

CRISE NA PESQUISA EDUCACIONAL

ACERVO DA REV. E&R

**Volume único
(Não comercializável)**

**UNIVERSIDADE
E PARTICIPAÇÃO**

EDUCAÇÃO E REALIDADE

**Volume 10
Número 1
Jan./Abr. 1985**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 10
n.1
Jan./abr'l 1985
Porto Alegre
ISSN 0100-3143

Educ. e Real.,	Porto Alegre	v. 10	n.1	p.1-168	jan./abril 1985
----------------	--------------	-------	-----	---------	-----------------

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: *Alceu R. Ferrari*

Vice-Diretora: *Renita Lourdes Allgayer*

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Secretário Executivo: *Tomaz Tadeu da Silva*

Conselho Editorial (interino): Conselho Departamental da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande Sul

Consultores deste número: *Arabela Campos Oliven*
Flávia Maria Sant' Anna
Juracy C. Marques
Rosa Maria Hessel Silveira
Maria Estela Dal Pai Franco

Equipe editorial: *Rovilio Costa (Coordenador)*
Jacy Busato (Secretária)
Helena Osorio Lehnem (Assessora Técnica)

*EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, Faculdade de Educação, 1976-*

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1983, 8(1, 2, 3)

1984, 9(1, 2, 3)

1985, 10(1,

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
<i>Pesquisas</i>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OPINIÃO DOS DOCENTES DA UFRGS	
Eny Toschi.....	7
RELAÇÕES ENTRE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL E COMPLEXIDADE DE ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS:	
Eliana Holmer Marcolin e Angela M.B. Biaggio	23
<i>Artigos</i>	
PESQUISA EDUCACIONAL EM CRISE	
Oyara Petersen Esteves	39
O ESTUDO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA: CONSENSO OU CONFLITO	
Cândido Gomes	61
<i>Suplemento Especial</i>	
ELEIÇÕES E PARTICIPAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	
Tomaz Tadeu da Silva	72
PROCESSO PARTICIPATIVO NA ELEIÇÃO DE DIRETOR E VICE-DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS	
Neusa Junqueira Armellini e outros.....	73
ENTREVISTA COM A COMISSÃO ELEITORAL.....	93
ANÁLISE DOS DADOS DAS ELEIÇÕES PELA COMUNIDADE, PARA COMPOSIÇÃO DAS LISTAS SÊXTUPLAS PARA DIRETOR E VICE-DIRETOR DA FACED/UFRGS. EM 1984.	
Alfredo José Veiga Neto	107
AS GREVES E O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO: QUANDO SE DECIDE DE BAIXO PARA CIMA	
Juracy C. Marques.....	123
ELEIÇÕES NA FACED: INAUGURAÇÃO DE UM MOVIMENTO PARTICIPATIVO	
Nilton Fischer.....	139
FAZER E COMPREENDER (Depoimentos)	
Terezinha M. Vargas Flores.....	145
DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: PROCESSO, CONQUISTA; RUPTURA INSTITUCIONAL	
Márcia Ondina Vieira Ferreira.....	149
DOCUMENTAÇÃO.....	159

EDITORIAL

Convidado pelo novo Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor Alceu R. Ferrari, assumo, a partir deste número, a Secretaria Executiva da Revista Educação e Realidade. Tenho a satisfação de encontrar uma Revista consolidada no cenário das publicações especializadas no país. Entretanto, penso que sua linha editorial e a própria estrutura organizacional necessitam algumas reformulações. Nesse momento estou submetendo uma proposta de reformulação da revista a todos os interessados dentro da Faculdade de Educação, para ampla discussão e debate. O leitor também está convidado a participar deste debate.

Basicamente, a proposta consiste em ampliar o âmbito da Revista, em torná-la nacional, ou, ao menos, regional, tanto em termos de colaborações quanto em termos do corpo de consultores. Uma outra modificação que julgo necessária é a do estabelecimento de uma identidade para a Revista. Para isto é preciso buscar uma maior unidade na linha editorial, tornando-a mais homogênea, tanto em qualidade, quanto em temática. A busca do fio condutor que poderia levar a essa unidade é que é o problema central. Essas são as idéias principais, colocadas na mesa para o debate.

Quando assumi a Revista, encontrei-a comprometida com uma quantidade de artigos, anteriormente aceitos, suficiente para compor três números. Naturalmente, esses compromissos teriam que ser honrados. Portanto, é importante que o leitor compreenda que este e os dois próximos números foram compostos sob a orientação editorial anterior. Isto não implica em nenhum julgamento sobre a qualidade de artigos aí publicados, individualmente. Somente a partir do próximo ano, tendo sido a proposta de reformulação amplamente discutida, a Revista passará a ser publicada sob nova orientação editorial.

Estamos publicando neste número um Suplemento Especial sobre o processo das eleições diretas para a Direção da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desculpe-nos, o leitor, o localismo dessa matéria. Nossa justificativa é de que o tema subjacente ao suplemento, democratização e participação, está no centro das discussões políticas nacionais.

Tomaz Tadeu da Silva

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OPINIÃO DOS DOCENTES DA UFRGS

Eny Toschi*

RESUMO

O artigo descreve os resultados de uma pesquisa realizada para levantar e analisar a opinião dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no que se refere a vários aspectos dos Cursos de Licenciatura oferecidos pela instituição.

1. INTRODUÇÃO

A experiência da Faculdade de Educação da UFRGS com os Cursos de Licenciatura tem mostrado a necessidade de repensar o modelo de Formação de Professores. Por iniciativa oportuna do Ministério de Educação e Cultura, através da Secretaria do Ensino Superior, foi proposto um projeto sobre os Cursos de Licenciatura, nas diversas áreas de conhecimento e nos diversos níveis de ensino visando repensar o papel integrado que compete à formação de professores (Brasil, MEC, SESU, 1981, p. 2)

A direção da Faculdade de Educação da UFRGS, no plano da gestão 81/84 (UFRGS, FAGED, 1981), propôs a formação de Comissões como uma das suas linhas administrativas. Entre outras atividades, as Comissões desenvolvem estudos, promovem eventos, buscam a integração de objetivos, concretizando as idéias de planejamento participativo e de administração solidária. Uma das comissões criadas, que passou a ser denominada "Comissão de Professores-Projeto Licenciaturas", foi composta pelos professores regentes das disciplinas da formação pedagógica, oferecidas pelos três Departamentos da Faculdade e com o apoio dos professores representantes da Educação nas várias Comissões de Carreira na Universidade. Esta Comissão planejou ações que envolvessem pessoas-chave da comunidade em geral e do Sistema de Ensino, em particular buscando auxílio na análise da realidade das licenciaturas. Foram pontos básicos

* Mestra em Educação, Prof^a do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

de partida: 1) a análise dos conteúdos das disciplinas de formação pedagógica dos cursos de licenciatura; 2) a consulta à comunidade sobre o preparo do professor para a atuação no ensino de 1º e 2º Graus; 3) o aprofundamento das linhas explicitadas pela Secretaria da Educação e Cultura em Diretrizes Curriculares, as quais estão em fase de avaliação ou reformulação.

A apresentação do Projeto "Melhoria do Ensino de Graduação da UFRGS" pela Pró-Reitoria de Graduação — PROGRAD/UFRGS, em maio de 1982, promoveu a articulação de professores da Comissão da FAGED com os assessores da PROGRAD, pois os princípios norteadores deste projeto coincidem com os objetivos da comissão.

Encontros e estudos já indicavam a necessidade de repensar o papel da Universidade como formadora de recursos humanos. Entre outros, pode-se destacar:

— o estudo do Grupo-Tarefa da UFRGS, realizado em 1973, a partir da necessidade de "estudar a posição da Universidade frente ao problema do ensino de 1º e 2º Graus, tendo em vista os currículos na Lei 5692/71" (MARQUES et alii, 1973, p. 3).

— o Encontro Nacional, realizado em 1980, o qual incluiu na sua programação o relato dos Encontros Regionais, preparatórios da XXXI Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB. O relato da Região Sul salienta a necessidade de se rever as relações entre a Universidade e o Ensino de 1º e 2º Graus, tendo sido centro de discussões a integração dos diferentes níveis de ensino, com o destaque de três questões fundamentais: 1) posicionamentos norteadores; 2) problemas que entravam a integração; 3) estratégias da integração para minimizar as dificuldades encontradas. As estratégias definidas foram agrupadas em três grandes focos: centralização administrativa, formação de recursos humanos e busca de disseminação do conhecimento (FELDENS, 1980).

— o Seminário da Região Sul sobre a Reformulação de Cursos de Formação de Professores, promovido pela SESU/MEC, realizado em outubro de 1981, em Porto Alegre, o qual reuniu professores dos três Estados da Região Sul do Brasil, possibilitou uma ampla discussão sobre os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas. Numa posição crítica à organização dos atuais cursos, as conclusões deste Seminário enfatizam a necessidade de atender aos princípios de sólida formação teórico-prática-crítica e perspectiva de uma só profissão: a do educador (SEMINÁRIO ... 1981).

Estudiosos sobre o assunto expõem sua preocupação transpondo o problema para várias áreas de conhecimento — educação, produção agrícola, energia ... salientando que o momento atual é de avaliação, bem como criticam a Universidade como agência formadora de professores (Ande, 1981). É destacada a importância da Faculdade de Educação no contexto universitário, num processo de coordenação das Licenciaturas, bem como são enfatizadas, pelos estudiosos do assunto, as funções social e educativa do ensino, devendo o educador se preparar para ser um profissional de elevada consciência crítica, ou

seja, com formação de cientista social, comprometido com um certo projeto da sociedade (Cadernos ..., 1981).

Os professores da Comissão — Projeto Licenciaturas da FAGED, entre outras atividades, definidas a partir de estudos e conclusões de trabalhos publicados e/ou participados diretamente, planejaram uma pesquisa. Esta pesquisa buscava levantar e analisar a opinião de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no que se refere aos Cursos de Licenciatura oferecidos pela instituição. O objetivo da pesquisa buscava especificamente: 1) conhecer a opinião dos docentes quanto à qualidade do ensino oferecido pela UFRGS; 2) detectar os problemas percebidos pelos docentes no desenvolvimento do seu trabalho; 3) identificar as idéias norteadoras do ensino da UFRGS, permitindo analisar pressupostos básicos para a formação de professores para o ensino de 1º e 2º Graus; 4) buscar subsídios para estudos posteriores e, conseqüentemente, novas definições e estruturação de Curso de Licenciatura.

2. METODOLOGIA

Os Participantes do Estudo

Todos os professores dos cursos de Licenciatura da UFRGS foram solicitados a participar do presente estudo, através de ofício que encaminhou o instrumento de pesquisa. Do total de professores que atuam em disciplinas oferecidas pelos Cursos de Licenciatura, somente 34 devolveram o instrumento preenchido.

A coleta e a análise dos dados

Os objetivos da presente pesquisa determinaram a elaboração de um instrumento que possibilitasse obter informações de acordo com as especificações das diversas licenciaturas. O instrumento é composto de 85 questões, organizadas de forma a permitir respostas às questões de pesquisa levantadas e possibilitando a análise por agrupamento de questões. A preocupação foi tentar não direcionar o respondente e obter o maior número e as mais diversificadas opiniões sobre aspectos que envolvem a formação do professor na Universidade.

Um grupo de alunos do curso de Pedagogia, previamente treinado para a tarefa de distribuição e recolhimento dos instrumentos, por ter sido adiado o prazo de devolução do instrumento preenchido, fez contatos diretos e por telefone com as várias pessoas — professores ou secretários — que, nos vários Departamentos e Unidades envolvidos com os cursos de Licenciatura, se responsabilizaram pelos instrumentos preenchidos entregues após o prazo estipulado (8 de dezembro/83). Os motivos da prorrogação do prazo, decorreram da greve dos professores, seguida do período de festas de fim e início de ano.

As informações e opiniões obtidas foram tabuladas e analisadas possibilitando, na maioria das vezes, uma classificação com agrupamento de opiniões dos respondentes. Quando tal não foi possível, as opiniões foram simplesmente relacionadas.

A seguir, são apresentados resultados em dois grupos: 1) dados que caracterizaram os professores respondentes; 2) opiniões dos respondentes, classificadas após a análise de cada uma das questões e agrupadas ou relacionadas por questões de pesquisa.

3. RESULTADOS

Quem participou do estudo

A maioria dos respondentes, participantes da presente pesquisa, é do sexo feminino (71%). A idade varia de 32 a 62 anos. Situando-se o número predominante na faixa etária de 35 a 44 anos (62%).

Apenas 21% dos docentes têm experiência somente no 3º grau, sendo que 53% têm experiência nos 1º, 2º e 3º graus, 23% têm experiência no 2º e 3º graus e 3% têm experiência nos 1º e 3º graus. O número de anos de experiência docente varia: no 1º grau, de 1 a 20 anos; no 2º grau, de 2 a 30 anos e 3º grau, de 1 a 30 anos. É importante salientar que 79% dos respondentes têm mais de 5 anos de experiência no Ensino Universitário. A maioria dos respondentes tem como Mestre o título máximo (69%), sendo destes, 50% Mestres em Educação; 15% são doutores e 1% livre-docente.

As opiniões dos respondentes foram classificadas e agrupadas por questão de pesquisa, previamente formuladas, conforme especificação a seguir:

Questão 1.

Qual o profissional necessário e que a UFRGS oferece?

Esta questão determinou o agrupamento de itens que solicitavam a opinião dos docentes sobre: a) características de um bom professor; b) problemas existentes nos Cursos de Literaturas e soluções alternativas para os mesmos; c) aspectos referentes a conteúdos.

Os itens que respondem a esta questão constaram de perguntas abertas, possibilitando ao docente opinar sobre: 1) as características que considera indispensáveis a um bom professor; 2) os problemas percebidos nos Cursos de Licenciatura e prováveis soluções dos mesmos; 3) o domínio de conteúdos específicos dos alunos ao final do curso; 4) o nível dos conteúdos desenvolvidos na Universidade; 5) a visão crítica da realidade brasileira que a Universidade oferece.

A tabela 1, a seguir, propicia visualizar a opinião dos respondentes quanto às características consideradas indispensáveis a um bom professor, classificadas em: a) características pessoais; b) competência profissional; c) comprometimento com a realidade.

As manifestações dos docentes quanto aos problemas percebidos nos Cursos de Licenciatura e as variáveis alternativas dos mesmos, foram agrupados em cinco categorias: a) Currículo dos Cursos de Licenciatura; b) Prática de Ensino; c) Professor; d) Aluno; e) Outros (ver tabela 2).

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DO ENSINO DO 1º, 2º e 3º GRAUS

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR POR GRAU DE ENSINO	NÚMERO DE MANIFESTAÇÕES		
	1º Grau	2º Grau	3º Grau
a) Características Pessoais			
. Capacidade afetiva, flexibilidade com relação a diferenças individuais, tranquilidade.	21	15	14
. Coragem para inovar, ter bom senso, vontade de progredir, entusiasmo, dinamismo, capacidade de despertar curiosidade e de desafiar o aluno, criatividade.	09	11	07
. Hábitos de educador (seriedade, bom relacionamento, clareza de objetivos, assiduidade, abertura capaz de adaptar-se a mudanças), ser coerente com o que ensina e com o que faz.	07	09	16
. Facilidade de comunicação, de expressão e dinâmica de trabalho compatível com a sociedade atual.	00	02	04
. Objetivo. Consciente de quais são os objetivos de ensino.	00	01	02
. Humildade para deixar os alunos fazerem descobertas.	00	00	01
. Consciência de equipe nas relações interdepartamentais.	01	00	01
b) Competência Profissional			
. Conhecimentos básicos indispensáveis a generalizações, fundamentos de educação e estrutura, além de princípios gerais da disciplina e competência em determinados conhecimentos específicos.	21	23	27
. Capacidade pedagógica, avaliações periódicas do comportamento nas relações professor/aluno e permanente atualização, revisão de planejamento, liderança efetiva com adolescentes, ser organizado no seu ensino, visão ampla para poder acompanhar as descobertas do aluno, capacidade de correlação interdisciplinar e de sistematização de conteúdos, saber avaliar e dar feed-back.	17	22	20
. Atitude de questionamento, postura crítica. Ter espírito científico, senso de observação, experiência com pesquisa, capacidade de estudo e pesquisa, competência de transmissão de poder de crítica.	05	05	16
. Competência de conhecimentos de psicologia, das diferentes faixas etárias, relações humanas; condições de aceitar e orientar as necessidades intelectuais e profissionais do aluno; liderança efetiva com adolescentes.	08	07	06
. Interesses em outras áreas suplementares, cultura geral.	04	05	03
. Experiência prévia de ensino (enfermagem). Condições de desenvolver o conteúdo ao nível do aluno; exigir competência do aluno.	03	03	03

c) Comprometimento com a Realidade

. Consciência de participação na sociedade, na comunidade; lucidez no campo político e social.	02	02	03
. Participação e posicionamento político e de classe.	02	02	02
. Sensibilidade para as áreas do mercado nacional.	-	01	03
. Adaptação à realidade, relacionamento entre teoria e prática.	02	02	02

TABELA 2 - PROBLEMAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA E SOLUÇÕES SUGERIDAS, POR CATEGORIA DEFINIDA: CURRÍCULO, PRÁTICA DE ENSINO, PROFESSOR, ALUNO E OUTROS

PROBLEMAS	SOLUÇÕES
a) Quanto ao Currículo	Quanto ao Currículo
. Desvinculação das disciplinas específicas e pedagógicas. . Ênfase na teoria, com apenas disciplinas instrumentais na formação pedagógica. . Falta de uma filosofia educacional capaz de configurar uma diretriz com clareza. . Há acúmulo de disciplinas. . Falta de definição de objetivos que orientem a busca do perfil do professor. . Inexistência de conteúdos que reflitam um currículo convergente para o desenvolvimento do conhecimento e as tendências do mercado de trabalho. . Inexistência de atrativo das disciplinas específicas quando comparadas com as específicas. . Didática ensinada de forma inadequada à área específica que o aluno vai lecionar. . Reduzida carga horária para a formação pedagógica e, como agravante, paralela a outras disciplinas. . Inexistência de metodologias que evidenciam carência adequada para elevar as competências profissionais. . Os cursos oferecem muita informação e pouca formação. . Os Currículos não são compatíveis com os propósitos do curso. . Receber bacharelados de enfermeiros	. Encontros entre vários professores . Maior integração entre os professores das disciplinas específicas e pedagógicas. . Reforma geral do ensino no Brasil. . Encontro para relato de experiência e troca de idéias. . Definição de objetivos que reflitam o perfil profissional do professor. . Reestudo do currículo. . Modificação da política educacional com valorização da educação. . Seleção de princípios fundamentais (conteúdos específicos e pedagógicos) que constituem um processo significativo de integração. . Busca de linhas inovadoras de metodologia capazes de realmente instrumentalizar o licenciado. . Uma discussão autêntica dos problemas que a Universidade enfrenta no que diz respeito à qualidade de ensino. . Oferecimento de novos campos de atuação. . Seminário e outros eventos para discussão aberta entre os professores.

gem que procuram a licenciatura como única opção.

- . Não haver opção no vestibular.
- . A não valorização da educação. (Res. 30/74 do CFE)
- . Estrutura curricular da UFRGS: períodos de tempos muito longos entre uma disciplina e outra, da qual é pré-requisito.
- . Desvinculação com o ensino básico de 1º Grau.
- . Embasamento teórico de outras culturas.
- . Inexistência de uma linha de ação comum entre as várias COM-CAR.
- . Desvinculação da realidade sócio-econômica brasileira.
- . Desvinculação com a comunidade em geral e educacional.
- . Falta de integração horizontal dos conteúdos das disciplinas pedagógicas, que ocorrem e, momentos distintos, não propiciam a unidade na formação do professor.

o) Quanto à Prática de Ensino

- . Pouca experiência do campo profissional.
- . Prática sem as características essenciais ao desenvolvimento.
- . Tempo exíguo para a prática.
- . Os estágios não oferecem uma boa visão da realidade ou são de curta duração ou não são supervisionados.

c) Quanto ao aluno:

- . Inabilidade de planejamento das atividades a nível de conteúdos.
- . Falta de hábito de sistematização de estudo.
- . Falta de tempo para o estudo.
- . Muitos realizam o curso sem vocação para o magistério e/ou não têm condições pessoais para tal (ex.: problemas de dicção, seriedade, dedicação...).

i) Quanto ao Professor:

- . O Professor-bacharel não está

- . Modificação da estrutura e organização dos cursos.

- . Reflexão conjunta dos professores para atingir metas e haver unidade de atuação e propósitos.
- . Maior abertura à comunidade.
- . Maior conhecimento da realidade do ensino de 1º e 2º Graus.

- . Após estudos, estabelecer critérios: como por exemplo:
 - Incluir disciplinas formativas desde o 1º semestre.
 - no 5º semestre implantar um bloco único de disciplinas pedagógicas.
 - retornar aos conteúdos específicos.

Quanto à Prática de Ensino

- . Utilização de escolas diversificadas para campos de estágios
- . Estabelecimento de currículo que possibilite melhor instrumentalização.

- . Maior contato com a realidade estágios mais longos.
- . Os estágios devem ser supervisionados, em 1 semestre, tipo residência.
- . 10 estagiários no máximo por supervisor.

- . Responsabilizar o aluno pela profissão escolhida.
- . Exigir disciplina de trabalho com atividades práticas desde o 1º ano.

- . Seleção por entrevista.
- . O ensino de 2º Grau deveria ser direcionado para áreas específicas, fornecendo pré-requisitos, dentro de opções coerentes com o potencial do aluno.
- . Todos os professores das licenciaturas deveriam ter conhecimentos pedagógicos e práticos.

voltado para o ensino: o aluno sofre discriminação se opta por licenciatura; o professor não serve de modelo; não há adequação de conteúdos.

e) Outros

- . Falta de infra-estrutura em geral e técnica, além de pouca verba; a área física é insuficiente e inadequada.
- . Falta de valorização do recurso humano, em termos de salário.

- . Buscar assessoria pedagógica.
- . Procurar retrabalhar as grandes linhas específicas que estão sendo desenvolvidas - reflexão para decodificar, reelaborar e, se possível, operacionalizar.

Outros

- . Buscar verbas específicas

Sobre o domínio de conteúdos dos alunos ao final do Curso, os docentes opinam que é fraco, dissociado da realidade educacional do 1º e 2º Graus, dileitante, dispersivo e também manifestam que muito pouco é exigido do aluno.

Uma alternativa de solução seria um programa de educação permanente, pois é salientada a necessidade de conhecimentos gerais para o aluno que será professor de crianças e de adolescentes, em especial.

Outros consideram que o professor, por sua vez, é inseguro sobre o que exigir e o aluno "compartmentaliza", não relaciona as diferentes disciplinas entre si e salientam a falta de pré-requisitos do aluno em termos de conteúdos específicos que deveriam ser conhecidos a nível de 2º grau.

Os professores dos Cursos de Enfermagem e de Física, que opinaram a respeito, mostram-se satisfeitos com os resultados teóricos apresentados pelos alunos ao final do curso, no entanto, explicitam preocupações com a prática.

Os respondentes deram ênfase geral à ausência de domínio da estrutura e princípios da matéria (disciplina) que precisará ser trabalhada no Ensino de 1º e 2º Graus e também manifestam preocupação quanto ao fato dos alunos procurarem atingir o nível mínimo exigido para aprovação, cursando o máximo de matérias por semestre.

No que se refere ao nível de conteúdos desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura da Universidade, os respondentes se manifestaram de forma divergente. A maioria manifestou-se sobre a prevalência da quantidade sobre a qualidade. Os conteúdos estariam sendo desenvolvidos de forma muito teórica,

abstrata, com muita informação em pouco tempo. Esses mesmos conteúdos pouco seriam aproveitados em classes de 1º e 2º graus.

Outros opinam que a quantidade decresceu e diminuiu o montante de informações, em relação a épocas anteriores, sendo um ensino reprodutivo. Falta uma visão real e crítica do que “os espera lá fora” devendo a metodologia, utilizada para a compreensão dos conteúdos, permitir que o aluno adquira condições de continuar sozinho.

Há opiniões favoráveis quanto à qualidade e quantidade dos conteúdos que vêm sendo desenvolvidos, mas estes mesmos professores destacam que há necessidade de estimular a pesquisa e intensificar a prática, considerando que as falhas existentes decorrem de carência de situações de laboratório e de trabalho de campo.

À pergunta “a Universidade oferece uma visão crítica da realidade brasileira?” 76% dos professores expressam a opinião de que a Universidade não oferece uma visão crítica da realidade brasileira porque: a) não considera o mercado de trabalho; b) não favorece a discussão sobre o encadeamento das disciplinas; c) os alunos não são ouvidos em suas reivindicações; e) é alienada e extremamente dependente de modismos; e) a quantidade de informações não propicia o debate e a discussão; f) faltam dados fidedignos de pesquisas realizadas no Brasil e que traduzam a confirmação dos problemas globais da nossa realidade.

Doze por cento dos respondentes consideram que a Universidade oferece uma visão crítica da realidade brasileira na medida em que: a) o professor está atualizado; b) os alunos buscam por si; c) a Universidade é um retrato fiel da situação educacional do país, ou seja, dissociação entre o que é ensinado e o que é real como reflexo da sociedade atual.

Doze por cento dos respondentes opinam que não sabem se tal ocorre justificando que depende do Curso e da experiência comunitária e política de alguns professores.

Questão 2.

Qual a filosofia de ação dos professores dos Cursos de Licenciatura?

As opiniões coletadas foram divididas, após análise, em duas categorias: a) o que é necessário para ser professor e b) quais os objetivos de educação, conforme é relacionado a seguir:

a) ser professor requer:

- **Conhecimentos específicos**, em excelente nível, sobre a evolução da ciência em prol das teorias de ensino e metodologias de pesquisa;
- **Condições para adequar conteúdos**, respeitando o aluno nas suas necessidades, interesses e conhecimentos e propiciando reflexão e liberdade de expressão;

- Permanente atualização e revisão de planejamento, através de diálogo em sala de aula;
- Consciência de seu papel, competência, seriedade e dedicação;
- Competência para avaliar e dar feed-back;
- Objetividade;
- Estabelecimento de conexões da disciplina com outras que nela decorrem, mostrando como os conceitos dentro da disciplina se articulam entre si;
- Explicação quanto aos erros dos alunos, não só dizendo se está certo ou errado;
- Conhecimento de cada aluno, dentro do possível;
- Preocupação com o conhecimento do aluno sobre o significado da sua profissão;
- Apresentação de conteúdos de forma mais próxima do possível com a realidade que os espera;
- Trabalho maior com a realidade do que com o ideal fictício e difícil de ser alcançado.

b) a educação deve:

- Desenvolver a capacidade criativa e crítica dos alunos, possibilitando o manuseio adequado do material de laboratório, execução de experiências e contato com textos originais;
- Facilitar meios para a descoberta de novos caminhos para o estudo científico;
- Incentivar o gosto pela leitura (o saber);
- Promover o aprimoramento intelectual, o desenvolvimento de habilidades e a independência para agir;
- Formar o aluno, com ênfase na área afetiva, sem detrimento das demais áreas;
- Estimular a pesquisa e a criatividade;
- Possibilitar situações que auxiliam na formação do senso de responsabilidade profissional.

Um professor salienta que: 1) a educação só pode ser entendida quando referida ao seu contexto econômico, político, social, demográfico e de ensino; 2) o desenvolvimento da crítica só é possível, através do conhecimento e da avaliação da realidade.

Questão 3.

Há possibilidade de articulação entre os vários professores para definições básicas sobre a Licenciatura da UFRGS?

Os professores respondentes opinam que, basicamente, é fundamental a integração da UFRGS com o sistema estadual de ensino, através da prática de ensino e avaliação, de pesquisa e de trabalhos de extensão, paralelamente a uma articulação entre os professores envolvidos com um mesmo curso de licenciatura. Internamente, na Universidade, um órgão específico, ou mesmo as Comissões de Carreira, poderia promover a articulação entre os professores, e salientando que,

caso a Comissão de Carreira (COMCAR) assumisse tal tarefa, teria suas atribuições ampliadas, visto ser mais que estudo e reformulação de currículos.

A articulação entre os professores deverá considerar: a) autonomia do professor e do aluno, na busca de um relacionamento mais efetivo com as comunidades; b) o indispensável aprofundamento em conteúdos necessários para o 1º e 2º Graus, talvez eliminando certos conteúdos que ora vem sendo desenvolvidos; c) a convergência das disciplinas específicas e pedagógicas.

A forma de promover articulação entre os professores poderia ser através de uma integração sistematizada sem estrutura formal ou formalizada, o que significa:

— Integração Sistematizada sem estrutura formal, através de reunião de professores, para troca de idéias, relato de experiências e discussão quanto ao encadeamento das várias disciplinas que compõem as várias Licenciaturas, preservando a sua unidade, decidindo metodologias, racionalizando recursos, a partir de uma filosofia de ação pedagógica.

— Integração formalizada, através de reunião de professores indicados para a tarefa. Os professores representantes comporiam Comissões tipo COMCAR, para orientação comum junto às diferentes Licenciaturas.

A necessidade de articulação, dos professores dos cursos de Licenciatura, formalizada ou não, é salientada por 97% dos respondentes, que consideram indispensável a discussão de questões básicas de ensino, o conhecimento de problemas e revisão do curso, além de conhecer o que os outros estão fazendo. É sugerida a formação de grupos interdisciplinares de professores e de alunos, inclusive com o objetivo de avaliação do aproveitamento do aluno.

Questão 4.

O docente envolvido com a formação do professor de ensino de 1º e 2º Graus conhece a realidade onde os futuros professores vão atuar?

Os professores respondentes demonstram conhecer os problemas que os egressos das Licenciaturas encontram ao trabalhar no ensino de 1º e 2º Graus, abordando criticamente aspectos que salientam:

a) O Sistema Estadual de Ensino, cujas escolas com esquema rígidos de ensino tradicional pressionam o professor, muitas vezes sem condições físicas e materiais para o desenvolvimento de um trabalho adequado. São levantados aspectos referentes à burocracia e hierarquia de papéis na escola; às metodologias exigidas pelo Sistema sem respostas expressivas; ao Autoritarismo x Liberalismo excessivo na escola; ao ensino centrado no conteúdo com pouco horário para desenvolvê-lo; aos diretores sem preparo para as atribuições do cargo; à falta de orientação ao professor, em especial no início de carreira.

b) A Universidade, pelo desconhecimento da realidade educacional, pela falta de preparo dos egressos das Licenciaturas, os quais apresentam dificuldades de seleção de objetivos e conteúdos, insegurança no manejo das classes e nos

conteúdos específicos, falta de prática profissional, bem como dificuldades em encontrar soluções alternativas de ordem profissional e disciplinar, incompetência em descobrir e utilizar recursos da escola e da comunidade e em relacionar e discernir entre o ideal aprendido e o real a ser vivido.

Ainda nesta questão, os participantes deste estudo se posicionam quanto às mudanças de ensino ocorridas nas últimas trinta décadas;

— 59% afirmam que não ocorreram melhorias. Estes professores justificam, opinando que: a) a formação do aluno era mais sólida, havia maior preocupação com o conteúdo; b) ocorreu a mudança nos aspectos administrativos e técnicos o que não significou mudança substantiva, essencial; c) o livro didático é hoje mais ilustrativo, mas perdeu em conteúdo; d) falta de leitura e reflexão, assim como é menor a exigência quanto a memorização e à sistematização do estudo; e) é dada muita liberdade ao aluno, o que o deixa inseguro “perdido”, sem modelo, assim como os professores de hoje tem menor preparo formativo, não selecionam conteúdos básicos necessários e tem maior preocupação com a metodologia.

— 26% consideram que ocorreram mudanças e para melhor, porque há maior liberdade e mais participação, desinibição e criatividade por parte do aluno. No ensino de 1º e 2º Graus é, hoje, dada ênfase à compreensão dos conteúdos e não à memorização apenas; há preocupação do professor quanto ao processo de desenvolvimento do aluno sendo a escola mais democrática e o currículo polivalente, novas técnicas são usadas, em especial na alfabetização, e o aluno é mais assistido por serviços existentes na própria escola (merenda, clínica de leitura, etc.). No 2º Grau, há oportunidades de profissionalização e os programas não são tão rígidos, como em épocas passadas, e são atualizados; as escolas utilizam os meios de comunicação e há maior amizade entre os alunos e professores.

— 15% opinam que não ocorreram mudanças significativas, no ensino de 1º e 2º Graus, nas últimas décadas. Estes professores levantam aspectos negativos no ensino de hoje, tais como: o volume de informações trabalhadas nas escolas, hoje, é menor do que em décadas passadas; o 5º ano do ensino de 1º grau faz falta, ressentindo-se pela imaturidade do aluno no 2º Grau, o que se reflete no ensino superior, o humanismo, como perspectiva está desaparecendo em função da importância da técnica.

Questão 5.

Quais são as reformulações curriculares consideradas indispensáveis à formação do professor de 1º e 2º Graus?

Os professores foram solicitados a opinar sobre o melhor período de opção dos alunos aos Cursos de Licenciatura, o que é mais importante na formação pedagógica dos alunos e os conteúdos considerados indispensáveis, além dos conteúdos específicos.

A Licenciatura, segundo os respondentes, deve oferecer disciplinas na forma de Seminários. São indispensáveis conteúdos de psicologia, filosofia, história e

sociologia, além dos conteúdos específicos. Foi explicitado, pela maioria dos professores, a necessidade de incluir disciplinas e atividades que levam a uma postura crítica, também foi salientada a prática efetiva de estágio e laboratório, seguidas de encontros, discussão e levantamento de soluções alternativas e problemas encontrados.

Conteúdos de folclore, música, artes plásticas, cultura geral, português, biologia, geografia, teologia, antropologia, ciência política e técnicas de comunicação, também foram lembrados.

O que é mais importante na formação pedagógica, segundo os professores respondentes, é conhecer bem o conteúdo da sua disciplina para poder desenvolvê-la ao nível dos alunos e, se for o caso, adaptá-la considerando o mercado de trabalho; propiciar trabalhos com suporte científico, estágios em diversos níveis de conhecimento e em situações diversas, no ensino regular e supletivo; psicologia, princípios e teorias da educação; domínio de diferentes técnicas de ensino, capacidade de dosagem de conteúdos, originalidade de como ensinar, boa dinâmica da sala de aula, assim como propiciar situações de experiência, análise e questionamento.

As opiniões dos professores, quanto ao melhor período de opção dos alunos às Licenciaturas foi o mais variado. A tabela, a seguir, possibilita visualizar as várias alternativas sugeridas.

TABELA 3 - OPINIÃO DOS RESPONDENTES SOBRE O MELHOR PERÍODO DE OPÇÃO DOS ALUNOS À LICENCIATURA.

PERÍODO	PERCENTUAL DE RESPONDENTES	ALTERNATIVA
Durante a realização do curso de bacharelado.	41	- Até o 4º semestre, num curso de 4 anos. - Após o 1º ano de estudo. - Depois de cursar as disciplinas básicas. - Depois de cursar as disciplinas formativas. - Depois de 2 anos optar pela licenciatura ou bacharelado.
No vestibular	35	
Após o curso de bacharelado.	12	
Outra ocasião	12	- Qualquer momento é válido, depende da pessoa. - Após ter trabalhado na profissão, no mínimo por dois anos (enfermagem).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações dos professores, participantes deste estudo, foram além de opiniões que se pudesse retratar simplesmente. A coerência e a clareza das idéias levantadas fazem crer que há todo um movimento, uma busca para a modificação do modelo atual de formação de professor, de maneira consciente e madura. Salienta-se alguns pontos comuns, que se referem a:

- Um posicionamento crítico dos cursos que estão sendo oferecidos, com interesse no seu contínuo aperfeiçoamento. A ênfase maior incide sobre a prática de ensino — o estágio efetivo e supervisionado — e sobre o trabalho prático das disciplinas — específicas e pedagógicas — que deverão ser repensadas, intensificando as formas de trabalho de laboratório e de campo. O retorno de informações, a utilização dos dados avaliativos e das constatações feitas, influenciariam cada Licenciatura como um todo. O conhecimento da realidade, num trabalho permanente e diversificado, influenciaria modificações curriculares com decorrente melhoria do ensino;

- preocupação com os Cursos de Licenciatura, salientada mais na figura do professor do que propriamente nos programas curriculares que vem sendo desenvolvidos. É apontada a necessidade de seleção dos professores, com uma forte tendência em valorizar a área da educação. É enfatizada a ampliação do trabalho do professor junto ao Sistema de Ensino e à comunidade em geral, o que implica busca constante de atualização, aperfeiçoamento pedagógico e suporte científico;

- convergência entre o que é manifesto ser necessário a um bom ensino e o que é necessário modificar na Universidade. As idéias fundamentais que norteiam o ensino dos professores respondentes denotam consciência da necessidade de uma filosofia comum de ação em todos os cursos de Licenciatura;

- preservação da autonomia de cada curso e do professor, em particular. Esta é a medida fundamental na medida em que, paralelamente, propiciará a formação de grupos por cursos e dos vários cursos de Licenciatura. A formação dos grupos, para a articulação necessária entre os professores, far-se-ia em função de objetivos e ações comuns, assegurado o espaço e o tempo para um trabalho sistematizado sem uma obrigatória formalização institucional. Cabe aqui registrar que a iniciativa da formação de um grupo poderia partir da Faculdade de Educação, como ocorre com outras instituições. No entanto, a concentração de esforços se coaduna com a idéia de incrementar cada curso de Licenciatura, em especial, pressupondo-se que a Universidade será fortalecida como um todo. Órgãos existentes na Universidade podem ser solicitados ou a própria PROGRAD pode assumir a iniciativa de coordenar esta ação;

- ênfase de que não bastam conhecimentos específicos de alto nível dos professores. Além de profundo conhecimento específico, permanentemente atualizado, é exigida grande capacidade por parte do professor no sentido de propiciar ao aluno situações que o levem a compreensão do seu papel na sua própria formação de futuro professor: o aluno é sujeito e é participante do

processo. O trabalho docente, realizado em conjunto com o aluno, preferencialmente junto à comunidade, vai muito além da produtividade decorrente do bom desenvolvimento dos conteúdos mínimos em sala de aula. A finalidade das Licenciaturas não é somente atender ao mercado de trabalho. As questões sociais precisam ser conhecidas e debatidas, sobrepunhando a importância dada a trabalhos de rotina acadêmica, numa verdadeira produção de conhecimentos.

Destaca-se algumas recomendações decorrentes do trabalho:

- realização de outros estudos sobre o assunto;
- ampliação da discussão que vinha sendo incentivada pela Pró-Reitoria de Graduação, estimulando a formação de grupos por Licenciatura;
- realização de Encontros de Professores, mantendo o interesse sobre as Licenciaturas e concretizando idéias que determinarão um novo modelo de Formação do Professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *A formação do educador*. Belo Horizonte, 1981.
2. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *Projeto Formação do Professor*. Brasília, 1981.
3. CADERNOS DE REPENSANDO O BRASIL. Textos para discussão. Porto Alegre, n. 1, ago. 1981.
4. FELDENS, Maria das Graças Furtado, exp. Documento do Grupo Regional Sul VI — Sul. In.: REUNIÃO PLENÁRIA DO CRUB, 21., São Luís, 1980. *Integração da Universidade com o ensino de 1º e 2º graus*; anais. Brasília, CRUB, 1980. p. 63-70. (Estudos e debates, 4).
5. MARQUES, Juracy C. et alii. *A universidade frente ao problema de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus*. Porto Alegre, UFRGS, 1973.
6. SEMINÁRIO DA REGIÃO SUL SOBRE A REFORMULAÇÃO DE CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO — PARANÁ — SANTA CATARINA — RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 1981. *Relatório*. Coord. por Juracy C. Marques. Porto Alegre, FAGED/UFRGS; Brasília, SESU/MEC, 1981.
7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. *Proposta básica de gestão 81/84*. Elab. por Juracy C. Marques. Porto Alegre, 1981.

ABSTRACT

The article describes the results of an investigation in the opinions of the faculty of Universidade Federal do Rio Grande do Sul on various aspects related to the curricula of the teacher training Courses offered by that Institution.

(Recebido para publicação em 27.8.84)

UMA PEDAGOGIA POLÍTICA DE LIBERTAÇÃO NAS OBRAS DE EMMANUEL MOUNIER E DE PAULO FREIRE*

Balduino A. Andreola **

Realizamos, em nosso estudo, um confronto crítico entre o personalismo de Mounier e a pedagogia do oprimido de Freire. Procuramos descobrir, nas obras desses dois educadores, suas intuições fundamentais, os aspectos mais importantes de sua filosofia do homem e da educação, e sobretudo os pontos de convergência, na busca de uma pedagogia política de libertação, orientada para o combate contra todas as formas de alienação e de opressão.

Mounier parte da análise da crise total da nossa civilização, e propõe, contra todos os totalitarismos, o projeto de uma civilização personalista e comunitária. Freire toma como ponto de partida a experiência da opressão, e procura construir uma pedagogia de libertação tanto para o oprimido quanto para o opressor, cuja iniciativa cabe aos oprimidos.

Mounier e Freire não oferecem respostas feitas, mas antes um apelo à criatividade e ao engajamento na luta pelo homem. Não pretendemos atribuir-lhes a exclusividade de um novo projeto histórico. Situamo-los, ao contrário, na constelação de numerosos projetos, que parecem impelir o dinamismo da história no sentido de uma civilização mais solidária. Tanto o personalismo como a pedagogia do oprimido foram retomados e recriados, de maneiras variadas e originais, por muitas pessoas e movimentos, através do mundo. Dentro desta perspectiva de universalidade julgamos da maior importância o diálogo intercultural, como reserva política de energia para a revolução do século XX.

Seguimos, em nossas reflexões, o esquema seguinte:

- 1) O universo de Mounier e de Freire.
- 2) O personalismo de Mounier.
- 3) A pedagogia do oprimido de Freire.
- 4) Linhas de convergência do personalismo de Mounier e da pedagogia do oprimido de Freire.
- 5) Rumo a uma pedagogia do diálogo intercultural.

Estaremos acaso numa perspectiva de utopia. Com certeza. Não, porém, a utopia como fuga, mas sim como horizonte, rumo ao qual avançamos, enquanto estamos profundamente comprometidos com a história dos homens.

* Síntese da tese de doutoramento em Ciência da Educação, apresentada a 13.5.1985, na Universidade Católica de Louvain (Louvain-la-Neuve, Bélgica).

** Doutor em Ciência da Educação pela Universidade Católica de Louvain; Prof. do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

RELAÇÕES ENTRE MATURIDADE DE JULGAMENTO MORAL E COMPLEXIDADE DE ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS*

Eliana Holmer Marcolin*
Ângela M. B. Biaggio***

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar possíveis relações entre os níveis de Julgamento Moral, segundo Kohlberg, e a complexidade da estrutura lingüística de comunicações verbais escritas. Os sujeitos foram 30 alunos adolescentes na faixa de 12-13 anos, em escola de nível sócio-econômico médio da rede estadual de Porto Alegre. Foram testadas duas hipóteses: 1) *a correlação entre níveis de julgamento moral (Kohlberg) e o emprego de estruturas frasais complexas é positiva, é estatisticamente significativa.* 2) as estruturas subordinadas, em especial as adverbiais, são predominantes nos desempenhos verbais escritos, dada a natureza dos estímulos propostos para análise em tarefa de leitura crítica. Os sujeitos responderam a três dilemas morais de Kohlberg, que foram analisados para avaliação do nível de julgamento moral e também da estrutura lingüística. A metodologia utilizada para a avaliação da estrutura lingüística foi a análise de conteúdo. Foram analisados 1496 períodos ou estruturas oracionais. Ambas as hipóteses foram confirmadas. Quanto à primeira hipótese, verificou-se uma correlação de 0,52 ($p < 0,01$) entre escores de maturidade moral (MMS) e total de períodos utilizados, e uma correlação de 0,59 ($p < 0,01$) entre MMS e total de orações subordinadas. Com respeito à segunda hipótese, verificou-se a incidência maior de orações subordinadas, em especial as do tipo adverbial, conforme esperado quando se têm estímulos como os dilemas de Kohlberg. Outras correlações investigadas são também apresentadas em detalhe, e sua congruência com as hipóteses formuladas é discutida. Como conclusão, podem ser feitas considerações a respeito da importância do desenvolvimento da linguagem para a interiorização e

* Trabalho apresentado em sessão de Comunicações Coordenadas na 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, julho de 1984.

** Departamento de Educação da UFRGS, Doutoranda em Educação da UFRGS.

*** Departamento de Estudos Básicos, Faculdade de Educação da UFRGS.

assimilação de valores, bem como inferir sobre a possível relação entre valores universais mais elevados e linguagem mais elaborada, quer como indicio de maturidade mental, quer como reflexo de um desenvolvimento reflexivo, consciente e mesmo crítico.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por objetivo investigar possíveis relações entre os níveis de maturidade de julgamento moral, segundo Kohlberg (1963) e a estrutura lingüística de comunicações verbais escritas.

Duas justificativas, pelo menos, podem ser apontadas para a realização de um trabalho desta natureza: a primeira está relacionada à importância que vêm assumindo as pesquisas sobre valores e julgamento moral, principalmente as que o referido autor tem realizado e que dão bastante apoio à crença na universalidade de princípios morais. Para Kohlberg, os princípios éticos não são apenas regras convencionais e arbitrárias, mas também possuem uma seqüência evolutiva invariante, semelhante à apresentada por Piaget (1932) para o desenvolvimento cognitivo em geral. Suas pesquisas têm verificado a existência de uma seqüência cognitivo-evolutiva no desenvolvimento moral em várias culturas e subculturas.

A segunda justificativa está no fato da avaliação do julgamento moral efetivar-se através da análise de comunicações orais e escritas em resposta a dilemas apresentados aos sujeitos das pesquisas, e, por isso mesmo, suscitar a indagação sobre até que ponto a expressão reveladora de altos índices de maturidade moral necessita de uma estrutura de linguagem também mais elaborada e complexa.

Seis são os níveis de julgamento moral para Kohlberg, a saber:

- Nível I — Pré-convencional (ou pré-moral)
 - Estágio 1 — Orientação para a punição e a obediência.
 - Estágio 2 — Hedonismo instrumental relativista.
- Nível II — Convencional (moralidade de conformismo ao papel convencional).
 - Estágio 3 — Moralidade “bom garoto”, de manutenção de boas relações e de aprovação dos outros.
 - Estágio 4 — Autoridade mantendo a moralidade.
- Nível III — Pós-convencional (moralidade de princípios morais aceitos conscientemente).
 - Estágio 5 — Moralidade de contrato e lei democraticamente aceitos.
 - Estágio 6 — Moralidade de princípios individuais de consciência.

A maneira de se avaliar em que estágio o sujeito se encontra é bastante complexa e um tanto subjetiva, porém permite chegar a um escore numérico (Kohlberg, 1976). Baseia-se na avaliação de vários conceitos morais básicos, tais

como “valor da vida humana”, “motivos para a ação moral”, “bases para o respeito pela autoridade moral”, que são avaliados nas respostas a cada história analisada.

É importante notar-se que não é apenas o conteúdo das respostas que determina em que estágio elas se situam, mas o raciocínio utilizado para justificá-las.

Para maiores detalhes sobre a teoria, bem como a caracterização dos estágios, ver as obras de Kohlberg (1963, 1979); existe, em Língua Portuguesa, uma exposição sobre o assunto em Biaggio (1975).

Segundo Kohlberg, ao nível mais elevado de julgamento moral, a pessoa é capaz de uma atitude crítica com relação a lei e aos valores vigentes, estando, assim, esse nível relacionado à capacidade de raciocínio crítico.

Na verdade, para que se possa avaliar a profundidade das respostas relativas a julgamento moral, nas pesquisas de Kohlberg, necessita-se partir da análise da estrutura palpável, concreta, do desempenho verbal implícito nas comunicações orais e principalmente escritas, e que constituem a estrutura superficial em primeira instância, para então se estabelecerem as relações com a respectiva estrutura profunda ou de significação semântica.

Análises desta natureza envolvem direta ou indiretamente questões relacionadas à linguagem e pensamento e o interjogo de respectivas competências e habilidades mentais ainda não inteiramente descobertas, em sua realidade intrínseca, pela ciência.

Muitos estudos e trabalhos científicos têm se efetivado a respeito das relações entre linguagem e pensamento, em especial, na área da Psicologia, Psicologia da Aprendizagem e Psicolinguística.

Estudos e também pesquisas a respeito da aquisição da linguagem humana vêm se desenvolvendo em número crescente a partir da década de 60 para cá. Veja por exemplo Piaget (1962), Furth (1966), Bruner (1966), Jakobson (1969), Whitaker (1971), Antinucci & Parisi (1974), Lenneberg (1975), Carroll (1969).

Ao lado destes estudos, estão aqueles que se preocupam em comparar diferentes códigos lingüísticos provenientes de diferentes estratos sociais. Partem do pressuposto básico de que cada língua constitui um sistema estrutural em que as formas e categorias estão pré-determinadas culturalmente. Como exemplo de análises desta natureza, pode-se citar os trabalhos de Bernstein (1959; 1967). Para Bernstein (1959, p. 70), “o uso limitado da linguagem não só é causa de um baixo nível de formação conceitual e dos sistemas ideológicos, organizados hierarquicamente, como também provoca um grau íntimo de abstrações e diferenciações, implicando em uma forte limitação nas operações cognitivas de tipo formal e na solução intelectual de problemas” (apud Weber, 1976).

Com efeito, conforme Whorf (apud Weber, 1976, p. 165), “estudos lingüísticos comparados demonstram que as formas de pensamento pessoal estão sob o domínio de leis estruturais inflexíveis, das quais o indivíduo não tem consciência ao falar. Estes esquemas estruturais constituem sistematizações complexas, que se atualizam na língua própria de cada falante. Cada língua constitui um sistema estrutural, em que as formas e categorias estão pré-determinadas culturalmente.”

O presente trabalho de carácter investigatório considera de fundamental importância pressupostos sociolingüísticos da natureza dos citados acima; no entanto, preocupa-se principalmente com as relações entre linguagem e pensamento em uma dimensão mais universal do fenómeno, em sintonia com recentes estudos sobre universais lingüísticos e fundamentos biológicos da linguagem. Segundo Slobin (1980), o estudo psicolingüístico da mente promete gerar “insights” na natureza da linguagem humana, pois está se dedicando a estudar a linguagem e a cognição sob muitos pontos de vista de intersecção.

Slobin, em seu capítulo “Linguagem e Cognição”, salienta que a pesquisa piagetiana, como também a pesquisa psicolingüística, aponta para uma evolução cognitiva que não pode ser significativamente acelerada por um treinamento especial apenas da linguagem, e que esta, por sua vez, em lugar de empreender avanços, parece apenas refletir o nível de raciocínio e conhecimento que a criança atingiu. Por outro lado, o mesmo autor é de opinião que a linguagem ainda poderá ser um importante auxílio no desenvolvimento cognitivo. Opinião esta, que, com certeza, vem reforçar o que Chomsky (1968, p. 84), com tanta convicção, declara: “o estudo da linguagem pode muito bem fornecer, como tradicionalmente já se supunha, uma perspectiva altamente favorável ao estudo dos processos mentais do homem”.

Para Piaget (1971, p. 86), “o pensamento precede a linguagem e esta se limita a transformá-lo profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio, através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel.”

“Quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar suas elaborações” (p. 92).

No entanto, Piaget considera a linguagem “condição necessária, porém não suficiente para a construção de operações lógicas” (p. 92).

Slobin, retomando essas reflexões que Piaget apresenta em sua obra “Seis estudos de Psicologia”, coloca que a complexa lógica de operações formais, que geralmente surgem na adolescência, requer a presença de habilidades lingüísticas, devendo-se, contudo, considerar a importância de vários fatores evolutivos não lingüísticos (Slobin, 1980, p. 233).

Segundo este autor, faz-se necessária uma pesquisa minuciosa a fim de que se possa detectar o verdadeiro âmbito de tarefas que são facilitadas pelo conhecimento da linguagem.

Segundo Chomsky (1971, p. 46), “o conhecimento de uma língua implica na capacidade de atribuir estruturas profundas e de superfície a uma série infinita de sentenças, relacionar adequadamente essas estruturas e atribuir uma interpretação semântica e fonética às estruturas conjugadas, profunda e superficial.”

Por outro lado, “a estrutura profunda relaciona-se com a estrutura superficial por certas operações mentais, isto é, por transformações gramaticais e toda língua pode ser considerada como uma particular relação entre som e significado” (p. 31).

Conforme, ainda, este mesmo autor, “deve haver representado no pensamento um sistema fixo de princípios generativos que caracterizam e associam as estruturas profundas e superficiais de alguma maneira definida, uma gramática que é usada de alguma maneira quando o discurso é produzido ou interpretado. Esta gramática representa a capacidade lingüística subjacente” (p. 33).

Considera-se importante, ainda, salientar nesta introdução o que o eminente lingüista, mencionado acima, coloca a respeito da problemática linguagem e pensamento, tendo-se o estudo da linguagem como ponto de partida: “O lingüista que se esforça por determinar o que constitui o conhecimento de uma língua está estudando um fator fundamental implicado na utilização da linguagem ou “performance”, mas não o único. Portanto é necessário estudar a interação de muitos fatores envolvidos nos atos mentais complexos e subjacentes à utilização real. Entretanto um tal estudo só tem probabilidade de longo alcance, se fatores isolados forem por si mesmos muito bem analisados e compreendidos”. (Chomsky, 1971, p. 44).

Com a intenção de investigar até que ponto pressupostos teóricos da natureza dos apresentados nesta introdução, ocorrem verdadeiramente em situações mais concretas, ou seja, na prática, como também oferecer alguns subsídios para possíveis reflexões a respeito de linguagem e pensamento, diretamente relacionados a níveis de maturidade de julgamento moral, foi formulado o seguinte objetivo específico para o trabalho de pesquisa propriamente dito:

— Analisar a estrutura lingüística de desempenhos verbais escritos de adolescentes (12-13 anos) a fim de estabelecer correlações entre seu grau de maturidade de julgamento moral, segundo Kohlberg e a linguagem por eles empregada.

Com base no referido objetivo, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1 — Há correlação positiva e estatisticamente significativa entre escores de maturidade de julgamento moral (Kohlberg) e o emprego de estruturas frasais complexas, operacionalizador de duas formas, através do número total de períodos e do nº de orações subordinadas utilizadas.

H2 — As estruturas subordinadas, em especial as adverbiais são predominantes nos desempenhos verbais escritos, dada a natureza dos estímulos propostos para análise, em tarefa de leitura crítica.

Em caráter exploratório, foram estudadas também as correlações entre maturidade de julgamento moral e o uso de cada categoria de orações subordinadas, ou seja, as orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Estas últimas, as adverbiais, quanto ao total e quanto a cada um dos tipos, ou seja, causais, finais, concessivas, temporais, etc.

2. METODOLOGIA

Os sujeitos deste trabalho foram 30 alunos adolescentes, na faixa de 12-13 anos, em escola de nível sócio-econômico médio inferior da rede estadual de Porto Alegre.

A fim de efetivar-se uma análise mais condizente com o que postula Chomsky (1971, p. 44), a respeito da necessidade de enfocar fatores isolados no complexo de interações implicados na estrutura da linguagem, decidiu-se que seriam consideradas, para fins de análise, apenas as comunicações escritas destes alunos e nessas, com vistas a delimitação de campo, o período como unidade de análise.

Foram fichados e avaliados 1496 períodos ou orações empregadas pelos sujeitos, em resposta escrita a três dilemas morais de Kohlberg.

A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo.

Os desempenhos verbais escritos foram avaliados quanto ao nível de julgamento moral e, posteriormente, correlacionados aos índices numéricos totais de períodos estruturados, como também aos índices totais de frequência de períodos compostos por estruturas subordinadas.

Tanto na análise, como na tabulação dos dados, preservaram-se as características da organização da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), tendo-se utilizado como referencial teórico para a classificação das orações subordinadas o quadro que segue, apresentado por Garcia (1976, p. 17-9), com exceção das adjetivas, cuja classificação corresponde à de Luft (1978, p. 153).

As três famílias de orações subordinadas (A — substantivas, B — adverbiais, C — adjetivas) podem ser desenvolvidas, (exemplos de letra a), quando têm conectivo, ou reduzidas quando o verbo está numa das suas formas nominais: infinitivo (exemplos de letra b), gerúndio (exemplos de letra c) e particípio (exemplos de letra d).

A — Substantivas (valor de substantivo)

1. Função de sujeito:
 - a) É preciso que digamos a verdade.
 - b) É preciso dizermos a verdade.
2. Função de objeto direto:
 - a) Peço-te que digas a verdade.
Não sei se ele disse a verdade.
Quero saber quem diz a verdade.
 - b) Peço-te dizer a verdade.
3. Função de objeto indireto:
 - a) Tudo depende de que digas a verdade.
 - b) Tudo depende de dizeres a verdade.
4. Função de complemento nominal:
 - a) Tenho a certeza de que ele dirá a verdade.
 - b) Ele dá a impressão de estar dizendo a verdade.
5. Função de predicativo:
 - a) O melhor é que digas a verdade.
 - b) O melhor é dizeres a verdade.

B — Adverbiais (valor de advérbio)

Função: adjunto adverbial.

1. *Concessivas* (ou de oposição, pois marcam um contraste semelhante ao que, em grau diverso, se expressa com a coordenação adversativa):
 - a) Embora diga a verdade, ninguém lhe dá crédito.
 - b) Apesar de dizer a verdade, ninguém lhe dá crédito.
 - c) Mesmo dizendo a verdade, ninguém lhe dá crédito.
2. *Temporais* (indicam tempo simultâneo, anterior ou posterior).
 - I — Fatos simultâneos:
 - a) Enquanto disser a verdade, todos o respeitarão.
 - b) Ao dizer a verdade, todos o respeitarão.
 - c) Dizendo a verdade, saberemos o que houve.
N.B. O sentido das reduzidas de gerúndio depende muito do seu contexto: no caso da letra c, “dizendo” tanto pode expressar causa quanto condição (“porque disse”, “como disse” ou “se disser”).
 - II — Fato posterior a outro:
 - a) Depois que disse a verdade, arrependeu-se.
 - b) Depois de dizer a verdade, arrependeu-se.
 - c) Tendo dito a verdade, arrependeu-se.
 - III — Fato anterior a outro:
 - a) Antes que digas a verdade, pensa nas conseqüências.
 - b) Antes de dizeres a verdade, pensa nas conseqüências.
3. *Causais*
 - a) Como dissesse a verdade, nada te acontecerá. Nada te acontecerá, porque dissesse a verdade.
 - b) Por teres dito a verdade (dizendo), nada te acontecerá.
 - c) Tendo dito a verdade (dizendo), nada te acontecerá.
4. *Finais* (conseqüência desejada ou preconcebida):
 - a) Para que dissesse a verdade, foi preciso ameaçá-lo.
 - c) Para dizeres a verdade, é preciso ameaçar-te.
5. *Condicionais* (condição ou suposição):
 - a) Se não podes dizer a verdade, é preferível que te cales.
 - b) A não dizeres a verdades, é preferível que te cales.
 - c) Não dizendo a verdade, nada conseguirás.
6. *Consecutivas* (efeito ou conseqüência de fato expresso em oração precedente):
 - a) Disse tantas verdades, que muitos ficaram constrangidos.
7. *Conformativas*:
 - a) Disse a verdade, conforme lhe recomendaram.
8. *Proporcionais*:
 - a) À medida que cresce, menos verdade diz.
Quanto mais velho fica, menos verdade diz.

9. Comparativas:

a) Disse mais verdade do que mentiras.

Mente como ninguém. Mente tanto quanto você.

As respostas às histórias ou dilemas foram avaliadas segundo o Manual de Avaliação das Situações de Julgamento Moral de Kohlberg, 1976, e posteriormente analisadas, frase por frase, com vistas à classificação e respectiva tabulação dos períodos.

3. RESULTADOS

Os resultados gerais referentes ao estágio de julgamento moral (Kohlberg) ou MMS e a frequência e percentagem de períodos utilizados pelos alunos, subdivididos em orações absolutas, subordinadas e coordenadas estão dispostos na tabela 1.

A tabela 2 apresenta a distribuição de frequências de orações subordinadas de diferentes categorias e os escores de maturidade moral.

A tabela 3 indica as frequências de orações subordinadas adverbiais de diferentes tipos.

Com respeito à 1ª hipótese, foi aplicado o teste de correlação de Pearson entre o escore de maturidade moral (MMS) e o total de períodos, e o resultado obtido foi o seguinte: $r = 0,52$ ($p < 0,01$).

Este mesmo teste estatístico foi aplicado também aos resultados relativos a níveis de julgamento moral e aos totais de orações subordinadas empregadas pelos alunos, obtendo-se um resultado também significativo estatisticamente: $r = 0,59$ ($p < 0,01$).

Com relação à 2ª hipótese, vemos que os resultados constantes na tabela 1, que dizem respeito à frequência e percentagem de orações, quer absolutas, como coordenadas e subordinadas, apontam para um índice significativo de períodos compostos por estruturas subordinadas, assim também, os resultados da tabela 2 concorrem para confirmar a referida hipótese de que as orações subordinadas, em especial as adverbiais seriam predominantes, dada a natureza dos estímulos propostos para análise em tarefa de leitura interpretativa e crítica, ou seja, as histórias ou dilemas de Kohlberg e respectivas questões de análise.

Além disso, foi encontrada correlação significativa entre MMS e as orações subordinadas adverbiais de $(0,55, p < 0,01)$. Entre MMS e as orações subordinadas substantivas a correlação foi também significativa estatisticamente: $r = 0,41$ ($p < 0,01$). E ainda, entre MMS e as orações subordinadas adverbiais e substantivas, simultaneamente, o resultado foi alto em termos absolutos; além de estatisticamente significativo, $r = (p < 0,01)$.

O mesmo não ocorreu com as orações subordinadas adjetivas, cujo resultado da correlação foi nulo: $r = 0,047$, como também com as orações absolutas e coordenadas, cujos resultados foram pouco significativos, ou seja: $r = 0,19$ para as coordenadas e $r = 0,22$ para as absolutas.

TABELA 1 - RESULTADOS GERAIS RELACIONADOS AO ESTÁGIO DE JULGAMENTO MORAL (KOHLEBERG) E O TOTAL DE ESTRUTURAS FRASAIS EMPREGADAS POR 30 ALUNOS DE 7ª SÉRIE.

Nº DO ALUNO	MMS	ORAÇÕES ABSOLUTAS		ORAÇÕES SUBORDINADAS		ORAÇÕES COORDENADAS		TOTAL DE ORAÇÕES EMPREGADAS	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	266	4	7.27	21	2.04	3	0.72	28	1.87
2	300	2	3.63	19	1.90	8	1.93	29	1.94
3	300	-		30	2.92	12	2.90	42	2.81
6	316	-		18	1.80	36	8.70	54	3.61
20	316	3	5.45	28	2.73	9	2.17	40	2.67
14	330	-		34	3.31	17	4.10	51	3.41
19	333	2	3.63	40	3.90	2	0.50	44	2.94
8	350	3	5.45	42	4.08	22	5.31	67	4.48
10	350	2	3.63	42	4.08	30	7.24	74	5.00
13	350	-		26	2.53	10	2.41	36	2.41
21	350	2	3.63	30	2.92	5	1.20	37	2.47
29	360	2	3.63	27	2.62	5	1.20	34	2.23
18	360	3	5.45	28	2.73	12	2.90	43	2.88
22	360	4	7.27	36	3.50	8	1.93	48	3.21
4	366	3	5.45	34	3.31	10	2.41	47	3.14
15	366	-		40	3.90	18	4.34	58	3.88
17	383	2	3.63	25	2.43	12	2.90	39	2.61
5	400	2	3.63	42	4.08	14	3.38	58	3.88
9	400	2	3.63	32	3.12	14	3.38	48	3.20
11	400	1	1.81	32	3.12	19	4.60	52	3.48
26	400	2	3.63	33	3.21	21	5.07	56	3.74
30	400	2	3.63	28	2.73	2	0.50	32	2.14
12	416	1	1.81	38	3.70	11	2.66	50	3.34
16	416	-		34	3.31	6	1.44	40	2.67
23	416	2	3.63	55	5.40	18	4.34	75	5.01
28	416	3	5.45	31	3.02	16	3.90	50	3.34
7	428	2	3.63	30	2.92	14	3.38	4	3.07
24	430	2	3.63	60	5.84	11	2.66	73	4.88
27	433	2	3.63	42	4.08	32	7.73	76	5.08
25	466	2	3.63	50	4.87	17	4.10	69	4.61
/	/	55	100%	1027	100%	414	100%	1496	100%
		4%		68%		28%			100%

MMS = escore de maturidade moral (Kohlberg, 1979). Pode variar teoricamente de 100 (estágio 1 puro) a 600 (estágio 6 puro), podendo tomar qualquer valor intermediário. Por ex. um MMS de 250 indica uma posição intermediária entre o estágio 2 e 3 e assim por diante.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE ORAÇÕES SUBORDINADAS DE DIFERENTES CATEGORIAS E ESCORES DE MATURIDADE MORAL.

ALUNO Nº	MMS	ORAÇÕES SUBORDI- NADAS ADVERBIAIS f	ORAÇÕES SUBORDI- NADAS ADJETIVAS f	ORAÇÕES SUBORDINA- DAS SUBSTANTIVAS f
1	266	17	1	3
2	300	19	-	-
3	300	21	4	5
4	366	27	2	5
5	400	23	7	12
6	316	14	3	1
7	428	28	0	2
8	350	25	3	14
9	400	25	3	4
10	350	23	4	15
11	400	24	2	6
12	416	25	6	7
13	250	19	5	2
14	330	24	3	7
15	366	31	6	3
16	416	27	2	5
17	383	21	2	2
18	360	23	4	1
19	333	28	7	5
20	316	20	5	3
21	350	26	1	3
22	360	27	3	6
23	416	48	3	10
24	430	38	6	16
25	466	30	2	18
26	400	26	2	5
27	433	22	2	18
28	416	24	1	6
29	350	20	1	5
30	400	19	1	8
/	/	738	91	198

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS E ESCORES DE MATUREZA DE JULGAMENTO MORAL (MMS).

ALUNO Nº	MMS	ADV. CAUSAL	ADV. FINAL	ADV. CONDI- CIONAL	ADV. CONCES- SIVA	ADV. COMPA- RATIVA	PROPOR- CIONAL	ADV. CONFOR- MATIVA	ADV. TEMPO- RAL	ADV. CONSE- CUTIVA	TOTAL
1	266	12	2	3							17
2	300	14	1	2	1	1					19
3	300	8	4	6				2	1		21
4	366	8	2	8	5	1		2	1		27
5	400	10		4	1				8		23
6	316	10	3	1							14
7	428	18	6	3	1						28
8	350	15	4	4		1			1		25
9	400	14	3	5	2				1		25
10	350	5	2	7	1	1			4		23
11	400	18	1	3					2		24
12	416	16	4	4	1						25
13	350	10	2	6				1			19
14	330	17	4	3							24
15	366	20		6		1			4		31
16	416	16	4	1	2	3			1		27
17	383	16		2					3		21
18	360	15	3	2	1	1			1		23
19	333	16	3	4	3				2		28
20	316	15	1	2					2		20
21	350	16	3	4		1		1	1		26
22	360	15	5	1	3				3		27
23	416	22	7	5	4	1			3		42
24	430	24	6	5	1	1		1			38
25	466	15	5	5	4				1		30
26	400	14	2	6	2				2		26
27	433	10	3	2	2	3			2		22
28	416	16		6	1				1		24
29	350	13	2	4	1						20
39	400	15	2	1	1						19
		436	84	115	37	15		7	44		738

Esses resultados confirmam a hipótese 1 de que a correlação entre níveis de julgamento moral e o emprego de estruturas frasais complexas é positiva e estatisticamente significativa e, em especial, a hipótese 2, referente às orações subordinadas adverbiais. O fato do resultado da correlação com as orações subordinadas adjetivas não ter sido significativo estatisticamente representa evidência adicional para a hipótese 1, uma vez que as orações subordinadas adjetivas expressam pensamentos por natureza descritivos, em lugar de reflexivos, e com finalidades de argumentação. De forma que não se esperava correlação entre MMS e este tipo de estrutura linguística, como também com as orações absolutas e coordenadas que, isoladamente, não favorecem a expressão de idéias em discurso lógico e argumentativo.

No entanto, com respeito às subordinadas adverbiais, apresentadas na tabela 3, foram os seguintes os resultados das correlações com os escores de maturidade de julgamento moral (MMS):

MMS e orações subordinadas adverbiais causais: $r = 0,39$ ($p < 0,05$).
MMS e orações subordinadas adverbiais finais: $r = 0,28$ ($p < 0,05$).
MMS e orações subordinadas adverbiais concessivas: $r = 0,43$ ($p < 0,01$).
MMS e orações subordinadas adverbiais temporais: $r = 0,15$ ($p < 0,05$).
MMS e orações subordinadas adverbiais condicionais: $r = 0,10$ ($p < 0,05$).

Todas estas correlações, embora algumas não muito altas, são positivas e, calculadas em seu conjunto, apresentaram resultado bastante significativo estatisticamente, ou seja, para MMS e orações subordinadas adverbiais, $r = 0,55$ ($p < 0,01$).

4. DISCUSSÃO

Como discussão, cabe uma análise e respectiva reflexão a respeito das hipóteses 1 e 2 que, conforme dados apresentados no item de resultados, foram confirmadas.

Com respeito à hipótese 1 de que *“a correlação entre estágios de julgamento moral (Kohlberg) e o emprego de estruturas frasais complexas é positiva e estatisticamente significativa”*, foi possível constatar que: — quanto mais alto o escore obtido pelo aluno em níveis de julgamento moral, mais elaborada e complexa a sua estrutura frasal — (Vide Tabela 1).

No entanto, para que se sinta de forma mais evidente a variável *“complexidade linguística”*, é necessário que se leve em consideração o tipo de estrutura verbal predominante e a relação destas estruturas com os escores de maturidade de julgamento moral alcançados pelos alunos.

É importante ressaltar o índice significativo de estruturas subordinadas, sobrepondo-se às estruturas coordenadas e absolutas. Percentualmente, foi seguinte o resultado: 4% constituem períodos simples com orações absolutas; 28% períodos compostos por coordenação e 68% são períodos compostos por subordinação (conferir tabela 1).

Esses dados permitem inferir que, realmente, a estrutura de linguagem mais elaborada e complexa predominou, pois conforme pesquisa anterior de (Marcolin et alii, 1980), as estruturas subordinadas expressam reflexões lógicas mais profundas, diretamente relacionadas a aspectos mais sutis e abstratos da realidade, tais como a dimensão temporal, a causalidade, a condicionalidade, as finalidades, as conseqüências, as concessões e proporções.

Com efeito, a hipótese 2 de que as estruturas subordinadas, em especial as adverbiais, seriam predominantes nos desempenhos verbais escritos, ficou confirmada, uma vez que, realmente, as orações mais empregadas pelos alunos foram as de tipo adverbial. (Tabela 2).

Com respeito às estruturas desta natureza, observar os resultados da tabela 3, que apontam para uma incidência significativa de orações adverbiais, em especial as causais, finais, condicionais, temporais e concessivas.

Segundo Slobin (1980, p. 125), “o processo importante, em se tratando de complexidade linguística, não está tanto no número de palavras de um enunciado,

mas no número de predicados separados, que são encaixados, que se subordinam e que são concebidos e expressos simultaneamente por aquele que fala ou escreve”.

O fato de haver predominância de estruturas subordinadas, permite a inferência de que, provavelmente, o pensamento que possibilitou esse tipo de estrutura verbal também seja mais elaborado, mais rico em termos de argumentação que envolvem noções abstratas, de tipo “hipotético-dedutivo”.

Orações subordinadas com nexos subordinados do tipo “se... então” por exemplo, ou mesmo, nexos mais simples, como o próprio *porque* introduzindo causas, ou um mais complexo, como por ex.: a locução “mesmo que” introduzindo concessões, são elementos verbais que denotam um pensamento mais flexível, abstrato e mesmo crítico, pois permitem substituir, antecipar, imaginar dados de uma realidade por vezes distantes do tempo e no espaço.

Para Inhelder e Piaget (1976), o caráter geral do pensamento formal é o de ultrapassar o quadro das transformações que se referem diretamente ao real, às chamadas operações de 1ª potência, subordinando-as a um sistema de combinações hipotético-dedutivas, portanto, simplesmente possíveis, e não necessariamente reais. Segundo estes mesmos autores, “é a inversão de sentido entre o real e o possível que constitui o caráter funcional mais fundamental do pensamento formal, independentemente das consequências estruturais que esta inversão comporta. Portanto, é esta diferença essencial entre o concreto e o formal, que se deve partir para dar conta da forma de equilíbrio característico deste último nível do desenvolvimento do pensamento” (Inhelder e Piaget, 1976).

Na realidade, quando os objetos são substituídos por enunciados verbais, superpomos uma nova lógica, a lógica das proposições, à das classes e relações que se referem aos objetos e aí está, conforme Inhelder e Piaget (1976), uma segunda proposição fundamental do pensamento formal.

Os adolescentes que participaram desta experiência revelaram estar a nível de um pensamento formal em desenvolvimento. Em sua maioria atingiram níveis de maturidade de julgamento moral correspondente ao convencional, estágios 3 e 4 e, em menor número, estágio 5 do nível pós-convencional.

Quanto à linguagem, embora utilizassem com propriedade as estruturas subordinadas adverbiais que, no caso, respondiam adequadamente às necessidades básicas de argumentação implícitas nos questionamentos relativos às histórias ou dilemas de Kohlberg a eles propostas, não houve emprego de estruturas adverbiais do tipo “proporcional” e “consecutiva” conforme tabela 3, o que se pode, em parte, justificar talvez pelo tipo de problemática colocada, porém que leva a pensar, também, em alguma necessidade de competência, quer a nível de pensamento como de linguagem, se se observar que não houve quase incidência de estruturas subordinadas substantivas, subjetivas e predicativas, que envolvem raciocínios abstratos e até mesmo sofisticados em termos de retórica ou estilística, como também de significação semântica.

Uma vez que, conforme Piaget (1971), estruturas mais refinadas de pensamento exigem estruturas de linguagem que complementem a natureza

desse pensamento, isto é, estruturas também complexas, pode-se dizer, apoiadas nos resultados evidenciados nas tabelas 1, 2 e 3 (apresentadas), e nos resultados relativos aos testes de correlação utilizados, que os alunos que atingiram os níveis mais altos de maturidade de julgamento moral, isto é, níveis correspondentes ao pós-convencional, estágio 5, estão também em um estágio de desenvolvimento mental mais amadurecido, revelado por uma estrutura de linguagem que denota e atesta esse amadurecimento.

Desta forma, a presente experiência vem reforçar a idéia de que linguagem e pensamento se interpenetram e estabelecem respectiva intercomplementariedade.

Como implicação pedagógica, acredita-se que a criança que é exposta a situações vitais, em que ações possam ser, senão vivenciadas, pelo menos observadas, analisadas, e reorganizadas com vistas a uma comunicação verbal, pode mais facilmente conscientizar-se de seu próprio processo de aprendizagem, sentindo-se um ser ativo, atuante e produtivo em situações de interação social.

Expor o aluno a situações em que valores são focalizados quer vitalmente, como verbalmente, propicia a vivência de alguma forma desses valores, além de que favorecem reflexões que lhe propiciam o desenvolvimento simultâneo de linguagem e pensamento, oportunizando-lhe o amadurecimento de aspecto fundamental da vida humana, tal como uma axiologia de valores culturais, além de propiciar-lhe o desenvolvimento da sensibilidade crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. 2. ed. London, Routledge & Kagan Paul, 1974.
02. ———. Social and linguistic development: a theory of social learning. In: HALSEY, A.; FLOUD, Jean; ANDERSON, C.A., comp. *Education, Economy and society*. New York, Free Press of Glencoe, 1961, p. 297-8.
03. BIAGGIO, A.M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1981.
04. BRUNER, J.S.; OLVER, R.R.; GREENFIELD, P.M. *Studies in cognitive growth*. New York, John Wiley, 1966.
05. BRUNER, J.S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2: 1-19, 1975.
06. CARROL, John B. *Psicologia da linguagem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
07. CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro, Vozes, 1971.
08. FURTH, H.G. *Thinking without language: psychological implications of deafness*. New York, Free Press, 1966.
09. GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1976.
10. JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1973.
11. INHELDER, B. & PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo, Pioneira, 1976.
12. KOHLBERG, L. The development of children's orientation toward a moral character order: I. sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6: 11-33, 1963.

13. ———. *Manual for scoring the moral judgment stories*. Manuscrito, 1979.
14. LENNEBERG, E.H. & LENNEBERG, E., org. *Foundations of language development: a multidisciplinary approach*. New York, academic Press, 1975. v. 1 e 2.
15. LUFT, Celso P. *Gramática resumida*. Porto Alegre, 1978.
16. MARCOLIN, E. H. et alii. *Redação no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, COPERSON, UFRGS, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1978.
17. PARISI, D. & ANTINUCCI, F. Early language development: a second stage. In: *Problemes actuels in psycholinguistique*. Paris, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1974.
18. PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1971.
19. SLOBIN, D.I. *Psicolinguística*. São Paulo, Ed. Nacional, 1980.
20. WEBER, Erich. *Estilos de educação*. Herder, Barcelona, 1976.
21. WHITAKER, H.A. *Neurolinguistics*. In: DINGWALL, W.O., *A survey of linguistics science*. College Park, Md, Linguistics Program, University of Maryland, 1971.

ABSTRACT

The objective of the present study was to investigate possible relationships between maturity of moral judgment and complexity of linguistic structure of written communications. Subjects were 30 adolescents, ages 12-13, from a public school in Porto Alegre, RS (Brazil). Two hypotheses were tested: 1) the correlation between moral maturity level and usage of complex phrasal structures is positive and significant; 2) There is a predominance of subordinate structure, specially of the adverbial ones, given the nature of the stimuli presented, in a task that involves critical reading. The subjects responded to three dilemmas from Kohlberg's Moral Judgment Situations. the answers were analysed for moral maturity according to Kohlberg's method as well as for linguistic complexity. The methodology utilized for evaluation of the linguistic structure was content analysis 1496 sentence structures were analysed. Both hypotheses were confirmed. regarding the first hypothesis, a correlation of .52 ($p > .01$) was found between moral judgment and total number of sentences was found, as well as a correlation of .59 ($p > .01$) between moral maturity scores and total of subordinate clauses. Regarding the second hypothesis, there was a predominance of subordinate clauses, mainly of the adverbial ones, as expected when stimuli are such as Kohlberg's dilemmas. Other correlations between MMS and different kinds of clauses, absolute, coordinate, and subordinative of various categories (adjective, substantive, and various subtypes of subordinate besides the adverbial, such as causal, final, concessive, comparative, proportional, temporal, consecutive and conformative) investigated are also presented in detail and their congruence with the hypotheses is discussed.

The discussion of the study focuses on the importance of language development for internalization of values, and on the possible relationships between universal values and elaborated language, be it as an indicator of mental maturity, or as a sign of reflexive, conscious critical thinking.

(Recebido para publicação em 18.9.84).

PERDA PREMATURA NA FACED — UFRGS

Juan Antonio Tijjboy.

A comunidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul lamenta profundamente a morte do Professor Dr. PAULO SCHÜTZ, ocorrida a 20.1.1985.

O Prof. PAULO SCHÜTZ, filho de Theno Emílio Schütz e Abelinha Weber Schütz, nasceu na cidade de Sapiranga, RS, a 10.8.1944. Fez o Curso Primário nas Escolas Reunidas Major Bento Alves Amaral Ribeiro e o Ginásio no Colégio Estadual de Sapiranga.

Desde tenra idade manifestou vocação pela agricultura. Desejoso de aprimorar seus conhecimentos nesta área, realizou estudos na Escola Técnica de Agricultura, em Viamão, e na Faculdade de Agronomia da UFRGS, obtendo, na primeira instituição, o título de Técnico em Laticínios e, na segunda, os títulos de Engenheiro Agrônomo e de Mestre em Ensino Agrícola.

Por seu brilhante desempenho acadêmico e profissional, recebeu bolsa de estudos para realizar o Mestrado (M.S.) e o Doutorado (Ph. D.) em Educação Vocacional e Permanente, na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos, onde também se destacou por sua excelência acadêmica, sua dedicação e seu entusiasmo.

Com este mesmo vigor e excepcional comprometimento prestou seus serviços profissionais à Faculdade de Agronomia e à Faculdade de Educação da UFRGS. Na primeira, desempenhou as funções de auxiliar de pesquisa e de ensino, chegando a ser Coordenador do Centro de Formação de Professores do Ensino Agrícola. Na segunda, atuou como Professor do Departamento de Ensino e Currículo e do Curso de Pós-Graduação em Educação, percorrendo uma brilhante trajetória como membro da Comissão de Carreira de Educação, do Colegiado do Departamento de Ensino e Currículo, da Congregação da Faculdade de Educação, da Comissão Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Câmara Especial de Pós-Graduação e Pesquisa do COCEP/UFRGS, entre outros, ocupando inclusive cargos de Vice-Coordenador e Coordenador de Pós-Graduação em Educação, Vice-Diretor e Diretor da mesma Faculdade.

Fiel à sua vocação inicial fundou, no Curso de Pós-Graduação em Educação, o Programa de Educação para o Meio Rural. Como coordenador deste Programa e pesquisador do CNPq, realizou, com colegas, professores e alunos de Pós-Graduação, importantes pesquisas nesta área. Com entusiasmo inigualável, orientou um número significativo de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, voltadas para a problemática da educação no meio rural.

Uma característica marcante de sua pessoa foi a extraordinária bondade com que se relacionou com todos os que tiveram a oportunidade feliz de provar do seu convívio. Ele foi sempre o amigo sincero, entusiasta, positivo e corajoso em qualquer circunstância, até mesmo nos momentos mais críticos de sua enfermidade.

À sua morte sobrevivem seus dedicados pais, seus queridos irmãos Guitlor e Léa, sua abnegada, paciente e amorosa esposa Sueli Laux Schütz e seus amados filhos menores Paulinho e Karina, para quem, professores, alunos e funcionários da Faculdade de Educação, da Faculdade de Agronomia e de toda a Universidade expressam seu profundo pesar, certos, porém, de que nosso Paulo descansa em Deus.

PESQUISA EDUCACIONAL EM CRISE

Oyara Petersen Esteves*

RESUMO

O trabalho focaliza vários aspectos da “crise” com que hoje se depara a pesquisa educacional, salientando (1) a falta de um critério específico à educação, na escolha de problemas para estudo, (2) a inadequação da metodologia empregada com maior frequência e (3) a natureza fragmentada, inutilidade mesmo, dos resultados apresentados e das sugestões formuladas. Historicamente falando, chegamos a esse estado de coisas pelo desejo ambicioso, ainda que sem base real, de fazer da educação uma “ciência positiva”, apenas esquecendo de que nada é “positivo” nas vivências humanas — a não ser o fato de que é através delas que cada um de nós constrói e transforma sua experiência enquanto transforma, também, a própria realidade social que é onde começa e onde termina a aprendizagem humana. Nove questões são colocadas através de perguntas-e-respostas, sendo que a última considera o re-direcionamento da pesquisa em educação oferecendo uma série de proposições.

A exposição tem um caráter ao mesmo tempo informativo e didático, pois visa a engajar o leitor num processo dialógico ou dialético de conhecer, fazendo um convite à reflexão crítica que hoje, mais do que nunca, se torna imprescindível à pesquisa no contexto da educação brasileira.

- Por favor, como devo fazer para sair daqui?
(perguntou Alice ao Gato)
- Depende muito de onde você quer ir.
- Onde, não tem importância.
- Então não tem importância o caminho que você tomar — respondeu o Gato.

(Alice no País das Maravilhas)

* Profª na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Num livro antigo — escrito muito antes de se falar em pesquisa educacional e em tecnologia, muito antes de se falar em ciência e em psicologia, muito antes da era cristã, e antes mesmo da nossa civilização Ocidental, que se chama TALMUD e contém o texto da lei civil e canônica do povo judaico — encontra-se o seguinte aforisma:

**Nós não vemos as coisas como elas são
— nós vemos as coisas como nós somos.**

Curiosamente, é num livro da atualidade e de publicação recente escrito por um renomado economista inglês, Schumacher (1977a), mas que viveu muitos anos na Índia e foi bastante influenciado pela cultura do Oriente que vamos encontrar talvez a mais eloquente ilustração do aforisma judaico. A obra a que me refiro intitula-se, em inglês, *A guide for the perplexed*, cuja tradução literal seria “Um guia para o perplexo”.

A título de anedota, Schumacher relata a conversa entre dois padres que eram amigos e tinham um problema idêntico. Buscavam harmonizar seus deveres e conduta religiosa com prazeres um tanto ou quanto mundanos, pois ambos tinham o hábito de fumar e o faziam abertamente, mesmo enquanto cumpriam suas obrigações sacerdotais. Inseguros sobre como resolver a dificuldade que os afligia — fumar ou não fumar, em público e na hora do expediente — chegaram à conclusão de que a solução definitiva desse problema deveria vir de Roma. Para tanto, concordaram em escrever ao Sumo Pontífice. Duas cartas foram enviadas ao Papa, cada uma explicando a situação e pedindo aconselhamento.

Algum tempo decorreu até que os amigos tivessem um novo encontro, cada qual mais curioso por saber a resposta que o outro teria recebido de Roma. O desapontamento inicial foi a aparente incoerência do Santo Mestre, pois havia permitido que um sacerdote continuasse fumando, mas recusava o mesmo direito ao outro. Nesse momento, o interesse de ambos se voltou para o teor das mensagens.

Indaga um:

— Que disse você ao Papa?

Responde o outro:

— Perguntei se eu podia *fumar enquanto rezo*, e Sua Santidade disse que *não*, que eu não devia e não podia.

Continua o diálogo:

— E você, que pergunta fez?

Explica então o amigo:

— Pois eu perguntei se eu podia *rezar enquanto fumo* e o Santo Padre disse que *sim*, que eu podia e devia rezar sempre.

Esta estória pode ser considerada uma anedota ou pode parecer um jogo de palavras, mas tem um alcance muito maior. Como acontece às vezes com anedotas, a estória tem valor heurístico pelo ensinamento que contém.

O mesmo ocorre com o aforisma judaico a que me referi anteriormente. Em ambos os casos, a mensagem é simples e expressa a mesma convicção, que pode ser assim resumida: o elemento mais importante no relacionamento das pessoas, tanto entre si como com o mundo que as cerca, é precisamente aquilo que não se vê, o fenômeno, que o observador não registra porque permanece escondido e que, quando visível, pode mesmo estar disfarçado: a *intencionalidade*. É a intencionalidade do comportamento humano que tem maior importância, aquilo que a própria pessoa vê e sabe, mas que nem sempre coincide com aquilo que os outros vêem e pensam que sabem.

Para aqueles dentre nós que aceitam e reconhecem, e certamente já constatarem em sua própria experiência, a presença do elemento invisível nos contatos que temos com a vida; para aqueles que não escondem e não se atemorizam com a dimensão pessoal e única que caracteriza o comportamento do indivíduo como ser humano — para todos nós que defendemos esse ponto de vista — a pesquisa educacional, assim como tem sido desenvolvida, deixa muito a desejar, tanto na sua parte metodológica quanto no que diz respeito aos pressupostos filosóficos sobre os quais repousa.

Cumprе uma advertência — a posição que defendo não é das mais populares nos círculos educacionais, pelo menos não nos Estados Unidos, onde adquirir grande parte da minha experiência de ensino universitário. De qualquer forma, os métodos mais freqüentemente usados e os pressupostos filosóficos que determinam a utilização desses métodos, a meu ver, impõem sérias limitações à pesquisa educacional.

Há que reconhecer a existência de muitos outros fatores que restringem o desenvolvimento da pesquisa em educação no contexto universitário. A influência desses fatores, situações ou circunstâncias, é negativa e deve ser minimizada. Refiro-me em particular, por exemplo, à disponibilidade de verbas orçamentárias; à disponibilidade de populações a serem estudadas através da coleta de dados; à disponibilidade de locais de trabalho adequados ao desempenho do pesquisador, bem como sua disponibilidade de tempo durante o expediente de trabalho, permitindo reunir o maior número possível de profissionais interessados em se engajar na pesquisa em educação. Todas essas variáveis são importantes, em certos casos indispensáveis mesmo, para incentivar e desenvolver a pesquisa em educação.

Entretanto, no momento, minha atenção não está voltada para o que eu identificaria como condições *externas*, que são aquelas que promovem ou retardam, tornam possível ou obstruem a pesquisa educacional. Meu interesse focaliza outros aspectos que poderíamos chamar de condições *internas*, pois dizem respeito à seleção dos problemas que constituem objeto de pesquisa, à metodologia adotada, à qualidade e utilização dos resultados.

A rigor, são as condições internas que, de fato, mais empobrecem e limitam a **produtividade** da pesquisa em educação. A título de ilustração, prevalece entre os leigos — e até mesmo nos meios acadêmicos — a noção de que a atividade de

pesquisa é privilégio de equipes especializadas, que articulam a disponibilidade de verbas e têm acesso a sofisticados modelos estatísticos e tecnológicos para a obtenção de dados, análise e interpretação dos resultados. Na verdade, existe uma literatura exaustiva que focaliza a pesquisa com menos sofisticação, porém, no seu contexto próprio: a complexidade da sala de aula como laboratório de estudo, relacionando o processo ensino-aprendizagem à interação aluno-professor, e dando prioridade aos aspectos de desenvolvimento humano acima de qualquer outro objetivo educacional (Wilson, 1972; Evans, 1978; McAleese e Hamilton, 1978).

Assim, os próprios professores estariam em posição privilegiada para conduzir ou, pelo menos, para participar de projetos de pesquisa, uma vez que são eles que sentem, conhecem ou, pelo menos, estão em posição de perceber os fenômenos/problemas a serem estudados; e porque é através deles, professores e educadores, que a pesquisa poderá fazer a sua maior contribuição à educação.

Para manter em foco a abordagem dos pontos que considero básicos, o assunto que segue foi organizado em torno de questões ou perguntas. O *Diagrama* incluso tem por finalidade facilitar a visualização desse questionamento.

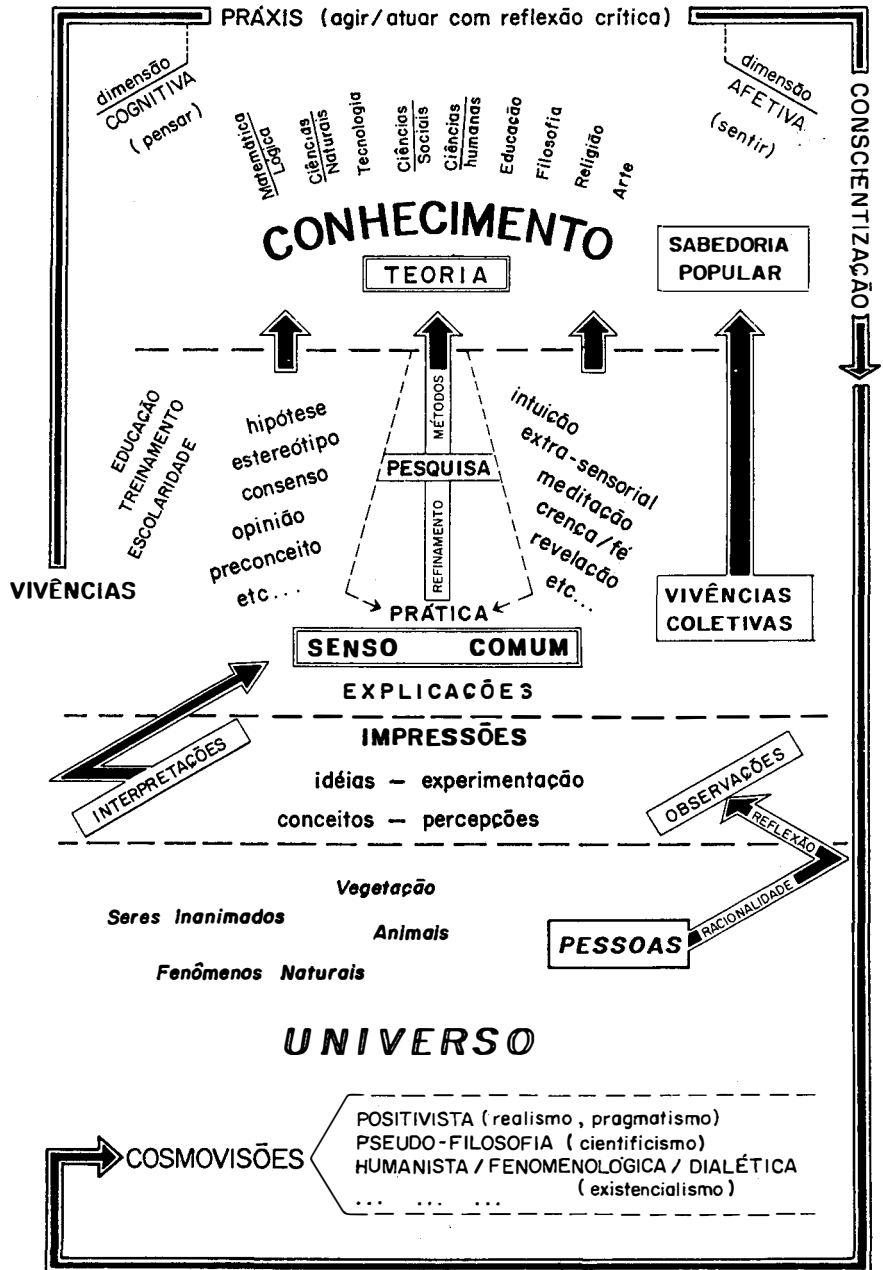
Que é pesquisa, que faz o pesquisador?

Pesquisar é localizar ou produzir respostas, é tornar visível o que não se vê, é conhecer a intencionalidade das coisas que existem e dos fenômenos que observamos. O ditado popular diz que “quem procura acha” mas há que acrescentar: *só encontra o que procura quem está consciente da busca*. Em termos de pesquisa científica, o sucesso da procura é determinado pela adequação entre os dados colhidos — observação empírica e/ou argumentos lógicos — e a hipótese formulada para explicá-los.

Pesquisar, portanto, é produzir conhecimentos e conhecer é criar, ou mesmo recriar respostas que sejam adequadas para explicar os fenômenos estudados, pois é o pesquisador quem dá organização e sentido aos dados e resultados do estudo. Assim, a pesquisa é um trabalho pessoal, criativo e único para quem a conduz, cujo objetivo é a produção de conhecimentos novos que são disseminados pelo(s) pesquisador(es) através de relatórios, conferências e outras formas de comunicação.

Que se entende por conhecer, que é conhecimento e de onde vem?

A percepção que temos do mundo, das observações que fazemos e da interpretação que damos à nossa experiência, é uma atividade de elaboração pessoal e única, é um trabalho criativo. As opiniões que cultivamos; as preferências; as intuições e emoções que sentimos; as convicções, pre-conceitos e dúvidas que alimentamos; as certezas e julgamentos acumulados ao longo dos anos — tudo isso faz parte do conhecimento humano e é onde tudo começa, inclusive o conhecimento científico. Neste plano de experiências, todas as pessoas



agem e reagem através de comportamentos que são semelhantes para todos os membros de uma determinada sociedade, ou de classes sociais, ou de uma mesma cultura — isto se chama conhecimento a nível de *senso-comum*.

Portanto, conhecer é dar sentido às nossas ações e reações, é criar e recriar interpretações, e é elaborar explicações que satisfaçam os dados das observações que fazemos e das vivências que temos. Trata-se de um conhecimento elementar, primário, porque muito abrangente e não classificado; o que lhe falta é organização, estrutura, um sistema de filtragem e constatação.

O conhecimento do senso-comum é útil, necessário, indispensável mesmo para a sobrevivência humana, mas ele é também perigoso. O perigo está na transmissão cultural, via-consenso, de “critérios” para ratificar conhecimentos e preferências - noções de certo-e-errado, de ilusão a realidade, de melhor e pior — conceitos e convicções esses que são adquiridos como sendo “verdades e valores” inquestionáveis porque sancionados pela experiência comum de grupos sociais. Assim, por exemplo, no plano visível da experiência, os dados da observação empírica levaram nossos antepassados a acreditarem que a terra fosse plana; e a mesma observação, hoje, ainda pode levar pessoas a acreditarem que o sol gira ao redor da terra, como o fazem as crianças até certa idade.

A aceitação passiva e unilateral dos dados do senso-comum, iniciada na infância e, no mais das vezes, continuando pela vida adulta do indivíduo, é o que se entende por “socialização” — uma visão do mundo aparentemente ingênua, mas que traz na sua estrutura uma *ideologia*. O perigo disso reside na dimensão oculta da mensagem que é assim transmitida. O perigo está, justamente, na ausência de reflexão crítica, de ação consciente, de práxis, ou seja, na falta de conscientização que acompanha a incorporação de mitos e estereótipos culturais.

Cumprе mencionar ainda o que se costuma chamar de *sabedoria popular* — um tipo de conhecimento que contém os grandes ensinamentos apreendidos nas vivências comuns de um grupo cultural e que são vividos e acumulados, portanto recriados, e são passados de geração em geração. Por exemplo, para os cristãos, esse conhecimento é legitimado em expressões tais como “a voz do povo é a voz de Deus”.

Contudo, tanto o conhecimento a nível de senso-comum como a sabedoria popular são passíveis de reflexão e de análise crítica, isto é, podem e devem tornar-se objetos de conscientização — na medida em que tomamos “ciência” de quem os usa, em que circunstâncias isso ocorre e com que finalidade, em benefício de quem.

Concluindo, a pesquisa em ciências sociais, em particular a pesquisa educacional, não pode, como tem feito, continuar ignorando a riqueza e complexidade do saber humano — adquirido mesmo a nível do senso-comum e da sabedoria popular — já que esses conhecimentos antecedem e constituem a textura dos comportamentos que são objetos de estudo do pesquisador e dos quais ele próprio, pesquisador, compartilha.

Que fazer para legitimar, validar ou desmistificar os conteúdos do conhecimento formulados a nível de senso-comum?

Vivenciar esses conhecimentos, refletir sobre eles; analisá-los do ponto de vista crítico como hipóteses a serem testadas através da experiência própria e da experiência de outras pessoas; encontrar uma multiplicidade de respostas e detectar contradições entre elas; constatar conflitos e dialogar para resolvê-los — é o processo que leva à aceitação ou rejeição da validade daqueles conhecimentos, dependendo das exigências impostas pelo grau de conscientização do próprio observador. É isso, precisamente, o que fazem os estudiosos engajados na atividade humana chamada *pesquisa*, em particular na pesquisa das ciências sociais.

Dito de outro modo, é através dos “olhos da mente”, do elemento invisível do pensamento, que se torna possível a elaboração de conceitos e teorias; é, portanto, através da ação consciente que o conhecimento humano adquire sua legitimidade. A reflexão crítica sobre os conteúdos da experiência conduz à práxis, e é através da práxis que se confirma o saber. Em suma, é a realidade vivida e pensada que ratifica o conhecimento que dela dizemos ter; ensinar isso aos alunos é tarefa do educador.

Um esclarecimento se faz oportuno. As experiências do senso-comum são transformadas em conhecimento quando há “ciência” nas explicações que o justificam — daí a expressão *conhecimento científico*. A palavra “científico”, então, quer dizer acrescido de ciência, e o termo “ciência” significa contendo explicações adequadas.

Antecipando dificuldades de ordem semântica que freqüentemente acompanham a conceituação de *ciência*, lembramos que esse termo pode ser usado (1) num sentido abrangente, amplo ou geral, e (2) num sentido restrito, limitado ou específico. Em ambos os casos, porém, a significação é a mesma: conteúdos de linguagem que contêm explicações adequadas. Daí, por extensão, o sentido da palavra *consciência*, com-ciência, que denota um estado-de-ser do indivíduo que sabe, que está alerta e em prontidão para explicar.

Quando o termo ciência é usado no sentido geral — primeiro caso — a adequação das explicações dadas é de ordem lógica e refere-se a um tipo de raciocínio que é dedutivo, cuja veracidade é confirmada pela coerência e consistência dos argumentos lógicos apresentados. Assim, será válido e correto falar em conhecimento científico em referência às *ciências humanas* — incluindo, além das ciências sociais ou de comportamento (tais como, psicologia, sociologia, economia, antropologia) também a história, filosofia, literatura, política, educação, entre outras — pois todas elas formulam teorias sobre o seu objeto de estudo. Na medida em que essas teorias “contêm explicações adequadas”, do ponto de vista lógico e de observação a longo prazo, o conhecimento que vai sendo acumulado e testado ao longo dos anos deve ser considerado *científico*.

Quanto ao segundo caso — ciência no sentido *restrito* — a adequação das explicações dadas para justificar o conhecimento é de ordem empírica e lógica,

envolvendo raciocínio indutivo e dedutivo, mas com base em experiências que incluem observação direta e experimentação. É o que ocorre na elaboração do conhecimento científico produzido pelas ciências físicas e naturais.

Historicamente falando, talvez o fato do conhecimento científico ter sido estabelecido *primeiro* nas ciências físicas e naturais, a exemplo da física, e só depois, neste século, o mesmo estar acontecendo nas ciências humanas — seja uma explicação plausível para a crença generalizada de que o conhecimento científico é um privilégio exclusivo das ciências físicas e naturais.

Qual a importância do método em pesquisa?

Refletir sobre a realidade implica em constatar, separar, organizar, testar, classificar, comparar, verificar os dados da experiência que temos da vida, experiência essa que, dada a nossa condição humana, é *pessoal*, porque única em sua configuração e individualmente apreendida, mas é também *coletiva* porque provém do convívio social e da interação de outros indivíduos com o meio-ambiente. Assim, refletir é pesquisar e isso podemos fazer de diferentes maneiras, percorrendo diferentes caminhos. A sistematização do caminho a ser percorrido é o que se entende por *método* em pesquisa.

A questão metodológica é, sem dúvida, de fundamental e decisiva importância para os resultados da pesquisa, pois o método é responsável pela representação da realidade que a investigação descortina ao pesquisador.

Compreende-se, então, o porquê das controvérsias e discussões intermináveis a respeito de metodologia da pesquisa em ciências sociais, particularmente da pesquisa em educação. Elas ignoram, muitas vezes mascaram e desvirtuam, mas sempre colocam em segundo plano, ou pelo menos obscurecem, a natureza filosófica do problema metodológico.

De fato, os métodos usados em pesquisa não são “neutros”, indiferentes ao pesquisador e indiferentes à realidade pesquisada. Muito pelo contrário, a maneira como o investigador equaciona seu objeto de estudo é escolha sua e reflete a percepção que tem da realidade onde o problema está inserido. Diferentes métodos pressupõem cosmovisões diferentes, isto é, há diversas maneiras de olhar o mundo que nos cerca e diversas maneiras de sentir e refletir sobre a vida; da mesma forma, são várias as maneiras pelas quais o mundo e a vida respondem ao nosso questionamento.

A título de ilustração, consideremos duas concepções de mundo ou duas cosmovisões. De acordo com uma, a realidade é percebida como sendo linear, evolutiva, sucessiva, progressiva e acreditamos serem os fenômenos observados resultantes do princípio de causa-e-efeito, que permitem o isolamento de variáveis para estudo das mesmas fora do contexto em que se encontram. A maneira de estudar esta realidade é decorrente da percepção ou convicção que temos a respeito dos fenômenos em observação. Este é o campo próprio das ciências físicas e naturais, onde o método experimental, científico no sentido restrito, encontra ampla aplicação e produz os melhores resultados.

Partindo agora de uma outra cosmovisão, se a vivência que temos leva à configuração de uma realidade que percebemos como sendo múltipla, ambígua e ao mesmo tempo contraditória; em que os fenômenos ocorrem simultânea e sucessivamente, não permitindo, portanto, que variáveis sejam isoladas no seu contexto porque a relação entre variáveis e contexto é a de *figura-fundo*: são interdependentes, uma se explica pela outra, trata-se de uma relação fenomenológica, dialética. Neste caso o método científico, experimental, das ciências naturais torna-se inadequado e, quando usado, compromete os resultados da pesquisa, distorcendo, falsificando mesmo os dados observados. A realidade acima descrita corresponde à natureza dos problemas sociais ou fenômenos de comportamento, em particular à natureza dos fenômenos educacionais onde o contexto que os sustenta é humanístico e predomina o pensamento divergente, dialético.

Quais as formas de conhecimento ou maneiras de conhecer que constituem a experiência humana?

Antes de abordarmos a questão, um comentário se faz necessário. O que foi dito até aqui tem sentido e aplicação na nossa cultura, na cultura Ocidental. A classificação do conhecimento em categorias distintas e relacionadas a diferentes métodos de pesquisa — isso, precisamente — é a herança cultural que recebemos de nossos antepassados e que transmitimos às novas gerações.

Sem dúvida, esse tem sido o papel da escola e da educação nos países do mundo Ocidental e, ao que tudo indica, é exatamente isso o que hoje se questiona: a perpetuação de verdades, de valores e hábitos de vida, muitos deles injustos e preconceituosos contra certos grupos sociais e a favor de outros, mas que o educando aceita *sem* conscientização e sem poder reagir, ainda quando discorda.

Então, é na própria escola que se dá a maior agressão ao ser humano quando o processo educativo se desvirtua, e o que deveria constituir educação fica reduzido a treinamento, isto é, mera aquisição de respostas condicionadas através, muitas vezes, de instrução programada. Assim, as discrepâncias e incongruências, confusão mesmo, entre o que o aluno aprende na escola e o que aprende na vida são inevitáveis; suas percepções, sua experiência pessoal que é única, juntamente com o valor que só ele lhes atribui, ficam perdidos, sendo ignorados senão mesmo desprezados.

Considerando agora a questão proposta, a organização a filtragem do conteúdo de experiências adquiridos a nível de senso-comum permitem agrupar o conhecimento humano em, pelo menos, nove categorias diferenciadas: matemática e lógica, ciências estritamente racionais, exatas, puras; ciências físicas e naturais, também chamadas “positivas” devido às dimensões quantitativas e experimentais do método e técnicas empregados; tecnologia e cibernética, últimas áreas de expansão do conhecimento; as ciências sociais ou de comportamento; as ciências humanas, que só têm estrutura conceitual, tais como: literatura, história,

política; educação, que é também uma ciência humana mas delas se distingue por constituir um “saber prático”; filosofia, outra ciência humana mas que manteve sua diferenciação pela função *crítica* que sempre exerceu; religião ou teologia, também uma ciência humana mas cujo referente transcende nossa experiência; e a arte. Essas categorias ou formas de conhecimento estão refletidas nas disciplinas do currículo e nos programas escolares.

A título de exemplo, consideremos a questão da origem da vida dos seres humanos. Dizer que “Deus é onde tudo começa e tudo termina” implica numa resposta de natureza religiosa, baseada na fé; pode ser simplesmente uma crença ou uma convicção (nível de senso-comum). Outra resposta, ainda de natureza religiosa, consistiria numa explicação lógica da existência de Deus como Ser Supremo, criador de todas as coisas, inclusive a vida humana — tal como é feito em Teologia (nível de conhecimento científico no sentido abrangente do termo ciência).

De outro modo, apelando para uma justificativa diferente encontra-se a seguinte resposta: “a união de seres de sexo oposto gera a vida” (senso-comum). Mas estudos de pesquisa em Biologia explicam o princípio da vida humana em termos de gametas, espermatozóide-óvulo (nível de conhecimento que é científico no sentido restrito de ciência).

O exemplo ilustra como explicações diferentes permitem a classificação do conhecimento em duas categorias distintas, Religião ou Teologia no primeiro caso, e Ciências Naturais no caso da Biologia.

Essas formas de conhecimento se relacionam bem, co-existem em harmonia?

A resposta é sim, e não. SIM — no plano cósmico ou do macro-cosmos, onde não existem dualismos; onde não há separação entre a natureza empírica e a racional, entre o material e o espiritual; onde não se faz distinção entre subjetivo e objetivo, entre vida e morte, entre educação e treinamento, entre trabalho manual e mental.

A propósito, a percepção de que há continuidade e complementaridade em tudo que existe — implícita no parágrafo acima — constitui uma visão do mundo em que os opostos se harmonizam; é uma “maneira de ver” tão válida quanto outras cosmovisões mas no estilo de conhecimento que é típico da cultura Oriental. Continuidade e complementaridade não fazem parte da estrutura cognitiva do pensamento Ocidental, que se fundamenta em dualismos irreduzíveis.

NÃO — considerando o micro-cosmos em que vivemos nos países do mundo Ocidental, onde predominam o controle e manipulação político-econômica entre grupos sociais, uns contra os outros, a resposta é NÃO — os conhecimentos das ciências, da filosofia, da religião e da arte não só são dissonantes mas ainda competem entre si. A descontinuidade e a fragmentação das percepções que temos do mundo moderno são responsáveis pela crise intelectual e moral que abala as instituições sociais da nossa cultura. Porém, a crise cultural de hoje bem como o

desequilíbrio causado pela preponderância de uma forma de conhecimento sobre as demais não são prerrogativas do mundo moderno.

Foi na cultura grega que o conhecimento filosófico gozou de maior prestígio; depois, na Idade Média, foi a vez da visão religiosa tomar ascendência; e na Renascença preponderou a expressão artística da vida. A partir do século XVII, com o desenvolvimento sem precedentes das ciências físicas e naturais, depois da tecnologia, e quando se popularizou o método experimental da pesquisa científica, desde então as outras formas de conhecimento — filosófico, religioso e artístico — se consideram afrontadas, ameaçadas, empobrecidas e relegadas a um plano de prestígio social e cultural menor, secundário. É contra a hegemonia do pensamento “positivista”, uma forma de pseudo-filosofia também chamada “cientificismo” — é contra isso que hoje se posicionam as forças do Existencialismo e Fenomenologia em Filosofia, do Humanismo em educação, e do método dialético em pesquisa.

Como se explica a supremacia de uma determinada percepção da vida, ou uma certa visão do mundo, em detrimento das demais?

A explicação é complexa, mas pode ser simplificada sem prejudicar sua veracidade. O *status quo* é mantido pelo “consenso” entre especialistas e líderes que representam as diferentes formas de conhecimento, e com quem se identificam as elites político-sociais e econômicas do país ou da cultura. É o que se entende por “zeitgeist”, ou seja, o espírito da época. Em linguagem científica, e no contexto educacional, o termo *paradigma* é usado para indicar os padrões vigentes no sistema (Kuhn, 1978).

Adotando um ponto de vista histórico-futurista, é bem possível como sugerem muitos observadores sociais e críticos da cultura — que os países industrializados do mundo Ocidental estejam em crise porque abalados pelos primeiros sintomas da transição que ocorre em épocas de *mudança* de paradigmas, cujas consequências seriam profundas, mas ainda imprevisíveis, para as instituições educacionais (Geis, 1976).

Sem dúvida, o paradigma científico-tecnológico no mundo Ocidental capturou a imaginação das elites econômico-político-sociais aliadas ao poder militar — desde o início do século em nações que atingem hoje alto nível de industrialização e, mais recentemente, o mesmo acontece nos países do Terceiro Mundo — como é o caso do Brasil.

A propósito, em que pesem as contínuas reformas do sistema educacional brasileiro nos últimos anos, o currículo escolar não deixa de refletir a crise e o desequilíbrio, as contradições e descontinuidades culturais já mencionadas. A divisão do conhecimento em áreas especializadas de ciências, filosofia, religião, arte — agora acompanhadas de correspondentes tecnologias — coincide com a fragmentação do ensino das várias disciplinas do currículo, agrupadas em seqüências de cursos e programas diferentes (Apple, 1982; Eisner, 1978). Isso, por sua vez, reforça os interesses “ideológicos” de um mercado de trabalho altamente

especializado em atividades de rotina e mecanização, como ocorre nas sociedades que a industrializam tendo em vista populações de consumo (Karier, 1973; Gadotti, 1981 a, 1981 b; Freire, 1980).

Assim sendo, é bem provável que os mais sérios problemas sociais e educacionais de um país sejam antes indicadores da falta de uma visão histórica de suas elites governantes e não, tão somente, dificuldades ou crise de ordem econômica — como se ouve dizer no Brasil. Pois uma liderança cujos horizontes são limitados ao imediatismo das soluções que atendem ao “aqui-e-agora a qualquer preço”, é uma liderança que não tem condições de refletir no “amanhã”. Este me parece ser o aspecto mais grave da situação brasileira no momento: ignoramos que os frutos da educação só poderão ser colhidos depois do plantio, e assim nos preocupamos com a colheita mas não em fertilizar o solo e plantar.

E a pesquisa educacional em tudo isso, onde fica e o que faz?

As opiniões variam, mesmo entre os profissionais. Há educadores que se mostram entusiasmados com o que a pesquisa tem realizado e continua realizando no campo da educação, e há outros que deploram a inutilidade de tais empreendimentos em grande escala, recusando-se mesmo a participar desses trabalhos.

A posição que defendo é intermediária. Acredito ser a pesquisa um recurso necessário, indispensável mesmo, tanto no planejamento de soluções para os problemas educacionais quanto no aperfeiçoamento continuado daquilo que se espera da educação. Mas, por outro lado, discordo da orientação que predomina nos trabalhos de pesquisa educacional.

A pesquisa educacional está hoje onde sempre esteve, desde o seu início. Empolgados com o inegável sucesso alcançado pelas técnicas experimentais do método que vinha sendo usado no estudo dos fenômenos da natureza, a partir do século XVII, portanto num período de 100 a 200 anos — o chamado “método científico” — investigadores começaram a utilizar essa mesma metodologia no estudo do comportamento humano e animal. Isso foi o princípio, ocorreu nos Estados Unidos e na Rússia por volta do fim do século passado.

A primeira disciplina a se instituir como ciência do comportamento e a se qualificar de “experimental”, foi a Psicologia. Os trabalhos de Pavlov, Titchener, Watson e Thorndike no passado, só para citar alguns, bem como as obras de Skinner nas últimas décadas, ilustram a orientação científica que dominou e continua dominando o campo da Psicologia Educacional. O Behaviorismo americano, também chamado de Teoria Estímulo-Resposta, oferece um modelo mecanicista para o estudo do comportamento, pois o mesmo é visto “de fora para dentro”.

Daí nos vem a teoria de aprendizagem conhecida pelo nome de *condicionamento*, que explica como se processa a formação de hábitos através da manipulação de um incentivo que atua como *reforço*, isto é, uma forma de *pagamento* pela emissão do comportamento esperado. Daí também nos chega a

tecnologia educacional da instrução programada e do uso de módulos no ensino; e é também de lá que procedem as informações que temos sobre como “manipular” o comportamento humano — são as chamadas técnicas de “modificação do comportamento”. Não há porque menosprezar esses conhecimentos, pois são válidos e úteis quando no seu devido lugar. O que é indevido, está errado, e portanto inapropriado, refere-se à utilização indiscriminada da metodologia e técnicas behavioristas em educação — pois fazer uso delas de maneira “ingênua e irrefletida” significa reduzir a complexidade do processo educativo à simples aquisição de habilidades por condicionamento ou treinamento.

Parafraseando Scriven (1983), quando critica a “ideologia gerencial” como modelo de avaliação: O caminho que leva ao inferno é pavimentado com boas intenções; assim também, o caminho que leva à *des-humanização* da vida está pavimentado com programas de urbanização bem sucedidos que destroem as favelas.

Como se chegou a esse ponto — ao ponto de esquecer que o indivíduo com quem nos relacionamos é um ser humano e que o nosso comportamento, assim como o dele, tem dimensões *éticas* e de *intencionalidade*? Ao ponto de acreditarmos que no ensino, bem como em pesquisa educacional, para que o profissional tenha uma postura “científica” ele deve ser objetivo, neutro, imparcial, distanciado, des-interessado do seu objeto de trabalho — isto é, acreditar que o educador deva/possa assumir uma posição *des-humanizada*? Ao ponto de ignorar a importância da auto-avaliação em aprendizagem? Enfim, como acontece a infiltração da “ideologia positivista” na prática educacional e, particularmente, na pesquisa educacional?

Os pressupostos filosóficos em que repousa a pesquisa científica das ciências naturais foram anexados à Psicologia Educacional através do uso que esta faz do método experimental, o qual, por sua vez, passou a fazer parte do modelo da pesquisa behaviorista. Assim, e por extensão, os mesmos pressupostos orientam a pesquisa educacional, isto é, são eles que vão determinar o estudo dos problemas relacionados com ensino-aprendizagem e rendimento escolar em termos de “variáveis”.

Certamente existem outras maneiras, outros métodos e outras técnicas para equacionar o estudo do comportamento em sala de aula e na escola, mas o que predomina na literatura educacional são investigações que relacionam variáveis dependentes e independentes com a significação estatística das medidas obtidas para comprovação dos resultados. Assim, a própria linguagem e a terminologia da pesquisa em educação refletem o tratamento experimental, quantificado, impessoal dos problemas estudados.

Os pressupostos filosóficos em que repousa a metodologia científica, no sentido restrito de ciência, são os seguintes:

(1) tudo o que existe, existe numa certa quantidade e, portanto, pode ser mantido (esta frase tornou famoso o psicólogo americano, fundador mesmo da Psicologia Educacional, Edward L. Thorndike);

(2) os fenômenos inorgânicos e orgânicos — objetos de estudo das ciências naturais e sociais — são regidos pelas mesmas leis e princípios, porque existe ordem e continuidade no universo e porque os fenômenos mantêm entre si relações de causa-e-efeito;

(3) as leis e princípios que regulam os fenômenos do universo podem ser conhecidos/explicados através da experimentação e manipulação das variáveis que acompanham o fenômeno, e através da dedução de hipóteses capazes de comprová-lo;

(4) o conhecimento “científico” se preocupa com o estabelecimento de generalizações cada vez mais amplas e mais seguras até chegarem a constituir leis e princípios *nomotéticos*, isto é, explicações universais e objetivas porque se aplicam a todos os casos e porque não dependem do *contexto* em que o fenômeno ocorre — contexto esse que abrange as condições locais, incluindo o próprio observador.

Essa a cosmovisão do cientista que estuda os fenômenos da natureza, os quais ocorrem *sem* a sua participação e que, por isso, “devem” ser analisados com uma postura objetiva, neutra, imparcial, distanciada, des-interessada. Essa, também, é a visão que *ele* tem do campo educacional: olhando de-fora-para-dentro. Mas deve/pode ser esta a postura do educador quando faz pesquisa, bem como do cientista social quando investiga os problemas do seu campo de estudo? Não, se quisermos estudar o comportamento dos indivíduos naquilo que os torna seres humanos, isto é, não omitindo do estudo dos aspectos “éticos e intencionais” que são a essência mesma da conduta humana, e dos quais ele, pesquisador, participa.

Não — os pressupostos da pesquisa científica no sentido restrito, enumerados acima, são inadequados para orientar a pesquisa no campo da educação; precisamos codificar outros e, enquanto isso não for feito, os estudos continuam des-humanizados, pois não têm valor educativo porque não conscientizam os participantes da sua condição humana quanto aos problemas estudados.

Assim, e para finalizar, desde o fim do século passado e continuando hoje, a pesquisa “séria” em educação faz uso da metodologia científica no sentido restrito do termo. Pelo menos esse é o parecer dos “donos” da pesquisa educacional que controlam o financiamento dos grandes projetos e servem de consultores no trabalho editorial de livros e periódicos — os quais formam, e às vezes mal-informam, a opinião dos educadores. Evidência disso encontra-se com facilidade na experiência de todos nós, mas também pode ser documentada. Num período de três anos, entre 1974 e 1977, uma das mais acreditadas fontes de informações sobre pesquisa em educação nos Estados Unidos — o *American Educational Research Journal* — publicou mais de 100 artigos, dos quais apenas 3 não eram de natureza estatística, isto é, não abordavam o estudo do ponto de vista quantitativo (Eisner, 1977).

Em proporção menor, porém tendo conseqüências semelhantes, a mesma orientação quantitativa é reforçada pelas instituições educacionais nos seus programas de pós-graduação, onde a maioria das teses e dissertações refletem a

seriedade das fórmulas matemáticas e o rigor dos testes de significação estatística dos resultados — como se rigor e seriedade fossem prerrogativas exclusivas da pesquisa quantitativa. Não o são. Tanto o critério de significação estatística dos resultados para validar a pesquisa educacional como também a falta de significação “contextual” desses resultados quantitativos têm sido objeto de severas críticas por parte dos próprios investigadores (Carver, 1978; Mishler, 1979). De fato, maior preparo profissional e maiores exigências científicas caracterizam as chamadas técnicas de pesquisa *qualitativa* (Eisner, 1977).

Mais especificamente, o que há de errado na utilização da metodologia científica para estudar o fenômeno “educação”?

A técnica experimental do método científico é legítima para o estudo de alguns problemas, em particular os que se relacionam com a aprendizagem devido à sua base fisiológica/biológica. Assim também ficam justificadas as investigações experimentais que envolvam o funcionamento dos hemisférios do cérebro, bem como estudos no campo da educação especial com o uso de drogas e outros medicamentos — só para citar alguns exemplos. Entretanto, esses aspectos do comportamento são objetos legítimos de estudo da Psicologia Experimental propriamente dita, que dispõe de instrumentação e laboratórios adequados para investigação dessa natureza.

A controvérsia se localiza no campo da Psicologia Educacional e, especificamente, na esfera ainda mais ampla da “pesquisa em educação”. O que está errado é o uso indiscriminado da metodologia científica no seu aspecto quantitativo, experimental e de significação estatística dos resultados. O erro freqüentemente cometido consiste em fazer generalizações que extrapolam os limites da natureza dos problemas estudados e da metodologia usada.

Abraham Maslow (apud Ornstein 1977) — um dos expoentes do ensino humanístico nos Estados Unidos — sintetiza a dificuldade numa frase: “Se o único instrumento de que dispomos é um martelo, a tendência que temos é de ver todas as coisas como se fossem pregos”. É isso que faz a pesquisa educacional quando se restringe ao uso do modelo behaviorista, também chamado “modelo industrial” para o estudo do comportamento humano visto numa situação de problema.

Mas a crítica não fica aí. Agora quem nos fala é um ex-presidente da mais prestigiosa organização de pesquisa educacional nos Estados Unidos — a American Educational Research Association. Robert Ebel (1967) chama nossa atenção para o fato de que o que se entende por “educação” *não é um fenômeno da natureza*, não é um acontecimento que ocorre no mundo físico e com independência do ser humano. Ao contrário, a educação é um fenômeno social criado pela imaginação humana; é uma invenção nossa, primeiro para preservar e transmitir, depois para renovar as experiências culturais que se transformaram em conhecimento. Assim, ao mesmo tempo, as escolas são arquivos e laboratórios de aprendizagem.

Duas conclusões se impõem. A primeira é de que não há uma relação lógica (causa-e-efeito) entre a pesquisa educacional quantitativa — cujos resultados são considerados válidos *fora* do contexto onde é formulado o problema, isto é, válido porque estatisticamente significantes — e as múltiplas soluções exigidas pelos problemas com que deparam os educadores no dia-a-dia da sala de aula e da escola. Isso, por sua vez, indica que na sua maioria os trabalhos de pesquisa já realizados em pouco ou nada poderão contribuir para o desenvolvimento de uma “teoria de educação” — brasileira, no nosso caso. Este assunto será abordado mais adiante.

A outra conclusão é ainda decorrente da primeira e se relaciona com a atitude do pesquisador. Se a educação é uma instituição social criada pelas pessoas, então, quando uma delas assume o papel de investigador, suas técnicas de trabalho — bem assim como a linguagem usada no relato das observações e conclusões — tudo isso não deve, e mesmo *não pode*, refletir objetividade e desinteresse, imparcialidade e distanciamento, como se o pesquisador só estivesse estudando o problema “por fora”.

Epistemologicamente falando, a relação dialógica “eu-tu” do pesquisador em ciências sociais, especificamente em educação, com o fenômeno que ele observa, é diferente da relação de neutralidade “eu-isto” que o pesquisador mantém com os fenômenos naturais no curso de seus estudos.

Finalmente, focalizando a dificuldade por outro ângulo, Schumacher — o economista inglês a quem me referi no início desta exposição — oferece considerações sobre a natureza dos problemas com que nos deparamos na vida em geral, e no campo educacional em particular, isto é, sobre a natureza peculiar dos problemas humanos. Numa entrevista concedida nos Estados Unidos em 1977, Schumacher cita o fato de que existem, hoje, mais pessoas usando o “método científico” para resolver problemas do que reunindo todos os que assim o fizeram nas gerações que nos precederam. A inutilidade de muitos esforços, explica Schumacher, provém da orientação típica do pensamento Ocidental, que procura reduzir os problemas uns aos outros, e tenta usar a mesma fórmula na solução de todos (Schumacher, 1977-b).

São dois os problemas básicos da vida; alguns são convergentes e outros são divergentes. Confundir os dois tem sido, e continua sendo, o erro humano. Os problemas convergentes pedem soluções técnicas baseadas em conhecimentos científicos provenientes das ciências naturais/positivas. Quanto aos outros, os problemas de natureza divergente, não podem ser explicados com tratamento meramente quantitativo porque não são passíveis de solução-por-fórmula. Os problemas divergentes levam a soluções também divergentes, porque as pessoas podem encontrar várias alternativas, umas tão satisfatórias quanto as outras; a escolha depende do *contexto* onde se localiza o problema em estudo. No campo da educação, os problemas são, predominantemente, desta ordem.

Que fazer para re-orientar a pesquisa no caminho de uma “Praxiologia Educacional”?

Praxiologia Educacional significa uma “ciência da educação” onde teoria e prática estão interligadas, uma reflete a outra no processo educacional. Em outras palavras, é a *práxis* da Educação a nível de teoria; quando esta se faz e se re-faz pela crítica reflexiva contínua da prática educacional.

O enfoque proposto define o campo de estudo da Educação em termos de “ciência da prática”. Isso implica em dizer que a teoria educacional se desenvolve a partir de princípios extraídos da prática de ensino; a renovação contínua e acumulação desses princípios constitui o corpo da teoria educacional em qualquer momento da sua história.

Esta conceituação de teoria como “ciência da prática” exclui a razão de ser teorias educacionais de natureza “teóricas” e, por extensão, invalida os estudos teóricos em Educação, no sentido desses estudos estarem desligados da prática educacional. Daí o uso de termo “*práxis*” para significar conscientização do cruzamento teoria-prática, e daí também a expressão “praxiologia educacional” para indicar o movimento de renovação, isto é, movimento dialético da prática educacional concebida como *práxis* que se eleva a nível de teoria.

É dentro desse contexto de significados que perguntamos: como conduzir a pesquisa para que esta se torne um instrumento de contínua *renovação* da prática educacional?

O ponto de partida deve ser uma reflexão crítica a respeito dos fins últimos da pesquisa e da Educação, no contexto em que ambas se encontram e na trajetória que juntas percorrem. Se a pesquisa visa a fazer uma contribuição para o “saber”, no sentido de ampliar os limites do nosso conhecimento a respeito de determinado assunto, então devemos começar perguntando: que *contribuição* se espera da pesquisa no campo da Educação? E se um trabalho de pesquisa tem por objetivo o estudo de fenômeno ou solução de problemas, então, inicialmente, também se faz necessário uma caracterização dos fenômenos ou problemas em Educação. Para tanto, precisamos estabelecer um critério que permita diferenciar entre problemas que são educacionais por sua própria natureza e problemas que são educacionais por implicação, isto é, em virtude da existência de outros problemas no âmbito maior da sociedade.

Assim sendo, devemos distinguir entre problemas: (1) de pesquisa educacional propriamente dita e (2) de pesquisa em Sociologia da Educação, em Economia da Educação, em História da Educação, em Filosofia da Educação, e assim por diante.

Os estudos de problemas ou fenômenos a serem localizados no primeiro grupo, estritamente educacionais, são aqueles que focalizam diretamente o processo ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor no contexto da escola e da sala de aula. Neste sentido estrito, a pesquisa educacional fica circunscrita ao estudo da “*práxis*” — que é o ponto de articulação entre teoria e prática de ensino — vista sob o ângulo da Psicologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem,

Psicologia do Desenvolvimento, currículo, didática, estratégia de ensino e problemas na área de avaliação, entre outros.

Também neste primeiro grupo poderiam ser incluídos estudos em Psicologia Social, Economia, História ou Filosofia — contanto que os mesmos fossem abordados do ponto de vista *instrucional*, isto é, cujos resultados tivessem relevância para o educador e contribuíssem, deste modo, para o seu melhor desempenho junto ao aluno.

Um outro argumento, agora de ordem pragmática e não mais acadêmica ou profissional, justifica a reflexão que estamos propondo para redirecionar a pesquisa educacional. A *invasão* que ora se observa dos chamados “cientistas sociais” estudando e prescrevendo soluções para os problemas educacionais é, pelo menos até certo ponto, resultado da falta de definição, por parte dos educadores, a respeito dos problemas que constituem seu campo próprio de pesquisa. Educadores, por sua vez, se deslocam para estudar outros problemas, deixando, assim, maior espaço para os “invasores”.

O redirecionamento da pesquisa no sentido de focalizar os problemas da “práxis” educacional — problemas de natureza instrucional que refletem as dificuldades no entrosamento teoria-prática de ensino — é uma tarefa que requer o uso de metodologia adequada. Vejamos de onde procede este argumento.

Se o objetivo último do processo educativo e das instituições escolares é o de *preservar e transmitir* às gerações novas o que há de melhor nas experiências culturais de nossos antepassados, experiências essas transformadas em conhecimentos e teorias — ao mesmo tempo que *habilitar* os jovens a re-criarem essas experiências criticamente e, assim, transformá-las em novos conhecimentos e novas teorias — então o objeto da pesquisa em educação não pode ser outro senão a própria prática de ensino.

Assim concebida a pesquisa, seus resultados estariam contribuindo continuamente para o desenvolvimento de uma “teoria da educação”. Não uma teoria mecânica, manipulativa, fragmentada, e por isso mesmo difusa como hoje se tem; mas uma teoria que realmente servisse para direcionar a prática do ensino, transformando-a em “práxis” através de um processo analítico de reflexão crítica. Uma teoria de Educação, nesses termos, extrairia da prática educativa e a ela devolveria o que de melhor já fazem os educadores conscientizados do seu papel de ensinar (Schmied-Kowarzik, 1983).

Eis aí a tarefa da pesquisa educacional: contribuir para a solução de problemas ou dificuldades que estão impedindo o melhor aproveitamento dos alunos na escola, conscientizando os professores das soluções a seu dispor e também divulgando as atividades de outros educadores já engajados na “práxis” educacional. Mas isso só poderá ser atingido com o uso de uma metodologia adequada, uma metodologia que envolva participação — pesquisadores, educadores, professores e mesmo alunos — todos engajados em estudos de pesquisa no contexto de suas próprias atividades, desde a identificação de problemas e levantamento de dados, até a fase final de análise e interpretação dos resultados.

A metodologia da “pesquisa participante” — também chamada “fenomenológica” pela utilização que faz do método *dialético* e pelo enfoque que dá aos problemas de natureza divergente, que são os problemas eminentemente humanos — poderia constituir o instrumento mais adequado à pesquisa educacional que visa a contribuir para o desenvolvimento de uma “teoria” da Educação, pois sua dimensão participativa aumenta a probabilidade de que os resultados obtidos sejam imediatamente utilizados no aprofundamento da relação teoria-prática de ensino. De um modo geral, este também é o caso das técnicas de trabalho da pesquisa designada “qualitativa” — que se apoia mais nos dados de observação sistemática, de entrevistas, de análise crítica e interpretação dos resultados dentro do *contexto* onde o problema foi levantado — em contraposição à pesquisa “quantitativa” do método científico usado nas ciências naturais ou positivas. Voltaremos a falar sobre outras técnicas da pesquisa *qualitativa* um pouco mais adiante nesta exposição.

Em resumo, a participação ativa de todas as pessoas engajadas no estudo de uma situação-problema é a melhor maneira de assegurar a contribuição que a pesquisa pode dar à melhoria do ensino, conscientizando educadores e alunos do papel decisivo de cada um para resolverem as dificuldades que juntos encontram na realização dos fins últimos da Educação.

Quanto aos problemas inicialmente incluídos no segundo grupo e relacionados com as ciências sociais e humanas — tais como a Sociologia, Economia, História e Filosofia da Educação, mas que não se encontram inseridos de maneira direta no contexto instrucional e no âmbito da escola — podem constituir material válido de pesquisa, porém não de pesquisa educacional no sentido restrito que estamos atribuindo a esse termo.

Tais pesquisas podem ser importantes, imprescindíveis mesmo, no estabelecimento ou reformulação da *política educacional* do país — quer no sentido filosófico, administrativo ou orçamentário da educação brasileira. Por exemplo, seriam oportunos, na conjuntura em que se encontra a nação, estudos que determinassem até que ponto a política educacional vigente no Brasil está, de fato, voltada para a educação de “seres humanos” e não apenas interessada no desenvolvimento de “capital” humano, isto é, investimento tendo em vista um retorno meramente econômico. Mas a contribuição de uma pesquisa desse tipo fica distante da escola e da sala de aula, seus resultados não podem ser diretamente incorporados ao dia-a-dia dos educadores e alunos — daí não se tratar de pesquisa educacional no sentido de “práxis”.

Finalizando, é oportuno lembrar um movimento que vem crescendo bastante durante as duas últimas décadas nos Estados Unidos, cujo objetivo visa a contrabalançar o uso predominante da metodologia científico-quantitativa em Educação, propondo modelos de pesquisa qualitativa. Um dos pioneiros, e talvez um dos mais criativos entre os representantes desse movimento, encontra-se na Stanford University-Califórnia, é Elliot W. Eisner.

Eisner (1977) argumenta em favor do uso de critérios qualitativos tanto na avaliação do rendimento escolar — que é tarefa do professor e aluno na sala de aula — como também na pesquisa educacional propriamente dita. Ele propõe um conceito ou critério de avaliação que aproxima o *professor* do *pesquisador*, e este do *crítico de arte*.

O que se espera e se exige do pesquisador e do crítico, diz Eisner, é a mesma coisa: que ambos saibam ver e examinar um determinado produto com “olhos treinados”, que saibam julgar a qualidade desse produto através dos dados da experiência pessoal elevados a nível de competência profissional. O crítico de arte satisfaz o critério de *objetividade* quando sua apreciação, isto é, seu conhecimento sobre uma obra de arte é a nível de competência — e poderíamos acrescentar, é a nível de ciência, de consciência ou conscientização. Mais do que simples objetividade no uso da linguagem, do ponto de vista semântico e de comunicação, o crítico competente *objetiva seu conhecimento pessoal* através do julgamento que faz de um produto artístico. É isso que também devem fazer o professor/educador e o pesquisador competentes: observar, estudar e avaliar a prática educacional com “olhos treinados” e com vistas para uma *teoria da educação*.

A exemplo do que fizeram Ebel (1967) e Schumacher (1977 b) — já citado aqui, e como fazem muitos entre nós no Brasil — Eisner lamenta a falta de imaginação e reflexão crítica de profissionais, responsáveis que são pelas limitações dos métodos e técnicas mais usados em pesquisa educacional, pelo desprezo que dão à experiência humana e pelo pedestal em que colocam a estatística e os computadores (Eisner, 1979).

O campo da Educação é complexo e seus caminhos escorregadios, mas é essa complexidade mesma e a insegurança do percurso que devem constituir o objeto próprio da pesquisa educacional — de estudos que andam de-dentro-para-fora e não, como na grande maioria das vezes, de-fora-para-dentro. A intencionalidade do comportamento, um gesto, uma expressão, e tudo aquilo que a linguagem não diz, são muito mais ricos e mais eloquentes do que a descrição “objetiva e precisa” que faz o observador à distância, olhando de-fora-para-dentro.

Quem faz pesquisa em Educação não pode deixar de tomar consciência da imensa riqueza humana que permeia o processo educacional, atribuindo-lhe o devido respeito pelo uso de uma metodologia adequada, que focaliza a relação “eu-tu” no contexto educativo. Com isso, a experiência pessoal do pesquisador, elevada a nível de competência pela reflexão crítica, permitir-lhe-á ver o invisível e ouvir a linguagem não-verbal que controla a atmosfera na sala de aula e no contexto da escola. Só então a pesquisa educacional estará cumprindo sua missão “criadora do saber”, e este saber só será educativo na medida em que a própria pesquisa for educativa.

Agora, que dizer para concluir?

O princípio e o fim em geral coincidem. Termino lembrando o que já foi dito: “Nós não vemos as coisas como elas são, nós vemos as coisas como nós somos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
2. CARVER, Ronald P. The case against statistical significance testing. *Harvard Educational Review*, 48: 378-99, Aug. 1978.
3. EBEL, Robert L. Some limitations of basic research in education. *Phi Delta Kappan*, 49: 81-4, Oct. 1967.
4. EISNER, Elliot W. *The educational imagination*. New York, Macmillan, 1979.
5. ———. The impoverished mind. *Educational Leadership*, 35: 615-23, May 1978.
6. ———. On the uses of educational connoisseurschip and criticism for evaluating classroom life. *Teachers College Record*, 78: 345-57, Feb. 1977.
7. EVANS, K. M. *Planning small scale research*. Windsor, NFER Publishing, 1978.
8. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
9. GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1981 (b).
10. ———. *Educação e poder*. São Paulo, Cortez, 1981 (a).
11. GEIS, Sally et alii. School reform: Catching tigers in red weather. *Educational Studies*: 244-57, Fall 1976.
12. KARIER, Clarence J. *Roots of crisis*. Chicago, Rand McNally, 1973.
13. KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectivas, 1978.
14. McALEESE, Ray & HAMILTON, David. *Understanding classroom life*. Windsor, NFER Publishing, 1978.
15. MISHLER, Elliot G. Meaning in context: is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49: 1-19, Feb. 1979.
16. ORNSTEIN, Robert E. *The Psychology of consciousness*. New York, Hartcourt Brace Jovanovich, 1977.
17. SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética — de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
18. SCHUMACHER, E. F. *A guide for the perplexed*. New York, Harper, 1977 (a).
19. ———. The nature of problems. *Quest*, Sept. 1977 (b).
20. SCRIVEN, Michael. Evaluation ideologies. In.: M. G. F.; SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D., ed. *Evaluation models*. Kluwer-Nijhoff, 1983.
21. WILSON, John. *Philosophy and educational research*. Windsor, NFER Publishing, 1972.

ABSTRACT

The essay addresses the present-day "crisis" in educational research and points out (1) the absence of a criterion, specific to education, for the selection of problems to be studied, (2) the inappropriate methodology more frequently employed and (3) the fragmented, often useless, nature of the reported findings and recommendations. Historically speaking, we got to this point out of an ambitious hope, yet unrealistic, to make of education a "positive science", only forgetting that in human affairs nothing is "positive" — except for the fact that it is through life-as-experienced that each of us constructs and transforms our own experiences, thus also transforming the social reality we all share and where all human learning begins and ends. Nine themes are discussed through questions-and-answers; the last question speaks to the re-orientation of educational research by making a series of propositions.

The essay is informative in style but embodies a pedagogical feature as well, for it intends to involve the reader in a dialogical or dialectical learning process; it makes an invitation to critical thinking, which is a necessary posture for one to take toward research, today more than ever, in the context of Brazilian education.

(Recebido para publicação em 15.5.84)

O ESTUDO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA: CONSENSO OU CONFLITO

Cândido Gomes*

RESUMO

Este trabalho faz uma resenha seletiva da literatura sociológica sobre o estudo da escola. Os tópicos focalizados incluem as estruturas formal e informal da escola, processos de integração social, controle, disciplina e relações de poder na sala de aula. São estudados dois enfoques teóricos: os paradigmas do consenso e do conflito. O estudo assinala os limites e possibilidades de cada abordagem e conclui que eles superestimam o consenso ou o conflito na escola. Torna-se, pois, necessário considerar uma terceira alternativa, que pode incluir elementos de ambos os paradigmas. É proposta uma distribuição hipotética das escolas segundo a frequência dos processos de consenso e conflito. É sugerido o aprofundamento da pesquisa, especialmente no campo das relações informais da escola.

Uma das características marcantes da escola é a existência e coexistência de suas duas estruturas: formal e informal. A primeira em geral resulta da organização deliberada e consciente das autoridades escolares e educacionais. Ela é o domínio das normas escritas, regras e organogramas. Esta é a chamada estrutura administrativa da escola, que pode, inclusive, ser comum a todo um sistema escolar. Às vezes pensa-se que esta estrutura é a escola como um todo e não apenas uma parte dela. No entanto, não faltam elementos que contradigam este engano. Por exemplo, as normas escritas muitas vezes não funcionam na prática conforme o esperado. Em lugar delas, normas não escritas, resultantes da dinâmica social da escola, são aceitas como legítimas. Um diretor pode não ser a pessoa que detém mais poder numa escola, mas, sim, outra pessoa de escalão inferior. Um professor que tenha amplo e profundo conhecimento das relações informais da escola pode tornar-se mais importante que um administrador.

* Professor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Alunos líderes podem levar professores, através de sutis processos de negociação, pelos quais os últimos têm a ilusão de controlar o processo, a se afastarem e reinterpretarem as normas oficiais e o currículo. Pais em geral e grupos ativos de pais e pessoas da comunidade podem atuar sobre determinados professores e administradores para enfatizarem ou contradizerem certas normas formais.

A realidade é que cada escola é composta de pessoas vivas e adquire suas próprias características. A estrutura administrativa pode ser comum a muitas escolas, mas a estrutura informal é única, embora características gerais possam ser identificadas em cada contexto social. As estruturas formal e informal interagem de tal modo que é muito difícil generalizar qual é a mais forte, uma vez que muitas variáveis determinam o grau de influência de cada uma a cada momento. Frequentemente emergem contradições mais ou menos sérias entre ambas. O fracasso de muitas reformas e projetos inovadores se deve em grande parte à minimização ou ignorância de tais contradições. João Baptista Pereira (1969) e Luiz Pereira (1967), em seus estudos de caso sobre escolas localizadas na periferia de São Paulo, assinalaram grandes diferenças entre a estrutura formal, com sua intenção de racionalização (e suas próprias contradições), e as relações paternalistas e patrimonialistas nas escolas e seus contextos sociais. As consequências eram a desorganização social, a hipertrofia da estrutura informal, o ritualismo no preenchimento das exigências burocráticas e o desajustamento das pessoas aos seus papéis.

É aqui que a sociologia pode auxiliar o educador, na medida em que investiga a realidade para muito além da estrutura formal (cf. Antônio Cândido, 1974). O estudo sociológico sistemático pode esclarecer a dinâmica viva da escola como grupo em interação com as forças sociais do seu meio.

Consenso ou conflito?

Dois abordagens básicas em sociologia levam a diferentes visões da escola. O paradigma do conflito enfatiza as tensões e oposições entre professores e estudantes. A escola é vista como uma instituição que impõe certos valores e padrões culturais ao alunado. Já o paradigma do consenso enfatiza os valores comuns e a cooperação entre professores e alunos, de modo que a escola funciona como elemento de integração e continuidade entre gerações.

Uma comparação entre elas pode contribuir para uma visão mais ampla e rica da escola. Processos sociais associativos e dissociativos no âmbito da escola podem ser melhor iluminados se integrarmos aspectos dos dois enfoques.

1. O PARADIGMA DO CONSENSO

Durkheim, pioneiro da sociologia da educação, foi também pioneiro do estudo sociológico da escola e da sala de aula. "A educação Moral" (1961), sua obra pouco conhecida, é considerada como a primeira análise sociológica da sala

de aula como uma pequena sociedade (Karabel e Halsey, 1978, p. 88). De fato, Durkheim, através do estudo da moralidade, desenvolveu aspectos interessantes sobre o papel da educação. Ele concebeu a moralidade como um sistema de normas de ação que predetermina a conduta (Durkheim, 1961, p. 17 e ss.). Alguns elementos da moralidade aparecem em destaque: dois deles são a regularidade e a integração ao grupo social. O primeiro está relacionado à aplicação de maneira idêntica das normas de conduta. Este aspecto é revelador do organicismo de Durkheim, já que a regularidade é análoga à periodicidade do organismo (Wilson, 1961). Além da noção de regularidade encontra-se a influência que impõe às pessoas o poder moral que reconhecemos como superior, isto é, a autoridade. A unidade da autoridade e a regularidade derivam do conceito de disciplina, que é o elemento fundamental da moralidade.

A integração ao grupo social, como segundo elemento da moralidade significa que os objetivos morais são aqueles que têm como objeto a sociedade. Assim, agir moralmente é agir em termos do interesse coletivo (Durkheim, 1961, p. 47 e ss.). Três conseqüências fluem deste ponto: 1) a tarefa mais importante da educação moral é ligar a criança à sociedade, inclusive à nação; 2) o auto-domínio é a primeira condição para a vida social e para o exercício do poder, bem como da liberdade digna deste nome; 3) a moralidade está relacionada à estrutura social onde ela é praticada.

Qual seria, então, o papel da escola na educação moral? Durkheim escreveu que a escola deve desenvolver nos alunos regularidade e auto-domínio. As crianças não nascem com estas qualidades, mas sua natureza tem duas predisposições básicas que as expõem à influência dos educadores: a capacidade de desenvolverem hábitos e a sugestibilidade (Durkheim, 1961, p. 129 e ss.). É a partir delas que a escola desenvolve a disciplina. Entretanto, a disciplina não é um mero recurso para assegurar a ordem na sala de aula. Ela representa a moralidade da sociedade e uma preparação para a vida adulta. Esta é uma das razões pelas quais as sanções não devem ter um papel preponderante. As crianças devem sentir o que merece respeito nas normas, isto é, a autoridade moral. Quando existe autoridade moral as crianças vêem as normas como algo sagrado e inviolável, completamente fora do seu controle. Portanto, a punição é o meio de mostrar que, apesar das aparências, a norma não perdeu sua força ou autoridade, apesar do ato que a repudiou. Este ponto de vista explica o que acontece pelo menos nas escolas tradicionais, autoritárias em termos de ordem. Num interessante estudo de caso Metz (1979, p. 155 e ss.), descreveu o “mito do controle coercitivo”. À medida que as sanções coercitivas são usadas consciente e rapidamente contra os transgressores, a ameaça de coerção por si só é suficiente e o uso da própria coerção deixa de ser necessário. Ademais, a aceitação dos procedimentos disciplinares pelos alunos sem maior reflexão sobre os mesmos, o desconhecimento das infrações dos colegas (quando isto é possível), o temor aos adultos e o medo de desaprovação institucionalizam a ingenuidade das crianças.

Todavia, quando os alunos vêem um número significativo de colegas transgredindo as normas, a infração se torna uma possibilidade a ser considerada. Então, os alunos desafiam a ordem e o mito do controle coercitivo cai por terra, porque os recursos coercitivos da escola são, na realidade, muito limitados.

As concepções de Durkheim sobre a educação moral estão inegavelmente ligadas à sua fundamentação positivista. Segundo ele, cada um de nós tem um ser individual e um ser social. Enquanto o primeiro é egoísta, o último é altruísta e desenvolvido pela educação. O ser social é valorizado positivamente, já que graças a ele existem a vida social e o respeito mútuo (Durkheim, 1955, p. 25 e ss.). Portanto, o social é moralmente superior ao individual e a educação é um processo não só relevante como legítimo. Assim, o autor não aceita a possibilidade de antagonismo entre o indivíduo e a sociedade.

Além disso, a moral e a educação são vistas como fatos sociais, caracterizados pela generalidade, caráter externo e coercitividade (Durkheim, 1964, p. 1 e ss.). A última é um conceito chave, já que reduz a importância do indivíduo na sociologia de Durkheim. Segundo o autor (1961, p. 63), a coerção grupal é a prova de que há algo além de um conjunto de indivíduos. Isto reflete o realismo durkheimiano: a sociedade é diferente dos indivíduos bem como do conjunto de indivíduos que a compõem. Por isto, a sociedade transcende o indivíduo e a educação é uma forma de inculcar valores sociais, isto é, um dos meios de que a sociedade se vale para impor o altruísmo ao indivíduo. A educação é brandamente coercitiva e precisa ser efetiva para internalizar nos indivíduos os valores sociais.

Como resultado destas características, a obra de Durkheim serve melhor para explicar a manutenção e continuidade da vida social do que a mudança social e educacional. Sem dúvida, isto não significa que sua contribuição para a sociologia e, particularmente, para a sociologia da educação, não seja realmente relevante.

Outro tema de importância é que Durkheim concebeu a educação como uma influência unilateral dos adultos sobre os "imaturos". Como Piaget (1966, p. 5 e ss.) afirmou, ele ignorou inteiramente a existência da sociedade das crianças, formada espontaneamente, como se ele não conhecesse outra sociedade além da dos adultos. Durkheim nem mesmo reconheceu a possibilidade de existência de vários tipos de autoridade adulta, que podem impor tipos de normas diferentes e mesmo conflitantes.

Todavia, Durkheim defende a disciplina externa e unilateral ao mesmo tempo que espera que a educação tenha resultados peculiares à moralidade do respeito mútuo (Piaget, 1966, p. 363 e ss.). Segundo Piaget, a essência da democracia é a substituição do respeito unilateral da autoridade pelo respeito mútuo das vontades autônomas. Então, o que é melhor para a preparação das crianças para a cidadania? É o hábito da disciplina externa adquirida sob a influência do respeito unilateral e da imposição dos adultos ou é o hábito da disciplina interna e do respeito mútuo?

Em síntese, Durkheim tinha uma visão conservadora da sociedade e da educação. Ele considerava a escola como uma instituição integradora. Os valores morais são a base da ordem social. Portanto, a escola é o meio adequado para a educação moral e para o desenvolvimento do consenso. A autoridade unilateral dos adultos sobre as crianças seria o meio de desenvolver tal forma de educação moral.

Outro autor clássico da abordagem do consenso é Parsons (1959). Influenciado por Durkheim, ele concebeu a sala de aula como uma agência de socialização*, através da qual as personalidades individuais são preparadas para o desempenho dos papéis de adultos. A escola contribui para a implementação dos valores amplos da sociedade e para o desempenho de tipos específicos de papéis na estrutura social. Por outro lado, a escola desenvolve capacidades como a competência para executar tarefas inerentes aos papéis individuais e a capacidade de responder às expectativas de outras pessoas. O autor enfatizou o papel da escola como a primeira agência de socialização da criança onde se institucionaliza a diferenciação de *status* em bases não biológicas. Tal diferenciação de *status* implica em distinguir os alunos progressivamente de acordo com os seus méritos. Com isso, a escola ~~exerceria~~ uma função relacionada à alocação de mão-de-obra.

Em geral, o funcionalismo vê a escola como um agente de socialização e controle social. A obediência é alcançada através da internalização de valores e normas pelas crianças. O ordenamento das relações sociais e a concordância em relação aos fins e meios é enfatizada. A escola é, enfim, uma instituição que contribui para a construção de consenso social e da continuidade. No entanto, a existência de indivíduos que se desviam das normas e a tendência para que o desvio resulte de inconsistências na estrutura da escola ou entre a escola e outras agências socializadoras sugere que o modelo é incompleto. As adaptações no desempenho de papéis para atender a demandas inconsistentes significa ~~que as~~ organizações em equilíbrio são raras. Por conseguinte, todas as organizações contêm grupos em conflito.

2. VISÃO DO PARADIGMA DO CONFLITO

O autor clássico desta abordagem é Waller (1967). Ele concebeu as escolas como centros de difusão cultural e pontes que levam os padrões culturais dos grupos mais amplos às comunidades locais. Como consequência, há um conflito contínuo entre professores e estudantes. Os primeiros representam a cultura do

* Socialização é aqui entendida como o processo pelo qual o indivíduo aprende a ajustar-se ao grupo através da aquisição de comportamento social aprovado por este mesmo grupo (cf. Gould e Kolb, 1964).

grupo mais amplo e do mundo adulto. Os últimos representam a cultura da comunidade local e a cultura dos adolescentes e crianças que se desenvolve nos interstícios do mundo adulto (Waller, 1967, p. 103 e ss.). Por conseguinte, os professores são agentes de imposição cultural sobre os estudantes. O ensino implica no conhecimento de fatos e na aprendizagem de habilidades para os quais os interesses espontâneos dos estudantes em geral não oferecem suficiente motivação. Contudo, os professores desejam que os estudantes atinjam o domínio de certos assuntos e habilidades, um grau de domínio muito mais alto que aquele que eles atingiriam, supõe-se, se fossem completamente livres em suas escolhas.

Como consequência, a escola tem um modo característico de interação social, centrado no dar e receber do processo de ensino. Ela tem uma cultura distinta — a “cultura da escola” —, que é uma mistura do trabalho dos jovens “artesãos” elaborando cultura e dos “artesãos” adultos elaborando cultura para os jovens. Outra consequência é que, como professores e alunos são grupos em conflito, a escola é tipicamente organizada com base no princípio da autocracia (Waller, 1967, p. 6 e ss.). Como mesmo uma pedagogia avançada não pode senão reduzir o conflito entre professores e alunos, a escola sempre se baseia no despotismo. Entretanto, tal despotismo encontra-se num estado de equilíbrio instável. Ele é exigido pelos pais (e adultos em geral), mas se baseia nas crianças, exatamente os membros mais instáveis da comunidade. Além disto, a autoridade da escola pode ser ameaçada a qualquer momento pelos alunos, pais, autoridades educacionais etc. Tudo isto gera um círculo vicioso: a escola é continuamente ameaçada por ser autocrática e tem que ser autocrática porque é ameaçada. As forças antagônicas alcançam um equilíbrio precário através da disciplina.

Outro estudo em linha semelhante é uma pesquisa etnográfica realizada por Levy (1970) sobre uma escola de gueto negro e portorriquenho, nos Estados Unidos, à época da Guerra do Vietnã. O autor concluiu que a função real daquela escola era educar os jovens para o fracasso, ou seja, para a aceitação de sua situação na sociedade. A mensagem da escola era que os alunos não eram capazes, razão pela qual eles não poderiam alcançar a ascensão social. Em tal contexto, o controle se tornou mais importante para a escola que o ensino. A crise da escola incluiu a assimilação da ideologia dos antigos professores da escola pelos novos professores, as falhas de um diretor fraco, a oposição dos pais e a sabotagem organizada dos alunos.

No entanto, em vários pontos a relação entre os dados e a interpretação de Levy precisa ser aclarada. Outra questão é o grau de tipicidade da escola e do momento histórico em que a pesquisa foi realizada.

O paradigma do conflito é útil no sentido de que ele revela as tensões e oposições da escola. Ele também põe a descoberto a importância das relações de poder na escola, onde muitos autores ingenuamente vêem as relações sociais se desenvolverem em harmonia. Todavia, o estudo de Waller tende a ver conflito mesmo onde ele não se encontra, ou em situações onde ele é suscetível, mas em

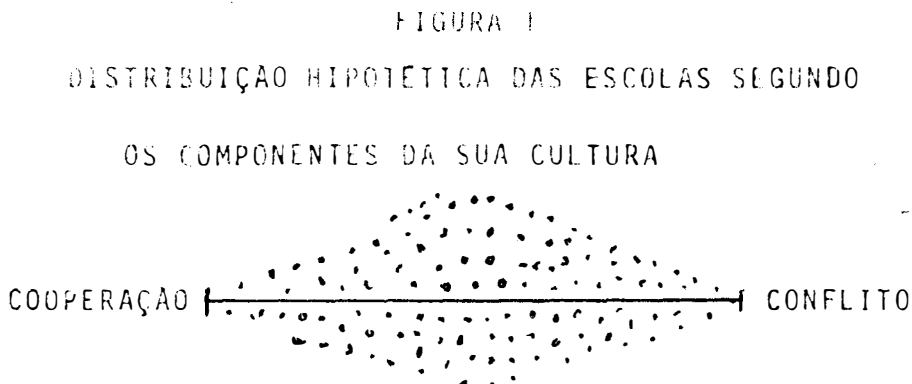
geral não ocorre. Suas conclusões podem ser válidas em termos de tempo e espaço, mas não podem ser generalizadas a não ser com alto risco. Será o conflito inerente à escola em virtude de sua natureza ou será o conflito resultado da maioria das pedagogias existentes e de muitos contextos sociais onde a escola funciona? O conflito pode existir em inúmeras situações, mas a escola possui também muitas pontes entre professores e alunos. De outro modo ela não poderia desempenhar o papel integrador que efetivamente tem desempenhado a maior parte do tempo, conforme o próprio paradigma do conflito afirma. Como Shipman(1969: 79 ss.) assinala, professores e alunos compartilham de definições comuns das situações conflitivas. Pode haver — e frequentemente há — o reconhecimento por ambos os lados de que suas diferenças podem ser contornadas através de um sistema de normas.. Um sistema compartilhado de regras estabelece limites e regulamenta o conflito. Outra ponte importante é o processo de identificação, particularmente forte quando os alunos são crianças (cf. McPherson, 1973). Como o professor molda sua classe e é por ela moldado, ele se identifica com ela e o mesmo parece acontecer com os alunos. Esta é em parte uma consequência do isolamento do professor em relação aos seus colegas durante a jornada escolar. A identificação certamente pode ser usada como um meio de controle, quando as crianças são manipuladas através do afeto e da aprovação. Porém, forças sociais agem no sentido da unidade da escola e da sala de aula. Atividades comuns tendem a gerar cooperação e o mútuo envolvimento de professores e estudantes. Isto leva à unidade interna que, paradoxalmente, de acordo com Waller, distingue a escola de outras instituições. Como veremos adiante, a escola é socialmente complexa, já que muitos subgrupos se entrecruzam no seu âmbito. Muitos deles envolvem professores ou alunos, mas outros integram ambos os grupos. Naturalmente o número e intensidade daqueles depende do tipo de escola e da pedagogia adotada.

CONCLUSÃO

Ambas as abordagens tendem a superestimar ou o consenso ou o conflito na escola. É interessante considerar, como terceiro caminho, uma hipótese que encare a escola como um ambiente social distinto onde professores e alunos também sofrem um processo comum de socialização. Em geral só a socialização dos alunos é focalizada pelos autores (Durkheim e Parsons são apenas alguns exemplos). Entretanto, professores são também socializados na escola, embora de maneira diferente da dos alunos. Eles são influenciados por diversos atores, como pais, estudantes, outros professores e administradores. Ele sofrem um processo progressivo de adaptação às expectativas destes grupos desde a faculdade ou escola de formação de professores. Tal processo continua nas instituições de estágio e nas escolas onde trabalham (cf. Foracchi, 1960). Um exemplo é a escola estudada por João Baptista Pereira (1969), onde os professores

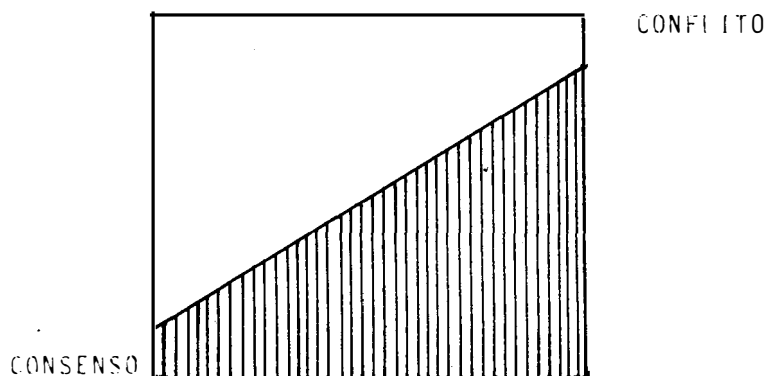
eram levados por seus colegas e alunos a adotar critérios pouco severos de avaliação dos alunos de baixo *status* sócio-econômico, em conformidade com os valores paternalistas do seu contexto social. O trabalho escolar é, na verdade, impossível sem a cooperação de professores e alunos. A imposição sozinha é inefetiva. Portanto, um intrincado processo de negociação ocorre entre professores e alunos, de acordo com um sistema de normas compartilhadas. Desta forma, professores experimentados sabem como ajustar o nível de exigências acadêmicas a turmas mais ou menos cooperativas, de tal modo que conflitos sejam evitados. Eles sabem como negociar a ordem com a turma e os líderes dos seus subgrupos, em troca de notas ou outros bens considerados valiosos pelos alunos. Evidentemente, tais ajustamentos são resultados de conflitos anteriores, mas isto significa que um *status quo* é alcançado e a cooperação se estabelece. Um bom exemplo é o fenômeno do “grupo influente” (cf. Doyle, 1979). Estudos revelaram que os professores ajustam o ritmo do ensino aos alunos situados na extremidade inferior da distribuição do aproveitamento. Tal grupo é visto como o melhor preditor do nível geral de cooperação dos estudantes. Ademais, o “grupo influente” contém indivíduos mais suscetíveis de iniciar a desordem. Portanto, ao acompanhar de perto este grupo o professor pode intervir imediatamente, de modo a evitar problemas.

Os processos de conflito e cooperação significam que a vida escolar não corre nem harmoniosamente nem em contínuo conflito. Embora restritiva como toda instituição, a escola não é necessariamente, na maior parte do tempo uma autocracia. Os estudantes sabem como limitar o poder dos seus professores na estrutura informal. Ademais, a identidade da cultura da escola age como um contexto integrador de grupos opostos. O consenso, bem como o conflito, são ingredientes desta cultura. A falta do último levaria à amorfia, falta de inovação e outras consequências. Segundo uma distribuição hipotética a ser testada, as escolas se localizariam em diferentes pontos de uma linha cujas extremidades são o conflito e a cooperação (fig. 1). A maioria delas se concentraria na região



central, com o número de casos diminuindo à medida que se aproxima das extremidades. O posicionamento é determinado por fatores externos e internos à escola. Em situações onde a cultura da escola, por exemplo, difere muito da cultura da comunidade, a instituição se localizaria mais perto do polo do conflito que do consenso. Uma escola onde surgisse uma rebelião de alunos estaria ainda mais perto do polo do conflito. Em contraste, uma escola cuja atuação satisfizesse aos diversos atores envolvidos, estaria muito próxima do polo do consenso. De qualquer forma, hipoteticamente, haveria sempre uma dosagem de consenso e conflito na vida social da escola, variando tal dosagem em função de diversos fatores exógenos e endógenos (fig. 2).

FIGURA 2
DISTRIBUIÇÃO HIPOTÉTICA DO CONSENSO E DO
CONFLITO NA VIDA SOCIAL DA ESCOLA



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DOYLE, Walter. Making managerial decisions in classrooms. In.: DUKE, Daniel L., ed. Classroom management. Chicago, University of Chicago Press, 1979. p. 42-74 (Yearbook of the National Society for the Study of Education, v. 78. pt. 2).
2. DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. de Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1955.
3. — — —. *Moral education*. New York, The Free Press of Glencoe, 1961.
4. — — —. *As regras do método sociológico*. Trad. de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo, Ed. Nacional, 1964.

5. FORACCHI, Marialice Mencarini. O professor e a situação de ensino: uma análise de sociologia da educação. *Sociologia*, 22(1): 29- , 1960.
6. GOULD, Julius & KOLB, William L., ed. *A dictionary of the social sciences*. Paris, Unesco; New York, The Free Press of Glencoe, 1964.
7. KARABEL, Jerome & HALSEY, A. H., Educational research: a review and an interpretation. In.: KARABEL, J. & HALSEY, A.H., ed *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1978, p. 1-86.
8. LEVY, Gerald. *Ghetto School*. Indiannapolis, Boobs-Merrill, 1970.
9. McPHERSON, Gertrude. The teacher and the class: an investigation of the process and functions of identification. In.: SIEBER, Sam D. & WILDER, David E., ed. *The school in society: studies in the sociology of education*. New York, The Free Press, 1973. P. 258-54.
10. METZ, Mary Haywood. *Classrooms and corridors: the crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, University of California Press, 1979.
11. PARSONS, Talcott. The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29 (4): 297-318, Fall 1959.
12. PEREIRA, João Baptista Borges. *A escola secundária numa sociedade em mudança: interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa*. São Paulo, Pioneira, 1969.
13. PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo, Pioneira; EDUSP, 1967.
14. PIAGET, Jean. *The moral judgement of the child*. Trad. de Marjorie Gabain. New York, The Free Press, 1966.
15. SHIPMAN, M.D. *The sociology of the school*. London, Longman, 1969.
16. WALLER, Willard. *The sociology of teaching*. New York, John Wiley, 1967.
17. WILSON, Everett K. Editor's introduction. In.: DURKHEIM, Émile. *Moral education*. New York, The Press of Glencoe, 1961. p. IX-XXVIII.

ABSTRACT

This paper aims to review the most significant sociological literature on schools. It focuses on the formal and informal structures of schools, processes of social integration, control, discipline, and power relations in the classroom. Two theoretical approaches are studied: the consensus and conflict paradigms. This work points out the limits and possibilities of each approach and concludes that they overestimate either consensus or conflict at schools. Therefore, it is necessary to consider a third alternative which may encompass elements of both paradigms. An hypothetical distribution of schools on the basis of the frequency of consensus and conflict processes is proposed. Further research is suggested, especially on informal relations at schools.

(Recebido para publicação em 23.7.84)

SUPLEMENTO ESPECIAL:

**ELEIÇÕES E PARTICIPAÇÃO NA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

Organização de Tomaz Tadeu da Silva

INTRODUÇÃO AO SUPLEMENTO ESPECIAL

As transformações políticas que sacudiram o Brasil no ano de 1984 deixaram sua marca por toda parte. Um dos lugares mais atingidos pela mudança foi, sem dúvida, a Universidade: A longa greve de professores e funcionários foi apenas o sinal mais evidente dos movimentos internos que trouxeram para a linha de frente as discussões sobre democratização e participação.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a greve de professores e funcionários forneceu o espaço para que se discutissem as questões de democratização interna a partir da formação de listas sêxtuplas para as Direções das Unidades. Cada uma das Unidades iniciou um processo próprio (algumas sequer deram a partida) de discussão e resolução dos problemas relativos à democratização da escolha de Direção.

Na Faculdade de Educação esse movimento foi particularmente agitado e agitador. Quem participou desde o começo certamente não poderia adivinhar que o movimento tomasse o impulso que tomou. Olhando agora, em retrospecto, é quase inacreditável que se tenha obtido um resultado tão satisfatório. O final feliz é ainda mais inacreditável se comparado com o contexto político dominante na Faculdade antes da greve.

A greve e o processo eleitoral, somados às mudanças no contexto nacional, inverteram essa tendência. Houve uma certa transformação nas consciências. E com isto, a instituição nunca mais será a mesma.

Foi com o objetivo de documentar o movimento pelas eleições diretas para a Direção, e analisá-lo, que este suplemento especial foi projetado. Ao projetá-lo, pensou-se que o interesse transcendia à esfera local, pois exemplificava importantes questões discutidas no país todo.

No suplemento que segue o leitor encontrará documentos e análises sobre o processo eleitoral de 1984 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Espera-se que os elementos e as discussões aí contidas sirvam de contribuição para o movimento permanente de democratização da Universidade.

Tomaz Tadeu da Silva

PROCESSO PARTICIPATIVO NA ELEIÇÃO DE DIRETOR E VICE-DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS*

Neusa Junqueira Armelini (1)
Ilza Rodrigues Jardim (2)
Cícero Marcos Teixeira (3)
Helena Osorio Lehnem (4)
Helena Carvalho (5)

RESUMO

Descrição do processo eleitoral para composição da lista sêxtupla para Diretor e Vice-Diretor da FAGED/UFRGS para o exercício 1985-1989, incluindo seus antecedentes, o trabalho da Comissão Eleitoral e todas as etapas do processo eleitoral e finalizando com algumas conclusões sobre os efeitos deste processo participativo.

1. INTRODUÇÃO

No presente artigo buscar-se-á apresentar alguns dados básicos que compõem o relatório da Comissão Eleitoral da Faculdade de Educação (FAGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que teve a seu cargo a função de coordenar o processo eleitoral para composição da lista sêxtupla para Diretor e Vice-Diretor, no período de 28 de junho de 1984 a 30 de janeiro de 1985.

O relatório apresenta inicialmente uma síntese do processo eleitoral através de uma linha de tempo, contido no esquema que segue. Focaliza, a seguir os antecedentes desse processo situados no período de greve de professores e funcionários, desencadeada a partir de maio de 1984.

(1) Chefe do Departamento de Estudos Especializados.

(2) Prof.^a do Departamento de Estudos Especializados.

(3) Prof. do Departamento de Ensino e Currículo.

(4) Bibliotecária da Biblioteca Setorial de Educação.

(5) Aluna do Curso de Pedagogia.

(*) Síntese do Relatório da Comissão Eleitoral da FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1985, à disposição dos interessados, em sua íntegra, na FAGED.

ESQUEMA DO PROCESSO ELEITORAL

PARA DIREÇÃO NA FACED/UFRGS - 1984.

CREVE	PROCESSO ELEITORAL		ELETORAL		PROCESSO ELEITORAL PROPRIAMENTE DITO		FACED		1984	
	COMISSÃO ELEITORAL		REGULAMENTO ELEITORAL						CONGREGAÇÃO	REITORIA-NEC
3/5	28/6	09/7	21/8	11/10	17/10	31/10	14/11			
- Discussão e reflexão sobre o processo de democratização na Universidade - FACED - Discussão e elaboração do regulamento eleitoral com a participação da Comunidade em Assembléias - Aprovação do regulamento eleitoral em Assembléia. - Constituição da Comissão Eleitoral. - Definição de princípios e etapas de trabalho. - Levantamento de temas básicos para discussão. - Definição de normas de funcionamento das assembleias. - Palestras de pessoas-fontes.	- Inscrição de candidatos para compor a lista sexupla para Vice-Diretor. - Campanha Eleitoral.		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação	
	- Inscrição de candidatos para compor a lista sexupla para Vice-Diretor. - Campanha Eleitoral.		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação	
	- Inscrição de candidatos para compor a lista sexupla para Vice-Diretor. - Campanha Eleitoral.		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação	
	- Inscrição de candidatos para compor a lista sexupla para Vice-Diretor. - Campanha Eleitoral.		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação	
	- Inscrição de candidatos para compor a lista sexupla para Vice-Diretor. - Campanha Eleitoral.		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encaminhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação		- Encami - nhamento à Direção e Congregação - Encami - nhamento à Direção e Congregação	

26/9

- Inscrição de candidatos para compor a lista sexupla para Vice-Diretor.
- Campanha Eleitoral.

Caracteriza o trabalho desenvolvido pela Comissão Eleitoral, finalizando com a descrição do processo eleitoral propriamente dito e com a identificação de conclusões.

Anexos são também apresentados, colocando à disposição da comunidade da FACED maior número de elementos caracterizadores do processo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Antecedentes do processo eleitoral

O movimento de democratização na UFRGS, e em especial na FACED, emergiu com consistência no período dos oitenta e quatro dias de greve dos professores e funcionários, em 1984.

A greve constituiu-se em um espaço para o debate e a reflexão sobre vários problemas críticos da Universidade inclusive o de sua democratização, favorecendo a expressão de uma pré-disposição já latente na comunidade de participar nas decisões relativas à vida universitária.

O movimento centrou-se, principalmente, na escolha da lista sêxtupla para os cargos de Diretor e Vice-Diretor da Unidade.

Assim, ainda durante o período de greve, a comunidade decidiu instituir uma Comissão para coordenar o processo eleitoral na FACED, integrada por dois representantes de cada um dos segmentos, eleitos pelos seus pares — professores, funcionários e alunos, em Assembléia Geral.

2.2. Comissão eleitoral

Constituída a Comissão Eleitoral em 28 de junho de 1984 passou esta a elaborar a sua proposta de trabalho, aprovada pela Assembléia da Comunidade FACED em 09 de julho (Anexo 1).

A coordenação do processo eleitoral foi orientada por princípios que enfatizaram a participação de todos os segmentos da comunidade nas decisões, o debate e a reflexão como requisitos à decisão e a neutralidade da Comissão no desenvolvimento de seu trabalho.

As atividades da Comissão Eleitoral caracterizaram-se basicamente por:

a) reuniões semanais da própria Comissão para estudo, programação da agenda das assembleias da Comunidade, avaliação de seu desenvolvimento e elaboração de documentos;

b) contatos com pessoas-fonte para obter subsídios referentes ao processo eleitoral;

c) coordenação das assembleias semanais da comunidade;

d) intermediação entre Comunidade e Direção da FACED;

e) participação em reuniões promovidas pela Comissão Pró-Democratização

da UFRGS, constituída de membros de Comissões Eleitorais das diferentes Unidades da UFRGS;

f) participação de dois membros na Comissão Pró-Democratização da UFRGS;

g) coordenação do processo eleitoral propriamente dito em suas fases de inscrição de candidatos, votação, apuração e divulgação de resultados, votação, apuração e divulgação de resultados;

h) elaboração de atas, de relatórios e materiais para o painel de comunicações para a comunidade.

A seguir apresentam-se os membros que integraram a Comissão Eleitoral.

COMISSÃO ELEITORAL FACED/1984.

NOME	FUNÇÃO	REPRESENTAÇÃO
1. Cícero Marcos Teixeira	Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo (DEC)	Professores
2. Neusa Junqueira Armellini	Professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados (DEE)	Professores
3. João Carlos Bonotto	Secretário-FACED	Funcionários
4. Helena Osório Lehnen	Bibliotecária - Chefe	Funcionários
5. Maria Delourdes Maciel	Professora e Coordenadora do 1º Grau do Colégio de Aplicação	Colégio de Aplicação
6. Irene Carvalho	Auxiliar Administrativo da Secretaria do Colégio de Aplicação.	Colégio de Aplicação
7. Sonia Mara Moreira Ogiba	Aluna do Curso de Pós-Graduação	Aluna PG
8. Helena Carvalho	Aluna do Curso de Graduação	Aluna Graduação
9. * Ilza Rodrigues Jardim	Professora Adjunto do Departamento de Estudos Especializados (DEE)	Professores

* A Professora Ilza R. Jardim integrou a Comissão a partir de 17.10.84, em substituição ao Professor Cícero Marcos Teixeira.

2.3. Regulamento eleitoral

De 9 de julho a 13 de agosto realizaram-se 11 assembléias gerais com a participação de professores, funcionários e alunos, para estudo, discussão e aprovação de todos os passos do processo eleitoral, com vistas à elaboração do Regulamento Eleitoral (Anexo 2), o qual foi definitivamente aprovado na 12ª assembléia geral, realizada no dia 21 de agosto, com ampla participação da comunidade da FACED.

Os tópicos que exigiram maior discussão e se destacaram como polêmicos foram:

- a) determinação dos eleitores;
- b) determinação do tipo de voto (sufrágio universal, paritário ou proporcional) e as respectivas fórmulas para cálculo dos votos;
- c) determinação do tipo de inscrição (por chapa ou individual).

A partir da aprovação do regulamento, a comunidade definiu seu calendário eleitoral, dando-se início ao período eleitoral propriamente dito.

2.4. O processo eleitoral propriamente dito

Este período caracterizou-se pelas etapas de inscrição, campanha, votação, apuração e divulgação dos resultados da lista sêxtupla para Diretor e para Vice-Diretor.

2.4.1. Inscrição

A chapa única inscrita, tanto para diretor como para vice-diretor teve sua origem num movimento articulado por um grupo de professores que realizou consultas com os diversos segmentos da FACED.

Houve dois períodos de inscrição. No período de 22 de agosto a 11 de setembro de 1984 foram abertas as inscrições para as chapas à direção da FACED. No período de 26 de setembro a 16 de outubro de 1984 ocorreram as inscrições para vice-direção.

Duas foram as chapas inscritas. Para a direção constou os nomes dos professores: Alceu Ravanello Ferrari, Dinorá Fraga da Silva, Margot Bertoluci Ott, Merion Campos Bordas, Nilton Bueno Fisher, Rute Vivian Angelo Baquero. Para Vice-Direção, os professores: Ana Cristina Souza Rangel, Carmen Lins Baia de Solari, Cícero Marcos Teixeira, Maria Helena Bastos Hildebrand, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Renita Lourdes Allgayer.

2.4.2. Campanha

As atividades de campanha eleitoral foram de total iniciativa dos segmentos da FACED e se desenvolveram nos seguintes períodos: 12 de setembro a 9 de

outubro de 1984 para a direção; 17 de outubro a 25 de outubro de 1984 para a vice-direção.

2.4.3. Votação

As datas para eleição da direção e vice-direção foram estabelecidas pela Comissão Eleitoral e submetidas à aprovação em Assembléia Geral no dia 12 de setembro de 1984.

As eleições para direção realizaram-se nos dias 10 e 11 de outubro e as de vice-direção nos dias 28 e 29 de outubro, sendo que ambas obedeceram o horário das 9h às 20h, tendo ampla participação da comunidade.

2.4.4. Apuração

O processo de apuração iniciou-se após o término do período respectivo de votação. O trabalho desenvolveu-se normalmente e nos Anexos 3 e 4 encontram-se os registros dos dados referentes à apuração para direção e vice-direção.

No quadro 5 do Anexo 3 encontram-se os resultados finais por candidato à direção, sendo que a lista sêxtupla ficou composta como segue: Merion Campos Bordas, Margot Bertoluci Ott, Alceu Ravanello Ferrari, Nilton Bueno Fisher, Dinorá Fraga da Silva, Rute Vivian Angelo Baquero.

No quadro 5 do Anexo 4 encontram-se os resultados finais por candidato à vice-direção, sendo que, a lista sêxtupla ficou composta como segue: Cícero Marcos Teixeira, Renita Lourdes Allgayer, Maria Lúcia Wortmann, Carmen Lins Baia de Solari, Ana Cristina S. Rangel e Maria Helena Bastos Hildebrand.

2.4.5. Divulgação

As apresentações dos resultados das votações para Direção e Vice-Direção ocorreram em Assembléias Gerais.

Os resultados da Direção foram divulgados em Assembléia no dia 17 de outubro de 1984 e os de Vice-Direção em 31 de outubro de 1984.

No dia 17 de outubro de 1984 a Comissão Eleitoral encaminhou à Direção da FAGED o resultado final da eleição para Diretor, enquanto que os de Vice-Diretor foram enviados no dia 31 de outubro de 1984.

Tanto a lista sêxtupla para Diretor como para Vice-Diretor foram encaminhadas à Congregação para serem apreciadas por seus membros. Em 31 de outubro a Congregação reunida, em votação, compôs a lista sêxtupla para Diretor, sendo que esta correspondeu em idêntica forma e ordem à lista encaminhada pela comunidade. E em 14 de novembro, a lista sêxtupla para Vice-Diretor foi composta em votação pela Congregação seguindo o mesmo procedimento da anterior. Ambas as listas foram encaminhadas ao Senhor Reitor.

O Professor Alceu Ravello Ferrari foi nomeado pela Sra. Ministra da Educação e Cultura, para o cargo de Diretor tomando posse aos 21 dias do mês de dezembro do ano de 1984. E para Vice-Diretor foi nomeada a Professora Renita Lourdes Allgayer.

3. CONCLUSÕES

A Comissão Eleitoral, no desenvolvimento do trabalho relacionado ao processo eleitoral na FAGED, identifica as seguintes conclusões:

- O processo seguiu as normas estabelecidas pela comunidade e expressas no Regulamento Eleitoral.
- Os princípios da filosofia de trabalho da Comissão orientaram suas ações e constituíram-se em referência fundamental para sua prática.
- O processo desenvolvido e seus resultados foram legitimados pela participação da comunidade nas diferentes etapas, especialmente na etapa de votação.
- Os membros da Congregação, em sua maioria expressaram sensibilidade ao processo quando da composição das listas sêxtuplas, conforme os resultados obtidos pela comunidade.
- A Reitoria e o MEC indicaram o Diretor e Vice-Diretor da FAGED, considerando a lista sêxtupla composta pela Congregação.
- A convivência entre os diferentes segmentos da FAGED favoreceu maior integração entre pessoas e grupos.
- O processo favoreceu maior abertura dos canais de comunicação da comunidade.
- A participação no processo contribuiu para aprendizagens significativas da comunidade, no sentido de sua politização e de identificação de objetivos comuns.

Da prática desenvolvida pela Comunidade da FAGED, resultou uma conscientização de que o Processo de democratização está em sua fase inicial e que ainda muitos são os desafios que deverão ser enfrentados no dia-a-dia da vida da FAGED e da Universidade.

ANEXO I

PROPOSTA DE TRABALHO DA COMISSÃO ELEITORAL

A Comissão Eleitoral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, responsável pela elaboração do processo de eleição para a Direção da Faculdade de Educação, responsabilidade esta outorgada pela comunidade formada pelos professores, funcionários e alunos desta Casa presentes a diversas reuniões em que este movimento de democratização se iniciou, expandiu e se formalizou, vem trazer a esta primeira Assembléia Geral sua posição e os princípios que nortearão o seu trabalho durante a gerência deste processo eleitoral.

Ciente de que sua função é a de representar os legítimos interesses e tendências de todas as categorias envolvidas no processo;

Ciente de que o processo de escolha da lista sêxtupla é, regimentalmente, de atribuição da Congregação;

Ciente, entretanto, que no momento atual de lutas pela democratização em todos os níveis, a comunidade desta Casa se sente com direitos de maior participação e de se fazer ouvir amplamente;

Ciente, enfim, de que esta participação ampla implica necessariamente:

1º) num processo de eleição em que seja assegurada a total possibilidade de mobilização de todos os setores envolvidos;

2º) numa reflexão consciente e compartilhada sobre todos os mecanismos e alternativas propostas para que o movimento seja realmente uma ação solidária de exercício democrático nesta Casa.

Considerando os propósitos acima expostos, propomos neste momento o seguinte cronograma:

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA DO PROCESSO PARA ESCOLHA DA LISTA SÊXTUPLA PARA DIREÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

- Prazo legal para apresentação da lista: 09/08/84 - 06/12/84. -

1) 28/06 a 08/08 (40 dias)	Instalação da Comissão Eleitoral Preparação do Processo Eleitoral - Relatos - Estudos - Discussões/Decisões - Elaboração de Regulamento Eleitoral
2) 09/08 a 31/08 (22 dias)	Indicação e Inscrição dos candidatos.
3) 19/09 a 20/10 (50 dias)	Campanha Eleitoral
4) 21/10 a 31/10 (10 dias)	Eleição e envio da lista sêxtupla à Congregação.

Porto Alegre, 09 de julho de 1984.

A Comissão Eleitoral:

Professores:

Cícero Marcos Teixeira
Neusa Junqueira Armellini

Funcionários:

Helena Osório Lehnen
João Carlos Bonotto

Alunos:

Helena B. Carvalho (Graduação)
Sonia Mara M. Ogiba (Pós-Graduação/Mestrado)

Colégio de Aplicação:

Maria Delourdes Maciel (Professor)
Irene Ferreira de Carvalho (Funcionário)

ANEXO II

REGULAMENTO ELEITORAL PARA ELEIÇÃO DOS MEMBROS QUE COMPORÃO A LISTA SÊXTUPLA PARA O CARGO DE DIREÇÃO E VICE-DIREÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. — EXERCÍCIO 85/89 —

Art. 1º — A eleição para a composição de duas listas sêxtuplas de candidatos aos cargos de Diretor e Vice-Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a serem submetidas à Congregação, será realizada em dois turnos, conforme calendário estabelecido pela Comissão Eleitoral.

DA COMISSÃO ELEITORAL

Art. 2º — A Comissão Eleitoral, indicada em Assembléia Geral da Faculdade, será constituída por 8 (oito) membros, dois representantes de cada segmento da Faculdade, professores, alunos e funcionários, e dois representantes (um professor e um funcionário) do Colégio de Aplicação.

Parágrafo único — Os candidatos não podem fazer parte da Comissão Eleitoral.

Art. 3º — A Comissão Eleitoral se extinguirá, automaticamente, ao completar-se o processo eleitoral.

DO REGISTRO E INSCRIÇÃO DOS CANDIDATOS

Art. 4º — Os candidatos aptos a concorrerem ao cargo de diretor e vice-diretor serão aqueles integrantes da Carreira do Magistério Superior, conforme decreto nº 85.487, de 11/12/80.

Art. 5º — Os candidatos serão registrados em chapas, com seis nomes cada uma, listados em ordem alfabética.

As chapas deverão ser inscritas junto à Comissão Eleitoral.

Parágrafo único — Somente serão consideradas aceitas as inscrições de chapas com a assinatura, pelo menos, dos seis candidatos inscritos e acompanhadas das respectivas cartas de compromisso de aceitação do cargo, se eleitos.

Art. 6º — O prazo de inscrição das chapas para Diretor e Vice-Diretor ocorrerá de acordo com o calendário estabelecido pela Comissão Eleitoral.

Art. 7º — A Comissão Eleitoral, terminadas as inscrições, divulgará, em Assembléia Geral específica para tal fim, as chapas que concorrerão às eleições.

DA CAMPANHA ELEITORAL

Art. 8º — O início da campanha eleitoral dar-se-á em Assembléia Geral, convocada pela Comissão Eleitoral, quando os candidatos deverão apresentar o programa de sua chapa.

Parágrafo único — As demais atividades relativas à campanha eleitoral ficarão a cargo das chapas inscritas.

DOS ELEITORES

Art. 9º — O universo eleitor de cada segmento será assim definido:

a) Todos os professores integrantes dos 3 (três) Departamentos da Faculdade de Educação, com vínculo na UFRGS e em efetivo exercício nesta Faculdade, em atividade de pesquisa, ensino, extensão ou administração;

b) Todos os funcionários, com vínculo na UFRGS e em efetivo exercício nesta Faculdade. Não se incluem: bolsistas-trabalho e pessoas pagas por serviços prestados sem vínculo empregatício;

c) Todos os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), regularmente matriculados no semestre. Não se incluem monitores, estagiários, bolsistas e auxiliares de pesquisa que não se enquadrem na condição de alunos de graduação e pós-graduação como anteriormente definido.

Da mesma forma não se incluem alunos de formação pedagógica, de especialização e de extensão;

d) Todos os professores e funcionários do Colégio de Aplicação, com vínculo na UFRGS e em efetivo exercício no Colégio de Aplicação. Não se incluem os alunos do Colégio.

§ 1º — Professores, funcionários e alunos incluídos em mais de um segmento, deverão, no prazo de até 10 (dez) dias antes da votação, optar junto à Comissão Eleitoral, pela categoria em que desejarem ser listados como eleitores. Não será permitida a inclusão de qualquer nome em mais de uma lista de eleitores.

Os não optantes terão seu enquadramento decidido por sorteio, realizado pela Comissão.

§ 2º — É vedado o voto por procuração.

§ 3º — É permitido o voto por correspondência, devidamente acompanhado de carta assinada pelo eleitor e endereçada e recebida pela Comissão Eleitoral até a véspera da votação.

§ 4º — Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Eleitoral.

DAS ELEIÇÕES

Art. 10 — As eleições serão realizadas em Secção Eleitoral única, em local a ser divulgado pela Comissão Eleitoral, com abertura dos trabalhos às 9 horas e encerramento às 20 horas dos dias determinados pela Comissão Eleitoral.

Art. 11 — Haverá 2 (duas) urnas na Secção Eleitoral, uma para os segmentos de professores e funcionários da Faculdade e do Colégio e uma para os alunos da Faculdade.

Art. 12 — O voto é facultativo, secreto e direto em cédula oficial, sendo obrigatória a identificação do votante à Secção Eleitoral.

Art. 13 — O voto deverá ser atribuído unicamente a uma das chapas constantes na cédula.

Parágrafo único — O processo de votação deverá ser efetivado no sentido de determinar:

- 1) a chapa de preferência do eleitor;
- 2) a ordem de preferência do eleitor em relação aos candidatos da mesma chapa, ordenando-os de 1º a 6º (primeiro a sexto).

Art. 14 — O processo eleitoral será dirigido desde a abertura dos trabalhos até o encerramento da votação por, pelo menos, 3 (três) membros da Comissão Eleitoral.

DA APURAÇÃO

Art. 15 — A apuração será procedida pela própria Comissão Eleitoral, iniciada logo após o encerramento do processo de votação, podendo ser acompanhada por membros integrantes da Congregação, Direção e demais órgãos colegiados, bem como representante de cada chapa.

Art. 16 — Serão nulas as cédulas:

- a) que não corresponderem ao modelo oficial;
- b) que não estiverem autenticadas através de rubrica de um dos membros da Comissão Eleitoral.

Art. 17 — Serão nulos os votos:

- a) que assinalarem mais de uma chapa;
- b) quando a assinalação não estiver no local próprio, tornando duvidosa a manifestação da vontade do eleitor;
- c) dados a candidatos que não estejam regularmente inscritos.

Parágrafo único — A falta de ordenação ou ordenação duvidosa ou repetida não implicará em anulação do voto.

Art. 18 — Não se constituirá em motivo de anulação da eleição se o número de votos em branco for superior ao número de votos recebidos pela chapa vencedora.

Art. 19 — A apuração dos votos se dará em dois momentos:

- 1) apuração das chapas para determinar a chapa vencedora;
- 2) ordenação dos candidatos da chapa vencedora.

Art. 20 — Será considerada vencedora a chapa que obtiver o maior número de votos, de acordo com a seguinte forma:

a) Professores e funcionários da Faculdade de Educação e Colégio de Aplicação participarão com o peso (p) de 2/3.

b) Alunos da Faculdade de Educação participarão com o peso (p) de 1/3.

Parágrafo único — O número final de votos de cada chapa será obtido pela aplicação da seguinte fórmula:

$$N = p_1 \frac{V_1 P_1 T}{E_1} + p_2 \frac{V_2 P_2 T}{E_2} \text{ onde:}$$

Os índices 1 e 2 referem-se aos Grupos de eleitores descritos nas alíneas a e b.

N = número final de votos de cada chapa;

p = peso diferencial de cada um dos Grupos, segundo alíneas a e b deste artigo;

V = votos na urna por chapa;

p = presença de eleitores em cada um dos Grupos de votantes;

E = total de eleitores em cada um dos Grupos de votantes;

T = total geral de eleitores.

Art. 21 — Determinada a chapa vencedora através do processo descrito no Art. 20, proceder-se-á à determinação da ordem dos candidatos nesta chapa, de acordo com o seguinte procedimento:

a) Para aplicação do procedimento descrito neste artigo serão considerados somente os votos da chapa vencedora obtida pelo processo descrito no artigo anterior, conservada a separação pelos dois Grupos de eleitores. Isto é, somente serão considerados os votos dados à chapa vencedora *globalmente*, independentemente do fato de a chapa ter vencido ou não em um dos dois Grupos de eleitores particularmente.

b) As ordenações atribuídas pelos eleitores, a cada candidato, receberão uma pontuação de 1 a 6, na ordem inversa daquela atribuição, isto é, à ordem primeira corresponderá a 6 pontos, à ordem segunda corresponderá 5 pontos, e assim por diante. Aos candidatos não ordenados ou com ordenação repetida, será atribuído o peso mínimo.

c) O número final de pontos de cada candidato será obtido através da fórmula descrita no parágrafo único do Artigo 20, obedecidas as ponderações descritas nas alíneas a e b daquele artigo. Os candidatos serão ordenados em ordem de preferência segundo o número de pontos assim obtidos, isto é, obterá o primeiro lugar o candidato que tiver alcançado o maior número de pontos e assim por diante.

Art. 22 — A Comissão Eleitoral ao concluir a apuração:

a) registrará e divulgará em Assembléia o resultado final do total de votos apurados;

b) encaminhará as listas sêxtuplas eleitas para diretor e vice-diretor da FACED à Congregação, devidamente ordenadas em ordem decrescente dos valores obtidos.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23 — Os prazos referentes ao desenvolvimento do processo eleitoral serão estabelecidos pela Comissão Eleitoral.

Art. 24 — Este regulamento só poderá ser alterado em Assembléia Geral, especialmente convocada para tal fim, e qualquer alteração só será efetuada se aprovada por dois terços dos eleitores presentes à Assembléia.

Parágrafo único — As propostas de alteração deste Regulamento deverão ser encaminhadas, por escrito, à Comissão Eleitoral até 3 (três) dias após sua divulgação a todos os segmentos da Faculdade.

Porto Alegre, 12 de agosto de 1984.

A COMISSÃO ELEITORAL:

Professores: Cícero Marcos Teixeira e Neusa Junqueira Armellini

Funcionários: Helena Osório Lehnem e João Carlos Bonotto

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984
RELATÓRIO DOS RESULTADOS DA ELEIÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DA LISTA SEXTUPLA PARA DIRETOR DA FAGED

I - RESULTADO DE COMPARECIMENTO ÀS URNAS

URNA 1 - Professores e Funcionários da Faculdade e do Colégio de Aplicação

	<u>Eleitores</u>	<u>Votantes</u>	<u>Abstenções</u>
• Professores FAGED	88	81	7
• Professores Colégio de Aplicação	74	67	7
• Funcionários FAGED	54	52	2
• Funcionários do Colégio de Aplicação	12	11	1
Total	228	211	17
%	100%	92,54%	7,46%

URNA 2 - Alunos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação

• Alunos graduação	354	195	159
• Alunos de pós-graduação	82	66	16
Total	436	261	175
%	100%	59,81%	40,19%
TOTAL GERAL	664	472	192
%	100%	71,08%	28,92%

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984

II RESULTADO DE VOTOS NAS URNAS

URNA	VOTOS NA CHAPA ÚNICA	VOTOS NULOS	VOTOS EM BRANCO	TOTAL GERAL
URNA 1 - Professores e Funcionários	186	18	7	211
SUB-TOTAL	186	18	7	211
URNA 2 - Alunos (Graduação e Pós-Graduação)	252	5	4	261
SUB-TOTAL	252	5	4	261
TOTAL GERAL	438	23	11	472
PERCENTUAL	92,80%	2,33%	4,87%	100%

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984

III - RESULTADO DE VOTOS POR CANDIDATO, SEGUNDO A ORDEM DE PREFERÊNCIA

URNA 1 - Professores e Funcionários; URNA 2 - Alunos

ORDEM CANDIDATO	ALCEU		DINORÁ		MAROT		MERION		NILTON		RUTE	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1ª	20	64	5	14	30	50	99	60	27	50	5	14
2ª	24	52	5	33	55	44	57	56	24	42	19	23
3ª	58	41	24	42	41	60	15	38	22	39	23	29
4ª	33	33	40	50	22	40	7	46	32	39	43	39
5ª	28	37	45	48	19	37	3	28	43	43	37	54
6ª	23	25	67	65	19	21	5	24	38	39	59	93
TOTAL DE VOTOS	186	252	186	252	186	252	186	252	186	252	186	252

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984

IV - RESULTADO DE PONTOS POR CANDIDATO, SEGUNDO A ORDEM DE PREFERÊNCIA

URNA 1 - Professores e Funcionários;

ORDEM CANDIDATO	ALCEU		DINORÁ		MARCOT		MERION		NILTON		RUTE	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1ª	120	384	30	84	180	300	594	360	162	300	30	84
2ª	120	260	25	165	275	220	285	280	120	210	95	115
3ª	232	164	96	168	164	240	60	152	88	156	92	116
4ª	99	99	120	150	66	120	21	138	96	117	129	117
5ª	56	74	90	96	38	74	6	56	86	86	74	108
6ª	23	25	67	65	19	21	5	24	38	39	59	93
TOTAL DE PONTOS	650	1006	428	728	742	975	971	1010	590	908	479	633

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984

V - RESULTADO FINAL POR CANDIDATO

CANDIDATO	TOTAL DE PONTOS		ÍNDICE (aplicada a fórmula)	ORDENAÇÃO
	URNA 1 (Prof e Func.)	URNA 2 (Alunos)		
ALCEU R. FERRARI	650	1.006	133,833	3º
DINORÁ F. DA SILVA	428	728	93,767	5º
MARGOT B. OTT	742	975	137,858	2º
MERION C. BORDAS	971	1.010	157,527	1º
NILTON B. FISCHER	590	908	121,037	4º
RUTE V. A. BAQUERO	479	633	89,303	6º

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984
RELATÓRIO DOS RESULTADOS DA ELEIÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DA LISTA SEXTUPLA PARA VICE-DIRETOR DA FACED

I - RESULTADO DE COMPARECIMENTO ÀS URNAS

URNA 1 - Professores e Funcionários da Faculdade e do Colégio de Aplicação

	<u>Eleitores</u>	<u>Votantes</u>	<u>Abstenções</u>
. Professores FAGED	88	75	13
. Professores Colégio de Aplicação	74	63	11
. Funcionários FAGED	54	51	3
. Funcionários do Colégio Aplicação	13	12	1
Total	229	201	28
%	100%	87,77%	12,23%

URNA 2 - Alunos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação

. Alunos graduação	354	188	166
. Alunos de Pós-Graduação	85	50	35
Total	439	238	201
%	100%	54,21%	45,79%
TOTAL GERAL	668	439	229
%	100%	65,72%	34,28%

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984

II RESULTADO DE VOTOS NAS URNAS

URNA	VOTOS NA CHAPA ÚNICA	VOTOS NULOS	VOTOS EM BRANCO	TOTAL GERAL
URNA 1 - Professores e Funcionários	190	9	2	201
SUB-TOTAL	190	9	2	201
URNA 2 - Alunos (Graduação e Pós-Graduação)	228	10	0	238
SUB-TOTAL	228	10	0	238
TOTAL GERAL	418	19	2	439
PERCENTUAL	95,22%	4,33%	0,45%	100%

III – RESULTADO DE VOTOS POR CANDIDATO, SEGUNDO A ORDEM DE PREFERÊNCIA

URNA 1 – Professores e Funcionários; URNA 2 – Alunos

ORDEM CANDIDATO	ANA CRISTINA		CARMEN		CÍCERO		MARIA HELENA		MARIA LÚCIA		RENITA	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1º	7	60	31	8	90	77	7	18	18	9	36	52
2º	13	46	29	27	42	47	10	24	50	22	57	48
3º	27	26	28	41	27	32	25	37	27	43	38	30
4º	19	19	32	57	15	21	25	54	46	44	20	11
5º	35	22	26	45	7	16	47	51	20	47	13	21
6º	89	55	44	50	9	35	76	44	29	63	46	66
TOTAL DE VOTOS	190	228	190	228	190	228	190	228	190	228	190	228

IV – RESULTADO DE PONTOS POR CANDIDATO, SEGUNDO A ORDEM DE PREFERÊNCIA

URNA 1 – Professores e Funcionários; URNA 2 – Alunos

ORDEM CANDIDATO	ANA CRISTINA		CARMEN		CÍCERO		MARIA HELENA		MARIA LÚCIA		RENITA	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1º	42	360	186	48	540	462	42	108	108	54	216	312
2º	65	230	145	135	210	235	50	120	250	110	185	240
3º	108	104	112	164	108	128	100	148	108	172	152	120
4º	57	57	96	171	45	63	75	162	138	132	60	33
5º	70	44	52	90	14	32	94	102	40	94	26	42
6º	89	55	44	50	9	35	76	44	29	63	46	66
TOTAL DE PONTOS	350	850	635	658	926	955	437	684	673	625	685	813

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - COMISSÃO ELEITORAL 1984

V - RESULTADO FINAL POR CANDIDATO

CANDIDATO	TOTAL DE PONTOS		ÍNDICE (aplicada a fórmula)	ORDENAÇÃO
	URNA 1 (Prof e Func.)	URNA 2 (Alunos)		
ANA CRISTINA S. RANGEL	350	850	90,411	5º
CARMEM LINS BAÍA DE SOLARI	635	658	95,024	4º
CÍCERO MARCOS TEIXEIRA	926	955	138,216	1º
MARIA HELENA B. HILDEBRAND	437	684	83,438	6º
MARIA LÚCIA C. WORTMANN	673	625	95,062	3º
RENITA LOURDES ALLGAYER	685	813	110,560	2º

ENTREVISTA COM A COMISSÃO ELEITORAL

Quando comecei a planejar este número especial de E e R, preocupe-me em documentar, tanto quanto possível, todos os acontecimentos relacionados ao processo das eleições diretas para a Direção da Faculdade de Educação da UFRGS gestão 85-88. Logo pensei também que a mera coleta e publicação de documentos formais não seria suficiente para retratar o cotidiano daquela jornada. A forma que encontrei para deixar registrado ao menos um pouco da malha de interações políticas daqueles agitados dias foi realizar entrevistas com alguns dos seus participantes. O que se segue é uma destas entrevistas, realizada com os membros da Comissão Eleitoral. Participaram da entrevista: os professores Cícero Marcos Teixeira, Neusa Junqueira Armellini, Ilza R. Jardim e Maria Delourdes Maciel; os funcionários João Carlos Bonotto, Helena Osório Lehnem, e Irene Carvalho e as alunas Sonia Mara Ogiba e Helena Carvalho. A entrevista foi realizada no dia 17 de janeiro de 1985.

Tomaz Tadeu da Silva.

Tomaz — *Estamos reunidos com a Comissão Eleitoral para tentar recordar um pouco da história do processo eleitoral para Direção e Vice-Direção da Faculdade de Educação. A primeira pergunta que eu faço é: como começou toda a história, quando começou, porque começou?*

Cícero — O início se verificou naquele envolvimento da greve, que criou um clima propício para que houvesse a organização da Comissão Eleitoral.

Ilza — Eu vejo um pouco diferente do Cícero, eu penso que a greve criou o espaço... mas os anseios de uma participação no processo vinculam-se muito a uma realidade maior, que é a realidade brasileira. Nós tínhamos vindo de todo um processo de tentativa de eleições diretas, de desejo de participação na eleição de nosso presidente. Vínhamos também de uma certa sensação de frustração, de um vazio. Essas foram duas coisas que entraram muito junto conosco no espaço da greve. Eu vejo a greve como um espaço para que as pessoas pudessem se

encontrar, discutir e debater. Esse desejo de participação e, de certa forma, um pouco de inconformismo do brasileiro de não poder participar do processo maior foi uma grande motivação, uma grande força para que nós desencadeássemos este processo aqui dentro. Além disso surgiu entre nós o medo de que determinada pessoa viesse a ser nossa Diretora. E este medo foi também um fator desencadeador de agrupamento de forças e pessoas.

Delourdes — No Colégio de aplicação também era o medo, medo que a Direção não ficasse com alguém da casa.

Ilza — Porque se falava nos corredores que se determinada pessoa constasse da lista sêxtupla ela seria escolhida Diretora pela Reitoria, independente da ordem. Pelo menos era isso que se dizia. Eu sentia que isto era um elemento desencadeador. Um terceiro elemento de influência foi através dos professores do Pós-Graduação. Os professores do PG, na minha opinião, vinham de um processo de indicação da Comissão Coordenadora muito frustrante, com muitas dificuldades, inclusive muito desencantados, parece que não tinham alcançado o que eles desejavam. Então a experiência da eleição da Comissão do PG foi muito marcante, mas penso também que isto foi muito positivo, na medida em que eles tinham tido uma experiência que nós, professores da graduação, não tínhamos tido. Eles tinham feito um acordo com um determinado grupo de pessoas e este acordo não foi respeitado. Eu sentia nas reuniões que isto estava muito latente, porque uma vez uma professora que atua na área do PG disse: “elas não vão fazer aqui o que fizeram no PG”. Isto ficou tão vivo na minha cabeça que, de tudo que se passou durante a greve, foi uma das coisas que ficou. Então eu colocaria estes três momentos: a frustração do processo eleitoral maior do Brasil, o medo de que uma determinada pessoa viesse a ser nossa Diretora já que se ela entrasse em qualquer lugar da lista de 1º a 6º ela seria escolhida e a experiência do PG na constituição da Comissão Coordenadora.

Cícero — Esses detalhes, muitos dos quais eu estou tomando conhecimento nesta oportunidade, não me envolveram em nenhum momento. A mim não atingiu profundamente mesmo porque logo em seguida me comprometi com a Comissão Eleitoral, estabeleci assim uma “aura protetora” para me deixar bem ajustado, equilibrado e o mais neutro possível para desencadear o processo eleitoral.

Delourdes — Eu vejo outro aspecto. Dentro da FACED, como as coisas já estavam de alguma forma se encaminhando para isto, houvesse ou não a greve, o processo seria desencadeado. A greve acelerou e criou o espaço e se soube aproveitar, foi uma coisa que era desejo de um grupo bastante grande do Colégio de Aplicação. Desde o estudo do Regimento do Colégio as coisas começaram a vir à tona sobre a situação real do Colégio de Aplicação dentro da Faculdade de Educação, no projeto sobre a formação de Centro Integrado de nível médio. Por outro lado, como o Colégio de Aplicação foi mantido como um órgão auxiliar da Faculdade de Educação e conhecendo as razões dessa decisão, eu pensava já que é

assim, as coisas devem ser mais assumidas, tem que ser de uma forma mais integrada. Havia de fato, toda a tentativa do Cícero e da Vera em termos de relação com a Juracy e a FAGED que facilitou na gestão deles uma maior aproximação, e o fato de haveremos escolhido a Vera e o Cícero dentro de um processo de eleição, embora indireta. Com relação à Faculdade tínhamos o desejo de que as coisas se integrassem e isso realmente começou a acontecer, muito antes de ser escolhido o próprio Diretor da Faculdade de Educação, durante a própria greve as pessoas se aproximaram, havia o desejo e o espaço e a ocupação deste espaço. A gente viu o resultado quando as aulas começaram em agosto, pois de repente, as coisas começaram a fluir e de uma forma mais natural, pois as pessoas começaram a se conhecer. O desejo dos alunos na participação do processo foi uma conquista também.

Ilza — Se tu me permites, nós da FAGED, não nos conhecíamos, eu penso que na greve nós tivemos a oportunidade de ouvir as pessoas se pronunciarem. Foi um processo muito doloroso para muita gente. As pessoas se pronunciaram, expuseram suas idéias, se deram a conhecer. E quando eu digo “as pessoas”, eu digo os alunos, os funcionários e os professores. Nós nos conhecíamos a nível muito superficial, por exemplo, eu nunca tinha ouvido o Tomaz falar, eu nunca tinha ouvido, por exemplo, as idéias da Professora Ana Cristina, e ela é minha colega de andar, mas eu nunca tinha conversado com ela, não sabia o que ela pensava. Então eu acho que esse processo também tem esse outro fator de as pessoas se conhecerem a ponto de saber um pouco o que elas pensam, e como se portam. Eu acho que muita gente saiu do muro.

Neusa — Eu acho que neste espaço de espírito de greve, houve um movimento de reflexão em torno de até novas percepções de educação, principalmente sobre a relação entre educação e sociedade. Houve um aumento quase que gradativo de um comprometimento mais social. E eu senti que nós fizemos uma caminhada no sentido de tentar um tipo de processo de coerência entre teoria e prática, relacionar estas duas áreas no sentido de buscar uma vivência mais democrática. Acho que foi um desafio que se colocou a todos nós na Faculdade de Educação. Quer dizer, se nós estamos tentando ver uma nova concepção educacional, em que a abordagem social é importante, eu acredito que esta vivência democrática é necessária, principalmente, porque nós estamos trabalhando com educação, esta busca de relação entre o dizer e o fazer quase que se tornou um imperativo para nós. Os momentos de paralisação da greve ajudaram a formar um novo espírito dentro da Faculdade de Educação, que deu origem justamente a todo o processo eleitoral.

Bonotto — Eu acho que, com a greve na casa, o nosso processo eleitoral se estruturou uma vez que o movimento já existia latente. Prova está que na eleição anterior para a Direção já tinha havido um espaço, uma espécie de eleição onde os funcionários fizeram uma discussão interna, o que não deixa de ser um processo eleitoral mais rústico. A coisa já vinha de antes, latente, o que faltava era

estruturar e o que propiciou isto foi a greve. Claro que considerando os fatores que a Professora Ilza falou, de frustração, um amordaçamento de 20 anos. As pessoas formaram grupos e as idéias fluíram e cresceram. Com isto houve um crescimento social do grupo, mas o movimento já estava presente. A greve simplesmente estruturou o desenvolvimento deste processo.

Ilza — Antes mesmo da greve, os nossos funcionários já tinham constituído seu conselho, já tinham inclusive um regimento. Eu participei de algumas reuniões como representante dos professores neste conselho. Então o próprio grupo de funcionários já estava fazendo seu movimento, sua organização interna como segmento e com isto já estava mostrando que tinha força em termos das coisas que desejavam. Este é um outro fator que realmente ajudou a desencadear o processo, pois quando as pessoas se fazem representar elas assumem uma certa força e passam a ser respeitadas. Hoje os funcionários desta unidade são respeitados pelos professores, não só porque eles se constituem em grupo mas também porque eles tem um ótimo desempenho profissional. Este é um fator que se deve reconhecer.

Helena Lehnen — Eu concordo contigo, Ilza, mas de qualquer forma, se não tivesse havido a greve, o espaço que ela nos criou, embora todas estas colocações que fizeste, nós não teríamos condições de nos integrarmos no processo. Acho que a greve foi um fator importantíssimo para essa integração que houve entre professores, funcionários e alunos, embora estes em menor número; mas houve integração. De outra forma não teríamos tido horário. Nós funcionários estávamos em atividade de grupo constante, a qualquer momento poderíamos decidir coisas e o contato com os professores era bem facilitado. Acho que isto foi um fator muito importante para a congregação.

Neusa — No momento em que houve a constituição da Comissão Eleitoral, esta buscou representar o grupo no sentido de se fazer porta-voz e desenvolver todo um processo de coordenação. Quando nós passamos a nos reunir e acho que isto ocorreu pela primeira vez na Faculdade, ou seja, uma comissão paritária de professores funcionários, e alunos, um dos pontos mais fortes do grupo foi a busca de imparcialidade, no sentido de poder ajudar a coordenar o processo. Considero que até foi muito difícil para nós mantermo-nos um pouco isolados. Muitas vezes eu estava vendo a campanha se desenvolver e sentia um pouco de frustração por dois motivos: primeiro porque como membro da Faculdade, gostaria de estar participando da campanha e segundo porque sabia que estava perdendo na aprendizagem da vivência democrática. Houve momentos que ficamos realmente muito alijados do resto do trabalho que a Faculdade estava desenvolvendo. Se por um lado eu ganhei em participar da Comissão Eleitoral em termos de aprendizagem, de outra forma eu perdi a oportunidade de convivência com o resto do grande grupo da Faculdade nos momentos da escolha de candidatos da campanha. Procuramos manter a maior neutralidade possível e reconheço que foi uma decisão acertada da Comissão. Outro aspecto que me pareceu

bastante importante é que nós nos propomos a ajudar a comunidade a tomar decisões o mais pensadamente possível. Não tínhamos maiores informações sobre o processo democrático. No momento em que a comunidade resolveu que haveria uma assembléia de greve e uma assembléia ligada especificamente ao processo eleitoral, nós nos sentimos comprometidos, trazendo elementos para subsidiar o processo decisório. Outro elemento que constituiu a nossa filosofia de trabalho, além da neutralidade e da busca de aprofundamento foi a participação. Procuramos, como pequeno grupo, não tomar decisões sem que realmente fossem trabalhadas, aceitas e referendadas pelo grande grupo.

Delourdes — Tínhamos até que frear para que o grupo não tomasse decisões apressadas, pois víamos que a coisa estava fervilhando e que ainda não tinha sido tomada propriamente a discussão e havia o desejo de se decidir e votar e acompanhar o borbulhar de coisas que aconteciam nas assembléias. O processo deveria ter ocorrido antes, a culminância do processo, a eleição, e muita gente perguntava: por que segurar tanto? Mas eu acho que este foi o ponto alto, aquele tempo necessário para que as coisas fossem bem amadurecidas, bem conscientes. E no momento em que as propostas foram colocadas em votação, a maioria delas tinham sido esgotadas no grupo, em termos de discussão.

Neusa — Iniciamos a constituição formal da Comissão Eleitoral, em 28 de junho; ultimamos a montagem participativa do regulamento eleitoral em 21 de agosto. Mantínhamos uma média de um ou dois contatos semanais com a comunidade da FACED. Foram praticamente dois meses de trabalho para que emergisse um regulamento, assessorado por várias pessoas que estavam disponíveis no sentido de ajudar a pensar. Acredito que da constituição da Comissão até a validação do regulamento desenvolvemos um processo bem amadurecido e participativo.

Tomaz — *Eu tenho curiosidade de saber em que momento da greve, se foi no início da greve e como se iniciou o processo, se foi através de uma assembléia de greve, por exemplo. Gostaria de saber também como se estabeleceram as regras da própria assembléia. Porque este é um problema importante: como uma assembléia, que vai fazer uma espécie de constituição, estabelece suas próprias regras de funcionamento?*

Neusa — A greve começou em 15 de maio, a constituição da Comissão Eleitoral ocorreu em 28 de junho e as discussões em torno do programa de democratização da Universidade já estavam presentes no decorrer das assembléias de greve. Já tínhamos levantado praticamente todos os itens básicos que viriam a compor, posteriormente o regulamento. Assim o tema da democratização esteve presente em todo o processo de greve, mas sua sistematização no sentido de começar com o processo eleitoral propriamente dito, na realidade, ocorreu ao final de junho.

Ilza — Realmente, quando nós entramos em greve, a idéia de participação, de uma democratização estava latente mas penso que a situação em que se encontrava a greve em fins de junho, foi um fator importante. Nós começamos a

ter um esvaziamento de conteúdo nas reuniões, nós entrávamos num marca-passo, nós estávamos congelados pelo Ministério. Então, como estávamos congelados, começava a faltar conteúdo para discutirmos nossas reivindicações, e foi neste congelamento pelo Ministério que se gerou um espaço, e fez com que todas aquelas idéias, que se estava discutindo, de participação, de democratização e de todos nossos anseios, emergisse a idéia de eleição. Eu tenho a impressão que isto coincidiu com a nomeação do Reitor, nós já sabíamos aí que o Professor Ferraz seria o nosso Reitor. Isto também foi um elemento que se considerou no momento em que as cartas já estavam marcadas. Aí se começou a trabalhar de maneira mais definida. Mas antes da comissão estar constituída, já se estava discutindo a participação e como se fariam as coisas. O grande valor da Comissão, está neste momento, a sua constituição entrou num momento chave, quando o potencial já estava trabalhado ; ela fez um trabalho de catalizar essas idéias e teve um grande papel.

Neusa — A Comissão nasceu expressando o desejo do grupo. Isto ficou bem evidente.

Bonotto — Ela nasceu não como Comissão Eleitoral. Houve uma transformação. Quando a greve estava se esvaziando, quando os assuntos estavam sendo esgotados, na sala 601, os professores e os funcionários tentaram elaborar uma comissão paritária, de professores, alunos e funcionários para organizar os temas. Isto foi meio difícil, no início não deu certo, os professores não iam, os funcionários idem, estavam cansados. Não havia, então, jeito de montar essa comissão de greve da Faculdade de Educação. Isto mais tarde, é que foi dar origem à Comissão Eleitoral. Claro que outros assuntos emergiam, e dentro deles foi a eleição para escolha de Diretor. Aí então sim, foi uma comissão específica para um processo específico. Foi fácil, então, indicar os representantes dos funcionários e dos alunos. Foi uma transformação gradativa, as coisas surgiam, iam aumentando, sendo buriladas, até desembocar na Comissão Eleitoral. Os fatos não aconteceram isolados e nem num dia.

Tomaz — *Eu queria saber quais foram as grandes dificuldades no estabelecimento das regras de funcionamento.*

Delourdes — Temos que colocar como foi desde o início, inclusive, na época de greve, quando com qualquer “quorum” nós tomaríamos as decisões, mesmo aquelas que, poderiam esperar pelo amadurecimento do grupo. Acho que o que tu colocaste, se pensarmos em Colégio de Aplicação, houve envolvimento no processo, mas o grupo da FAGED estava mais maduro em relação ao processo eleitoral, tinha participado mais das discussões, enquanto que no Colégio durante a greve, outros assuntos estavam sendo discutidos, como a estrutura da própria escola, como organização interna nas divisões, o aspecto curricular. Sabíamos que havia muitas pessoas querendo que se discutisse a questão da direção da

escola, mas por outro lado, havia um grupo que não estava muito envolvido no processo. Quem liderava e coordenava o movimento de greve do Colégio de Aplicação, eram as mesmas pessoas que faziam parte do Conselho Diretor. A coisa foi indo meio nebulosa, até que um dia em assembléia, os professores do Colégio de Aplicação, numa reunião de greve, colocaram que a FAGED já estava desenvolvendo seu processo, que as coisas já estavam caminhando e que no Colégio se fugia do assunto. Perguntava-se se não era hora de se decidir se no Colégio a eleição seria ou não direta, e cobrar do Conselho Diretor esse compromisso. E isso foi cobrado em assembléia. Foi então que percebemos com clareza que o pessoal havia se decidido a batalhar pelo processo. Ninguém queria levantar nomes para não criar melindres mas sabiam o que queriam, o processo deveria ser direto. Quando o pessoal colocou sua posição, eu disse que, como membro do Conselho Diretor, assumiria o compromisso com o grupo, pois se eu estava representando o Colégio junto à Faculdade de Educação num processo de eleição direta, isto era o meu testemunho público de que era isto o que eu queria. Foi neste momento que o Conselho Diretor assumiu o compromisso de referendar a escolha dos nomes que fossem indicados no processo eleitoral. Então a coisa nasceu um pouco diferente do que na Faculdade de Educação. Outro aspecto foi a participação dos nossos alunos, não sei se por serem adolescentes. Já havia um clima diferente daquele observado em relação aos alunos da FAGED. O professor de repente, parecia um adversário do aluno embora desejassem a mesma coisa. Foi todo um clima diferente. Há um grupo muito maduro entre nossos alunos, mas há também um grupo que vai muito no oba-oba. Isto dificultou a participação dos alunos no processo eleitoral num momento que não era mais de greve. Aqui os alunos já são adultos, lá são crianças e adolescentes.

Tomaz — *Vou aproveitar essa deixa para perguntar exatamente quanto à participação dos alunos. Qual foi a intensidade da participação dos alunos de graduação e da pós-graduação, no processo de eleição da FAGED?*

Helena Carvalho — Como começou na época da greve, a participação dos alunos ficou meio prejudicada, pois eles não estavam presentes, somente um pequeno grupo estava aqui já participando da greve dos professores. Nas assembléias nós nos reveávamos um pouco. Então quando estourou praticamente a idéia das eleições de diretor, convocou-se os alunos através do DAFE. Na primeira assembléia de alunos, havia um número significativo, mas como era um período de greve os alunos não se sentiam ligados diretamente porque achavam que a coisa estava meio amarrada com a greve. Aí os alunos vinham uma vez ou outra, mas não assiduamente. Depois quando cessou a greve, aí foi mais a nível de sala de aula e quando começaram a falar com os professores melhorou mais ainda. Eu senti que foi na época do reinício das aulas que o aluno começou a vivenciar mais diretamente. A greve deixou-nos meio frios.

Neusa — A participação dos alunos na votação para Diretor foi em torno de 71%, para Vice-Diretor em torno de 65%. Considero isso muito significativo.

Ilza — Eu acho a participação dos alunos muito significativa. Os alunos entraram nesse processo no período da greve, quando eles foram a uma assembléia de professores aqui da Faculdade de Educação, para conversar conosco sobre ensino, educação, qualidade de trabalho, o que eles estavam achando de seu curso, o que eles desejavam. Eu me lembro, pelo menos no que eu tenho registrado, de que foi uma reunião bastante difícil, porque nós professores não estamos acostumados a isso e os alunos também. Os alunos entraram via Ana Cristina e tiveram bastante dificuldade em expor suas idéias, pela própria reação que o grupo de professores expressa. Sentia-se um certo mal estar, eu recorro isto. A partir daí eles passaram a freqüentar as nossas reuniões. Então eu acho que pela falta de discussões de temas, como o Bonotto tinha colocado, e um dos temas era a qualidade de ensino, era o curso de pedagogia, esse ingresso deles foi muito importante. Nós tivemos algumas aprendizagens a nível até de convivência, de democracia, de participação dos diversos segmentos fora de sala de aula. Isto eu considero um dos momentos mais importantes porque levou a integrar o próprio grupo para a eleição do Diretor da Faculdade de Educação.

Helena Carvalho — Houve esta assembléia que os alunos jam coordenar, se não me engano foi a segunda assembléia com os alunos; isto já foi a partir da questão da eleição para a Direção. Aí a coisa ficou bem amarrada.

Neusa — Ficou muito presente a busca de visualizar uma nova Faculdade, tanto do ponto de vista dos professores, como dos funcionários e dos alunos. Estava sempre presente isto: que tipo de Faculdade, que tipo de escola nós estávamos desejando. Isto foi um tema comum em todos os segmentos da comunidade.

Tomaz — *Eu queria colher as impressões do grupo sobre um outro aspecto que foi uma característica central do processo. Era um empreendimento arriscado, uma vez que não havia garantia nenhuma de que estas regras estabelecidas nesse processo, nessas assembléias, seriam seguidas, seriam respeitadas. Durante todo o momento foi um empreendimento caracterizado por uma incerteza, um empreendimento de risco. Primeiro, não era nenhum processo revolucionário, não se estava tentando subverter as regras completamente, mas apenas se estava tentando criar artifícios para, dentro das regras estabelecidas, das regras institucionais, regimentais, introduzir um elemento novo, mas sem subverter completamente. Por isso havia uma tensão permanente.*

Neusa — Desde que iniciamos o processo, eu tinha uma certeza interna de que a Congregação, que tomaria a decisão última em relação ao resultado do processo eleitoral por ser constituída de membros eleitos por algumas categorias de professores teria sensibilidade em relação aos anseios de sua comunidade. Eu tinha confiança na Congregação, de que ela iria respeitar e considerar a nossa caminhada democrática. Na minha percepção houve risco, houve tensão, mas no fundo ficou sempre um resquício de que nossos representantes validariam os nossos esforços e a nossa posição.

Delourdes — O lado bom disso tudo é que o desafio faz com que a gente lute, vá até o fim, é a expectativa de que quanto mais significativo o processo for, maior é a chance de ser aceito pelas pessoas.

Neusa — Houve momento em nosso processo em que os membros da Congregação se posicionaram claramente. Houve professores que se definiram nas assembléias, declarando que aceitariam as decisões da comunidade.

Cícero — Eu participei da Congregação, eu não tenho esta certeza da Neusa. Havia naturalmente resistências naturais dentro da Congregação. Mas houve um trabalho que eu gostaria de ressaltar. A Direção da Faculdade de Educação, a cargo da Professora Juracy, contribuiu de certo modo para que dentro da Congregação houvesse uma evolução, uma aceitação progressiva do processo. Foi uma aprendizagem nossa, dentro da Congregação, acompanhando o processo direta ou indiretamente da greve como um todo, as reivindicações. Nós fomos sentindo que não seria possível, seria inadmissível que nós da Congregação ficássemos indiferentes a todo um anseio de funcionários, professores e alunos. Houve momentos de recuos, houve momentos de avanços, de incertezas. Mas houve um trabalho. Então aquelas resistências aos poucos foram sendo removidas e não se tornaram empecilhos para que os anseios do grupo não fossem concretizados.

Neusa — Os dados do resultado da eleição também se constituíram num fator importante desse processo. Se havia alguma hipótese de que esses resultados não seriam válidos, consistentes, significativos, no momento em que eles se configuravam nas duas votações, expressando com clareza o que a comunidade estava desejando, esta hipótese ficou afastada.

Cícero — Eu diria que isso de certo modo foi decisivo. Pairava uma dúvida e um certo temor quanto à validade do processo e alguns colegas da Congregação tinham esse dilema. Se os resultados não fossem significativamente satisfatórios então significaria que os nomes apresentados não seriam naturalmente representativos da comunidade. E aí criava um dilema, mas isto felizmente foi superado.

Ilza — Eu acho que o trabalho da Professora Juracy foi um grande fator para o resultado. Outro aspecto que eu senti, talvez por estar na comissão, é que foi um trabalho muito sério, havia seriedade no processo. Isto se sentia, se percebia. Penso também que houve colegas da Congregação com maior sensibilidade, que também fizeram um bom trabalho dentro da Congregação. Não deveríamos esquecer isso, que houve professores dentro da Congregação que, com maior sensibilidade, maior adesão ao processo, ajudaram seus companheiros de Congregação a pensar no processo, trazendo subsídios, trazendo idéias, fazendo debates. Outras unidades da Universidade chegaram até o processo, mas não conseguiram chegar com o processo até a Congregação. Isto não aconteceu aqui na Faculdade. Nós conseguimos que o processo figurativamente entrasse na

Congregação. E a seriedade do processo, a participação foram fatores muito importantes.

Bonotto — Deve-se ressaltar que todo o processo foi um trabalho muito bem feito. Havia a independência, a imparcialidade e a representatividade dos elementos da comissão. E a comunidade aos poucos foi aglutinando-se ao redor da Comissão, identificando-se com o seu trabalho. A Congregação no início estava rachada, ela devagarinho foi aderindo, foi o último elemento a se incorporar ao movimento. Esse trabalho desenvolvido pela Comissão Eleitoral mais o da comunidade, culminaram com aquela assembléia na sala 601, em que saía gente pelo ladrão. Aquilo sacramentou o processo a nível de coletividade e de comunidade. Depois, a discussão chegou à Congregação que inicialmente estava terrivelmente rachada, não concordava com a idéia. Diziam que a escolha de Diretor é uma incumbência regimental da Congregação. Este segmento dentro da Congregação começou a diminuir. Então se reduziu a uns seis membros, só que eram radicais e defendiam sua idéia. Nesse ponto a professora Juracy teve uma participação muito importante. Ela teve uma parcela de responsabilidade muito grande para fazer o processo passar. Não sei se por planejamento e interesses pessoais, ela tenha vislumbrado alguma coisa lá na frente. Isto depende da inteligência de cada um e da interpretação do fato.

Neusa — A Comissão Eleitoral se relacionou com a comunidade através das assembléias e também com a Direção. No momento em que nós formalizamos o processo junto à Direção houve uma interação muito importante e harmônica entre Comissão Eleitoral e Direção. Formalmente, a nossa comunicação com a Congregação ocorreu através de ofícios, apresentando os resultados, mas com a professora Juracy nós tínhamos contatos freqüentes, fornecendo os elementos para seu posicionamento junto à Congregação. No fundo a intermediação ocorreu assim: comunidade com a comissão eleitoral e esta com a Direção, através da professora Juracy e a Congregação.

Delourdes — Mas aí eu vejo a imparcialidade do nosso grupo como fator determinante desse contato. Tínhamos o respaldo do grupo que nós representávamos e o respeito do grupo que não era tão a favor do processo da Congregação e da Direção. A imparcialidade e a seriedade desse grupo foi muito importante.

Cícero — Foi uma conquista pois foi se impondo pela sua ação equilibrada, imparcial, honesta.

Neusa — Eu destacaria outro aspecto: quanto a vivência democrática exige que nós respeitemos as posições de oposição! Então ficou muito claro que mesmo havendo colegas da Faculdade que não estavam a favor do processo, eles também deveriam ser respeitados nas suas posições. Para mim foi uma vivência muito nítida, muito clara, que também preciso respeitar a posição que está em oposição à minha. Houve até um certo amadurecimento neste sentido.

Tomaz — Deixem eu também dar meu depoimento como participante. Acho que esses depoimentos dados por último, estão muito ligados a uma parte bastante reduzida em termos de tempo. Vocês estão falando do finalzinho apoteótico e glorioso, em que já tínhamos passado o ponto de inflexão da curva, onde estávamos já praticamente decididos. Mas não podemos esquecer quanto à participação da diretora na época, que houve um momento, em que ela, numa das assembléias, de certa forma, procurou se colocar um pouco em oposição ao processo. Certamente a partir desse momento teve a sensibilidade para ver que era irreversível e não se colocar muito contra a partir daí. Mas este momento já era o finalzinho do processo, já foi um momento em que já não estávamos mais em greve. Lembro-me que nessa assembléia ela tentou colocar todo o processo como uma coisa não legítima, pois teria nascido num momento de greve e, portanto contra a direção e os poderes instituídos. Não vamos glorificar a participação da Diretoria de então. Há que reconhecer que houve sensibilidade para, a partir desse momento, executar uma virada. Mas foi uma virada executada sob a influência e sob a força das circunstâncias do processo.

Cícero — Não se trata aqui de glorificar ninguém, mas eu acho que é o desejo de fazermos justiça. Certamente, este fato que você agora lembra, nós nos damos conta que ocorreu efetivamente. É possível que isto tenha ocorrido, de a própria pessoa ter realizado uma reformulação face à evidência circunstancial tão grande. Não seria inteligente manter-se em oposição. Houve um crescimento.

Helena Lehen — Mas esta mudança de pensamento, não só da Direção mas também de alguns membros da Congregação, foi a partir daí, dessa última reunião onde se aprovou o regulamento. Fez-se um chamamento geral, era a última leitura e aprovação do Regimento. Fez-se contatos com a Diretora, Vice-Diretora, com os Chefes de Departamentos, pós-graduação, etc., através de ofícios, para a aprovação do regulamento. Aquela assembléia teve uma participação maciça de alunos, professores e funcionários. Muitos integrantes da Congregação viram que o processo já estava sacramentado dentro da Faculdade.

Tomaz — *Eu queria aproveitar o momento para passar para dois itens que foram bastante discutidos e foram de grande importância na discussão, no processo de estabelecimento do Regimento. O primeiro é a questão da proporção de participação dos diversos segmentos. Eu me lembro que aí haviam propostas conflitantes, que foram bastante discutidas.*

Neusa — O que estava muito presente nesta discussão era uma tentativa de caracterizar o que seria mais democrático: a proporcionalidade ou participação total, o percentual maior para o aluno ou para o funcionário? Foi um ponto crítico na nossa decisão a questão de quem é que tem o direito de votar.

Helena Lehen — Mas a questão “quem vota” foi mais ou menos pacífica. Mais difícil foi o tipo de voto, a proporcionalidade.

Neusa — Discutia-se questões tais como: Quem a administração influencia mais? Ou quem interage mais? Outro aspecto que ficou muito claro, é que democraticamente nenhum segmento deveria determinar os resultados.

Helena Carvalho — Sim, mas é que no início estavam sendo vistos como muito separados: alunos, funcionários, professores. Acho que esta eleição veio endossar o meu pensamento de que não é bem assim, de que as pessoas são maduras o suficiente para pensarem como um todo. Acho que o resultado final demonstrou que todos pensavam da mesma forma, tanto os alunos como os professores e funcionários. No início havia a idéia de que os alunos poderiam decidir independentemente, como se fossem o oposto dos professores e funcionários.

Bonotto — A impressão que ficou era de que o grande grupo queria o sufrágio universal, mas surgiu também a preocupação de que um segmento não se evidenciasse em relação a outro. De um lado queríamos o sufrágio universal, de outro também não queríamos permitir que um segmento preponderasse em relação aos demais. Destas colocações, então, é que surgiram as discussões e aí se estabeleceram as proporcionalidades.

Sonia — Há uma correção a se fazer aí. Pelo fato de ser aluna do Pós-Graduação e pertencer ao quadro Técnico-Administrativo desta casa, vivi as duas realidades. Eu estava em ambas as assembléias. O sufrágio universal era o desejo da maioria, senão a totalidade, dos alunos do Mestrado. Democracia para os alunos significava que todos deveriam votar. Fez-se uma convocação a mais ou menos 70 alunos; destes compareceram 15 e foi bastante pacífica a votação no sufrágio universal. Entretanto, pelo fato da votação ter sido adiada por umas 2 ou 3 assembléias, o pessoal se desmotivou e acabou não vindo. No caso dos funcionários, por exemplo, havia um ou dois que queriam o sufrágio universal, tanto é verdade que surgiu uma proposta em bloco dos funcionários a favor do voto paritário. Entre eles, o pensamento era de que se se votasse no sufrágio universal, os alunos poderiam decidir sozinhos as eleições. Argumentavam que os alunos, pelo fato de permanecerem menos tempo na casa, não poderiam decidir a eleição. Entre os funcionários, sem dúvida, o tipo de voto que parecia ser o mais democrático era o paritário, com pesos iguais. Houve, inclusive, conflito entre o grupo após o resultado da assembléia que decidiu pelo voto proporcional.

Tomaz — Houve dois conflitos básicos. Parece que nesse primeiro momento na votação da decisão se seria voto universal ou não, pelo menos um grupo de professores se colocou claramente em oposição e até em conflito bastante aberto com o grupo de alunos, porque os professores estavam contra o voto universal. No segundo momento a maioria do grupo dos professores optou pela forma dos 2/3, englobando professores e funcionários, enquanto que os funcionários entendiam que deveriam participar como um grupo à parte, com valor de 1/3. Então houve estes dois momentos de conflito, de tensão, dentro da própria assembléia.

Para terminar eu queria discutir um pouco outro ponto central do processo que foi bastante polêmico. Essa discussão estendeu-se e espalhou-se para além das assembleias e hoje ainda é central na discussão sobre democratização da escolha de direções dentro da própria universidade. É a questão da inscrição da chapa ou individual. Quais eram os grupos em oposição com relação a esta questão?

Neusa — Nós, como Comissão Eleitoral, estávamos captando exatamente esses interesses. Acho que o nosso trabalho foi no sentido de ajudar o processo de reflexão em torno disto, pensar qual a melhor escolha e abrir espaço para os dois grupos, um que desejava a inscrição por chapa e outro que desejava a inscrição individual. Preocupávamo-nos em abrir os espaços para que houvesse uma decisão tomada pelo grupo. Os grupos estavam numa contenda muito grande. Senti isso nas assembleias e não foi muito fácil para nós, pela nossa falta de experiência em dirigir assembleias dessa natureza. Foi um momento muito crítico de coordenação, mas eu sinto que na realidade a decisão partiu do grupo. Nossa tarefa foi ajudar a encaminhar e aceitar a decisão do grupo em relação ao problema de chapa e voto individual. Mas esse assunto foi o ponto crítico, antes, durante e depois do processo eleitoral. Na assembleia do dia 21 de agosto, houve praticamente uma necessidade de se retomar o tema “chapa versus voto individual”. Houve uma rediscussão e uma validação final e a comunidade acabou com o assunto.

Cícero — Talvez houvesse necessidade de se retomar essa decisão de inscrição por chapa. Eu não sei se no futuro, dependendo das decisões dos grupos em assembleia se deverá optar novamente por chapa.

Tomaz — A própria discussão da chapa e o conflito que se criou foram importantes na legitimação do processo. Houve numa assembleia contestação de uma decisão já tomada em favor da inscrição da chapa e convocou-se uma assembleia extra em que o regimento seria definitivamente ratificado. Isto contribuiu para a legitimação final do processo, porque aquelas pessoas que estavam contra a inscrição por chapa e que de certa forma estavam reticentes em relação a todo o processo, não só em relação a essa questão, acabaram comparecendo aquela assembleia como uma maneira de contestar esse provável resultado em favor da inscrição por chapa e com a sua presença acabaram legitimando todo o processo, dando o seu aval, a sua chancela a todo o processo. Então essa assembleia do dia 21 de agosto, em que se aprovou finalmente o regimento e que foi a de frequência maior de todas as assembleias e por isso acho que foi o momento culminante de todo o processo, por essa própria dinâmica da participação maciça das outras pessoas que estavam a favor da inscrição por chapa, acabou dando a chancela final do processo que tornou irreversível o resultado final.

Helena Lehn — Estavam presentes cento e oitenta e seis pessoas e só vinte votaram a favor da alteração, sem nenhuma abstenção.

Tomaz — *Acho que o inventário está completo.*

ANÁLISE DOS DADOS DAS ELEIÇÕES PELA COMUNIDADE, PARA COMPOSIÇÃO DAS LISTAS SÊXTUPLAS PARA DIRETOR E VICE-DIRETOR DA FACED/UFRGS, EM 1984

Alfredo José da Veiga-Neto*

RESUMO

Este artigo faz uma análise dos resultados das eleições, pela comunidade acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), para a composição das listas sêxtuplas para Diretor e para Vice-Diretor daquela Unidade, em 1984.

É discutido o emprego da correção de votos, a partir da qual são obtidos pontos que refletem a ponderação, o tamanho relativo, e a participação de cada segmento no processo eleitoral.

Os resultados sugerem que a abstenção dos estudantes foi significativamente maior do que a dos professores e funcionários, o que em decorrência da fórmula empregada para a correção de votos, diminuiu a "força eleitoral" dos alunos; na eleição para Diretor, a incidência de votos nulos e em branco foi significativamente mais alta entre professores e funcionários do que entre alunos.

Uma simulação de duas situações hipotéticas quanto à ordenação, nas chapas, dos candidatos a Diretor e Vice-Diretor, indicou que os resultados obtidos situam-se entre a dispersão aleatória dos votos e sua distribuição completamente ordenada.

1. INTRODUÇÃO

A consulta à comunidade universitária, para a composição das listas sêxtuplas para os cargos de Diretor e Vice-Diretor de Unidades das Universidades Federais Autárquicas, é um procedimento não previsto em lei. Talvez por isso mesmo sua prática tem revelado o grau de amadurecimento político e o nível de envolvimento e comprometimento dos membros da comunidade.

* Prof. do Departamento de Ensino e Currículo da FACED. Mestre em Genética pela UFRGS.

Neste contexto, duas questões que surgem de imediato são: quem vota e como vota. Em outras palavras, qual é a composição do eleitorado e qual é o tipo de voto que será adotado: universal ou proporcional por categorias. Se a comunidade opta pelo voto proporcional, surge de imediato um problema que não é de solução trivial: qual deve ser a contribuição de cada categoria? Isto é, com que ponderação ou peso cada uma entra na contagem final?

O processo desenvolvido pela comunidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), durante o segundo semestre de 1984, culminou nas eleições realizadas em duas etapas, para Diretor e para Vice-Diretor, no mês de outubro. O Regulamento Eleitoral foi aprovado após várias assembleias, em sua forma definitiva, em agosto. A comunidade ficou dividida em dois segmentos: professores e funcionários com ponderação de 2/3 e alunos com ponderação de 1/3. Foi aprovada a aplicação da correção dos votos sugerida por Veiga-Neto e Vasconcellos (1984), com modificação. Os candidatos foram registrados, obrigatoriamente em chapas, com seis nomes cada uma, em ordem alfabética. A chapa vencedora deveria ser ordenada a partir da correção dos votos e de pontos atribuídos em função da posição preferencial determinada pelo eleitorado.

Tanto na eleição para a lista de Diretor quanto na eleição para a lista de Vice-Diretor, houve apenas uma chapa inscrita. Assim, a correção dos votos foi aplicada apenas para ordenar, do 1º ao 6º colocado, os integrantes da lista.

A seguir, o autor discute o emprego da correção dos votos e sua modificação no processo em questão, bem como analisa vários resultados numéricos obtidos nas duas etapas. Propõe, ainda, uma simulação sobre a ordenação dos candidatos a Diretor e Vice-diretor.

2. METODOLOGIA

Em artigo anterior (Veiga-Neto e Vasconcellos, 1984), o autor propôs uma fórmula que permite corrigir os votos quando a comunidade está dividida em dois ou mais segmentos; a lógica da correção obedece ao seguinte raciocínio: o número corrigido de votos é função do número real de votos, da participação da categoria na votação, do tamanho relativo da categoria na comunidade e de um fator de ponderação (ou peso) tomado a priori para a categoria. Fornece, assim, uma medida ponderada e participativa, e pode ser adaptada ou simplificada para várias situações. Em sua versão completa, a fórmula assume a seguinte expressão:

$$W = \sum_{i=1,3} p_i \frac{V_i P_i T}{E_i^2}$$

em que,

W — pontos ou número corrigido de votos

V_i — número de votos em cada categoria

p_i — ponderação (peso) da categoria na comunidade

P_i — número de presenças de cada categoria

E_i — número de eleitores de cada categoria

T — número total de eleitores da comunidade

Como se vê, essa fórmula prevê a possibilidade de que os segmentos participem com forças ou pesos diferentes e permite premiar a categoria mais presente à votação, evitando que eventualmente poucos presentes, de determinado segmento, decidam significativamente por todos os componentes desse segmento.

O Regulamento Eleitoral (UFRGS/FACED, 1984, p. 6) inverteu, a partir da fórmula descrita, os valores de E e T. Isso não acarretou modificação nas ordenações obtidas, exceto na 5ª e 6ª posição da lista de Diretor, conforme será visto adiante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Lista para Diretor

A TABELA 1 sumaria o número de eleitores, votantes e abstenções nos dois segmentos, na eleição para a composição da lista sêxtupla para Diretor da FACED.

Aplicando um teste de heterogeneidade, com a correção proposta por Yates, obtém-se que $\chi^2_{(1)} = 76,39$; $P < 0,001$. Assim a não homogeneidade desses valores indica que a abstenção foi significativamente maior no segmento 2 (alunos).

A TABELA 2 sumaria o número de votos na chapa única e votos nulos e em branco, nos dois segmentos.

Aplicando um teste de heterogeneidade, com a correção de Yates, obtém-se que $\chi^2_{(1)} = 11,10$; $P < 0,001$. Observa-se, assim, que a incidência de votos nulos e em branco é significativamente maior no segmento 1 (professores e funcionários).

A TABELA 3 relaciona o número de votos para cada candidato, por urna, de acordo com a ordenação prevista no Art. 13 do Regulamento Eleitoral. A coluna Total, de cada candidato, revela que 186 eleitores do segmento 1 e 252 do segmento 2, além de votarem na chapa, votaram em pelo menos 1 candidato; 175 eleitores do segmento 1 e 247 do segmento 2 votaram ordenando até o 5º lugar (o que na prática equivale a uma ordenação completa, pois o “grau de liberdade” assim deixado, foi obrigatoriamente preenchido com o 6º lugar).

A TABELA 4 relaciona os pontos obtidos a partir da TABELA 3, usando a “pontuação” prevista à letra b do Art. 21 do Regulamento Eleitoral. Está

assinalada com asterisco a posição em que cada candidato obteve seu maior número de pontos.

A TABELA 5 relaciona o número de pontos obtidos pelos candidatos e os respectivos pontos depois de aplicada a fórmula aqui descrita e com a alteração já comentada. Os candidatos estão relacionados na ordem decrescente oficial. Observa-se que a alteração na fórmula inverteu as posições do 5º e 6º colocados; de qualquer forma, prevaleceu a ordem apresentada na tabela.

3.2. Lista para Vice-Diretor

A TABELA 6 é semelhante à TABELA 1 e os dados referem-se à eleição para a composição da lista sêxtupla para Vice-Diretor da FACED.

Aplicando-se um teste de heterogeneidade, com a correção de Yates, obtém-se que $\chi^2_{(1)} = 73,82$; $P \gg 0,001$. Novamente aqui, como já havia ocorrido na eleição para Diretor, a abstenção foi significativamente maior no segmento 2 (alunos).

A TABELA 7 sumaria o número de votos na chapa única e votos nulos e em branco, nos dois segmentos.

Aplicando um teste de heterogeneidade, com a correção de Yates, obtém-se que $\chi^2_{(1)} = 0,157$; $0,50 < P < 0,70$. A homogeneidade estatística dos dados permite afirmar que, no que se refere a ter votado em branco ou ter anulado o voto, na eleição para Vice-Diretor, os dois segmentos tiveram, estatisticamente, o mesmo comportamento eleitoral. Em outras palavras, o grau de aceitação da chapa foi o mesmo nos dois segmentos. Comparando-se esse resultado com o oposto verificado na eleição para Diretor, pode-se interpretar que ou o processo foi, no todo, assimilado pelo segmento 1, durante os dias que mediaram as duas etapas; ou os candidatos da chapa de Vice-Diretor eram de mais consenso ou tinham maior aceitação do que aqueles da chapa de Diretor; ou ambos. De qualquer forma, mesmo supondo que a abstenção maior, verificada na segunda eleição, reunisse exatamente os que haviam anulado o voto ou votado em branco na primeira eleição, o que parece pouco provável, isso, por si só, seria insuficiente para explicar a diferença no comportamento dos eleitores de uma para outra eleição.

A TABELA 8 relaciona o número de votos para cada candidato, por urna, de acordo com a ordenação prevista no Art. 13 do Regulamento Eleitoral. A coluna Total, de cada candidato, revela que 1 eleitor do segmento 1 e 4 do segmento 2 votaram na chapa, sem contudo optar por qualquer ordenação (ou seja, não assinalaram preferência por qualquer candidato); 148 eleitores do segmento 1 e 202 do segmento 2 votaram ordenando até o 5º lugar.

A TABELA 9 relaciona os pontos obtidos a partir da TABELA 8. Está assinalada com asterisco a posição em que cada candidato obteve seu maior número de pontos.

A TABELA 10 relaciona o número de pontos obtidos pelos candidatos e os respectivos pontos totais depois de aplicada a fórmula aqui descrita e com a alteração já comentada. Os candidatos estão relacionados na ordem decrescente oficial. Aqui não houve inversão de qualquer das posições.

3.3. Simulação

A par do amadurecimento político e da oportunidade de amplos questionamentos sobre a realidade acadêmica e suas contradições, o processo eleitoral na FACED, em decorrência de haver apenas uma chapa inscrita para cada eleição (Diretor e Vice-Diretor), teve como objetivo maior a ordenação dos seis candidatos, em cada uma, para posterior envio à apreciação pela Congregação da Faculdade.

Aqui, pode-se imaginar duas situações alternativas extremas:

modelo a — distribuição aleatória da vontade dos eleitores, o que significaria que nenhum candidato polarizaria os votos; neste caso, cada um receberia 1/6 dos pontos em cada segmento e no cômputo final, conforme a TABELA 11.

modelo b — distribuição completamente ordenada da vontade dos eleitores, o que significa que todos votariam em primeiro lugar num candidato A, em segundo num B e assim por diante; neste caso, é fácil verificar que o primeiro teria 28,50% dos votos, o segundo teria 23,81%, etc., pois essa é a progressão aritmética que corresponde, em percentuais, à progressão dada pela pontuação decrescente determinada na letra b do Art. 21 do Regulamento Eleitoral.

A comparação de cada um desses modelos com cada um dos resultados obtidos nas duas eleições, pode ser feita aplicando testes de heterogeneidade, em que as *Hipóteses de nulidade* são de que os valores obtidos seguem um dos modelos.

Para simular os valores esperados segundo cada modelo, basta aplicar as respectivas percentagens da TABELA 11, aos totais de pontos obtidos em cada eleição; esses valores estão na TABELA 12.

Os testes de heterogeneidade aplicados sobre os valores da TABELA 12 fornecem os χ^2 da TABELA 13.

Esses valores evidenciam que, rejeitadas as várias *Hipóteses de nulidade*, aceitam-se as *Hipóteses alternativas* de que nenhuma das eleições, tomados os resultados globais das Urnas 1 e 2, seguiu os extremos representados pelos modelos a e b. Conclui-se, pois, que a polarização do eleitorado em torno de determinados candidatos foi parcial.

Pode-se estender os procedimentos de simulação utilizados até aqui para uma análise similar dentro de cada eleição, isto é, analisando urna por urna. O autor fez essa análise segundo o modelo de distribuição aleatória (modelo a), justamente para testar a procedência de críticas levantadas por alguns setores da FACED, segundo as quais as ordenações obtidas nas eleições (em especial a da

lista para Diretor), teriam sido fortuitas, não refletindo, em toda a sua extensão, a vontade do eleitorado. Em outras palavras, pensavam alguns que os dois ou três primeiros nomes teriam tido ordenação causal, porém os demais teriam tido ordenação casual, por não polarizarem, nenhum desses, as preferências do eleitorado.

Os testes de heterogeneidade, cujos resultados de χ^2 estão na TABELA 14, evidenciam que, mesmo considerando urna por urna (ou segmento por segmento), os resultados obtidos não seguem o modelo *a*. Assim, as ordenações obtidas foram, em qualquer caso, causais.

4. CONCLUSÕES

As conclusões que o autor considera mais significativas são:

a) a alteração da fórmula proposta originalmente por Veiga-Neto e Vasconcellos (1984), ainda que tenha fornecido valores numéricos diferentes, não modificou a ordenação final dos candidatos em cada chapa (exceto a inversão da 5ª e 6ª posições na eleição para Diretor, exatamente onde os resultados, comparando a Urna 1 com a 2, são mais diferentes);

b) como está previsto na fórmula (original ou modificada), o segmento *alunos* ficou prejudicado, em sua expressão numérica final, justamente em decorrência de sua maior abstenção nas duas eleições, estatisticamente significante;

c) na eleição para Diretor, a incidência de votos nulos e em branco foi significativamente maior no segmento *professores e funcionários* do que no segmento *alunos*. Nenhuma diferença desse tipo foi observada na eleição para Vice-Diretor;

d) na eleição para Diretor, todos os eleitores que votaram na chapa votaram, também, em pelo menos 1 candidato; e, desses, 94,09% e 98,02%, respectivamente dos segmentos 1 e 2, fizeram uma ordenação completa, ou seja, votaram em todos os candidatos;

e) na eleição para Vice-Diretor, dos 190 eleitores e dos 228 eleitores presentes, respectivamente dos segmentos 1 e 2, que votaram na chapa, 77,89% e 88,60%, respectivamente, fizeram uma ordenação completa;

f) a menor ordenação completa na eleição para Vice-Diretor sugere um “afrouxamento” nas tendências do eleitorado; uma das causas poderia ser um maior desconhecimento sobre os candidatos; outra, uma menor motivação sobre os resultados do processo;

g) as diferentes simulações feitas a partir de dois modelos extremos de comportamento eleitoral, comparadas com os resultados obtidos, globalmente ou por segmentos, em cada eleição, indicam; sempre, que os resultados não seguem tais modelos, mas são, antes, causais, isto é, houve polarização parcial do eleitorado em torno de todos os candidatos, nas duas eleições.

TABELA 1. Eleitores, votantes e abstenções nos dois segmentos da Comunidade da FAGED/UFRGS, na eleição para Direção. Números absolutos e percentuais. 1984.

ESPECIFICAÇÕES		ELEITORES	VOTANTES	ABSTENÇÕES
SEGM. 1	n	228	211	17
	%	100	92,54	7,46
SEGM. 2	n	436	621	175
	%	100	59,81	40,19
TOTAL	n	664	472	192
	%	100	71,08	28,92

Fonte: UFRGS/FAGED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sêxtupla para Diretor da FAGED.

TABELA 2. Votos na chapa única e votos nulos e em brancos, nos dois segmentos da Comunidade da FAGED/UFRGS, na eleição para Direção. Números absolutos e percentuais. 1984.

ESPECIFICAÇÕES		V. NA CH.ÚNICA	V. NUL. E BR.	TOTAL
SEGM. 1	n	186	25	211
	%	88,15	11,85	100
SEGM. 2	n	252	9	261
	%	96,55	3,45	100
TOTAL	n	438	34	472
	%	92,80	7,20	100

Fonte: UFRGS/FAGED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sêxtupla para Diretor da FAGED.

TABELA 3. Votos por candidato, ordenados, nos dois segmentos (Urnas 1 e 2) da Comunidade da FACED/URRS, na eleição para Direção. Números absolutos e percentuais, 1984.

cand. ord.	ALCEU		DINORA		MARCOT		MERION		NILTON		RUTE		TOTAL	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
19 n	20	64	5	14	30	50	99	60	27	50	5	14	186	252
z	10,76	25,40	2,69	5,56	16,12	19,84	53,23	23,81	14,52	19,84	2,69	5,56		
20 n	24	52	5	33	55	44	57	56	24	42	19	23	184	250
z	12,90	20,63	2,69	13,09	29,57	17,46	30,65	22,22	12,90	16,67	10,22	9,13		
39 n	58	41	24	42	41	60	15	38	22	39	23	29	183	249
z	31,18	16,27	12,90	22,04	22,04	23,81	8,06	15,08	11,83	15,48	12,37	11,51		
49 n	33	33	40	50	22	40	7	46	32	39	43	39	177	247
z	17,74	13,10	21,51	19,84	11,83	15,87	3,76	18,26	17,20	15,48	23,12	15,48		
59 n	28	37	45	48	19	37	3	28	43	43	37	54	175	247
z	15,05	14,68	24,19	19,05	10,22	14,68	1,61	11,11	23,12	17,06	19,88	21,42		
69 n	23	25	67	65	19	21	5	24	38	39	59	93	211	267
z	12,37	9,92	36,02	25,79	10,22	8,34	2,69	9,52	20,43	15,47	31,72	36,90		
TOTAL	186	252	186	252	186	252	186	252	186	252	186	252		

Fonte: URRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sextupla para Diretor da FACED.

TABELA 4. Pontos obtidos pelos candidatos, a partir dos votos listados na Tabela 3. Valores absolutos e percentuais.¹ 1984.

cand. ord.	ALCEU		DINORÁ		MARGOT		MERION		NILTON		RUTE	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1º p %	120 18,46	* 384 38,17	30 7,01	84 11,54	180 24,26	* 300 30,77	* 594 61,17	* 360 35,65	* 162 27,46	* 300 33,04	30 6,26	84 13,27
2º p %	120 18,46	260 25,84	25 5,84	165 22,66	* 275 37,06	220 22,56	285 29,35	280 27,72	120 20,34	210 23,13	95 19,83	115 18,17
3º p %	* 232 35,69	164 16,30	96 22,43	* 168 23,08	164 22,10	240 24,62	60 6,18	152 15,05	88 14,91	156 17,18	92 19,21	116 18,33
4º p %	99 15,23	99 9,84	* 120 28,04	150 20,60	66 8,90	120 12,31	21 2,16	138 13,66	96 16,27	117 12,89	* 129 26,93	* 117 18,48
5º p %	56 8,62	74 7,36	90 21,03	96 13,19	38 5,12	74 7,59	6 0,72	56 5,54	86 14,58	86 9,47	74 15,45	108 17,06
6º p %	23 3,54	25 2,49	67 15,65	65 8,93	19 2,56	21 2,15	5 0,52	24 2,38	38 6,44	39 4,29	59 12,32	93 14,69
TOTAL p %	650 16,84	1006 19,13	428 11,09	728 13,84	742 19,22	975 18,54	971 25,16	1010 19,20	590 15,28	908 17,26	479 12,41	633 12,03

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sextupla para Diretor da FACED.
Obs.: Os percentuais da linha TOTAL, entre parênteses, são relativos à soma dos pontos de todos os candidatos na URNA 1 (3860) e na URNA 2 (5260). Os outros percentuais são relativos ao total de pontos obtidos pelo respectivo candidato.

* O asterisco assinala as "posições" em que cada candidato obteve mais pontos.

TABELA 5. Pontos obtidos pelos candidatos, nos dois segmentos da Comunidade da FACED/UFRGS, na eleição para Direção; pontos totais obtidos com a fórmula [1] (ver texto) e com a alteração pela Comissão Eleitoral. Números absolutos e percentuais. 1984.

CANDIDATO		PONTOS		TOTAL DE PONTOS (fórm.1)	TOTAL DE PONTOS (alt.)
		SEGM. 1	SEGM. 2		
MERION	P	971	1010	2051,93	157,527
	%	25,16	19,20		
MARGOT	P	742	975	1629,77	137,858
	%	19,22	18,54		
ALCEU	P	650	1006	1473,87	133,833
	%	16,84	19,13		
NILTON	P	590	908	1316,26	121,037
	%	15,28	17,26		
DINORÁ	P	428	728	990,42	93,767
	%	11,09	13,84		
RUTE	P	479	633	1053,19	89,303
	%	12,41	12,03		

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para a composição da lista sêxtupla para Diretor da FACED.

TABELA 10. Pontos obtidos pelos candidatos, nos dois segmentos da Comunidade da FACED/UFRGS, na eleição para Vice-Direção; pontos totais obtidos com a fórmula [1] (ver texto) e com a alteração pela Comissão Eleitoral. Números absolutos e percentuais. 1984.

CANDIDATO		PONTOS		TOTAL DE PONTOS (fórm.1)	TOTAL DE PONTOS (alt.)
		SEGM. 1	SEGM. 2		
CÍCERO	P	926	955	1845,22	138,216
	%	24,45	20,83		
RENITA	P	685	813	1394,50	110,560
	%	18,09	17,73		
M.LÚCIA	P	673	625	1321,94	95,062
	%	17,77	13,63		
CARMEN	P	635	658	1266,22	95,024
	%	16,77	14,35		
ANA CRISTINA	P	431	850	971,17	90,411
	%	11,38	18,54		
M.HELENA	P	437	684	935,43	83,438
	%	11,54	14,92		

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para a composição da lista sêxtupla para Vice-Diretor da FACED.

TABELA 6. Eleitores, votantes e abstenções nos dois segmentos da Comunidade da FACED/UFRGS, na eleição para Vice-Direção. Números absolutos e percentuais. 1984.

ESPECIFICAÇÕES		ELEITORES	VOTANTES	ABSTENÇÕES
SEGM. 1	n	229	201	28
	%	100	87,77	12,23
SEGM. 2	n	439	238	201
	%	100	54,21	45,79
TOTAL	n	668	439	229
	%	100	65,72	34,28

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sêxtupla para Vice-Diretor da FACED.

TABELA 7. Votos na chapa única e votos nulos e em branco, nos dois segmentos da Comunidade da FACED/UFRGS, na eleição para Vice-Direção. Números absolutos e percentuais. 1984.

ESPECIFICAÇÕES		V. NA CH.ÚNICA	V. NUL. E BR.	TOTAL
SEGM. 1	n	190	11	201
	%	94,53	5,47	100
SEGM. 2	n	228	10	238
	%	95,80	4,20	100
TOTAL	n	418	21	439
	%	95,22	4,78	100

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sêxtupla para Vice-Diretor da FACED.

TABELA 8. Votos por candidato, ordenados, nos dois Segmentos (Urnas 1 e 2) da Comunidade da FACED/UFRGS, na eleição para Vice-Direção. Números absolutos e percentuais. 1984.

ord.	cand.	ANA CRISTINA		CARMEN		CÍCERO		MARIA HELENA		MARIA LÚCIA		RENITA		TOTAL	
		URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1º n	7	60	31	8	90	77	7	18	18	9	36	52	189	224	
%	3,68	26,32	16,32	3,51	47,37	33,77	3,68	7,89	9,47	3,95	18,95	22,81			
2º n	13	46	29	27	42	47	10	24	50	22	37	48	181	214	
%	6,84	20,18	15,26	11,84	22,11	20,61	5,26	10,53	26,32	9,65	19,47	21,05			
3º n	27	26	28	41	27	32	25	37	27	43	38	30	172	209	
%	14,21	11,40	14,74	17,98	14,21	14,04	13,16	16,23	14,21	18,86	20,00	13,16			
4º n	19	19	32	57	15	21	25	54	46	44	20	11	157	206	
%	10,00	8,33	16,84	25,00	7,89	9,21	13,16	23,68	24,21	19,30	10,53	4,82			
5º n	35	22	26	45	7	16	47	51	20	47	13	21	148	202	
%	18,42	9,65	13,68	19,74	3,68	7,02	24,74	22,37	10,53	20,61	6,84	9,21			
6º n	89	55	44	50	9	35	76	44	29	63	46	66	293	313	
%	46,85	24,12	23,16	21,93	4,74	15,35	40,00	19,30	15,26	27,63	24,21	28,95			
TOTAL	190	228	190	228	190	228	190	228	190	228	190	228			

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sextupla para Vice-Diretor da Faced.

TABELA 9. Pontos obtidos pelos candidatos, a partir dos votos listados na Tabela 8. Valores absolutos e percentuais.¹ 1984.

cand. ord.	ANA CRISTINA		CARMEN		CÍCERO		MARIA HELENA		MARIA LÚCIA		RENITA	
	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2	URNA 1	URNA 2
1º p %	42 9,74	360 42,35	*186 29,29	48 7,29	*540 58,32	462 48,38	42 9,62	108 15,79	108 16,05	54 8,64	*216 31,53	*312 38,38
2º p %	65 15,08	230 27,06	146 22,83	135 20,52	210 22,68	235 24,61	50 11,44	120 17,55	*250 37,15	110 17,60	185 27,01	240 29,52
3º p %	*108 25,06	*104 12,24	112 17,64	*164 24,92	108 11,66	128 13,40	*100 22,88	148 21,64	108 16,05	*172 27,52	152 22,19	120 14,76
4º p %	57 13,23	57 6,71	96 15,12	171 25,99	45 4,86	63 6,60	75 17,16	*162 23,68	138 20,51	132 21,12	60 8,76	33 4,06
5º p %	70 16,24	44 5,17	52 8,19	90 13,68	14 1,51	32 3,35	94 21,51	102 14,91	40 5,94	94 15,04	26 3,80	42 5,17
6º p %	89 20,65	55 6,47	44 6,93	50 7,60	9 0,97	35 3,66	76 17,39	44 6,43	29 4,30	63 10,08	46 6,71	66 8,11
TOTAL p. %	431 11,38	850 18,54	635 16,77	658 14,35	926 24,45	955 20,83	437 11,54	684 14,92	673 17,77	625 13,63	685 18,09	813 17,73

Fonte: UFRGS/FACED. Comissão Eleitoral-1984. Relatório da Eleição para composição da lista sextupla para Vice-Diretor da FACED.

Obs.: Os percentuais da linha TOTAL, entre parênteses, são relativos à soma dos pontos de todos os candidatos na URNA 1 (3787) e na URNA 2 (4585). Os outros percentuais são relativos ao total de pontos obtidos pelo respectivo candidato.

* O asterisco assinala as "posições" em que cada candidato obteve mais pontos.

TABELA 11. Percentuais de votos, por candidato, em duas situações hipotéticas: modelo a - distribuição aleatória; modelo b - distribuição ordenada.

CANDIDATOS	MODELO a	MODELO b
A	16,66	28,57
B	16,66	23,81
C	16,66	19,05
D	16,66	14,29
E	16,66	9,52
F	16,66	4,76
TOTAL	100,00	100,00

TABELA 12. Simulação de pontos esperados, segundo os modelos a e b, nas eleições das listas para Direção e Vice-Direção.

Nº DE ORDEM	DIRETOR			VICE-DIRETOR		
	obt.	esp.mod.a	esp.mod.b	obt.	esp.mod.a	esp.mod.b
1º	2051,9	1419,25	2432,9	1845,2	1289,1	2209,8
2º	1629,8	1419,25	2027,5	1394,5	1289,1	1841,6
3º	1473,9	1419,25	1622,2	1321,9	1289,1	1473,4
4º	1316,3	1419,25	1216,9	1266,2	1289,1	1105,2
5º	1053,2	1419,25	810,7	971,2	1289,1	736,3
6º	990,4	1419,25	405,3	935,4	1289,1	368,2
TOTAL	8515,5	8515,50		7734,4	7734,6	7734,5

TABELA 13. Valores de χ^2 obtidos das comparações entre os pontos obtidos e os esperados, relacionados na TABELA 12.

eleição modelo	DIRETOR	VICE-DIRETOR
a	546,81 $p < 0,001$	425,20 $p < 0,001$
b	1076,52 $p < 0,001$	1156,43 $p < 0,001$

TABELA 14. Valores de χ^2 obtidos nas comparações entre os pontos obtidos e os esperados, segundo o modelo a de distribuição aleatória, nas urnas 1 e 2, nas eleições das listas para Direção e Vice-Direção.

urna	eleição	DIRETOR	VICE-DIRETOR
1		300,58 $p < 0,001$	268,31 $p < 0,001$
2		144,45 $p < 0,001$	108,92 $p < 0,001$

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Faculdade de Educação. *Regulamento eleitoral para eleição dos membros que comporão a lista sêxtupla para o cargo de Direção e Vice-Direção da Faculdade de Educação (exercício 85/89)*. Porto Alegre, 1984. 8p. Mimeogr.
2. — — —. Comissão Eleitoral — 1984. *Relatório dos resultados da eleição para composição da lista sêxtupla para Diretor da FACED*. Porto Alegre, 1984. 14p. Mimeogr.
3. — — —. Comissão Eleitoral — 1984. *Relatório dos resultados da eleição para composição da lista sêxtupla para Vice-Diretor da FACED*. Porto Alegre, 1984. 13p. Mimeogr.
4. VEIGA-NETO, Alfredo José da & VASCONCELLOS, César Augusto Zen. Eleições na comunidade universitária — uma contribuição. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 1984, em publicação.

ABSTRACT

The article makes a statistical analysis of the data related to the process of choice of the Dean of Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(Recebido para publicação em 05.03.85)

AS GREVES E O EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO: QUANDO SE DECIDE DE BAIXO PARA CIMA

Juracy C. Marques*

RESUMO

O artigo apresenta dois episódios relativos ao processo para escolha de Diretor da Faculdade de Educação (gestão 1985-1989), ocorridos durante a greve de 1984 das universidades federais autárquicas. Elucida o tema com um referencial teórico que estabelece relações entre variáveis do micro e do macro contexto social. Foca os espaços para reorganização das forças das bases, como exercício democrático e vivência dos princípios de administração solidária.

"E vendo tudo isto ganhei estrada. E por me livrar, fui escapando. Como no lento amortecer da brasa, vou me encostando aos tições da velha saudade da 'ciência' dos antigos companheiros do pago. E medindo léguas de diferença entre aquele e este mundo, vejo que os meus momentos são uma volta permanente ao círculo de onde vim, com a força de um eflúvio e a mesma irresistível certeza que há na lâmina de uma adaga".

(J.A. Pio de Almeida, jornalista
Correio do Povo, set 1981)

"As Faculdades de Educação criadas no País nos inícios da década de setenta ainda estão, como é natural, em busca de sua própria identidade. A formação da identidade é um processo longo e complexo que se apóia largamente na observação e na reflexão, tanto sobre si mesmo quanto sobre o contexto sócio-político-econômico no qual a instituição se insere. A identidade se desenvolve em um determinado tempo (história), num dado espaço cultural (sociedade), e sob o prisma de progressiva definição de propósitos e finalidades (que fazer institucional). O julgamento sobre si mesmo, conseqüente da reflexão

* Prof. da Faculdade de Educação, UFRGS - Curso de Pós-Graduação em Educação. Diretora da Faculdade de Educação, UFRGS, Gestão 1981-1984.

crítica, dá-se, necessariamente, à luz do que se percebe ser o julgamento dos demais. Deste modo, a identidade institucional se forma no processo de interação que é tecido pela participação consciente, pela crítica, pela contestação, pelo avanço e recuo em busca de ideais e valores que vão, gradativamente, sendo formulados e reformulados pela consciência solidária, pelo diálogo, pela discussão, pelo debate aberto e franco quanto às dissonâncias que se estabelecem na busca consciente de sua própria definição". (Marques, 1982b, p. 11).

O período administrativo 1980-1984, em termos de vida institucional da Faculdade de Educação, como de resto da universidade, é marcado por greves que constituem, na sua essência, uma ruptura da gestão: "o comando da instituição fica *sob judice* de normas emergentes" (Marques, 1982a, p. 173). A própria ruptura pelos impasses que cria, obriga a pensar, fazer reflexões críticas. Uma vez que a rotina, a ordem estabelecida, é alterada há que inventar outros modos de convivência e de procedimentos administrativos. A greve ocorre sob a égide da contestação, do descontentamento e da crítica radical. Cria-se, assim, *ipso facto* o espaço para a análise da conjuntura, para o debate de problemas e para o ensaio de soluções mais consentâneas com os ideais propugnados.

Como os valores e as pautas comportamentais ficam abalados, há uma tendência a buscar nas raízes de si mesmo, em sua história pessoal, o que é vivenciado como mais autêntico e profundo. É retomado "seu saber, o saber nascido no cotidiano, nas condições de vida e de trabalho de sua infância e de sua família" (Arroyo, 1980). A consciência que vale é a sua consciência e não o saber inculcado pela 'ciência' e pelos artificialismos da vida acadêmica.

É nesse ambiente e nesse clima que surge a proposta de administração solidária, mais como uma captação dos significados na articulação de forças presentes no "tecido social" da Faculdade de Educação, do que como uma idéia que é concebida por alguém, isoladamente (é possível tal anomalia?).

"Por administração solidária entende-se o desenvolvimento de modos de funcionamento da instituição, através dos quais as chefias e as pessoas a elas ligadas sentem-se livres para pensar e agir com independência, criatividade, iniciativa e responsabilidade, assumindo as conseqüências e procurando, através do pensamento crítico, abrir novos caminhos, cada vez mais consentâneos com a realidade que estabelece os parâmetros de suas possibilidades. A administração solidária fundamenta-se no diálogo, na comunicação não-formal, no constante intercâmbio de idéias e sentimentos, em debates e discussões, na busca conjunta de soluções para problemas mutuamente percebidos, na comunhão dos mesmos ideais e na visualização de objetivos coincidentes" (Marques, 1983, p. 80).

Em nenhum momento se alcançou melhor esse "ideário" do que durante os 84 dias de greve de 1984. Todavia, essas idéias foram amplamente ensaiadas, e talvez construídas, na greve de 1980. Como processo histórico de uma instituição, a Faculdade de Educação busca a superação de suas vicissitudes. O que não foi logrado em um dado momento, pode ser atingido depois. Assim, o

comportamento institucional só poderia ser o que realmente foi: uma forte presença e liderança na greve de 84. A Direção esteve engajada nesse processo histórico, como quaisquer outras de suas forças vivas. Tinha sido por ele gerada e era, portanto, parte integrante de sua dinâmica.

Por conseguinte, a Faculdade de Educação (FACED) abrigou os dois comandos de greve de 84, no âmbito da universidade: dos professores (ADURGS) e dos funcionários (ABSURGS). Tornou-se o centro físico e geográfico dos encontros e das decisões. As concentrações para as passeatas, caminhadas e manifestações dali partiam. Os líderes para ali retornavam, na ânsia de avaliar resultados, adesões e aplausos. Foi ali que se planejaram e replanejaram táticas, estratégias e atividades de mobilização. Ali se elaboraram boletins e informativos, cartazes e dísticos, aglutinando talentos, habilidades e o trabalho dos grevistas. A FACED foi o polo de convergência e irradiação da “administração solidária”, onde os repentes individualistas não tinham vez, pois o espírito de grupo e o objetivo comum os sobrepujava. Este polo de convergência envolvia todas as unidades da UFRGS (professores e funcionários), estabelecendo conexões com outros movimentos grevistas⁽¹⁾ e com redes de comunicação com os comandos nacionais da greve, em Brasília.

Entretanto, é claro, que o processo histórico da FACED, em busca de sua afirmação, dá-se no seio dos determinantes postos pela própria sociedade. A greve de 84 coincide com o movimento nacional das DIRETAS JÁ, para Presidente da República. Os grevistas não só foram presença marcante nesse movimento, como aproveitaram o clima geral de luta, para reforçar sua mobilização. “Dia 25.05.84: Dia nacional de lutas pelas eleições DIRETAS JÁ: a) velório dos traidores da Pátria; b) passeata das bandeiras com Cortejo Fúnebre; c) ato público com enterro de parlamentares que votaram (ou não compareceram) contra a emenda Dante de Oliveira; d) Panelaço⁽²⁾” (Boletim da Greve Nº 8 (dos professores), 24.05.84).

A campanha das DIRETAS JÁ é, por sua vez, o desaguadouro de inúmeras outras que se dão no País, em fins da década de 70 e inícios da de 80. “O operariado tomou a iniciativa e mostrou as causas reais e as verdadeiras soluções para os problemas que os tecnocratas tentaram encobrir com suas estatísticas. O operariado se adiantou aos projetos de políticas sociais elaborados em gabinete, obrigando na prática de sua luta, os políticos e técnicos a redefinir seus projetos” (Arroyo, 1980, p. 15).

(1) Desenvolvia-se, ao mesmo tempo, a greve dos médicos residentes e dos funcionários federais, ambos com inter-ligações, em função das categorias de assalariados, com a greve dos professores e funcionários das universidades federais autárquicas.

(2) Batidas de painéis, em geral ao entardecer — imitação das manifestações das forças de resistência à ditadura de Pinochet, no Chile.

Assim, o que se pretende elucidar aqui, pelo menos em alguma medida, são os elos da “caminhada”, desde a greve de 80, passando pelo plano de gestão (81-84), pela proposta de administração solidária, pelas outras greves e pelo processo eleitoral, culminando na escolha de Alceu Ferrari para Diretor da FACED. Foca-se apenas a escolha do Diretor, pois as escolhas de Diretoria do Colégio de Aplicação e dos Vice-diretores da Faculdade e do Colégio, do ponto de vista estratégico, seguem a mesma logística e são facetas da mesma “caminhada”.

ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA TRATAMENTO DO TEMA

Como já fizemos em outros trabalhos (Marques, 1982a; Marques, 1984) utiliza-se aqui a “técnica de episódios”, uma abordagem metodológica derivada dos estudos de caso. Consiste em extratos da vida real, construídos a partir de observação participatória e ordenados de um modo especial para dar realce a determinados significados e implicações. Podem ser trabalhados em nível de maior ou menor complexidade e em organizações textuais mais fechadas ou mais abertas. Desse modo, em um dos trabalhos utilizaram-se os seguintes desdobramentos: 1) episódio, 2) dados contextuais, 3) alternativas contempladas, 4) decisão tomada, 5) dificuldades encontradas e implicações, 6) reações, discussões e controvérsias e 7) questionamentos (Marques, 1982a). Em outro trabalho (Marques, 1984) o foco foi predominantemente na reação dos “atores”, personagens envolvidos no episódio, com os seguintes tópicos: 1) episódio, 2) reações dos atores, A, B, etc., e 3) discussão. Aqui, salientam-se três momentos da narrativa, através de três itens: 1) o episódio, 2) dados contextuais e 3) questionamentos.

O episódio envolve sempre um certo montante de movimento, tensão e dramaticidade. Coloca um dilema que é, ou não, resolvido na perspectiva e na logicidade dos fatos. O episódio, porém, é prenhe de contradições e perplexidades. Os dados contextuais comprazem os determinantes reais ou potenciais presentes na realidade mais ampla. Explicam e, algumas vezes, justificam os acontecimentos enfocados pelo episódio. A análise de dados contextuais contribui para o entendimento das relações entre variáveis do macro e do micro sistema, considerando-se as estruturas sociais. Essa análise, por outro lado, permite a compreensão das interinfluências do indivíduo e dos grupos com seus ambientes de convivência. Seus modos de reagir frente às forças sociais, políticas e econômicas. O ‘questionamento’ corresponde ao que, na metodologia científica tradicional, denomina-se discussão de resultados. Procura-se estabelecer conexões entre o que já é sabido (saber constituído) e as ‘lições da experiência’, o que a vivência, a prática e as reflexões sobre ela nos ensinam (saber novo — reelaborado ou reconstituído).

AS GREVES E O PROCESSO PARA ESCOLHA DO DIRETOR

EPISÓDIO 1 — Passeata da greve: excitação amedrontada ...

O ponto de encontro era o saguão da Faculdade de Educação, como de hábito. A concentração estava marcada para as 15h30min. Às 15h já era grande o movimento e a agitação, um tanto nervosa. O pessoal do comando de greve, a diretoria da ADURGS (associação dos docentes) e da ABSURGS (associação dos funcionários) davam “as palavras de ordem”. Cartazes, faixas e dísticos nas camisetas. “Diretas já” era o slogan dominante. Havia euforia e exaltação, mas ninguém sabia qual seria o desfecho da greve. As perspectivas eram sombrias. O esforço era grande para manter “a peteca no ar”, a mobilização e o *sprit de corp*.

Movimentam-se. Começa a caminhada da Faculdade em direção à rua Sarmento Leite. Faces iluminadas, conversas em altos tons de voz, alguns vão apressados, outros mais lentos. Há os que correm, avançando e recuando, como a dar ânimo aos demais. Tomam conta da rua, atrapalham o trânsito. Sobem a avenida João Pessoa na direção da Assembléia Legislativa e Palácio Piratini. Ouvem-se buzinas — algumas festivas, de simpatia e apoio. Outras, denotando irritação e impaciência ... A certa altura, um senhor de meia idade, de dentro de seu automóvel, grita:

— Isto é uma pouca vergonha! Depois de tanto estudo, terminar nesta fiasqueira ... Vão trabalhar seus vagabundos!!!

Há reações imediatas do pequeno grupo que toma consciência da grosseria: gritos, vaias, cartazes que se erguem ... “figas” e “bananas”, como gestos usuais na comunicação de trânsito ...

DADOS CONTEXTUAIS — A Ministra Esther de Figueiredo Ferraz, em telex ao Ministro do Trabalho Murilo Macedo, havia solicitado a decretação do “estado de greve”, nas universidades, depois de quase três meses de marchas e contramarchas nas negociações. A estratégia era esvaziar o movimento pelo cansaço, usando técnicas protelatórias e esgotando desse modo as energias e as resistências dos líderes do movimento.

Após a decretação do “estado de greve”, prontamente atendida, o MEC tentou passar à fase punitiva: suspender o pagamento dos grevistas e cortar verbas de manutenção das universidades. Os reitores, diretores e chefes de departamentos foram instruídos a “restabelecer a normalidade”, punindo professores e funcionários.

Os reitores através do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), até então os interlocutores privilegiados entre o MEC e os Comandos Nacionais de Greve, repassaram as instruções em suas universidades. Não obstante, todos (ou a grande maioria) sabiam que “não era prá valer”. O movimento continuou com mobilização revigorada. “A nota do MEC é como

uma vitamina para nós”, disse, em Brasília, a presidente da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior). Os acenos de paz da Ministra, através da televisão, alcançavam efeitos contrários: “cada vez que ela aparece na televisão, nos poupa trabalho quanto a manter o pessoal mobilizado ...” disse um líder grevista.

Os 35.000 professores e os 60.000 funcionários mantiveram paralisadas 29 universidades federais autárquicas, envolvendo mais de 250.000 alunos, espalhados nos mais diversos pontos geográficos do País, por 84 dias, de maio a agosto do ano de 1984(3). Salas de aula em sua maioria desertas — menos aquelas que serviam para reuniões, assembléias e atividades dos grevistas. Laboratórios e gabinetes de trabalho “às moscas”. O lixo, o pó e o abandono mostrando os sinais de deterioração da vida acadêmica. Os telefones tocando, sem que ninguém os atendessem — menos os que se ocupavam da greve: super-ocupados — ou silenciosos, emudecidos, sem resposta. Os processos se empilhando, a correspondência se acumulando ... Os projetos, convênios e prestação de contas atrasados, os prazos dilatados ... os dias se arrastando e nada de solução.

No panorama nacional a sucessão do Presidente Figueiredo era construída, tramada, arquitetada, tecida com fios tênues. Cheia de desvios, atestando a exaustão do regime e dos vinte anos (1964-1984) de arbítrio dos chamados governos da “revolução”. No cenário mais amplo e aberto a campanha das “diretas”, com grande força, participação popular e impacto. Os líderes das oposições, agora reunidas e unidas nos palanques dos grandes comícios, juntando-se com artistas e intelectuais, com antes inimagináveis níveis de liberdade de “ir e vir”, e sobretudo de “dizer”. Os partidos clandestinos (PC, PC do B, MR8, etc.) mostrando-se, ainda que com veementes apelos para que não o fizessem, “a fim de evitar provocações”.

No âmbito da universidade estávamos no fim da gestão do Reitor Earle Diniz Macarthy Moreira e tínhamos um novo reitor nomeado, mas ainda não empossado, Francisco Ferraz, com seu gabinete de planejamento instalado, provisoriamente, no Instituto de Física. Havia muita expectativa de novos tempos com esta nova administração. Esperavam-se mudanças e um novo impulso de realizações. Havia, também, um generalizado espírito de conciliação e apoio, tanto da parte dos professores como dos funcionários.

Na Faculdade de Educação a greve foi motivo de atividade efervescente. Os comandos das greves de professores e funcionários realizando e convocando reuniões, conferências, painéis de discussão e assembléias. Alguns líderes destacados para essa missão, recebendo e fazendo visitas e contatos, lidando com

(3) A greve teve início a 15 de maio e seu término ocorreu em 7 de agosto. No entanto, estas datas não são muito precisas, pois numa greve nacional que depende de assembléias locais, uns saem ou retornam ao trabalho antes que outros. A maioria, porém, aguarda a decisão do comando nacional que só a toma depois de receber os pronunciamentos das várias assembléias.

a imprensa, fornecendo e obtendo informações. Muitos dos professores e funcionários da FAGED, com alternância, tomando parte ativa nessas atividades de organização e liderança. A maioria dava exemplos de mobilização e engajamento, bem como de consciência social e política, e exercia forte influência nas demais unidades universitárias. A Diretora observou: “é agora que, por fim, a Faculdade de Educação se tornará conhecida ...”

Neste ambiente e neste clima, as reuniões de greve e suas assembléias eram o palco natural para a discussão e o planejamento das estratégias relativas à sucessão dos dirigentes das Faculdades, Institutos e Escolas. Havia intercâmbio, bastante intenso, sobre idéias e procedimentos, a todos alimentando a idéia-chave de “diretas já” ou “quero votar para presidente e para diretor”(4).

QUESTIONAMENTOS — A gestão 81-84, como já vimos, foi marcada pelas greves. Ela coincide com os anos da “abertura política” que se dá sob a égide do “Hei de fazer deste País uma democracia” do Presidente Figueiredo. Para alguns, portanto, a redemocratização é uma liberalidade do regime e uma concessão do governo, enquanto que para outros, a maioria, é uma conquista, difícil e dolorosa, a qual se vai chegando “a duras penas”. “O maior mal de uma tradição política marcada pela ambigüidade entre a democracia e o autoritarismo está nesta enorme distância entre o que as intenções proclamam e o que as ações fazem. Digamos que esse cinismo nasce na direita. Mas a verdade é que depois se generaliza e acaba afetando a todos (Weffort, 1984, p. 53).

O processo que culminou com a escolha para a Direção da FAGED em 1981, também se deu no bojo de uma greve: a de 1980. O lançamento de candidatos ocorreu em uma Assembléia, na histórica sala 601 da FAGED. Aí, sem painel formalizado, os candidatos que quizessem expunham suas idéias, percepções, experiências e esperanças relativas ao futuro da Faculdade como instituição. Os funcionários votaram e apontaram à Congregação, os seus candidatos de preferência. A Congregação era muito pequena, praticamente formada apenas de representantes das categorias docentes. Todos os atuais professores titulares foram empossados durante os quatro anos que se seguiram. Os concursos para professores titulares que se realizavam pela primeira vez na instituição, ocorreram ao final dessa gestão. Assim, a Congregação de 7 membros passa para 21, triplicando o número de seus componentes, entre eles incluídos três estudantes da representação discente.

Em retrospectiva, pode-se dizer que a greve de 80 deixou saldos positivos. Entre eles a reestruturação da carreira docente (Decreto nº 85 487 de 11.12.80 e Decreto-Lei nº 1 820 de 11.12.80), embora nela haja pontos não só controvertidos,

(4) No Boletim dos professores e no Informativo dos funcionários, publicados diariamente, apareciam ‘notícias’ quanto ao desenvolvimento dos processos eleitorais e palavras de incentivo para que as necessárias ações se efetivassem.

mas prejudiciais à própria carreira docente. Mas o saldo mais importante da greve de 80 foi tirar o professor de um estado de descrença e desânimo. Foi acenar-lhes com possibilidades de recuperação de seus sentimentos de valor e dignidade. Mas, ela deixou, sobretudo, um enorme caudal de perplexidades nos conservadores e de esperanças renovadas nos setores mais progressistas das universidades. Quebrou-se o silêncio e as vozes começaram a erguer-se na defesa de seus interesses e de suas condições de trabalho.

Antes da greve de 80 na universidade, porém, a que nos ensinou lições indelévels sobre o que é conscientização política e social está a greve do CEPERGS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul) como “movimento reivindicatório do magistério do estado”. Algumas das imagens inesquecíveis: a participação maciça, o auditório Araújo Viana tornando-se pequeno, com transferência das assembléias para o Gigantinho. Centenas de ônibus vindos do interior, milhares de mãos erguidas em votações decisivas ... A lição mais marcante, todavia, foi a coragem dos professores de assumirem a postura política, educando a sociedade (e a nós) quanto ao princípio de que “todos os atos humanos são políticos, geradores ou gerados por um determinado contexto sócio-econômico”.

Quase ao final do ano letivo de 1981 ocorre o movimento conhecido como “a greve dos colaboradores”. O grande trunfo dos grevistas era não entregar os conceitos (notas de aprovação dos alunos), enquanto não obtivessem os “ganhos” de suas “bandeiras de luta”. Os grevistas ganharam, de fato, espaço político, afirmação de sua força como grupo, coesão, mobilização e valiosa experiência quanto a estratégias e táticas de luta para o movimento docente. Um dos resultados da greve, entretanto, foi prejudicial à carreira docente, tirado no “empolgamento emocional das assembléias de massa”: “passagem de todos os colaboradores (horistas), independentemente de qualquer titulação ou tempo de serviço, para o enquadramento de Assistente I, em igualdade de condições e vantagens, com professores com mais tempo, aprovados em concursos e com titulação pós-graduada” (Marques, 1982a, p. 170-4).

Em fins de março de 1982, os funcionários fazem sua primeira greve. Começam usando tarjas pretas nas mangas ou nas lapelas de suas camisas, em sinal de protesto por seus baixos salários. Significava, além disso, um alerta para autoridades e chefias mais próximas, conscientizando a comunidade universitária quanto a seu descontentamento. Coincide com uma greve curta de estudantes contra o aumento das refeições do restaurante universitário. O reajustamento de salários de maio (funcionários federais) dá-se em níveis um pouco melhores do que os anteriores. Isto passa a ser considerado como um “ganho” do movimento a nível nacional. De novo, como no caso da greve dos professores, o ganho não foi de salários (eles continuam expressivamente baixos), mas em estratégias, táticas, coesão e capacidade organizacional. O ganho está nos espaços conquistados e nas aprendizagens — mudanças de percepção e atitudes — e na educação coletiva.

grupal. O que daí resulta é um funcionário com maior nível de consciência social e com capacidade de se posicionar politicamente, reivindicando com segurança aquilo a que tem direito pelo seu trabalho, competência e dedicação.

No caso da UFRGS, daí surge, de forma nítida, a proposta de participação dos funcionários nos colegiados superiores das unidades (Congregação e Conselho Departamental) e da universidade (Conselho Universitário e Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa). É uma proposta que ainda está “em marcha”, mas com amplos espaços assegurados para um desfecho exitoso. Na FACED é criado o Colegiado de Funcionários, aprovado pela Congregação, em caráter experimental. Mais um ponto de apoio para as articulações necessárias aos avanços da categoria.

Em 1983 não ocorrem greves propriamente ditas. É um tempo de preparação. Os conflitos latentes estão em “ebulição silenciosa”, tanto da parte dos professores como dos funcionários. Em maio de 1984 explode a grande, lenta e dificultosa greve de 84 dias que, aparentemente, termina sem ganho nenhum. A “conquista do poder” pela escolha de muitos dos líderes grevistas para as direções das unidades universitárias, como resultado de lances e articulações geradas nas assembléias de greve, não é o ganho maior?

EPISÓDIO 2 — Votação por chapas ou por nomes.

Era uma das muitas assembléias que se tornaram costumeiras durante os longos e cansativos meses da greve. Não havia muita gente. Levantou-se a questão da inscrição dos candidatos à Direção da Faculdade “por chapas” ou “por nomes”. O grupo que defendia a votação “por chapa” era claramente mais coeso, mais articulado e, talvez, maioria. O grupo “por nomes” era pequeno, aguerrido, lutando pelo princípio de “maior liberdade de participação”, como um direito de todos. Este último conseguiu destaque, nas discussões da assembléia, para o assunto em pauta e logrou transferir a decisão para outra assembléia. Durante aquela semana, entre uma assembléia e outra, a movimentação de “bastidores” foi intensa, ainda que discreta, parecia que nada estava acontecendo. Telefonemas, conversas em grupos pequenos, consultas e trocas de idéias sobre estratégias e táticas, definições de como proceder, ocorriam de forma subjacente. Os líderes revelavam preocupação e um certo nível de ansiedade: as fisionomias estavam tensas e as verbalizações comedidas.

Chega o dia da assembléia decisiva. A sala 601 repleta torna-se pequena. Não há lugares disponíveis, cadeiras são carregadas das salas de aula vizinhas. Há um número expressivo de alunos e os funcionários estão maciçamente presentes. Põe-se o assunto em discussão, levantam-se várias “questões de ordem”. É feita a proposta substitutiva no sentido da inscrição por nomes. É lida a proposta original: votação por chapas. Procede-se à votação e esta última ganha por ampla maioria. Palmas entusiásticas... Retira-se da sala o grupo da proposta por nomes!

DADOS CONTEXTUAIS — A Comissão Eleitoral, constituída por dois representantes de cada uma das categorias da Faculdade (professores, alunos e funcionários) e por dois representantes do Colégio de Aplicação (uma professora e uma funcionária), num total de oito membros, foi empossada em Assembléia Geral em 29 de junho de 84, portanto em pleno período de greve.

Em 9 de julho, a Comissão Eleitoral apresentava, em assembléia geral, sua proposta de trabalho. Nessa proposta destacava “ser responsável pela elaboração do processo de eleição” e explicitava suas origens: “responsabilidade esta outorgada pela comunidade formada pelos professores, funcionários e alunos desta Casa, presentes a diversas reuniões em que este movimento de democratização se iniciou, expandiu e se formalizou”. Acrescentava vários *cientes*, entre eles: a) “que no momento atual de lutas pela democratização em todos os níveis, a comunidade desta Casa se sente com direitos de maior participação e de se fazer ouvir amplamente”; b) “de que esta participação mais ampla implica necessariamente numa reflexão consciente e compartilhada sobre todos os mecanismos e alternativas propostos para que o movimento seja realmente *uma ação solidária de exercício democrático* nesta Casa” (o grifo é nosso).

Em Assembléia geral do dia 13 de agosto de 84 foi aprovado, após ampla discussão e votação, o “Regulamento Eleitoral, para eleição dos membros que comporão a lista sêxtupla para o cargo de direção e vice-direção da Faculdade de Educação (exercício 85/89)”. Em seu artigo 5º este documento reza: “os candidatos serão registrados em chapas, com seis nomes cada uma, listadas em ordem alfabética. As chapas deverão ser inscritas junto à Comissão Eleitoral”. Este foi o artigo para o qual foi pedido destaque e rediscutida, em assembléia posterior sua validade e conveniência, tendo sido ratificado, sem alterações, por ampla maioria.

Em 14 de agosto, o Conselho Universitário, sob a presidência do Vice-Reitor em exercício, Prof. Sérgio de Meda Lamb (que não lograra fazer parte da lista sêxtupla para Reitor) encaminha às unidades a seguinte recomendação: “que na organização de listas ou na escolha direta de dirigentes universitários para cargos eletivos, não deixem de ouvir os corpos docente, discente e de funcionários, ou de considerar as suas manifestações, respeitadas as peculiaridades de cada unidade ou departamento”. Era a legitimação, pelo mais alto órgão da universidade, quanto à validade de absorção das “diretas” (manifestações das bases) no processo de escolha dos dirigentes das unidades universitárias. O caminho estava aberto, o ‘jeito de caminhar’(5) é que poderia ser diferente. E o foi para as

(5) “Disse recentemente um poeta militante de 1968, Thiago de Mello, que “meus caminhos de hoje são os mesmos de ontem, o que é novo em mim é o jeito de caminhar”. Talvez seja apenas isso. O que, aliás, é muito, pois, como se sabe, o jeito de caminhar é que, afinal, decide quais os caminhos a seguir” (Weffort, 1984, p. 19).

diferentes unidades universitárias. Algumas pendendo “o poder” mais para o lado das Congregações e outras fazendo valer, de forma mais enfática, o peso de vontade das “bases”, através de seus processos de articulação, representatividade e decisões conjuntas.

Em 11 de setembro foi encaminhado à Direção da Faculdade os nomes da chapa inscrita, com seis declarações anexas, de igual teor. Os professores aceitariam sua nomeação, pela Senhora Ministra da Educação, ao final do processo eleitoral, caso a chapa fosse a vencedora nas eleições diretas e se a Congregação ratificasse *todos* os nomes “da chapa que sou integrante”.

Nos dias 10 e 11 de outubro realizaram-se “as diretas” (votação direta e secreta, com duas urnas) no saguão da Faculdade, com uma “única chapa inscrita e com ordenamento por parte dos eleitores no ato de votar, dos nomes dos candidatos, por ordem de preferência”. Em 31 de outubro a Congregação ratificava o resultado das urnas, em votação secreta e uninominal, com apenas quatro votos em branco e dezesseis votos úteis. Foi mantida a nominata e a ordem proposta pelas diretas. O movimento de redemocratização reafirmava-se: a decisão tomada, pela vontade da maioria, de baixo para cima.

QUESTIONAMENTOS — Era consenso na Faculdade que o grupo da proposta por nomes, defendia *um nome* e que este, uma vez na lista, seria o escolhido por contar com o apoio da Congregação e da alta administração da universidade. O grupo “por chapa” considerava esta lógica um jogo com cartas marcadas, rebelando-se contra tal tendência e posicionando-se pelo respeito à vontade da maioria, ainda que contrariasse os desejos da minoria no poder.

Ao mesmo tempo, o “grupo por chapa”, em nome de uma organização mais coletiva e participante defendia que o “grupo por nomes” formasse, também, a sua “chapa” (imposição de logística como ganho de espaço político?). E que aí sim, a disputa seria democrática. Isto foi até tentado, mas foi impossível conseguir seis nomes com uma certa unidade de proposta, pensamento administrativo e visão similar de universidade (ou, na verdade, rejeição de imposição das regras!). O resultado é que se formou e concorreu nas “diretas” apenas uma chapa. Esta recebeu, todavia, expressivo endosso da maioria: 7,4% de abstenções de professores e funcionários e 28,92% de alunos de graduação e pós-graduação.

Entretanto, as duas categorias que decidiram a eleição foram os funcionários e os alunos. Os funcionários, extremamente coesos, seguindo uma liderança bem aceita, que já se afirmara ao longo dos movimentos reivindicatórios, votavam maciçamente na mesma direção. Os alunos, com lideranças mais tênues e diluídas, mas com clara sintonia com os professores líderes do grupo “pró chapas” mobilizaram-se e deram seu total apoio. Se a disputa tivesse sido apenas entre professores é duvidoso que o processo, a escolha e o resultado tivessem sido os mesmos.

A questão que se coloca, então, é de quanto a paridade nas decisões acadêmicas é válida, considerando-se as três categorias: funcionários, alunos e

professores. A defesa da paridade se alicerça em argumentos corporativistas (Saviani, 1984, p. 105). A corporação dos funcionários reivindica perante a dos professores um tratamento de idêntica responsabilidade perante a gestão universitária. Contudo, quem assume o ônus das decisões tomadas é o professor, o dirigente, mesmo quando seguindo as decisões das bases, onde se encontram maioria de funcionários (coesos) e alunos. É possível que as eventuais diferenças dos interesses dos funcionários cedam em face dos interesses dos professores, tendo em vista “os mais elevados interesses da instituição”. Mas isto nem sempre ocorre. Existe o perigo de o poder de decisão ficar preso aos funcionários, como executores diretos, através da infraestrutura, das políticas e decisões dos professores, em maioria nos colegiados e nos postos-chaves da administração.

A questão da participação do aluno é, porém, bastante diversa. Primeiro, porque “tendo em vista a rotatividade dos alunos e o caráter transitório de sua presença na universidade, sua identificação com a instituição é tênue, diferentemente do que ocorre com funcionários e professores” (Saviani, 1984, p. 107). Segundo, porque existe todo um pressuposto de educação como consciência sócio-política que inclui na “formação” dos jovens estas experiências insubstituíveis de “fazer política universitária”. O jogo de ganhar e perder, de se envolver, de testar suas idéias e princípios, de por à prova dogmatismos recentemente adquiridos faz parte desta “escola”. Tais ensinamentos, porém, só atingem os que estão dispostos, por seu atrevimento, coragem ou espírito desbravador a “por a mão na massa”. Estes sabem de antemão que podem ganhar, afirmando suas concepções de mundo e de vida e, por consequência, reafirmando-se, também, como pessoas e como líderes. Sabem, além disso, que podem “machucar-se”, criando cicatrizes que marcam por uma vida inteira. Mas, afinal, estes são riscos do próprio viver. É com alegria e entusiasmo que, em geral, o jovem se dispõe a enfrentá-los. Nem por ter maior experiência e menos ingenuidade estão os professores isentos de tais riscos.

Por outro lado, o problema do aluno, muitas vezes, é que ele por sua “vontade política” legitima uma decisão, não tendo, algumas vezes consciência clara de todas as implicações. Não pode, porém, por suas condições de transitoriedade, assumir suas consequências. Se amanhã a instituição entrar em crise, seja ela qual for, o professor terá de administrá-la, com o melhor de sua inventividade e com todo seu comprometimento e lealdade. O aluno poderá, no entanto, colocar-se em oposição, retirando do dirigente e do grupo de professores que eram seus aliados, o apoio que anteriormente lhes havia dado. Mesmo porque é quase certo que o grupo de alunos já não será o mesmo.

Resta a questão mais delicada: o que é melhor para a instituição, as decisões que vêm “de baixo” ou aquelas que, embora ouvindo as bases, são tomadas, através do princípio da representatividade, pelos que estão em um determinado momento da história institucional “em cima”? Arroyo (1980) chama a atenção de que é preciso “captar as articulações globais que marcam o presente processo

histórico: o crescimento dos assalariados, sua organização, suas pressões dentro e fora do sistema escolar” como determinantes do contexto sócio-educacional brasileiro, no atual momento histórico que vive a nação. “O fenômeno mais relevante na sociedade brasileira hoje não está nos bons propósitos de abertura de seus dirigentes, mas na reorganização da sociedade e especificamente das camadas subalternas, o que implica numa redefinição de forças que se refletem, sem dúvida, no Estado (Arroyo, 1980). Um dos ingredientes para alimentar o forte desejo de “reorganização da sociedade” é a consciência da desigualdade: da brutal seletividade do sistema educacional brasileiro, discriminando e colocando fora da “escada da escolaridade” a maioria da população. Com este mecanismo realimenta-se e reforça-se a casta dos bem nascidos. Uma classe dominante que se apodera dos bens sociais, em virtude de seu maior nível de informação e de sua posição sócio-econômica. “Hoje os responsáveis pelos destinos da educação não falam mais em ‘educação e desenvolvimento’, mas em educação como ‘mecanismo de redução’ das grandes disparidades de renda’ e falam em educação como ‘redução da marginalização cultural, social e econômica dos estratos mais baixos da população’” (Arroyo, 1980, p. 15). Essa mudança de discurso ocorreu “de baixo para cima”, na medida em que as chamadas classes subalternas tomaram consciência de seus direitos e de seu valor e se fizeram ouvir através de seus movimentos e manifestações. Não são poucas as influências que tiveram neste sentido as greves do ABC, dos operários paulistas, e as greves dos assalariados em geral, entre elas de professores e funcionários (por sinal, estas últimas consideradas ilegais na atual legislação brasileira).

Por isso, em face das inúmeras contradições e das muitas combinações possíveis e complexas entre decisões que serão em última instância das cúpulas, seja dos líderes das organizações das bases, seja dos partidos, através de políticos que detêm representatividade, o que se busca hoje é a hegemonia da sociedade, com um maior controle sobre o seu destino. Não obstante, é preciso ter em mente que o atual governo (Tancredo Neves) que se apresenta carregado de esperanças resultou de uma conciliação das elites e se apoia num pesado lastro de conservadorismo. O conflito entre decisões “de baixo” e decisões de “cima” continuará. Teremos um governo não “apenas de crise, mas também provavelmente um governo em crise. Seria uma lamentável ingenuidade enfrentar uma situação como essa apenas com gritos de euforia radical” (Weffort, 1984, p. 132).

AS DECISÕES DE BAIXO PARA CIMA (À GUISA DE CONCLUSÕES)

A “proposta básica para gestão 81-84” (Marques, 1981) destacava, entre seus propósitos e metas a “integração, unidade e coesão de todos os órgãos e setores da Faculdade de Educação no estabelecimento de uma *administração solidária*”. Como ‘filosofia de trabalho’ propunha os seguintes princípios: 1) a educação só se concretiza quando profundamente comprometida com os valores culturais da

sociedade a que serve, da qual é uma autêntica expressão. 2) A educação tem também uma função crítica e renovadora dos padrões de funcionamento da sociedade, constituindo-se, nesta ótica, num fator de contribuição para a mudança. 3) A participação de todos, nos diferentes níveis de decisões e nas sucessivas fases de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização. 4) A tolerância às divergências de pontos de vista e a convivência com a crítica robustecem o grupo, enriquecendo suas perspectivas e ação, sendo indispensáveis ao exercício democrático. 5) A flexibilidade pessoal e organizacional permite uma abordagem aberta, facilitando a aceitação do real e constantes reformulações que levam ao crescimento pessoal e grupal. 6) A dignidade do grupo e de cada um se faz pelo respeito mútuo e pelo constante interapoio na convivência.

Essa ‘filosofia de trabalho’ foi tirada de inúmeras reuniões que se fizeram em pequenos grupos (com participantes internos e externos à faculdade) e com os Colegiados dos Departamentos e o Conselho Departamental. A atitude e a ação desenvolvida demonstravam que não se desejava uma “administração solitária” (Marques, 1982a). Buscava-se participação, comprometimento e responsabilidade de todos: professores, funcionários e alunos. A Diretoria, embora esforçando-se por superar suas contradições (6) negava-se a exercer autoridade, com as tradições de autoritarismo que de há muito vinham sendo denunciadas, como nefastas, na história política e na história educacional brasileiras.

Procurava-se diminuir, por outro lado, o hábito de “pensar em contextos fechados, estruturados, em certo sentido, dentro de um mundo grego acabado, redondo, finito”. Buscava-se incrementar as possibilidades de enxergar por outro ângulo “em contextos abertos, com consciência do risco que o inusitado e o movimento oferecem num mundo infinito de possibilidades” (Ott, 1981).

Como intenção e, coerente com ela, como ações mais acolhidas, apoiadas e incentivadas do que implementadas, estava delineado o espaço possível para que as decisões fossem tomadas de “baixo para cima”. As greves deram o ambiente e o clima para a organização e reorganização das forças “de baixo”. Os acontecimentos políticos que marcam a história brasileira deste período não só encorajaram como determinaram novas posturas, liberando as pessoas e os grupos para se assumirem com maior autenticidade, diminuindo os seus medos, até mesmo os irracionais.

No entanto, cabe perguntar: foram as circunstâncias que geraram tal ambiente? Ou foram as pessoas com suas convicções mais íntimas que,

(6) “Em lugar de nos comprazermos no maniqueísmo apaziguador de certas dicotomias, nas quais tanto a ignorância quanto a verdade vêm de fora, tanto o mal (opressão) quanto o bem (a liberação) também vêm de fora, não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória?” (Chauí, 1980, p. 38).

aproveitando as circunstâncias, construíram um novo tipo de relações? A verdade é que a partir de um dado momento, quando as “circunstâncias” adquirem por sua densidade, um novo contorno, os “de cima” não podem mais ignorá-las. Ainda que vencendo decepções e resistências, atribuindo novos significados aos dados factuais são obrigadas a ratificar a decisão que já foi tomada pela vontade e desejo da maioria, com sensibilidade política e sem suscetibilidades.

Se educar é conscientizar, as greves são um poderoso instrumento de educação. Elas fazem pensar, obrigam a revisões críticas de comportamento e valores. Elas trazem à tona problemas sentidos, mas não claramente percebidos e demandam que os indivíduos e os grupos assumam abertamente suas posições. Daí por diante não se olha mais tanto para as políticas que vêm “de cima”, mas para as redefinições e rearticulações das forças que vêm “de baixo”. Isto ocorre por uma mudança no ‘jeito de olhar’ tanto em relação à sociedade como um todo, prestando-se atenção ao que se passa nas fábricas, no campo e nas vilas periféricas, como no interior das próprias escolas.

“A renovação não virá, como sempre aconteceu, pela superação das teorias pedagógicas e sociais tradicionais e pela introdução de idéias sempre importadas e mal transplantadas e aclimatadas no modelo sócio-político brasileiro. As mudanças, desta vez, poderão vir de dentro da sociedade brasileira, das contradições e pressões existentes a nível dos interesses de classe, que chegam até o político, cultural e educacional” (Arroyo, 1980, p. 14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 2(5):5-23, jan. 1980.
2. CHUÍ, M. de S. Ideologia e Educação. São Paulo, *Educação e Sociedade*, São Paulo 2(5): 24-40, Jan. 1980.
3. MARQUES, J.C. Administração solidária — ou solitária — num mundo não solidário. In.: FUNDEPAR. *Os doze trabalhos premiados* — Concurso Nacional de Pesquisa em Educação. Curitiba, Imprensa Oficial, 1982a.
4. — — —. Administração solidária: proposta ou desafio? *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, 1(1): 79-88, jan./jun. 1983.
5. — — —. Apresentação. In.: UFRGS. Faculdade de Educação. *Relatório 1981*. Porto Alegre, Gráfica da Universidade, jan. 1982b.
6. — — —. The choice of university administrators: learned helplessness and democratization (a case study). In.: IMPROVING UNIVERSITY TEACHING INTERNATIONAL CONFERENCE, 10, College Park, 1984. *II Contributed Papers*. College Park, The University of Maryland, 1984. p. 293-302.
7. — — —. Proposta básica para gestão 81/84. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 6(1): 109-20, jan./abr. 1981.
8. OTT, M.B. Ensino por meio de solução de problemas: sensibilidade e compromisso. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 5(2): 71-90, maio/ago. 1981.

9. SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1984.
10. WEFFORT, F.C. *Por que democracia?* São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.

ABSTRACT

This article presents two episodes which took place during the 1984 strike of the federal universities. Such episodes are related to the choice process for the Dean of the School of Education. This paper searches to lighten the relationships between the macro and the micro variables of the social context through a theoretical approach. The democratic exercise and the principles of solidary administration are pointed out to explain the social construction of spaces to facilitate the reorganization of forces "from below" in the process of decision making.

(Recebido para publicação em 05.03.85)

ELEIÇÕES NA FACED: INAUGURAÇÃO DE UM MOVIMENTO PARTICIPATIVO

Nilton Bueno Fischer*

RESUMO

Neste artigo comento aspectos do movimento participativo relacionado ao processo eleitoral da FACED em 1984 e de suas repercussões no cotidiano de uma nova administração. Saliento a necessidade de compreensão do setor público como serviço à comunidade como sendo a premissa básica para uma sociedade democrática.

“Falar em opção é referir-se a algo concreto, ou seja o ato humano. Ato e escolha são duas coisas que se complementam na compreensão da moral. Se o ato é sobretudo questão de escolha, logo é, sobretudo, da liberdade humana” (Pereira, Moral revolucionária, 1984).

O aspecto mais significativo de todo processo eleitoral ocorrido na FACED/UFRGS, em 1984, foi a escolha de um caminho novo para a participação na gestão da faculdade. Vale mencionar que essa escolha não se reduziu a um movimento específico, aquele da eleição direta para o cargo de diretor dessa unidade. Foi antes de tudo a tentativa de se instaurar uma sistemática de manutenção do processo participativo durante todo o período de vigência dessa direção. No presente artigo pretendemos comentar tal acontecimento, além de estabelecer algumas relações com o contexto da sociedade brasileira.

O processo vivenciado no qual estava inerente a opção por uma lista sêxtupla, caracterizou-se como um ato consciente dos diversos segmentos da comunidade, explicitamente vinculado a compromisso com os destinos da FACED.

* Prof. do Departamento de Estudos Básicos e dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFRGS.

Especificamente no caso da eleição houve a conquista da legitimidade de novos valores. Em outras palavras: o processo de escolha, de opção por novos valores significativamente democráticos, concretizados na eleição, trouxe consigo a legitimidade da participação, acima da simples obediência às prescrições contidas nos regimentos e de iniciativas de cunho paternalista.

Ao exercer-se tal opção, houve um desafio: aceitar as regras do jogo, especialmente quanto à necessidade de indicação de uma lista sêxtupla e o necessário "referendum" da Congregação. Mas esse aceitar estava diretamente relacionado com um poder de energização da lei e do regimento, através da força do engajamento, transformando-se em elemento de *serviço* e não de *controle* (imposição). Sem dúvida que tal aspecto não justifica por si só a manutenção desses mecanismos intrincados da burocracia (lista sêxtupla, congregação, etc.), mas demonstra que houve uma combinação de indivíduos agregados em propostas comuns, que sensibilizaram também outros indivíduos com maior poder decisório, situados que estavam em órgãos hierarquicamente superiores. Ocorreu então, uma dupla ação para que a norma fosse superada: de um lado a fonte gerada nas assembleias gerais que motivava grande parte da comunidade, de outro, essa mesma fonte permitia a ação dos participantes de assembleias que agiam politicamente junto a alguns setores ainda não convencidos da mudança, tentando argumentar diante de posições pré-concebidas de resistência.

Uma avaliação geral realizada após todo o movimento eleitoral, comparativamente às outras unidades desta Universidade, veio demonstrar que o engajamento da comunidade da FAGED foi quase um processo único e original. Em outras palavras, a combinação de Assembleias Gerais, criação de lista sêxtupla com a configuração explícita de "chapa" e mais o "lobby" com a congregação, trouxe para a Reitoria e MEC uma *ação dependente* do que a comunidade desejava: uma escolha de "diretor" entre os seis escolhidos por eleição direta.

Analisando um pouco mais detalhadamente o movimento eleitoral ocorrido na FAGED, desde a época da Greve Geral até a indicação do diretor via Reitoria/MEC, se constata a prática da criação de regras de convivência as quais se tornam normas comuns através da participação e discussões em Assembleias Gerais. É necessário salientar a forma pela qual isso ocorreu. Em primeiro lugar não houve nenhum discurso, analítico ou prescritivo de como seria a sistemática eleitoral. Não caíram regras de cima para baixo. O que aconteceu foi a escolha de representantes de funcionários, alunos, professores da FAGED e do Colégio de Aplicação (este sem os alunos), feita de forma paritária, ou seja, dois elementos de cada segmento. Estava assim constituída a Comissão Eleitoral, cuja atuação trouxe um dos mais significativos exemplos de como se assume um poder delegado por Assembleia.

Poder este legitimado, tanto pela forma de indicação (Assembleia Geral), quanto por sua competência técnica, demonstrada no decorrer do movimento

eleitoral. Frise-se que seus componentes não eram especialistas em matéria política. Simplesmente eles souberam *ler* o papel que lhes cabia. (*)

O papel da Comissão Eleitoral foi excelente, associando responsabilidade e capacitação (qualificação que os seus membros obtiveram pela “entrega” ao objeto de trabalho). Além disso, convidados especiais estiveram contribuindo para esclarecer fórmulas que melhor representariam a participação dos setores da FAGED, como para estabelecer relações com o sistema eleitoral brasileiro. (**)

Considero que as ações da Comissão Eleitoral estavam como que envolvidas por um clima especial, um clima que aspirava por mudanças, no desenrolar das assembleias. Nelas percebia-se uma “direção” subjacente, o que, entretanto não retirava o aspecto de respeito às posições antagônicas. Concretamente, a combinação de engajamento e qualificação dos membros da Comissão Eleitoral resultou na sua plena legitimidade.

E não é isso que se deseja numa sociedade? Não é isso que se aspira num novo Contrato Social? Ou seja, o que se quer é que os participantes do jogo, da disputa, sejam sujeitos que elaborem as leis, as normas, para então estas estarem legitimadas visceralmente na vida dessas pessoas. O aprendizado da prática participativa ao nível de uma instituição pública, de uma unidade pequena como a FAGED, dentro do espaço tão complexo de uma Universidade, pode fazer renascer a esperança de uma sociedade mais humana e democrática.

Considero que as características específicas desta unidade condicionam o projeto democrático, que está em vias de maturação. Sugiro que se atente para dois pontos: 1) os limites da participação plena e 2) a extensão desse fato.

Primeiro eu testemunho com minhas observações que, de fato, ocorreu uma dinâmica educativa entre os quatro setores envolvidos (alunos, professores, funcionários da FAGED e o Colégio de Aplicação). Esses segmentos trazem, dentro de si e entre si, alguns sinais de hierarquização, resultado de uma história

(*) Não posso omitir dois sentimentos que me ocorriam durante cada Assembleia, onde eram expostos os cronogramas, artigos e proposições para a composição final do Regulamento Eleitoral: uma emoção profunda e uma impaciência. A emoção era proveniente da mais transparente atitude de respeito à manifestação do pensamento dos participantes das Assembleias Gerais. A impaciência, ao mesmo tempo, no desenrolar desses encontros: na abertura, a leitura da ata da Assembleia anterior, feita detalhadamente, com a maior riqueza de informações possível. Depois de lida a ata, a pergunta generosa: “Alguma objeção?” ou “Alguma questão?”. Nessa mesma linha de exposição da dinâmica das Assembleias Gerais, lembro como o cronograma previsto para aquele dia específico era, algumas vezes, prorrogado para um outro encontro, a fim de que o total esclarecimento das questões ocorresse. Entretanto, esses pequenos fatos pareciam solidificar a proposta democrática da FAGED, tornando-a diferenciada em relação ao que ocorria em outras unidades.

(**) Um representante do Tribunal Eleitoral do Estado do Rio Grande do Sul foi palestrante em Assembleia Geral sobre o funcionamento do sistema representativo e esclareceu questões sobre paridade, entre outras.

anterior das pessoas e também da própria formação da administração do setor público. Entretanto, foi durante as Assembléias Gerais, nos momentos próprios da externalização das opiniões, que grupos mais articulados manifestaram suas opiniões com mais assiduidade. O relato dessa dinâmica não pretende negar o já obtido, pelo contrário, o objetivo é trazer à tona pontos ainda não atingidos pelo movimento iniciado na FAGED. Mais ainda, uma vez que foi efetivada a escolha do diretor — componente que foi da chapa — permanecem ainda desafios muito concretos, especialmente aqueles do cotidiano, os quais ainda não obtiveram o espaço necessário para o debate.

Nessa nova etapa de trabalho, parece que precisamos fazer algumas aprendizagens, tanto pelos eleitores como eleitos: em relação aos alunos da graduação, por exemplo, lembro quantas vezes houve o pedido, por parte dos seus colegas de diretório, de liberação de aulas para suas assembléias e mesmo para a escolha de representantes de turmas, e a reação de uma grande maioria foi de apatia, de alienação. O mesmo pode ser dito em relação aos funcionários, só que estes com uma característica própria, observação constatada ao longo das Assembléias Gerais e também, durante a greve, nas reuniões específicas desse segmento: sempre o grupo mais articulado era o que se manifestava. Saliento esse aspecto como sinal da necessidade de emergirem oportunidades para o treinamento do “falar” as coisas publicamente sem a tradicional divisão entre os que “sabem” e os “outros”. Precisamos favorecer relações de troca, de saberes, de opiniões, para revigorar a proposta democrática. Em relação aos professores, embora, durante o período eleitoral houvesse um relacionamento pessoal elevado o respeitoso, percebia-se no ar pouca ou nenhuma manifestação de opiniões por parte daqueles que se opunham ao movimento coletivo, da chapa. No máximo ocorria por parte dela, a utilização de argumentos, baseados na falsa dicotomia entre escolha via grupo (chapa) versus escolha individual. Quanto ao Colégio de Aplicação, constatou-se, tanto durante a campanha como durante assembléias para escolha específica de seu diretor, que ainda subsistem, como não poderia deixar de ser, enormes dificuldades para maior entrosamento com a FAGED como um todo.

Os pontos levantados acima não vem em desabono, nem aos atores e nem ao movimento. Pelo contrário, o que está se propondo é uma reflexão sobre os avanços obtidos durante a greve, nas assembléias gerais, campanha e na eleição em si, os quais trouxeram marcas concretas e indeléveis, da possibilidade da mudança. Mudança essa sentida nos momentos de “pique”, de congraçamento, como os vivenciados durante momentos especiais da eleição.

Para maior compreensão do processo por nós vivenciado, caberia estabelecer algumas relações com o processo histórico, os quais estão profundamente enraizados não só nos últimos 21 anos de autoritarismo e desmandos. Na própria formação do Estado brasileiro os setores majoritários da população, dos trabalhadores, foram sempre pouco representados e ao mesmo tempo

manipulados por ações de cunho paternalista. Esse Estado favoreceu o gigantismo, especialmente na área do setor terciário, onde a administração do serviço público muitas vezes se tornou apropriação privada por parte de certas chefias. A universidade brasileira, como parte desse setor, apresentou tendência desviar-se de suas funções técnicas e críticas para exercer um papel burocrático e aplicador de pacotes tecnológicos alienígenas, provenientes de centros do capitalismo internacional. Entretanto, esta mesma universidade, conseguiu resistir a isso, especialmente dentro do movimento estudantil e de docentes, associados também ao dos funcionários. Mas quando essa resistência é um confronto com inimigo comum (tipo aumento salarial) pode ocorrer alianças de cunho mais corporativista, favorecendo a possibilidade de alguns conflitos internos serem sublevados. Em parte é o que se percebe avaliando o que representou o movimento eleitoral junto à FACED: maior união, especialmente entre o corpo docente, união essa de interesse da categoria (salário), portanto ainda parcial.

Nesse início da nova administração a FACED deverá demonstrar, mesmo dentro da pluralidade ideológica existente e nunca contestada, a coragem indispensável para externalizar, tornar público, o pensamento de seus profissionais, tanto em suas práticas pedagógicas (professor como profissional), como em suas funções administrativas (professor como participante em órgãos administrativos — colegiados, comissões, etc.). Alunos e funcionários também estão envolvidos nessa proposta. Em outras palavras, um projeto democrático é por princípio um projeto dinâmico e como tal não poderá significar uma adesão pura e simples a uma proposta de uma nova chefia (direção). Especialmente existe a necessidade honesta e firme da manifestação de princípios políticos para que ocorra o aperfeiçoamento do movimento instaurado durante a greve geral de 1984. Caberá a nova administração, eleita que foi pelo voto direto, oportunizar a livre e pública opinião de todos, para que os interesses conflitantes, que permanecem intactos durante o cotidiano, não se transformem em impecilhos à mudança.

Convém salientar que retirar obstáculos para uma transformação da FACED num serviço público de serventia para a maioria da população que não está nela representada, significará a publicização cada vez maior dos compromissos, que aqueles que nela trabalham, têm para com essa maioria. É a tentativa de manter sempre alerta a relação entre a prática de cada um com a totalidade nela envolvida. A solidificação do projeto participativo emergente na FACED necessita transpor suas paredes, envolvendo um projeto de sociedade.

O ensaio para o projeto acima já iniciou durante a greve. Agora torna-se necessário cada vez mais adequar essa experiência nas vidas, no dia a dia, de todos os setores da FACED. Ao mesmo tempo que esse treinamento é uma ação contínua, sem limites estabelecidos, é uma tentativa de superação da alienação no trabalho de cada um. O movimento pela participação plena de todos exige

compromissos concretos quanto à mudança do modelo dominante de apropriação privada por parte de quem trabalha no setor público.

A partir dessa experiência que iniciou e vem ocorrendo na FAGED, se pode antever possibilidades de uma sociedade mais justa e humana. A proposta democrática vai além da cópia, da ventriloquia de discursos, para encenar-se na ação consciente de cada um e de todos. O caminho da liberdade humana pede isso.

ABSTRACT

This article presents my comments about the participatory movement occurred during the electoral process of 1984 at the Faced. It also relates this process to the needs of a new administration. The public sector as service to the community is the basic premise towards a democratic society.

(Recebido para publicação em 17.05.85)

FAZER E COMPREENDER (Depoimentos)

Terezinha M. Vargas Flores*

RESUMO

Em sua obra "Fazer e Compreender", Jean Piaget desenvolve suas idéias sobre a "Tomada de Consciência", em diferentes níveis.

Este artigo se utiliza destas referências para mostrar que há diferentes graus de participação diante de um processo de democratização.

Na tentativa de reunir uma série de depoimentos coletados ao longo do processo eleitoral da FACHED, a primeira imagem que me ocorreu foi a da personagem "Mãe", de Máximo Gorki. Ela passara um bom período de sua vida no reduto familiar, nas "lides domésticas". No entanto, a partir de certa noite, seu filho começa a reunir-se em casa com os camaradas. Noite após noite, reunião após reunião, a Mãe preparava o chá; e em torno do samovar, os rumores a princípio confusos e indiscriminados foram lentamente absorvidos. Ora servindo chávenas fumegantes, ora limpando e reorganizando a sala de reuniões, aquela mãe vai despertando do sono da alienação, vai se embrenhando no emaranhado dos raciocínios, vai se perguntando se não deveria deixar o samovar de lado e começar a questionar e a compreender. O final da estória é bem conhecido, pois se trata de um clássico da literatura russa: a Mãe assume o compromisso popular, sai às ruas panfletando e dá a vida pela Causa.

1º depoimento:

Perguntei a uma funcionária se ela conseguia acompanhar as assembléias fazendo tricô. Eis a resposta, em síntese: "Estou acostumada a pensar com as mãos. O tricô me faz concentrar. É como estar datilografando: as mãos se ocupam e a concentração toma conta de você. Aqui na assembléia, quando eu sinto que tenho que dar um aparte, eu dou. Aí, é claro, eu paro o tricô para falar."

* Doutora em Psicologia, Profª do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação, UFRGS.

Se não, fico na minha, acompanhando tudo e tricotando. Isso não me atrapalha em nada, pelo contrário, me concentra.”

A mesma pergunta, feita a uma aluna: “O tricô é um “bico” pra me sustentar. Já a assembléia é essencial. Eu junto as duas coisas e não perco tempo. Acho que fazer tricô durante a assembléia não anula o meu compromisso com tudo o que se passa aqui. Eu tiro prazer dos dois. Pior seria ficar em casa, como a maioria faz, e não vir dar tua contribuição. Aliás, a minha eu acho que é pequena, mas nem por isso me alieno. Sei fazer melhor o meu tricô do que dar o meu recado. Mas eu me esforço”.

Já uma professora, respondeu que fazia tricô para se acalmar, para descarregar as tensões. De qualquer maneira, observou-se que nos três casos as pessoas estavam realmente presentes, participando ativamente das assembléias. Ouvi muitas críticas à presença do tricô. Mas ainda fico com o Gorki: mais vale estar presente, e fazer dessa presença um passo para o engajamento, do que ficar de fora do processo.

A segunda imagem que me ocorreu foi a da lenda da Torre de Hanói. Contam que os chineses, em sua singular paciência, ficam dias, meses, anos a fio resolvendo o enigma da Torre de Hanói. Trata-se de um jogo entre dois participantes que vão alternando peças de diferentes tamanhos por três pinos, sucessivamente. A regra básica é que nunca se coloque uma peça maior sobre uma menor. Então, é preciso realmente ir alternando, ora do 1º ao 3º pino, ora do 2º ao 1º, ora as inversas. Na realidade, algo que parece tão simples, pode deixar os jogadores bem confusos.

2º depoimento:

Um funcionário, a propósito da longa discussão que houve sobre as fórmulas e pesos para emparelhamento das categorias no processo eleitoral: “Nunca vi nada mais complicado! Por que os professores complicam tanto? Eu só sei que irei votar. O meu voto não vale um ponto para o candidato que eu escolher? Então porque estão dizendo que vale zero vírgula alguma coisa? Na minha matemática, meu voto vale um ponto”.

Entre os professores, colhiam-se as mais diferentes opiniões com relação às fórmulas. Em geral, as análises partiam da premissa básica de que alunos e funcionários, por serem mais numerosos, não poderiam ter mais peso do que os professores, pois afinal a Direção está diretamente vinculada a professores. A discussão era exatamente neste ponto, de que a Direção, tendo uma nova plataforma, estaria diretamente ligada a qualquer categoria, não “mais diretamente” ligada a esta ou àquela. No fundo, era o legítimo enigma da Torre de Hanói: alternar as peças de um pino ao outro, não podendo privilegiar maiores sobre menores...

Jean Piaget, junto com A. Cattin (1974), estudou o jogo de pinos da Torre de Hanói, tendo em vista investigar os processos implicados na “Tomada de

Consciência". Esta estaria ligada intimamente aos processos de "Fazer e Compreender" (1976), expressão que tomei emprestada para o título deste artigo.

De fato, os processos internos de construção cognitiva são, em suas etapas iniciais, inconscientes. A tomada de consciência do fazer para o compreender constitui-se em longo caminho, em idas e vindas, verso e reverso, diretas e inversas, enfim, um leque de possibilidades e probabilidades.

Tal como no enigma da Torre de Hanói que, após se jogar exaustivamente, chega-se enfim à fórmula de sua resolução:

$$2^n - 1$$

sendo n = número de peças: portanto, três movimentos para duas peças, sete movimentos para três peças, quinze para quatro, trinta e um para cinco, e assim sucessivamente...

Em minha turma de Doutorado, na Psicologia da USP, em 1980, brincamos feito crianças com as peças do jogo. Tentamos descobrir a fórmula, chegamos bem perto... mas não codificamos até o fim! Da mesma forma, neste processo eleitoral da FAGED, evidentemente, houve vários níveis de consciência em ação. Alguns conseguiram "fazer e compreender"; outros colocaram-se ao nível da simples ação; outros, talvez, num estágio intermediário, começaram a dar-se conta dos processos implicados, como aquela "Mãe", de Máximo Gorki. Apareceram, em todas as manifestações em Assembléia, ou nos depoimentos pessoais de corredor e ao pé do ouvido, os mais diferentes graus de "Tomada de Consciência".

Contudo, como também diria Piaget, o processo de conscientização continua, pois estamos em constante fazer, portanto constante compreender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GORKI, M. *A mãe*. São Paulo, Col. Clássicos da Literatura M.L., 1967.
2. PIAGET, J. *La prise de conscience*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
3. — / . *Réussir et comprendre*. Paris, P.U.F., 1976.

ABSTRACT

This article is based on Piaget's "Réussir et Comprendre" and "La Prise de Conscience" in order to demonstrate different participation levels toward a democratization process.

(Recebido para publicação em 15.05.85)

DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: PROCESSO, CONQUISTA, RUPTURA INSTITUCIONAL

Márcia Ondina Vieira Ferreira*

RESUMO

Este artigo discute as possíveis relações entre o movimento de democratização da Universidade Brasileira, possibilitado pela greve nacional de 1984, e pelas transformações políticas e sociais da sociedade brasileira.

“Uma Universidade e uma Faculdade de Educação críticas e voltadas para o desenvolvimento da sociedade só se constroem pela democratização efetiva dos processos decisórios em todos os seus níveis”.

Do “Esboço de um programa de ação para 1985/1988”, apresentado pela Chapa concorrente às eleições diretas para Direção da Faculdade de Educação — UFRGS.

Para todo aquele interessado em examinar os processos de democratização que têm ocorrido na Universidade brasileira, a participação em uma situação concreta possibilita um campo de análise bastante amplo. A partir da experiência de eleições diretas para diretor da FACED-UFRGS, interessa-me precisar três principais idéias:

- (1) as relações: que se possa estabelecer entre a luta por democracia na Universidade e o ascenso dos movimentos sociais, principalmente durante o passado;
- (2) o nível de organização dos três segmentos da comunidade universitária, e sua caracterização;
- (3) o papel e o significado desses processos para a gestão de uma nova visão de Universidade.

* Estudante de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação — Faculdade de Educação da UFRGS.

A democratização da Universidade é tomada como um processo que se tornou possível devido ao ascenso dos movimentos sociais a partir da “abertura” política, atingindo seu auge durante o ano de 1984, principalmente graças à greve nacional de funcionários docentes e técnico-administrativos das Instituições de Ensino Superior Federais Autárquicas. À medida em que se aprofunda a crise da Universidade, estes dois segmentos, mais o estudantil — a comunidade universitária — passam gradativamente a conquistar espaços de discussão na instituição, lutando por democracia e autonomia, e conscientizando-se do papel que a Universidade cumpre em nossa sociedade. A partir daí, as atitudes de enfrentamento ao poder constituído, na Universidade e fora dela, conformam um processo de transformação da Universidade que, em consonância com a transformação da sociedade, representa a possibilidade de uma ruptura na Universidade enquanto instituição. De totalmente atrelada aos interesses das classes dominantes, ela passaria a atender às necessidades da população oprimida do país. Todavia esta “ruptura institucional” somente se concretiza ao mesmo tempo em que se rompem outras instituições da sociedade, e na medida em que setores da comunidade universitária, comprometidos com o interesse histórico dos trabalhadores, assumiram em conjunto um programa que viabilize a efetiva transformação da Universidade.

1. O MOMENTO POLÍTICO E A UNIVERSIDADE(1)

O ano de 1984 sofre o auge da crise econômica brasileira, ao mesmo tempo em que configura um ascenso do movimento popular, tão forte que ataca as bases da ditadura militar. Este ascenso expressa, notadamente no primeiro semestre do ano, uma forte mobilização da população em torno da campanha por Eleições Diretas para Presidente, e uma explosão de greves que ~~pulparam~~ em inúmeras categorias no movimento sindical, totalizando, de janeiro a julho, 800.000 trabalhadores parados.

Sem fazer uma avaliação daquele momento conjuntural, cumpre lembrar que entre os setores grevistas (como indústria — principalmente metalúrgicos —, profissionais liberais, serviços, trabalhadores rurais — os “bóias-frias”, etc.) encontra-se com destaque o funcionalismo público, onde a greve nas Instituições de Ensino Superior Federais Autárquicas assumiu uma proporção ainda não experienciada. Funcionários, professores e médicos residentes expandiram seu movimento por 19 estados, atingindo 19 Universidades e 8 Escolas Isoladas. Mais tarde, a partir de 6 de agosto, foram 10 as universidades fundacionais que/ participaram da ~~Paralisação~~ Nacional de Advertência e Protesto.

Mas a greve universitária não foi um movimento sem antecedentes: foi precedida por outras greves de professores, de estudantes, precedida pela reorganização das entidades estudantis, pela criação de entidades de professores e funcionários. Todavia a greve dos 84 dias talvez tenha sido o momento mais

(1) Os dados apresentados nesse item provêm da imprensa em geral e dos boletins da ANDES, dos Comandos de Greve a nível nacional e também dos Comandos da UFRGS.

privilegiado, até então, de todo este processo contestatório universitário, que ganhou as ruas a partir das lutas pela anistia e liberdades democráticas, de 1976 em diante, e cuja vanguarda foi o movimento estudantil.

E isto por vários motivos:

- (1) porque a extensão da greve, espaço-temporalmente, demonstrou a crescente capacidade organizativa e a formação de uma direção reconhecida pelos grevistas;
- (2) porque a possibilidade de unificar reivindicações e formas de luta de diferentes categorias permitiu a consciência da importância da unidade na ação;
- (3) e, por último, e diria mais importante, porque se o movimento grevista universitário sustentava-se sobre reivindicações salariais e por mais verbas (criando, inclusive, Comitês em Defesa da Universidade Pública e Gratuita), no transcorrer da mobilização o caráter *político* deste enfrentamento foi esclarecendo-se: o enfrentamento era com o Estado e seu poder, e por isto questionou-se este poder de alto a baixo. O papel da burocracia universitária também foi objeto de questionamento, daí resultando dois tipos de postura, interligadas: aquela que incidia sobre a burocracia forçando-a a posicionar-se e, às vezes a abdicar de suas funções(2); aquela que, num movimento dialético, superava-a, vindo a promover os movimentos por democracia *como demarcação da autonomia da comunidade universitária* (mesmo que naquele momento isto não acontecesse de forma consciente). Isto é: a comunidade universitária entendeu que é o acesso ao poder que garante suas reivindicações e, avançando nesta conclusão, ela teve a maior oportunidade de pensar a função da Universidade, o papel que os conhecimentos gerados e reproduzidos nesta ocupam dentro de nosso sistema social.

2. OS SEGMENTOS QUE COMPÕEM A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

Em 1983 foram registradas várias situações de mobilização da comunidade universitária por eleições diretas para seus dirigentes, e podemos citar como paradigmático o caso da UFSCar(3). Mas a greve de 1984 horizontalizou pelo território nacional esses processos, e é nesta ocasião que encontramos o veio mais

(2) Neste sentido, foi muito importante o comportamento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), ao emitir nota favorável às reivindicações dos paredistas, bem como a atitude de alguns reitores, negando-se a punir seus subordinados.

Além disso, a desmoralização da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz, levada a efeito durante as manifestações e em notas públicas, demonstrou a identificação que os grevistas faziam entre o poder do Estado, seus dirigentes e a burocracia institucional.

(3) Esta Universidade sofreu uma intervenção de vários meses durante os dois anos nos quais estudantes, funcionários e professores mantiveram uma permanente resistência em favor do seu direito em eleger o Reitor da UFSCar. Durante esse período — onde houve até mesmo invasões, da Reitoria por parte dos estudantes, do campus por parte da polícia — ocorreram três votações

rico para uma análise da postura política e organizativa de cada segmento da comunidade universitária nas atividades de democratização da Universidade.

Em primeiro lugar, ao fazermos um balanço do papel dos estudantes no movimento paredista, veremos que sua característica principal foi a incapacidade organizativa de constituir-se enquanto identidade social. O movimento estudantil mal conseguiu expor-se enquanto *força de apoio* aos grevistas, impossibilitado que estava de, na ocasião, insurgir-se com suas bandeiras próprias, e/ou propor bandeiras comuns a professores e funcionários, integrando o que seria, assim, a primeira greve geral da Universidade brasileira(4). Conseqüentemente, sua participação na discussão sobre democratização foi alquebrada, sendo difícil falar-se em contribuição do *movimento social dos estudantes*; houve, sim, tentativas parciais de participação de grupos de estudantes, organizados ou não sob suas entidades.

O segmento dos docentes demonstrou, através da luta pela democratização, avanços na sua politização bastante grandes. Em suas greves anteriores somavam-se o caráter exclusivamente sindical de suas reivindicações e a pouca participação nas atividades propostas. O envolvimento no movimento pelas eleições diretas na Universidade, em 84, trouxe a esse grupo (pouco combativo até mesmo por sua composição social) a possibilidade de projetar suas mobilizações para além da questão econômica, a ponto de exigir o direito à autonomia e democracia na Universidade.

Mas sem dúvida alguma foram os funcionários a apresentar enormes saltos qualitativos sob o aspecto da organização e combatividade. Na medida em que trabalham com a *administração* da instituição, e pela sua própria origem de classe, tiveram condições de desenvolver um conseqüente questionamento à estrutura de poder na Universidade. Apresentaram-se coesos no processo, sem as tradicionais divisões que ocorrem, por exemplo, tanto entre os professores como entre os estudantes.

3. TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE: UMA “RUPTURA” PROCESSUAL

À medida em que os movimentos sociais estruturam-se no país, a Universidade torna a ocupar um espaço de questionamento, drasticamente

paritárias, mas foi somente em 1º de outubro de 1984 que a Ministra da Educação veio a empossar o primeiro nome da última lista eleita pela comunidade universitária. Este Reitor obteve 70% dos votos dos três segmentos, e, juntamente, com os outros cinco nomes da lista, está comprometido com os princípios programáticos estabelecidos pela Comunidade.

(4) Não é objetivo deste item apresentar uma justificativa para a situação do movimento estudantil. Posso mencionar alguns motivos: (1) crise de história do movimento: perda de reconhecimento das entidades e das instâncias do movimento; (2) crise político-organizativa: nenhuma corrente ou grupo tem condições de imprimir qualquer dinâmica ao processo de estagnação do movimento estudantil.

reduzido nos anos de repressão. No momento pós-golpe militar, a crítica que fermentava na Universidade espelhou-se, até, no fato de que muitas pessoas saíram dela para desenvolver atividades de destaque na luta de resistência ao regime. Durante o período de abertura os elementos questionados na Universidade têm se referido muito mais ao papel que sumpre na sociedade e as possibilidades de colocar em prática este papel do que propriamente propostas para solução dos problemas daquela. Isto é: a Universidade foi tão esvaziada de seu conteúdo crítico que tem de repensar a si mesma antes de assumir qualquer postura.

Para entender esse fato é preciso estabelecer uma relação entre o referido “conteúdo crítico” da Universidade e o que habitualmente costuma-se chamar de sua “função social”. No meu entender, nesta relação encontra-se — e esconde-se — o objeto da luta da comunidade universitária.

Em primeiro lugar, a função social da Universidade define-se em relação a qual setor da sociedade é por ela servido. Numa sociedade de classes, ela vai servir à classe dominante; no Brasil do Milagre Econômico, ela servirá a esta classe sob dois pontos de vista: o da forma de inserção do país na produção capitalista e o da ideologia. Quanto ao primeiro, a Universidade deve acompanhar as necessidades tecnológicas que o acirramento do período desenvolvimentista traz ao crescimento econômico e industrial do país. Quanto ao ponto de vista ideológico, ela assume, juntamente com outras instituições super-estruturais, o papel de reprodutora da ideologia dominante, e constitui-se num pólo de atração às camadas médias que vêem nela a possibilidade de manutenção ou de ascensão do status quo. *A função da Universidade é, assim, formar quadros técnicos e quadros dirigentes (5) capazes de gerir e sustentar o capital monopolista no país.*

Todavia a distinção entre Universidade-instituição e Universidade-comunidade universitária (Mandel, 1979. p. 48) permitirá entender o segundo elemento da relação, ou seja, o “conteúdo crítico” da Universidade. Se esta, enquanto instituição, cumpre um papel estático de reprodução do saber com vistas à manutenção da hegemonia da burguesia a nível sócio-econômico-político, *enquanto comunidade universitária ela irrompe necessariamente como produtora de crítica*, devido à consciência social que nela se gesta. O intelectual produz ideologia, e pode produzi-la a favor ou contra uma das classes sociais, conforme as forças de polarização que agem sobre ele em determinado momento histórico (Lowy, 1979). Na fase conjuntural pela qual passa o Brasil, o profundo corte de verbas a que é submetida a Universidade agrava sua crise, e o achatamento salarial que sofrem seus trabalhadores — tanto funcionários técnico-administrativos quanto docentes — leva estas categorias a uma crescente proletarianização, que as aproxima do conjunto dos trabalhadores brasileiros, que são a maioria da população do país.

(5) Estes últimos, especificamente, provêm de poucas escolas, como a Fundação Getúlio Vargas e a Escola Superior de Guerra.

Isto dado, quando a Universidade não consegue mais reproduzir o saber especializado, sufocando os elementos críticos que nela se gestam, ela está em crise de função, e cumpre readequá-la(6). Daí o surgimento de vários projetos por parte do MEC, barrados com mais ou menos ímpeto, total ou parcialmente, pela comunidade universitária, como o projeto das Fundações, os dois projetos do MEC-CRUB sobre reestruturação da Universidade (o de abril de 1982 e o do 1º semestre de 1983(7), este último chamado de “ante-projeto de lei que dispõe sobre o regime especial comum aplicável às universidades federais”).(8)

Estes projetos visam dar à Universidade feições de empresa que atenda à demanda econômica, fazendo com que o Estado se desobrigue de sustentar a Universidade, através da busca mais acentuada de recursos no setor empresarial privado (subordinação da pesquisa aos interesses das empresas) da redução do número de estudantes (para que não haja tanta contradição entre diplomados/desempregados — falência das pequenas e médias escolas e implantação do ensino pago nas federais), da realização da reforma gerencial: orçamento próprio global, administração e pagamento de docentes e funcionários na própria instituição. Na prática, os projetos vêm se introduzindo através do estrangulamento financeiro das Universidades. Na prática, isto significa a continuidade da Reforma Universitária de 1968, adequada à reformulação dos interesses econômicos da burguesia.

As recentes greves universitárias demonstram a crescente pressão que estudantes, funcionários e professores têm sofrido; mais do que isso, se elas

(6) Hoje, a readequação não se dá mais comportando cassações e exílios: a readequação *racional* da instituição exige um leque de alianças mais amplo, que permite também uma polarização mais global, a nível dos interesses das classes que compõem nossa sociedade. No momento em que escrevo este texto, pós 15 de janeiro de 1985, é difícil precisar a questão do leque de alianças. Se, por um lado, Maluf tivesse sido escolhido pelo Colégio Eleitoral, as consequências sobre a Universidade seriam a de um processo mais forte de tecnocratização; por outro, a postura liberal-conservadora do Presidente eleito Tancredo Neves não parece prometer muito à comunidade universitária, sobretudo quando é claro que a continuidade do atrelamento ao FMI não viabilizará um maior atendimento a setores não “prioritários” como Saúde e Educação.

(7) Não consegui precisar a data em que o referido projeto foi concluído. Todavia a Ministra da Educação enviou um Telex às Universidades, datado de 04.05.83, onde estabelece prazo de 30 dias para que as instituições enviem sugestões quanto ao projeto do CRUB; prazo este que mais tarde foi extrapolado. Até hoje, não houve nenhuma resposta formal, por parte do MEC, em relação às sugestões feitas.

(8) O atual Programa de Avaliação da Reforma Universitária — PARU — procura destrinchar as falhas que o transcorrer dos anos veio a mostrar no projeto de reestruturação montado em 68, de maneira *científica* e, por isso mesmo, apelando para uma certa “neutralidade” que subsidiaria o trabalho dos pesquisadores. Ora, a posse da totalidade das informações coletadas ficará nas mãos do MEC, que as repassará ao conhecimento público sob sua ótica e, quem sabe, já sob forma de Resolução, sem a devida discussão, ao menos por parte da comunidade universitária.

ocorrem, se outras formas de mobilização ocorrem, em um dos segmentos ou em **todos eles, é** porque a comunidade universitária vem assumindo, gradativamente, **um papel de agente crítico**, polarizado no momento histórico pela organização da **grande maioria da população brasileira**. Evidentemente que a relação que os três segmentos mantêm entre si ainda não está estabelecida historicamente, não existe **clareza quanto ao papel** que cada segmento cumpre na luta pela transformação da Universidade. Sua aliança é tática, mantendo uma unidade na ação em alguns momentos(9). O próprio fato de estarem *transformando* a Universidade é um elemento não de todo consciente. Esta conscientização é processual, e é processualmente que, ao exigir maior democracia e autonomia universitária, os segmentos acabam repensando a função social da Universidade sob o modo de produção capitalista podendo chegar, até, a dar-se conta do *conteúdo político da elaboração científica* que sai da Universidade.

Relacionam-se, aqui, o “conteúdo crítico” da Universidade e sua “função social”. É a crítica que exerce a comunidade universitária que pode vir a alterar a função social da Universidade, fazendo-a suprir não mais os interesses da burguesia, mas às necessidades de vida do povo. Entretanto, é preciso frisar que esta postura não é tão definida, nem linear, nem conclusiva. Mas também é inegável que preocupar-se com a crise universitária, exigir democracia, autonomia, mais verbas, e dirigir-se à burocracia institucional enfrentando-a para obter esses elementos significa aumentar a pressão interna na instituição, corroendo-a, forçando-a, assegurando o impasse e estabelecendo, na prática, a transformação da Universidade(10).

Ajustando o foco da análise para o aspecto “democratização”, vejamos qual a influência específica desta sobre a transformação da Universidade.

Até o momento atual, o poder na Universidade situa-se nas mãos de poucas pessoas que, em geral e formalmente, são escolhidas pelo Presidente da República, pelo MEC ou pela própria burocracia universitária. Assim é garantido o domínio, na instituição autoritária, de poucos sobre muitos. Essa falta de democracia não permite a discussão das decisões, às vezes nem mesmo sob a forma de consulta: a política de currículos, sua adequação ao mercado de

(9) Aliás, o termo “comunidade universitária” é usado constantemente no texto com vistas a torná-lo mais fluente, não por considerar que a comunidade universitária brasileira esteja constituída enquanto categoria social. Mais do que isso, seria de investigá-se a possibilidade de ela tornar-se uma categoria, analisar os elementos de agregação dos segmentos universitários, as características que dividem, para que se pudesse precisar porque o termo “comunidade universitária” veio a tornar-se usual.

(10) Entre aqueles que se preocupam em ter propostas para o movimento universitário, há certas correntes de pensamento que discordam de nossa visão, chamando-a de “Universidade vermelha”. Objetam a impossibilidade de transformar a Universidade sem transformar a sociedade, não percebendo a influência e a interligação das instituições burguesas entre si e destas com o poder da burguesia. Atacar a sociedade capitalista também é destruir-lhe as bases de sustentação, desgastando suas instituições.

trabalho, vagas, etc., são de exclusiva elaboração e conhecimento de uma burocracia — às vezes gerontocracia⁽¹¹⁾.

Ora, quanto maior a oportunidade de diferentes linhas de pensamento virem a expressar-se no ambiente acadêmico, quanto mais os segmentos impuserem a eleição direta de dirigentes e a gestão paritária com o objetivo de garantir a *direção política* da instituição, retirando-a, mesmo que parcialmente, da burocracia, com mais força se atingirá a alteração ou precisão dos objetivos da política de ensino, pesquisa e extensão, no interesse da maioria da população brasileira. Daí a necessidade da criação e fortalecimento das comissões paritárias, chamando, prioritariamente através delas, eleições diretas para reitores e diretores, mudança nos estatutos, intervenção articulada dos segmentos nos órgãos colegiados, até mesmo para questionar a validade dos mesmos. É preciso, também, abrir espaço de participação a entidades outras que não só as patronais (Federação das Indústrias, Federação da Agricultura), como sindicatos e associações de moradores.

Finalmente, para que a transformação da Universidade venha a contribuir efetivamente para a transformação da sociedade (na medida em que se alteram as instituições que compõem um determinado sistema de gestão da sociedade) é necessário tentar agrupar todos aqueles, dentro da comunidade universitária, que se dispõem a transformar a sociedade na perspectiva histórica dos trabalhadores, em torno de um programa que represente — não mais de maneira empírica, não mais como simples resposta às pressões do Estado — os interesses objetivos que as classes oprimidas têm em relação à Universidade.

4. FACED-UFRGS: UMA EXPERIÊNCIA NO CAMINHO DA DEMOCRATIZAÇÃO

A importância da greve de 1984 das federais autárquicas para os processos de democratização da Universidade acentua-se bastante aqui na UFRGS. Com excessão de casos esporádicos, como a Faculdade de Arquitetura em 1980, os segmentos ainda não haviam se mobilizado para eleger diretamente seus dirigentes. Creio ser possível dizer, até, que a discussão mais global sobre eleições diretas surge, aqui, quando ocorre esta paralisação.

Infelizmente, nem as Assembléias Gerais da Comunidade da UFRGS, que aconteceram durante a greve, nem a Comissão Pró-Democratização, tornaram-se organismos capazes de centralizar esta discussão. Esta última foi criada no mês de julho, por iniciativa das Comissões Paritárias da Faculdade de Arquitetura e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, com a intenção de que viesse a coordenar os diversos encaminhamentos quanto à escolha de diretores que

(11) "Art. 154 — Nas eleições, no caso de empate, será considerado eleito o mais antigo no magistério da Universidade, e entre os de mesma antigüidade, o mais idoso". ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, UFRGS, 1983.

estivessem ocorrendo na UFRGS. Atualmente, apesar da indiscutível importância de manter-se um organismo deste tipo, como forma de organização paralela à estrutura acadêmica, a Comissão Pró-Democratização está reduzida a um grupo de pessoas — não mais *representantes* das Unidades, sustentados politicamente por seus pares — que ainda se dispõem a tentar aglutinar outras em torno da proposta de aprofundar a discussão sobre a importância da democratização nos rumos da Universidade.

No caso da FACED, a politização e a organização cresceram lentamente, a cada Assembléia da Comunidade. Se as Assembléias iniciais tinham o objetivo de discutir as atividades da greve e a participação dos segmentos, esta discussão acabou desembocando na necessidade de eleições diretas e paritárias para diretor da Faculdade, formando-se uma Comissão Eleitoral Paritária que conduziu o processo eleitoral até o seu final.

É realmente surpreendente como crescemos, do nosso primeiro encontro em diante. Tanto que alcançamos um nível de democracia inigualável na UFRGS, conforme minha avaliação, com a concretização da eleição de uma chapa onde todos os seus seis membros comprometiam-se a cumprir o programa que foi elaborado pela Comunidade. Deste modo, taticamente respondíamos às regras do jogo impostas pelo MEC em relação ao envio de uma lista sêxtupla e, ao mesmo tempo, garantíamos que qualquer inversão na ordem de escolha do “diretorável” não alterasse os interesses da Comunidade, porque o programa a ser seguido pelo escolhido era único. Importantíssimo, também, foi a sensibilidade da Congregação da Faculdade ao ratificar a lista, que enviou à Reitoria, e desta última por enviá-la, também inalterada, à Brasília.

Quanto à participação dos segmentos, deixa a desejar, comparativamente, a contribuição dos estudantes, tanto na mobilização geral, quanto na própria eleição, onde somente 60% do corpo discente chegou a votar. Assinale-se, entre outros motivos, o fato de as entidades estudantis não terem conseguido aproximar mais os estudantes do movimento paredista, de modo que esses viessem também a ocupar os espaços da instituição durante a greve. Professores e funcionários, ao contrário, encontraram no tema “eleições diretas para diretor” uma boa motivação para discussão no transcorrer de sua paralisação. Interferiu, também, o período de férias extraordinárias que afastou os estudantes da campanha eleitoral.

Menciono, novamente, com destaque, a enorme participação dos funcionários, que tiveram sua mais forte oportunidade de fortalecerem sua organização. Esta categoria manteve-se firme, do início ao fim do processo, apresentando um crescimento do nível de consciência que se expressou, principalmente, através de sua unidade na ação, não obstante sua pouca experiência organizativa.

A resposta do corpo docente à campanha foi massiva, e aqui ~~apresenta-se uma~~ questão digna de nota, e mesmo de investigação posterior: como a Comunidade da FACED alcançou essa proposta eleitoral tão radical, considerando o seu conservadorismo, principalmente o do seu corpo docente?

Para finalizar, gostaria de situar o *caráter de transição* que o processo democrático na FAGED assume para a construção de uma nova visão de Universidade. Se analisarmos o “Esboço de um Programa de Ação para 1985/1988”, aprovado na Faculdade para a gestão do novo diretor, constataremos que ele procura repensar a função social de uma Escola que forma educadores, tratando a realidade educacional como absolutamente vinculada à realidade social do país. Os objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão são redimensionados dentro da visão acima, nova dimensão esta sustentada pela participação coletiva na elaboração e na execução das decisões. Conforme as idéias apresentadas no item 3, é a pressão que a comunidade universitária venha a fazer sobre a estrutura formal da instituição que pode garantir a sua transformação processual. A mudança de orientação na FAGED não se esgotou na posse do novo diretor. Para que isto se sustente, para que o sucesso do *nosso processo* se mantenha, é preciso que cada indivíduo que trabalhe e estude nesta Faculdade assuma uma posição de sujeito, participando da gestão da mesma, evitando a tendência à acomodação, comum em sociedades autoritárias e/ou paternalistas como a nossa.

Esta deve ser a nossa meta central para 1985.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOWY, Michel. *Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários*. São Paulo, LECH, 1979.
- MANDEL, Ernest. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa, Antídoto, 1979.

ABSTRACT

This article discusses the possible relationship between the movement towards the democratization of the Brazilian University made possible by the 1984 national strike and the political and social transformation of the Brazilian society.

DOCUMENTAÇÃO

Eleições para a direção

IDÉIAS BÁSICAS DA CHAPA ÚNICA DA FACED

Alceu Ravanello Ferrari
Dinorá Fraga da Silva
Margot Bertoluci Ott
Merion Campos Bordas
Nilton Bueno Fischer
Rute Vivian Ângelo Baquero

O grupo que ora se apresenta como uma chapa de candidatos à eleição para a Direção desta Faculdade não se propõe, hoje, a apresentar uma proposta administrativa ou uma plataforma completa. Isto será feito no decorrer dos próximos dias.

Importa para nós, neste momento, explicitar brevemente algumas das idéias que orientam nossas posições e consequentemente o rumo de nossas preocupações e ações passadas, presentes e futuras. Gostaríamos que vocês refletissem e debatessem conosco essas idéias, pois elas explicam, também, o próprio sentido que eleições diretas na FACED e na Universidade assumem para nós.

Dentre essas idéias, destacaríamos:

Uma Universidade e uma Faculdade de Educação críticas e voltadas para o desenvolvimento da sociedade só se constroem pela democratização efetiva dos processos decisórios em todos os seus níveis.

A democratização interna da instituição garante uma ampla participação de todos os segmentos que vivem e fazem a Universidade e a Faculdade nos processos decisórios que definem a política institucional.

Importa, porém, que a democracia interna não seja confundida com o democratismo, cujas conseqüências são, em geral, funestas para a vida da instituição: imobilismo, tanto em nível decisório quanto na ação; redução ou ausência de resultados práticos; improvisação; falsa noção de corresponsabilidade, são algumas dessas conseqüências. Elas resultam da compreensão incorreta dos princípios democráticos caracterizada pela idéia de que a simples participação garante o processo, prescindindo-se, portanto, de organização e de controles.

A dimensão democrática efetiva se instaura pela consulta aberta e geral e pela participação nas grandes decisões, através de assembleias. Esses dois processos legitimam os espaços de decisão dos quais pessoas e colegiados, eleitos diretamente por suas bases e com elas comprometidos, devem dispor a fim de garantir o alcance dos objetivos comuns e os específicos de cada segmento: professores, funcionários e alunos.

A democratização implica em redefinição do próprio cargo de diretor: cargo eletivo, de confiança da comunidade de cada Faculdade ou Instituto. Implica também na redefinição do papel dos órgãos colegiados da Faculdade: participação não só nas coisas de rotina, mas também e principalmente nas decisões mais importantes que afetam a comunidade como um todo ou algum de seus segmentos. Nessa mesma linha, haveria que dar um caráter permanente à Assembleia da Faculdade, como órgão máximo de consulta e de decisão e definir sua articulação com os órgãos colegiados e a própria direção.

Uma Universidade e uma Faculdade de Educação críticas e democráticas abordam o seu fazer não apenas em termos de competência técnica mas, principalmente, a partir da consciência clara da

estreita interdependência entre educação e as realidades sociais.

Por isso mesmo, a Faculdade deve constituir-se em fórum privilegiado de reflexão e debate sobre essas realidades. Reflexão e debate, porém, só adquirem seu real sentido e efetividade na medida em que estejam ancoradas na prática, no fazer educacional *dentro* dessas realidades. Assim, ensino, pesquisa e extensão estarão não apenas efetivamente integrados entre si, mas também vinculados à nossa realidade. Os currículos e os programas de trabalho de nossos cursos deverão ser estendidos para a realidade; sair de nossos muros não pode ser apenas uma metáfora. As realidades sociais que se contrapõem à nossa realidade acadêmica devem ser captadas onde estão e não pela representação que dela fazem os livros ou nossa ideiação.

Nesta perspectiva é fundamental privilegiar as abordagens interdisciplinares dos problemas e questões, tanto do ponto de vista dos estudos teóricos que embasam a ação educativa, quanto do ponto de vista da própria atividade educacional.

Esta abordagem interdisciplinar deve efetivar-se também a nível dos debates, possibilitando o desenvolvimento de nossas habilidades de conviver com as diferenças individuais e ideológicas e com o conflito que elas instauram.

A distribuição e a delegação de poderes que caracteriza uma organização racional, porém **menos** burocratizada dentro de um sistema democrático, deve recuperar os conceitos de "serviço público" e de "coisa pública". Tal recuperação depende, basicamente, de duas opções de vida e de trabalho: o compromisso social e a busca de competência no fazer.

As mudanças estruturais que se fazem necessárias para implementar o processo de democratização passam necessariamente pela reaproximação e pela conciliação dos diferentes níveis de decisão e organização da instituição. Devem, portanto, ser

tentadas, em todos os níveis, estratégias para reorganizar o contexto fragmentado da Universidade, que produz isolamento, a falta de comunicação, a pulverização dos alunos, a descaracterização de cursos e atividades, a concentração do poder decisório nos órgãos centrais. Coerentes com essas idéias que refletem as posições assumidas pelos componentes da chapa, não estamos apresentando um programa. Nosso propósito é construir cooperativamente um plano de gestão. Para tal, é fundamental a participação de todos os professores, funcionários e alunos que fazem esta Casa e que desejam trabalhar conosco para que ela continue a crescer.

(Pronunciamento lido pela Profª Merion Campos Bordas na Assembleia Geral do dia 12 de setembro de 1984, por ocasião da abertura da campanha eleitoral).

Eleições para a direção da FAGED

ESBOÇO DE UM PROGRAMA DE AÇÃO PARA 1985/1988

Chapa:

Alceu Ravanello Ferrari

Dinorá Fraga da Silva

Margot Bertoluci Ott

Merion Campos Bordas

Nilton Bueno Fischer

Rute Vivian Ângelo Baquero

O grupo que compõe a chapa de candidatos à eleição para a Direção desta Faculdade explicitou as linhas básicas de seu programa de trabalho, após se ter reunido com as três categorias que constituem a Faculdade de Educação, em seus três níveis de atividade: pós-graduação, graduação e ensino de 1º e 2º graus (Colégio de Aplicação).

Estas linhas de ação foram organizadas tendo como referência os princípios propostos no documento "Idéias básicas da chapa", divulgado na Assembleia de apresentação da chapa. Para evidenciar tal relação optou-se, no presente documento, por reapresentar aqueles princípios enquanto orientadores de determinadas classes de objetivos principais do programa.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES	LINHAS DE AÇÃO (OBJETIVOS PRINCIPAIS)	EXEMPLOS
A) DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO - Uma Universidade e uma Faculdade de Educação críticas e voltadas para o desenvolvimento da sociedade só se constroem pela democratização efetiva dos processos decisórios, em todos os seus níveis. - A democracia interna da Instituição garante a ampla participação de todos os segmentos que vivem e fazem a Faculdade e a Universidade nos processos decisórios que definem a política institucional.	- a.1 - estabelecer a Assembleia Geral como instância de definição das diretrizes básicas da instituição e das atividades de seus membros; - a.2 - redefinir a função de Direção e dos órgãos colegiados da FACED no sentido de caracterizá-los, eminentemente, como organizadores e facilitadores dos processos decisórios e das rotinas administrativas que os acionam; - a.3 - promover a participação de todas as categorias nos órgãos colegiados da FACED e da Universidade por representantes eleitos por via direta; - a.4 - garantir a autonomia em função das especificidades das tarefas e dos grupos, sem prejuízo da intersubjetividade e da interdependência; - a.5 - dinamizar e ampliar os canais de comunicação entre os cursos de graduação, pós-graduação e Colégio de Aplicação; - a.6 - orientar as decisões da Faculdade de maneira a que as idéias e ações desenvolvidas contribuam para a redemocratização geral da Universidade.	- a.1 - Propiciar horário de reuniões dentro do horário de trabalho. - a.2 - Dar tempo aos funcionários de executarem a tarefa, esta obedecendo prioridades. - a.3 - Incentivar a participação dos alunos representantes nos nos órgãos colegiados e dos alunos, em geral, nas reuniões, assembleias, seminários etc. - a.4 - Garantir a participação dos funcionários nos Colegiados da Faculdade e dos Funcionários, em geral, nos Colegiados Superiores da Universidade. - a.5 - Buscar maior autonomia dos funcionários nas decisões de competência técnico-administrativa. - a.6 - Criar um boletim informativo mensal para divulgação constante à comunidade da programação de atividades; tal boletim poderia ficar ao encargo de uma Comissão da Comunidade da FACED. - a.7 - Ocupar espaços para divulgação de assuntos educacionais e das atividades da Faculdade na imprensa falada, escrita e televisada.
B) COMPETÊNCIA TÉCNICA e COMPROMISSO SOCIAL - Uma Universidade e uma Faculdade de Educação críticas e democráticas abordam o seu fazer não apenas em termos de competência técnica mas, principalmente, a partir da consciência clara da estreita interdependência entre educação e as realidades sociais.	b.1 - promover o aprimoramento profissional, cultural e social dos participantes de todas as categorias da FACED, visando desenvolver "o saber fazer" comprometido e ancorado na realidade; a compreensão das relações que direcionam essa realidade; o pensamento criador construído na relação dialética teoria-prática. Isto supõe: aprofundar a compreensão da extensão universitária; ampliar a ação da FACED envolvendo grupos diferenciados da comunidade na elaboração e de desenvolvimento comuns;	- b.1 - Ampliar a ação da Faculdade abrindo-a a grupos diferenciados na comunidade principalmente aqueles que comumente não vêm à Universidade. - b.2 - Dar a esta ação ampliada um sentido de real e legítimo intercâmbio, evitando o "intervencionismo", o paternalismo e a ação uni-direcional; - b.3 - Promover o aprimoramento pessoal, cultural e profissional dos funcionários, através de participação em cursos, seminários, congressos, palestras e oportunizar aos funcionários o seu desempenho como auxiliar de pesquisa, desde que manifeste interesse.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES	LINHAS DE AÇÃO (OBJETIVOS PRINCIPAIS)	EXEMPLOS
	b.2 - redimensionar a concepção de ensino universitário, incluindo as dimensões de ensino formal, não formal e de educação popular. b.3 - estimular a ampliação dos currículos do Curso de Pedagogia, buscando superar as fragmentações decorrentes da divisão das disciplinas no ensino, por meio da valorização de estágios e atividades transdisciplinares e de estudos comprometidos com uma prática educacional que se traduza em construção organizada de conhecimento significativo; b.4 - propor e experimentar novas alternativas de práticas acadêmicas envolvendo as demais licenciaturas da Universidade e o Curso de Pós-Graduação (estágios, seminários, projetos de pesquisa, ação comunitária e outros); b.5 - associar-se a outras instituições educacionais da região sul e do país, a fim de elaborar um conhecimento educacional comprometido com as necessidades da maioria do povo brasileiro.	b.4 - Dinamizar a articulação da pesquisa, ensino e extensão entre graduação, pós-graduação e Colégio de Aplicação, avaliando a política de estágio e de planejamento; participação das Divisões do Colégio de Aplicação no estudo do currículo do Curso de Pedagogia, com ênfase nas séries iniciais. b.5 - Respeitar e valorizar o estilo pessoal de cada professor e a contribuição na área em que cada um se sinta mais competente e tenha maior gosto e satisfação no trabalho. b.6 - Buscar a ampliação de convênios entre órgãos educacionais e a Faculdade (SEC/RS, Delegacia Regional do MEC, FEBEM, FEPLAN, Secretarias Municipais, etc.
C) SERVIÇO PÚBLICO E "COISA" PÚBLICA - A distribuição e a delegação de poderes que caracteriza uma organização racional, porém menos burocratizada, em um sistema democrático, deve recuperar os conceitos de "serviço público" e de "coisa pública".	c.1 - aperfeiçoar o sentido de "público", tanto no atendimento à população como na organização e desenvolvimento dos serviços internos da FAGED. Este aperfeiçoamento envolve cuidado com o patrimônio público, presteza na realização do trabalho, e a percepção do sentido de responsabilidade na realização das atribuições e tarefas.	c.1 - Desenvolvimento da consciência; c.2 - Manutenção e preservação física do prédio, garantindo a infra-estrutura e segurança física para os professores e alunos do horário noturno. c.3 - Providências quanto ao problema dos elevadores e banheiros.

O programa de ação, como um todo, envolve o reestudo conjunto dos diferentes níveis e tipos de ação desenvolvidos na e pela FAGED, com vistas a:

- garantir os "espaços" individuais e de equipes para a vivência da participação;

- . aperfeiçoar fluxos de comunicação intra e extra-institucionais;
- . conectar ações direcionadas a mesmos fins;
- . organizar a utilização do tempo e dos recursos disponíveis em função dos objetivos e das necessidades do trabalho.

Na perspectiva de um projeto que se constrói pela discussão e elaboração conjuntas, as linhas de ação ou objetivos principais ora apresentados deverão ser complementados pela incorporação de novas decisões na medida da participação e do interesse dos professores, funcionários e alunos dispostos a se engajar numa proposta coletiva de trabalho.

Porto Alegre, 09 de outubro de 1984.