

**SENSIBILIDADE,
CULTURA
E EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 9
Número 3
Set./Dez. 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 9
n. 3
set./dez. 1984
Porto Alegre
ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 9	n. 3	p. 1-142	set./dez. 1984
---------------	--------------	------	------	----------	----------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*

Vice-Presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*

Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*
Flávia Maria Sant'Anna
Juan José Mouriño Mosquera
Rute Vivian Angelo Baquero
Vânia Maria Moreira Rasche

Consultores: *Arabela Campos Oliven*
Flávia Maria Sant'Anna
Laetus Mário Veit
Merion Campos Bordas
Nádia Posenato
Nilva Carmen Postal Bristoti
Rovílio Costa

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membros da Sec. Exec.: *Jacy Busato*
Rovílio Costa

Assessoria Técnica: *Merion C. Bordas*
Nilva Carmen Postal Bristoti
Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehen*

Distribuição e Assinaturas: *Jacy Busato*

Diagramação: *Aldaneí Areias*

Promoção e Publicidade: *Fernanda M. Fernandes*

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)

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
<i>Pesquisas</i>	
DISTORÇÕES PERCEPTUAIS EM SITUAÇÕES EDUCACIONAIS: TEORIA E EXEMPLOS	
Marisa Faermann Eizirik	7
INFLUÊNCIAS DO FOLCLORE LOCAL, EM UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO MUSICAL, SOBRE A ANALFABETIZAÇÃO DO IDIOMA	
Zeny Oliveira Moraes	19
<i>Artigos</i>	
A “EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO” — UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA	
Laetus Mário Veit	31
EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS	
Nídia Beatriz Nunes Kiefer	53
VALORES ESTÉTICOS NA CONCEPÇÃO GRÁFICA E PLÁSTICA DE UM LIVRO PARA O ALUNADO DA 1ª SÉRIE	
Denyse Maria Alcalde Vieira e Carlos Augusto Telles Bison	59
PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE INVENTÁRIOS DE INTERESSES DE EDUCANDOS ADULTOS	
Alfred Daniel Frederick e Maria Elena Correa Zamora	69
ETNOMETODOLOGIA: UM MÉTODO PARA ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS	
Maria Nestrovsky Folberg	81
UNIVERSITÁRIOS PARA QUÊ?	
Sílvia Maria Rocha	87
EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E ACADÊMICAS NA BÉLGICA E FRANÇA	
Balduino Antônio Andreola	95
INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO NO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS NO BRASIL	
Humberto Calloni	107
<i>Comunicações</i>	
DESIGUALDADES E DIFERENÇAS: O SOCIAL E O INDIVIDUAL NO QUE FAZER DA EDUCAÇÃO	
Juracy C. Marques	119
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, A MELHOR DO PAÍS	131
VOCÊ CONHECE A SUA BIBLIOTECA?	
Iara Ferreira de Macedo	135
LISTA DOS PERIÓDICOS QUE PERMUTAM COM A REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE	136

EDITORIAL

SENSIBILIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

A sensibilidade pode ser considerada como a forma mais plena de relacionamento com o existente. O “sentir” nasce com o homem, dimensiona-lhe a realidade das coisas e dá-lhe consciência do mundo percebido.

Da posse de idéias sobre si mesmo e sobre as coisas, o “ser pessoa” começa criar seu mundo pessoal. Por diferentes modos de sentir, os homens fazem literatura, música, arte, lazer, construindo idéias, projetando hábitos, afirmando valores ... que se traduzem em formas culturais, desde as ingênuas e folclóricas, até as elaboradas e transcendentais.

O particular e o geral, expressos em modos de existir e pensar de seres humanos em comunidade, perfazem o que chamamos “cultura”.

Face às expressões concretas da sensibilidade humana, traduzidas nas formas estéticas e artísticas e face aos valores introjetados a partir de experiências peculiares a cada um, cabe à escola a responsabilidade do acolhimento e promoção da história de cada educando e suas opções valorativas, elevando-as, porém, pela análise e autocrítica.

Diferentes experiências acadêmicas mostram o esforço coerente do “fazer educação” em revestir-se de credibilidade e autenticidade, enquanto, a partir de experiências pessoais e sócio-familiares, projeta experiências societárias em sentido pleno da felicidade de compartilhar e de ser “socius”, que é a característica do ser humano.

“Educação e Realidade”, com este número, sobre “sensibilidade, cultura e educação”, aponta para a necessidade da instituição educacional voltar-se para o ser humano como um todo, constituindo-se um lugar que promova a qualidade de vida mais do que a quantidade de conhecimentos e o treino de habilidades.

Uma boa cabeça e um bom coração são o primeiro e mais importante “substratum” à renovação da sociedade.

Porto Alegre, 14 de maio, 1984.

Rovílio Costa.

DISTORÇÕES PERCEPTUAIS EM SITUAÇÕES EDUCACIONAIS: TEORIA E EXEMPLOS*

Marisa Faermann Eizirik**

RESUMO

Este artigo faz uma breve revisão teórica da percepção social, destacando fenômenos que se mostraram relevantes: seletividade, fixação, acentuação e defesa perceptivas. Salienta a força da emocionalidade na capacidade perceptiva e a influência do valor e da necessidade como fatores organizadores da percepção. Todos esses elementos estão presentes no processo do julgamento, o qual é fortemente determinado pelas primeiras impressões.

Procura, também, integrar os conceitos desenvolvidos de forma a serem aplicados a situações da realidade. São evidenciados alguns efeitos de julgamento, como: o efeito de halo, o erro lógico e o efeito de leniência. Estereótipo, preconceito e expectativa são considerados fenômenos que podem levar a distorções perceptivas. Estes mecanismos, inerentes à pessoa do percebido, entram constantemente em jogo nas várias situações do relacionamento humano. Exemplos são apresentados.

1. Introdução

As pessoas estão constantemente percebendo e formando impressões sobre outras pessoas, sobre si mesmas e o mundo em que vivem. Este se constitui num processo rotineiro da interação humana e, talvez por isso mesmo, fascinante, em razão da complexidade de seu funcionamento. Esse interjogo de percepções e interações é o objeto de estudo da percepção social.

Conquanto seja vasto o campo da percepção social, o presente artigo se limita a abordar alguns aspectos que influenciam a interação humana, tais como

* Este artigo constitui-se em um segmento de uma pesquisa mais ampla, que foi apresentada como informe preliminar no XIX Congresso Interamericano de Psicologia, realizado em Quito, Equador, em julho de 1983.

** Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutoranda dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

distorções perceptivas e tendenciosidades cognitivas. Além disso, ele examina algumas aplicações dessas distorções e tendenciosidades na vida diária, ressaltando a revelância de estudos e pesquisas na área.

A percepção social é considerada segundo Heider (1970, p. 47) como “um processo entre o centro de uma pessoa e o centro de outra, de espaço de vida a espaço de vida”. Portanto, as interações humanas são acontecimentos psicológicos representados dentro de cada pessoa, de forma ativa, num processo de ação e reação, onde os sentimentos desempenham papel fundamental. Quando nos relacionamos com objetos, as relações ocorrem de um lado só, mas com outras pessoas, são interdependentes.

Os estudos de Tagiuri (1969) demonstraram que a percepção de pessoas se refere ao processo através do qual os seres humanos passam a conhecer e pensar sobre os outros, suas qualidades e seus estados internos. É indubitável que a percepção de pessoas é diferente da percepção de objetos, pelo fato de que estes não emitem respostas. No entender do autor (p. 396) “as observações ou inferências que fazemos são feitas, principalmente, a partir de intenções, atitudes, emoções, idéias, habilidades, propósitos, traços, pensamentos, percepções, memórias — eventos que estão dentro da pessoa e que são estritamente psicológicos. Similarmente, atentamos para certas qualidades psicológicas do relacionamento entre pessoas, tais como amizade, amor, poder e influência. Atribuímos a uma pessoa propriedades de consciência e autodeterminação, bem como capacidade de representação de seu ambiente, o que por sua vez, media suas ações”.

Todas essas propriedades internas das pessoas são instrumentos fundamentais do processo de relacionamento humano e que possibilitam a cada um usar plenamente a sua própria experiência para perceber, julgar ou inferir o estado ou as intenções de outra pessoa.

O processo de percepção tem sido objeto de estudo e preocupação por parte de pesquisadores desde os primórdios da história da psicologia. Numa época mais recente, e precisamente no fim da década de 40, a preocupação com a percepção de pessoas ganhou ênfase a partir dos estudos de Bruner e Goodman (1947, p. 36) que salientavam a natureza seletiva da percepção, influenciada e organizada por dois fatores principais — o valor e a necessidade, ao afirmarem que “quanto maior o valor social de um objeto, mais ele será suscetível de organização por determinantes comportamentais; tal objeto será selecionado perceptualmente de outros objetos alternativos de percepção, será fixado como uma tendência de resposta perceptual, e será perceptualmente acentuado”.

Emergem desses estudos alguns fenômenos que se mostraram verdadeiramente importantes dentro da percepção social, que são: a seletividade, a fixação e a acentuação perceptivas. Como uma contribuição a esses dados, McGinnies (1949) enfatiza a importância da emocionalidade no “filtro” perceptual que a pessoa utiliza para precaver-se contra sentimentos desagradáveis

ou ameaçadores. O indivíduo está assim reagindo à ansiedade que a presença desses fenômenos podem ocasionar, utilizando o que denominou de defesa perceptual. Esta ocorreria antes mesmo de aparecer na consciência, negando o reconhecimento do estímulo ou distorcendo-o.

Já em 1925, Freud chamou a atenção sobre o prazer e o desprazer como funções essencialmente vinculadas ao ego, ao escrever sobre o processo da repressão como forma de manter inconscientes fontes de desprazer. “A maior parte do desprazer que experimentamos é um desprazer perceptivo. Esse desprazer pode ser a percepção de uma pressão por parte de instintos insatisfeitos, ou ser a percepção externa do que é aflitivo em si mesmo ou que excita expectativas desprazerosas no aparelho mental, isto é, o que é por ele reconhecido como “perigo” (Freud, 1976, p. 22).

Esses dois fatores, acentuação e defesa perceptivas, foram bastante questionados e alvo de controvérsias na década de 50, sendo a crítica principal o fato de que outras pesquisas realizadas com procedimentos semelhantes não confirmavam os resultados encontrados por Bruner e Goodman (1947) e McGinnies (1949). Tajfel (1957, p. 203) propõe uma compreensão conciliatória sobre o fenômeno da acentuação perceptiva, de modo a explicar os resultados contraditórios que vinham aparecendo, ao afirmar a importância do valor e da magnitude atribuídos ao objeto percebido. Segundo o referido autor, a acentuação é vista como uma instância de um fenômeno mais geral. “A acentuação das diferenças entre classes de estímulos ocorrem quando estes estímulos diferem em alguns aspectos, ou seja, outros, além da dimensão em que os sujeitos estão colocando seus julgamentos de quantidade. A presença ou ausência de “valor” ou “relevância” é o que determina esse contraste. É provável que esse contraste seja responsável não somente pelos resultados obtidos no campo da acentuação, mas também pode acentuar as diferenças entre aspectos quantificáveis e avaliáveis dos eventos e objetos sociais”.

Como consequência das discussões sobre a percepção de pessoas, foram se avolumando as pesquisas na área, de forma a procurar explicações sobre diferentes aspectos do processo perceptivo nas relações interpessoais. No desenrolar dessas investigações, Bruner e Tagiuri (1959, p. 650) se preocuparam em estudar como as pessoas se percebem e se julgam mutuamente, desde o reconhecimento das emoções dos outros, da característica dos juizes, da influência dos antecedentes daquele que julga até a formação de impressões. Os referidos autores concluíram que “o primeiro passo na reação frente ao outro é formar uma impressão sobre ele. As reações posteriores dependem desse primeiro passo”.

Os mencionados autores destacam a importância das relações entre emoção e julgamento, enfatizando a força que desempenham no ato de julgar outras pessoas, e deixando clara a impossibilidade de uma percepção totalmente objetiva e imparcial, ressaltam também a forma como se inicia o processo de percepção

interpessoal desde a formação das primeiras impressões, salientando alguns efeitos de julgamento, tais como: efeito de halo, erro lógico, efeito de leniência, responsáveis por grande parte dos erros de julgamento de outras pessoas e de si mesmo. Mais adiante, no item sobre distorções perceptivas, esses efeitos serão detalhados.

Em estudos posteriores, revisando conceitos e atualizando-os, Tagiuri (1969) afirma a existência de três grandes classes de variáveis que influenciam a percepção de outra pessoa: 1) atributos da pessoa estímulo, 2) a situação social em que a pessoa estímulo se encontra e 3) características do percebido. Essas três variáveis podem operar em todas as direções e demonstram a complexidade das relações interpessoais.

Retomando os aspectos até aqui desenvolvidos, cabe salientar alguns fenômenos que demonstraram ser de muita importância para a compreensão da percepção de pessoas, que são: seletividade, fixação, acentuação e defesa perceptivas, grandemente influenciados pelo valor, pela necessidade e pela emocionalidade. Esses aspectos têm influência direta na organização de todo o processo perceptivo.

É importante, todavia, acrescentar a contribuição de dois núcleos teóricos para o estudo da percepção. Estes núcleos são as teorias de consistência cognitiva e de atribuição de causalidade — fundamentadas na teoria do equilíbrio de Heider — onde se pode anotar vários conceitos que têm relevância para o processo de percepção. A teoria do Equilíbrio de Heider (1970) propõe a existência de um estado de equilíbrio, designando com isso uma situação em que as unidades percebidas e os sentimentos experimentados coexistem sem tensão. Essa existência sem tensão, entre relações de sentimento e relações de unidade se constituiria num estado de equilíbrio. Isso significa que as relações entre sentimentos e unidades percebidas são mutuamente interdependentes, e cada vez que ocorrerem desequilíbrios, surgirá tensão.

Rodrigues (1972, p. 129), analisando a teoria do equilíbrio de Heider, demonstra o surgimento, a partir dela, de várias concepções teóricas sobre consistência cognitiva, a saber: “a da força em direção à simetria de Newcomb (1953), o princípio da congruência de Osgood e Tannenbaum (1955), a teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957). A teoria do equilíbrio também deu origem a inúmeros estudos como os de Cartwright e Harari (1956), de Soto e Kuethe (1959), Rosenberg e Abelson (1960), Rodrigues (1965-66-67-68), Newcomb (1968), Zajonc (1968)”.

A partir desses trabalhos, pode-se compreender melhor a magnitude da força que leva às distorções de percepção, ocasionando não apenas erros de julgamento, mas tendenciosidades cognitivas, como o estereótipo, o preconceito e a expectativa, que serão analisados posteriormente, neste artigo. A pessoa, abrigando dentro de si idéias ou sentimentos incompatíveis, entra em desequilíbrio, e busca restabelecer o equilíbrio perdido, usando os recursos que tiver disponíveis.

Rodrigues e Newcomb (1980) fazem uma revisão do princípio do equilíbrio e concluem sobre sua validade geral, considerando-o como um princípio subjacente em percepção social, atribuição, mudança de atitude, comunicação, atração interpessoal e formação de grupos.

O outro núcleo teórico salientado anteriormente como sendo relevante ao estudo da percepção é a teoria de atribuição de causalidade. Encontramos também em Heider (1970) os princípios que deram origem à teoria de atribuição de causalidade, a qual busca compreender como as pessoas percebem umas às outras e os processos envolvendo a formação de elos entre comportamento e disposições de personalidade. Heider fundamenta grande parte de suas pesquisas na observação de que as pessoas estão sempre procurando organizar e dar significado aos eventos que ocorrem com elas e ao seu redor. Nessa busca de explicação da ocorrência dos fatos, Heider afirma que existe uma atribuição de causalidade impessoal (quando os fatos são atribuídos a forças do ambiente, externas aos sujeitos envolvidos na ação) e atribuição de causalidade pessoal (quando os fatos são atribuídos ao sujeito envolvido na ação). Evidentemente, essa diversidade provoca diferentes sentimentos e reações, resultando na definição de Heider de nível de atribuição. Existem, portanto, diferentes níveis de atribuição, em que a causalidade pode ser atribuída a uma pessoa, dependendo do seu grau de envolvimento na ação e o quanto colaboraram nela forças do ambiente. Assim, a responsabilidade do sujeito pela ação se daria em graus diferentes, dependendo da maior ou menos intencionalidade com que este a tivesse realizado.

Entre as inúmeras ramificações que derivaram desta teoria, merece atenção a contribuição de Rotter (1966) na sistematização dos princípios de influência da percepção de controle, denominando de locus de controle a percepção que as pessoas têm da fonte de controle dos acontecimentos, seja interna (do sujeito que realiza a ação) ou externa (independente do sujeito que realiza a ação). A internalidade e a externalidade na atribuição dos eventos são fatores bastante importantes para se compreender a postura das pessoas frente a si mesmas e ao mundo em que vivem.

Integrando os conceitos teóricos até aqui desenvolvidos, poder-se-ia talvez considerar que, quanto mais a estrutura de personalidade de uma pessoa tolera situações de desequilíbrio e tensão, sendo capaz de aceitá-las como oportunidades de mudança, mais condições terá de perceber a realidade sem a utilização exacerbada de mecanismos de distorção perceptual, através de um locus de controle onde predomine a internalidade.

Essas idéias, mais do que conclusões, se constituem em hipóteses de trabalho, na perspectiva de que o teste da realidade auxilia fundamentalmente a comprovação ou o erro de qualquer teoria e ajusta os conceitos de forma a torná-los mais claros.

A seguir, será desenvolvido o tema das distorções perceptuais — variáveis constantes das relações interpessoais, através de julgamentos, formação de impressões, avaliações e decisões a respeito de outras pessoas.

2. DISTORÇÕES DE PERCEPÇÃO

No início deste artigo, quando da definição de percepção social, se enfatizava a natureza dinâmica da troca entre percebedor e percebido. Agora se faz necessário desenvolver um pouco mais este aspecto, acrescentando a dimensão da auto-percepção, da ameaça da auto-exposição, e de como nos descobrimos através dos outros.

Nesse interjogo, ocorre uma série de fenômenos, que dependem sobremaneira do estado interno do percebedor. “Uma pessoa em estado de medo ou insegurança pode não perceber comportamentos ou retirar inferências nos mesmos termos de uma outra pessoa que esteja relaxada ou segura. Nós podemos estar predispostos a perceber seletivamente o comportamento de outro ou inferir seu ‘caráter’ ou ‘intenção’ de uma maneira congruente com nossas próprias necessidades.” (Bruner & Tagiuri, 1959, p. 640).

Essa tendenciosidade humana, decorrente das próprias limitações de nossa personalidade, bastante acentuada pela quantidade de emoções envolvida, foi passível de vários estudos, que remontam à década de 20, advindo daí os chamados efeitos de julgamento, que são: efeito de halo, erro lógico, efeito de leniência. Outros fenômenos, fortemente influenciadores da percepção, podem também ser destacados, isto é, o estereótipo, o preconceito e a expectativa, que serão analisados a seguir.

2.1. Efeitos de julgamento

Um efeito de julgamento, descrito por Thorndike em 1920, é o *efeito de halo*, o qual costuma ser conceituado como uma inabilidade fundamental de resistir à influência afetiva da avaliação global, na avaliação de atributos específicos, constituindo-se em poderoso fator de alteração de julgamentos. Entre vários estudos realizados posteriormente sobre o efeito de halo, destaca-se a contribuição de Nisbett e Wilson (1977, p. 255-6) indicando que avaliações globais alteram avaliações de atributos. Tais autores enfatizam que “avaliações globais podem ter um impacto pronunciado sobre a avaliação de atributos específicos mesmo quando as avaliações em questão são menos extremas do que amor e ódio”.

As implicações do efeito de halo podem ser depreendidas de maneira evidente em todas as situações de relacionamento humano e os dados acima alertam para o fato de que não é necessário a existência de forte conotação emocional — como amor e ódio — para conduzir a distorções perceptuais que podem levar, de maneira gradativa e em diferentes intensidades, a uma cegueira psicológica, tal

como entende Argyris (1972), isto é, situação na qual a pessoa não sabe o impacto que causa nos outros, mantendo-se cega quanto ao seu próprio desempenho.

Bruner e Tagiuri (1959) citam outro fenômeno descrito por Newcomb (1931) e chamado por Guilford (1936) de *erro lógico*, que consiste na concepção própria de cada juiz, a partir de sua experiência, a respeito das combinações de traços, ou seja, que traços combinam entre si, levando a uma tendenciosidade de julgamento. Por exemplo, agressão combina com energia, sofrimento combina com passividade e assim por diante.

Outro efeito de julgamento salientado por Bruner e Tagiuri (1959) é o *efeito de leniência*, que se constitui na tendência de classificar os outros e a si próprio com brandura, nos aspectos favoráveis, registrando índices mais altos e diminuindo a intensidade dos aspectos desfavoráveis.

Possivelmente estes três fenômenos atuam de forma interligada, e podemos encontrá-los com frequência em situações de avaliação, onde nos defrontamos sendo benevolentes com aqueles de quem gostamos e bastante duros com desconhecidos (ou mesmo com aqueles de quem não gostamos); também no que se refere aos nossos próprios desempenhos, nem sempre as críticas são bem-vindas, gerando desconforto; muitas vezes elas são minimizadas através do efeito de leniência, em que nos desculpamos e desejamos contemplar nossa auto-estima de forma mais tranquilizadora. Esses três efeitos (halo, erro lógico e de leniência) têm muitas repercussões, e dependendo de sua magnitude, podem gerar consequências sérias, como a reprovação, a demissão, a desaprovação social, entre outros.

2.2. Estereótipo e preconceito

Esses dois conceitos aparecem bastante interligados quando se trata da percepção de pessoa. Harvey e Smith (1977, p. 148-9) definem preconceito como “um fenômeno perceptual e cognitivo em que pessoas ou grupo de pessoas são avaliadas na base de quase sempre limitadas e amplamente errôneas informações. Este processo usualmente envolve o desenvolvimento de *estereótipos*, ou concepções excessivamente supergeneralizadas”.

Quase todos os autores consideram o estereótipo como fazendo parte do preconceito, sendo este sempre negativo, e o estereótipo podendo ser uma idéia preconcebida a respeito de uma pessoa ou grupo de pessoas, mas positiva também — mantendo as características de rigidez, supersimplificação, generalização e falta de informações mais completas. Em outras palavras, o sujeito, através da experiência e da aprendizagem social (Brigham, 1971) estabeleceria uma certa expectativa — padronizada e fortemente estruturada em sua personalidade — a respeito de certo tipo de pessoa ou grupo. Essa percepção preconceituosa, dirigida para o aspecto positivo ou negativo já esperado, influenciaria toda a disposição atitudinal e as atribuições ocorridas nessa interação. Um aspecto importante a ressaltar a respeito do estereótipo é a perda dos atributos pessoais de uma pessoa,

uma vez tenha ela sido identificada como fazendo parte de um grupo ao qual é atribuída uma percepção estereotipada negativa, ou preconceituosa. O que se observa é que a pessoa não tem a menor defesa, ficando a mercê das atribuições que lhe são feitas, quase sempre na base de supersimplificadas, rígidas e errôneas informações.

Estudos recentes de Hamilton (1979) alertam para os perigosos efeitos da formação e da manutenção de estereótipos, afirmando que eles teriam a mesma força da expectativa, levando às chamadas “self-fulfilling prophecies”, ou profecias auto-realizáveis. De acordo com Coladarci (apud Penna Firme, 1969) os professores podem agir de modo que sua crença se transforme em verdade, partindo de uma concepção originalmente falsa de verdade.

2.3. Expectativa

No item anterior, antecipamos a relação evidente entre estereótipo, preconceito e expectativa. As experiências de Rosenthal e Jacobson (1968) trouxeram à luz o impacto provocado pela expectativa nas relações sociais, e após a controvérsia metodológica, gerada por seus trabalhos, inúmeros outros foram realizados, em mais de uma década, com multiplicidade de métodos.

Na busca de compreender como a expectativa ocorre, ou seja, como se dá o transplante das crenças para a ação, Snyder e Swann (1980, p. 879) comentam que: “quando indivíduos encontram outras pessoas, freqüentemente tem crenças preconcebidas sobre elas. Durante suas interações com essas pessoas, podem usar suas crenças como guias de comportamento. Seus comportamentos, por sua vez, podem provocar reações em seus companheiros de interação que confirmam e validam suas expectativas iniciais. Dessa forma, as expectativas iniciais das pessoas sobre outras com quem interagem podem direcionar os caminhos que regem o comportamento desses, de modo a configurar suas crenças iniciais”.

Em situações educacionais, a influência da expectativa tem sido comprovada, aparecendo como fator muito consistente na aprovação e na reprovação de alunos (Rasche, 1979), no clima de sala de aula e no “feedback” dado pelo professor (Cooper, 1979), bem como na formação de estereótipos sociais (Snyder, Berscheid e Tanke, 1977), chegando-se a um questionamento fundamental, isto é: até que ponto o professor avalia a responsabilidade que tem nas mãos, quando recebe uma turma de alunos? E essa responsabilidade é bastante abrangente, pois implica não somente transmitir um conteúdo, ser responsável por um plano, dar notas ou conceitos, mas toda a interação social, que vai desde a formação das primeiras impressões de cada aluno, ao jogo de interações de todos os dias, às pequenas percepções (escamoteadas), ao controle das punições e das recompensas, aos sinais não verbais, enfim, a um complexo processo de interação interpessoal.

3. RELEVÂNCIA E APLICAÇÕES

Através da breve revisão sobre o tema percepção social, e reunindo os aspectos mais relevantes das distorções perceptuais, é possível dimensionar a relevância que este processo tem nos mais diferentes setores das relações interpessoais.

Se verificarmos que grande parte do processo de perceber o outro se inicia a partir da formação das primeiras impressões, podemos vislumbrar o alcance que isto tem a cada momento em que uma pessoa se encontra frente a frente com outra.

Um estudo recente de Ickes (1980) relaciona várias assertivas no sentido de comprovar a dificuldade, ou até mesmo a resistência, em modificar as primeiras impressões. Em seu estudo, ressalta: o uso de variados mecanismos de consistência cognitiva, a tendência de minimizar reações emocionais provocadas pelo comportamento dos outros, a utilização de um rico vocabulário linguístico que permite distorções e ambigüidades, ausência da procura de informações que desconfirmem a impressão que se tem do outro, — e se as informações aparecerem, não enxergá-las — e, finalmente, a não desconfirmação das impressões por necessidade de confirmar as predições já formadas através da profecia auto-realizável.

Se é difícil modificar as primeiras impressões, como se pode ver, pode-se imaginar quão difícil é mudar toda a percepção que se tem de uma outra pessoa e os reflexos que isso traz ao percebedor, no sentido de abalo de auto-imagem, sensação de insegurança, desconforto, sofrimento e busca de equilíbrio. Como recurso, a fim de não permitir o desencadear de todo esse processo, o que se observa é a utilização dos mecanismos de distorção perceptual, que ocorrem cotidianamente, em vários e multifacetados contornos, modos e conjugações.

No intuito de oferecer uma visualização prática desses mecanismos no seu funcionamento e nas suas repercussões, são aqui descritas, a guiza de exemplo, situações em que eles ocorrem:

— *em sala de aula*: A situação de sala de aula ocorre através de um interjogo de impressões formadas por alunos e professor e o imediato estabelecimento de regras de convivência e de expectativas que vão sendo confirmadas a partir do controle do reforço pelo professor, bem como da resposta dos alunos, das comunicações verbais e não verbais de parte a parte, das avaliações mútuas e as decorrentes reações de suporte ou abalo na auto-estima. Entram em jogo inúmeras outras variáveis, que vão desde a competência do professor — testada continuamente pelos alunos — a competência dos alunos testada pelo professor através de vários instrumentos (pertinentes ou não), até as características individuais de cada pessoa que faz parte do grupo — suas necessidades, aspirações, sentimentos, experiência prévia. Entram ainda as informações anteriores, de parte a parte (consistindo no halo que acompanha as pessoas e os grupos) e repercutindo no fortalecimento de todos os processos acima mencionados.

Todo esse complexo age de maneira a configurar um quadro que pode tomar as mais diferentes formas: o bom professor, o professor durão, o relapso, o incapaz; o aluno rebelde, o aluno brilhante, a turma responsável, a turma que destrói o professor, a aluna preguiçosa, a turma que não dá para se trabalhar, o aluno com quem não adianta fazer nada, porque “tudo já foi tentado”, e poder-se-ia descrever uma lista infinita de configurações perceptuais aceitas como verdadeiras por uma pessoa, e, às vezes, por toda uma instituição. Fica bem evidente aqui a formação e a cristalização do estereótipo e de suas repercussões no processo de interação social.

— *em uma instituição*: ocorre com frequência o aparecimento de uma ou mais pessoas que se comportam de maneira diferente do grupo, seja pelo excesso de zelo ou pelo não cumprimento das normas, ou ainda por pensar diferente da maioria, por não apoiar as pessoas que detém o poder, por terem características de personalidade exuberantes, extrovertidas, ou também pelo oposto, parecendo antipáticas e não comunicativas, ou enfim, pelos mais diversos motivos. Dentro do grupo e por necessidade às vezes institucional, surgem movimentos de rechaço ao membro dissidente e forças de pressão social para acomodá-lo às normas estabelecidas (nem sempre postas em ação), pela necessidade de equilibrar a situação, que nesse momento fica confusa e tensa. Os mecanismos utilizados para restabelecer o equilíbrio são os mesmos que ocorrem no plano individual, com a utilização grupal de fenômenos de distorção perceptual e confirmação de expectativas — isso pode ocorrer tanto para casos negativos como positivos, de acordo com as necessidades do grupo. Nesse âmbito, o interjogo se faz em dois planos — individual e grupal — com o preenchimento de necessidades mútuas, uma vez que pessoas se oferecem para desempenhar determinados papéis que são fortalecidos pela instituição.

Ficam bem claros aqui a força das impressões, o efeito de halo que cerca o episódio e acompanha seus personagens, o desenvolvimento e a manutenção do estereótipo e a confirmação da expectativa. O processo é tão dinâmico e interdependente que às vezes se torna difícil determinar sua origem, sua complexidade e suas repercussões, mas é bastante útil poder conhecer e diagnosticar esses fenômenos, na interação humana, de forma a poder prevenir a ocorrência de situações semelhantes.

— *em situação de avaliação*: é no momento da avaliação que se observa nitidamente a influência do efeito de halo, do estereótipo e da expectativa agindo de forma interligada, uma vez que se cria uma relação interpessoal onde alguns devem desempenhar o papel de juízes e outros de julgados. Nessa relação concorre toda a experiência prévia dos juízes, seu estado emocional, as impressões que formaram daqueles que devem julgar, as informações que tem, as observações do dia a dia, tudo isso formando um conjunto de expectativas que eles tendem a confirmar. No momento da avaliação, estes fenômenos desempenham importante função no sentido de fornecer um pano de fundo para aquilo que

advier de seu exame. A benevolência ocorre então com mais facilidade para aqueles de quem se espera um bom desempenho. Estes mecanismos não são voluntários e conscientes no sujeito que avalia. Se por acaso existe uma forte tendência a ter que mudar a expectativa, em função da avaliação, observa-se maior sofrimento por parte do juiz, bem como a necessidade de mudar sua percepção, a fim de restabelecer o equilíbrio que tinha antes.

Muitas vezes isso não ocorre, ocasionando equívocos de julgamento, onde a vítima é aquele que está sendo avaliado e que fica indefeso diante dos mecanismos percepto-cognitivos em funcionamento. A capacidade de julgar acuradamente é algo que precisa ser desenvolvida, juntamente com a capacidade de perceber realisticamente a si mesmo e aos outros.

Em síntese, as três situações anteriormente descritas: — de sala de aula, de avaliação e em uma instituição — são apenas alguns exemplos das inúmeras possibilidades de visualizar as repercussões das distorções perceptuais na vida diária das pessoas. É possível desenvolver a capacidade perceptiva através do auto-conhecimento e da capacidade de tolerar frustrações, incertezas e ambigüidades. Esse exercício levaria a uma maior tolerância de desequilíbrio e à capacidade de mudar, sempre que houvesse necessidade. Tal processo pode resultar num aperfeiçoamento dos mecanismos de percepção que, por serem mais realistas e condizentes com as necessidades dos outros, além das próprias, poderão ser menos distorcidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARGYRIS, C. *Personalidade e organização*. Rio de Janeiro, Rennes, 1972.
2. BRIGHAM, J.C. Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, Lancaster, 76: 15-38, 1971.
3. BRUNER, J.S. Social psychology and perception. In: MACCOBY, E.; NEWCOMB, T.M.; HARTLEY, E. *Readings in Social Psychology*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1958. p. 85-94.
4. BRUNER, J.S. & GOODMAN, C.C. Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Boston, 42: 33-44, 1947.
5. BRUNER, J.S. & TAGIURI, R. The perception of people. In: LINDZEY, G. *Handbook of Social Psychology*. Boston, Addison-Wesley, 1959.
6. COOPER, H.M. Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, Washington, 49(3): 389-410, Summer 1979.
7. FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: —. *Obras completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1976, v. 18.
8. HAMILTON, D.L. A cognitive-attributional analysis of stereotyping. In: BERKOWITZ, L., ed. *Advance in Experimental Social Psychology*. New York, Academic Press, 1979. v. 12, p. 53-84.
9. HARVEY, J.H. & SMITH, W.P. *Social Psychology: an attributional approach*. Saint Louis, The C.V. Mosby, 1977.
10. HEIDER, F. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo, Pioneira, 1970.

11. ICKES, W. *On disconfirming our perception of others*. St. Louis, University of Missouri, 1980. Não publicado.
12. MCGINNIES, E. Emotionality and perceptual defense. *Psychological Review*, Washington, 56: 244-51, 1949.
13. NISBETT, R.E. & WILSON, T.D. The Halo effect: evidence for unconscious alteration of judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, Boston, 35(4): 250-6, Apr. 1977.
14. PENNA FIRME, Thereza. *Effects of social reinforcement on self-esteem of Mexican-American children*. Stanford, Stanford University, 1969. Tese dout.
15. RASCHE, V.M.M. *The discarded children: the creation of a class of misfits among the poor in Brazilian schools; a case study of first cicle*. Michigan, The University of Michigan, 1979. Tese dout.
16. RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 1972.
17. RODRIGUES, A. & NEWCOMB, T.M. The balance principle: it's current scale and it's integrative function in Social Psychology. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, Austin, 14(2): 85-136, 1980.
18. ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
19. ROTTER, T.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1): 1-28, 1966.
20. SNYDER, M. & SWANN, W.B. On translating beliefs into action: theories of ability and their application in an instruction setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, Boston, 38(6): 879-88, June 1980.
21. SNYDER, M.; BERSCHIED, E.; TANKE, E.D. Social perception and interpersonal behavior: on the self-fulfilling nature of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Boston, 35(9): 656-66, Sept. 1977.
22. TAGIURI, R. Person perception. In: LINDZEY, G. & ARONSON, E. *The handbook of Social Psychology*. Boston, Addyson-Wesley, 1969. p. 395-449.
23. TAJFEL, H. Value and the perceptual judgement of magnitude. *Psychological Review*, Washington, 64(3): 192-204, May 1957.
24. UPSHAW, H.S. Own attitude as an anchor in equal-appearing intervals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Boston, 64(2): 85-96, Feb. 1962.

ABSTRACT

This paper presents a brief theoretical review on social perception, highlighting some relevant phenomena: perception selectivity, fixation, acentuation, and perceptual defense. It emphasizes the power of emotions in perceptive ability, and the influence of value and need as organizing factors in perception. These elements are all present in the judgment process which is strongly determined by first impressions.

Several concepts are presented in order to facilitate applications in reality situations. The paper analyses some judgment effects such as: the halo effect, the logical error, and the leniency effect, upon evaluation of others. Stereotypes, prejudice, and expectations are considered as phenomena related to perceptive distortions. These aspects, peculiar to the perceiver, are constantly influencing human relationships. Examples are presented.

(Recebido para publicação em 09.03.84)

INFLUÊNCIAS DO FOLCLORE LOCAL, EM UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO MUSICAL, SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DO IDIOMA*

Zeny Oliveira de Moraes**

RESUMO

O propósito maior deste estudo experimental foi examinar as influências de um Programa de Alfabetização Musical (P.A.M.), com folclore local, sobre a alfabetização do idioma. Com esse objetivo, partiu-se da aplicação de um Programa de Alfabetização Musical duplo, com canções e rimas folclóricas em alunos da 1ª. série do 1º grau do meio rural. A investigação foi realizada no segundo semestre de 1976, numa escola do meio rural de Viamão. A pesquisa testou dois grupos experimentais, num total de quarenta sujeitos dentro da faixa etária de 7 a 8 anos. O Grupo Experimental Rural (G.E.R.) trabalhou com folclore musical coletado no interior de Viamão. O Grupo Experimental Urbano (G.E.U.), com folclore do centro de Porto Alegre. A análise dos resultados dos dois programas musicais levou à conclusão de que houve diferença estatisticamente insignificante na alfabetização do idioma. Parece, entretanto, que um Programa de Alfabetização Musical pode se tornar um fator importante para aprimorar a habilidade da leitura e escrita do idioma nas crianças do meio rural.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relatório de pesquisa sobre a influência de um programa de Alfabetização Musical com canções e rimas folclóricas coletadas no meio urbano e rural, aplicado na 1ª. série do 1º grau do meio rural, levando em consideração vários aspectos do rendimento escolar apresentados nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Ao constatar-se que 60% dos habitantes da terra vivem no campo e um número muito grande desses habitantes são analfabetos (Malassis, 1973), deduz-se que a educação primária rural reveste-se de uma importância capital.

* Síntese de dissertação apresentada pela autora, com o mesmo título, aos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em 1977.

**Professora do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS.

No Brasil, as pesquisas realizadas no meio rural são consideradas unilaterais e incompletas. Segundo Queda e Szmrecsányi (1973), calcula-se que mais de 45% da população brasileira continua vivendo no campo. Em 1970, a proporção de pessoas não alfabetizadas aos 14 anos alcançava 42% nas zonas rurais, para 16% nas zonas urbanas. Já nas crianças de 6 a 13 anos, a percentagem era de 55% na área rural, para 27% nos grandes centros populacionais. Isto revela que, na faixa citada, o analfabetismo apresenta-se como um problema muito sério. Embora tais proporções variem de região para região, o diferencial rural urbano é praticamente o mesmo em todo o País.

“No Rio Grande do Sul quase a metade de todas as crianças que freqüentam a escola primária encontram-se no primeiro ano” (Schrader, 1973, p. 99). Este é um problema decorrente de uma interação falha no processo de alfabetização, principalmente na área rural, onde praticamente não existem possibilidades de comunicação e onde, o primeiro ano é para as crianças a única oferta de um alargamento de seu campo de vivência e experiência.

Chesterfield & Schütz (1976) pensam que os procedimentos educacionais que possam vir a auxiliar a educação nas áreas rurais, são aqueles que oferecem a possibilidade de serem adaptados aos padrões de cada meio ambiente biofísico e sócio-cultural. O estudo de Chesterfield & Ruddle (1975) demonstra que os programas de ensino não formal desenvolvidos com conteúdos regionais nativos são melhor aceitos pela população rural, e por causa disso tornam-se mais eficientes. Menciona, também, que se faz necessário a organização cuidadosa de programas fora e dentro da escola, que utilizem uma pedagogia autóctone e que esta seja testada em situações de campo.

Mueller (1966, p. 9) diz que “os sentidos são as nossas avenidas para o mundo”. Com esta frase o autor lembra que eles são os meios de que as pessoas dispõem para responder ao mundo exterior e, conseqüentemente, à compreensão da mensagem emitida e/ou recebida. A fala, as notas musicais e os ruídos são os tipos de estímulos mais característicos associados com a audição. Segundo Michaelis, Grossman e Scott (1974), a audição e o exercício sensorial são partes indispensáveis para que se realize a experiência musical.

Kodaly (apud Richards, 1964, p. 8) lembra que “a criança deve ver o que ouve e ouvir o que vê” porque o saber ouvir (Ragan, 1970) é um fator tão importante para a audição quanto a visão o é para a leitura. Diz ele, ainda, que o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, tanto musical como no idioma, depende da educação do ouvido, porque as crianças que sabem ouvir podem melhor captar e identificar os elementos sonoros que as rodeiam. E sendo a música uma arte essencialmente sonora, torna-se fundamental para a plena realização de todo o processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, crê-se que a educação do ouvido, através de um programa com canções e rimas folclóricas, talvez venha beneficiar a prontidão à leitura e à escrita das crianças da 1ª. série rural.

Muitas indagações têm-se feito para investigar o efeito de diferentes disciplinas e/ou programas que possam aprimorar a linguagem das crianças do 1º grau do meio rural. Entretanto, na literatura consultada, nenhum estudo cita a educação musical como um meio para auxiliar um melhor rendimento nesta área. Muito a propósito, portanto, coloca-se a indagação: poderá um programa de Alfabetização Musical, desenvolvido com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas no meio urbano e rural e aplicado no meio rural, favorecer a aprendizagem das crianças da 1ª. série do 1º grau? Ou ainda, poderá um programa de Alfabetização Musical, desenvolvido no meio rural, aumentar o nível de percepção auditiva dos sujeitos da 1ª. série de 1º grau?

Como foco coloca-se o seguinte problema:

Qual será a influência de um programa de Alfabetização Musical na 1ª. série do 1º grau, com canções e rimas folclóricas coletadas no meio urbano e rural e a possível interação do mesmo com um programa de alfabetização do idioma?

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Música folclórica na escola

Considerando que a audição é perfeita desde o momento do seu nascimento, conclui-se que a comunicação falada e especialmente cantada (diálogos cantados e/ou recitados) torna-se de capital importância porque o ato de cantar implica no ato de “ouvir” e este, por sua vez, representa uma resposta motora ativa que está interligada à percepção de altura e duração dos sons, os dois elementos fundamentais de que é constituída a música. O simples ato de cantar e, conseqüentemente, ouvir, garantem uma aprendizagem eficaz uma vez que atende “às necessidades operatórias e concretas do pensamento infantil”. (Cauduro, p. 118. 118). Também foi conotado em diferentes estudos, por vários pedagogos e estudiosos do assunto, como Kodaly (apud Forray, 1966), Lukin (1966), Forray (1966), que toda a educação musical baseada na entonação de canções e especialmente se estas forem folclóricas, reveste-se de um cunho formativo e alcançam, em menor tempo e mais eficazmente, o desenvolvimento da educação do ouvido musical e maior discernimento para a leitura e escrita do idioma.

Para Orff (apud Graetzer e Yepes, 1961), Kodaly (apud Jardanyi, 1966), Richards (1974), sendo a música uma linguagem e o folclore uma expressão dessa linguagem, poderá ser este o caminho para a criança entrar no mundo da música, porque a linguagem da música folclórica é familiar ao homem desde o seu nascimento. Os mesmos autores consideram, também, que a linguagem materna musical deve ser cultivada desde o “Jardim de Infância” e continuar durante o 1º grau escolar, porque o “folclore” é tão importante ao povo e à nação quanto seu próprio idioma. Ele acrescenta que a canção folclórica, pela sua singeleza e simplicidade, pelo seu poder de auto-expressão e pela clareza de suas bem

estruturadas, pequenas e variadas formas, conquista inteiramente o coração e a mente das crianças. Conclui-se, então, que a música folclórica é “viva” e da melhor qualidade. É o final de uma série de um trabalho artesanal porque ela retrata o sentimento e a expressão popular e portanto é autóctone e original do próprio ambiente. Através dos jogos das canções folclóricas, a criança desenvolve o espírito de companheirismo e, ao expressar-se, torna-se mais segura de suas atitudes.

A linguagem falada e musical é considerada por Richards (1964 e 1973), Jardanyi (1966), não apenas como meio de compreender as coisas do ambiente imediato, mas também como um canal de comunicação, compreensão e ajustamento, além de fonte de informação. Isto leva a crer que um Programa de Alfabetização Musical elaborado com canções, jogos e rimas folclóricas infantis, retirados do ambiente do aluno, isto é, do meio rural, venha a encorajar o seu interesse e estimulá-lo a uma variedade de processos mentais e assim indiretamente auxiliar a aprendizagem da alfabetização do idioma.

A partir dos intervalos musicais encontrados nas canções e rimas folclóricas infantis, pretende-se iniciar a Alfabetização Musical das crianças do meio rural, através de frases melódicas que permitam ouvir e fazer a distinção nítida e mental dos sons, ritmos e acentuações musicais. Por meio desta atividade musical, almeja-se alcançar a flexibilidade mental e a iniciativa necessárias para utilizá-las no desenvolvimento da leitura e da escrita do idioma. Para atingir este objetivo desenvolver-se-á um Programa de Alfabetização Musical, por um processo gradativo de ouvir, sentir, ler e escrever música, de uma maneira simples e lógica, sem utilizar uma linguagem técnica (Richards, 1964), Kiefer (1969), Pratesi, Sorelli, Allorto (1937). Cada elemento da gramática musical é coordenado com os demais e cada fase da leitura sonora alarga o entendimento para conscientização do todo.

Crê-se que para alcançar o que acima é proposto deverá ser desenvolvido um Programa de Alfabetização Musical para 1ª. série do 1º grau com canções e rimas folclóricas, mais populares entre as crianças do meio rural. O mesmo programa fundamenta-se na idéia de que a Alfabetização Musical se realiza através de unidades musicais desenvolvidas e analisadas quando as crianças solfejam os oito sons da escala diatônica. O mesmo baseia-se em um modelo de ensino musical com elementos folclóricos (canções e rimas) já testados na 1ª. série do 1º grau do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Constitui-se, portanto, a primeira unidade musical deste Programa na identificação, aplicação e criação com os elementos musicais apresentados na 3ª. menor (um tom e meio) e as figuras musicais de uma semínima e duas colcheias.

Inicia-se, assim, o processo de Alfabetização Musical utilizando-se uma canção ou rima do repertório folclórico que contenha o canto natural das crianças, isto é, um intervalo musical de 3ª. menor, porque este intervalo, segundo Richards (1964), Jardanyi (1966), Kodaly, Orff (apud Wheller &

Raebeck, 1974), pode ser encontrado no canto espontâneo das crianças, na rima folclórica infantil, nas canções de ninar, e por esse motivo parece ser o mais fácil de ouvir, memorizar, reconhecer e cantar. Considera-se a escala diatônica a culminância do processo de Alfabetização Musical porque, segundo Kiefer (1976), os colonizadores quando aqui aportaram trouxeram as canções já harmonizadas diatonicamente. Isto significa que os sons integrantes da melodia das canções folclóricas brasileiras, na maioria das vezes, se distribuem entre cinco ou mais sons da escala diatônica.

3. METODOLOGIA

3.1. Sujeitos

O experimento envolveu 63 alunos da 1ª. série do 1º. grau não repetentes do meio rural. Todos os alunos que participaram do empreendimento procediam de nível sócio-econômico baixo, e dentro da faixa etária de 7 a 8 anos.

Quanto ao corpo docente, 4 professoras participaram da presente pesquisa. A alfabetização do idioma foi realizada por 3 professoras normalistas, do 2º ciclo, com experiência no magistério de 1º. grau ou equivalente e pela pesquisadora como professora especialista responsável na aplicação do P.A.M. duplo.

As 4 professoras pertencem ao nível sócio-econômico médio e estão dentro da faixa etária de 30 a 40 anos.

O estudo foi aplicado em três diferentes grupos assim constituídos:

- 1º - Grupo Experimental Rural, com 19 sujeitos: 9 meninos e 10 meninas;
- 2º - Grupo Experimental Urbano, com 21 sujeitos: 6 meninos e 15 meninas;
- 3º - Grupo de Controle, com 23 sujeitos: 13 meninos e 10 meninas.

Através da observação direta foi possível constatar a incidência da profissão “chofer de táxi” para os pais e de “lavadeira” para as mães. Isto justifica, em parte, a aspiração profissional dos alunos que recai na profissão de chofer de táxi para os meninos e de professora para as meninas.

Dando continuidade à análise dos dados coletados, concluiu-se que os sujeitos gostam e usualmente fazem música de uma forma ou de outra, seja através da igreja ou da família. Costumam fazer música, portanto, em encontros sociais ou religiosos. Os instrumentos mais populares citados foram a gaita de fole, seguida pelo violão e o pandeiro.

3.2. Instrumentos

Para análise dos dados e posterior discussão do presente estudo foi aplicado nos três grupos G.E.R., G.E.U. e G.C. um Pré e Pós-teste. Dois foram os instrumentos de medida aplicados na presente pesquisa: um Pré e Pós-teste e uma “Ficha de Acompanhamento do Aluno”.

O Pré e Pós-teste constituiu-se do seguinte: o primeiro item constou de um ditado musical cantado e executado na flauta-doce pela pesquisadora. Nesta tarefa como nas demais, os alunos deveriam traçar o pentagrama, colocar a clave de sol, o signo do compasso correspondente, identificar e grafar os símbolos musicais (sons e ritmos), colocar o sinal de fraseado musical e os travessões de compasso simples durante e duplo, no fim da melodia, respectivamente. Esta tarefa foi executada pelos grupos experimentais em 30 minutos. Cada compasso do ditado musical teve a duração de 6 minutos no máximo.

Este item, embora pertença à quarta fase da Taxionomia de Objetivos Educacionais de Bloom (1972), foi colocado como primeiro item no instrumento de medida por exigir maior concentração dos alunos.

A primeira parte da segunda tarefa do Pré e Pós-teste, foi executada pelos grupos experimentais em menos de 15 minutos (2 a 3 minutos para cada compasso), constou da identificação e escrita da melodia da canção "Eu vi", cantada pela investigadora, com a letra, e acompanhada do manossolfa correspondente.

A segunda parte desta mesma tarefa constituiu-se de uma leitura musical, individual, da mesma canção, acompanhada do manossolfa correspondente.

A primeira parte da terceira e última tarefa do Pós-teste (executada em 5 e no máximo de 13 minutos por alguns alunos dos grupos experimentais) constou da criação escrita de uma melodia e posterior leitura musical, acompanhada pelo manossolfa correspondente, com elementos rítmico-musicais de livre escolha do aluno.

4. PROCEDIMENTOS

Para apresentação e aplicação de cada Unidade Musical, em seus grupos experimentais correspondentes, foram necessárias 8 horas de estudo, ou seja, duas semanas de trabalho, atendendo a seguinte ordem:

1ª Fase Jogos e brincadeiras musicais, como por exemplo a aprendizagem de uma saudação cantada. Esta saudação constituiu-se de pequenas frases musicais em que a autora cumprimentava seus alunos cantando a melodia com a letra, com o solfejo, com as sílabas rítmicas, com as sílabas melódicas, acompanhada do manossolfa correspondente, e estes respondiam dentro da mesma modalidade.

Ainda dentro desta fase outras brincadeiras foram realizadas, como a chamada melódia, o eco rítmico e ou sonoro, a representação de animais, a sapata musical, jogos de completar com elementos rítmico-musicais, jogo da estátua musical, mais os jogos folclóricos e falados propriamente ditos e outros criados pelos próprios alunos.

2ª Fase. Compreensão, aplicação, análise e síntese (níveis 1, 2, 3, 4 e 5 - Bloom, 1972 das Unidades Musicais, ou seja apresentação da estrutura musical (ver p. 11 de cada uma das canções que constituem o P.A.M. duplo).

3ª Fase. Leitura e escrita musical. Nesta fase foi oferecida à criança a oportunidade de criar e interpretar, escrita e oralmente, muitas e variadas frases com os elementos musicais estudados.

Em todas as três fases enunciadas procurou-se oportunizar ao educando liberdade de movimento e de interrelacionamento dentro e fora da sala de aula, através do gesto, da ação, da locomoção individual em pequenos e grandes grupos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na análise de todos os dados da pesquisa, tanto do Programa de Alfabetização Musical quanto do Programa de Alfabetização do Idioma, foram examinados os resultados dos sujeitos dos Grupos Experimentais e de Controle nos Pré e Pós-testes, para realizar um estudo comparativo do desempenho dos mesmos.

Para comparação dos três grupos do P.A.M e do P.A.I., nos Pré e Pós-testes, depois de tabulados os dados, o tratamento estatístico utilizado foi o Teste "T" (teste paramétrico), ao nível de significância de 0,05, que compara as médias de duas amostras independentes com distribuição normal para verificar possíveis diferenças relevantes.

Observando-se a tabela 1, constata-se, através do resultado do "T" (1,16) calculado e do alto valor das médias apresentadas pelo G.E.R. (81,79) e pelo G.E.U (89,9) no Pós-teste do mesmo programa (P.A.M.), que a Hipótese H 3.1 foi aceita. Considerando-se que ambos os grupos partiram de um mesmo nível, analfabetos musicais, tanto um quanto o outro, verifica-se que ambos cresceram significativamente durante a aplicação do seu P.A.M. correspondente mas que não houve uma diferença significativa entre os grupos em seu crescimento. Assim, observa-se que o P.A.M. duplo, desenvolvido com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas no centro urbano, ou com elementos folclóricos coletados no próprio ambiente do aluno, tornou-se um veículo válido para o ensino-aprendizagem da simbologia da alfabetização musical.

TABELA 1
Resultados dos Sujeitos dos Grupos Experimentais
Rural e Urbano no Pré e Pós-Teste do P.A.M.

TESTE	GRUPO	Nº/AL.	MÉDIA	T
PRÉ	G.E.R.	19	O	1,16
PÓS			81,79	
PRÉ	G.E.U.	21	O	
PÓS			89,90	

Nível de significância 0,05

6. CONCLUSÕES

1) Foi constatado que um programa de alfabetização musical constituído de canções e rimas coletadas no meio rural (folclore regional) tanto como um P.A.M. com canções e rimas coletadas no meio urbano (folclore nacional) pode ser eficaz como processo de ensino.

2) Na presente investigação, ficou evidenciado que os sujeitos-alunos de ambos os grupos experimentais (G.E.U. e G.E.R.): a) parecem ser mais sensíveis à identificação e à escrita do ritmo do que a do som; b) demonstraram maior dificuldade para interpretar a leitura melódica do que a rítmica; c) demonstraram também maior dificuldade para solfejar do que para escrever a melodia criada.

3) Não houve diferença significativa entre os resultados do P.A.M. desenvolvido com canções coletadas no meio rural (G.E.R.) e no meio urbano no Pós-teste correspondente. Levando em considerações as variáveis intervenientes presentes no G.E.R., parece possível sugerir que este grupo (G.E.R.) teria condições de ultrapassar o G.E.U., em ambos os programas (P.A.M e P.A.I.).

4) Houve um ganho significativo na alfabetização do idioma, no grupo G.E.R., quando comparado com o grupo de controle (G.C.), onde o valor do "T" entre os dois grupos diminuiu de 2,66 (significante no nível 0,05), favorecendo o grupo de controle para 0,58 no Pós-teste. Isto sugere que um programa de música pode ser um elemento importante na alfabetização do idioma.

5) Houve um ganho quase significativo na alfabetização do idioma, no grupo experimental G.E.U., quando comparado com o grupo de controle (G.C.), ainda que o valor do "T" entre os dois grupos tenha diminuído, no Pré-teste do P.A.I., de 1,51 (no nível de significância de 0,05) para 0,16 no Pós-teste, favorecendo o G.C. Isto, também, sugere que um programa de música pode ser um elemento relevante na alfabetização do idioma.

7. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A prática musical, no âmbito educacional, seja ela rural ou urbana, torna-se uma experiência relevante porque utiliza os níveis de pensamento e através deles a criança passa a tomar conhecimento de relações e continuidades antes não percebidas. Assim, quando pensa-se no alto índice de analfabetismo apresentado no país, e em especial na zona rural, tem-se uma idéia da urgente e intransferível necessidade de que algumas providências sejam tomadas para enriquecer o ensino-aprendizagem nas escolas do meio rural.

Considerando que a criança, tanto do meio urbano como rural, está sempre aberta à aprendizagem de qualquer espécie e que já não se admite mais a inconsciência e o analfabetismo do indivíduo em relação a qualquer campo da atividade, torna-se também hora de acrescentar, dentro do currículo escolar, programas de alfabetização musical paralelo à alfabetização do idioma, obrigatório ou não, uma vez que o primeiro poderá auxiliar ou propiciar maior interrelação do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Antigamente, a experiência musical era considerada arte dos bem dotados, gozo dos aficionados, ciência dos iniciados. Ao retor do século XX, há uma tendência para modificar essa mentalidade, visto não mais se conceber que existam áreas do conhecimento inexploradas. A música passa, então, a ser considerada “elemento vital da existência quotidiana” (Pahlen, 1960, p.7) porque começa a ser desenvolvida sob um aspecto mais formativo do que informativo, uma vez que o primeiro contribui para o aprimoramento da atenção, da memória, da capacidade discriminativa, da educação, da sensibilidade, da expressão e criação. (Bodegrave, 1966 e Valtri, 1969).

Evidencia-se neste estudo que o folclore nacional quando utilizado como veículo pedagógico possui valor, mas o folclore nativo (coletado no meio onde vive a criança, meio rural), utilizado com o mesmo fim, parece sensibilizar mais rápido e mais profundamente o sujeito-aluno porque seu P.A.M. foi desenvolvido com elementos do próprio meio, ou seja, com canções e rimas que lhe eram familiares há muito tempo. Também porque através do canto das canções folclóricas encontram-se movimentos e expressões naturais da vida, que a criança não tem dificuldade de executar.

Observa-se que a criança, ao exercitar-se musicalmente, realiza o verdadeiro trabalho cognitivo e afetivo porque desenvolve não só a percepção e a participação como também os sentimentos correspondentes do perceptor participante, como por exemplo, o hábito de pensar com o outro, a ouvir o outro e, conseqüentemente, a crescer no plano humano em busca do equilíbrio para atingir a estabilidade(*) Pahlen (1960), Willems (1969), Compagnon e Thomet (1966), Piaget (1967), Simões (1960), Serralach (s.d.), Veltri (1969).

Parece importante também não só que o mesmo professor inicie e finalize o processo da alfabetização no idioma, mas que ele permaneça durante a aplicação do P.A.M., porque assim evitará a desagregação da interação entre os dois processos (P.A.M. e P.A.I.) e conseqüentemente promoverá a compreensão e a assimilação de uma cadeia de novos símbolos, de ações coordenadas e de operações grupais. Estes por sua vez possibilitarão o crescimento de mecanismo interindividuais, promovendo desta maneira o surgimento de uma nova interação social. Montessori (s.d.), Lenal (s.d.), Saldanha (1972), Wolff (1974), Sant’Anna (1976).

Dos relevantes exemplos apresentados pelos estudiosos do assunto e do depoimento que esta investigação apresenta, acredita-se que o aproveitamento de um Programa de Alfabetização Musical, dentro do currículo escolar, seria uma das mais válidas aspirações almejadas se se quiser perseguir a educação integral, ou seja, chegar ao desenvolvimento da linguagem total (linguagem musical, corporal e verbal).

(*) Jean Piaget, em “Seis Estudos de Psicologia”, 1967, p. 140, define equilíbrio no campo psicológico com três características. Na primeira o equilíbrio se define por sua estabilidade. Mas observa que a estabilidade não significa imobilidade. O educador suíço lembra que há, em química e em física, equilíbrios móveis, que são caracterizados de modo estável. “A noção de mobilidade não é, portanto, contraditória com a estabilidade; o equilíbrio pode ser móvel e estável”.

Não se pode deixar de fazer referência na importância do ensino de técnicas musicais em professores que pretendem se especializar em alfabetização, porque elas parecem propiciar o desenvolvimento de sutilezas que permitem discernir as nuances, semelhanças e interferências existentes entre a linguagem falada e a linguagem cantada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARONOFF, F. W. *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires, s. ed., 1974. 178p.
2. BERMAN, L.M. *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre, Globo, 1975. 240p.
3. BLOCH, P. *Problemas da voz e da fala*. Rio de Janeiro, Letras e Artes, 1963. 214p.
4. BLOOM; B.S. et alii. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1972. 2v.
5. BODEGRAVE, P. Van. *Music education in transition*. In: PERSPECTIVES in music education. Washington, Music Educators National Conference, 1966. p. 21-41.
6. BONAMIGO, E.M.R. *Possibilidades da técnica de Greenspon no estudo do comportamento verbal em escolares*. São Paulo, USP, 1972. 158 f. Tese Dout. Psic.
7. BONOVE, E. *Formación del docente de musica para el nivel preescolar*. In: EDUCACION musical; enfoques internacionales. Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p. 40-5.
8. BRUNER, J.S. *O processo da educação*. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. 87p.
9. CAUDURO, V. *Percepção auditiva musical e a alfabetização*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, 1976, 146p. Diss. Mestrado. Educação.
10. CHESTERFIELD, R.A. & RUBBLE, K.R. *Nondeliverate Education: Venezuelan campesino perceptions of extension agents and their message*. In: LA BELLE, Thomas J.,ed. *Educational alternatives in Latin America; social change and social stratification*. Los Angeles, U.C.L.A. Latin America Center Publication, 1975. p. 149-68.
11. CHESTERFIELD, R.A. & SCHÜTZ, P., coord. *Alternativas educacionais para o meio rural: um estudo longitudinal de meios de comunicação em diferentes contextos sócio-culturais*. Porto Alegre, UFRGS, 1976. n. p. Projeto de pesquisa.
12. COMPAGNON, G. & THOMET, M. *Educación del sentido ritmico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966. 108p.
13. ELLIOT, R. *Learning and teaching music*. Columbus, C. E. Merrill, 1966. 390 p.
14. FORRAY, K. *Music — teaching in nursery school*. In: FRIGYES. *Musical Education in Hungary*. London, Barrie and Rockliff, 1966, p. 88-107.
15. FREGA, A. L. *Andiopercutiva*. Buenos Aires, 1975. 46 p.
16. FRIDMAN, R. *El lenguaje musical, ritmo, canto*. In: EDUCACION musical; enfoques internacionales. Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p. 1-30.
17. GAGNÉ, R. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971. 270 p.
18. GRAETZER, G. & YEPES, A. *Introducción a la pratica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires, Barry, 1961. 56 p.

19. JARDANYI, D. Folk-music and musical education. In: FRYGIES. *Musical education in Hungary*. London, Barrie Rockliff, 1966. p. 88-107.
10. KIEFER, B. *Elementos da linguagem musical*. Porto Alegre, Movimento, 1969. 93 p.
21. KIEFER, B. *História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre, Movimento, 1976, 140 p.
22. LENVAL, H. L. *A educação do homem consciente*. São Paulo, Flamboyant, s.d.244 p.
23. LUKIN, L. The teaching of singing and music in primary and secondary school. In: FRYGIES, *Musical education in Hungary*. London, Barrie and Rockliff, 1966. p. 109-33.
24. MALASSIS, L. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECZSÁNYI, T. & QUEDA, O. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973. p. 99-115.
25. MÁRSICO, L. *Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1975. 120 p. Diss. maestr. Educação.
26. MICHAELIS, J. U.; GROSSMAN, R. H.; SCOTT, L.F. *Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental*. Buenos Aires, Troquel, 1974. 475 p.
27. MONTESSORI, M. *A criança*. Amsterdam, Portugalia, s.d. 206 p.
28. MUELLER, C. G. *Psicologia sensorial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. 177 p.
29. NYE, R.E. & NYE, V.T. *Music in the elementary school*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964, 405 p.
30. PAHLEN, K. *Que es la musica*. Buenos Aires, Columba, 1960. 62 p.
31. PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967. 225 p.
32. —. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1967. 146 p.
33. PRATESI, M.; SORELLI, M.; ALLORTO, R. *Dal gioco alla musica; per l'educazione musicale nella scuola materna ed elementare, primo fascicolo*. Milano, Ricordi, 1973. 27 p.
34. QUEDA, O. & SZMRECZSÁNYI, T. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973. 289 p.
35. RAGAN, W.B. *Curriculo primário moderno*. Porto Alegre, Globo, 1970. 491 p.
36. RICHARDS, M. H. *The music language: part I*, Portola Valley, Richards Institute of Music Education and Research, 1973. 206 p.
37. RICHARDS, M. H. *The music language from folk song to master work*. 1974. 350 p.
38. RICHARDS, M.H. *Threshold to musica*. Evanston, Harper & Row, 1964. 26 p.
39. SALDANHA, L. E. *Ensino individualizado*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1972. 121 p.
40. SANTANNA, F. M. *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística*. Porto Alegre, EMMA, 1976. 325 p.
41. SCHRADER, A. *Oferta e procura educacional*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 1973. 270 p.
42. SERRALACH, L. *História da pedagogia musical*. São Paulo, Ricordi, s.d. 110 p.
43. SIMÕES, R. M. *Canções para educação musical*. Lisboa, CISARL, s. d. 128 p.
44. VELTRI, A. L. *Apuntes de didactica de la musica*. Buenos Aires, DAÑAM, 1969. 243 p.

45. WHEELER, L. & RAEBECK, L. *Orff and Kodaly adapted for the elementary school*. Dubuque, WM C. Brown, 1974.
46. WILLEMS, E. *Las bases psicologicas de la educación musical*. Buenos Aires, Universitaria, 1969. 206 p.
47. —. Métodos contemporaneos en la educación musical In: EDUCACION musical; *enfoques internacionales*. Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p. 46-57.
48. YEPES, H. *Enseñanza elemental de la musica mediante las prácticas instrumental y vocal*. Buenos Aires, Barry, 1966. 23 p.

ABSTRACT

The main purpose of the research project (experiment) was the discovery of the influence of regional folklore on a program of musical initiation vis-à-vis a regular program of reading and writing for first graders. A double program of musical initiation based on folk songs and rhymes was developed, among first graders of a rural school.

The experiment took place in the second semester of 1976, in a rural school in Viamão.

There were two experimental groups with forty subjects between seven and eight years old. The Rural Experimental (G. E.R.) group worked with folk songs collected in Viamão itself. The Urban Experimental (G. E. U.) group worked with national folk songs collected here in Porto Alegre.

The analysis of the two musical programs showed an insignificant statistical difference between the musical program themselves. But there was a significant gain in reading ability of the rural experimental group when compared to the Control (G. C.) group.

It seems, therefore, that program of music may be an important factor in improving the reading ability of rural children.

(Recebido para publicação em 24.06.83)

A “EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO” — UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA*

Laetus Mario Veit**

Todo esforço com o qual a vida intencional do sujeito humano visa inscrever-se no mundo da natureza ou da cultura, procurando com isso um acréscimo de significação e de sentido explícito, interpretando e satisfazendo por esta inscrição transformadora suas múltiplas necessidades, é trabalho.

INTRODUÇÃO

A distinção que se faz entre “preparação” e “educação” para o trabalho parece acadêmica, mas é uma distinção real que acarreta consideráveis consequências para a prática. Após uma referência introdutória à lei 7.044/82, ocupar-nos-emos positivamente em introduzir no tema da “educação para o trabalho”.

“Preparação” versus Educação

O aparecimento da referência explícita à “preparação para o trabalho” nos textos prescritivos para a educação de nossa juventude soa algo estranho. Terá havido alguma vez educação que não tenha incluído a “preparação para o trabalho” como um de seus momentos? Terá o legislador desconhecido até aqui a necessária vinculação entre ambos? Ou, sem a desconhecer, quererá talvez incumbir a educação de nova tarefa? Neste caso nossa pergunta será: continuará a educação a ser educação? Será a nova disposição legal uma maneira de sujeitá-la aos interesses do trabalho ou dos que oferecem trabalho ou dos que querem

* Texto apresentado à Jornada de Estudos promovidos pela 2ª Delegacia de Educação em São Leopoldo, a 25 de setembro, e no Seminário de Reflexão das UCRES do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, a 8 e 9 de novembro de 1984.

** Doutor pela Universidade Gregoriana, Roma, e pela Universidade de Louvain, Bélgica; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

dispor sobre a ordem do trabalho e sua força produtiva para construírem um país, moldarem um povo, inspirando-se em utopias perfeitamente discutíveis? Mas a educação não conhece outros imperativos além da afirmação da pessoa e a humanização da sociedade a serem promovidas tendo por inspiração o que de mais alto o respectivo povo possui em sua fé, em sua memória e em seus exemplos vivos.

A preparação para a vida nós a chamamos “educação”. Este conceito denota um processo tão peculiar e distinto quanto a vida humana se distingue, por excelência e dignidade, de tudo o mais. O homem todo está presente em cada ato seu. Ele é dotado de uma incomparável unidade e identidade na mais ampla diversidade de suas manifestações e na mais dilacerante dialética ao interior desta mesma identidade, em busca de sua própria imagem, de sua própria verdade na comunicação e no reconhecimento. Pois bem, o objeto próprio e último da educação é esta unidade, este núcleo dinâmico unificador da pessoa, onde somos livres, pois a liberdade é, em sentido primeiro, o objeto da educação.

O trabalho é o modo por excelência de exercer esta unidade, onde ela se exprime em um mundo e onde, mais que em qualquer outro momento, se define. É por isso que se torna objeto dos cuidados educativos.

A “preparação para o trabalho” que se leva a termo no recinto escolar do 1º e 2º graus, deve assumir as características de “educação” já pelo fato de se processar num ambiente eminentemente educativo que só perde em importância para o recinto familiar. A escola do 1º e 2º graus, sobretudo a do 1º grau, se propõe a educar um cidadão na suposição de que ele é uma pessoa, a ser introduzida na consciência dos valores do povo a que pertence, a ser instruído nos conhecimentos mediante os quais será capacitado a se orientar em seu mundo e optar pelo gênero de vida no qual querará exercer seus talentos e dar sentido a sua existência, no e pelo trabalho*. Esta educação para o trabalho inclui necessariamente, a algum momento do processo, a preparação próxima para o trabalho como a aquisição da competência técnica para uma ou outra profissão ou atividade.

É pela educação que a nova geração será introduzida no mundo do trabalho. É esta tese que queremos defender e expor, pois o universo humano do trabalho, do trabalho humano, não cabe nos limites estreitos do fazer. Prepara-se o que se pode fazer: não se pode fazer um trabalhador como se pode fazer um técnico, preparar técnicos. Educa-se o cidadão, o trabalhador, a pessoa que se auto-realiza no convívio e no trabalho. São, ademais, os três objetivos da lei.

Por que é necessário educar para o trabalho? E por que não basta preparar? A inserção da “preparação para o trabalho” no projeto abrangente da educação

* Na escola se educa o homem para ser um cidadão, um trabalhador e uma pessoa que se auto-realiza. Por aí o texto da lei reencontra uma perspectiva kantiana segundo a qual incumbe à educação uma triplíce função: a pragmática (educar o cidadão), a técnica (o trabalhador) e ética (a pessoa enquanto liberdade). E. Kant. *Reflexions sur l'éducation*. Paris, J. Vrin, 1966, p. 446.

onde será integrada e absorvida, se justifica pela relação íntima que existe entre vida e trabalho.

Educa-se o trabalhador porque se constitui como tal pelo exercício da liberdade na sociedade em geral e no mundo do trabalho em particular. Este exercício adequado e responsável da liberdade exige educação.

O mundo do trabalho

O trabalho, de um indivíduo, de um grupo maior ou menor, deve necessariamente ser compreendido como existindo numa totalidade por *virtude da qual* é real e subsiste e da qual recebe sentido. Esta totalidade nós a chamamos "*mundo do trabalho*" para frisar tanto o caráter abrangente e necessário quanto o caráter humano desta totalidade. O fruto maduro, como obra da natureza, aparece ao termo de um processo de maturação, numa planta, numa terra boa, em clima propício, em circunstâncias de tempo favoráveis e graças a um tratamento adequado. Analogamente existe o trabalho. Como o fruto aparece no universo da natureza assim o trabalho de qualquer trabalhador aparece e se insere *num mundo*, consideravelmente mais dinâmico que o da natureza, mais estranho e mais complexo.

Apesar da semelhança, sob o aspecto de totalidades abrangentes, os dois mundos apresentam consideráveis diferenças estruturais. A estrutura dinâmica da natureza é sempre determinada, em seu processo, pela situação. O mundo do trabalho também possui a sua estrutura, seu aspecto estável: a ação executora, os meios, a organização etc., mas a indeterminação e a virtualidade destes momentos estruturais se presta a infinitas ordenações diferentes, opostas, conflitantes ou complementares, por exemplo, o momento da ação transformadora e executora, que vem a ser o trabalho na sua acepção mais cotidiana, pode ser totalmente desvirtuado e negado em sua real eficácia pela hipertrofia ou pela inadequação organizacional podendo ter como resultado a injustiça, a ineficácia ou até a inviabilidade do trabalho. Ou, invertendo a situação, é possível que o trabalho dos indivíduos ou de grupos se frustre por inteiro devido a ausência de um mecanismo de organização humana ou tecnologia que torne o esforço eficaz.

O mundo do trabalho é *histórico* pois resulta da vida dos homens, existe no presente mas, tanto depende do passado quanto aberto ao futuro, um futuro que não conseguimos pensar como logicamente inscrito no presente mas, ao contrário, como um futuro a ser decidido em boa medida, o suficiente para nos sentirmos responsáveis por ele. E isto requer educação, isto é, promoção da liberdade.

O mundo do trabalho se opõe ao da natureza por sua *dialeiticidade* cujo sentido é a manifestação da própria vida. Não se pode reduzir a história do mundo do trabalho à dialética da consciência, do pensamento (Hegel), mas na medida em que sabemos, e sempre se soube, da componente ética que define nossa participação possível, a dialética puramente objetiva do mundo do trabalho

(Marx?) está excluída e por isso mesmo a educação para o trabalho é uma exigência que se justifica e se impõe*. Esta dialética, da necessidade objetiva e da liberdade a que nos referimos, é apenas um aspecto da generalizada dialética na qual se desenrola a vida humana e que no mundo do trabalho se reflete e se exprime como, por exemplo, a oposição e reconciliação entre racionalidade e desejo, entre fantasia e objetividade, entre interesses conflitantes de classes sociais, entre indivíduo e sociedade, entre indivíduo e ordem tecnológica. Os momentos conflitantes que se podem reconciliar no momento superior da criatividade perfazem exatamente, todos juntos, as possibilidades da liberdade e da manifestação. Do caráter histórico e dialético resulta que não somos continuadores coagidos de um mundo que parecesse fatalmente irracional ou desumano.

Requer educação

O mundo do trabalho, portanto, difere sensivelmente do da natureza por sua historicidade, dialeticidade, por seu caráter ético. *Ele requer uma educação para os que dele participam e devem participar.*

Por que o *objeto próprio da educação é o homem enquanto tal*. Não é o homem enquanto ser pensante, não o homem enquanto ser político, ser social, ser dotado de fala etc. A educação tem por objeto próprio a integração, isto é, fazer com que todos estes momentos, o falar, o conviver social, político, ocorram como humanos.

Por essa razão toda educação é o esforço permanente de auto-interpretação do sonho humano, como um ideal de coerência, de verdade que tudo deveria imantar e fazer convergir para sua incarnação.

A educação como *resultado* será o homem liberto, numa sociedade que realiza um ideal de perfeição humana pelo convívio.

A educação enquanto *processo* é a ação segundo a qual a sociedade, um povo, se auto-interpreta na promoção e na afirmação de sua vida emergente. Por isso, a educação terá o cuidado de oferecer aos jovens as condições necessárias e propícias, através do ensino, do treino, e de todas as técnicas, ao exercício da liberdade, para a edificação do mundo verdadeiramente humano. O humano, objeto da educação é o princípio ordenador de um mundo que por isso é ou não é

(*) Aqui se nega a tese de que a educação deve por-se em harmonia com as exigências fácticas do momento como sujeição aos imperativos da racionalidade da produção, da mecânica econômica, das leis do mercado e de qualquer opinião vigente. O mundo concreto, se diz, tem sua inércia e constitui um determinismo amplo. Não obstante, a educação não é apenas o momento em que se conhecem e se reconhecem as leis que comandam os fatos e a conseqüente sintonização com as exigências dos fatos, como a única liberdade que nos resta. Educar seria apenas preparar para reconhecer a necessidade e enfrentá-la com mais inteligência. Sempre sabemos que educação importa em responsabilidade, em crítica, em discernimento, dando sentido e direção aos determinismos inevitáveis e constitutivos de toda situação humana.

humano pelas características concretas que apresenta. Aqui o debate é certamente grande sobre: como se apresenta a imagem do mundo verdadeiro. Mas isso nada impede a que saibamos identificar certos mundos como desumanos, a que possamos trabalhar na construção de um mundo mais humano. A idéia de “ser humano” é objeto de nossa permanente reflexão filosófica: a história da filosofia o atesta. Esta verdade do humano, da verdadeira sociedade humana, expressão e o resultado de sua liberdade, é o objeto da educação.

Cada trabalho que o indivíduo ou um grupo humano levar a cabo terá a marca de sua humanidade e será compreendido a partir da totalidade da qual vive e para cuja continuidade contribui. Cada trabalho pode ser portanto humano, para tanto se requer educação.

As características essenciais do ser humano, que conseqüentemente marcam o mundo humano do trabalho, serão o tema de quanto segue.

I. O UNIVERSO HUMANO

O mundo do trabalho é a totalidade a partir da qual deve ser compreendido o trabalho de todos e de cada um e a partir da qual se torna possível e real. Este mundo é sempre uma interpretação e realização histórica que na reflexão filosófica procurará sua auto-compreensão crítica e a legitimação última de sua normatividade imanente.

Teses fundamentais

Coloquemos pois desde logo o fundamento que nos parece inquestionável: o homem é um ser pessoal e individual, cujo estatuto ontológico transcende tudo quanto se possa encontrar nas coordenadas de espaço e tempo. Mas isto não importa em poder concebê-lo como um átomo social, como um indivíduo absurdamente solto no universo da natureza a quem se atribui uma autonomia tanto mais fantástica quanto contraditória e perniciosa quando inspira práticas pedagógicas e propósitos educativos. O homem, entendido como indivíduo completo em si e pensado como separado de qualquer totalidade, semelhante a uma semente que apenas aguarda a chuva para desabrochar, se encontra no extremo oposto de quanto queremos afirmar sobre este mesmo ser humano. As desfigurações teóricas não são tão inocentes e inócuas quanto podem parecer, pois inspiram processos educativos igualmente nocivos e ruinosos.

Todo nosso empenho visa indicar em forma sumária o quanto a vida, centro ativo e ordenador, é concreta, con-crescida, o quanto é o lugar onde se recolhem objetos, pessoas, formando um mundo de onde fluem impulsos e energias sobre o mundo, recriando-o sem parar, ao mesmo tempo que a própria vida se recria.

O homem é como luz

O homem enquanto sujeito e consciência, centro ativo e decisório, é semelhante à luz que ilumina o mundo, lhe dá significação, lhe descobre as virtualidades significativas em um só movimento intencional. Mas sujeito e consciência, centro ativo e intencional o homem não é sem seu corpo total, a partir do qual ele emerge como luz (De Waelhens, p. 88). A luz está a indicar um fundamento, semelhante ao sol na célebre alegoria da caverna de Platão (República, 514a — 518a). Sem este princípio não há nada de sentido, nada de perceptível e pensável. O homem está no mundo como luz. A luz no vazio total deixa tudo na mesma escuridão do sem-sentido e nem ela é luz. Um universo povoado de mundos e galáxias será como nada sem a luz. Nesta hipótese, ainda poderíamos dizer que existe o homem, que teria conhecimento deste universo sem luz. Mas muitos universos, sem o homem que os visse e os pensasse, seriam como absurdo e inexistentes como, por exemplo, são inexistentes os sons para os olhos, a luz para o tato. Um mundo existe para o ser humano como só num mundo o homem pode ter consciência e ser sujeito. O homem é desta forma como a luz originária graças à qual existe algo como um universo que se pode ver e sobre o qual se pode falar.

Estas teses subvertem totalmente o sentido de mundo, de objetividade e a consciência de nossa condição de seres responsáveis pelo mundo que soubemos instaurar e descobrir. Portanto, como sem homem não há sentido, nem consciência afirmativa, não há verdade nem erro, assim sem mundo (e numa primeira abordagem poderíamos dizer sem nosso corpo que vem a ser o ponto de junção e articulação entre consciência e mundo) o homem, seu modo de ser e aparecer, sua experiência e inquietude, não se explicam. Isso terá reflexo sobre a significação do trabalho.

É unidade dialética

O que dá a pensar é a unidade dialética destes momentos opostos: corpo, mundo e consciência, subjetividade na unidade incomparável da vida intencional, da existência, da pessoa. E qual o sentido desta vida intencional? A verdade e a experiência da verdade como tranquilidade da ordem dinâmica, como paz e reconciliação universal da vida consigo mesma.

Este núcleo que caracteriza o modo de ser essencial do homem, carece de desdobramento explicativo maior, que será o objeto de quanto segue. O objetivo acima fixado é o de desfazer uma idéia de homem como átomo social, como indivíduo dotado de uma consciência apenas interior, porque esta antropologia expõe o homem e seu trabalho, conseqüentemente a educação para o trabalho e sua ulterior preparação profissional, a graves equívocos e conseqüências certamente por ninguém desejadas.

As primeiras análises do ser-homem se defrontam com seu aspecto mais visível, mais diretamente dado como ser corpóreo fazendo parte da natureza visível. Já aqui defrontamo-nos com a evidente vinculação que mantém com a natureza abrangente pela mediação de sua corporeidade. Pelo corpo se constitui no homem um saber, uma dinâmica de que a natureza toda está provida e por cujo impulso ela assegura seu modo de ser e sua propagação. Nos animais isso se pode chamar de “programação instintiva”, na forma de um saber consciente de pouca reflexividade. Na consciência humana este saber do corpo próprio dos animais não é abolido mas assumido, conservado e transformado para integrar uma nova unidade, a vida humana e tudo quanto ela comporta. Lá onde o saber originário do animal se compõe com a vida racional e intencional, para ambos se constituírem como tais e serem a nova unidade que chamamos “vida humana”, *lá nós temos o lugar do trabalho*. Mas antes de o caracterizarmos, analisemos mais detidamente a vida humana da qual ele recebe seu real sentido.

Toda análise corre o risco de induzir em erro porque separa o que na realidade está unido. Aqui tanto mais isso é verdade quanto a vida intencional humana, da qual o trabalho é um modo, é intrinsecamente una e, não obstante, temos que falar como se fosse uma vida corporal, espiritual, racional, ética, social, de caráter político, econômico, histórico e outras determinações. Todas elas são reais mas compõem uma unidade que é o ser humano. Com esta advertência feita, detenhamo-nos algo mais na descrição analítica da vida intencional.

Unidade complexa

O homem não é um átomo social, completo em si, sem mais profundas dependências. Nele encontramos uma articulação e sintaxe extremamente complexa de ordens e isso na incomparável unidade da vida intencional em que tudo se reflete. Esta vida tem atualmente suas raízes na matéria e no espírito, no corpo social, no passado histórico, na ordem cultural. É ademais uma vida que se vive e se analisa num universo lingüístico graças ao qual ela sempre antecipa um futuro que, com o passado, compõe a dinâmica e o sentido do presente.

Não é o momento de se proceder a uma descrição completa das instâncias que compõem o ser-homem. Queremos apenas sublinhar seu caráter dialético. Isso quer dizer que o homem é em sua essência uma unidade de opostos na qual os componentes se afetam e se determinam ao mesmo tempo que são determinados pela totalidade que compõem. Temos assim reconstituído o que acima denominamos como sendo um “centro unificador que recolhe na identidade do “eu” um mundo de relações”.

Exemplifiquemos esta unidade dialética. A vida sensível e animal própria ao homem afeta e qualifica todas as outras instâncias da vida intencional. Assim sendo, a vida racional não se compreende sem referi-la ao suporte sensível, às tendências que provêm de seu corpo. A própria história da razão, das teorias

científicas, das artes, não se compreende adequadamente se desvincularmos a razão e a vida do quadro das condições materiais no qual existem. — Do mesmo modo que não se compreende o comportamento do animal-homem sem referi-lo à instância racional que afeta e determina igualmente toda sua vida sensível e instintual. Daí não ser possível transpor sem mais a psicologia animal para os comportamentos humanos e vice-versa. Esta dialética dos componentes estruturais do ser humano é rigorosamente universal, i. é, toda instância afeta as demais e o todo afeta cada uma em particular.

Parece que nos afastamos bastante duma certa imagem de homem que deve estar fundamentando e justificando a ordem social e política que nos rege de momento e que no sistema educacional terá inconscientemente e às vezes também conscientemente o mecanismo de sua reprodução pouco crítica.

A análise da vida intencional do sujeito deve continuar, porque queremos tornar mais visível o que realmente está implicado em seu trabalho, quais as condições que o tornam possível. O conhecimento das implicações e das condições necessárias à sua possibilidade é imprescindível àquele que quer educar para o trabalho, ao que pretende colaborar na construção de um mundo humano de trabalho.

O sujeito frente à estrutura

É importante por em relevo um traço decisivo da vida intencional que irá desdobrar-se na forma de trabalho. O que queremos aqui ressaltar é a relação dialética na qual se definem tanto o sujeito humano quanto a sociedade e cultura. Nesta relação se opõem e se contradizem a subjetividade como ato e consciência e a objetividade de toda ordem; a instância estrutural que nos acolhe e nos define se contrapõe ao aspecto emergencial, não mais estrutural, que dá sentido e tem sua origem no homem livre. O trabalho ocorre todo ele nesta ordem dialética e dela recebe seu sentido e sua existência. Ele pode ser pensado em analogia com o corpo, cuja vida exprime.

O corpo humano, situado aqui e agora, é apenas um ponto que resulta de um estado de convergência e equilíbrio em que se mantém a natureza. Ele é um sistema aberto, acolhido em eco-sistemas nos quais se prolonga e dos quais por sua vez é prolongamento. Da mesma forma nossa vida particular é determinada pela vida social e vice-versa: somos a insociável sociabilidade, na formulação de Kant. Somos conflito, vida que está em meio a uma dialética generalizada (Jaspers, *Von der Wahrheit*, 902). Não reconhecer o caráter universal e social da vida, do mundo do trabalho, é tão errado quanto pretender que algo aconteça sem nossa participação ativa.

Daqui decorre o caráter especificamente humano do trabalho: ele existe na e pela estrutura social mas a sociedade vive a partir de sua raiz política, que resulta do consenso, dos conflitos e das reconciliações. O trabalho humano traz portanto as marcas do modo essencial de ser do trabalhador. Sem a natureza e a

sociedade, historicamente interpretadas na organização tecnológica e na ordenação política, não há trabalho. Ele não existe também sem as virtudes do trabalhador e sua participação pessoal. O mundo do trabalho deve pois ser analisado como fato humano, estrutural e pessoal o que define mais um aspecto de sua dialeticidade.

II. VIDA HUMANA E TRABALHO

Até aqui traçamos resumidamente o quadro teórico que nos pode guiar na tentativa de compreender a natureza do trabalho e os imperativos que daí decorrem para a preocupação educativa.

Nada deve ser tanto objeto da educação quanto encaminhar os jovens a que no trabalho criativo e fecundo meçam suas possibilidades e suas virtudes. Se há momentos e modos nos quais a vida se vive e se celebra com mais intensidade e plenitude, não há contudo nada comparável com o trabalho. É por ele que a vida, de modo continuado e quotidiano, se exerce com inexcedível autenticidade e com inigualável abrangência, razão pela qual se constitui em *lugar privilegiado para se educar o cidadão*.

O trabalho é revelador

Utilizamos acima a imagem da luz para falarmos do homem como luz natural, elemento originário e co-constitutivo da própria emergência do ser. Ao mesmo tempo o homem se vê constituído como luz pelo próprio objeto iluminado, pois luz que ilumina o nada não é luz. Esta imagem se pode estender do homem à sua ação no mundo. É assim que com toda propriedade podemos dizer que as mãos do homem iluminam o mundo e o libertam da escuridão do sem-sentido e da não existência para a beleza das formas, das transformações, das culturas, da verdade.

É auto-objetivação

O trabalho é contemporâneo ao homem. Onde há trabalho há homens. Por ele o homem interpreta o mundo, todos os domínios do mundo, e ao mesmo tempo se interpreta, se revela a si mesmo, se objetiva, i. é, inscreve na ordem do sensível seus pensamentos, suas intenções e desejos, e nesta inscrição se expõe ao outro, certificando-se, nesta relação, de si mesmo pelo reconhecimento que encontra, vendo-se assim constituído em sujeito (De Waelhens, p. 87s.).

É isso que acima designamos como sendo a constituição de um mundo no qual o homem se expõe, se propõe, se impõe, e onde desta forma se dispõe a ser eventualmente reassumido na história dos que após ele virão. Com isso o trabalho se torna o ponto essencial da relação inter-subjetiva, onde o encontro é real, onde a cooperação é a regra da fecundidade, e onde a luta é o preço que a finitude paga para se superar na síntese da conciliação transformadora, termo e sentido de todo trabalho.

O trabalho: unidade complexa

En síntese, é no trabalho que o homem se define, se objetiva em um universo sensível, onde ele se encontra com o outro e lança as bases do convívio e solidariedade, onde exerce sua liberdade como ser ético e como libertador e instaurador do sentido, onde satisfaz eficazmente as necessidades de sua existência empírica e espiritual, onde vive sua dimensão política, onde desdobra sua inteligência, exerce sua vontade e satisfaz eficazmente seus desejos. Aqui se exercem praticamente todas as dimensões humanas. Mas importa notar que a ausência de uma delas altera substancialmente o mundo do trabalho. *Exemplifiquemos*: Se o trabalho for privado da *componente "saber"* ele definha na incapacidade que irá ameaçar sua própria existência. Tiremos a *componente ética* do mundo do trabalho e teremos uma sociedade entregue à truculência e à lei do mais forte sem atender às exigências do convívio, porque a eticidade consiste nisso: normar o comportamento segundo o princípio da estrita reciprocidade dos comportamentos. A falta de ética, juntamente com outros fatores, pode ter como resultado menos trabalho. — Os trabalhadores não podem pensar seus problemas e interesses como separados da *ordem política*. Não podem desinteressar-se de quanto ocorre nesta área da qual inevitavelmente sofrerão a presença e as decisões que tomarão aqueles que compartilham ou não os mesmos interesses. — Se não se entender de que o trabalho está inteiramente imerso no *contexto social*, e que resulta sempre duma ação conjunta e cooperativa, mesmo se não sempre diretamente visível, não se compreende a experiência de impotência e de frustração que muitos milhões de seres humanos tão bem conhecem: o individualismo desinteligente e o individualismo egoísta, ambos frustram, a seu modo, as intenções e os esforços do trabalho individual e social. — O fruto do trabalho *supre as necessidades*. Não se pode subtrair ao trabalhador, injustamente, o fruto do seu trabalho. Bem mais grave é o fato de lhe ser subtraído o próprio trabalho. Isto é esquecer de que o indivíduo-pessoa se afirma e procura o reconhecimento necessário à sua própria auto-estima, no trabalho. Aqui não só se desconhece a ordem do trabalho, mas a vida que no trabalho se vive e que por estas duas negações é lesada em sua raiz. O trabalho tornou-se mercadoria e a vida foi negada como vida humana. É a contradição.

A contradição existe no interior de uma totalidade complexa. O trabalho recebe da vida, enquanto totalidade, suas características próprias de fenômeno social, ético etc. como acabamos de ver.

Por estas características a vida se exprime e se realiza. Ela se define em primeiro lugar, porque de modo abrangente, pelo próprio trabalho. Mas a vida não se esgota no ato produtivo. Ela se realiza, completando seu sentido, na fruição que pode ser consumo, uso, contemplação do que o trabalho produziu. Neste ciclo que a vida cumpre, terá como realização máxima a manifestação da verdade do ser que lhe é próprio e da verdade do mundo no qual se encarna.

As contradições que vimos, como por exemplo, um mundo de trabalho alienado de sua inevitável inserção na ordem política, aparecem nesta unidade que é o mundo da vida como totalidade virtual do sentido, por cuja virtude a contradição é manifestada, como incongruência. As contradições só aparecem no horizonte de sua possível superação. Isso configura um movimento dialético ao interior da vida, do mundo humano e ao interior do mundo do trabalho inserido na dinâmica da vida em sua condição de ser-no-mundo.

Trabalhador e mundo do trabalho

O conceito de “vida”, como “ser-no-mundo”, merecerá algumas considerações adicionais. Trata-se de enfocar e iluminar a dialética entre trabalhador e mundo objetivo do trabalho, (um modo de se concretizar o ser-no-mundo) porque *entre ambos se insere a ação educativa*.

Já analisamos o mundo do trabalho em si e nele detectamos uma pluralidade de momentos que se opõem e se compõem numa unidade viva. A vida humana e o mundo objetivo existem numa relação dialética que possui um caráter fundador. É nesta relação que se inscrevem as relações, conflitos e sínteses que se verificam ao interior do mundo do trabalho, no qual a relação homem-mundo se particulariza .

Todo este espaço dialético é atravessado, em todos os seus momentos, pela relação sujeito-objeto, indivíduo $\simeq$ estrutura, trabalhador-mundo do trabalho, pessoa-sociedade. Esta dicotomia tem seu *peculiar interesse na ordem pedagógica*, onde se fala em categorias de responsabilidade e liberdade. Trata-se do sujeito, princípio de ação, em oposição ao objetivo que é princípio enquanto se antecipa à ação como campo, como uma série de condições prévias, antecedentes à própria ação.

Não haveria sentido falar em relação sem atribuir aos termos da relação uma certa autonomia e consistência. Afora disso, os dois se constituem na relação que eles mantêm. Não se trata de pensar aqui o trabalhador como o representante anônimo de uma ordem objetiva da praxis que de certa forma antecede ao indivíduo e ao ato do trabalho. Trata-se do trabalhador enquanto sujeito finito, centro responsável de iniciativas, e esta ordem objetiva e estrutural do trabalho, ordem que exprime uma prática e um saber. *O ato educativo se insere exatamente entre os dois momentos* e visa promover a síntese dialética de ambos, no trabalho. O mundo objetivo do trabalho(*) que é um espaço prático e teórico, um fazer e um

(*) O mundo objetivo do trabalho vem a ser tudo quanto já é disposição para viabilizá-lo: a ordem tecnológica, o saber técnico, o saber teórico que precede a técnica, a organização de fato das relações de trabalho, as regulamentações legais, as organizações locais e internacionais do trabalho, os valores culturais relativos aos bens que o trabalho produz e que por sua vez motivam o trabalhador. A este mundo também pertencem as interpretações religiosas, morais e filosóficas em torno do próprio trabalho que lhe conferem importância variada em tempos e em povos diferentes. É a tudo isso que remete a expressão “mundo do trabalho”.

saber virtuais, torna possível a ação do trabalhador. Esta, por sua vez, torna possível que algo como o mundo do trabalho exista.

O sujeito do trabalho

O homem é o *sujeito do trabalho*. Esta é uma afirmação que é fundamental. Aqui a polêmica é certamente mais intensa na esfera filosófica. As razões desta recusa, a de reconhecer a ação finita do trabalhador como portadora de sentido e de peso significativo, tem uma longa história que certamente contribui para superarmos as posições impossíveis de um atomismo antropológico onde até hoje provavelmente se legitimam as aberrações que caracterizam certas relações de trabalho.

Contudo o trabalhador não é sujeito suficiente e adequado de quanto faz. A vida nos institui em nossa individualidade singular ao mesmo tempo que dela nos destitui na medida em que nos faz os suportes duma vida social e objetiva. O mundo objetivo nos determina em larga escala. Mas o que nos determina não é sem mais um mundo em si (como se exercesse uma causalidade mecânica sobre nós) mas um mundo já objetivado e interpretado e através do qual estabelecemos uma comunicação inter-subjetiva e onde o sujeito individual, por sua vez, se auto-interpreta e se reconhece, resultado do trabalho. Assim, o mundo construído pelo trabalho é princípio co-determinante de nossa vida. Nem por isso o mundo da produção, das relações de produção, em resumo, o “modo de produção”, que caracteriza a ordem econômica como estrutura, é o único determinante da vida social e individual.

A ação do indivíduo, contudo, tem consistência e valor próprios, apesar de não ser ele o sujeito adequado de quanto faz. O trabalhador executa uma ação porque muitos já a haviam iniciado ou porque muitos atualmente estão cooperando. Neste instante estamos executando um trabalho, o de redigir, sobre o papel, uma análise do ato subjetivo de trabalhar. Este ato de trabalho prolonga e completa outros tantos atos de sujeitos que produziram todo instrumental de que nos servimos, produziram todo um saber que aí está, como um saber anônimo, disponível, a ser apropriado e prolongado na ação dos sujeitos que dele se servem. Todo nosso trabalho se insere também no contexto da atividade de outros tantos sujeitos que *hoje trabalham* para tornar possível nosso trabalho, nossos conhecimentos, nossas certezas e valores que possuímos através de uma sociedade que nos engendrou para a vida na comunidade humana. Cultivar a consciência da dimensão histórica e social do sujeito que trabalha é um tema *importante na educação para o trabalho*, porque se a escola abre estas perspectivas sobre o trabalho, os jovens entenderão que todo isolamento egoísta é antes de tudo infecundo e conduz à esteril não cooperação. Todos nós retomamos e continuamos um trabalho sem fim.

Os meios do trabalho

Também os meios não são exatamente os que me forjo. Nossa capacidade de trabalhar vem dos meios. Neles a experiência humana depositou sua habilidade e o sujeito é por eles constituído em seu saber e poder. Como meios do saber aí estão as bibliotecas, as obras, as teorias, os conceitos. Como meios do poder dispomos dos instrumentos simples ou complexos que dilatam enormemente nossas forças. *É preciso educar para dar acesso aos meios* que a sociedade possui, iniciar no manejo dos instrumentos, das técnicas. A educação pressupõe a distinção entre a ordem objetiva dos meios e o ato do trabalhador e a declara essencial.

Mas os instrumentos não esgotam os meios. A organização social e política e econômica são como que disposições anteriores à nossa atividade pessoal mas que muito importam porque podem favorecer ou frustrar nosso trabalho. Quando trabalhamos, nunca estamos separados dos outros que tornam nosso trabalho possível.

Os valores do trabalho

Os valores, os fins são como a alma de uma sociedade ou grupo humano porque eles ordenam os componentes, determinam os lugares, os vazios, retificam e denunciam os desvios. Apesar de serem dinâmicos e sujeitos a permanentes questionamentos, eles contudo significam um critério, um caminho para a verdade histórica na qual a vida se dá uma expressão e fisionomia.

Educar para o trabalho é promover os valores que numa sociedade o tornam possível, porque lhe conferem um sentido e o movimento propulsor. Dentre todos os valores ligados ao trabalho, o mais exigido é o da liberdade(*). O trabalho é diretamente uma ação libertadora em si mesmo, porque nele a vida acontece e se desdobra de modo único. Liberta também porque produz as condições do exercício da vida.

O fator “valor” implicado em cada trabalho, deve ser visto a partir dos dois lados da dicotomia sujeito-objeto. O valor objetivo é o que não mais se discute por ser evidente dentro de um espaço cultural a um tempo dado. Estes valores dão ao mundo que neles se inspira seu maior ou menor teor humano. A ordem objetiva de valores dá origem e suporta o trabalho, que por sua vez afeta e forma o

(*) O valor “liberdade” aqui significa apenas isso: desejo e vontade de ser, de ser verdadeiro. Se este valor se amesquinhar, nada poderá verdadeiramente motivar ao trabalho válido e árduo, de valor intrínseco e elevado, no estudo ou na lavoura, na pesquisa, na indústria ou na administração. O desejo intenso e eficaz de trabalhar é diretamente proporcional ao desejo de ser. Aqui se paga o preço por toda ordem de alienações, de asfixias, de prisões do espírito na inconsciência ou de prisões do corpo na anemia. O trabalho que não resulta do desejo da liberdade para libertar o ser potencial, mas que em boa medida é imposição da necessidade e da dominação, não pode deixar de gerar um mundo incerto e ambíguo e pouco humano.

trabalhador. Por outro lado o trabalhador não é só filho de sua cultura e de seu tempo mas, sabendo desta sua dependência e das determinações que lhe advêm da ordem objetiva, é capaz de um distanciamento crítico e responsável. Será capaz de identificar num mundo dado os desvios e as insuficiências que geram ou são geradas pela injustiça.

Nesta direção encontraremos o problema imenso que representa o crescente predomínio, na ordem do trabalho, dos meios sobre os fins. O homem mais e mais está como que pressionado a se curvar a imperativos e injunções desumanos que a própria ordem por ele criada lhe impõe. O mundo, *não da natureza* estranha, mas dos produtos de *suas mãos*, como a tecnologia, as organizações industriais e comerciais, cada vez mais complexas, este mundo humano, lhe parece mais desumano que a natureza.

Disso se infere o quanto *importa identificar os valores* que um momento histórico nos impõe, quais os valores que inexistem em nosso espaço cultural. O mundo do trabalho resulta de um conjunto de convicções comuns, de certezas, de preferências; resulta de omissões e da imaginação que preside os esforços. Estas certezas e desejos que presidem à construção de uma ordem de trabalho devem ser explicitados, tornados conscientes, para submetê-los à apreciação crítica que irá eliminar ou reforçar uns e constatar a ausência de outros. Este trabalho não é nada fácil porque os valores e antivalores mais arraigados são via de regra os menos evidentes e por isso mesmo os mais atuantes. Eles pertencem à estrutura profunda da índole de um povo.

A *educação é o espaço da responsabilidade* onde detectamos estes condicionamentos e onde o esforço de identificação é o primeiro passo para nos libertar da inconsciência, assumi-los criticamente e participar na construção do futuro. Para tanto a educação conta sempre com o engajamento da pessoa. Afirmamos a relação dialética e complementar entre a sociedade e a pessoa na construção do mundo humano do trabalho.

Do visto ressalta o quanto o trabalho não esgota sua ação no sujeito individual. Trabalhar é estar empenhado na edificação de um mundo cuja construção começou muito antes de nós, cujos meios nos foram dados como possibilidades e cujos valores já estão inscritos nas estruturas e nos hábitos mentais, nos costumes e nas leis. Mas, frente a todo este “dado”, o homem é responsável pelo futuro que dará a este presente e passado. *Este é o lugar da educação para o trabalho.*

Resumindo, podemos sublinhar mais uma vez o quanto o trabalho é afetado por esta dialética que o mantém vinculado ao mundo objetivo que por sua vez o transcende sem o absorver.

As instâncias fundadoras

A tensão dialética em que estrutura e sujeito se defrontam e se alimentam mutuamente, recebe toda sua dimensão quando afeta as instâncias fundadoras do

próprio ato do trabalho. Este ato será o objeto de nossas últimas considerações com vistas à educação para o trabalho. (*)

O trabalho humano pode ser visto como fundado em quatro instâncias que se imbricam de modo não acidental mas essencial. Por isso mesmo nem uma das quatro subsiste sem as três outras. Juntas perfazem o que chamamos o trabalho humano seja em sua forma local, seja em seu desdobramento universal como o “mundo do trabalho”. O trabalho sempre se apresenta como, 1) o esforço persiste em transformar, 2) com saber e habilidade, 3) com ordem e sistema, o campo do mundo para satisfazer as necessidades humanas de toda ordem como a necessidade de subsistir, de usufruir, de saber e verdade, de segurança, enfim, 4) para realizar os valores que somos capazes de identificar e criar.

O trabalho

1. O primeiro momento que podemos identificar como essencial a qualquer trabalho é a ação transformadora enquanto esforço que supera a resistência da matéria, enquanto resultado de uma vontade eficaz, real e não apenas imaginada. O trabalho existe porque há no homem esta disposição ativa que se pode estabilizar como hábito, como capacidade ativa, inscrita como possibilidade nas disposições “corporais”.

Para se entender este primeiro fundamento do trabalho convém voltar às teses antropológicas que presidem toda esta reflexão. O homem não está no mundo como um espírito autônomo, nem como segregação da natureza, mas como homem, isto é, como vida intencional que vive nas mãos, nos olhos, que se experimenta no cansaço, que se alegra no movimento veloz ou ritmado. É uma vida sensível, corporal mas que como tal também participa por inteiro das aventuras do espírito em busca da verdade, tornando seu corpo cúmplice de um saber e de um poder que não é próprio da pura vida sensível nem da pura vida racional. É nesta perspectiva que o trabalho do homem pode ser compreendido. Se infere do que precede que só o homem pode trabalhar, desenvolver uma ação transformadora no mundo sensível, tornando-o capaz de satisfazer seus desejos, tornando-o significativo por suas mãos, que nestas alturas vem a ser como que o símbolo de todo esforço transformador no mundo. Por um tal esforço transformador, o homem satisfaz seu desejo imperioso de ser, de se certificar de si, de seu poder e saber. Para sublinhar o caráter humano do trabalho é esclarecedor a analogia que existe com o jogo, ou melhor, o esporte. Aqui é o prazer não só sensível mas estético e lúdico que se visa. Uma verdade se torna sensível de modo privilegiado no esporte: o homem se certifica de si através de seu corpo. Não lhe

(*) A compreensão do trabalho através das quatro instâncias e a interpretação essencial das mesmas devo a K. Jaspers (Von der Wahrheit, p. 329 ss.). Submetemo-las porém a uma transposição analógica.

bastou nunca a mera imaginação. Até a experiência religiosa ele a exprime no rito e na dança. O prazer do êxito, da habilidade, do domínio, da coordenação harmoniosa buscados por si, sem outro fim, e vividos em relação íntima e direta com o corpo, foi o que sempre atraiu os homens à prática do esporte que, ademais, se constitui em espaço ótimo para propiciar o convívio, a solidariedade e a cooperação humanas.

A experiência do esporte, e o que por ele a vida descobre, não é possível compreender através da *simples fantasia*. Igualmente a experiência do trabalho abre ao homem um novo universo. Aqui o homem *se conhece* em sua fadiga, em seu esforço, como capaz de dominar o mundo, como capaz de lhe revelar a verdade possível, como capaz de amor e solidariedade no trabalho cooperativo. Ele se sabe como capaz de ser ético. *Imaginar-se* senhor da natureza, descobridor de seus segredos, imaginar-se solidário e ético *é diferente* da experiência que no trabalho fazemos destes valores. É diferente a dignidade que nos advém pela ação transformadora na qual engajamos nossa mente e nosso corpo. Pelo trabalho, enquanto ação em que nossas mãos e nossa mente se empenham para transformarem dados de ordem sensível ou não, o homem se experimenta pessoa e ser ético pela mediação direta de sua corporeidade e empresta com isso à toda ordem corporal, à ordem material, ao trabalho “braçal”, uma eminente dignidade porque por ele se opera a encarnação do homem, isto é, seu nascimento, e seu devir continuados. Todo trabalho pois trará as marcas de um engajamento corporal, que nas mãos tem seu símbolo. Mesmo o trabalho mais teórico não deixa de ter seu aspecto de esforço disciplinado em que o corpo inteiro está engajado na produção intelectual, impondo provavelmente uma disciplina ainda mais rígida e mais sutil. Isso equivale mais uma vez a dizer que o homem não terá acesso a sua verdade e realidade possíveis se não for através do trabalho como esforço e engajamento ativo e corporal. A vida intencional é uma vida na condição mundana e por isso humana.

Por tudo quanto vimos o trabalho será objeto dos cuidados educativos. Nada educa tanto quanto o trabalho já por este seu aspecto disciplinador. Há outros aspectos que serão pedagogicamente ainda mais fecundos. Não foi por nada que os gregos exigiam dos jovens, que quisessem avançar na sabedoria, o conhecimento das matemáticas como disciplina mental e a prática de ginástica como disciplina corporal, pois para Platão a sabedoria não se reduzia a um saber teórico, condicionada como estava por uma retidão prática. O trabalho mais educativo em tempo de escola é sem dúvida o próprio estudo sério. A educação física e os esportes são ótimos meios para predispor ao trabalho.

Concluindo poderíamos dizer que: não existe trabalho sem este aspecto de esforço regrado que engaja toda nossa vida psico-somática. Para tanto se requer o concurso da educação que promove as disposições naturais e leva a vida a se descobrir no trabalho. Para o trabalho se educa e se educa também pelo trabalho.

A ciência

2. Estamos enfocando os fundamentos do trabalho. Não há trabalho sem um mínimo de saber e habilidade. Este é o segundo pressuposto. Aqui houve a mais sensível transformação histórica. O saber se transformou na ciência moderna e esta por sua vez se desdobrou em tecnologia entendida aqui como *saber prático* engendrado pela mediação da ciência. A educação para o trabalho impõe hoje facticamente um preparo sério e, segundo as situações, estudos avançados em ciências para tornar o trabalho viável ou competitivo. A ciência e a tecnologia, sendo condições imprescindíveis, devem merecer um lugar de prioridade em todo o sistema educacional que quer promover o homem através do trabalho e não apenas promover o trabalho através do homem.

A organização

3. Todo trabalho comporta, além da mediação do saber e da habilidade, a *organização*, como prolongamento de nossa mão. O trabalho consegue seus resultados usando as mãos que manipulam os diferentes materiais interferindo em sua ordem e em seu sistema, conferindo-lhes novas determinações, novas propriedades. Acontece que a mão se prolonga e se robustece no instrumento elementar, como na maquinária mais sofisticada. Aqui a tecnologia recebe seu segundo sentido, como prolongamento das mãos, dos sentidos e da própria razão que no instrumento ou na máquina abrevia e sintetiza processos. Função semelhante à ordem objetiva do laboratório, da oficina, desempenha a organização interna de uma empresa em que instrumentos, laboratórios, oficinas e equipes de pessoal técnico-administrativo perfazem a ordem instrumental. Com isso o conceito de organização se alarga e se aprofunda. Já aqui podemos facilmente inferir a importância para o trabalho de todo aspecto organizacional, desde o instrumento, até a organização do trabalho nas associações, nas organizações, nos sindicatos, na organização social, política, nas disposições legais e nas organizações internacionais do trabalho. O mundo moderno, devido a sua complexificação crescente e rápida, reconhece a importância, para todo e qualquer trabalho, deste aspecto organizacional sem o qual ele simplesmente não pode existir, pelo menos não como razoavelmente livre e protegido de possíveis arbitrariedades ou medidas que o frustrem em todos os seus intentos.

Educar para o trabalho é preparar os jovens a que se saibam pelo menos orientar nesta ordem de coisas. O aspecto organizacional não é só responsável pela proteção ao trabalhador mas dele depende, como dos outros momentos que analisamos, a própria existência e viabilidade do trabalho. Às vezes, por exemplo, uma reforma da lei sobre o uso do solo pode resultar numa reorganização da vida do campo que vem a significar mais trabalho, mais prosperidade. Isso ocorreu muitas vezes na história.

É preciso educar o trabalhador de amanhã a fim de que saiba, como cidadão responsável, atuar positivamente para um mundo do trabalho mais eficaz, mais humano e mais humanizador.

O fundamento do saber e da habilidade e o fundamento que representa a organização de diferentes ordens (técnica, social, política), estão hoje intimamente vinculados na política científica, nos planos e projetos mais ou menos abrangentes de pesquisa, no fenômeno da finalização em ciências —quando projetos políticos ou econômicos determinam as direções da pesquisa. A educação para o trabalho não pode ignorar esta realidade do mundo moderno. Devido a esta vinculação cada vez mais estreita se transferem para o campo educacional as graves questões relativas aos valores que devem nortear a ordenação da economia e da política. Com isso chegamos ao último fundamento.

A decisão e o fim

4. O último na ordem da execução sempre é o primeiro na ordem da intenção. O fim, o mundo que ordena nossa vida, polariza nossas intenções e vontades: esta é a alma de todo trabalho. O que sempre se quer quando se trabalha? O trabalho executado tem evidentemente inscrito em si mesmo um sentido, isto é, um lugar dentro de uma ordem mais abrangente. Este sentido e lugar está bastante determinado, por vezes, outras vezes indeterminado: uma bomba atômica, um estudo teórico sobre a reprodução dos sons, uma faca, são todos produtos do trabalho humano que se prestam a usos mais ou menos estabelecidos, finalidades portanto mais ou menos fixadas, e portanto mais ou menos determinantes da ação produtora.

Mas não apenas as ações particulares se inserem numa ordem de intenções e valores. O trabalhar como tal se inscreve em círculos concêntricos de sentido mais e mais abrangentes por força dos quais o trabalho de cada um se torna mais e mais concreto, con-crescido ..., em cuja concretude se reduz sua consistência, e onde se encontram as razões suficientes de sua existência.

Mas estas razões que suportam, que lhe conferem sentido propriamente humano, estão geralmente supostas, pressupostas e dificilmente enunciáveis, mas nem por isso menos eficazes e necessárias para que o homem seja capaz de trabalhar. A ausência do sentido teria o efeito de manter o homem na inação, na indeterminação. O que porém ocorre na prática é o confronto de universos de sentido conflitantes. O que estará em questão será a imagem do trabalhador, a imagem de um mundo de trabalho que estará inspirando ou deixando de inspirar políticas de trabalho, estabelecendo prioridades, canalizando recursos. A “preparação para o trabalho” deverá interrogar-se sobre que mundo será ou não será construído, porque *um mundo* inevitavelmente resultará do trabalho. Será que neste mundo o trabalhador, como pessoa, será o centro de todos os interesses? Ou, não existindo esta fé no homem, a fé na natureza, na sociedade enquanto estrutura dinâmica deverá suplantar o “valor-homem”? Com isso o

mundo do trabalho teria como meta e como critério não a pessoa mas uma ordem objetiva que garantiria a felicidade possível dos indivíduos.

Os quatro momentos que respondem pela existência do trabalho humano, formam uma unidade de tipo dialético pois recebem sentido da totalidade que compõem e das determinações internas que se conferem mutuamente, constituindo-se cada um na sua identidade pela oposição e pela síntese com os demais. — Sobre esta unidade dialética muito haveria o que dizer. Ela é extremamente rica em conseqüências práticas porque nenhum destes fundamentos do trabalho permanece em repouso, isolado do interior do mundo do trabalho que é um certo universo dinâmico, no qual os fatores integrantes são agentes determinantes. Apenas para exemplificar, lembramos o quanto o saber científico, a tecnologia, 1) modificou o fazer, o executar, como modificou o tipo de esforço exigido, 2) como afetou a ordem legal política, organizacional, as condições da própria competição no trabalho e 3) o quanto está determinando a reordenação dos valores, as prioridades, as próprias leis que regem o convívio humano. De modo idêntico os outros momentos afetam a ciência e hão de determinar em última análise seu sentido e suas possibilidades reais.

Esta ordem que funda o mundo do trabalho é de natureza estrutural, isto é, independe de qualquer tipo de deliberação.

Educação pelo trabalho

Desta forma procuramos caracterizar o mundo do trabalho para tornar possível medidas mais adequadas para que se logre uma educação que não desconheça a magnitude de sua tarefa.

Convém não confundir a educação para o trabalho com a educação pelo trabalho. Na primeira ele é fim, na segunda ele é meio. Não se pode descuidar este papel mediador dos mais importantes. Na medida em que o trabalho realiza o próprio sentido da vida e a leva à sua perfeição, ele é educativo. A disciplina e o jogo, a inventividade do sujeito e a ordem que rege os fenômenos naturais e culturais, a valorização da habilidade das mãos e o talento do espírito, a teoria e a prática, a razão e a imaginação, a riqueza da intuição e a sutileza das distinções intelectuais, a concentração do espírito e a expansividade do corpo, a criatividade individual e a fecundidade da ação solidária — todos estes binômios conflitantes ou complementares encontram no trabalho uma síntese dialética admirável e lhe conferem um incomparável valor educativo. Os pedagogos, desde Kant, não deixaram de o reconhecer. O primeiro e mais árduo trabalho das crianças e dos jovens do 1º e 2º graus é certamente o estudo sério.

O universo humano possui no trabalho a secreta energia pela qual se afirma e se recria sem parar. O trabalho foi analisado neste estudo para tornar mais conhecido seu caráter, as condições que o tornam possível e a grandeza que lhe é própria como o lugar em que se forjam as coisas que valem e perduram.

CONCLUSÃO

Com o que precede pretendemos caracterizar a natureza do trabalho dentro do contexto da vida. Sendo a vida o que se propõe promover a educação, julgamos desta forma ter exposto os fundamentos que em última análise deverão legitimar tal educação sem reduzi-la a uma mera preparação que, enquanto instrumentaliza o jovem para o trabalho, o estaria também tolhendo em sua liberdade, porque a “preparação”, como a opuzemos à educação, deixa o ser humano indefeso ante um mundo cada vez mais dinâmico, mais complexo, exigindo uma participação esclarecida na gradual democratização das gestões empresariais. Hoje, *em qualquer trabalho*, não basta apenas saber executar tarefas. Mais e mais se exige competência de todos, discernimento, espírito solidário e cooperativo.

A educação para o trabalho visa positivamente ultrapassar os objetivos da preparação para o trabalho incluindo-a em seu projeto abrangente. O educando não pode ser antecipadamente encaminhado a certo tipo de trabalho, para não fixá-lo, antes de possuir um certo discernimento, a uma vida não propriamente escolhida. Não pode ser visada a fixação das forças trabalhadoras a suas classes de origem, sem deixar uma boa margem à livre determinação dos indivíduos. Para dar a todos as mesmas possibilidades nada melhor que a escola como primeira medida. Em seu livro, *Sociedade e Consciência*, Bárbara Freitag mostra o quanto oito anos de escolaridade desenvolvem em todas as crianças, procedentes dos mais diferentes níveis e classes, capacidades fundamentais como a competência lingüístico- expressiva, lógica e ética. Com isto se estará dando um suporte decisivo a que o indivíduo se desenvolva, se liberte para suas possibilidades na sociedade, pelo trabalho.

A educação para o trabalho visa dar possibilidades de optar a seu tempo, visa prepará-lo para enfrentar a mobilidade do mercado de trabalho que é dinâmico e onde o deslocamento das oportunidades não é de todo previsível. Com isso o trabalhador está sujeito permanentemente a ter que submeter-se a novas aprendizagens, a reciclagens, a atualizações.

Com isso se evidencia mais e mais a necessidade de o trabalhador saber participar na organização do trabalho a todos os níveis, saber também da importância da vida política em que as condições gerais do trabalho serão decididas. Para tanto a educação insistirá na dimensão social e interdependente de todo e qualquer trabalho. Nós não somos provavelmente mais egoístas que outros povos, mas alguns entenderam melhor do que nós que a cooperação, o interesse pelo bem comum, são mais importantes para satisfazerem os justos desejos individuais, que um individualismo pouco inteligente.

Esta educação há de inculcar e ensinar a todos, por palavras e exemplos, de que o trabalho é o caminho obrigatório para todos quantos queiram ter acesso à dignidade humana pessoal. Por isso ele se constitui em direito universal de todo cidadão.

Estamos novamente perante uma ordenação legal para o ensino do 1º e 2º graus. O texto da lei é deliberadamente formulado em termos gerais. A lei sobre a “preparação para o trabalho” faz apelo à interpretação criativa dos mestres para tornar operacional o que se visa. Nada impede que a criatividade interpretativa se exerça num estágio prévio a esta operacionalização. Por essa razão discutimos o conceito “preparação”. Julgamos recuperar a melhor intenção do legislador introduzindo o conceito na órbita da educação, impedindo desta forma que se repitam os mesmos impasses da lei anterior. O espaço da criatividade se tornou assim o espaço da responsabilidade também.

Com isso a educação para o trabalho significa contrapor-se a uma certa fixação mental que vê no poder, no domínio, na produção e no possuir a solução para todos os males. A “preparação para o trabalho” poderia então soar como uma palavra de ordem visando atrelar o sistema educacional a estes objetivos exclusivamente. E contudo, os conflitos e desordens que lamentamos em nosso mundo se originam da desordem que afeta o mundo do trabalho, porque se desconhece o que realmente está em jogo quando o homem trabalha.

O que importa é educar toda uma nova geração para o sentido do trabalho para que ninguém mais veja nele um simples meio de acesso ao poder sobre tudo e sobre todos, mas o caminho da libertação de todos e de cada um para a visibilidade luminosa de um mundo interior e exterior, iluminado pelo trabalho de nossas mãos.

BIBLIOGRAFIA

1. BORNHEIM, G. *Dialética — teoria, práxis*. Porto Alegre, Globo, 1977.
2. DE WAELEHENS, A. *La philosophie et les expériences naturelles*. La Haye, Martinus Nijhoff, 1961.
3. FREITAG, B. *Sociedade e consciência; um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez Editora, 1984.
4. JASPERS, K. *Von der Wahrheit*. München, Piper Verlag, 1958.
5. KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*. Trad. A. Philonenko. Paris, J. Vrin, 1966.
6. MERLEAU-PONTY, M. *Sens et non-sens*. Paris, Les Éditions Nagel, 1966.

(Recebido para publicação em 10/10/84)

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS*

Nídia Beatriz Nunes Kiefer**

RESUMO

O presente trabalho faz uma análise crítica do processo de educação musical em vigência, ao mesmo tempo em que levanta e discute fatores que entravam a sua efetivação: o encaminhamento dado pelos órgãos oficiais, a posição assumida pelos professores e as consequências de uma filosofia que embasa e reforça o "status quo".

Em onze de agosto de 1971, o Congresso Nacional decretou a lei nº 5692 que fixou as novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Um artigo desta lei chamou, em especial, a atenção dos professores de Artes: Art. 7º — Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística (...) nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (...).

Ter-se-ia, a partir de então, *uma Educação* explicitamente orientada também *para a sensibilidade*.

Entre os arte-educadores houve uma facção que se sentiu especialmente tocada: a dos professores de Educação Musical. Imaginaram haver chegado o momento de repensar e reforçar a Música como agente de transformação de comportamento de nossas crianças e jovens, e isto acontecia, se não pelo reconhecimento espontâneo de sua necessidade e importância, pelo menos por força de uma lei. Havia o reconhecimento oficial de que as artes, portanto também a Música, eram essenciais à formação, desenvolvimento e equilíbrio da personalidade, com reflexos altamente significativos na sociedade.

Acreditou-se então numa Educação Musical democratizada, extensiva a todos, abrangendo as mais diversas camadas sociais e atenta às grandes diferenças

* Trabalho apresentado no "Seminário de Especialistas em Educação Musical" no Encontro de Educação Musical realizado no Conservatório Brasileiro de Música em Convênio com o Instituto Nacional de Música da FUNARTE/MEC no Rio de Janeiro em dezembro de 1981.

** Professora do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Coordenadora do "Projeto Prelúdio" da UFRGS que envolve crianças e jovens.

e características dos mais variados grupos. Falar em Educação Musical democratizada pode soar um tanto demagógico, mas dizemos isto no sentido de um atendimento diferenciado que valorize as múltiplas manifestações da nossa cultura seja rural, seja urbana.

Sonhou-se um povo mais feliz encontrando-se na vivência e prática musicais, exercendo suas potencialidades criadoras. A educação musical generalizada na escola seria, para a grande maioria do povo brasileiro, a única via de acesso possível a uma formação musical básica.

Não se pretendia que todos fossem “musicalizados” somente para dar cumprimento a um dispositivo legal. Mas sim que, sendo-lhes oferecidas iguais oportunidades e podendo os indivíduos usufruir o prazer interior da realização musical, fossem enriquecidos em suas vivências e pudessem, eles mesmos, organizar seus valores. No ponto mais alto estariam os valores que os conduzissem a uma superação de si mesmos e lhes abrissem novos horizontes, proporcionando-lhes melhoria em suas condições de vida interior.

Este era o sonho dos educadores musicais. Vejamos a realidade.

A reforma foi se instalando progressivamente e, “segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino...”, conforme recomendação do Art. nº 72 da referida lei.

Passados alguns anos e com a Lei de Diretrizes e Bases em plena aplicação, depara-se com duas situações que preocupam sobremaneira e que parecem levar ao caos o ideal perseguido. A primeira diz respeito ao descuido com a Educação Musical de 1ª a 4ª séries e a segunda, à insistência em realizar um trabalho de 5ª a 8ª séries com alunos já desmotivados.

Nas escolas, os alunos de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, só recebem orientação especializada de música quando sobra algum tempo para o professor, depois de atendido o alunado de 5ª a 8ª séries. Ainda assim, alega-se que esta prática contraria o espírito da Lei, uma vez que, sendo desenvolvido como currículo por atividade, o ensino de 1ª a 4ª série deve ser ministrado por professores unidocentes, para que esta faixa etária não se ressinta com a presença de mais de um professor.

Partindo do princípio de que o conhecimento não é compartimentado, acho que o ideal, o grande sonho, seria, mesmo, que o professor de “currículo por atividade” fosse uma pessoa que já trouxesse em sua bagagem de vida uma carga razoável de conhecimentos e, principalmente, vivências musicais e realizasse todo o seu trabalho de forma integrada sendo assessorado por um especialista em Educação Musical.

Mas, no momento, a realidade não é nada alentadora. Acontece que o professor de currículo por atividades, via de regra, e mesmo por ter sido formado dentro de uma filosofia pragmatista, apresenta limitações incontornáveis e resistência declarada para agir como deflagrador do processo educativo-musical. Esta precariedade não poucas vezes tem causado danos irreversíveis aos alunos, apresentando à sociedade personalidades atrofiadas.

Para estar em consonância com o desenvolvimento intelectual e emocional humano, nesse período de crescimento precisa-se dar às crianças um orientador sensível, bem preparado, perspicaz. Um orientador capaz de detectar o momento de cada uma e assim poder encaminhá-la no sentido de descobrir e vivenciar a riqueza da linguagem e do fazer musical como uma conquista pessoal, mas que traz no seu bojo o enriquecimento da comunicação interpessoal.

É desolador constatar que se despreza ou, pelo menos, não se dá o devido valor a esta fase da vida em que se encontra o indivíduo-criança disponível, ainda não deformado.

Nesta faixa de idade, que abrange as quatro primeiras séries do 1º grau, encontram-se seres em prontidão, abertos e muito receptivos. É uma fase muito importante na estruturação de suas personalidades e para isso a música contribuiria de maneira marcante e definitiva.

As crianças sentem uma fascinação sem limites por novas experiências, são ávidas de vida, são atentas a tudo; gostam de movimentar-se e a música, por suas características intrínsecas, é para elas um apelo fortíssimo. Mexe com todo o seu corpo e sacode suas emoções; propicia-lhes sensações agradáveis, aprimora seus sentidos apurando-lhes a sensibilidade.

Uma filosofia de educação que se preocupe com o desenvolvimento integral do ser humano não pode descuidar-se da Educação Musical.

O desconforto existente na área de Educação Musical não é “privilégio” deste ou daquele, é um desacerto geral, pois somos todos frutos de uma educação em que a música surge (quando surge) como algo absolutamente supérfluo. De acordo com o presente momento econômico, seria merecedora de taxação das mais elevadas.

A música é tratada como ornamento, emplume para as “meninas prendadas” ou simplesmente como distração para quando não se tem nada de sério a fazer. Esta é a resultante de um processo que desconhece o poder formador individual da música, bem como sua vocação para conduzir à educação social.

Para que tudo o que acaba de ser dito seja confirmado como regra, temos as exceções necessárias, ou seja, os indivíduos que, apesar de tudo, chegaram a uma razoável ou boa formação musical. Destes, muitos, por opção, abraçaram a carreira do magistério, tornando-se educadores musicais.

Porém, esses professores com formação especial, no momento, são encaminhados para realizar seu trabalho em classes de 5ª a 8ª séries.

Se os alunos já viessem recebendo uma boa orientação, seria a hora de uma retomada, com força total, da sensibilidade e disponibilidade que apresentassem e de seu encaminhamento no sentido de uma sistematização dos conhecimentos e conceitos até o momento vivenciados sem restrições formais.

Esse professor especializado encontra um aluno arredio, agressivo, com totais restrições ao trabalho em música. É o reflexo de experiências anteriores frustrantes e a consequência de um problema que se insiste, muitas vezes, em não

enfrentar. O problema é: a nossa criança, hoje, possui como agente formador musical quase que exclusivo os programas de televisão, que causam efeitos diversos, sendo dois sumamente negativos e de grave repercussão para essa fase de crescimento físico e mental.

Um é a passividade. A criança é um mero receptor de mensagens as quais, no máximo, ela reproduz como um espelho. Estas mensagens são manipuladas pelas agências de publicidade que, em momento algum, se preocupam com a formação do povo; seus objetivos convergem para o adestramento e domesticação consumista.

Outro é o embotamento. Passam então nossas crianças a repetir *jingles*, sem nenhuma qualidade artística e de indiscutíveis qualidades destrutivas do senso crítico. “Compre isto...”; “Isto é muito bom...”; “compre aquilo, é indispensável”; “Leve vantagens”, etc., etc. O visual bastante forte, muito colorido e veiculado por sons.

Após esta *iniciação musical*, continua o processo (de)formativo na guerra das gravadoras e lançadoras dos grandes sucessos da *Música Popular Brasileira*, apresentada em esquemas, ritmos, embalos e textos nem sempre muito nossos.

Liga-se o televisor, o rádio, caminha-se pelas ruas, entra-se nas lojas, supermercados, repartições públicas ou privadas, seja onde for, ouve-se aquilo que o interesse econômico determinou que o povo deva consumir sob o rótulo de *Música Popular Brasileira*.

Estão lançados os fundamentos da deseducação musical.

Pode a criança defender-se deste ataque?

Em absoluto. Literalmente abandonada por quem de direito deve orientar sua educação, é absorvida e educada de fato pela avassaladora força do interesse comercial.

A criança fica sem defesa; seu organismo, sua mente são minados e tornam-se resistentes às mais bem intencionadas tentativas de mudança.

Inicia-se, a esta altura dos acontecimentos, o jogo do faz de conta entre professor e aluno. O professor faz de conta que realiza um trabalho sério de Educação Musical e o aluno faz de conta que participa com interesse do mesmo.

A Educação Musical de 5ª a 8ª séries do 1º grau torna-se caricatural. E tem mais: devido à exigüidade da carga horária, ao grande número de turmas que atende e às solicitações da escola ou instituições que lhes são hierarquicamente superiores, o professor de música transforma-se em organizador e animador de homenagens, festas cívicas, festas de aniversário, etc.. Sua atividade perde as características que lhe são particulares, sua essência formativa, para transformar-se em função apenas. O professor torna-se o autêntico “festeiro da escola”.

Talvez, por formação, o professor, na maioria das vezes, desempenha o seu papel pacificamente, sem discussão e o realiza com resignação, induzindo o aluno a secundá-lo. O professor se submete!

Está satisfeita a exigência legal! O currículo está cumprido.

E o aluno conclui o 1º grau sem que a música para ele tenha adquirido qualquer significado.

Diante deste quadro, precisam os professores de Educação Musical parar e juntos considerar a gravidade com que se apresenta a situação. Precisa-se, corajosamente, levantar possíveis soluções para que a criança brasileira possa ser co-autora de seu processo de educação. Precisa-se dar-lhe possibilidade de uma formação integral em que todas suas potencialidades sejam ativadas e possam, conseqüentemente, ocupar o lugar que lhes compete na composição de sua personalidade.

ABSTRACT

In this paper the A. studies and criticizes the current musical education process and discusses some factors which impede its development, e. g., the attitude of official authorities and professors and the consequences of a philosophy that at same time gives support and reinforces the "status quo".

(Recebido para publicação em 13.04.84)

VALORES ESTÉTICOS NA CONCEPÇÃO GRÁFICA E PLÁSTICA DE UM LIVRO PARA O ALUNADO DA 1ª SÉRIE*

Denyse Maria Alcalde Vieira**
Carlos Augusto Telles Bison***

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta para o desenvolvimento gráfico e plástico de uma cartilha. Fundamentos e sugestões práticas também são incluídos. O principal objetivo deste artigo é facilitar a produção de materiais de leitura e escrita para as classes de alfabetização, valorizando a experiência estética, a participação e a auto-expressão.

1. Que princípios devem orientar as decisões sobre o caráter gráfico do livro?

As imagens, por mais naturalistas que sejam, constituem-se como subtrações de uma dada realidade visual; mesmo quando o meio de expressão e representação for a fotografia, apenas traços, manchas, tons, cores, luz e sombra, num campo bidimensional, trazem à presença do observador a cena ou objeto. Goethe disse “se eu desenhasse meu cão tal qual é, teria dois cães, mas não um quadro” (apud Stern & Duquet, 1961, p. 14).

As imagens gráficas, por outro lado, são capazes de concretizar fantasias e dar animação a um mundo imaginado.

Quando a imagem tiver a intenção de evocar uma cena, fato ou fenômeno observável na realidade externa (mundo visual, mundo das aparências), aconselha-se utilizar recursos gráficos, que os representem de forma naturalista. Para isso, nada melhor que a fotografia.

* Texto elaborado para assessorar a concepção gráfica e plástica, bem como o referente a valores estéticos, da obra de Sant'Anna, Flávia Maria. *Meu livro de ler e escrever*. Brasília. MEC/SESu; Porto Alegre, UFRGS/Faculdade de Educação, 1984.

** Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestre em Educação.

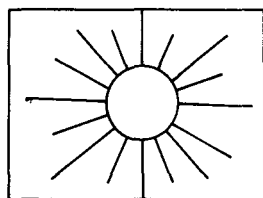
*** Acadêmico do Curso de Comunicação da UFRGS.

Seria interessante evitar o uso de estereótipos, esquemas, simplificações de uma cena, do objeto representado. Evitar, sobretudo as repetições de uma dada imagem.

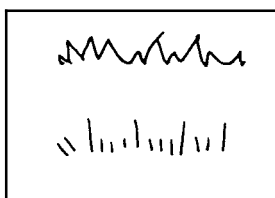
As repetições estereotipadas de formas do mundo visual (realidade externa, mundo das aparências) podem passar aos alunos a idéia de que “tal objeto” é desenhado “assim” e não de outra maneira. É comum, por exemplo, ver-se nos livros da escola primária, pássaros serem representados pelo seguinte esquema estereotipado (Lowenfeld & Brittain, 1972, p. 58):



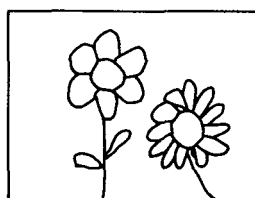
Recomenda-se evitar situações como estas:



*Para representar
o sol.*



*Para representar
a grama.*



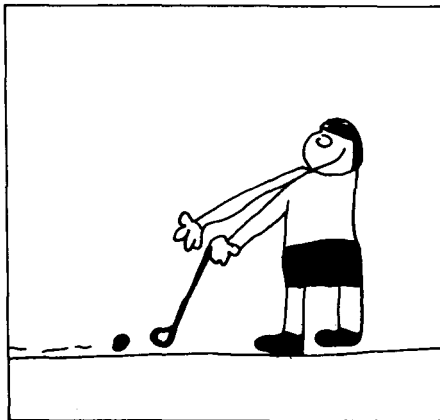
*Para representar
uma flor.*

Os estereótipos não contém significação, são representações conceptuais e podem sugerir que existe um modo correto de desenhlar, pintar ou modelar algo.

Mais prejudicial seria o uso dessas imagens (e de outras mais complexas que as ilustrações desta comunicação) como modelos para que as crianças desenhem copiando, pintem de uma cor, colem partes, recortem seguindo o contorno.

Os desenhos “bonitos”, “bem feitos”, “coloridos corretamente”, elaborados pela professora, multiplicados por meio de xerox ou matrizes heliográficas, e apresentados para o aluno pintar, recortar, montar, podem ter o mesmo efeito dos esquemas estereotipados. Para tornar esta idéia mais clara, pense numa criança de 9 ou 10 anos, cujos desenhos tenham características de etapa pseudo-realista (na classificação de Lowenfeld e Brittain, 1972). Ao comparar, por exemplo, seus

desenhos de figura humana (ilustração A), com as que aparecem freqüentemente em seus livros escolares (ilustração B), podem perder a segurança em suas próprias possibilidades de criar imagens. De acordo com os estudos e conclusões de Lowenfeld (1973) e Stern (s.d.), esse fato pode ter conseqüências sobre a auto-estima da criança e sua capacidade de participação social pode ser prejudicada, pois sua criatividade sofre uma interferência negativa de modo continuado.



A: Desenho a lápis e caneta hidrocor feito por Rogério, 10 anos, aluno de uma escola estadual de Porto Alegre.



B: Ilustração retirada do livro de Cotrim, indicado para o 1º grau (1977, p. 37).

“Seria conveniente ensinar primeiramente às crianças a arte de interrogar as imagens, antes que se utilize as imagens para lhes aumentar o conhecimento” (Thibault, apud Cagni, 1975, p. 221). Exemplificando: usar a imagem como estímulo central, para ser explorada pela criança de forma verbal, gestual, dramática e não apenas e sempre como ilustração de um texto.

As imagens gráficas não devem aparecer padronizadas, elaboradas com o maneirismo de um mesmo desenhista, em toda a extensão do livro; evitar, por exemplo, o mesmo esquema de cores, o mesmo estilo gráfico, a distribuição de imagem-texto seguindo um mesmo padrão. A variedade de soluções, de propostas, de imagens será estimuladora, provocando a curiosidade, a atenção e a participação da criança.

Se a história em quadrinhos for utilizada, incluir os elementos que fazem parte dessa linguagem gráfica, tais como plano geral, plano de conjunto, detalhe, plongée. Balões e onomatopéias podem ser incluídos; enfatizar cores vivas, ação, movimento, angulação, perspectiva e dimensões diversas podem ser ressaltadas na passagem de um quadrinho a outro.

Dar atenção ao caráter global, totalizante da ilustração, preferindo-o à representação da figura isolada. Exemplo: ao invés da imagem de um cachorro

destacado sobre um fundo vazio, apresentar uma cena onde apareçam outros dados, tais como uma lata de lixo, uma rua, casas, árvores.

As imagens devem procurar transferir a significação do(s) objeto(s) em um determinado contexto, evitando-se a padronização mental do motivo. Exemplo: na imagem “meninos jogando bola num terreno baldio de uma zona periférica, vila popular”, as roupas, o tipo físico, as cores devem estar de acordo com o ambiente em que se desenvolve a ação.

Aos dois princípios anteriores, pode-se acrescentar:

- após apresentar a imagem, mencionada como exemplo, em plano geral, destacá-la em plano de conjunto.

- deve-se ressaltar o cenário, reproduzindo o seu caráter urbano, moderno, não esquecendo os out-doors e letreiros luminosos, quando os mesmos fizerem parte da cena em questão.

2. Que propostas podem ser feitas para que o aluno participe gráfica e plasticamente em seu livro?

- Permitir que a criança faça ilustração de textos, participando na criação gráfica do livro, tanto quanto é chamada a usar palavras, frases.

- Neste sentido, seria conveniente deixar em branco grandes espaços, sem delimitar margens, contornos, divisões, para a criança exercer sua criatividade.

- Pode-se solicitar à criança: pinturas, desenhos, modelagens, construções, colagens.

- Para facilitar a obtenção de materiais para recorte, colagem, montagem, o livro poderá conter folhas destacáveis coloridas na ordem natural do livro, figuras geométricas coloridas, símbolos gráficos (letras, números, pontos, linhas, cores) impressos em formas regulares (quadrados, círculos, triângulos, retângulos) picotadas no contorno, que serão transformadas em peças de jogos, de acordo com regras pensadas pelas próprias crianças.

3. Que princípios devem orientar as decisões sobre valores estéticos subjacentes às atividades artísticas no livro de ler e escrever?

Modelar, desenhar, pintar, usar a “arte como forma ativa de expressão” é deixar de lado a “idéia convencional de que é necessário saber fazer as coisas”, é deixar de lado a idéia de fazer bem e mal, bonito e feio, pior e melhor. O mais importante é fazer alguma coisa que seja sua. “Essa relação genuína com seu próprio trabalho é que lhe confere sentido” (Lowenfeld, 1973, p. 201).

A atividade artística oportuniza à criança organizar suas emoções, sentimentos, experiências, usando materiais de criação em torno de um assunto: organiza, dá ordem, cria um sentido estético enquanto faz. “É a criança que devemos encontrar em sua obra e não o pálido reflexo de estéticas contraditórias” (Depouilly, 1965, p. 4).

A criança inventa formas e descobre certos recursos artísticos enquanto desenha, pinta, modela; seu trabalho “é abundante em qualidades preciosas ... o desenho de uma etapa posterior não destrói o valor estético de criações anteriores” (Stern & Duquet, 1961, p. 16).

Tanto em sua atividade de fazer artes como na de observador de um objeto, forma ou obra, o indivíduo experimenta prazer estético e desenvolve a sensibilidade estética. Essa experiência, a estética, é ao mesmo tempo emocional e cultural.

Para compreender a dimensão das atividades de observação, visando à sensibilidade e ao desenvolvimento de valores estéticos, parece importante um referencial teórico. Seleccionaram-se as seguintes idéias de Forquin (1982, p. 25-48).

— As atividades, visando à educação artística, não se propõem a criar um “amor problemático e isolado por belas artes e belas obras, mas, sobretudo, uma consciência ativa e exigente em relação à qualidade de vida cotidiana desses indivíduos ... ora, de que serve tornar os indivíduos sensíveis à beleza das obras-primas consideradas imperecíveis, se não os tornamos primeiro sensíveis à mortal feiúra do meio ambiente?”

— Educação estética pode ser compreendida como a formação da sensibilidade: aprender a ser sensível ao mundo das aparências, “reconhecer matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes ... eis o modo de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo”.

— A esse enfoque, Forquin chama “alfabetização estética” ou “aprendizagem das aparências: aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com sua forma e não apenas de acordo com sua utilidade”.

— “A educação plástica, por intermédio das grandes obras, da familiarização cultural e de um contato precoce e regular, constitui um apreciável recurso pedagógico, um referencial inesgotável para a formação da sensibilidade”.

Parece importante e útil, neste momento, uma indicação aos professores: quanto mais jovens forem as crianças, melhor usar as formas “diretas de sensibilização ao meio ambiente, de despertar os sentidos, de educação estética: atenção às cores, formas, sons, movimentos, estruturas espaciais e arquitetônicas, elementos naturais e artificiais que caracterizam a paisagem vital”.

Forquin (1982) cita as pesquisas de Marschale e Subes, realizadas entre 1958 e 1970, em que os alunos, em suas apreciações sobre pinturas, convergem nas seguintes opiniões:

- quadros abstratos são rejeitados quase que por unanimidade;
- o mesmo acontece com obras cujo significado não é facilmente captado;
- as conotações afetivas do assunto representado são importantes para a apreciação (alegre ou triste, calmo ou atormentado);
- não atribuem nenhuma importância à composição formal do quadro:
- tanto as cores como o modo de fazer chamam a atenção.

Lewis (1970) concluiu, em seus estudos sobre preferências das crianças por obras de artes plásticas, que elas escolhem em primeiro lugar trabalhos feitos por crianças situadas uma ou duas etapas posteriores a sua.

É importante lembrar que “um produto artístico carece de sentido, a menos que o observador se sinta vinculado a ele” (Lowenfeld & Brittain, 1972, p. 393). Para que uma atividade de observação de obras tenha sentido para as crianças é preciso ter bem claro que o objetivo desta atividade *não é* aprender a reconhecer obras, *não é* analisar obras, nem saber o que é arte. O objetivo é tentar estimular a criança a enfrentar uma nova situação e intervir no problema. Para isto basta fazer perguntas simples, tais como: — Que achas deste quadro? — O que não te agrada? — O que te chama a atenção? — De que parte gostas mais? — Por que será que o artista pintou isto? — Se tu fosses pintor, escolherias este assunto?

Com essas perguntas, a criança poderá desenvolver a sensibilidade para com a obra e para com o processo de fazer a obra e expressará seus sentimentos e emoções em relação à obra.

Uma outra possibilidade pedagógica encontra-se no fato de que cada criança terá um determinado interesse por colecionar partes de seu ambiente. Lowenfeld e Brittain (1972, p. 391) recomendam que “essas coleções sejam tratadas da mesma forma que os adultos colecionam peças de arte ... O importante é que a criança considera essas peças como dignas de serem conservadas e examinadas”.

A partir dessas sugestões, expressas a nível de princípios, tentar-se-á indicar algumas idéias para serem experimentadas na prática:

- apresentar uma obra (ou sua reprodução) para a criança observar e falar livremente sobre ela ou responder questões simples como — De que parte gostas mais? O prazer estético vai sendo experimentado desde a infância, os valores vão sendo interiorizados progressivamente, mesmo sem conhecimento de códigos estéticos e vocabulário específico.

- pode-se, também, ao apresentar a obra (ou sua reprodução) indicar o nome do autor, do quadro, a época e o local em que foi feito; esses dados acompanham o início da familiarização das crianças com as obras.

- como o prazer estético ocorre a nível emocional, para ser estimulado e ativado é necessário o contato direto com a obra ou sua reprodução.

- Se essas atividades forem esporádicas e assistemáticas talvez não alcancem seu objetivo; é preciso oportunizá-las às crianças com certa frequência e de modo vivo e intenso, iniciando-se e dando-se continuidade a um processo de sensibilização estética.

— além da observação das obras, é interessante ativar a expressão verbal, colocando as crianças em situação de debate, em que elas comentam as obras; propor situações em que as crianças façam transposição gestual da cena, representando-a com o corpo ou em que criem uma sequência dramática associando expressão verbal e gestual; enfim, colocar a criança em relação dialética com a obra, de modo a favorecer a “assimilação, fixação, interiorização e exteriorização das emoções, favorecendo a facilidade expressiva e a complexidade cultural” (Forquin, 1982, p. 46).

— para selecionar as obras que serão impressas no livro ou indicadas para serem trazidas para a sala de aula, usar os critérios de tempo, local, cor, assunto e forma, a seguir:

- a) critério de tempo: obras contemporâneas, da época das crianças;
- b) critério de local: obras de artistas da localidade em que vive a criança;
- c) critério de cor: obras de colorido vivo, intenso;
- d) critério de assunto: representação de cenas conhecidas pelas crianças, que possam evocar emoções e sentimentos;
- e) critério de forma: cenas representadas com formas figurativas, que possam ser decodificadas facilmente pelas crianças.

— em algumas situações pode-se usar desenhos e pinturas realizadas por crianças; certamente serão um estímulo vivo e aceitos com facilidade.

— para utilizar as coleções das crianças como motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, pode-se, por exemplo, organizar uma série de experiências em grupo, em que cada aluno mostra sua(s) coleção(ões) aos colegas e fala sobre ela. A professora pode estimular o grupo a observar as pedrinhas, folhinhas, figurinhas ou outros elementos colecionados, favorecendo o desenvolvimento da linguagem verbal, da atenção, da percepção visual de detalhes (forma, cor, textura, tamanho), da sensibilidade sensorial (ver, tocar, cheirar, ouvir).

Quando as crianças já tiverem certo domínio da linguagem escrita, poderão fazer pequenas redações falando de suas coleções e das dos colegas.

Finalizando,

“Possivelmente, o que se necessita no desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de um quadro ou de um objeto em particular, nem o ensino de valores estéticos próprios dos adultos, nem o vocabulário imprescindível para descrever obras de arte; a consciência estética pode inculcar-se melhor, se se logra intensificar a tomada de consciência da criança sobre si mesma e a sensibilidade sobre seu próprio ambiente” (Lowenfeld & Brittain, 1972, p. 395).

4. Que formato seria mais adequado? Soluções tais como encartes, jogos, folhas destacáveis seriam interessantes? Como aplicá-las no livro?

As sugestões a seguir deverão passar pelo critério de custos e economia.

— Formato — 25x20 ou aproximado: o cálculo exato deve ser feito na gráfica, após escolha do tipo de papel, pois o formato do mesmo definirá o das folhas do

livro, de modo a não se perder papel nas aparas.

— Seria interessante a possibilidade de o aluno destacar folhas (as que contêm jogos, as que são apenas coloridas para usar em construções, colagens e outras atividades); pode-se usar o recurso do “picote” para facilitar o destaque das folhas sem prejudicar a estrutura do livro.

— Procurar não ultrapassar 100 folhas por unidade (livro, caderno), para evitar que o livro se destrua antes de ser utilizado em sua totalidade.

— Considerando a faixa etária das crianças, parece que a melhor solução seria o livro em forma de grandes fichas com furos para arquivar; ficariam no armário da professora e seriam distribuídas na medida das necessidades dos alunos. Além do fator “higiene”, estaria sendo dado um novo estímulo a cada nova ficha ...; os alunos guardariam as fichas utilizadas numa pasta-arquivo.

— Em algumas situações, usar impressão a cores.

— Capa: a critério do artista gráfico, procurando atender aos princípios expressos nesta consultoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAGNI, Antônio. *Os quadrinhos*. São Paulo, Ática, 1975. 300p.
2. COTRIM, Gilberto. *Educação artística: 1º grau*. São Paulo, Saraiva, 1977. 189p.
3. DEPOUILLY, Jacques. *Ninos y primitivos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965. 87p.
4. FORQUIN, Jean-Claude. A Educação artística — para quê? In: PORCHER, Louis, org. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982. p. 25-48.
5. LEWIS, Hilda P. *La enseñanza artística: dibujo y pintura*. Buenos Aires, Libreria del Colegio, 1970. 47p.
6. LOWENFELD, Victor. *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973. 202p.
7. LOWENFELD, Victor & BRITTAIN, W. Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. 415p.
8. PORCHER, Louis, org. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982. 200p.
9. STERN, Arno. *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa, Horizonte, s.d. 86p.
10. STERN, Arno & DUQUET, Pierre. *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. 82p.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for the graphic and plastic development of reading books used in first grade.

The foundations and practical suggestions are also included. The main objective of this paper is to facilitate the production of materials for reading and writing which stress a esthetic experiences, participation and self-expression.

(Recebido para publicação em 16.03.84)

ANEXO

PINTORES CUJAS OBRAS CORRESPONDEM AOS CRITÉRIOS:

Alfredo Volpi. Séries sobre casas, janelas, fitas coloridas, bandeiras e outras. São Paulo.

Alice Soares. Meninas com flores e outros elementos. Porto Alegre.

Anita Malfatti. "A estudante russa", "O homem amarelo", "A mulher de cabelos verdes". São Paulo.

Antônio Henrique Amaral. Série Brasileira, onde pinta bananas verdes, maduras, sozinhas, em penca.

Cândido Portinari. "Guerra e Paz", "Via Crucis", "Lavrador", "Retirantes". São Paulo.

Darcy Penteado. "Menino com estilingue". São Paulo.

Di Cavalcanti. "Mulata com gato preto", "Samba". Rio de Janeiro.

Djanira Machado. Sua pintura é consequência daquilo que vê, muitas cores em campos bem definidos: "Fazenda de chá", crianças com contorno escuro, volumes. São Paulo.

Glauco Rodrigues. Serigrafias com temas gaúchos. Rio de Janeiro.

Heitor dos Prazeres. Serenatas, cirandas, choupanas com mulheres, negros. Rio de Janeiro.

Lasar Segall. "Paisagem brasileira", "Maternidade", "Rua das enadias". São Paulo.

Orlando Teruz. Temas populares brasileiros, crianças, rodas, casarios, favelas, quintais, campos. São Paulo.

Osvaldo Goeldi. "Areia do Mar". São Paulo.

Rubens Gerschman. Serigrafias "pop-art". São Paulo.

Tarsila do Amaral. "Porto". São Paulo.

Vicente do Rêgo Monteiro. "Deposição", "Crucificação". São Paulo.

PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

ARNS, Dom Paulo Evaristo e outros. *Fé e Educação Política*. Porto Alegre, DAIT/EST, 1983. 128p.

“A intenção desta obra é proporcionar aos leitores um contato com um tema novo e polêmico da atualidade”.

Planejamento familiar: e libertação para o Brasil. Mário Victor de Assis Pacheco. Petrópolis, Editora Vozes, 102.

Neste livro são denunciadas experiências médicas, jurídica e eticamente proibidas, praticadas por professores universitários norte-americanos, e que balizam o início da “carreira” da pílula anticoncepcional. Embora destinado à leitura por qualquer brasileiro e muito especialmente pelas mulheres e pelos dirigentes da nação, o autor dedica um capítulo aos médicos não-especializados e aos estudantes de biociências mostrando que os ensinamentos de fisiologia e de bioquímica explicam os freqüentes, graves e às vezes mortais acidentes circulatórios, metabólicos e degenerativos, incluindo os casos de câncer da mama e do útero, o que, obviamente, é negado pelos que lucram com a comercialização da “pílula”, direta ou indiretamente. O autor divulga os nomes das “pílulas” à venda, comentando o seu potencial Masculinizante e Cancerígeno, valendo-se de seus conhecimentos e de bibliografia estrangeira para fundamentar cientificamente suas gravíssimas denúncias.

Psiquiatria: controle e repressão social. Diva Moreira. Petrópolis, Editora Vozes, 1983. 206p.

O trabalho de Diva Moreira aparece num momento importante. O enfrentamento dos problemas psiquiátricos retorna à ordem do dia. A doença mental deverá, em definitivo, sofrer uma abordagem diferente. Os pilares em que se assenta o esforço do setor público na prevenção dos desajustados mentais começam a surgir na retomada dos debates sobre a saúde mental.

O livro busca dar sua contribuição para o conhecimento de uma área que, embora venha atraindo crescente interesse dos estudiosos, carecia de uma abordagem mais empírica para que os processos reais que se vinham desenvolvendo pudessem emergir. Este trabalho surge em um momento em que a opinião pública se encontra bastante sensibilizada para o estado atual e o destino de milhares de brasileiros que, pelas razões mais diversas, empreendem o itinerário da doença mental, ou da loucura.

A autora mostra como as pessoas que buscam a psiquiatria para minorar seus sofrimentos, os tem transformado e até mesmo ampliado na reclusão de um hospital.

PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE INVENTÁRIOS DE INTERESSES DE EDUCANDOS ADULTOS

Alfred Daniel Frederick*
María Elena Correa Zamora**

RESUMO

O objetivo do estudo foi propor uma metodologia para a elaboração, aplicação e utilização de inventários de interesses dos alunos — adultos do segundo grau científico — humanístico no Chile.

A metodologia foi pensada para ser desenvolvida dentro do currículo vigente e como um recurso para os professores relacionarem os interesses dos educandos com a seleção dos temas ou focos centrais das unidades didáticas, entendendo estas como as unidades desenvolvidas a nível de sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

Ao examinar o currículo de formação geral humanístico-científica para os alunos adultos do 2º Grau, no Chile, notou-se a necessidade de refletir sobre como seria possível, dentro desse currículo, considerar os interesses dos educandos, o que levou a seguinte formulação do problema da presente pesquisa:

— Como pode o professor conhecer os interesses gerais dos educandos adultos do 2º Grau humanístico-científico, no Chile, de modo a constituir-se em fonte de sugestão de idéias para a seleção dos temas das unidades didáticas.

O fundamento do estudo, o porquê da preocupação de levar em conta os interesses dos educandos no planejamento do ensino-aprendizagem (através do estudo da seleção dos temas das unidades didáticas), foi encontrado no modelo de planejamento curricular baseado nas necessidades e interesses dos educandos, de onde o estudo se constituiu numa aplicação do modelo à realidade.

Saylor e Alexander (1974) têm caracterizado o modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos nos seguintes termos:

* Professor do Curso de Mestrado em Educação da UFSM.

** Professora de Organização Curricular em Chillan, Chile.

1) A primeira característica diz que o plano curricular está baseado no conhecimento das necessidades e interesses dos educandos.

2) O plano curricular está também caracterizado por uma alta flexibilidade. Faz-se previsões para modificações no plano para igualarem-se às necessidades e interesses dos alunos e com muitas opções válidas para eles. De fato, o estudante pode desenvolver seu próprio plano curricular, embora com guia na seleção de opções e no planejamento.

3) Conforme este modelo, o aluno é consultado, e pode ser instruído individualmente quando for necessário durante o processo curricular.

Com respeito a importância do modelo, SAYLOR & ALEXANDER apresentam três argumentos principais que justificam a utilização do modelo no processo de ensino-aprendizagem:

1) As oportunidades de aprendizagem baseadas nas necessidades e interesses são mais significativas para os alunos.

2) A consideração dos interesses e necessidades motivam ao aluno, facilitando o sucesso na aprendizagem.

3) Este modelo facilita também a realização do potencial do indivíduo.

O modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos tem especial aplicabilidade nos adultos. Assim foi assinalado já na primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos, realizada em Elsinor, Dinamarca, em 1949, em cujo Relatório Oficial, lê-se:

“Si es cierto que toda educación debe inspirarse en las posibilidades y necesidades de aquéllos a quienes se destina, esta aclaración se impone especialmente en la educación de los adultos; en efecto, este tipo de educación, es requerido espontáneamente por aquéllos a los cuales es destinada y, en consecuencia, sólo los puede atraer y retener en la medida que satisfaga sus intereses espirituales, sociales, intelectuales.” (Unesco, 1949, p. 11).

E mais recentemente, na III Conferência Mundial de Educação de Adultos convocada pela UNESCO e realizada em Tóquio, em 1972, a preocupação com as necessidades e interesses dos educandos adquiriu uma significativa importância ao aparecer na Recomendação nº 1 sobre Políticas Nacionais de Educação de Adultos. Nesta Recomendação se faz referência aos fatores a serem levados em consideração na formulação dessa política e dos programas correspondentes. O 4º fator diz:

“que el contenido y el método de los programas de educación de adultos han de concebirse de forma que respondan a las necesidades e intereses de cada educando...” (Unesco, 1973, p. 19).

A aplicabilidade e importância do princípio, como alguns teóricos dizem, das necessidades e interesses dos educandos, na educação de adultos foram confirmadas, mais uma vez, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Nairobi em 1976, em sua 19ª reunião.

Nesta reunião foi aprovado o documento “Recomendação relativa ao desenvolvimento da Educação de Adultos”, onde foram enunciados os princípios que deveriam dar base à educação de adultos, sendo que o primeiro enunciado diz que a educação de adultos deveria “estar concebida em função de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias ...”

O modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos, apresentado nas suas características, e destacado na sua relevância no sucesso da aprendizagem como na sua aplicabilidade na educação de adultos, tem duas implicações pedagógicas de especial importância para o estudo, já que o aspecto mais concreto, deram fundamento ao problema de pesquisa formulado.

Essas implicações são:

1) Todo plano curricular baseado no modelo de necessidades e interesses supõe o conhecimento das necessidades e interesses específicos da população atendida pelo plano.

A partir desta implicação no problema, pergunta-se como é que o professor pode conhecer ditos interesses.

2) Ao se adotar o modelo baseado nas necessidades e interesses dos educandos, deverão estabelecer-se diferenças entre os alunos, já que os interesses são traços individuais da personalidade.

Esta implicação não aparece explicitamente expressa na formulação do problema, mas implicitamente está presente, pois os temas das unidades didáticas que possam ser selecionados, serão trabalhados por toda uma turma de alunos, por pequenos grupos ou alunos particulares, segundo os interesses que os motivaram tenham sido gerais, parciais ou particulares, respectivamente.

Na base do fundamento apresentado e respondendo à pergunta do problema, foram formulados os seguintes objetivos:

Objetivo geral: propor uma metodologia para conhecer e utilizar os interesses gerais dos educandos adultos do 2º Grau humanístico-científico, na seleção dos temas das unidades didáticas.

Objetivos específicos: 1) propor um modelo para a elaboração e aplicação de inventários de interesses dos alunos adultos do 2º Grau humanístico-científico do Chile; 2) propor como utilizar os resultados da aplicação dos inventários a nível da sala de aula.

O inventário foi definido, de acordo com TYLER (1966), como um tipo de teste de personalidade, em que o examinado responde a perguntas sobre o seu comportamento típico, ou descreve seus sentimentos sobre objetos, situações ou pessoas.

O inventário, cuja metodologia de elaboração, aplicação e utilização propõe-se, deve responder às seguintes características. Ser um inventário 1) que pudesse ser elaborado por um professor ou uma equipe de professores; 2) que aproveitasse a experiência do professor na sua elaboração; 3) que pudesse ser utilizado a nível de sala de aula; 4) que fosse de utilidade para todas as disciplinas da série; 5) que

envolvesse o Diretor na iniciativa, na incentivação e nas facilidades para fazer o trabalho; 6) que fosse de fácil administração, análise e interpretação, de modo a não ocupar muito tempo nem do aluno e nem do professor e 7) que fosse de utilidade prática imediata na implementação do currículo vigente.

2. DESENVOLVIMENTO

Os objetivos específicos do estudo foram atingidos através da elaboração, aplicação e possível utilização de um inventário concreto para uma série específica.

A população foi constituída pelos alunos adultos da 2ª série do 2º Grau científico-humanístico da Escola A₅ de Arica, Chile.

O desenvolvimento do estudo teve três etapas: 1) a elaboração do inventário; 2) a aplicação do inventário e 3) reflexões sobre a possível utilização dos resultados obtidos.

2.1. A elaboração do inventário

O instrumento foi elaborado de acordo com a metodologia de elaboração que propõe Bradfield (1963) para os testes de resposta orientada, onde o autor classifica o inventário de interesses.

Um teste de resposta orientada

“é qualquer coleção de itens que, como um grupo, pretendem medir alguma coisa: conhecimento de gramática espanhola, habilidade em ler provas tipográficas, atitudes em relação à escola, estrutura da personalidade, memorização do quinto capítulo do livro de Educação Moral e Cívica, ou o que quer que desejemos” (v. I, p. 127).

As fases atingidas na etapa da elaboração foram: definição do fenômeno em estudo; determinação da dimensão a ser medida, expressa em forma de reações explícitas; determinação do conteúdo básico do inventário; seleção do tipo de item; composição do inventário e determinação do tipo de medida a ser obtida.

O fenômeno da conduta humana colhido foi definido como os interesses gerais dos alunos adultos da 2ª Série do 2º Grau científico-humanístico da Escola A₅ de Arica, Chile, em relação com todos os aspectos ou campos da vida de um estudante adulto, de modo a constituir-se em fonte de sugestão de idéias para a seleção dos temas das unidades didáticas.

Quanto à dimensão que o inventário vai medir, determinou-se que seria a frequência com que aparecem numa turma os interesses gerais possíveis nos alunos adultos da 2ª série. Esta medida das frequências teve como finalidade classificar os interesses dos adultos de acordo com suas frequências.

Para dar conteúdo ao inventário, foram utilizadas as seguintes fontes: um questionário aplicado a uma amostra dos alunos da 2ª série do 2º Grau da Escola A₅, correspondente ao ano de 1980; a lista de problemas de Mooney para jovens e o Inventário Kuder Vocacional.

A informação obtida através do questionário foi muito heterogênea mas, de outro lado, muito ampla e rica.

Estimou-se adequado aproveitar, na medida do possível, o máximo dessa informação, por refletir a afetividade do aluno, muito pouco conhecida.

A seleção dos itens devia ser feita de acordo com o conceito de interesses próprio do currículo dos alunos adultos do 2º Grau científico-humanístico, isto é, entendendo interesse como todo estímulo que leva a pessoa a aspirar ou rejeitar algo e que motiva sua conduta.

Muitos itens foram selecionados a partir deste conceito, mas apareceram situações especiais em que não era possível selecionar de acordo com este conceito. Para isso, precisava-se de um conceito mais específico e mais compreensivo.

Recorreu-se, então, à bibliografia com a finalidade de conhecer o que tem a teoria a respeito, encontrando-se uma considerável quantidade de conceitos e caracterizações dos interesses. A partir desta constatação e confrontando o observado na análise dos resultados com a revisão bibliográfica, elaborou-se uma conceituação própria, que foi possível aproveitar os enunciados de interesses obtidos em quase toda a sua totalidade. Esta conceituação foi assim formulada: interesse é um sentimento que acompanha a atenção especial em direção a algum conteúdo. Os conteúdos possíveis podem ser muito variados, como objetos, atividades, metas, problemas, aspirações, compreensões, habilidades, etc.

De outra parte, os interesses podem ser aprendidos ou podem provir das necessidades do indivíduo. Também, podem ser ativos ou passivos, segundo que suponham ou não a participação do sujeito na realização deles.

Os enunciados de interesses selecionados das três fontes utilizadas (o questionário, a lista de problemas de Mooney e o Inventário Kuder Vocacional) se constituíram nos itens do inventário.

Obtido o conteúdo do inventário e selecionado o tipo de item, o inventário foi redigido, organizado em campos.

Os campos foram os seguintes: pessoal, familiar, comunitário, recreativo, educacional e nacional.

Nas instruções, solicitou-se ao aluno assinalar suas preferências e se indicou o modo de fazê-lo. As preferências foram solicitadas para cada um dos campos.

O inventário proporciona uma medida classificatória dos interesses. Para isto, criou-se a seguinte classificação, de acordo com a frequência do aparecimento dos interesses na turma estudada: interesses gerais — aqueles preferidos por mais de vinte alunos; interesses grupais — aqueles preferidos ou assinalados entre cinco a vinte alunos; interesses particulares — aqueles preferidos por menos de cinco alunos. Inclui-se os interesses individuais propriamente ditos, mas preferiu-se nominá-los como particulares, em razão de que toda a classificação está dentro do contexto das diferenças individuais.

As definições das categorias foram baseadas em Beal (1970).

2.2. A aplicação do inventário

O inventário foi aplicado a uma turma da 2ª série do 2º Grau da Escola A, de Arica, Chile. Esta turma é identificada com a letra A.

O objetivo da aplicação foi conhecer os interesses dessa turma, visando a posterior utilização dos resultados na seleção de temas para as unidades didáticas.

Os resultados obtidos foram tabulados e classificados por campos, conforme a frequência.

As frequências foram expressas em termos absolutos, em razão de que, tendo cada turma geralmente não mais de cinquenta alunos, a classificação dos interesses nas categorias criadas pôde ser feita utilizando-se números absolutos diretamente.

As classificações obtidas sugeriram diversas reflexões, considerações e conclusões para serem levadas em consideração na etapa da utilização dos resultados:

— Nos campos pessoal e familiar, a maioria dos interesses são gerais. Isto fez pensar na possível homogeneidade dos alunos da turma A, quanto aos aspectos pessoal e familiar de suas vidas.

Esta conclusão poderia ter importantes implicações pedagógicas. Poder-se-ia, talvez, organizar grande parte dos conteúdos curriculares em torno das unidades que comprometessem a turma toda, fazendo com que os alunos se sentissem mais unidos como grupo humano.

— Em todos os outros campos, o predomínio está nos interesses parciais, uma vez que a imagem que a turma projeta continuou a ser homogênea, pois não deixou de ter uma boa quantidade de interesses gerais em cada um dos campos e, de outro lado, não apareceram interesses particulares, só um, no campo comunitário.

— O interesse número 35 do campo comunitário, assinalado por um aluno somente, poderia ser aproveitado para criar na turma o interesse pela leitura, pelo livro, pelas atividades culturais e recreativas.

— Considerando a imagem de homogeneidade que cria a turma, talvez seria recomendável trabalhar com os interesses gerais também nos campos onde houve predomínio dos interesses parciais, isto para manter a coesão do grupo total.

— Exceção à reflexão anterior, poder-se-á fazer com os interesses recreativos: seria recomendável trabalhar em grupo com os interesses parciais, pois as diferenças individuais parecem ser sempre maiores com respeito aos interesses recreativos. De outra parte, o trabalho em grupo organizado em torno deste tipo de interesses daria às aulas amenidade e diversidade.

2.3. A utilização dos resultados da aplicação do inventário na seleção dos temas das unidades didáticas.

Nesta etapa foram selecionados os temas das unidades didáticas, levando em consideração os interesses dos educandos, conhecidos através da aplicação do inventário.

A seleção se fez dentro dos temas e dos conteúdos gerais das unidades programáticas do currículo vigente.

Os temas poderiam ser selecionados para uma disciplina, para um conjunto de disciplinas ou para todas as disciplinas, consideradas individualmente ou em seu conjunto total. Para os efeitos do estudo, isto é, propor um modelo para a elaboração, aplicação e utilização de inventários de interesses, selecionaram-se temas para a disciplina de Espanhol.

2.4. Fases da seleção de temas

Associaram-se os interesses classificados com os temas e conteúdos gerais da disciplina de Espanhol. Observou-se que esta disciplina, pelos temas das unidades programáticas, apresentava-se como muito apropriada para acolher os interesses dos alunos, especialmente através da primeira unidade.

Selecionaram-se os interesses pessoais mais adequados aos temas das unidades programáticas: saber mais da vida, ser mais maduro, ser alegre, ser seguro de si mesmo, ter uma orientação na vida, ter uma personalidade agradável, ter força de vontade e não se sentir só.

Pensou-se em unidades didáticas para serem trabalhadas pelo grupo total, já que todos os interesses considerados mais adequados aos temas das unidades programáticas eram gerais. Algumas das unidades criadas foram "o destino ou orientação que gostaria de dar a sua vida".

Este tema de unidade didática permitiria dar possibilidade ao aluno de expressar sua interioridade, de acordo com o tema da primeira unidade programática, a saber: "a expressão pessoal do mundo interior"; acolher o interesse de ter uma orientação na vida; desenvolver habilidades para escrever diários de vida, cartas e reflexões, considerados nos conteúdos da primeira unidade programática.

3. CONCLUSÃO

A conclusão final do estudo foi o modelo para a elaboração, aplicação e utilização de inventários de interesses dos alunos adultos do 2º Grau científico-humanístico, dentro do currículo vigente para este tipo de educação no Chile.

O modelo compreende, então, três etapas (elaboração, aplicação e utilização), cada uma das quais é desenvolvida através de diversas fases. Deve-se estabelecer, de imediato, que nem todas as fases de cada etapa foram consideradas, pois há fases cujo conteúdo se manterá constante, seja qual for a concretização do

modelo, por exemplo, a definição do fenômeno em estudo e a definição da dimensão do fenômeno que o inventário vai medir.

As fases que os professores teriam de desenvolver foram sintetizadas no QUADRO 1, que se constitui no modelo proposto.

Desenvolvendo estas etapas metodológicas, o professor poderá implementar o modelo baseado nos interesses dos alunos no que diz respeito à primeira característica do modelo, isto é, o plano curricular, está baseado no conhecimento dos interesses dos alunos. E, mais concretamente, o professor poderá implementar duas implicações pedagógicas desta primeira característica, isto é, ele poderá conhecer os interesses dos alunos e poderá estabelecer diferenças entre eles quanto a seus interesses.

O processo metodológico se oferece como uma aproximação ao conhecimento dos interesses dos alunos, cujo logro se apresenta como uma empresa difícil, desde que não existe clareza nem unanimidade na literatura quanto ao conceito de interesses, quanto a seu objeto e quanto a sua origem. O estudo pretendeu superar esta barreira, fornecendo uma conceituação operacional sobre o assunto, mas se concluiu que a educação está precisando de pesquisas no campo psicológico que visem ao esclarecimento do que são os interesses. Por enquanto se oferece uma conceituação suficientemente ampla para abranger os diversos sentimentos que caracterizam os interesses dos alunos.

Para os efeitos de estabelecer diferenças entre os alunos, foi criada uma classificação também operacional, que permitisse planejar alguns atendimentos diferenciados dentro de uma turma. A classificação é, portanto, uma proposta que os colegas, professores, poderão testar na realidade.

A etapa da elaboração do inventário demonstrou a fatibilidade de elaborar um instrumento com as características que foram formuladas. É um inventário que pode ser feito por um professor ou uma equipe de professores. Estima-se que o professor seja o agente mais indicado, pois, pela sua convivência com os alunos na sala de aula, pode conseguir que eles expressem sua interioridade com espontaneidade e franqueza. De outra parte, o envolvimento nesta iniciativa, facilitará o relacionamento professor-aluno.

É um instrumento que pode aproveitar a experiência do professor no enriquecimento das listagens de indicadores dos interesses de seus alunos.

É, também, um instrumento que pode ser utilizado, a nível da sala de aula e em todas as disciplinas da série, fato possível porque é um inventário de interesses gerais, os quais se podem associar com os temas ou focos centrais das unidades programáticas de todas as disciplinas.

A eficácia do instrumento supõe o envolvimento do Diretor na iniciativa, incentivo e facilidades outorgadas, que é outra das características determinadas para o inventário. A participação do Diretor, em termos de iniciativa, interesse ou facilidade é decisiva no êxito da atividade.

O inventário que se propõe é, também, de fácil administração, análise e interpretação. É administrado pelo professor no momento que estimar

QUADRO 1. Processo metodológico para a elaboração, aplicação e utilização de inventários de interesses dos alunos adultos de 2º grau humanístico-científico. Chile.

Etapas		
Elaboração	Aplicação	Utilização
1. Determinação do conteúdo do inventário - Seleção das fontes do conteúdo - Elaboração do ou dos instrumentos selecionados para obter itens - Procura de outras fontes - Aplicação do ou dos instrumentos elaborados - Análise dos resultados obtidos no ou nos instrumentos elaborados - Seleção de itens obtidos através do ou dos instrumentos aplicados - Exame de outros instrumentos ou fontes - Seleção de itens tirados destas outras fontes 2. Determinação do tipo de itens do inventário 3. Composição do inventário - Organização - Sequência dos itens - Numeração dos itens - Extensão do inventário - Instruções	1. Aplicação do inventário num tempo que o professor estimar adequado à turma 2. Tabulação dos itens por campo e elaboração de tabelas e frequência 3. Classificação dos itens por campo 4. Interpretação dos resultados quanto aos interesses dos alunos e sua classificação	1. Associação dos interesses dos educandos com os temas das unidades programáticas 2. Seleção dos interesses mais adequados aos temas das unidades programáticas que vão ser desenvolvidas 3. Criação de unidades didáticas para serem trabalhadas pelo grupo total, por grupos parciais ou individualmente, segundo o tipo dos interesses selecionados

conveniente. Parece recomendável aplicar o instrumento no começo do ano letivo, mas isso não será possível com a série que serve de fonte de informação, na etapa da elaboração.

Finalmente, os resultados da aplicação do inventário poderão ser utilizados de maneira imediata pelo professor ou professores, pois eles estarão familiarizados com o conteúdo do inventário e com os resultados da aplicação do instrumento. Este fato da familiaridade do professor, com respeito ao instrumento e aos resultados da sua aplicação, fará com que o professor não somente compreenda plenamente o conteúdo e a finalidade do instrumento, como também ficará identificado e interessado na atividade empreendida.

É conveniente salientar que na etapa da elaboração do inventário, o professor não terá de desenvolver todas as fases, o que facilitará a atividade. Fases como a delimitação do fenômeno a ser estudado, a determinação da dimensão que o inventário mede e a determinação do tipo de itens, manter-se-ão sempre, seja qual for a concretização da metodologia, conforme foi exposto.

A metodologia sugerida, se foi bem feita para operacionalizar o modelo baseado nos interesses e necessidades dos educandos, tem, também, aplicabilidade nos outros modelos, e se compartilhasse a idéia de que os interesses dos educandos são mais um princípio de organização curricular do que um modelo em si mesmo. De fato, o currículo onde o estudo foi localizado é um currículo fundamentalmente disciplinar, mas onde se assentam os interesses dos educandos.

No caso, por exemplo, do modelo baseado no processo de desenvolvimento de habilidades, os interesses gerais dos alunos poderiam orientar a seleção de assuntos da pesquisa em redor dos quais os alunos possam desenvolver habilidades como a observação, análise e classificação.

E, ainda, a metodologia que se desenhou pode ter outras aplicações, alheias ao objetivo inicial. Pode servir para os efeitos da avaliação de currículos, para descobrir até que ponto um currículo determinado está atendendo aos interesses dos alunos, como também pode ser um instrumento útil no planejamento de novos currículos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEAL, George M. et alii. *Liderança e dinâmica de grupo*. 5. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. 287p.
2. BRADFIELD, James & MOREDOCK, H. Stewart. *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1963-1964. 2v.
3. SAYLOR, J. Galen & ALEXANDER, William. *Planning curriculum for schools*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974. 404p.
4. TYLER, Leona E. *Curso de psicologia moderna*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966. 164p.

5. UNESCO. *Conferencia Mundial de Educación de Adultos, 3, Tokio, Japón*. Pátzcuaro, CREFAL, 1973.
6. UNESCO. *Rapport sommaire de la Conférence Internationale de l'Education des Adultes. 1^a Elsenaur, Denmark, 1949*. Paris, Arts et Manufactures, 1949. 48p.

ABSTRACT

The purpose of the study was to propose a method for the development, application and utilization of an interest assessment to be used in planning the curricular activities for adult students at the secondary school level in Chile.

(Recebido para publicação em 06.04.84)

ETNOMETODOLOGIA: UM MÉTODO PARA ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS*

Maria Nestrovsky Folberg**

RESUMO

O artigo busca esclarecer o conceito de etnometodologia embasado no conceito de antropologia, fenomenologia e, principalmente, aproveitando as idéias desenvolvidas na obra de GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*.

1. O QUE É ETNOMETODOLOGIA?

O estudo dos diferentes contextos sociais e as formas como o homem se relaciona e se organiza neles tem norteado a pesquisa sociológica.

O homem nasce em um meio que não escolheu, enfrenta condições que não previu e propõe realizações que sejam correspondentes a necessidades pessoais bem como expectativas sociais. Sua organização de vida vai se desenvolver a partir de situações pré-existentes a seu nascimento e leva as marcas desta impressão. Ao longo do desenrolar de sua vida, suas características subjetivas passam a atuar neste contexto preexistente e se estabelecem relações dialéticas entre Sujeito-Mundo.

Falar da liberdade individual e de sua influência sobre a forma de se estruturar a personalidade implica o reconhecimento prévio das limitações que o passado de cada um impõe ao seu presente.

As limitações podem caracterizar-se diferentemente conforme o enfoque que se dê ao estudo, mas nunca poderão ser subestimadas ou esquecidas.

A etnometodologia nasceu e se desenvolveu a partir da proposta do estudo da realidade *objetiva* dos fatos sociais *tais como estão acontecendo*. Desta forma, privilegiando o presente, o estudo reconhece, que este presente se constrói sobre um passado histórico efetivo. A etnometodologia reflete sobre estes fatos,

* Texto elaborado para a Disciplina "Dinâmica das Relações Familiares" do Curso de Especialização em Educação do Menor Carente da PUC.

** Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Ciências Humanas.

procurando destacar seus pressupostos formais. Nesta reflexão, os fatos da vida cotidiana são “contabilizados” e seu registro permite o estudo de suas características diferenciadas em uma perspectiva de presente.

A observação dos fatos da realidade conduz a um conhecimento que de outra forma não seria atingido. Este é um conhecimento do que é, do que está se passando; não se subordina a “receitas”, a leis, a regras prefixadas histórica ou sociologicamente. A observação de cada caso permite aceitar as exceções às regras como algo natural. Por isso, o emprego de etc... e outras expressões deste gênero no relato, e/ou registro de observações tornam esse relato vago e carente de especificidade cientificamente respeitável.

Este enfoque nos leva a pensar que as *expressões caracterizadoras específicas* são emanadas daquelas relações dialéticas entre Sujeito-Mundo que citamos previamente, ou melhor, para que uma expressão possa ser especificamente caracterizadora ela se estrutura dentro de uma uniformidade conceitual de língua comum, no uso de um referencial lingüístico comum a quem faz e registra a observação e quem lê essa observação.

Garfinkel(1967) propõe que a compreensão do método etnometodológico se defina por três fenômenos constituintes e problemáticos, a saber:

- a) a distinção programada entre as expressões livres e objetivas daquelas expressões já catalogadas;
- b) a reflexibilidade essencial aos relatos de situações;
- c) a analisabilidade das ações-dentro-de-um-contexto como realização prática.

2.1. A distinção programada entre as expressões livres e objetivas daquelas expressões já catalogadas se refere ao necessário conhecimento comum que uniria quem relata e quem escuta. E, não se limitando ao contexto lingüístico, o uso que os diferentes interlocutores de uma expressão fazem, destacando o valor da participação de quem fala para o sentido daquilo que diz. Entretanto, refere o mesmo autor, existe: A) um consenso quanto às expressões catalogadas que, não obstante sua utilidade em termos de especificidade de sentido, são estranhas num discurso formal; B) a necessidade de deixar bem clara a diferença entre expressões objetivas e catalogadas, a fim de fazer um relato científico; C) a prioridade dada às expressões objetivas — livres — abre as possibilidades às pesquisas científicas, tanto no que diz respeito às ciências exatas quanto às inexatas; D) o uso de expressões objetivas e a substituição por expressões catalogadas na formulação de problemas, métodos e descobertas nas ciências exatas se constitui como uma verdadeira tarefa e realização, diferentemente do caso das ciências inexatas; E) a diferença entre expressões catalogadas e objetivas, no que se refere a tarefa, idéias, normas, recursos, realizações é descrita como a diferença entre ciência e arte; F) a facilidade relativa de se distinguir num relato as expressões catalogadas e as objetivas; finalmente G) a freqüência de substituição das expressões catalogadas por expressões livres e objetivas somente não realizada por alguma dificuldade prática expressa.

2.2. a reflexividade essencial dos relatos de situação se refere extensivamente às definições de cursos de ação, que se vão estruturando a partir de um primeiro relato de situação. Garfinkel diz que as pessoas engajadas numa tarefa “sabem, exigem, confiam, utilizam esta reflexividade para produzir, realizar, reconhecer ou demonstrar uma adequação-racional-para-propósitos práticos de seus procedimentos e descobertas.”

2.3. A analisabilidade dentro das ações — dentro-de-um-contexto como realização prática se mostra como a forma de refletir sobre as situações, mantendo, apesar da proximidade real, uma distância figurada que permita compreender o fenômeno em evolução. Isto implica o uso de estudos etnográficos.

Assim, poderíamos finalmente dizer que, conforme Garfinkel, a etnometodologia se refere ao estudo de situações práticas de acordo com cinco normativas:

1º Qualquer situação pode ser estudada em busca do sentido, objetividade, de causa, de explicação. Todo contexto social pode ser escrutinado em um projeto de investigação e todos os métodos podem ser usados para chegar a este conhecimento.

2º) Quem se engaja num trabalho organizado está continuamente necessitando “decidir, reconhecer, tornar evidente o racional, o coerente”, destas relações que se podem estabelecer. Os fenômenos da organização social são analisados através dos discursos e questionamentos adequados de uma metodologia lógica.

3º) As normativas, as regras de ação, os critérios de análise devem ser estruturados dentro do próprio contexto, sendo que se podem considerar como *contingentes* as práticas de realidades socialmente organizadas.

4º) Qualquer contexto social deve ser entendido como auto-organizado. Diz Garfinkel “Qualquer contexto organiza suas atividades para tornar suas as propriedades tais como de ambiente organizado de atividades práticas, detectável, contável, registrável, relatável, analisável”.

5º) As expressões populares, os “causos”, as histórias, os conselhos são passíveis de análise e constituem um dado importante na compreensão dos diferentes aspectos de um grupo ou de uma situação. A forma organizada de analisar este material vai permitir seu aproveitamento melhor num estudo etnometodológico.

Considera-se o *estudo de caso* a forma ampla de se organizar os dados, questioná-los, dialogar com eles e estruturar a compreensão mais abrangente que se espera como consequência de um estudo etnometodológico.

2. ESTUDO DE CASO

A reflexão etnometodológica sobre situações contextuais abrange: observação — interrogação — registro.

A **observação** é a forma de tornar “visíveis” as cenas corriqueiras do dia-a-dia e ser capaz de destacar nelas os elementos que as caracterizam e distinguem. A partir deste momento, é possível estabelecer uma espécie de “contabilidade” com respeito aos dados de fato. Esta forma de contabilizá-los vai levar a uma possibilidade de análise teórica em termos de interesses. Estes últimos são muito provavelmente do próprio observador, que desta maneira já propõe uma seleção natural. A seleção dos fatos, o destaque aos dados e a forma de analisá-los são referidos pelo próprio pesquisador ao encaminhar-se à observação. Parece que quanto mais o observador puder manter-se distanciado e neutro “mais objetivamente abrangerá os detalhes da situação”. Esta tem sido a situação do observador nas Ciências Naturais e do pesquisador nas Ciências Exatas.

Por outro lado, existe a *observação participante* que tem sido uma técnica empregada pela pesquisa social, onde o observador faz parte do observado, mormente no que se refere à rede de relações que se estabelecem como contexto humano abrangente.

É neste momento que surgem as *interrogações*, validando a pesquisa como pertinente e fidedigna.

As **interrogações** na reflexão metodológica levantam questionamentos com respeito à compreensão, à validade e à fidedignidade do que foi observado. No caso da pesquisa etnometodológica, considerando que se refere *sempre* a situações humanas, a observação dificilmente poderia ser considerada ortodoxamente objetiva. E mais, Lacan, em seu artigo sobre “la direction de la cure” (1977) ironiza a expressão usada em Psicologia do Desenvolvimento “*observação direta*”. As observações que fazemos do ser humano em desenvolvimento alguma vez são *diretas*, strictu sensu? O mesmo se poderia questionar sobre as situações sociais e os contextos culturais.

As interrogações se propõem como veículo de busca de aclaração de sentido. Os diferentes posicionamentos de observador e observado permitem mudanças de percepção. E devemos ter em conta que quando falamos em diferentes posicionamentos estes não se restringem necessariamente ao perceptível a olho nu...

O que mostra determinada situação? O que interfere aí? Qual o sentido de sua composição e de seus diferentes componentes? O que? Por quê? Como? Quando? Todas estas são interrogações que nos ajudam a atingir o significado de um contexto ou de uma situação.

Ressalve-se aqui o enfoque unidirecionado que um único observador pode perpetuar em virtude das mais diversas razões. O fato de se espelhar na situação, que apenas por força da expressão semântica está *fora* do observador, envolve todo o mundo pessoal de quem está observando. E, por força das características da situação, ele é também observado por seus observados...

O registro das observações, como meio de estabelecer a comunicação entre o que foi observado e os que se interessam com o foco da observação, pode ser

muitas vezes o fator de desentendimento, de contradição, de confusão e de viés ideológico.

Quem se propõe a observar deve se despojar das idéias pré-concebidas e se munir de um farto referencial semântico que lhe permita registrar o que foi observado, de tal forma que se delineie um retrato da situação, o mais fiel e completo possível.

Compreende-se aí a dificuldade que isto implica e conota mormente quando o registro será buscado como referencial para quem não observou e, provavelmente, não detém o mesmo código lingüístico, ainda que pertencente à mesma cultura do observador.

Todo registro de observação pode ser lido como uma ata atuarial em que se faz uma listagem sistemática dos dados observados e destacados por quem observou e registrou. Há um acúmulo de dados que, conforme o objetivo da pesquisa, responde diferentemente às perguntas: “Que quer dizer tudo isto?” “Será que vale a pena observar?” Muitas vezes, esta forma atuarial de registrar apresenta informações pobres que quase não justificam sua coleta quer seja em termos de dinheiro, esforço ou tempo.

Ao mesmo tempo, o registro pode ser feito como um relato clínico ou por outra, como um contrato terapêutico. Depende em grande parte de quem vai ler, o uso e aproveitamento dos dados observados e o destaque dado a este ou aquele enfoque. A leitura de um registro da observação acompanha o desejo e os interesses do leitor. É ele quem vai outorgar sentido e perceber a continuidade, coerência e consistência do que foi registrado.

Garfinkel exemplifica com o caso de repetições que podem ser interpretadas como confirmação, de conteúdo ou como pobreza de meios da expressão. É neste ponto que se enfatiza a importância do leitor avisado e consciente de que nas relações intracontextuais há mais a considerar além do que o estritamente registrado. Assim, o registro de uma observação é mais ou menos rica de dados conforme a pessoa que lê e o objetivo com que estes dados foram coletados.

O estudo de caso justamente prevê um aprofundamento qualitativo na compreensão de uma situação. Esta interpretação do manifesto através da manipulação dos dados permite uma compreensão dirigida para determinados fins. É pela explicitação dos fins que os meios podem ser previstos.

De qualquer forma, parece-nos importante deixar claro, antes de concluir, que principalmente na área das Ciências Humanas é igualmente prioritário o cuidado com a honestidade e a fidedignidade tanto no registro quanto na leitura e interpretação do que foi observado.

Estudos etnometodológicos podem contribuir para uma melhor compreensão do ser Humano, respeitadas suas diferenças e privilegiadas as semelhanças que nos responsabilizam uns pelos outros em função do que aprendemos a mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, Prentice-Hall, 1967.
2. LACAN, Jacques. La direction de la cure. In: —. *Écrits*. Paris, Seuil, 1977.

ABSTRACT

This article seeks to clarify the concept of Ethnomethodology that is based on the ideas of Anthropology. Phenomenology and mainly using the ideas developed in the book by GARFINKEL, Harold. *Studies in the Ethnomethodology*.

(Recebido para publicação em 26.04.84)

UNIVERSITÁRIOS PARA QUÊ?

Silvia Maria Rocha*

RESUMO

Todos os anos, no Brasil, os exames vestibulares são uma oportunidade para avaliar as condições dos estudantes que provêm das escolas secundárias e pretendem entrar na universidade, a maioria dos quais não tem demonstrado o conhecimento mínimo para ingresso num curso superior.

De nada vale simplesmente condenar os estudantes, pois há um contexto mais amplo que os condiciona. E, já que os professores são os agentes da educação, nas escolas, a autora sugere que se teste também o conhecimento deles, e comece indagando sobre a situação educacional geral e mercado de trabalho naquele país.

Oportunidades de trabalho para os egressos das universidades foi justamente o tema das redações dos candidatos à UFRGS, em 1984, e a autora propõe que os professores reflitam sobre quais seriam as funções dos cursos superiores e por que são os jovens a eles encaminhados.

Todos os anos, os Concursos Vestibulares julgam os alunos brasileiros candidatos às vagas nos centros de cultura ainda prestigiados como “superiores” neste país: as Universidades. Especialmente criadas para tal fim, Comissões de Seleção procuram separar o joio do trigo, abrem as portas das escolas a alguns (a minoria) e tacham os demais (a maioria) de incapazes e/ou despreparados. Não há vagas para todos os interessados nos cursos superiores, mas a limitação numérica não é o fator exclusivo das eliminações. Preocupa a todos aqueles que tomam conhecimento dos resultados das provas realizadas o nível de despreparo,

* Técnica em Assuntos Culturais da UFRGS. Mestranda da área de Recursos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS.

Lembrando a convivência de Lygia Morrone Averbuck.

a ausência de informação, a falta de habilidades de raciocínio, análise e integração de conteúdos, evidenciados pelos alunos.

Obviamente, condenam-se os alunos, e não se pergunta *o que* ou *quem* os fez tal como se apresentam. Uma personalidade não se forma a partir de uma única influência, entretanto, não se pode deixar de lado o fato de que há um lugar chamado escola que, em nossa sociedade, se apropria de boa parte da vida diária dos jovens na faixa etária dos 16 aos 20 anos (se estes ainda não tiverem sido obrigados a abandonar o sistema educacional) e cuja razão de ser precípua é a competência para transmitir conhecimentos necessários aos jovens. Dentro da escola estão os professores como agentes responsáveis pela efetivação do processo de transmissão, quer queiram ou não queiram.

Sem a ameaça do caráter eliminatório do Vestibular, convido você, colega professor, a responder às questões objetivas que seguem, assinalando a opção correta. Depois, confira sua escolha com os comentários que seguem, reflexões suscitadas por minha participação na equipe de correção das questões de Redação da Prova de Comunicação e Expressão do Concurso Vestibular Unificado 1984, da UFRGS.

QUESTÃO 1.

Imagine-se numa escola de II Grau; seus alunos estão na faixa etária dos 17 aos 20 anos e têm, todos eles, a possibilidade de virem a ingressar numa Universidade.

Em termos de Brasil, pode-se afirmar:

- (A) que esta é uma situação típica, pois a maioria nessa faixa etária está nesse nível de escolaridade e poderá continuar seus estudos, se o desejar.
- (B) que esta é uma situação típica apenas das áreas urbanas do Sudeste do país, e das populações de classe média e alta, o que equivale a dizer, mais ou menos, 3,8% da população do país.
- (C) ...você nada pode afirmar porque não é assunto de sua especialidade.
- (D) ... você não tem dados para avaliar a situação global, mas gostaria de saber.
- (E) ...saber sobre a situação educacional geral do país é dever das autoridades legalmente constituídas, Ministros, Secretários, políticos e administradores públicos em geral; ao professor cabe ensinar apenas aquilo para o que está capacitado.

Comentários:

A opção(A) é falsa. Esta situação pode ser típica da escola onde você leciona, mas não é típica em termos de Brasil. Pode-se dizer até que é atípica, pois, de cada 100 (cem) crianças brasileiras apenas 74 (setenta e quatro) têm chegado a alguma escola; 62 (sessenta e duas) delas completam o 1º Grau, 12 (doze) fazem o 2º Grau e só 4 (quatro) chegam à Universidade. (IBGE/PNAD-82)(1)

Surpreendentemente, vestibulandos afirmaram, em suas redações, que "...todos os jovens, ao concluírem o secundário, ingressam na universidade..." ou

(1) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares.

“... o jovem brasileiro vive o dilema de terminar seu curso superior e não conseguir emprego...”, e coisas semelhantes. Por que tal desinformação?

A opção (B) é correta, de acordo também com o IBGE/PNAD-82, acrescentando-se, ainda conforme a mesma fonte, que 53% da população rural brasileira é analfabeta e, no Nordeste, 59% da população entre 7 e 14 anos não tem escola. As causas são várias, é claro, mas um dado significativo é a distribuição de renda que, em 1982, mostrava estarem 69,3% das pessoas na faixa que percebia até 2 (dois) salários mínimos, enquanto apenas 3,8% recebia mais de 10 (dez) salários mínimos.

Se você optou por (C), (D) ou (E), francamente, você não está cumprindo sua função de professor adequadamente. Considerando-se que o Brasil é um país que não se pode dar ao luxo de substituir os professores humanos por computadores, a obrigação mínima de um mestre é transmitir informações. A falta de dados não é justificativa para o desconhecimento da situação nacional, já que todos os números aqui citados foram publicados em revista de ampla circulação.

Quanto a deixar o conhecimento para aqueles “legalmente constituídos como autoridades”, seria interessante indagarmos sobre quem é o responsável pelas decisões relativas à vida de cada um e de todos nós.

QUESTÃO 2.

“... o diploma universitário deixou de ser, para grande parte do povo brasileiro, um elemento essencial na atividade profissional...”

Sobre o trecho acima transcrito, extraído de uma redação do referido Concurso Vestibular, pode-se afirmar:

- (A) é uma afirmação correta, o povo deixou de acreditar nos diplomas, tendo até diminuído a procura de cursos superiores.
- (B) é um absurdo a desvalorização do diploma, já que ele representa forma de controle e fiscalização do exercício de profissões.
- (C) a afirmação é incorreta, pois “grande parte do povo brasileiro” nunca sequer cogitou obter um diploma universitário, dadas as condições referidas na questão 1.
- (D) é realmente uma lástima que o diploma universitário esteja sendo desvalorizado, pois só o ensino superior pode formar pessoas realmente capacitadas a serem bons cidadãos e competentes profissionais.
- (E) não é verdadeira a afirmação, o diploma universitário é, ainda, o caminho principal para alcançar uma vida melhor. Chegar à Universidade e obter um diploma é apenas questão de competência ou incompetência pessoal.

Comentários:

Pra começar, o que se pode chamar de “mito do diploma universitário” atingiu o Brasil desde suas origens, vindo de Portugal, terra dos “doutores” de Coimbra, e convém não confundir valorização no sentido de respeito e acatamento que o povo demonstra com relação às pessoas portadoras de diploma, com a outra forma de valorização do diploma que seria uma grande demanda de cursos em virtude do reconhecimento de sua utilidade para algum fim. É passível de

comprovação a afirmação de que a procura de cursos superiores tem diminuído. Mas, o principal defeito das opções (A) e (B) é sua formulação superficial, sem considerar que existem atividades socialmente válidas e necessárias que não passam pelo ensino superior como requisito. Ou será que consideramos profissões apenas aquelas legalmente validadas por um diploma concedido pelas autoridades competentes?

A opção (C) é correta, simples e clara.

A opção (D) repete a melancolia expressa por muitos vestibulandos, em suas redações que, em vez de dissertações, foram verdadeiras “crônicas-lamento” sobre um passado idealizado. Quanto ao conteúdo, é uma posição elitista, fora da realidade, que declara inútil quase 90% da população brasileira.

Se você optou pela alternativa (E), saiba que sua visão não vai meio metro adiante de seu nariz.

QUESTÃO 3.

“Infelizmente, um diploma não garante um emprego, dinheiro ou status, como acontecia há alguns anos atrás...” (de uma dissertação do mesmo Vestibular).

Sobre este trecho, podemos afirmar:

- (A) que a situação há alguns anos atrás era bem melhor, mas, devido à crise mundial que atinge o Brasil, atualmente nada mais garante o futuro dos jovens, nem os cursos superiores.
- (B) que, realmente, houve época em que o diploma universitário garantia tudo, então o jovem que se dedicasse a um curso veria, ao final, seus esforços recompensados.
- (C) que o diploma, por si só, nunca garantiu nada a ninguém. Mesmo porque quase todos os que a ele chegavam já tinham, na verdade, sua vida (emprego, dinheiro e status) garantida pela posição social que suas famílias ocupavam e que havia permitido, inclusive, que eles chegassem até o final de um curso universitário.
- (D) a invasão do mercado por profissionais de nível médio (mão-de-obra mais barata) é a causa maior da falta de emprego para aqueles que saem das universidades com seus diplomas, esperando conseguir um emprego para praticar o que aprenderam.
- (E) o aumento descontrolado da população brasileira é a causa mais importante da crise que atinge, hoje, o mercado de trabalho dos profissionais de nível superior.

Comentário:

A opção (A) corresponde ao conteúdo de muitas redações, corretamente grafadas, mas às quais faltou profundidade. A expressão “o diploma de curso superior não garante mais emprego, dinheiro ou status” era parte do texto dado como base para análise e exposição das idéias dos candidatos sobre o assunto da redação. Foi tomada, entretanto, pela maioria, como uma verdade indiscutível, que só podia ser repetida, parafraseada, completada por outras afirmações genéricas, inclusive envolvendo acusações à situação de crise (*crise aqui como entidade abstrata, que ninguém sabe de onde veio e que não seremos nós, simples brasileiros, que vamos resolver, já que ela é mundial*). Raríssimas contestações surgiram, menos ainda reflexões críticas que levassem à verdadeira expressão

livre. Falta distinguir *autoridade* de *autoria*, ou seja, reconhecer o tipo de afirmação que deve ser acatada e o tipo que é passível de questionamento.

A opção (B) não é de todo errada. Entre as décadas de 1930 a 1960, mais ou menos, houve uma fase de desenvolvimento no Brasil: expandiu-se a economia e, conseqüentemente, o mercado de trabalho; a sociedade se diversificou e cresceu, uma classe média começou a emergir e ocupar as novas vagas que se criavam. Sem idealizar o passado (e nos limites regionais sul/sudeste), era possível considerar o diploma universitário como fator de ascensão social — atingível, então. A universidade como tal fora criada em 1920, depois de um século de existência de escolas superiores isoladas, dedicadas a profissões tradicionais como a Medicina, o Direito, a Engenharia, e, até 1970, estas escolas não ultrapassavam muito a centena, em todo o território nacional. Este fato, por si só, já era uma garantia de emprego, dinheiro e status. De fins da década de 1960 até recentemente, assistimos a uma rápida expansão do sistema de educação superior, passando a existir, no país, mais de 700 instituições do gênero (Finger, 1983). E este aspecto sócio-econômico de nossa história recente atingiu-nos a todos, embora nem sempre saibamos falar sobre ele, por falta de base de informação para a compreensão da situação global.

A opção (C) é correta, até hoje reflete a verdade, mesmo considerando-se uma relativa democratização do ensino em alguns setores. Também por volta de 1970 passou-se de 200.000 alunos a mais de um milhão, no ensino superior (Finger, 1983). Apesar disto, o PNAD-82 revela que, naquele ano, 46,7% dos alunos universitários vinham de famílias com renda superior a 10 (dez) salários mínimos.

As alternativas (D) e (E) correspondem a duas causas apontadas pelos vestibulandos como sendo origem do desemprego que atinge os profissionais de nível superior.

A afirmação (D) apareceu em muitas redações, para espanto nosso que sabemos que não há, praticamente, no Brasil, profissionais de nível médio. São freqüentes, em jornais e revistas, depoimentos, protestos, declarações, sobre o fracasso da Lei 5692/71 que tentou implantar o ensino profissionalizante de nível médio. De 1971 pra cá, somos testemunhas disto, extinguíram-se as poucas escolas técnicas que existiam e o máximo que se conseguiu, na rede escolar, foi criar currículos confusos, de conteúdos diluídos. Todos os vestibulandos viveram esta realidade; por que parecem não se dar conta do fato?

Por outro lado, o desemprego de que se fala no tema indicado para as dissertações não é o desemprego puro e simples, da população em geral, e nem mesmo do estudante de nível superior. O PNAD-82 nos diz que mais de 64% desses estudantes trabalham, e não apenas eventualmente, mas com jornadas de 8 horas diárias ou mais. Fala-se aqui, é claro, na falta de empregos naquelas profissões para as quais os jovens se preparam nos cursos superiores. Não é o caso, então, de se pensar que os cursos é que estão errados, o ensino inadequado à realidade do país?...

Na opção (E) aparece outra afirmação dos vestibulandos que dá o que pensar. É verdade que a população brasileira cresceu extraordinariamente nos últimos

anos. Em duas décadas, de 1950 a 1970, ela dobrou de tamanho. Em 1982, entretanto, dos mais de 120 milhões de brasileiros, apenas 49.884.736 eram economicamente ativos, de onde não é lógico supor que vá faltar emprego aos 1.251.940 estudantes universitários existentes. O crescimento populacional deveria até trazer a criação de novos empregos, pelo aumento da necessidade de habitação, alimentos, saúde, etc. Esta observação ingênua choca-se com a realidade, pois o desemprego existe, assim como a má-distribuição da mão-de-obra qualificada, a má qualidade do ensino oferecido, o aumento de oferta de matrículas em cursos superiores sem o correspondente crescimento econômico, a falta de integração entre as áreas econômicas e a educação. Então, se queremos uma visão lúcida, ou, mais ainda, uma análise crítica, não podemos ignorar as determinações do planejamento nacional global, ainda mais num sistema de poder altamente concentrado, como nosso país. Ações voluntárias — mais do que injunções externas ou ocorrências incontrolláveis — provocaram a situação em que nos encontramos. Discriminar, identificar, avaliar quais foram estas opções, é direito e responsabilidade nossa, como cidadãos e como professores.

Nesta perspectiva, as perguntas se sucedem e, ao menos nós, professores, precisamos tentar respondê-las. Podemos começar por localizarmo-nos na história do Brasil, em nosso país, aqui e agora:

— afinal, o que é uma profissão, no Brasil? é urgente traçar um quadro das práticas profissionais quanto a sua validação e exercício;

— para quê serve um diploma de curso superior, no Brasil? é urgente conscientizar desde o mito doutoral vindo da metrópole portuguesa, adotado pela elite brasileira para justificar sua dominação sobre a minoria inculta, e aceito pela população em geral que assim justifica até hoje sua incompetência e sua apatia, já que está impossibilitada de chegar à “fonte do saber e do sucesso”. Caberia também um esboço (de início pessoal, a ser depois compartilhado) de qual seria, “numa forma democrática de vida” (conforme Anísio Teixeira, 1967) a função do ensino superior.

Ou seja: qual a concepção que nós, egressos do ensino de 3º Grau, e nossos alunos, que por nós são encaminhados aos cursos superiores, temos dessa realidade tão controvertida e, afinal, tão nova entre nós, que é a instituição universitária?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FINGER, Almeri Paulo. *Planejamento do ensino superior*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1983.
2. IBGE. *Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares-82*.
3. TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo, Ed. Nacional, 1967.
4. VEJA, São Paulo, nº 793, 16 nov. 1983.
5. WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

ABSTRACT

Every year, in Brazil, “vestibular” examinations are an opportunity to evaluate conditions of students who come from secondary schools and intend to enter university. Most of them haven't known the minimum expected to enter a superior course.

It's no profit to condemn students merely, because there is a wider context that surrounds them. And, since teachers are educational agents in schools, the author suggests to test also their knowledge, and begins asking about educational situation and work opportunities in that country nowadays.

Work opportunities for those who exit from universities was exactly the theme for redactions of candidates to UFRGS, in 1984, and the author proposes that teachers must think about which functions have university courses and why is young people guided to them.

(Recebido para publicação em 26.03.84)

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E ACADÊMICAS NA BÉLGICA E FRANÇA*

Balduino Antônio Andreola**

Depois de dois anos de estudos em escolas e instituições belgas, e estágios em escolas francesas, de passagem por Porto Alegre, Prof. Balduino Andreola prestou importantes depoimentos à revista *Educação e Realidade*. Professor de Filosofia da Educação no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prof. Andreola realizou um Curso de Pós-Graduação, com duração de 300 horas, na Universidade Católica de Louvain, como preparação ao Doutorado na mesma Universidade. Preocupado em situar o problema pedagógico no contexto social, político e econômico, explica a razão da escolha do tema de sua dissertação.

Pedagogia de Paulo Freire

Escolhi como tema “A contribuição da Pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural”. Evidentemente, se falarmos em diálogo intercultural, já se pensa em pluralidade. Escolhi três experiências de educação popular, realizadas em contextos geográficos, políticos e culturais muito diferentes. Uma experiência de educação popular para os imigrantes italianos de Bruxelas; a experiência da Guiné-Bissau, na África; e uma experiência de conscientização entre os párias da Índia. Destas experiências, analisadas em minha dissertação, falo mais especificamente em artigo anterior da revista *Educação e Realidade*. Mas gostaria de sublinhar apenas uma preocupação que orientou a escolha do tema. Eu quis estudar a Pedagogia de Paulo Freire num contexto mais amplo, no seu significado mais vasto: a contribuição que a mesma deu ou pode dar para um encontro entre as culturas, para um diálogo maior entre as diferentes culturas.

Uma pedagogia da libertação deve partir de um diálogo amplo. O terceiro mundo enfrenta, hoje, uma problemática muito árdua nos planos, político,

* Entrevista concedida pelo autor à representante de *Educação e Realidade*, Profa. Fernanda Marques Fernandes. Redação final de Rovílio Costa.

** Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

econômico e social. E os problemas são muito semelhantes. As soluções devem partir do diálogo, do encontro, evidentemente no plano político, econômico, científico e tecnológico, mas também no plano cultural.

A cultura é uma força extraordinária que podemos pôr a serviço da construção de um homem novo: a serviço da transformação da sociedade, para a construção de uma civilização mais humana e mais solidária. Preocupe-me, então, em situar a pedagogia de Paulo Freire nesta perspectiva.

De Emmanuel Mounier a Paulo Freire

Concluído seu curso preparatório ao Doutorado, em janeiro de 1983, Prof. Balduino está, agora, pesquisando e refletindo sobre sua tese, cujo tema assim justifica:

“O tema que escolhi é este: De Emmanuel Mounier a Paulo Freire, uma Pedagogia da Pessoa e da Comunidade. Há muito tempo venho me interessando pelo pensamento de Mounier, sua visão do homem e do mundo. Ele tem ainda muito a nos dizer e uma grande contribuição a nos dar. Eu me preocupei em relacionar Paulo Freire e Mounier, situando a proposta pedagógica de Paulo Freire num contexto amplo. Emmanuel Mounier é um grande pensador. Não é um pensador que se situa na linha de uma reflexão pura, dissociada da realidade. Foi um homem profundamente comprometido com a realidade social, política, cultural e religiosa e viveu intensamente a problemática da sua época, que é também a problemática do mundo de hoje. Morreu em 1950, com 45 anos de idade. Viveu toda a crise anterior à última grande guerra, viveu a guerra e os anos posteriores à mesma. Mounier se questionou sobre a crise e os dramas do nosso século, e procurou, na linha do pensamento e da ação engajada, os caminhos de solução para além das depravações do capitalismo, do totalitarismo soviético e do fascismo.

O personalismo constitui um projeto revolucionário de homem novo, em vista de uma sociedade mais humana e comunitária. Tem sentido, pois, situar a pedagogia da liberdade, de Paulo Freire, neste contexto. Mounier se situa, de certo modo, em sentido amplo, dentro do movimento existencialista, mas sua linha de pensamento, sua forma de engajamento e ação, enfim, seu projeto, se caracteriza como personalista. Ele não é o único filósofo, o único pensador personalista. Mas é o grande mentor do Personalismo. As suas obras mais importantes são uma elaboração do personalismo como Filosofia e como projeto histórico. Os demais temas são tratados na perspectiva da pessoa. Mounier escreveu uma obra com o título “Introdução aos Existencialismos”. Ele situa o personalismo dentro da grande família existencialista. Tem, como Paulo Freire, também, raízes existencialistas. Mas, não é tudo. Há muita diferença e grande distância entre Personalismo e Existencialismo.

Pode-se dizer que o fundamento teórico de Paulo Freire seria o pensamento de Mounier?

Não, acho que não se pode colocar o problema nestes termos. Minha preocupação não é a de provar que Mounier influenciou o pensamento de Paulo Freire. Aliás, o próprio Freire diz que sofreu influência também de Mounier. Evidentemente, não só de Mounier. Creio que outros pensadores o influenciaram muito mais. Mas a minha preocupação não é esta, e sim a de situar a proposta de Paulo Freire num projeto mais amplo, ou seja no projeto de uma nova sociedade e de uma nova civilização, que é o projeto de Emmanuel Mounier. Mounier não é alguém que se preocupou em construir um sistema filosófico. Ele é um pensador, um filósofo. Mas um filósofo engajado, que se preocupa na reflexão articulada com a ação, para a transformação da realidade política, econômica e social. Ele tem um projeto de sociedade, um projeto de civilização. E a minha preocupação é situar a proposta pedagógica de Paulo Freire neste projeto mais amplo. Eu poderia resumir o tema da tese na seguinte pergunta: Qual o sentido, qual a contribuição da Pedagogia de Paulo Freire para a construção de uma nova civilização personalista e comunitária, segundo a perspectiva de Emmanuel Mounier?

Educação na Bélgica e Pedagogia Institucional

Depois de abordar as motivações pessoais, seja nos estudos e dissertação preparatórios ao doutoramento, seja na escolha do tema para a tese de doutoramento, Balduino discorreu sobre a Educação na Bélgica e na França.

Na Bélgica, e em parte também na França, pude conhecer coisas bastante interessantes. Em primeiro lugar, as minhas descobertas foram no contexto do meu curso. Houve algumas disciplinas que me proporcionaram ocasiões valiosas para isso. A disciplina "Pedagogia Comparada" permitiu que eu conhecesse várias experiências, várias teorias, vários autores de interesse, no processo de sala de aula. Mas houve outras disciplinas que nos levaram ao contato com experiências fora da sala de aula. Um dos movimentos mais significativos de renovação da educação é a Pedagogia Institucional. Tivemos oportunidade de analisar algumas idéias, alguns autores. Foram também apresentadas experiências significativas. Alguns autores servem como um ponto de referência na Pedagogia Institucional, por exemplo, La Passade, Lebrot, Oury e Vasquez, entre os principais.

Diz-se Pedagogia Institucional porque se preocupa em transformar as instituições educativas, os estabelecimentos, a sala de aula, o programa, as técnicas, as formas de organização e de gestão das atividades, incluindo a autogestão por parte dos alunos. As instituições são consideradas mais como instrumentos de mediação. Não instrumentos de mediação do poder. Mas instrumentos de mediação para o aluno, para o educando descobrir e dominar a realidade, estabelecer o seu projeto de vida. As disciplinas são colocadas em função do educando. O que eu lembro de mais interessante foi a contribuição da

Psicanálise para a renovação da Pedagogia, da Educação, e dos métodos de ensino. Eu diria que esta linha, mais relacionada com a psicanálise, dá um caráter quase que terapêutico à experiência educativa. Então a prioridade não é o ensino e a aprendizagem de conteúdos, mas é o encontro da pessoa consigo mesma e com os outros, inclusive numa linha de superação de seus problemas. Os problemas dos alunos, o diálogo na classe, a criatividade, o trabalho cooperativo, as sessões do Conselho de Classe têm grande importância na Pedagogia Institucional. O trabalho e a vida social na escola são agentes eficazes de profilaxia e de terapia.

Pedagogia e ideologia de dominação

Em seu diálogo com Fernanda Marques Fernandes, Balduino não esconde sua convicção de que alguns professores, em nossa realidade também, a partir de teorias e contextos sociológicos diferentes, estejam aplicando os princípios da Pedagogia Institucional; mas, ao mesmo tempo tem a clara convicção de que isto não é uma rotina e sim uma exceção. Tampouco vê a Pedagogia Institucional como receita, mas apenas uma experiência a ser analisada, na dialética do confronto com outras experiências.

Eu falei da Pedagogia Institucional, porque me parece ponto de referência interessante para quem fizesse, por exemplo, uma viagem para um estágio na França, ou para um Pós-Doutorado. Seria uma das linhas de Renovação da Pedagogia que interessa.

Um autor que achei bastante interessante nesta linha de renovação da Pedagogia foi Bernard Charlot. Tenho aqui um dos seus livros, "La Mystification Pédagogique". Ele fez uma análise crítica da pedagogia, tanto da tradicional como da Pedagogia dita moderna. Uma análise crítica sob o ponto de vista ideológico. Ele se pergunta como seria possível construir uma Pedagogia que seja social e democrática, e que não seja ligada à Ideologia de dominação. Eu discordo de algumas posições dele, de algumas contradições, de alguns exageros. Mas o autor é corajoso na sua análise crítica. Ele se pergunta, também, no final da obra, quais seriam, dentro das experiências atuais, os projetos, as propostas pedagógicas que se colocam numa linha de renovação.

Indaga se é possível uma pedagogia que não seja comprometida ideologicamente com os esquemas de poder. Exemplifica com alguns projetos, dentre os quais lembra a Pedagogia Institucional, a Pedagogia Freinet, as Escolas paralelas, etc. Sobre Charlot, eu tive a oportunidade de fazer um trabalho no curso de Pedagogia Comparada. A sugestão do professor foi de fazer um estudo comparativo entre a obra e pensamento de Bernard Charlot e a Pedagogia de Paulo Freire. Achei interessante, especialmente porque os dois se colocam numa posição crítica.

Se Charlot fala de mistificação pedagógica, Paulo Freire fala de Pedagogia Bancária. Se há muitas coisas em comum entre os dois, evidentemente que há outras coisas em que eles discordam. Eu diria que Paulo Freire tem uma proposta pedagógica mais completa do que Bernard Charlot.

Reforma do ensino de 2º grau na Bélgica

A propósito da educação na Bélgica, eu gostaria de acenar, rapidamente, a reforma de ensino de 2º grau. Tive a oportunidade de conhecer e estudar alguma coisa, embora sem aprofundar, para não incorrer na dispersão com referência à temática de minha tese. Mas acho que é uma experiência que vale a pena ser estudada. Ví muita riqueza nesta proposta de renovação para a reforma do ensino de 2º grau na Bélgica.

Eu citaria um livro que me parece interessante, de Arnould Clausse, professor da Universidade de Liège. Esta sua obra, com o título “Philosophie et Méthodologie d'un Enseignement Renové”, contém as bases filosóficas do novo ensino. Ele parte, porém, duma análise do contexto sociológico, político, econômico da atualidade. Mostra a necessidade de uma renovação do ensino e apresenta as grandes linhas do ensino renovado da Bélgica. Faz, inclusive, uma análise das dificuldades encontradas. Gostaria de lembrar uma observação feita por ele. Um dos grandes obstáculos para a implantação do projeto do ensino renovado foi a falta de preparação dos pais e dos professores. A reação de muitos parecendo que a renovação do ensino seria a bancarrota, a destruição de tantos valores tradicionais. Mas, de fato, o projeto apresenta coisas muito ricas e interessantes.

Paulo Freire e a Educação Popular na Bélgica

Dentro de sua preocupação de perceber novas experiências, particularmente na área da educação popular, Balduino destaca:

Gostaria, ainda, de lembrar o contato que tive, na Bélgica, com algumas experiências de educação popular. Foi através da cadeira de Pedagogia Social Aplicada à Educação. Tive a oportunidade de analisar uma experiência de educação popular junto aos imigrantes italianos da Bélgica. Apresentei tal análise na minha dissertação e, também, num artigo para a Revista Educação e Realidade. A Instituição se chama CASI-UO — Centro de Ação Social Italiana e Universidade Operária. É uma Pedagogia que se inspira bastante na Pedagogia de Paulo Freire. O próprio iniciador do movimento, Bruno Ducoli, bem como o relatório e o material que pude analisar, o mostram explicitamente.

É uma experiência que se preocupa em construir uma Pedagogia de conscientização e de libertação para uma população bastante marginalizada e oprimida, os imigrantes. A Instituição começou se interessando pelos imigrantes italianos, mas depois ampliou sua ação para os imigrantes espanhóis, turcos e outros.

Um outro contato que eu pude estabelecer foi com uma Instituição de Namur, uma cidade a 50 km de Louvain-la-Neuve, onde realizava meus estudos. Trata-se da “Université de Paix”, Universidade de Paz. Não é uma Universidade mas uma Instituição criada em 1960. A iniciadora deste movimento, Dominique Pire, ganhara o prêmio Nobel da paz, em 1958, por sua ação em favor dos deslocados.

A U.P., é uma Instituição de caráter inter-cultural, de intercâmbio no campo da cultura, da educação, da política etc. Na U.P. eu participei de três seminários, em três sábados diferentes, sobre uma experiência que achei inédita — a aplicação da Pedagogia de Paulo Freire nas escolas primárias da Bélgica. Para mim foi um contato muito rico, surpreendente, interessante. Além dos depoimentos que tive oportunidade de ouvir, dos debates em que participei, pude tomar contato com uma bibliografia muito rica que eles têm, inclusive publicações sobre outros seminários, outras experiências relacionadas com a pedagogia de Paulo Freire.

Na Bélgica, ainda, tive oportunidade de ver que há bastante interesse pela Pedagogia Freinet. Pude conhecer uma experiência concreta numa escola da cidade onde eu estudava. Nós convidamos o diretor dessa escola para um seminário dentro da Psicologia Social Aplicada à Educação. Nesta disciplina, eu fiz experiência pessoal muito valiosa. Cursei primeiramente como aluno. Era uma das disciplinas do meu curso. Mas, no ano seguinte, fui convidado a participar da equipe docente. Éramos três: o professor Titular, um doutorando boliviano, F. Castro, e eu, que trabalhamos em equipe. Foi uma experiência muito interessante, pelos conteúdos, pelas discussões, pelos debates, mas principalmente como experiência metodológica. Sugerimos, o colega boliviano e eu, ao professor, e ele muito democraticamente aceitou fazer uma experiência de cogestão. Todo o programa, todo o desenvolvimento, a avaliação, tudo foi num clima muito democrático com os alunos. Inclusive a avaliação final: 50% a equipe docente, 50% os alunos.

Para este curso convidamos também um outro professor que trouxe uma contribuição preciosa e original. Seu nome: Jef Ulburghs. Ele relata sua experiência no livro “Pour une Pédagogie de l’Autogestion”! O autor trabalha mais na parte flamenga da Bélgica, mas trabalhou também na região francófona. É um sacerdote engajado no meio sindical e operário. Ele diz explicitamente que as três fontes que inspiraram seu trabalho são: Joseph Cardijn, fundador da JOC; Paulo Freire, ao qual se refere muito em seu trabalho e no livro, e Oscar Negt, um sociólogo da escola de Frankfurt. Na perspectiva de educação popular, gostaria de citar, apenas a título de aceno, uma outra experiência. A instituição denomina-se “Le Grain” (O Grão). “Le défi pédagogique: Construire une pédagogie populaire”, é o livro que relata a experiência. O desafio Pedagógico para construir uma Pedagogia popular. Aqui, na contra-capá, diz assim: “A primeira tarefa de um educador é de desmontar os mecanismos de dominação na escola e em outros lugares. Mas ele não pode deter-se nisto. A segunda tarefa é de construir outras práticas pedagógicas no terreno da ação: a sala de aula, a animação de bairro, a formação de adultos, etc.”.

IDAC (Instituto de Ação Cultural) e INODEP

Paulo Freire foi para Genebra em 1968, a convite do Conselho Ecumênico das Igrejas. Em Genebra, fundou o IDAC, Instituto de Ação Cultural. Foi em

Genebra que ele mais atuou na Europa. Foi de lá que ele partiu com a equipe do IDAC, para a Guiné Bissau, a convite do governo de libertação daquela ex-colônia portuguesa. Naquele país, realizaram uma importante experiência de educação popular. O IDAC é um dos centros de reflexão, de reelaboração da pedagogia e da experiência de Paulo Freire.

Um outro centro muito importante é o INODEP de Paris. Paulo Freire foi eleito presidente do INODEP em 1970. Atualmente, ele é presidente honorário. O atual presidente é Jacques Chonchol, ex-ministro da educação do Chile.

O INODEP é o Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos. É um instituto que promove seminários, estágios para animadores de comunidade, para educadores, especialmente do 3º mundo, e presta assessoria a grupos que atuam em projetos de ação comunitária. Tenho aqui dois livros que analisam algumas de tais experiências. O de Colette Humbert: "Conscientisation: Expériences, Positions Dialectiques et Perspectives". A autora apresenta várias experiências que se realizaram na Ásia, na África, na Europa, e na América Latina. Há experiências interessantes de conscientização nestes continentes.

Colette Humbert não se limita a apresentar as experiências. Ela faz uma análise crítica muito inteligente e coloca-se numa linha prospectiva e dialética de desenvolvimento de uma pedagogia popular. Outro livro mais recente, publicado em 1983, é de Michel Segquier, que também trabalha no INODEP — "Mobilisations Populaires — Education Mobilisante".

Segquier também apresenta numerosas experiências, em diferentes regiões do mundo. Ele analisa as dimensões psicológica, pedagógica, cultural e política dos vários projetos. Um dos capítulos foi extraído da dissertação do colega boliviano com quem trabalhei no curso de Psicologia Social. Transferindo alguns conceitos básicos da Pedagogia do Oprimido para o campo da Psicologia Social, ele oferece uma excelente contribuição na busca de uma Psicologia Social menos "neutra", menos comprometida ideológica e politicamente, mais voltada para a interpretação dos problemas do povo, como suporte para projetos de ação comunitária libertadora. Elenquei aqui várias instituições. Falei do IDAC, do INODEP, da Université de Paix do CASI-UO ... Existem muitas outras pessoas, instituições e movimentos que, de um certo modo, partem da pedagogia de Paulo Freire, mas não exclusivamente, e a reelaboram. Então, há uma Pedagogia de Paulo Freire, "post" Paulo Freire. Eu diria que da Pedagogia da conscientização e da libertação, ele foi um iniciador, um pioneiro. Mas a mesma já não pertence a ele exclusivamente, e isso não diminui o seu mérito pelo contrário, aumenta o significado do que ele iniciou. Evidente que Paulo Freire não é o iniciador exclusivo; nunca começamos da estaca zero. Ele também se inspira em outras fontes. Por exemplo, sob o ponto de vista filosófico, fala-se de raízes existencialistas, fenomenologistas, dialéticas, humanistas e personalistas.

Eu gostaria de situar o meu tema de tese. Se eu me refiro nele a Mounier e Paulo Freire, não pretendo fazer deles um mito. Acho que eles têm uma

contribuição extraordinária a nos dar. Mas eles mesmos são contra a receita, são contra as soluções feitas; ambos se colocam numa linha dialética: procuram superar-se, indo além de si mesmos. Nós mesmos trairíamos o pensamento, a mensagem, o projeto deles se fizéssemos deles um mito. Eu coloco os dois como ponto de partida importante, numa perspectiva de buscarmos caminhos novos.

Posso lembrar, a título de exemplificação, falando numa Pedagogia de conscientização para além de Paulo Freire, três trabalhos originais de um dos animadores da Université de Paix, Manfred Peters. Ele é professor de línguas germânicas na Universidade Notre Dame, de Namur. O 1º trabalho intitula-se “Prolegômenos para uma Gramática dos Oprimidos”. O 2º, “Utilização da Pedagogia de Paulo Freire com grupos de filhos de imigrantes — Nova abordagem metodológica dos problemas lingüísticos de grupos desfavorecidos”. Finalmente, o 3º, “Existem deficientes lingüísticos? Novos instrumentos de análise da linguagem das classes sociais culturalmente dominadas”. O problema lingüístico é de fundamental importância numa Pedagogia popular libertadora. Na U.P. está sendo enfrentado, como é também enfrentado pelo CASI-UO de Bruxelas. Paulo Freire, nas cartas à Guiné — Bissau, também discute o problema lingüístico no contexto da ex-colônia portuguesa.

Teatro brasileiro na educação popular da Bélgica e França

Falando agora da Pedagogia de Paulo Freire, lembrei outra surpresa que tive ao descobrir, na Europa, a influência exercida por outro brasileiro, também numa linha de ação libertadora, no campo do teatro. Trata-se de Augusto Boal. Ele é bastante conhecido. Os livros dele são traduzidos. No CASI-UO, de Bruxelas, o Ducoli me falou da influência do Boal. Eles valorizam muito o teatro para a educação popular. Ele e os animadores CASI-UO trabalharam, em algumas experiências, com o Augusto Boal. Em Paris, também, conheci uma instituição comunitária que utiliza o teatro de Augusto Boal. Boal concebe o teatro como instrumento de libertação. Um dos seus livros intitula-se precisamente “Teatro do Oprimido”. Ele tem vários outros livros publicados em português. Todos eles estão traduzidos para o francês e para outros idiomas, na Europa.

Um dia, num programa de televisão, conheci uma experiência de animação cultural, de educação popular que achei extraordinária. Um grupo de uma cidade periférica de Paris, aproveitou a velha construção de uma piscina para uma experiência de animação cultural. Durante meu estágio na biblioteca Mounier, em Châtenay-Malabry, perto de Paris, um dia me dei conta de que a célebre piscina era ali perto. Aproveitei para visitar. Convidaram para um fim de semana em que haveria um programa intitulado “Festa das Culturas”. Foi um encontro de imigrantes de diferentes culturas, de várias proveniências. Uma programação excelente, constando da mesma uma peça na linha de teatro de Augusto Boal. Achei interessantíssimo, pela idéia, pela experiência, pelo ambiente aproveitado. Lembrei a Usina do gásômetro. Falou-se, há alguns anos, que poderia ser um

centro de criatividade e cultura. Não sei o que foi feito. Lá eles aproveitaram uma velha piscina, para ser um centro de cultura, de promoção e de educação popular. Mas eu quis chamar a atenção principalmente para a influência, na França, na Bélgica e em outros países, do “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal.

Educação Popular nos Países Escandinavos

Ainda uma experiência de Educação Popular que eu gostaria de lembrar. Mais que uma experiência. Trata-se de uma grande tradição. Eu não conheci diretamente, mas através das referências do filósofo Paul Ricoeur. Ele me falou em Paris, e disse que seria interessante conhecer esta experiência. Trata-se das escolas populares superiores e das escolas agrícolas superiores dos países escandinavos. Da Dinamarca (onde tiveram origem), da Suécia, da Noruega e da Finlândia. Tais escolas difundiram-se muito. Há uma longa tradição, que se liga especialmente a Grundtvig, que foi o pioneiro. Eu gostaria, é evidente, de conhecer mais, de ler, de ver, de visitar. Mas isto não foi possível. Há um campo imenso e rico a explorar. Fica o lembrete. Talvez algum colega se interesse, para um estágio, um pós-doutorado, quem sabe ...

As equipes docentes de Michel Duclercq

Não posso esquecer, nesta conversa, um movimento muito dinâmico no campo da educação, as Equipes Docentes, muito difundidas hoje na Europa, Ásia, África, e, sobretudo, na América Latina. As Equipes são um movimento de professores cristãos que querem viver plenamente sua fé e seu engajamento a serviço do povo, nas escolas oficiais. Fundadas pelo Pe. Michel Duclercq, em 1942, num período dos mais dramáticos para a França e para o mundo, trazem a marca da combatividade em prol das grandes causas. Na época de uma Igreja muito hierarquizada, preocupada demais com a escola particular, as Equipes representaram uma afirmação vigorosa da laicidade dos cristãos.

Foi a partir dos contatos do Pe. Duclercq com os bispos latinoamericanos, durante o Concílio, que vários deles o convidaram para iniciar aqui um trabalho junto aos professores das escolas oficiais. As Equipes Docentes estão assumindo papel importante na busca de uma educação libertadora, a serviço do povo.

Em Paris, eu participei de um encontro internacional de 3 dias, em 1982, e mantive vários contatos com o centro “Dialogue et Coopération”.

A Biblioteca Mounier

Eu concluo falando agora do meu estágio na “Bibliothèque Mounier”.

Em 1982, participei, em Dourdan, perto de Paris, de um encontro de três dias, comemorativo do cinquentenário da Revista “Esprit”, fundada por Emanuel Mounier e o grupo ligado ao Personalismo, em 1932. Foi um encontro muito rico. Havia uns trezentos participantes. A maior parte evidentemente franceses. Mas

havia belgas, italianos, suíços, espanhóis, ingleses, norte-americanos, libaneses. Brasileiros, éramos dois. Tive a oportunidade de conhecer várias pessoas que trabalharam com Mounier nos inícios do movimento personalista, na Revista "Esprit". Ouvi muitos depoimentos, muitas palestras de uma riqueza extraordinária. Mas o meu contato mais importante com o movimento personalista foi o estágio na Biblioteca Mounier.

A Biblioteca Mounier situa-se em Châtenay-Malabry, uma cidade periférica de Paris, onde Mounier, com um grupo ligado à Revista "Esprit" e ao movimento personalista, iniciou um projeto comunitário. Isto já antes da última guerra mundial. O projeto foi interrompido por causa da guerra, e retomado após a mesma, com outras características. O projeto incluía uma experiência de vida comunitária. Várias famílias moravam ali.

Evidentemente Mounier defendia muito a privacidade. Era uma experiência comunitária, mas respeitando e valorizando a privacidade das famílias. Eles adquiriram uma propriedade, onde havia duas grandes casas antigas, de três andares e mais uma casa menor. Atualmente, em uma das casas, no 2º andar, mora a madame Mounier. No 1º andar, moram Paul Fraisse e sua esposa, e no térreo, o casal Domenach. No térreo da outra casa, moram o filósofo Paul Ricoeur e esposa. Nesta casa morava também Henri-Irené Marrou, da Academia Francesa, também um grande intelectual ligado ao movimento personalista. A Biblioteca Mounier é numa sala na outra casa menor. Nesta casa, há uma sala reservada para os estudantes que vão fazer estágios na Biblioteca Mounier. O Centro dos Amigos Emmanuel Mounier, cuja sede está aí, publica o "Bulletin des Amis d'Emmanuel Mounier", com dois números anuais. Eles promovem seminários, cursos, encontros, e mantêm a Biblioteca para consultas e estágios. Cada ano oferecem uma bolsa para um estudante estrangeiro que precisa fazer um trabalho sobre o pensamento de Mounier, sobre o movimento personalista ou a revista Esprit. Eu fui contemplado com esta bolsa, que significa uma estadia de um mês na Biblioteca Mounier. A Biblioteca contém todas as obras publicadas de Mounier, muitos escritos inéditos, conferências, programas radiofônicos, aulas, e além disso muitas obras de outros autores ligados ao movimento personalista; a coleção toda da Revista Esprit; todas as teses e outros estudos sobre a obra de Mounier. Eu fiz um levantamento no último dia do estágio. Encontrei 92 entre dissertações e teses de Doutorado. Madame Mounier me disse que algumas não foram enviadas; algumas desapareceram; há outras, que estão sendo ainda publicadas. Há quatro teses de brasileiros. Uma é a de Antônio Joaquim Severino, Professor da PUC de São Paulo. Sua tese versou sobre os princípios ontológicos do Personalismo de Emmanuel Mounier. No estágio, procurei manter um contato com aquilo que mais se relacionava com a minha tese, ler aquilo que eu não pudesse trazer e fazer fotocópias para trazer a maior quantidade possível de material para eu trabalhar aqui. Adquiri alguns livros mais interessantes. Além disso, a maior riqueza do meu estágio na Biblioteca Mounier foi o contato que pude manter com as pessoas ligadas a esse grande

projeto que é o movimento personalista. Com Jean-Marie Domenach, durante muitos anos diretor da Revista *Esprit*, eu tive várias conversas prolongadas para troca de idéias de esclarecimentos, etc. Com o psicólogo Paul Fraisse tive também vários contatos e entrevistas. Madame Mounier me deu muitas informações e grande apoio. A mesma disponibilidade também no filósofo Paul Ricoeur. Os contatos com todas essas pessoas me enriqueceram de conhecimentos. O acolhimento cordial revelou-me que a mensagem personalista não é apenas teórica, mas se encarna nas pessoas. Senti-me plenamente em casa. Gostaria de lembrar, concluindo, um pensamento de Paul Ricoeur relacionado com a Universidade. Ele já completou 70 anos de idade, mas é de uma abertura extraordinária aos problemas, aos questionamentos aos desafios de hoje. Ele diz que precisamos desmistificar a universidade e reduzir o seu monopólio; nós precisamos de outras instituições para a educação. Foi neste sentido que me sugeri que tomasse contato com as experiências dos países Escandinavos.

Gostaria de concluir colocando as minhas reflexões dentro de um contexto bem concreto. A gente poderia falar tudo isto numa perspectiva muito idealista. Não convém, talvez, ser idealista. Mas é preciso ser utópico. Mounier, numa de suas últimas mensagens, escrevendo a um amigo, em 1950 dizia: “Eu acredito na utopia, não aquela na qual a gente se evade, mas sim aquela na qual a gente se projeta com uma vontade de ferro. Cedo ou tarde esta força dá o seu fruto. Não cedamos demais nós mesmos às ironias realistas”. Lembro agora a impressão causada em mim, alguns anos atrás, pela aproximação de duas imagens na revista *Veja*. Foi em junho de 1979. Na capa aparecia um título “A guerra na Nicarágua”, e a imagem do tirano Somoza. Nas páginas amarelas, o título: “O profeta do bê-a-bá” e a imagem do Paulo Freire. Eu lembro aquelas imagens, e fico me questionando sobre o realismo, sobre o pragmatismo e sobre o sentido do utópico. O pragmático com cara de tirano passou, e o profeta da utopia fica. Eu queria dizer que vale a pena ser utópico. Não a utopia na qual a gente se refugia, como uma fuga, mas a utopia como uma prospecção, como um desafio para construir o homem novo, o mundo novo. A utopia que seja um olhar para o horizonte, rumo ao qual a gente caminha, mas profundamente comprometido com a realidade concreta na qual se está engajado.

INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO NO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS NO BRASIL

Humberto Calloni**

RESUMO

O artigo trata do Positivismo, sua essência, seu comportamento social e, fundamentalmente, sua influência na mentalidade pedagógica do sistema de ensino brasileiro, notadamente a nível de I e II Graus. Discute-se também, até que ponto a LEI 5692/71 traz consigo traços marcadamente positivistas.

“Seria muito mais inteligente se, em lugar das tuberculosas tília, das acácias amarelas e dos lilases ralos, aparados, crescem aqui altos pinheiros e bons carvalhos. O estudante, cuja disposição é formada, em geral, pelo ambiente, deve encontrar a cada passo, no lugar onde estuda, somente algo elevado, forte, elegante... Deus o livre das árvores esqueléticas, das janelas quebradas, das paredes cinzentas e das portas forradas de linóleo esfarrapado”.

(Contos. Tchekhov)

“Quero que nossas esposas, filhos, amigos, alunos amem em nós não o nome, a firma, a etiqueta, mas a pessoa comum. E o que mais? Eu gostaria de ter auxiliares e herdeiros. E o que mais? Gostaria de acordar daqui a uns cem anos e espiar, ao menos com um olho, o que será da ciência”.

(Contos. Tchekhov)

* Trabalho orientado pela Profa. Maria Ercília Santos de Mello e Freitas para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau no ano de 1983.

** Acadêmico de Filosofia e Pedagogia da UFRGS.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio⁽¹⁾ é contribuir para uma retomada acerca do papel que o positivismo desempenhou no ensino brasileiro. Se o essencial é invisível... é exatamente este essencial que nos interessa: onde está, como está e por que está o positivismo no nosso meio.

Ninguém ignora que no Brasil existem filósofos cuja competência é incontestável. Mas ninguém ignora, também, que o Brasil não possui tradição filosófica: às vezes, pode-se até mesmo pensar que o brasileiro tem um certo complexo de inferioridade intelectual frente aos países europeus e mesmo em relação aos Estados Unidos. Embora a Filosofia seja uma atividade que atesta a universalidade da razão humana, sendo irrisório, portanto, falar-se de uma "Filosofia Tupiniquim", o fato é que os pensadores brasileiros são sobremodo cativos dos modismos estrangeiros. Este verdadeiro interesse intelectual tem seu mérito de ser, tem sua necessidade de ser resguardada, pois é preciso que os filósofos brasileiros conheçam a história da Filosofia, seus maiores vultos e seus grandes sistemas. Além do mais, sendo a filosofia o espelho do caráter universal do homem, seria absurdo ignorar os grandes e mesmo pequenos vultos da Filosofia e seus respectivos ensinamentos.

Mas resquícios do colonialismo lusitano ainda pairam no modo de ser do brasileiro: decompor e recompor sistemas filosóficos (a fim de melhor conhecê-los, é claro) é importante, mas não suficiente. E esta aparente inépcia do homem brasileiro em afirmar-se no cenário intelectual mundial é uma das várias aberturas que permitiram que pensamentos estranhos à "nossa cultura", aqui se cristalizassem, orientando, destarte, o nosso modo de ser.

Foi por uma dessas aberturas que Isidore-Augusto-Marie-François-Xavier Comte (1798-1857) entrou no Brasil e aqui encontrou solo fértil para a divulgação de suas idéias. Inicialmente, foram os livres-pensadores que trouxeram da França os ensinamentos de Comte, uma vez que para lá iam estudar os filhos da burguesia. Mas foi, sobretudo, segundo consta, o descrédito do legislativo de então, a ausência de reorientação moral para o povo que propiciou ao positivismo carta-branca para aqui se fixar.

Comte é antes de tudo um fenômeno burguês de seu tempo. Não foi um filósofo no sentido estrito da palavra, mas alguém que desde a juventude dessacralizou Deus de sua vida, tornando-se um ateu convicto. Foi um pensador reacionário que quis submeter a Filosofia ao método das ciências naturais. Foi,

(1) Quero deixar aqui registrado o meu profundo agradecimento à Professora Maria Ercília Freitas pelo apoio que me tem dispensado para a realização deste incipiente ensaio, bem como à minha colega e amiga Maria Cristina Petry, pela decisiva colaboração prestada.

Outrossim, peço ao prezado leitor que compreenda as minhas limitações sobre esta matéria, bem como possíveis equívocos. Na verdade meus humildes conhecimentos se envaideceram inexplicavelmente e ousaram contribuir de maneira pretensamente crítica em relação ao tema em questão. Espero, pois, que o coração perdoe o que a razão possa castigar.

enfim, um organizador mais do que amante do saber, transformando a ciência em filosofia e a filosofia em religião. É que no regime positivista deve-se abster qualquer tentativa de pensamento que não tenha alguma utilidade real, seja material, seja moral. A ciência pela ciência será um princípio desprezível. Daí o porquê que a filosofia não é uma atividade isolada, segundo Comte, mas pertence ao conjunto do saber empiricamente verificável. E se coloca a filosofia a serviço da religião — Religião da Humanidade — é porque esta religião não terá um caráter contemplativo, mas funcional, sistêmico, educativo, unificador. Se bem refletirmos, notaremos que o homem brasileiro sempre teve tendências pragmáticas, até no próprio nome (brasileiro = fazedor de pau-brasil), possuindo uma cuidadosa ojeriza por assuntos teóricos ou que lhe façam parar e pensar. Ora, sendo o positivismo um sistema normativo eminentemente prático, não há como negar a simpatia com que foi recebido ...

Mais que nunca, porém, foi na educação que mais se fez sentir a sua presença, como veremos mais adiante. No plano político, se infiltrou nos movimentos da abolição da escravatura, na defesa do índio brasileiro, etc., e, fundamentalmente, na orientação política do Rio Grande do Sul, por ocasião do seu mais ardoroso defensor, o republicano Júlio de Castilhos, entre muitos outros, que, embora não aderindo ao conjunto do Positivismo como sistema filosófico e religioso, adotavam, entretanto, as linhas mestras de suas diretrizes políticas, filiados que eram, quase todos, ao partido situacionista.

Outrossim, este trabalho será distribuído da seguinte forma, com os seguintes subtítulos: a) O que é isto, o Positivismo?; b) O Positivismo no pensamento brasileiro; c) Influência do Positivismo na educação de I e II Graus; d) Traços de positivismo na Lei 5692/71.

2. O QUE É ISTO, O POSITIVISMO?

No século XIX, mais exatamente na sua segunda metade, o pensamento filosófico se altera, primeiro na Europa e posteriormente no Brasil. A nova palavra de ordem é reivindicar o valor das ciências particulares contra as construções metafísicas do idealismo transcendental que vai de Fichte a Hegel. É a aclamação do valor da experiência, da empiria em oposição ao apriorismo da então filosofia romântica.

Trata-se de um novo movimento filosófico, se assim podemos chamá-lo, que tentou reformular os valores da época, dando uma nova forma à cultura européia. É neste sentido, que o positivismo, mais do que um movimento filosófico ou doutrina filosófica, foi um método, uma sistematização que afirmava que qualquer que seja o objeto de investigação, era preciso considerar a experiência como o único critério de verdade. É, ainda, um sistema de idéias que pretende ser uma síntese definitiva do pensamento humano com uma destinação eminentemente prática. A preocupação positiva seria buscar as verdades nos fatos positivos, considerar a experiência como única fonte de saber e critério último de certeza, conceber a natureza mecanicamente e, conseqüentemente, estabelecer um

determinismo dos fatos naturais e humanos; os valores espirituais seriam justificados segundo a evolução biológica e as leis da Psicologia.

Mas o que é o positivo? É o que não admite mediação. É o que é naquilo que aparece imediatamente ao nosso conhecimento. É o fenômeno, o fato, o objeto, a coisa que tem em sua imediateidade a totalidade de sua verdade, de seu ser. É positivo porque se destina a se opor radicalmente ao conceito de negação utilizado pelo idealismo, pois para a metafísica o fenômeno não é, imediatamente, aquilo que parece ser.

Assim, se a eclosão do positivismo se deve, em parte, a uma reação diante da filosofia especulativa, por outro lado se mantém no século XIX penetrando de modo profundo, notadamente, nas direções do pensamento. Destarte, o positivismo construiu uma espécie de teoria do conhecimento que se negava a admitir outra realidade que não fossem os fatos e a investigar outra coisa que não fossem as relações entre os fatos. Isto é, o positivismo não só exigia de toda ciência que partisse de fatos tomados no sentido de objetos perceptíveis, mas também que se limitasse a comprová-los e a enlacá-los com leis. Determinado pelo desprezo à Metafísica e por uma confiança sem limites na Ciência, o positivismo adotou como critério único de verdade o método da Ciência enquanto consistisse em fatos, em fenômenos, em alguma coisa positiva. Combatia, pois, qualquer ousadia da razão apenas, qualquer pretensão de conhecimento *a priori*, qualquer tentativa de alcançar aquilo que escapava aos sentidos, que transbordava da experiência. Foi, pois, o espírito científico e antimetafísico que norteou a característica básica do positivismo.

A pedra angular do sistema positivista é a Lei dos três estados. Segundo Comte, o espírito humano, na sua evolução histórica, atravessa necessariamente estas três fases sucessivas: o estado teológico (fetichismo, politeísmo e monoteísmo), o estado metafísico e o estado positivo. Estes estágios seriam próprios da evolução natural da Humanidade, os quais são recapitulados em cada indivíduo humano.

No estado teológico, que é provisório, o homem, colocado diretamente ante os fenômenos da natureza, tenta explicá-los pela intervenção de seus supostos seres sobrenaturais. Os índios, por exemplo, e culturas primitivas viveriam neste estado de fetiche perante a natureza.

No estado metafísico, que é transitório, o homem continua a propor-se problemas da mesma natureza, dando-lhes, porém, uma solução diferente. Aqui aparece a preocupação pelos porquês dos fenômenos a partir de idéias abstratas (substância, finalidades, essências, etc.).

No estado positivo, que é definitivo, o homem se debruça somente nas observações de caráter científico dos fenômenos, entendendo fúteis as investigações especulativas das causas e fins dos mesmos. Aqui o homem vê os fenômenos como fatos que devem ser conhecidos pela experiência metódica e pelo descobrimento de leis que os regulam, quer dizer: relações constantes e necessárias entre dois ou mais fenômenos. Renunciando a qualquer tentativa de

absolutização (“Tudo é relativo, eis o único princípio absoluto”), restringe-se, propositadamente, ao estado das “relações”, adotando uma abordagem que contenha apenas questões que entende ser do alcance do intelecto humano. Ao passo que tanto a teologia como a metafísica desaguam num absolutismo, o positivismo é “relativo” nas suas concepções e necessário nas suas aplicações.

O grande objetivo de Comte era reorganizar a sociedade europeia de seu tempo. Havia, segundo o pensador, uma grande anarquia que era, em última análise, intelectual, moral. Sua preocupação básica era erigir uma sociologia capaz de redefinir o convívio humano numa base de harmonia (sociologia da integração), de paz e de progresso. Daí a sua máxima: o amor por princípio, e a ordem por base; o progresso por fim. É preciso que as pessoas “vivam às claras” (Viver às claras) e “vivam para outrem” (Viver para outrem).

Finalmente, funda-se a Religião da Humanidade (no Brasil temos a ação de Miguel Lemos e Teixeira Mendes, fundadores da Igreja e Apostolado Positivista no Brasil). É uma Religião que pretende ser um Sistema de Educação Integral, ou seja, afetiva, intelectual e prática... através dos meios correspondentes: “culto”, “dogma”, “regime”. O culto positivista não difere do católico senão em que a unidade do credo positivista refere-se à Humanidade, ao passo que a unidade do credo católico é Deus. Tudo o mais o positivismo adota do regime católico. A Humanidade é o novo deus: é o conjunto da humanidade unida pela simpatia. A Humanidade é o Grande-Ente, onde a Terra será o Grande-Fetice e o espaço o Grande-Meio. É a incoerente subjetividade que principia a ceder no sistema filosófico de Comte: “Deus não é um ser extraterreno. Ele é, acima de tudo, energia íntima”: (subjetiva). A mulher e a criança são símbolos sagrados do positivismo religioso. A imagem de Clotilde de Vaux, sustendo nos braços o filho imaginário, configura analogia com a Virgem-Maria do catolicismo. É ela, a mulher, a mediadora do homem com a Humanidade.

A religião, evidentemente, será necessária para tornar a sociedade harmônica, pacífica, acrítica. Como dissemos anteriormente, a meta principal de Comte era construir uma sociologia capaz de justificar a Ordem (estática social) e o Progresso (dinâmica social). Seria a tentativa de elaborar um sistema político dito capitalismo sociárquico, isto é, capitalismo sem capitalistas. Ao invés de considerar o antagonismo de classes, o positivismo tenta harmonizá-las, atribuindo-lhe um valor ético-social, de naturalidade. Não há interesse em eliminar as classes sociais, mas incorporar o proletariado “à sociedade” moderna. Ou seja, incorporação do proletariado à sociedade moderna não consiste em que a sociedade desça das boas condições educativas, políticas e industriais que alcançou, mas que o proletariado se eleve até elas. É como se a sociedade fosse uma camada social distinta do proletariado! E, contudo, assim pensam os positivistas, os burgueses. Quem não ouviu expressões como: altas personalidades, honra ao mérito, subiu na vida pelo próprio mérito, homens ilustres, homens superiores, etc., etc? São expressões próprias do positivismo.

Sondando as veredas da mentalidade brasileira, o positivismo tem aqui guarida contra teorias do conflito social e passa a exercer influência marcante na cultura local.

3. O POSITIVISMO NO PENSAMENTO BRASILEIRO

No Brasil, o positivismo obteve ampla repercussão, figurando na própria bandeira nacional um dos lemas de A. Comte: Ordem e Progresso.

O que se pode constatar é que o positivismo alicerçou-se com suas reflexões não só no campo político e social, mas também nos terrenos da filosofia e da ciência, instalando-se dogmaticamente em nossas escolas "... cujos professores não faziam outra coisa senão salvaguardar a fidelidade dos ensinamentos defendidos nas obras de A. Comte" (Santos, 1974, p. 168), desestimulando e mesmo proibindo qualquer tipo de inquisição e crítica, oferecendo assim, um saber pronto e acabado às novas gerações.

Por outro lado, é possível assinalar a expressão positivista não só no cenário político-social brasileiro, mas também no modo de ser brasileiro, ou como comportamento e pensamento do homem médio brasileiro, numa espécie de "visão popular brasileira", ou, ainda, em certos "brasileirismos", onde se alioeçou alguns conceitos positivistas como: a tendência pacifista e a aversão à violência do povo brasileiro, o respeito aos militares, à farda, e a visão de sua função mais para garantir a paz do que fazer a guerra, o amor à ordem e segurança coletivas e, finalmente, a tendência a uma oposição mais verbal que efetiva ao governo constituído.

"Em 1860, ocorre a primeira manifestação do Positivismo no Maranhão, em São Luís, com a circulação do jornal "Ordem e Progresso". No ceará, forma-se, em 1872, em torno de Rocha Lima, um grupo literário, leitor de Comte. Na Bahia, a primeira manifestação foi em 1844. Houve atividade também em Pernambuco, Paraíba e Pará. Na década de 1880 e 1890, a Filosofia Positiva penetra a Faculdade de Direito de São Paulo. No Rio Grande do Sul, a primeira adesão à doutrina comtiana, que se tem notícia, é a de Augusto Luís, ao publicar, em outubro de 1874, um artigo intitulado "Duas Palavras sobre Literatura", onde ataca a metafísica e o misticismo, aconselhando à poesia "soltar seus hinos sonoros no tabernáculo da ciência". No Rio Grande do Sul, o positivismo teve ampla aceitação, tornando-se o único Estado-membro a ser governado "positivamente". Os que aqui mais se destacaram como republicanos inspirados no positivismo, dentre muitos outros, foram: Júlio de Castilhos, Venâncio Aires, Antônio de Faria, Antônio Augusto Borges de Medeiros, Mena Barreto, Arthur Ferreira Filho, Getúlio Vargas, etc. No Estado do Paraná, o positivismo é divulgado por José Mariano de Oliveira. Além destes Estados, o positivismo se alastrou para Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro." (Lins, 1966, p. 101-240).

Como vemos, há sobejos indícios da presença do positivismo no Brasil, fato que se refletiu secreta ou explicitamente na mentalidade brasileira

4. A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO DE I E II GRAUS

Dissemos anteriormente que o Positivismo religioso é o mesmo que um sistema de Educação, o que significa que a meta precípua da Religião, como instituição, é a educação, sobretudo moral. Distinguem-se aqui dois “tipos” de Positivismo: a) espontâneos (consciente ou inconscientemente) dominados pelo espírito positivo ou científico; e b) sistemáticos — conhecedores ou praticantes da Doutrina ou da Religião da Humanidade. Se o Positivismo sistemático, coordenado e organizado por Comte, como doutrina diretora da conduta humana não tem conseguido firmar-se... o espontâneo, pelo contrário, está por aí, consciente ou subconscientemente dominando os sentimentos, pensamentos e atos; influenciando na mentalidade hodierna.

Dito isto, passemos agora a relacionar alguns dos aspectos principais da influência do positivismo na vida educacional brasileira mencionados por autores consultados.

Como vimos, a característica mais marcante do positivismo é a tese que não admite outra realidade que não a dos fatos. O positivismo proclama-se como saber positivo (= real, útil, certo, preciso, orgânico, relativo e simpático), justamente porque só se ocuparia com os fatos e estes com suas relações, o que redundou num desprezo à metafísica e num desperdício crescente da filosofia em nosso país.

Tal situação consubstanciou-se na reforma do ensino levada a efeito por Benjamin Constant, em 1891, que abrange todo o sistema educacional do país, e configurou toda a evolução posterior do ensino brasileiro no período republicano. A classificação das ciências de A. Comte era a própria ordem do currículo, dando-se tônica exagerada à matemática. Note-se, portanto, que a(s) reforma(s) educacional(ais) são apenas “feed back” de fatos sociais, econômicos e políticos, nada tendo a ver com ideais pedagógicos humanitários.

A educação tem um papel decisivo para a finalidade social de Comte. É que os homens possuem bons ou maus costumes que comandam sua conduta. Ora, numa sociedade “anárquica”, é preciso que os homens encontrem a harmonia para o bem comum. Daí ser errôneo esperar soluções políticas para aquilo que só pode ser obtido mediante a modificação lenta e gradual das convicções e dos costumes, atuando pela educação...

A reforma do ensino acima mencionada, e a Lei Orgânica do Ensino (1911) praticamente aboliram o ensino da filosofia no país, que não vai ter condições de ser restaurada a não ser em 1915. Num artigo de Pereira Barrero sobre Miguel Lemos, observamos que “é preciso sacrificar a teologia e a metafísica e ensinar exclusivamente a ciência, em estabelecimentos para isso apropriados, seguindo a tendência geral das nações civilizadas. Que se criam verdadeiras casas de instrução superior científica e se abandonam os sonhos maléficos da Universidade.” (Lins, 1966, p. 81). Nenhuma instrução seria legítima senão aquelas das ciências positivas.

E bastante compreensível, portanto, que sendo o positivismo a filosofia norteadora do pensamento da elite intelectual e política dominante no Brasil, e sendo nessa época (1891) o ministro da Educação seguidor de tal doutrina (Benjamin Constant), a mentalidade pedagógica brasileira tenha sido fortemente marcada pelas teses positivas e que sua influência se faça sentir até hoje na evolução, organização e funcionamento do ensino brasileiro, permanecendo nos meios educacionais brasileiros uma espécie de subconsciente positivista.

Neste sentido não há muito a percorrer para verificarmos como o sentimento de autoritarismo ainda predomina na mentalidade dos professores de I e II graus — para não considerarmos o superior. Trata-se de um sentimento marcadamente positivista, legitimado pelo positivismo, cobijado desde a educação infantil. Autoritarismo que fere a dignidade do aluno, deslocando-o de sua realidade humana para uma realidade de objeto, de fato, de fenômeno... O autoritarismo nas escolas se dá de várias formas, não cabendo aqui mencioná-las pormenorizadamente, embora todas as formas tenham em comum algo de constrangedor posto que dificultam a atividade crítica do aluno.

Neste modelo de ensino, o professor detém o poder do saber e o aluno deve se limitar a ouvi-lo pacientemente, a fim de incorporar sem contestação o que lhe é transmitido. Não há nem deve haver críticas. A palavra do professor é soberana, incontestável, infalível. A autoridade não pode e nem deve ser posta à prova. Trata-se, portanto, de se educar uma verdadeira massa de seres dóceis, passivos e criticamente ineptos para um compromisso maior com a vida, no confronto brutal com que os homens se organizam. Esta digressão nos faz lembrar da famosa máxima de Comte: “O homem se agita, a Humanidade o conduz”. O homem, o aluno especificamente não tem valor enquanto indivíduo (o indivíduo é pura abstração, só tem valor enquanto pertencente a um determinado elo social) e não tem exatamente o que se denomina liberdade. “Nossa verdadeira liberdade resulta essencialmente de uma digna submissão”, diz-nos Comte em seu Catecismo Positivista. Submissão às Leis naturais... que se sublimam em Leis Orgânicas no funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Existem muitos traços positivistas nas escolas de I e II graus, mas poucos se dão conta do que isto significa, uma vez que o hábito da autoridade, a contínua repressão da imaginação narcotizam o senso crítico, contestatório; a autoridade impõe medo, é um tótem que não deve ser tocado sob pena da súbita anarquia onde ela esmorecer.

Refletindo todo um valor social que se destina a admitir aptidão de seus membros por critérios meritórios (havendo, portanto, a necessidade premente de concorrer sempre e cada vez mais com o próximo, a fim de “mostrar trabalho” ou mostrar sua competência), o ensino de I e II graus tem seu encontro marcado com o adestramento ideológico, tenha disso o professor consciência ou não.

Assim sendo, o ideal do sistema de ensino, do sistema educacional será que cada um chegue ao grau mais elevado, compatível com suas aptidões, de acordo com seus dotes naturais. Ora, o sucesso por merecimento é a meta de um sucesso

desde já pré-determinado, uma vez que as pessoas são naturalmente destinadas a ocuparem seus cargos na sociedade, pois “o homem se agita, a Humanidade o conduz” através de Leis imutáveis. Sendo assim, já é possível falar-se em pessoas cuja qualidade intelectual é superior ou inferior, independente do meio, posto que são naturalmente determinadas(2).

5. TRAÇOS DE POSITIVISMO NA LEI 5692/71

O objetivo maior da Lei nº 5692/71 é fazer com que o ensino de 1º e 2º graus “proporcione ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. É o saber-fazer, o trabalho que se apresenta como parte integrante da educação.

Vejam os que diz o MEC: “A escola de 2º grau é, pois, uma escola dinâmica que ausculta os interesses da juventude e, também, atende à necessidade de mão-de-obra para o desenvolvimento sócio-econômico do País. É uma escola intensamente voltada para o que há de mais profundo e poderoso no chamado humanismo moderno (sic): o preparo do jovem para que ele desenvolva suas potencialidades e, em as desenvolvendo, se auto-realize na qualificação para o trabalho e no exercício consciente da cidadania (...)”. Para caracterizar uma escola de 2º grau não é contudo, suficiente “que se faça ensino profissionalizante, porque ele é, apenas, um dos componentes da formação integral do adolescente”. A formação integral incorporaria, conforme o art. 7º da Lei 5692/71, a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso. Tal currículo é para o MEC “o humanismo na sua mais alta expressão”. Não se fala em Filosofia, não há uma preocupação honesta com o caráter verdadeiramente reflexivo. O MEC entende que o Ensino Religioso consiga “levar o adolescente a se descobrir como ser dinâmico, como pessoa e como ser histórico, (...) Sua preocupação primordial deve ser com a religiosidade, entendida como atitude dinâmica do homem, no sentido radical de sua existência”. Certo: a religião tem seu caráter reflexivo...mas doutrinário.

Vejam agora o que nos dizem os textos positivistas:

“Providências de reorganização da vida social refletem-se claramente em medidas de reforma da educação. A Nação toma consciência de si mesma e realiza um esforço de coesão. Compreende-se que a educação tenha de ser posta, antes de tudo, na direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina (...)”. “A Nação se empenha em ser forte e a sua força dependerá de sua

(2) Para uma abordagem mais explícita sobre a influência do Positivismo na educação brasileira, gostaria de remeter o leitor à obra: BOEIRA, Nelson. O Rio Grande de Augusto Comte. In: FREITAS, Décio et alii, org. *RS: cultura e ideologia*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980. Série Documenta, 3).

capacidade de produção (Lourenço Filho, s.d., p. 49). E assim diz o MEC em seus estudos sobre currículos: "Ora, o que se deseja no ensino de 2º grau é que o jovem que dele egresso, possua um preparo que o capacite a participar, de um modo genérico, como membro produtivo de nossa cultura". E dizem os textos positivistas: "... presenciamos realmente novas diretrizes. Elas visam a dar à educação escolar uma autêntica função social, mais diretamente planejada no sentido do desenvolvimento da economia do país, e no da preservação dos mais altos valores espirituais da Nação". (Lourenço Filho, s.d., p. 49). "É preciso sacrificar a teologia e a metafísica e ensinar exclusivamente a ciência", continuam os textos positivistas, "em estabelecimento para isso apropriado, seguindo a tendência geral das nações civilizadas. Que se criem verdadeiras casas de instrução superior científica e se abandonem os sonhos maléficos da Universidade." (Lins, 1966, p. 81). E mais: "Precisamos de escolas técnicas e científicas, onde se ensinem as leis da natureza e os meios de aproveitá-las a nosso favor, já que o 'reinado exclusivo das letras, consagrado à supremacia da imaginação sobre as outras faculdades, que compõem a razão, ao mesmo tempo constitui um permanente perigo nacional, é ainda um embaraço, uma causa positiva de entorpecimento para todos os ramos da atividade industrial' ". (Lins, 1966, p. 81-2).

É possível verificar como o ideal da Lei 5692/71 está em sintonia com espírito positivista. Aliás, para quem se preocupar em ler "O que é o Ensino de 2º Grau", editado pelo MEC, e estiver a par das diatribes do pensamento, da doutrina positiva, fatalmente acreditará tratar-se de um verdadeiro manual pedagógico positivista.

A filosofia continua esquecida e em seu lugar introduz-se ensino técnico, profissionalizante, científico, positivo.

Muito embora o positivismo não concorde que o Governo tenha a seu cuidado os destinos da educação, o fato é que o Governo, com a implantação da Lei 5692/71, realizou o ideal positivo da educação, ou seja; a) ter o seu controle situado em mãos de elementos conservadores da sociedade; b) ser dirigido de modo a impedir mudanças significativas, exceto nas áreas em que os grupos dominantes desejam a mudança; c) na melhor das hipóteses pode atuar como um agente interno de mudanças sociais, não como um agente externo, quer dizer, capaz de provocar mudanças significativas.

O caráter autoritário, com que a Lei foi instaurada, bem demonstra a preocupação do Governo para restabelecer o propósito positivista da ordem social, pois que a profissionalização do ensino traz consigo elementos preventivos contra possíveis descontentamentos sociais, notadamente em vista da enorme pressão de jovens que procuram um curso universitário: é necessário desviar gradativamente a pressão de jovens às portas da universidade e orientá-los no sentido de buscarem imediata ocupação no mercado de trabalho. "A polícia paulista deve saber que existem em Santos agitadores perigosos que precisam ser

afastados dali em benefício da ordem pública. Qualquer frouxidão ou tibieza da parte da autoridade em relação a esses agitadores será muito condenável” (mantive a grafia original). Este texto foi extraído de uma publicação da Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1912.

Enfim, as medidas levadas a efeito pela Lei 5692/71 (ensino integrado, terminalidade), visavam a criar profissionais de grau médio com a ilusão de que seriam imediatamente integrados no mercado de trabalho e com isso desviar a atenção dos jovens aos cursos superiores. “É esse ‘monstro’ que se quer recriar com a fundação de uma universidade na Côrte. Nela viverão, lado a lado, escolas positivas, como a de Medicina, de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, escolas metafísicas como a de Direito e, em parte, a de Letras, e até ultramontanas como a de Teologia. Ao invés de resolver os nossos problemas, a Universidade complicá-los-á. Teremos o estado a subsidiar as três irreconciliáveis filosofias, instalando a desordem e a incoerência nos espíritos. O país precisa não dessa instituição de caráter ambíguo e contraditório, mas sim de submeter-se às exigências do espírito modeno (...) é preciso que a mocidade abandone a metade da bagagem, que hoje se lhe faz inutilmente carregar(...)”. (Lins, 1966, p. 81).

No Brasil, o positivismo quase desapareceu na sua forma religiosa e pouca influência tem sob a forma política atual. Mas, o seu espírito permanece rondando na subconsciência do modo de ser brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. COMTE, A. *Discurso sobre o espírito positivo*. Porto Alegre, Globo, 1976.
2. CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6 ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.
3. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3. ed. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
4. GARCIA, Walter E. et alii. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, MEC, 1978.
5. HAIDAR, Maria de L. M. *O ensino secundário no Brasil Império*. São Paulo, Grijalbo, 1972.
6. LIMA, Lauro de O. *História da educação no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasília, s.d.
7. LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 1966.
8. LOURENÇO FILHO, M. B. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo, Nacional, s.d.
9. MARITAIN, Jacques. *A filosofia moral*. 2. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1973.
10. VITA, L. W. *Panorama da filosofia no Brasil*. Porto Alegre, Globo, 1969.

ABSTRACT

It is an unpretentious “promenade” through the Positivism, its essence, its social commitment and, fundamentally, its influence on the Brazilian teaching system, notably on the I and II degrees. It will also be examined to which extent the law 5692/71 has remarkable positivism characteristics.

(Recebido para publicação em 29.03.84)

DESIGUALDADES E DIFERENÇAS: O SOCIAL E O INDIVIDUAL NO QUE-FAZER DA EDUCAÇÃO*

Juracy C. Marques**

Em primeiro lugar, boas vindas aos novos alunos; que vocês sintam-se aqui como em sua própria casa; que aqui encontrem os estímulos que buscam para o seu desenvolvimento e seu aprimoramento, para a sua realização humana e profissional.

Lendo, hoje, a revista *Veja* desta semana, tive uma agradável surpresa. É que há um nota pequena, sobre Educação, que diz o seguinte: “dos 7 novos cursos avaliados, três — Educação Física, Farmácia e Matemática — são melhores na USP. O 1º lugar em Metalúrgica ficou com a UFRJ, que abocanhou a liderança também no curso de Letras. A *UFRGS* ganhou a ponta em *Pedagogia*, enquanto a Federal de Minas foi escolhida a melhor escola de Veterinária. O aumento da lista de cursos avaliados foi uma imposição dos leitores, explica Costa, pois a cada ano o “ranking” serve como um eficiente manual de orientação para o vestibulando”(1). Significa que se vocês fossem escolher um curso de Pedagogia no País, provavelmente escolheriam este em que vocês estão.

Esse é um dado importante, porque a área de Educação costuma ser uma área desvalorizada, no contexto dos cursos. Há uma tendência histórica, entre os trabalhadores da educação, a incorporar esta desvalorização, se sentindo até culpados por isto. Acontece que as percepções estão mudando, e a área da educação já não é mais uma área desprivilegiada, contestada, pobre ou fraca. Os indicadores de fortaleza das áreas são dados por uma série de fatores, em relação aos quais nossa posição passou a ser de destaque, pelos progressos que se verificaram nos últimos anos.

Um dos indicadores é o número de professores titulados, número de professores doutores, professores com mestrado, professores com curso de

* Palestra proferida por ocasião do “Acolhimento aos Calouros”, na Faculdade de Educação da UFRGS, em 20 de março de 1984.

** Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Psicologia. Especialista em Educação.

(1) VEJA. São Paulo, nº 811, 21 mar. 1984, p. 72.

especialização, quer dizer, a titulação docente dos professores — e aí estamos bastante bem(2). O segundo é a biblioteca. A nossa biblioteca é considerada uma das melhores do país, principalmente em serviços. Em acervo ainda deixa a desejar do ponto de vista do número de títulos que se oferecem à consulta(3).

É preciso ter consciência dos fatores positivos e valiosos, para que, ao se identificar com a Instituição, as pessoas se sintam também valiosas, com “status” aquinhoadas pela vida, pelo mundo, pela sociedade.

Minha fala, hoje, trata de alguns tópicos que me parecem importantes no contexto da educação brasileira atual. Há um primeiro tópico que é desigualdades sociais; um segundo que trata das diferenças individuais; o terceiro que se refere ao estudante de educação e seu papel social; e o quarto é sobre a Faculdade, seus propósitos, metas e linhas de ação e um último tópico sobre Administração Solidária.

Quanto às desigualdades sociais, selecionei uma crônica de Fernando Sabino. O título é “Piscina”.

“Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. (Vocês sabem que piscina é sinônimo de luxo, pois não?) Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d’água na cabeça. De vez em quando surgia a carinha de umas crianças, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava a lata na mão e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante, as duas mulheres se olharam separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar os olhos dela. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com temor que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata.

(2) Relatório da FAGED, dados de Dez. de 83, relativos à titulação do corpo docente: doutores: 28; em curso de doutorado: 17; mestres: 35; em curso de mestrado: 8; Especialistas: 13; Total: 101 professores.

(3) Biblioteca Setorial de Educação (UFRGS) *Acervo*: Livros: 7.423 títulos em 19.034 volumes; Periódicos: 500 títulos, sendo 243 correntes; Teses: 1.284; “Papers” da coleção ERIC — 148.884 microfichas; Folhetos: 826. *Publicações*: 1) Boletim Bibliográfico, trimestral, desde 1976; 2) Sumários correntes em Educação, trimestral, desde 1981. A Biblioteca é Unidade de Apoio Regional (UNIAR) do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desportos (SIBE) do INEP, desde agosto de 1983, responsabilizando-se pela coleta, armazenamento e catalogação do material produzido no RS sobre Educação.

Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco sumiu-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistia a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistramente como os instantes tensos de silêncio e paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa”(4).

É uma crônica bem feita, de escritor consagrado que todos conhecem, principalmente vocês que passaram agora no vestibular, onde a parte de literatura é bem exigente.

Salienta de modo admirável um dos ingredientes fortes da educação hoje no Brasil, que é a variável desigualdade social.

As desigualdades sociais, possivelmente são responsáveis por nossos problemas políticos, econômicos, sociais e mormente, o que mais nos interessa, por nossos problemas educacionais. Inclino-nos a pensar em um sujeito da educação abstrato que vamos educar, seja criança, ou adolescente, conforme a área da educação que nos endereçamos. É algo idealizado, quer dizer, algum ser mais ou menos perfeito que chega às nossas escolas para ser lapidado, aperfeiçoado, mas em si, idealisticamente, com plenas condições para aprender e se desenvolver.

Aquelas poucas crianças privilegiadas, que em termos de população se apresentam com percentagens minimíssimas, ou têm uma educação que independe da escola, ou vão além a despeito da escola; essas não precisam dos educadores. A rigor, elas já tiveram os benefícios da educação, na origem, no berço. As que precisam dos educadores, dos trabalhadores da área da educação, que representam a enorme maioria do povo brasileiro, encontram-se em situações de vida, de realização humana, que não lhes são favoráveis. A educação deve ajudá-las a encontrar um caminho para a sua realização humana e social.

Desigualdades sociais, como teoria ou conceito, apontam para os problemas da pobreza; quando tratamos a variável desigualdades sociais, entretanto, não estamos preocupados com esta família da casa da Lagoa Rodrigues de Freitas, que vendeu a casa na outra semana. E sim com aquela mulher que foi buscar água na piscina com a lata na cabeça, vestindo molambos.

Portanto, nossa preocupação fundamental, em educação no Brasil, diz respeito à pobreza e suas conseqüências. Mas não é de hoje esta preocupação: os oprimidos e desprivilegiados sempre despertaram o interesse dos educadores. No primeiro livro que publiquei — “Ensinar não é transmitir”(5) — destacava como epígrafe, citando C.A.Sherman: “Qualquer um pode ensinar o bom estudante. Um professor genuíno, dedicado aos ideais de sua profissão, torna-se, entretanto,

(4) SABINO, Fernando. *Lugares comuns*. Rio de Janeiro, MEC, Serviço de Documentação, Departamento de Imprensa Nacional, 1952. p. 97. (Os Cadernos de Cultura).

(5) MARQUES, Juracy C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre, Globo, 1969. (páginas iniciais).

necessário para ensinar o jovem que não contou com as situações de vida que você e eu provavelmente tivemos”.

A consciência das desigualdades sociais que surge nas décadas de 60 a 70, torna-se mais aguda na de 80. Isso se deve não tanto ao processo da educação, mas ao desenvolvimento das ciências sociais que lhe servem de base, principalmente da sociologia, da economia e da política. A ciência política era pouco desenvolvida. Tradicionalmente seu estudo se fazia nas Faculdades de Direito. Daí porque as antigas faculdades de direito denominavam-se Faculdade de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais. A área de Ciências Sociais é de desenvolvimento recente, em termos de pesquisa, e particularmente de pesquisas aplicadas à educação. Surge, então, a consciência dos determinantes da educação, das variáveis que não temos forças para alterar: a organização social, o contexto político, o modelo econômico. Estas variáveis, porém, determinam comportamentos com os quais os educadores têm de trabalhar. Não é que antes tais determinantes não existissem, o que ocorre é que não tínhamos consciência deles, de sua força, do peso dessas delimitações no espaço social no qual o “que fazer” da educação se dá. Significa, pois, saber claramente o que podemos e o que não podemos. Penso que a busca dessa consciência será o primeiro passo de vocês na busca de sua formação.

Para mostrar, por contraste, o sentido para a educação do antigo modelo sobre o qual trabalhamos por décadas, e que ainda é válido quando temos em vista a sala de aula, apresento uma ilustração da abordagem das diferenças individuais. Hoje, a teoria das desigualdades sociais é predominante, privilegiando mais abordagens sociológicas do que psicológicas. Nessas abordagens entram estas variáveis condicionantes ou determinantes da educação, mas nós trabalhamos também, com os micro aspectos da educação, o comportamento do indivíduo, de como estes contextos sócio-político-econômicos repercutem na vida de cada um. Assim, quero dar um exemplo do modelo chamado “Diferenças Individuais”, para fazer este contraste entre o que é macro e o que é micro. Esta historinha que vou ler está no livro “Ensinando para o desenvolvimento pessoal”, que foi publicado o ano passado(6).

Esta história foi publicada pela primeira vez na Revista do Ensino(7); é uma revista que existiu no Rio Grande do Sul, muito importante, que nutriu o pensamento de muitas gerações de professores, endereçando-se particularmente para soluções de problemas de aula.

O título da história é “Nós vamos ao circo” e diz o seguinte:

“Dona Margarida conseguiu entradas para a matinê no Circo, para toda a sua classe de trinta alunos (Vejam que 30 alunos, como tamanho de turma, é

(6) MARQUES, J. C. *Ensinando para o desenvolvimento pessoal; psicologia das relações interpessoais*. Petrópolis, Vozes, 1983. p. 45.

(7) —. Pré-adolescência — algumas aprendizagens fundamentais: relações interpessoais; diferenças individuais. 2º de uma série. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 9(70): 9-12, ago. 1960.

algo persistente...). Quando na aula de quinta-feira ela contou a seus alunos a grande novidade de que iriam à matiné de sábado, no Circo, a reação por parte dos alunos não foi idêntica e nem eles se mostraram tão felizes como ela havia esperado.

Paulo ficou pensativo: — Será que vou poder ver de novo aquele elefante e aquele urso e aquele palhaço que vi ontem na rua e gostei tanto? E o homem da flauta? Claro que vai ser divertido.

Teresa ficou um pouco preocupada: — Tomara que a gente vá de uniforme, meu vestido de passeio não está tão bonito; se não for de uniforme, eu não vou". (Observem que o uniforme tinha o papel de encobrir a pobreza, e hoje se quer abolir o uniforme em benefício dos pobres?!).

Mário não gostou da idéia, pois já havia planejado jogar futebol com seus amigos da vizinhança sábado de tarde. — Mas, se a mamãe souber disto, ela vai querer que eu vá com a professora.

Que bom! — Gritou Suzana do fundo da sala, toda excitada e pensou com seus botões: — Vou usar aquela blusa nova com aquela saia xadrez, e vou ser um sucesso.

Francisco perguntou: — Como é um circo?

Dona Margarida dispendeu quase uma hora preparando o grupo de alunos para ir ao circo no sábado. Resolveram se iriam de uniforme ou não, onde se encontrariam, em que lugares sentariam e qual a composição que fariam na segunda-feira a respeito das observações que lá fizessem.

Quase no fim da conversa, quando Dona Margarida pensou que já havia tratado de todos os aspectos fundamentais da ida ao circo, alguém levantou o dedo, no meio do grupo, insistentemente, aguardando sua vez de falar. Dona Margarida disse: — Sim, Tônia, tens algum problema? Tenho sim, e um grande problema, respondeu Tônia. Tenho obrigação de cuidar aos sábados de tarde, de meu irmãozinho de cinco anos, e se ele não for com a gente, eu não posso ir, e eu não tenho dinheiro para pagar a entrada dele...

O que vai acontecer agora? Como o grupo resolverá o problema de Tônia e seu irmãozinho? Como vai reagir a professora? Como vão se comportar os demais?"

É uma história de fim aberto com o intuito de levar estudantes de psicologia educacional, ou de relações humanas, ou de educação, a entenderem o que é diferenças individuais. Tem vários personagens e cada um deles se comporta de uma maneira por razões diferentes. Mas vejam que a pobreza está aqui, não só no fato da preocupação de como é que vou ao circo, problema com a roupa, não têm dinheiro para comprar roupa, está também no episódio do irmão da Tônia, que ela tem que cuidar. Então se ela tem que cuidar é porque a família vive com recursos mais ou menos reduzidos, e além do mais não tem dinheiro para pagar a entrada do circo para um irmão de 5 anos.

A pobreza é tratada em duas formas distintas, na crônica de Fernando Sabino e na história do circo. Um é o tratamento de macro sistema que vai caracterizar a teoria das desigualdades sociais e outro de micro sistema que caracteriza o enfoque das diferenças individuais. Todavia, quando as diferenças individuais ocorrem é porque as pessoas já incorporaram em si mesmas as chamadas desigualdades sociais. E o professor, o educador, seja a nível formal, informal, ou não-formal, tem que saber lidar com estas teorias, operacionalizando-as em seu "que-fazer-didático" para benefício de seus alunos.

Agora é cabível perguntar quem é o estudante de educação e qual o seu papel social.

O estudante de educação é em geral vocacionado para servir. Para ajudar o aluno em seus desenvolvimentos, em sua realização pessoal. Está voltado para a dinâmica do ensinar/aprender, tanto ao nível das modificações de comportamento que ocorrem ao longo de uma existência, quanto ao nível das descobertas (des — cobrir, para alguns aprender é descobrir, tirar aquilo que está coberto). Descobrir nos campos do conhecimento, bem como na realidade social. Importa não só o campo do conhecimento constituído, pronto, a ciência, mas o campo da realidade social, em geral a ser desbravada. Por isso se diz que educação é teoria, e é práxis. Para alguns até é mais práxis que teoria, para outros é mais teoria do que práxis.

É uma longa discussão com a qual vocês vão conviver nos anos de sua formação. Quais as ligações entre teoria e prática? Alguns até advogam que a teoria deve sair da prática, e que cada um deve elaborar a sua teoria a partir da sua prática. Há outros que, ao contrário, defendem que sem teoria a prática se torna obtusa, cega, sem sentido. Quer dizer, há posições diversas e polêmicas sobre o assunto, mas sem dúvida constitui-se em tópico crítico, da área da educação. O estudante de educação é sensível ao contexto, as variáveis sócio-político-econômico-culturais, que entretencem a realidade, e determinam o comportamento dos sujeitos que a ela pertencem. O estudante de educação tem consciência social e uma atitude crítica, face a essa realidade, buscando sempre um modo de inserção, o seu modo, que contribua para um mundo melhor, onde haja afeto, ternura e bondade.

Vi recentemente ou revi, o filme do Charles Chaplin, "Luzes na Ribalta". O filme em si é excelente, a imagem é boa, mas o som é péssimo, a técnica de filmagem deixa a desejar. Tinha visto na véspera um dos filmes da série 2.001, em vídeo-cassete. O tratamento do tema de Luzes da Ribalta soa como ingênuo se o vemos — com os olhos do presente. Não tem cena de sexo explícito, é tudo muito platônico. fica-se sem saber se o velho cômico, representado por Chaplin teve ou não, relações sexuais com a bailarina. É tudo muito escondido, sutil; mas há ternura, afeto, dedicação, e um compromisso humano, ímpares. Começa com a cena dela morrendo, por tentar suicídio, não se fica sabendo qual foi o drama que a levou ao suicídio; ressalta a dedicação dele não querendo nada nunca, tanto é que não chegam a casar. E ela renunciando a tudo na vida pelo devotamento a ele. Era o modo de pensar os valores da década de 40, aonde a idealização da bondade, da ajuda, se constitui em algo sublime, que nega tudo que é ruim, mau e conflituoso; tudo que incomoda é negado. São ressaltados os aspectos bonitos, bons, róseos. Hoje não é esta a visão de mundo. Qualquer filme produzido em fins da década de 70 ou inícios de 80 mostra violência, tem cenas de sexo explícito, tecnologia de produção e fotografia com qualidades de precisão e fidelidade. Tem nitidez de propostas e modos peculiares de interpretação. Mas ainda assim tem, como no filme de Chaplin: ternura, afeto, bondade. Sem isso parece que nenhum ser humano vive, embora a ênfase seja na violência. Este é o modo de conceber o

mundo que a nossa era contemporânea nos propõe. O quanto aceitamos isso, ou o quanto somos críticos em relação a tal postura, nos leva a mergulhar no mundo que está aí ou a buscar nostalgicamente recuperar um mundo perdido nas décadas anteriores. Mas, tem uma mensagem que é profunda: é a mensagem de compreender este mundo, lidar com ele como ele é, e não como eu gostaria que ele fosse, com bondade, ternura e afeto. Então vê-se nos filmes mais violentos, mais de vanguarda, até mesmo nos robôs, uma tentativa de ternura. Acho que é por aí que a humanidade vai se reencontrar. A busca de reencontro da humanidade com o humano é constante. Por isso, o estudante de educação engaja-se em campanhas capazes de influenciar os rumos da sociedade, compreende que todo o ato educativo é também ação política, pois articula interesses e pressões, e se posiciona.

O aluno de educação tem consciência clara de que estes significados só se constroem nas múltiplas relações sociais, que o ser humano se realiza e se forma e se reforma, e se reformula na interação, na convivência, no viver-com, no ser com os outros. Assim, o estudante de educação é alguém ativo e participante, que se beneficia não tanto das aulas teóricas, mas das múltiplas experiências que vive em seus anos de formação no diretório acadêmico, nas atividades de extensão, nos estágios, nos cursos e atividades paralelas, nas monitorias, nas bolsas de iniciação à pesquisa, nas análises críticas que para si se faz das leituras de jornais e revistas, dos programas de televisão, da familiaridade com o mundo da tecnologia, com o computador, video-cassetes, etc.

Espera-se, pois, uma atitude de busca: na biblioteca, na pesquisa, na extensão, na participação; que os estudantes criem projetos que os levem a se sentirem vivos, existentes, capazes de influenciar nos rumos do que fazemos em educação.

A Faculdade de Educação tem obtido classificações de destaque em programas de avaliação entre suas congêneres no País; tal se efetiva não só pelos professores, mas também pela qualidade de seus alunos. Uma faculdade não é apenas os seus professores. Constitui-se de seus professores, seus alunos e seus funcionários, e isto felizmente tem se conjugado aqui, para formar esta Faculdade que corajosamente procura desbravar os seus caminhos.

Posto isto, gostaria de entrar um pouco nos propósitos e metas da Faculdade de Educação.

Aqui vocês têm uma visão do que é a Faculdade de Educação(8). Não só na parte do curso de pedagogia que vocês vão frequentar, mas em relação a toda gama de cursos que ela oferece. Temos alunos de todas as faixas etárias, temos o Colégio de Aplicação, com alunos desde 6 anos de idade e temos no Pós-Graduação, alunos de até 50 anos. Conviver neste prédio com todas as faixas etárias, nem sempre vai representar uma situação de conforto para todos. É uma tendência cultural pensar que é confortável conviver com a sua própria faixa

(8) MARQUES, Juracy C. Proposta básica para gestão 81-84. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 6(1): 109-20, jan./abr. 1981.

etária. Esta Faculdade para alguns seria um paraíso, se só tivesse crianças de 7, 8 e 9 anos. Para outros, se só tivessem adolescentes, para outros, jovens de 17, 18 e 19 anos, para outros se só admitisse na faixa de 20 ou 30 anos e assim por diante, e até há aqueles para os quais o bom seria um centro de pesquisa, formado apenas de pesquisadores “seniors”.

A tolerância de uns em relação a outros, em si já é educativa, porque um educador que é incapaz de conviver com diferentes faixas etárias, está muito mal preparado para atender desigualdades sociais, diferenças individuais e outras situações provocadoras de conflito. Vocês vão perceber que administrativamente, a Faculdade de Educação tem múltiplas chefias. Tem um diretor do Colégio de Aplicação, tem um coordenador de Pós-Graduação. Os três chefes de departamento: a) do Departamento de Estudos Básicos, que compreende disciplinas de fundamentação: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Economia da Educação; b) Departamento de Ensino e Currículo, que trata dos processos de aprendizagem, processos de ensino, a parte de didática, didática especial, didática geral, metodologias de ensino. Atende também todas as licenciaturas da universidade, na parte de formação pedagógica; c) Departamento de Estudos Especializados, que é em geral, o departamento com o qual vocês terminam os cursos, atende disciplinas das chamadas habilitações específicas: Supervisão, Administração, Orientação Educacional e Inspeção. Tem, ainda, como chefia, a coordenadora da Comissão de carreira, que é quem vai orientar o currículo, o plano de estudos do aluno, determinando horários, créditos, disciplinas obrigatórias e eletivas. É parte da coordenação central da Universidade, mas formada predominantemente por professores dos Departamentos da Faculdade de Educação. Tem também, a coordenação da Extensão, que representa a Faculdade de Educação na IIIª COMEXT.

A presidência do Diretório Acadêmico é outra chefia importante, ao nível de propostas e coordenação da atividade estudantil. É decisiva a experiência de diretório acadêmico. É muito difícil alguém abraçar a área da educação, não tendo passado por experiência de participação na política estudantil.

Uma das nossas metas é a integração na universidade e a coesão de todos os órgãos e setores da Faculdade de Educação.

Como referi, essa é uma unidade de chefias de setores, chefias de departamentos, programas, colégio, diretório acadêmico, quer dizer tem uma série de órgãos e todos eles propugnam por sua autonomia, independência, capacidade de criar seus projetos e responsabilizar-se por seus modos de ação.

Portanto, há toda uma idéia de autonomia embutida em todos estes órgãos. Então, integrar, articular, tornar coerente a ação desses vários órgãos, por liderança, na maior das várias vezes informal, tem sido uma meta da administração. Esta articulação é necessária sob pena de esfacelar e não existir Faculdade de Educação como “unidade” ou instituição.

A valorização do profissional da educação é uma luta incessante, mais aguda em 81 do que hoje, pois os movimentos dos professores têm feito muito para levantar o nível de consciência do magistério que se tem engajado em justas reivindicações. E nisto certamente vocês estarão comprometidos nos próximos anos. Depois a integração com os sistemas de ensino e a integração com a comunidade universitária são também metas da Faculdade de Educação.

Na linha de produção e disseminação dos resultados de pesquisa, de modo a estimular o debate científico e a proporcionar visibilidade à instituição como um centro de construção e reconstrução do saber, se conseguiu bastante. Temos nossa revista que é muito reconhecida, e que se chama Educação e Realidade. Acredito que vocês vão aprender a usá-la, serão bem vindos seus artigos e trabalhos para a Revista. Ela tem uma parte que é de pesquisa rigorosa, avaliada por consultores, tem outra parte de artigos doutrinários, e outra parte que é de comunicações. É possível que de início vocês não tenham condições de contribuir na revista com pesquisas, mas vocês podem colaborar com estudos e comunicações, no mínimo.

Agora, já vai longe a minha fala. Mas eu tenho que mencionar a administração solidária. Considerando todo esse universo de situações, de problemas, de complexidades, e considerando o modo de ver o mundo que vai se formando e se reformulando no pensamento dos educadores e no meu próprio, surgiu como uma teoria, uma práxis ou algo a ser perseguido o que vim a denominar de Administração Solidária.

Que quer dizer isso? Quer dizer que estas várias chefias, estes vários setores, estes vários pólos de atuação da programação da Faculdade de Educação, devem manter uma atitude de lealdade, sem subordinação, sem submissão, sem dominação, sem prescrições, mas uma atitude de lealdade até eu diria de afeto, em relação ao outro administrador, tanto da minha parte como da parte de todos os incumbentes desses cargos, no sentido de articular o objetivo mais alto que é a extensão, a expansão, a construção e a reconstrução da área da educação.

Nesse sentido então se pode tomar decisões as mais diversas, mas se tem que comunicar, e esta comunicação se dá formalmente através dos órgãos, colegiados e comissões, que são muitos, mas ela se concretiza, principalmente, ao nível informal, por bilhetes, telefonemas, encontros no corredor ou em situações sociais, onde for; é preciso se comunicar, e esta comunicação tem se construído, não tanto quanto se desejaria, mas tem se construído, para benefício de quantos dela participam.

A Administração Solidária se apóia também, no debate, na discussão, na contestação, na polêmica, o pensar e o sentir à lume, desvelados, às claras. Assim, não se toma nenhuma decisão maior que afete a vida da instituição e de seus membros, sem que se discuta amplamente aquilo que está sendo porposto. Venha a proposta de onde vier, quer seja da Reitoria, do Ministério, do Aluno, do Funcionário. Então, se discute e se contesta, se fazem reflexões e se chega a um certo consenso, porque às vezes se chega a decisão por exaustão, não há consenso, ninguém tem mais nada a acrescentar. Essa é outra avenida importante que

mostra um ingrediente básico da chamada democratização do ensino.

Democratização do ensino pode tornar-se algo muito abstrato. para nós é palavra, é não omissão, é não silêncio, é não ficar frustrado sem expressar o que sente, é dizer, é contribuir com sua palavra. O importante é não cultivar o silêncio. Como todos vocês sabem, o silêncio é típico dos governos autoritários, das ditaduras, daqueles que não querem conflito, não querem briga, querem que tudo fique em ordem. Costuma-se dizer que há extrema ordem na extrema desordem. Tudo parece certinho, só que encobre o errado. O certo e o errado tem que ser trazidos, discutidos. Nem sempre numa Assembléia, pois as discussões de assembléia muitas vezes são emocionais, mas nos colegiados nos pequenos grupos, nas reuniões de alunos, de professores, de funcionários.

Nesta proposta de Administração solidária surgem, emergem novas propostas e objetivos. Acolhem-se sugestões que são retrabalhadas pelos grupos e assumidas pela direção. Quer dizer a iniciativa, o espaço se torna muito mais amplo para todos. Eu muitas vezes tenho que me adaptar aos desejos da maioria. Aceitar que sou um entre muitos. Foi assim que surgiu na Faculdade de Educação, mais precisamente no ano passado, um movimento de funcionários, que terminou se consolidando num colegiado de funcionários. Este colegiado de funcionários, hoje, funciona em caráter experimental, com delegação de algumas decisões como escalas de férias, com ótimos resultados. Não está nos regulamentos. É uma experiência que ensina o exercício da autonomia, da capacidade de ocupar o seu próprio espaço, de assumir a sua própria realidade, a sua própria existência profissional num determinado âmbito. E isto é sem dúvida salutar, higiênico.

A propósito dessas idéias de Administração Solidária, quero terminar com um dos autores mais contestadores na área da educação, no País, o Prof. Maurício Tragtemberg. Publicou este livro que é da série "Sobre Educação"(9). Esse pensamento, com o qual eu vou concluir, é tirado de um primeiro artigo que aparece aí e que se chama "Delinquência Acadêmica" Ele diz ao final e corresponde muito ao que eu penso:

"a autogestão pedagógica teria o mérito de devolver à universidade um sentido de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa motivação participativa e não no decorar determinados clichês, repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examinam, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: o diploma acreditativo que em si perde valor na medida que perde sua raridade. A participação discente não se constitui num remédio mágico aos males universitários, porém a experiência demonstrou que a simples presença discente em colegiados é fator de sua moralização .

(9) TRAGTEMBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In: *... Sobre Educação, Política e Sindicalismo*: v.1 — Educação. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982, p. 16.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MARQUES, J. C. *Ensinando para o desenvolvimento pessoal; psicologia das relações interpessoais*. Petrópolis, Vozes, 1983.
2. —. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre, Globo, 1969.
3. —. Proposta básica para gestão 81-84. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 6(1): 109-20, jan./abr. 1981.
4. —. Pré-adolescência — algumas aprendizagens fundamentais: relações interpessoais; diferenças individuais. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 9(70): 9-12, ago. 1960.
5. SABINO, Fernando. *Lugares comuns*. Rio de Janeiro, MEC, Serviço de Documentação, Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
6. TRAGTEMBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In:... *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*; vol. 1 — Educação. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982. p. 11-6.



Relator: Earle Diaz MacCarthy Moreira
Diretora: Juracy Curygatto Mendes
Maio 84

III RANKING PLAYBOY AS MELHORES FACULDADES DO BRASIL

A REVISTA PLAYBOY CONFERE ESTE DIPLOMA À
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul

POR TER SIDO INDICADA A MELHOR ESCOLA DO BRASIL,
EM SUA ÁREA, NO CURSO DE GRADUAÇÃO, EM 1983.

São Paulo, maio de 1984


VICTOR OVIYA


ROBERTO OVIYA


THOMAS SOUTO CORRÊA

AV. MOISÉS BARRETO, 1.500 - J. ANA MARIA

COMUNICAÇÕES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, A MELHOR DO PAÍS

O ensino ministrado nas faculdades mantidas pela União ou pelos estados é, seguramente, melhor que o das escolas particulares. Dos 233 cursos que formam o quadro de graduação, apenas 33 (14%) são particulares. Destes, 22 (66%) são de universidades católicas.

O mesmo acontece no quadro de pós-graduação, onde dos 117 cursos, só 16 (13%) são particulares, sendo 15 de universidades católicas.

Essa é a conclusão a que chegou a revista **Playboy**, que montou o quadro dos dez melhores cursos de graduação e cinco melhores de pós, em 23 áreas de ensino. Participaram da pesquisa, professores universitários, chefes de departamentos e profissionais da área de recursos humanos de grandes empresas de todo o País, que responderam a mais de mil questionários. Também colaboraram órgãos financiadores de pesquisa, como o Conselho Federal de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A Universidade de São Paulo (USP) figura em todas as listas, tanto nos cursos de graduação como nos de pós. Ela conseguiu 12 primeiros lugares nos cursos de graduação (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Direito, Economia, Educação Física, Farmácia, Física, Geologia, Matemática, Medicina e Psicologia) e outros 12 nos de pós-graduação.

HÁ OUTROS BONS CURSOS NO ESTADO

A UFRGS aparece 17 vezes na lista dos 10 melhores cursos de graduação, figurando a Faculdade de Educação (Pedagogia) em 1º lugar no Brasil. Outros cursos da UFRGS considerados muito bons são: Arquitetura e Urbanismo, e Farmácia, em 2º lugar; Administração, Engenharia Civil, Engenharia Metalúrgica e Geologia, em 3º lugar. São destacados, ainda, Veterinária (4º lugar), Física (6º), Letras (6º), Agronomia (7º), Economia (7º), Matemática (7º), Odontologia (7º), Medicina (8º), Engenharia Elétrica (9º) e Educação Física (10º lugar).

Também o ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) obteve destaque na pesquisa, aparecendo cinco vezes. O curso que apresenta melhor desempenho é o de Educação Física (4º lugar), seguido de Agronomia (6º), Veterinária (7º), Farmácia (9º) e Pedagogia (10º lugar). Outra universidade federal, a de Pelotas (UFPel), figura duas vezes na pesquisa: o curso de Agronomia ficou em 8º lugar e o de Educação Física em 9º.

Com relação às instituições particulares de ensino de 3º grau, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), de São Leopoldo, aparece duas vezes e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) apenas uma. A Unisinos tem o 5º melhor curso de Comunicação Social do País e o 10º melhor de Arquitetura e Urbanismo. A PUC se destaca com a sua Faculdade dos Meios de Comunicação Social, a Famecos, que ocupa o 4º lugar.

USP TAMBÉM LIDERA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Entre os cursos de pós-graduação, também a USP mereceu a grande maioria dos primeiros lugares (12 dos 23 pesquisadores). Quanto às universidades gaúchas, mais uma vez desponta a UFRGS. Ela fica com a 2ª colocação nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Farmácia e Pedagogia. Em 3º lugar, estão os de Administração, Agronomia e Engenharia Metalúrgica.

E em 4º estão os pós em Engenharia Civil, Geologia e Odontologia.

Em termos regionais, não é só a UFRGS que figura no **ranking** dos melhores cursos de especialização das universidades brasileiras. A UFSM está em 1º lugar no pós-graduação em Educação Física, que vem se destacando pelo excelente trabalho realizado na área da pesquisa. A universidade santa-mariense ainda ocupa o 4º lugar com os cursos de Agronomia e Farmácia e o 5º com o pós em Veterinária.

Quanto às universidades particulares do Estado, aparece na relação dos melhores cursos de pós-graduação do País, apenas o de Letras da PUC, que está na 5ª colocação.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS É A PRIMEIRA

Há alguns anos, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vem desenvolvendo um trabalho de pesquisa e complementação didática, visando a dar melhores condições de aprendizagem a seus alunos.

Finalmente, esse trabalho foi reconhecido. Na pesquisa "Os cursos nota 10 de graduação e pós", realizada pela revista **Playboy**, a Educação da UFRGS classificou-se em 1º lugar, superando em qualidade, as demais faculdades existentes no Brasil.

Desde 1981, quando a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) deu início à discussão nacional em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia, a Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vem se destacando por sua participação, que tem um único objetivo: o aperfeiçoamento do ensino. Este é, por certo, um dos motivos que levou esta unidade da UFRGS a ser considerada a melhor do Brasil, em recente pesquisa realizada pela revista **Playboy**, publicada pela Editora Abril.

A Faculdade de Educação é oriunda do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, tendo sido instalada em 1º de setembro de 1970, durante a administração do reitor Eduardo Faracco, por força da Lei 5.540, da Reforma Universitária. A diretora é a professora Juracy Marques, que segue amanhã para São Paulo, onde, a partir das 18 horas, estará participando de uma solenidade de entrega dos diplomas aos representantes das melhores faculdades do País, no Terraço Abril.

Departamentos

O Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação coordena o ensino nas áreas de fundamentos da Educação. O Departamento de Ensino e Currículo tem por objetivo coordenar o ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão nas áreas de ensino e currículo. A cargo do Departamento de Estudos Especializados, está a coordenação do ensino de Administração da Educação, Inspeção Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Pesquisa e Medidas Educacionais e Tecnologia Educacional, bem como a formação específica de especialistas em Educação. A biblioteca da faculdade é considerada a segunda melhor do Brasil.

Ao ingressar, o estudante pode optar entre duas habilitações: magistério do 2º grau ou administração, supervisão e orientação educacional. E a partir do ano passado, a Faculdade de Educação está oferecendo duas novas especializações: formação de professor para a pré-escola e formação de professor para as primeiras séries do 1º grau. Além disso, outros cursos de estudos adicionais estão sendo incentivados por sua direção, em convênio com órgãos estaduais e municipais. Um deles é o Curso de Preparação de Professores para Deficientes, realizado em conjunto com a Fundação Rio-grandense de Atendimento ao Excepcional (Faers).

Pós-graduação

Os cursos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da UFRGS também estão entre os melhores do Brasil. De acordo com a pesquisa realizada pela revista **Playboy**, ela somente é suplantada pelo curso de pós-graduação ministrada pela Universidade de Campinas (Unicamp), de São Paulo. O mestrado da Educação da UFRGS foi reconhecido, em 1976, sendo o primeiro a obter o credenciamento do MEC, em todo o Brasil.

Além dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, a Faculdade de Educação mantém a Central de Produções, que tem por objetivo dar apoio às atividades da comunidade universitária, através de recursos tecnológicos, gráficos e eletrônicos.

(Texto publicado por Zero Hora, Porto Alegre, 06.05.1984, p. 40)



*Profª. Dra. Juracy C. Marques.
Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS.*

VOCÊ CONHECE A SUA BIBLIOTECA?

Iara Ferreira de Macedo*

A Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, é órgão complementar de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade. Ela é também, integrante da rede do SIBE (Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desporto) sendo responsável pela coleta, registro, catalogação, disseminação da produção bibliográfica educacional do Rio Grande do Sul.

Seu objetivo principal é o de proporcionar e facilitar os recursos documentários e informacionais ao pessoal docente e discente (e também a comunidade educacional em geral) e, fundamentalmente, tornar-se um elo de ligação entre o leitor e toda a literatura a sua disposição.

Seu objetivo, ainda é, o de ser um local de estudo e um ambiente agradável ao convívio dos leitores, assim atraindo-se para o uso constante de seus serviços e acervo.

A Biblioteca conta, atualmente, com um acervo de 7500 obras (entre livros, teses, pesquisas e folhetos) em 19.221 volumes, 513 títulos de periódicos (252 correntes e 251 não correntes) e a coleção de documentos em microficha do ERIC (Educational Resources Information Center).

A Biblioteca possui três publicações: o Boletim Bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação, Sumários Correntes em Educação e as Normas para Elaboração de Referências Bibliográficas. Estas publicações estão a disposição do leitor para consulta, servindo como um auxiliar eficaz para todo e qualquer trabalho de pesquisa.

Temos, ainda, vários outros serviços dos quais sentimos um certo orgulho, pois foram serviços que foram implementados após muito trabalho e dedicação. Tais serviços são: atendimento especializado ao leitor, comutação bibliográfica (fornecimento de cópias heliográficas de artigos de periódicos de títulos não existentes na Biblioteca), treinamento de usuários (no uso da Biblioteca e seus recursos), serviço de alerta (lembretes sobre material de interesse dos professores), serviço de disseminação seletiva da informação (informação mensal sobre novas aquisições por área de interesse), cadastro da produção científica dos docentes da FAGED, exposição e divulgação das últimas aquisições e empréstimo domiciliar o mais aberto e liberal possível, ou seja, empresta-se o número de obras solicitado pelo leitor e dá-se prazo de empréstimo flexível de acordo com as suas necessidades.

* Bibliotecária do Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial de Educação.

Então, caro leitor, você já utilizou alguns destes nossos serviços? Se ainda não utilizou não perca mais tempo, procure a sua biblioteca e verifique tudo que ela tem a lhe oferecer. Se você já utilizou e continua utilizando, procure a sua biblioteca e ofereça sugestões, críticas e até mesmo para um papo amigo.

Acreditamos, que a Biblioteca Setorial de Educação tem cumprido o seu papel, dentro de suas disponibilidades, como suporte de pesquisa. **Papel** este, reconhecido por uma pesquisa "As Melhores Faculdades do Brasil" (PLAYBOY. São Paulo, v. 9, nº. 104, mar. 1984) e, em uma reportagem **FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS**, a melhor do país. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 6 maio 1984. p. 40, em que a Biblioteca Setorial de Educação é considerada a segunda melhor do Brasil.

Prestigie-nos. Nós precisamos de você. Procure a sua biblioteca. Leia. Eduque-se. Nós temos alguns meios para isto.

Visite a biblioteca da sua instituição. Procure a bibliotecária e informe-se dos serviços e recursos da sua biblioteca.

Ler é educar-se.

LISTA DOS PERIÓDICOS QUE PERMUTAM COM A REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE

1. AGENDA CNPq. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
2. ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Associação Nacional de Educação.
3. ANUÁRIO ESTATÍSTICO do SESC. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Serviço Social do Comércio.
4. ARQUIVOS BRASILEIROS de PSICOLOGIA. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Fundação Getúlio Vargas.
5. AR'TE: Estudos de arte-Educação. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Comissão Pró-núcleo de Arte-Educação de São Paulo.
6. ARTIGOS SELECIONADOS: Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Fundação Getúlio Vargas- IESAE.
7. BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

8. BOLETIM BIBLIOGRÁFICO. BIBLIOTECA. DIRETORIA NACIONAL da LBA. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Fundação Legião Brasileira de Assistência.
9. BOLETIM BIBLIOGRÁFICO do SESC. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Serviço Social do Comércio.
10. BOLETIM do CENTRO de DOCUMENTAÇÃO do IESAE/FGV. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Fundação Getúlio Vargas. IESAE.
11. BOLETIM CEPA. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Centro Editor de Psicologia Aplicada.
12. BOLETIM INFORMATIVO da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA para SUPERDOTADOS. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Associação Brasileira para Superdotados - UERJ.
13. BOLETIM INFORMATIVO CEDINE. Belo Horizonte, MG.
INSTITUIÇÃO: Centro de Documentação e Informações Educacionais.
14. BOLETIM INFORMATIVO SESu. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior.
15. BOLETIM de INTERCÂMBIO. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Serviço Social do Comércio.
16. BOLETIM TÉCNICO do SENAC. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
17. BOLETIN de RESUMENES. Abstracts Bulletin. Bulletin des Resumés Analytiques. Caracas, Venezuela.
INSTITUIÇÃO: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRESALC.
18. CADERNOS de EDUCAÇÃO. João Pessoa, PB.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação.
19. CADERNOS de PESQUISA. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Fundação Carlos Chagas. Dpto. de Pesquisas Educacionais.
20. CADERNOS da PUC/SP. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
21. CAPES INFORMA. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: CAPES/MEC/SESu
22. C.E.S. REVISTA. Juiz de Fora, MG.
INSTITUIÇÃO: Sociedade Propaganda Esdeva. Centro de Ensino Superior.
23. CIÊNCIA e TRÓPICO. Recife, PE.
INSTITUIÇÃO: Fundação Joaquim Nabuco.

24. CIÊNCIAS HUMANAS. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Universidade Gama Filho.
25. CIÊNCIAS e LETRAS. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras.
26. CLASE: Citas Latinoamericanas em Sociologia, Economia y Humanidades. México, DF.
INSTITUIÇÃO: Centro de Información Científica y Humanista. Universidad Nacional Autónoma de México.
27. COLEÇÃO BIBLIOGRÁFICA do SESC. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Serviço do Comércio. Departamento Nacional.
28. COMUNICAÇÃO e ARTES. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes.
29. CRITÉRIA. Curitiba, PR.
INSTITUIÇÃO: Conselho Estadual de Educação do Paraná.
30. CURRÍCULO. Curitiba, PR.
INSTITUIÇÃO: Secretaria de Estado da Educação - Paraná.
31. CURRICULUM: Revista Especializada para América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela.
INSTITUIÇÃO: Universidad Simón Bolívar.
32. DEBATE. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: CAPES/MEC/SESu.
33. DESERCIÓN ESCOLAR. Buenos Aires, Argentina.
INSTITUIÇÃO: Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina.
34. DESLINDE. México, DF.
INSTITUIÇÃO: Centro de Estudios Sobre la Universidad.
35. DIDÁTICA. Marília, SP.
INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
36. DOCUMENTACIÓN E. I. Madrid, Espanha.
INSTITUIÇÃO: Instituto de Técnicas Educativas. Centro de Documentación.
37. DOCUMENTÁRIO. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Conselho Estadual de Educação do RGS.
38. EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Série Estudos e Debates. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

39. EDUCAÇÃO da PROPLAN. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitoria de Planejamento.
40. EDUCAÇÃO em DEBATE. Fortaleza, CE.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Departamento de Educação.
41. EDUCAÇÃO PUC/RS. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica do RGS. Faculdade de Educação. Curso de Mestrado em Educação.
42. EDUCAÇÃO e SELEÇÃO. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Fundação Carlos Chagas. Depto. de Pesquisas Educacionais.
43. EDUCACIÓN: Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas. Tübingen, RFA.
INSTITUIÇÃO: Institute for Scientific Cooperation.
44. EDUCACIÓN: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, DF.
INSTITUIÇÃO: Consejo Nacional Tecnico de la Educación.
45. EDUCACIÓN SUPERIOR. Caracas, Venezuela.
INSTITUIÇÃO: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRESALC.
46. EDUCAR. Curitiba, PR.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Paraná.
47. ENFOQUE. Bento Gonçalves, RS.
INSTITUIÇÃO: Fundação Educacional da Região dos Vinhedos.
48. ESPAÇO: Cadernos de Cultura USU. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Universidade Santa Ursula.
49. ESTUDOS e DOCUMENTOS. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
50. ESTUDOS LEOPOLDENSES. São Leopoldo, RS.
INSTITUIÇÃO: Centro de Publicações da UNISINOS.
51. EXECUTIVO. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos. Unidade de Documentação e Informática.
52. FORUM EDUCACIONAL. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Fundação Getúlio Vargas.
53. FURB: Revista de.... Blumenau, SC.
INSTITUIÇÃO: Fundação Educacional da Região de Blumenau.

54. HIFEN. Uruguaiana, RS.
INSTITUIÇÃO: Consórcio Educacional Fronteira Oeste - CEFO.
55. HORIZONTE. João Pessoa, PB.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba.
56. INTER-AÇÃO. Goiânia, GO.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação.
57. IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. México, DF.
INSTITUIÇÃO: Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud - CEUTES.
58. LECTURA y VIDA. Buenos Aires, Argentina.
INSTITUIÇÃO: Asociación Internacional de Lectura. Oficina Latino-americana.
59. LENTE. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Fundação para o Livro do Cego no Brasil.
60. LEOPOLDIANVM: Revista de Estudos e Comunicações. Santos, SP.
INSTITUIÇÃO: Faculdade Católica de Santos - FAFI
61. LOGOS: Revista do INESP. Divinópolis, MG.
INSTITUIÇÃO: Instituto de Ensino Superior e Pesquisa - INESP.
62. MENSAGEM. Fortaleza, CE.
INSTITUIÇÃO: Conselho Estadual de Educação do Ceará.
63. NOTÍCIAS de UNICEF. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: UNICEF.
64. PATIO ABIERTO. Puerto Real, Espanha.
INSTITUIÇÃO: Universidad de Cádiz. Instituto de Ciencias de la Educación
65. PERFILES EDUCATIVOS. México, DF.
INSTITUIÇÃO: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
66. PERSPECTIVA. Erechim, RS.
INSTITUIÇÃO: Centro de Ensino Superior de Erechim.
67. PERSPECTIVAS. Marília, SP.
INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
68. PIUTEC. Londrina, PR.
INSTITUIÇÃO: Fundação Universidade Estadual de Londrina.
69. PLANA: Servicio Informativo de 1ª OEI. Madrid, Espanha.
INSTITUIÇÃO: Oficina de Educación Iberoamericana. Depto. de Documentación y Información Educativa.

70. PLANIUC. Valencia, Carabobo, Venezuela.
INSTITUIÇÃO: Universidad de Carabobo. Dirección de Planificación y Promoción.
71. PROGRAMA INTER-UNIVERSITÁRIO de TELEDUCAÇÃO CAPRICÓRNIO. Londrina, PR.
INSTITUIÇÃO: Fundação Universidade Estadual de Londrina.
72. PROSPECTIVA: Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Associação dos Orientadores Educacionais do RGS.
73. PSICO: Revista do Instituto de Psicologia da PUC/RS. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica do RGS. Instituto de Psicologia.
74. PSICOLOGIA em CURSO. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB.
75. PUBLICAÇÕES da SE/RS. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Secretaria de Educação do RGS. Centro de Documentação.
76. REFLEXÃO. Campinas, SP.
INSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Instituto de Filosofia e Teologia.
77. RESUMENES ANALÍTICOS en EDUCACIÓN. Santiago, Chile.
INSTITUIÇÃO: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
78. REVISTA do CENTRO de EDUCAÇÃO. Santa Maria, RS.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação.
79. REVISTA de CULTURA UFES. Vitória, ES.
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo.
80. REVISTA de EDUCAÇÃO AEC. Brasília, DF.
INSTITUIÇÃO: Associação de Educação Católica do Brasil.
81. REVISTA de ESTUDOS. Novo Hamburgo, RS.
INSTITUIÇÃO: Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo - FEEVALE.
82. REVISTA de ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS. Sorocaba, SP.
INSTITUIÇÃO: Fundação Dom Aguirre. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba.
83. REVISTA da FACULDADE de EDUCAÇÃO. São Paulo, SP.
INSTITUIÇÃO: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
84. REVISTA da FACULDADE SALESIANA. Lorena, SP.
INSTITUIÇÃO: Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena.

85. REVISTA da FEARPE. Caçador, SC.
INSTITUIÇÃO: Fundação Educacional Alto Vale do Rio do Peixe - FEARPE.
86. REVISTA de TECNOLOGIA EDUCATIVA. Caracas, Venezuela.
INSTITUIÇÃO: Proyecto Multinacional de Tecnologia Educativa Centro de Venezuela.
87. REVUE des SCIENCES de l'EDUCATION. Montreal, Canadá.
INSTITUIÇÃO: Revue des Sciences de l'Education.
88. SEMINA. Londrina, PR.
INSTITUIÇÃO: Fundação Universidade Estadual de Londrina.
89. SIGNOS. Lajeado, RS.
INSTITUIÇÃO: Fundação Alto Taquari de Ensino Superior.
90. SUMÁRIOS de REVISTAS de EDUCACIÓN. Madrid, Espanha.
INSTITUIÇÃO: Oficina de Educación. Iberoamericana - Depto. de Documentación y Información Educativa.
91. SYMPOSIUM. Recife, PE.
INSTITUIÇÃO: Universidade Católica de Pernambuco.
92. TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Rio de Janeiro, RJ.
INSTITUIÇÃO: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT.
93. TEMAS UNIVERSITÁRIOS. Curitiba, PR.
INSTITUIÇÃO: Secretaria de Estado da Educação - Paraná.
94. UNIVERSIDADES. México, DF.
INSTITUIÇÃO: Unión de Universidades de America Latina. Centro de Información y Documentación Universitarias.
95. UNIVERSITAS 2000. Caracas, Venezuela.
INSTITUIÇÃO: Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior.
96. VERITAS. Porto Alegre, RS.
INSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica do RGS.
97. VIDYA. Santa Maria, RS.
INSTITUIÇÃO: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição.
98. A DISTANCIA. Madrid, Espanha.
INSTITUIÇÃO: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
99. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. Valdivia, Chile.
INSTITUIÇÃO: Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofia y Humanidades.