-la ou se responsabilize por ela, durante as festas de fim de ano, convidando-a para sua

casa. Já fez trato com a camarada: a primeira que sair, vai visitar a outra. Não gosta de pobreza, de favela e de sujeira. Não gosta das pessoas do Santa Marta⁸ que querem abraçá-la e pisam nos seus pés. Prefere ser pobre no meio de gente rica, do que rica no meio de gente pobre.

Numa batida da Polícia no Morro Santa Marta, quando estava guardando a boca de fumo, não percebeu que a polícia vinha por trás e acabou detida. Andava sempre armada, carregando o revólver nas pernas da calça comprida ou debaixo da saia.

Vivia sempre em bando. Para assaltar, dois ou três se aproximavam da vítima e depois os outros davam cobertura. Não gosta de assaltar gente pobre. Muitas vezes brigava com os camaradas por discordar da vítima escolhida. Sobrevivia à custa do roubo e conseguiu fazer alguma economia.

Quando foi presa, tinha Cz\$ 9.000,00 que estão depositados numa caderneta de poupança.

Afirma não ter saudade de ninguém. Na saída, porém, disse baixinho: "Às vezes, penso que vou voltar com P."

POR QUE AS MENINAS ESTÃO NA RUA?

A procura de novas formas de sobrevivência não justifica por si só as atividades desenvolvidas na rua. Os depoimentos evidenciam que o processo de inserção "na rua" dá-se de forma gradativa e é, também, consequência da rejeição que a menina sente por parte da mãe e/ou do padrasto. A figura do pai é praticamente ausente, os irmãos, ao contrário, estão constantemente presentes nas falas das garotas.

Os relatos que apresentam de espancamento, desamor, alcoolismo, estupro, etc. são tão corriqueiros que parecem retratar uma situação "padrão". Os casos poderiam multiplicar-se sem muitas variações e a ida "à rua" é assim interpretada como uma fuga, uma procura, sem grandes ilusões, mas com algumas expectativas de liberdade e auto-afirmação.

Encontraram-se casos, porém, que apresentaram a decisão de sair de casa à procura de uma alternativa de vida na rua, não como consequência da rejeição familiar, mas por auto-punição. A garota sentiu-se indigna de permanecer no meio da própria família por ter

violado os padrões de conduta que considerava absolutos. O caso exposto, a seguir, ilustra a afirmação.

F., 16 anos, tem um filho de 3 anos, aprendeu a ler sozinha, mas não sabe escrever. Entrou na prostituição aos 13 anos, porque achava que não valia mais nada: após engravidar e ser abandonada pelo namorado, decidiu começar "a vida". Agora, acha que poderia ter feito outra escolha mas, aos 13 anos, pensava que sua vida tinha acabado. Hoje, com 16 anos, sente-se em paz consigo própria. Considera que a vida é dela e não deve satisfação a ninguém mas, sempre que pode, aconselha suas amigas a não entrarem na prostituição.

Não gosta do que faz, mas gosta do dinheiro que recebe. Após ter trabalhado em casa de família e ser considerada "ninguém", agora é auto-suficiente. Já comprou todo o material para construir sua casa, tem caderneta de poupança, cuida de si e de seu filho, não lhe falta nada. É um trabalho ruim, mas melhor do que muitos outros.

F. não quis falar de sua família, com a qual rompeu definitivamente. Se emociona quando fala do filho que parece ser a única pessoa a quem se permite amar. Já foi pedida várias vezes em casamento, mas não quer compromisso. Transmite sentimentos de ironia e desprezo quando se refere ao casamento.

Esta menina tem uma consciência clara de si mesma, tem projeto de vida, determinação e escolha – só encontra limite naquilo que considera "a sua situação". Manifesta essa liberdade em relação aos clientes: só aceita relações formais e, quando o cliente insiste, afirmando que ele paga e ela **tem obrigação** de satisfazê-lo, F. responde agressivamente: "Obrigação, eu? Não sou sua escrava – escrava é a coitadinha da tua mulher!".

Naturalmente, os fatores apontados como causas da introdução gradual da menina na vida da rua inserem-se num contexto mais amplo. Tais fatores são, em última análise, subproduto da situação de miséria em que elas próprias e seus parentes vivem. Convém lembrar que as meninas contactadas são, em sua maioria, oriundas da população de baixa renda ou, mesmo, de famílias que vivem em estado de extrema pobreza.

Logo, adultos, jovens e crianças são vítimas

de um modelo sócio-econômico que não deu certo e, em consequência, para algumas famílias, tornou-se impossível manter os filhos. A agressividade que os adultos descarregam nas crianças e o desamor para com elas, não se justificam, mas podem ser, em parte, explicados por suas condições vivenciais hostis.

Por outro lado, as famílias que, apesar dessas condições adversas, esforçam-se por manter a coesão interna, adotam padrões de comportamento e valores morais extremamente rígidos. Qualquer deslize é considerado falta grave. Diante disso, a infração desses padrões implica numa culpa que só pode ser expiada pelo abandono do lar. Esta seria, portanto, uma das causas da procura de sobrevivência na rua por parte da população infanto-juvenil, não se constituindo entretanto em sua causa principal.

De fato, a maioria das crianças parte para a rua na busca de melhores condições de vida, quer seja ela entendida como meio de ajuda aos pais, procura de autonomia ou, ainda, como alívio no peso que representam no míngua orçamento doméstico. E, de uma forma gradativa, acabam perdendo os vínculos familiares, a não ser nos casos, sempre mais frequentes, em que **toda** a família está na rua.

VALORES E ASPIRAÇÕES DA MENINAS

Para entender os desejos e aspirações das "nossas meninas" é necessário levar em consideração o espaço que a mulher ocupa na sociedade brasileira e a carga cultural que recebe. O machismo, aqui dominante, é um componente fundamental na moral que rege o comportamento da mulher. M., por exemplo, é prostituta, tem vergonha de si mesma, porque seus valores morais são conservadores, privilegiando a virgindade. Ela sonha ser uma "mulher honesta", sonho que espera concretizar aos 20, 22 anos. A educação de muitas dessas meninas pauta-se por padrões morais onde "quem não é virgem, casa-se (só) no civil; não pode casar-se no religioso" (S., 15 anos). "Ficar noiva é tão bonito, tem que ser dentro de casa" (S., 15 anos). Diante desse ideal, torna-se quase impossível para a menina aceitar determinados fatos que ocorrem em suas vidas, mesmo quando totalmente independentes de sua vontade. É o que nos relatou M., (17 anos): tendo sido deflorada por um caminhoneiro, condenou-se a si própria antes que a família ou a sociedade o fizesse. Ao acordar, encontrando o dinheiro deixado por ele, voltou para

casa, já de roupa nova, apenas para despedir-se da mãe.

A falta de escolaridade, num contexto de mínimas condições de sobrevivência, restringe muito o leque de opções das meninas. O sonho de M., é continuar "trabalhando" e tirar a mãe da miséria; deseja ardentemente voltar para seu estado natal porque morre de saudades da família, mas não pensa em deixar a prostituição porque percebe claramente a dificuldade de encontrar outro meio de vida, igualmente rendoso, além de achar que não saberia fazer outra coisa.

Enquanto o menino em condições semelhantes de analfabetismo e pobreza consegue "se virar" de alguma forma mais "honesto" e socialmente aceita – fazendo pequenos biscates (entregador de loja, engraxate, boy de escritório, etc.) – a menina no seu imaginário tem apenas duas opções: (1) **estar em casa**: substituindo a mãe nos trabalhos domésticos ou trabalhando como doméstica em casa de famílias abastadas e (2) **estar na rua**: sendo vista como prostituta, ladra, infratora ou socialmente desclassificada. Isto porque, sendo a "rua" o espaço masculino, nele não tem lugar a mulher honesta, cujo espaço próprio é a "casa".

Constata-se grande preocupação, entre as meninas que sobrevivem da prostituição, em esconder este fato da família e dos amigos.

A.M., 17 anos, graciosa e elegante.

Começou a vida de prostituta profissional aos 14 anos, mas não quer ser conhecida como tal. Rejeita a Associação de Prostitutas e esconde sua profissão da família. Oficialmente trabalha numa boutique e justifica o dinheiro como vindo de hora-extra.

Não gosta dos clientes, mas gosta do dinheiro que ganha e ganha muito.

"Meu sonho é juntar bastante dinheiro que me permita viver folgadoamente com a minha família e largar a prostituição, antes que alguém saiba disso. Espero que isso aconteça antes dos 20,22 anos, quando eu começar a ficar velha...".

É preocupante o fato de as meninas mostrarem-se despreparadas para enfrentar a realidade de suas vidas. A educação moral que receberam torna-se, por assim dizer, "deseducação". Seu objetivo último é sempre o casamento, sendo o homem o salvador que um dia virá buscá-las. O depoimento de A. é expressivo:

"vou me casar com ele, mesmo sem gostar muito". E explica que a escolha não partiu dela: é a família que espera que ela se case. Depois de se casar, pretende fazer cursos, pois acha que "estou no mundo para tudo: estudar, casar, inventar e resolver problemas". Outros depoimentos reforçam esses mesmos padrões de aspiração: poder permanecer em casa, ocupar-se das crianças e dos serviços domésticos, se possível ganhar algum dinheiro em atividades que possam fazer sem se ausentar de casa. "Depois de casada, quero trabalhar em casa, como costureira ou tricoteira, e ter um filho só. Muito filho perturba, enche o saco".

Mas são encontrados também depoimentos contrastantes que apontam para objetivos que independem do marido. D., (15 anos), quer continuar a estudar para ser um dia desenhista. Gostaria de vender seus trabalhos, sem ter que "ganhar uns trocados" entregando roupa lavada. Tem namorado, mas acha que "não vai dar para casar com ele, porque ele não faz questão de estudar e trabalhar para mudar de vida". C., (14 anos), diz que só é bom ter família, "se for uma família meio doida". Não pensa em se casar, "porque isso é coisa pra quem tem condição". De qualquer jeito, gostaria de ter estudado e ser veterinária.

As meninas têm uma medida precisa de que a outra via "honesta" de acesso a melhores condições de vida, além do casamento, é a escola, como está implícito no discurso de D., mencionado acima e claro no de S., (14 anos). Quando foi perguntado a S. o que faria pelas crianças se fosse Presidente do Brasil, respondeu:

- "Botava todo mundo na Escola!"
- E quem não quisesse estudar, você obrigava?
- "Não. Dava dinheiro, muito dinheiro, para todo mundo ser rico e assim não precisar roubar".

Os obstáculos à concretização desse ideal são tantos – a começar pela própria escola que não está preparada para atender a esse tipo de clientela – que o colocam como algo muito difícil de ser atingido ou lhe atribuem a dimensão de um sonho.

São variadas as expectativas das meninas quanto a uma atividade profissional. Em geral, desejam profissionalizar-se, mas não revelam real empenho nos estudos.

S. (15 anos) participa do Projeto Semeiar⁹ desde o início, e pretende lá permanecer até conseguir um emprego. Não sabe em que trabalhar, mas tem a intenção de fazê-lo, porque precisa comprar suas coisas. Gostaria de ser marinheira, para ajudar a mãe e ter o que quer. Mas acha que não consegue mais entrar para a Marinha porque já completou 15 anos.

I., (17 anos, não completou o 1º segmento do 1º grau) tem vontade de ser enfermeira e, se conseguisse, largaria tudo para trás. Acha que só depende de si própria. Diz que precisa seguir os estudos para chegar onde quer, e que o alcançará, com força de vontade.

K., (15 anos, analfabeta), pretende ser médica, cabelereira ou manicure. Gostaria também de ser modelo. Faz unhas, eventualmente, para ganhar dinheiro.

O que se observa, em síntese, é que as meninas assumem a posição de inferioridade que a sociedade lhes destina, mantendo, em consequência, um baixo nível de aspirações, e responsabilizando-se pelo não atingimento dos objetivos a que se propõem. Livram, com isso, a sociedade de maiores culpas.

CONCLUSÕES

De tudo o que ficou registrado, infere-se que o problema das meninas de rua é, basicamente, estrutural, muito embora a busca da liberdade e da autonomia também as conduza a tal destino. As causas desse movimento não se modificam de acordo com o sexo.

Sabe-se, entretanto, que as meninas estão nas ruas, do Centro da Cidade, numa proporção muito menor do que os meninos. À mulher é, ainda, reservado o espaço doméstico ou do bairro e o seu papel idealizado restringe-se ao de mãe e dona-de-casa, cabendo às meninas assumir essas tarefas quando a mãe se vê obrigada a trabalhar fora.

Vez por outra são recolhidas a instituições, por terem cometido alguma infração ou por abandono pelas famílias, que não têm como arcar com o seu sustento. Não encontram, porém, nesses organismos, nenhum tipo de trabalho que atenda a seus interesses. Talvez por isso, quando retornam à rua, voltam às atividades marginais antes realizadas – roubos, assaltos, ligação com tóxicos, trottoir, etc. – ou

passam a experimentá-las pela primeira vez.

Somente alguns poucos Programas Alternativos preocupam-se em levar as Meninas a um entendimento maior de sua condição, a pensar a respeito e questionar seu modo de vida e entendê-lo como reflexo do modelo econômico que o país adota e da desorganização social dele decorrente.

A Escola é a grande ausente da vida destas meninas; quase todas passaram por ela de forma fugaz e insignificante. Nem poderia ser de outra forma.

Analisando, por tipologia, a relação entre atividades profissionais e educação formal, constatamos que, para as **vendedoras de rua** que comercializam produtos vários, a ida à escola, mesmo em tempo parcial, criaria um sério problema para os adultos. Estes produzem as mercadorias (doces, salgados, roupas, etc.) ou fazem as compras na CEASA em quantidade e postam-se nas esquinas onde os produtos (limões, laranjas, balas, etc.) são divididos em pequenos lotes e vendidos, pelas crianças, aos passantes ou motoristas parados nos sinais de trânsito. Sem os vendedores mirins, mais convidativos do que se fossem adultos, a rede de comercialização dos produtos ficaria interrompida. As crianças, e em especial as crianças-meninas, representam uma mão-de-obra fundamental nesta economia-marginal para o conjunto do sistema, mas vital para as famílias envolvidas.

As crianças **pedintes** estão na mesma situação de indisponibilidade de tempo para os estudos. Ou é a criança, com seu potencial de enternecimento, que pede esmola diretamente e entrega o fruto do trabalho às mães, ou elas ficam sentadas ao redor de um ou dois adultos conseguindo assim chamar mais a atenção dos passantes e comovê-los. Nestes dois casos, a ausência da figura infantil, por hipótese afastada das atividades laborativas para freqüentar uma Escola, criaria um déficit orçamentário inaceitável para a sobrevivência familiar que a simples merenda escolar não compensaria.

Para as meninas-moças, que fazem da **prostituição** esporádica ou permanente sua fonte de renda, a freqüência regular a uma instituição formal de ensino é praticamente impossível. Elas trabalham, em geral, de 16 horas até de madrugada, todos os dias; pela manhã precisam dormir ou resolver questões

de ordem pessoal; que tempo e energias sobriam para os estudos? Mesmo quando as meninas têm plena consciência de que a vida profissional de uma prostituta é curta, sempre deixam para "depois" a procura de outras possíveis atividades lucrativas, quando forem "velhas" ou "doentes". A vida da prostituição é totalizante: seu ritmo, exigências e dependências não deixam margem para outro tipo de atividade, nem lúdica, nem laborativa, nem formativa.

O QUE FAZER ENTÃO?

- Criar Escolas "especiais" para crianças de rua com programas adequados às suas experiências de vida, seriação diferente? Já temos experiências neste sentido: uma dessas escolas faz parte do próprio sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, mas a freqüência é baixíssima porque o **estudo** não é um projeto atrativo de vida. Então, o que oferecer para elas que as socialize, a prepare e as divirta?

- Obrigar os adultos a colocar as crianças em estabelecimentos de ensino de tempo integral para que não recaia, sobre a geração infantil, o ônus da manutenção de suas famílias? Tem ou não, estas crianças, direito a proteção, estudo, alimentação e lazer, independentemente das conseqüências econômicas que isso acarretaria a seus pais? Pode-se pensar em programa para a infância sem uma preocupação com programas para adultos em situação de dependência econômica?

- Oferecer bolsas-de-estudo para crianças arrimo de família? Isso não incentivaria a exploração dos adultos, haja vista que atrás de, cada criança trabalhadora há adultos que a exploram e delas dependem?

- E seriam por acaso os adultos, pais destas crianças, os "culpados" pela não-infância, não-qualificação, não-esperança desse contingente de meninas que trabalham nas ruas do Rio de Janeiro? Se não eles, quem?

O início das respostas estaria, talvez, nas palavras de Berthold Brecht:

*"Do rio
que tudo arrasta
se diz que é violento
mas ninguém diz violentas
as margens que o comprimem".*

1. Para obtenção de informações mais detalhadas, sugere-se consultar o 2º Relatório da Pesquisa, que trata especificamente do tema.
2. FEEM – Fundação Estadual de Educação do Menor, órgão da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, responsável pelo atendimento às crianças das camadas populares.
3. Unidade da FEEM de atendimento específico a meninas infratoras.
4. Fonte: Revista Retrato do Brasil. São Paulo, Editora Política, dezembro de 1985.
5. Órgão federal de atendimento a jovens infratores do sexo masculino.
6. FUNABEM – Fundação Nacional de Bem Estar do Menor, órgão do Ministério da Previdência e Assistência Social, responsável não só pela política de atendimento (função normativa) como pelo próprio atendimento (função executiva) das crianças de baixa renda no país.
7. Santos Dumont é um instituto para menores infratores.
8. Favela no S. foi presa.
9. Projeto governamental alternativo para a população adolescente de rua.

* * *

Cecília Ughetto é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(Re)construindo conhecimentos químicos

ATTICO INÁCIO CHASSOT

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), organização que há pelo menos dez anos trava uma histórica luta pelo direito à terra para produzir, tem metas mais audaciosas do que conseguir terra. O MST procura dar respostas aos desafios que acompanham a conquista e a posse da terra e entre os desafios aflora como um dos maiores, a Educação.

A Educação é considerada como co-responsável pela melhoria da vida nas terras conquistadas, por isso o MST tem consciência que não basta conseguir escola de boa qualidade, mas é preciso ter professores preparados para responder às sérias exigências de uma Educação cada vez mais competente para a população dos acampamentos e dos assentamentos.

Uma das tentativas de preparar melhores professores para o MST ocorre através do Departamento de Educação Rural (DER) da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP) de Três Passos.

Os cursos de formação de professores ocorrem na sede do DER, em Braga (RS), em um antigo seminário obtido por cessão da ordem dos oblatos de São Francisco de Sales.

O curso é de 2º grau, habilitação magistério, onde alunos integralizam uma carga horária de 2.330 horas, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, durante 2 anos consecutivos.

Não é propósito desta comunicação falar dos objetivos do curso, de seus resultados nas edições em que já funcionou e nem sobre as duas atuais edições. Vou contar apenas algumas experiências na disciplina de Química que orientei na turma C, no período de 18 a 23 de fevereiro de 1991.

O grupo que trabalhou comigo havia iniciado o curso em 3 de janeiro e cumpria então a 8ª das 9 semanas de sua primeira etapa.

O primeiro encontro ocorreu no dia 18 de

fevereiro e revestiu-se de grande expectativa. Conhecia pouco da turma. Eles não me conheciam e pouco sabiam química.

Um pequeno questionário onde mostrei para a turma como podiam construir um código alfanumérico apresentou-me algumas características do grupo.

É um grupo de 41 alunos, onde 70% são mulheres e 70% nasceu depois de 1964, isto é, têm menos de 25 anos; há 27% que já fizeram 30 anos, destes 80% são mulheres. Há 27% que ainda não fizeram 20 anos e destes 73% são do sexo feminino.

A metade concluiu apenas o 1º grau e os outros 50% fizeram em sua maioria até a 2ª série do 2º grau. Apenas um fez um ano do 3º grau.

A experiência docente do grupo é pequena. 34% não leciona ainda e 27% têm apenas 1 ano de experiência e também 27% têm de 2 a 8 anos de magistério. 12% (todas mulheres) têm de 11 a 18 anos de magistério.

Ao lado das vagas ocupadas pelos professores indicados pelo MST há professores municipais da região celeiro, formada por municípios da micro-região liderada por Três Passos, que também participam do curso.

Para definir o ponto de partida para a caminhada abri as atividades com cinco perguntas escritas e as respostas foram desanimadoras/anímadoras.

Eis alguns exemplos: *"Cite algum conhecimento químico que você usa para explicar o mundo em que vive"*.

17 (= 42%) deixaram esta pergunta em branco ou responderam "não sei".

7 (= 17%) associaram a Química à destruição, às armas nucleares, à guerra química (vivíamos os dias da Guerra do Golfo), à poluição, aos inseticidas, aos herbicidas e à queima das matas.

7 (= 17%) referiram algo relacionado com as

transformações da matéria, isto é, evidenciaram remotamente alguma idéia aproximada ou referiram adubação verde ou consumo de água pelo organismo.

4 (= 10%) referiram-se à criação do universo, à descendência do homem a partir do macaco ou conhecimentos físicos (vaporização).

6 (= 14%) procuraram trazer vivências de suas lutas e relacioná-las com algum fenômeno químico como *"com a transformação da cera pelo fogo possibilita a duração do mesmo por um longo tempo (vela), podendo ser usado para iluminação. Posso associar a vida da gente que se gasta ao pouco, mas pode clarear e iluminar o mundo"* ou desilusão *"se tivesse qualquer conhecimento químico saberia explicar, mas como nada conheço não sei explicar nada"*.

Se ao invés do levantamento destes dados estatísticos tivesse lido dois livros com os quais muito aprendi em Braga, teria feito um melhor trabalho, pois saberia ainda mais da realidade de onde eram originários os alunos. Refiro-me a *"O massacre da fazenda Santa Elmira"* (Vozes, 1989) e *"Uma foice longe da terra"* (Vozes 1991), um escrito e outro coordenado pelo Frei Sérgio Görgen. Devo acrescentar que ter o privilégio de conversar com Frei Sérgio, durante a minha estada em Braga foi outro excelente aprendizado.

A pergunta *"o que você aprendeu/ensina de Química no 1º grau?"* evidenciou mais uma vez algumas das já clássicas constatações:

66% daqueles, cuja escolarização maior é a 8ª série do 1º grau, referiram que aprenderam tabela periódica, distribuição de camadas eletrônicas ou que a fórmula da água é H_2O , isto é, apenas anteciparam conhecimentos do 2º grau para o 1º grau ou associam o conhecimento químico a fórmulas. Vários demonstraram sua erudição química, citando símbolos de elementos químicos. Esta associação da Química quase exclusivamente a fórmulas está presente na maioria daqueles que cursaram um, dois ou três anos do 2º grau.

Nas respostas à pergunta *"O que é Química?"* alguns mostraram idéias de uma "ciência" que estuda transformações ou que associam a Química à poluição ou guerra ou ainda a piora da qualidade de vida na terra.

As respostas à pergunta, envolvendo conceitos como *"átomo"* ou *"molécula"* evidenciaram quase completo desconhecimento por todo o grupo ou ainda informações totalmente erradas.

Esta era a realidade que tínhamos para

começar. Minhas primeiras miradas nos questionários, já quando os mesmos eram devolvidos, davam-me uma adequada visão da realidade.

Disse que faríamos uma longa viagem de 40 horas em que éramos desconhecidos companheiros em um veículo desconfortável (eram dias muito quentes em uma capela toscamente transformada em sala de aula) e que devíamos aproveitar a viagem para conversarmos sobre o que fazíamos e isto tornaria as jornadas menos estafantes.

Sugeri que comesçassem a conversa e imediatamente queriam saber o que era Química e porque estudá-la.

Comecei falando nas Ciências Naturais e apresentei a Química, a Física, a Biologia e a Geologia. Falei um pouco da Matemática e mostrei como as diferentes ciências se interrelacionam. Disse que a Química é muito envolvente e emocionante. Mostrei quanto a Química mudou, muda e ainda mudará nossas vidas. Falei da Química que polui, mas mostrei quanto era maravilhoso ver a Química a serviço do combate à fome e à doença. Mostrei as vantagens que tem, nos dias atuais, um alfabetizado, se comparado com um analfabeto e coloquei a Química como uma linguagem que facilita a leitura do mundo em que vivemos e como conhecendo Química poderiam até melhorar o mundo em que viviam. Propus então que comesássemos a procurar situações em que a Química está presente em nossas realidade e como o entendimento da realidade fica facilitado se a Ciência pode nos ajudar a explicá-lo.

As perguntas começaram a surgir. Queriam saber como foi construída a Química e eu contei um pouco da História da Ciência mostrando, com exemplos da Química, as rupturas e reconstruções que ocorreram e ocorrem para ser construído o conhecimento. Dei exemplos relacionados com agricultura e eles trouxeram a sua prática e no primeiro encontro já estávamos discutindo equilíbrio ácido $\rightleftharpoons$ base e sua alteração no solo e as correções do mesmo com diferentes adubações.

Muitas e desafiadoras perguntas surgiram. Refletiam a prática que os alunos-professores detinham. Procurei mostrar como esta prática é a fonte básica do conhecimento e também o critério para o estabelecimento de verdade. Então começaram a aflorar os saberes populares. Questionei suas origens e analisamos suas transmissões. Buscamos explicações com os chamados conhecimentos formais. Mostrei

como não existe necessariamente uma explicação, com o conhecimento acadêmico, para muitas das práticas que eles realizam e como não podemos desprezar os saberes populares só porque os mesmos não estão fundamentados no saber formal.

Aqui tinha muito presente que não se tratava de transmitir conhecimento, mas sim dar condições para a produção de conhecimentos sobre a realidade de cada aluno-professor. Este foi um dos grandes desafios para mim. Era difícil não apresentar logo as explicações, até porque também eu buscava crédito junto ao grupo. Mas estava claro que era preciso fazer de nossa viagem de 40 horas um diálogo fecundo entre o saber que eles traziam de sua prática e o conhecimento químico que eu detinha e que buscava com eles sistematizar.

Acredito que fizemos aquilo que Lênin coloca como o caminho dialético do conhecimento da realidade objetiva, isto é, ir da *contemplação viva ao pensamento abstrato, e deste à prática*, onde a *contemplação viva* se realiza através das percepções e representações dos fenômenos da realidade e o *pensamento vivo* na construção dos conceitos, teoria, leis, princípios. A *prática* é o ponto fundamental e primeiro na construção do conhecimento.

Deste diálogo surgiram respostas/propostas concretas que deverão servir para melhorar a minha/deles ação docente futura. Estávamos então estabelecendo também um roteiro para nossa viagem. Sabíamos onde queríamos chegar, mas tínhamos que fazer o caminho. Estávamos, eles e eu, aprendendo a sermos professores.

A partir de uma reflexão: *"Como a Química pode auxiliar a minha prática docente fazendo que possamos: 1) entender melhor o mundo em que vivemos" 2) transformar para melhor a nossa realidade?* procuramos estabelecer os temas que iriam servir para nossos diálogos. Era a colocação das estacas para a construção do caminho. Sabíamos que estas estacas eram provisórias e muitas vezes, na semana, a trajetória foi alterada.

A seguir enumero alguns dos muitos tópicos que discutimos durante a semana: * Fabrico de sabão – uso de cinza como material alternativo a soda. Detergência – Por que o sabão remove a sujeira? Por que não se pode lavar roupa com água salobra? * pH. Equilíbrio ácido $\rightleftharpoons$ base. Hidrólise de uréia. Uso de vinagre na lavagem de fraldas.* Água de irrigação. Águas duras. * Materiais de construção. Vidros. Fibras

e plásticos. * Calcários. Carbonato de cálcio. Gás carbônico. * Diferentes formas de energia. Energia térmica: carvão; GLP; gasolina; álcool; madeira. * Combustão: Por que para apagar uma vela e para avivar uma chama usamos o mesmo procedimento: *assoprar*? * Fermentações; diferenças na hidrólise de açúcares (amido, glicose, lactose) e a celulose. Destilarias coloniais. *Radiatividade. Energia nuclear. Acidente de Goiânia. Raio X. * Fracionamento de mistura. Filtração. Água potável. Estações de tratamento de água. Olaria.

Na sexta-feira, dia 22 de fevereiro, realizamos uma atividade conjunta com a turma A, que durante aquela semana trabalhava Matemática com a professora Gelsa Knijnik. Uma e outra turma selecionou alguns temas que foram apresentados em conjunto. Foi particularmente gratificante para mim, ouvir alunos-professores, que na segunda-feira não sabiam o que era Química, falando em hidrólise ou explicando equilíbrio ácido $\rightleftharpoons$ base. Nesta atividade, assistida também por outros funcionários do DER, que durante a semana foram envolvidos em consultas e agora queriam ver por que tantas perguntas, maquetes e mapas, houve entre as muitas intervenções uma que mereceu destaque. José Zucoloto, um agricultor, cuja escolarização formal não ultrapassa à 4ª série do 1º grau, disse que os trabalhos cujos relatos ouvira, não eram de Matemática ou de Química, mas eram de Vida e deviam ser feitos ainda mais integrados com outras matérias que ele via os alunos estudar. Este relato mostra uma visão de integração sempre tão perseguida.

Quando nossa caminhada se concluía, tínhamos a sensação que construíamos juntos uma parte do conhecimento químico. No sábado, dia 23 de fevereiro, fez-se uma parada para a análise da semana e uma síntese do produzido.

Eis como alguns analisaram as atividades e como viram sua trajetória e compararam o que responderam no teste de entrada, na segunda-feira, com as respostas de agora.

"A minha caminhada durante esta semana foi muito proveitosa, cresci ao adquirir conhecimento de Química, pois eu jamais havia visto a Química explicar coisas simples, mas importantes, de nosso dia-a-dia. A Química para mim era uma coisa mecânica e sem nexos, uma coisa fora da realidade. Agora eu entendo as coisas". H. R., 18 anos de magistério, escolarização: 1º grau.

"Eu nunca tive Química antes. Agora vou saber explicar muita coisa para meus alunos. Sei agora que no mundo que vivemos têm muitos acontecimentos químicos. Gostei de aprender como o sabão remove a sujeira e como é importante remover primeiro o suor ao lavar roupa para economizar sabão". Luis Rogério.

"Eu nunca tinha estudado Química. Esta semana minha caminhada foi muito boa. Tirei grande proveito que vai me ajudar tanto como profissional como na vida pessoal. Vou poder ajudar mais no meu assentamento. A Química explicou porque o gás Cianídrico da mandioca pode matar". Marisa.

"Nunca havia estudado esta matéria, mas o que aprendi vai me ajudar muito na comunidade em que vivo e trabalho. Agora posso entender melhor o mundo em que vivo, inclusive sobre a higiene, que é a maior responsável pela nossa saúde. Não sabia que as coisas simples poderiam ajudar-me a entender melhor o mundo com as explicações da Química". Ignez.

"Aprendi muitas coisas que não tinha nem idéia. Agora tenho mais condições de ensinar às crianças e também à minha comunidade. Aprendi a usar produtos alternativos como a cinza ou como neutralizar a amônia com vinagre ou limão". Dilema.

"Na primeira aula achei que teríamos um professor dono do saber, que nos daria fórmulas e mais fórmulas para mais uma coreba. Logo nossa curiosidade foi aumentando e estou vendo que quanto mais oportunidade dermos para os nossos alunos melhor será a aula. Agora vou tentar mostrar coisas ligadas com a realidade. O que respondi no primeiro dia não tem nada a ver com que sei responder agora". Sandra.

"Minha caminhada nesta semana foi maravilhosa. Tive a oportunidade de aprender quanto a Química está no nosso dia-a-dia. No começo não entendia muito, mas com o caminhar juntos tudo ficou mais fácil de entender". Inês.

"Foram dias em que vi como a Química está tão perto de nós, desde as coisas mais simples às mais complexas e que devemos

saber usá-la de forma que venha nos beneficiar. Devemos fazer que nossos alunos também, através de experiências simples, tenham uma noção de Química. Acho que a partir das atividades desenvolvidas esta semana vou ter mais condições de auxiliar minha comunidade a viver melhor, usando a Química mais corretamente. Sei que vou ter que aprofundar mais através de leituras, pois ficaram ainda partes um pouco obscuras". Zenilda.

"Quando tive essa oportunidade de vir para cá (DER) pensei comigo mesma que queria aprender coisas novas para levar para nossos alunos (...) agora sei que com a Química vou poder ler melhor o mundo, diferentemente da Química que aprendi no 2º grau que não foi um pouco mais que coreba, sem saber que ela podia ajudar a gente a melhorar o mundo". Juçara.

"Para mim foi uma semana muito proveitosa. Sempre tive muita dificuldade com esta matéria, mas com este método de associar as coisas do cotidiano consegui entender. No decorrer das aulas minha idéia sobre Química foi mudando. Gostei de aprender sobre como se faz o charque e sobre o leite". Agostinho.

"No início fiquei apavorada pois não tinha nenhum conhecimento de Química. Agora sei quanto posso entender melhor muitas situações de vida". Eloide.

"Desde que vim para cá (DER) eu já me havia comprometido a buscar tanto para mim como para minha comunidade algo de novo. Após estes dois meses o compromisso será cumprido. Vou levar tudo que aprendi de bom aqui, principalmente de Química para ver melhor as coisas de nosso mundo". Silvana.

"Eu me senti muito gratificada com as aulas, com os conhecimentos químicos adquiridos. No primeiro dia me senti completamente perdida, pois há oito anos fiz o primeiro grau, mas hoje, após uma semana de aula, confesso que me sinto muito capaz. O meu comprometimento será em transmitir esses conhecimentos não só aos meus alunos, mas aos vizinhos e amigos. Levo uma proposta de fazer um ensino participativo e conscientizador. A Química pode me ajudar na medicina

caseira, na economia doméstica e na criação de coisas novas". Adilce.

Transcrevi apenas um terço dos depoimentos. Há vários outros muito semelhantes. Mas há limitações que me fazem deixar a maioria de fora. A seleção não implica em nenhuma desconsideração aos não apresentados. Há muitos que também me emocionaram.

Após estes depoimentos não tenho muito a acrescentar. Mais uma vez, aqueles que foram os alunos, foram os que mais ensinaram. Tenho já publicamente me manifestado quanto aprendi com os 41 alunos que comigo estiveram nesta quente e seca semana de fevereiro em Braga. Sou agradecido a todos. Há alguns que sei que entusiasmei. Houve também aquele que não soube fazer aderir. Mas com todos aprendi. Aprendi, principalmente com o exemplo de luta. Foi maravilhoso ver aqueles homens e aquelas mulheres sedentos em aprender/ensinar. Em Braga havia heróis e heroínas calejados na luta. Havia os que me ensinaram como preparam as toalhas embebidas em vinagre para minimizar os efeitos do gás lacrimogênio com que seguidamente se defrontam em suas lutas. Havia as mulheres que lá estavam com os filhos para os quais tinham que fazer verdadeiras "químicas"

no intervalo das aulas. A cada um dos 41 alunos-professores agradeço os ensinamentos e os exemplos de luta.

Agradeço também à equipe de coordenação do DER pelo exemplo de coerência no levar adiante uma proposta pedagógica. Quando a Professora Roseli Caldart me fez o convite telefônico me dizia que buscavam trazer para dentro de um curso de Magistério toda a experiência da luta pela terra e do processo de educação popular que a acompanha, para construir uma nova proposta de escola, capaz de entender a difícil realidade onde estão inseridos os professores, que são os alunos do curso. A Roseli, a Cenira, o Armando, o Zucoloto, o Roberto estão atingindo o objetivo de apresentar uma nova proposta de educação rural na perspectiva dos autênticos movimentos populares.

Foi muito importante para mim ter sido incluído no processo. Mais uma vez convenci-me de uma tese que há muito venho enunciando e muitas vezes é tomada com descrença pelos meus colegas da Universidade. *"É mais difícil lecionar Ciências no primeiro grau, que Química no terceiro"*. Repito, mais uma vez, que aprendi muito em Braga.

* * *

Attico Inácio Chassot é professor titular do Departamento de Química Inorgânica – UFRGS

A representação topológica e o problema do egocentrismo

LUIZ FERNANDO NUNES SÁ

A REPRESENTAÇÃO TOPOLÓGICA

Na Dissertação de Mestrado "As noções de espaço: ponte entre a física geométrica e o conhecimento construído", apresentada na Faculdade de Educação da UFRGS em agosto de 1990, foi destacado o fato que os trabalhos sobre a gênese e o desenvolvimento das noções de espaço, elaborados pela maioria dos epistemólogos, descreve as relações topológicas manifestadas pelas crianças nas primeiras fases de seu desenvolvimento cognitivo através de um isomorfismo entre as representações espaciais e as ações motoras que vão sendo estendidas gradativamente através das abstrações em seus diferentes níveis. Foi julgado que existe algo mais profundo nesse processo que é a manifestação da percepção como regulada por transformações topológicas. **A percepção funciona segundo um modelo que é descrito pelas transformações topológicas.**

A representação topológica do espaço caracteriza-se pela globalização de diferentes formas num único elemento, existindo cinco tipos de transformações simples que a singularizam: vizinhança, separação, ordem ou sucessão, envolvimento ou fechamento e continuidade.

A relação de **vizinhança** é aquela em que diferentes elementos de um mesmo campo são representados numa única totalidade, não havendo nenhuma ordenação métrica ou impossibilidade de superposição; já a relação de **separação** representa os objetos vizinhos dissociados: cada objeto pode ocupar uma posição distinta no espaço, não ocorrendo superposição de elementos representados; a **ordem ou sucessão** se caracteriza pela relação que é estabelecida entre os elementos dispostos num mesmo campo, "o que vem antes" e "o que vem depois" (especialmente), utilizando relações de vizinhança e separação; **fechamento** caracterizado pela exteriorização da

noção do que está "dentro e fora" e do que está "entre"; e **continuidade** encontra-se relacionada ao reconhecimento de pontos colocados em sequência numa mesma representação. Esta última relação implica no domínio de todas as outras citadas anteriormente pois a noção de um contínuo espacial necessita de um relacionamento global de cada elemento que compõe o todo.

Um exemplo claro do que foi exposto acima é o que podemos realizar analisando o desenho que qualquer criança executa em suas primeiras fases de escolarização, quando são solicitadas a representar "a família". A figura que irá possuir as maiores dimensões será a mãe, a segunda o pai e os irmãozinhos serão pequenos rabiscos com tamanhos iguais entre si, mas bem menores que a figura do pai e da mãe.

Nesse caso, cada figura representada é uma totalidade em si, não há uma ordenação métrica (mesmo que o pai seja mais alto que a mãe ou que os irmãos sejam maiores que o "artista" isto não será representado). Os elementos se encontram separados pelo fato de terem sido representados um de cada vez, cada um tendo ocupado uma totalidade espacial no momento de sua representação, sem que tenha sido levado em conta as características das formas anteriores (se isso não tivesse acontecido haveria uma "coerência" nas dimensões dos objetos representados, pois eles teriam sofrido uma comparação entre as suas dimensões). Todas as formas em si serão uma totalidade que pode ser reconhecida por elementos que se dispõe segundo uma lógica - do que está na ponta, no meio e no início (no desenho de um braço, por exemplo). Por fim existe uma continuidade em cada forma, pois elas não se encontram despedaçadas como os objetos no "cubismo sintético" de Picasso. Existe uma integridade que nos permite reconhecer no

objeto representado características gerais do objeto concreto.

Num sentido mais amplo dizemos que toda transformação biunívoca e bicontínua é uma transformação topológica.

Uma maneira simples de demonstrar uma transformação biunívoca e bicontínua é observar o desenho de uma letra espelhada (por exemplo a letra "e" maiúscula). Todos os pontos que existem na letra escrita em grafia direta possuem um correspondente na letra escrita em grafia simétrica ou invertida. Não são acrescentados nem tirados pontos intermediários para a obtenção da transformação de uma letra num grafismo e no outro. Podemos, ainda, definir que existe uma correspondência entre as duas formas de tal modo que para um ponto na forma direta existe um único ponto da forma espelhada. Uma outra maneira de representar uma transformação topológica pode ser feita desenhando um círculo ou um quadrado em um pedaço de borracha. Posteriormente, podemos esticar a borracha, dobrá-la, contrai-la, etc., realizando uma série de deformações na mesma, resultando que o desenho feito originariamente pode assumir formas dos mais variados tipos (um círculo pode se transformar em uma elipse, ou em uma forma completamente indefinida) e, desde que a borracha não seja rasgada ou que não juntemos partes que originariamente não estavam juntas, todas as transformações citadas são ditas biunívocas e bicontínuas e, portanto, topológicas. Isso porque podemos encontrar os mesmos pontos em qualquer uma das figuras resultantes das nossas ações sobre a borracha: aqueles que existiam originariamente permanecem os mesmos em todas as formas, ou seja, as condições de fronteira e vizinhança entre dois pontos quaisquer não foram alteradas, bem como a condição de continuidade.

As transformações topológicas caracterizam as formas num espaço não-métrico. Assim, não tem sentido falar em conservação de dimensões de comprimento ou forma num espaço concebido dessa maneira. Todas as relações espaciais estão concentradas num único objeto, numa única forma onde não tem significado utilizar um referencial fora desta totalidade para estabelecer qualquer tipo de relação.

O egocentrismo psicológico

No trabalho citado anteriormente foi afirmado que as pessoas, em suas primeiras fases do

desenvolvimento, apresentam uma posição egocêntrica ao justificarem a causalidade de fenômenos naturais (a causa é aquela que atende às necessidades do próprio indivíduo). Outro exemplo é aquele descrito pelo sincretismo verbal e auditivo em crianças desta mesma fase. Existe uma diferença clara entre o que as crianças escutam e o que elas representam – entre o percebido e a representação construída sobre a percepção –, demonstrado através da verbalização – a verbalização é o produto da reconstrução interior do que foi percebido auditivamente – por exemplo, escutar alguém dizer lua ou rua e pronunciar indiferenciadamente "ua" como resposta (A "ua" tá no céu). Outro exemplo é a manifestação da intencionalidade sem a presença de parâmetros restritivos que diferenciem os termos de uma proposição ou os coloque na declinação exata (por exemplo, no que diz respeito à conjugação verbal "Eu já boti o copo no chão.", "Eu já fazi isso"). Estes poucos exemplos servem apenas para referenciar todo um universo de manifestações comportamentais que tipificam condutas egocêntricas no universo das ações humanas.

Podemos dizer, então, que o indivíduo egocêntrico não se vale de parâmetros externos que restrinjam ou delimitem as possibilidades de suas representações e de suas exteriorizações. Nesse estado psicológico as ações interiores são reguladas por uma "função", cuja dinâmica não se vale de elementos restritivos rígidos. Em tal fase, o modelo que regula a atividade perceptiva e sua conseqüente representação está vinculado à afetividade, ao significado do objeto para o sujeito. E é este elemento que irá se constituir de fundamental importância para as relações com base na percepção.

Se voltarmos ao exemplo citado acima sobre o desenho que as crianças executam a respeito da família, podemos simplesmente dizer que o valor afetivo é que determina as dimensões e a qualidade do objeto representado. A mãe é o que tem maior valor afetivo, maior significado para a criança e, por isso, terá as suas características superdimensionadas. Conseqüentemente os irmãos serão os de menor representação, pois seu significado não tem uma relevância maior no universo de elementos que rodeiam a criança em suas primeiras fases.

A conclusão que pretendemos efetuar com respeito ao que foi exposto é que existe uma correspondência clara entre o comportamento

egocêntrico e as transformações topológicas.

O modelo que descreve o funcionamento das transformações no espaço topológico apresenta exatamente as mesmas características que aquele utilizado para descrever as relações que são estabelecidas por uma pessoa humana no

estado egocêntrico. Tais relações sempre estarão mais próximas do significado afetivo do que sobre o significante, representado no nível das abstrações. E aí voltamos à afirmação inicial que “a percepção funciona segundo um modelo que é descrito pelas transformações topológicas”.

* * *

Luiz Fernando Nunes Sá é professor do Colégio de Aplicação e atua na Comissão Permanente de Seleção e Orientação – COPERSON – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.