



EDUCAÇÃO E REALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 5
n. 2
Maio/ Agosto 1980

Porto Alegre

ISSN0100-3143

<i>Educ. e Real.</i>	<i>Porto Alegre</i>	<i>v. 5</i>	<i>n. 2</i>	<i>p. 95-215</i>	<i>maio/ago 1980</i>
----------------------	---------------------	-------------	-------------	------------------	----------------------

Expediente

Conselho Editorial

Presidente: *Iula Maria Green Hervé*
Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*
Flávia Maria Sant'Anna
Juan José Mourinho Mosquera
Juracy Cunegatto Marques

Consultores dos artigos

submetidos a este número: *Alvaro Magalhães*
Carmen Suelly Severini
Flávia Maria Sant'Anna
Jorge La Rosa
Juan Antonio Tijiboy
Maria Beatriz Moreira Luce
Maria Estela Dal Pai Franco
Paulo Schütz

Equipe de Trabalho

Conselho de Redação: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*
Nílva Carmen Postal Bristoti
Rovílio Costa
Rute Vivian Angelo Baquero
Vânia Maria Moreira Rasche

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehnem*

Distribuição e assinaturas: *Jacy Busato*

Jornalismo: *Jussara Hervé*
Marcelo Costa Souza

Diagramação e arte: *Aldaneí Areias*
Aldo Luiz Jung

**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)

CDU 37(05)



SUMÁRIO

Relatos de Pesquisa

Implicações da opção do aluno no vestibular unificado da UFRGS. — LUCILA MARIA COSTI SANTAROSA e ZÊNIA RAUPP DO PRADO / 99

Uma experiência com a técnica Delfi — RICHARD GEORGE WRIGHT e EUGÊNIO MARCELINO CECHEM / 119

Estudos teóricos

Especificidade da administração no setor educacional: possibilidade e implicações teórico-práticas. — JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO e MARIA LUCIA ROCHA DUARTE CARVALHO / 139

Desenvolvimento infantil, moralidade e prática pedagógica. — JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA / 161

Análise fenomenológica da idéia de educação — LAETUS MARIO VEIT / 173

O conceito de carente cultural é carente? Um paradigma para o estudo de diferenças culturais. — RAY A. CHESTERFIELD / 197

Divulgação

Discurso da Professora Graciema Pacheco / 205

Discurso da Professora Juracy Cunegatto Marques / 211

IMPLICAÇÕES DA OPÇÃO DO ALUNO NO VESTIBULAR UNIFICADO DA UFRGS

LUCILA MARIA COSTI SANTAROSA
ZÊNIA RAUPP DO PRADO

Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

O presente trabalho, após realizar uma análise da evolução do vestibular no Brasil e na UFRGS., apresenta, basicamente, algumas ocorrências na UFRGS (transferências internas, cancelamento de disciplinas, trancamento de matrícula, abandono de curso e realização de novo vestibular) relacionando-as com as quatro áreas de conhecimento (Área 1: Ciências Exatas e Tecnologia; Área 2: Ciências Biológicas; Área 3: Filosofia e Ciências do Homem; Área 4: Letras e Artes) e com a opção de curso manifestada pelo aluno no ato de matrícula.

Envolvendo 9469 universitários ingressos no período 1974-1978 e incluindo todos os cursos das quatro áreas de conhecimento referidas, o trabalho mostra, em síntese, que: (1) proporcionalmente aos ingressos por opção, os de 2ª e 3ª opção e outras apresentam percentuais mais elevados nas ocorrências de solicitação de transferência interna, abandono de curso e realização de novo vestibular; (2) proporcionalmente às perspectivas áreas, são as áreas 3 e 4 que possuem maior percentagem de solicitação de transferência de curso, trancamento de matrícula e abandono de curso; (3) independentemente da opção de ingresso, os cursos mais procurados para um segundo vestibular se encontram, na área 1 e os menos procurados na área 4.

1 INTRODUÇÃO

O que se apresenta neste trabalho sob a denominação de ocorrências acadêmicas são dados objetivos e atuais das quatro áreas de conhecimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul relativos a frequências de transferências internas, cancelamentos de disciplinas, trancamentos de matrícula,

Pesquisa solicitada pela Comissão Permanente de Seleção e Orientação (COPER SO) da UFRGS e financiada pela Fundação Carlos Chagas.

abandonos de cursos e realização de novos vestibulares. O estudo ainda destaca cada uma dessas variáveis, relacionando-as à opção que o aluno realiza por ocasião do concurso vestibular.

Poucas são as referências documentadas a respeito do ingresso nos cursos superiores da UFRGS. Sabe-se apenas que no período de 1934, ano de sua fundação, a 1947, ano de sua federalização, eram realizadas várias provas para o ingresso nos diferentes cursos existentes. A partir de 1947, a instituição passou a seguir as diretrizes do MEC quanto à modalidade de ingresso dos candidatos, experimentando tentativas, embora poucas e isoladas, de modificar a situação existente.

O exame vestibular, mantido desde sua criação em 1911, com permanentes críticas, discussões e estudos, se encontra atualmente com características diferentes. Uma constante permanece: a forma de ingresso no 3º grau é estabelecida por legislação de instância superior. Mesmo o que se considera inovador, é determinado por leis ou decretos, e no presente, pela Lei nº 5540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Convém destacar que a preocupação com o ingresso no ensino superior não ocorre somente no Brasil. Este é um aspecto que tem merecido a atenção de estudiosos da educação em quase todos os países. Na Europa estes tem demonstrado, atualmente, suas preocupações em avaliar os sistemas em uso e apresentar projetos inovadores, conforme pode ser observado em diversos relatos encontrados principalmente em artigos da revista *Higher Education in Europe*.

Em 1971, a política educacional do Brasil, havia estabelecido o critério de preenchimento de todas as vagas existentes, pois ultrapassada a fase em que a Universidade absorvia praticamente todos quanto a buscavam, houve o período no qual os candidatos não eram admitidos por falta de vagas, mesmo quando aprovados pelos critérios vigentes.

Sucupira (1973) analisando o sistema classificatório de ingresso à Universidade, considera que este termina com os problemas do excedente, mas que o 'superavit' de candidatos em relação ao número de vagas continua existindo.

Dentro deste contexto de reformulações, surge outra inovação com o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971. Ficam estabelecidas, de forma clara, algumas determinações como a exigência de que: (1) os candidatos tivessem escolarização completa de nível colegial ou equivalente; (2) o concurso vestibular seguisse um processo classificatório dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital; (3) a classificação decorrente levasse em conta a formação de grau médio e a aptidão dos candidatos para prosseguimento dos estudos no ensino superior, limitando-se o conteúdo das provas às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio; (4) as provas fossem idênticas para toda a Instituição ou grupo de Instituições visando a desencadear um processo gradual de unificação que deveria alcançar regiões cada vez mais amplas do país; (5) uma mesma data fosse determinada para a realização dos concursos nas instituições oficiais do país.

Com o vestibular puramente classificatório estava sendo permitido o ingresso na Universidade, principalmente para cursos cujo número de vagas era igual ao número de procuras, de candidatos não suficientemente preparados, então a Reforma Universitária idealizou o 1º ciclo com o objetivo de corrigir, na medida do possível, as deficiências do 2º grau e proporcionar uma reorientação profissional ao estudante.

Na atual sistemática do concurso vestibular unificado um dos aspectos mais discutidos diz respeito à opção. Ribeiro Netto (1970) enfatiza que a opção presente nos exames vestibulares unificados necessita muito estudo e análise e, questiona se as opções deveriam ser realizadas no ato da inscrição ao vestibular ou ao final do ciclo básico da universidade. Defende a necessidade da opção antes do ingresso na universidade, baseado no problema de fluxo interno de alunos quando da passagem do ciclo básico para o profissionalizante. Nesta ocasião os alunos admitidos sem opção prévia congestionam certos cursos e deixam outros vazios.

Vivendo as pressões sociais do meio circundante, o jovem tem de fazer uma escolha entre entrar ou não para a universidade. Quase sempre a primeira situação é a que expressa o desejo de seu ambiente a ele, então, tenta alcançá-la. Parece que o mais importante é entrar para a universidade e a partir do momento em que o sistema educacional brasileiro reforça a classificação sem dar ênfase à seleção, permite que um candidato ao ensino superior opte por vários cursos mesmo que não haja a menor relação entre eles. Este contexto sugere ao jovem, também, a idéia de que o importante é entrar para a universidade, não propriamente o que nela vai fazer. Assim, ante pressões sociais e fatores institucionais, a decisão é cada vez menos de quem escolhe. E aí reside, ao que parece, um ponto crítico de opção prévia.

A UFRGS apresentou ao longo do período em que realiza o concurso vestibular unificado algumas alterações quanto ao aspecto de opção. De um total de 16 opções em 1972 e 1973, o candidato passou a poder optar por 8 cursos diferentes de 1974 a 1977, sendo o vetor de opção reduzido em 1978 para 4 opções^a.

Por outro lado, os desajustamentos de alunos nos cursos que realizam, manifestos em comportamentos de desagrado e inconformidade, são fenômenos que têm se mostrado independentes da modalidade de vestibular ou do grau de competição existente. Como refere Hamburger (1970), esses fenômenos ocorrem mesmo em cursos onde existe uma vaga para vinte candidatos, embora segundo ROSA (1977), quanto maior a relação candidato vaga, menor o percentual de evasão. O que significa dizer: mesmo entre os alunos que ingressam em cursos de sua primeira opção podem aparecer aquelas ocorrências acadêmicas em foco neste estudo.

Para Guesser (1978) grande é a preocupação em oferecer mais vaga no ensino superior e absorver a totalidade de candidatos dentro de vagas existentes, mas pequena tem sido a preocupação em aperfeiçoar a sistema, de modo que o fluxo seja menos interrompido. Aspectos que favorecem a interrupção do

^aO número de opções permitidas em 1980 foi diminuído para duas.

fluxo são exatamente fatores como os estudados nesta investigação: o cancelamento de disciplinas, o trancamento de matrícula, o abandono de curso, a realização de novo vestibular e a transferência interna.

2 INDAGAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo, tendo como referência as 4 áreas de conhecimento da UFRGS e seus respectivos cursos, buscou basicamente responder as seguintes indagações:

a) Qual a proporção de alunos de 1ª, 2ª, 3ª opção e outras que buscam e/ou obtêm transferência de curso?

b) Qual a proporção de transferências obtidas para um único curso ou para mais de um curso?

c) Qual a proporção de alunos em cursos de 1ª, 2ª, 3ª opção e outras que cancelam disciplinas, fazem trancamento de matrícula e abandonam o curso?

d) Quantos alunos que ingressaram em cursos de 1ª, 2ª, 3ª opção e outras realizam novo vestibular?

3 METODOLOGIA

3.1 População investigada

Este estudo foi realizado com todos os alunos, ingressos por vestibular, no período de 1974-78 cadastrados no Banco de Dados do Centro de Processamento de Dados da UFRGS. Foram excluídos os transferidos de outras instituições para esta Universidade, os bolsistas por convênio com outros países e os reingressos que tenham realizado vestibular antes de 1974. estes últimos por não possuírem os dados completos no Banco de Dados.

Inclui os cursos das quatro áreas de conhecimento: Área 1, Ciências Exatas e Tecnologia; Área 2, Ciências Biológicas; Área 3, Filosofia e Ciências do Homem e Área 4, Letras e Artes, com um total de 9.469 alunos.

Foram considerados 3 sub grupos em função da opção de ingresso:

- a) ingresso em 1º opção;
- b) ingresso em 2º opção;
- c) ingresso em 3º opção e outras.

O Quadro 1 apresenta a Composição da amostra, indicando o número de alunos em cada uma das quatro áreas de conhecimento, segundo as opções de ingresso acima especificadas.

A pesquisa envolveu o estudo das variáveis: transferências de curso, cancelamento de disciplinas, trancamento de matrícula, abandono de curso e realização de novo vestibular. O Quadro 2 apresenta o número de alunos e seu percentual envolvidos em cada uma dessas variáveis, indicando a opção de ingresso dos mesmos.

QUADRO 1 — AMOSTRA DE ALUNOS, POR ÁREA, SEGUNDO A OPÇÃO DE INGRESSO

ÁREAS E CURSOS	INGRESSOS EM			
	1ª opção	2ª opção	3ª opção e outras	TOTAL
Área 1	3.397	732	210	4.339
Área 2	1.871	682	231	2.784
Área 3	1.074	271	222	1.567
Área 4	471	172	136	779
TOTAL	6.813	1.857	799	9.469

QUADRO 2 — AMOSTRA DE ALUNOS EM CADA VARIÁVEL, SEGUNDO A OPÇÃO DE INGRESSO

VARIÁVEIS	OPÇÃO DE INGRESSO			TOTAL	% SOBRE O TOTAL
	1ª	2ª	3ª e outras		
Uma transferência de curso. { deferida indeferida	173	103	47	323	3
	104	121	54	279	3
Mais de uma transferência de curso	11	5	9	25	1
Cancelamento de disciplinas	1.778	486	155	2.419	26
Trancamento de matrícula no curso	489	198	86	773	8
Abandono de curso	759	679	408	1.846	19
Novo vestibular	708	383	181	1.272	13

3.2 Coleta dos dados

Para a coleta das informações referentes às transferências deferidas, cancelamento de disciplinas, trancamento de matrícula no curso, abandono de curso e realização de novo vestibular, foi utilizado o Banco de Dados do Centro de Processamento de Dados da UFRGS, que armazena informações referentes à vida escolar do aluno.

As informações relativas às transferências internas indeferidas do mesmo grupo investigado foram coletadas junto ao DECORDI, à Divisão de Serviços Gerais e à COPERSON.

4 RESULTADOS

4.1 Transferências internas

A Tabela 1 apresenta o número de alunos que solicitaram transferências internas, deferidas e indeferidas, por áreas de conhecimento, considerando o período 1974-77.^b Nestes dados é destacada a opção de ingresso do estudante. Levando-se em conta o total de alunos em cada área, faz-se a percentagem dos alunos que solicitaram transferência e dos que não a solicitaram.

Pela observação da Tabela 1, constata-se uma percentagem de 5% de solicitações de transferência por parte de alunos ingressos em 1ª opção. Em relação à mostra de alunos em cada área, ocorreu uma percentagem de 4% na Área 1, 3% na Área 2, 5% na Área 3 e 12% na Área 4.

A percentagem de solicitações de transferência por alunos ingressos em cursos de 2ª opção correspondeu a 12%. Observou-se a seguinte percentagem de solicitações por área: 12% na Área 1, 7% na Área 2, 18% na Área 3 e 21% na Área 4.

As solicitações de transferência dos alunos ingressos em cursos de 3ª opção e outras foram superiores às duas situações acima referidas, apresentando uma percentagem de 13%. Para esses alunos, também, às Áreas 3 e 4 apon-taram as maiores percentagens, ou seja, 20% e 18% respectivamente. Seguiu-se a Área 1, com 10%, e a Área 2, com a mais baixa, ou seja, 6%.

Pelo cálculo das percentagens, fica evidenciado que as maiores percentagens de transferências indeferidas apareceram nas solicitações das quatro áreas para a Área 1, independente da opção de ingresso. Já as transferências deferidas ocorreram com maior proporção no grupo de alunos ingressos em 1ª opção, nas solicitações de transferência das quatro áreas para a Área 4 e, nos grupos de alunos ingressos em cursos de 2ª opção e 3ª opção e outras, nas solicitações de transferência das quatro áreas para a Área 1.

O Gráfico 1 mostra que, para os ingressos em 1ª e 2ª opção, os maiores percentuais, proporcionais às respectivas áreas, de transferências deferidas e in-

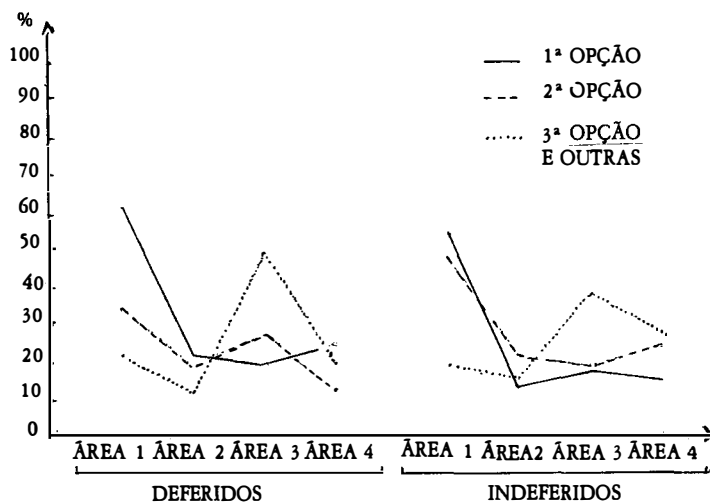
^b No momento da coleta das informações não havia dados referentes a transferências internas do período de 1978.

deferidas, ocorreram na área 1. Para os ingressos em 3ª opção e outras, ocorreram na área 4. Os menores percentuais de transferências deferidas, para os ingressos em qualquer opção, ocorreram na Área 2.

TABELA 1 — DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES ÀS TRANSFERÊNCIAS INTERNAS, POR ÁREA DE CONHECIMENTO, NO PERÍODO 1974/1977.

	Nº T.I. INDEFERIDOS					Nº T.I. DEFERIDOS					Total Geral de Solicitantes		Total Geral de não solicitantes	
	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	TOTAL	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	TOTAL	Nº	%	Nº	%
1ª Opção														
Área 1	49	2	5	—	56	28	5	19	10	62	118	4	3279	96
Área 2	6	4	2	2	14	11	6	14	5	36	50	3	1821	97
Área 3	2	4	10	2	18	7	6	12	8	33	51	5	1023	95
Área 4	2	4	5	5	16	3	4	6	29	42	58	12	413	88
TOTAL	59	14	22	9	104	49	21	51	52	173	277	5	6536	95
2ª Opção														
Área 1	50	—	2	5	57	24	—	5	5	34	91	12	641	88
Área 2	9	18	1	—	28	11	4	2	3	20	48	7	634	93
Área 3	6	4	10	1	21	6	6	9	7	28	49	18	222	82
Área 4	6	5	2	2	15	2	2	1	16	21	36	21	136	79
TOTAL	71	27	15	8	121	43	12	17	31	103	224	13	1633	87
3ª Opção e outras														
Área 1	10	—	—	—	10	10	—	—	—	10	20	10	190	90
Área 2	3	5	—	—	8	2	1	1	1	5	13	6	218	94
Área 3	10	7	3	1	21	12	6	—	5	23	44	20	178	80
Área 4	6	5	3	1	15	2	—	1	6	9	24	18	112	82
TOTAL	29	17	6	2	54	26	7	2	12	47	101	13	698	87
TOTAL GERAL	159	58	43	19	279	118	40	70	95	323	602	7	8867	93

GRÁFICO 1 — RESULTADOS REFERENTES À TRANSFERÊNCIAS INTERNAS DEFERIDAS E INDEFERIDAS NO PERÍODO 1974/1977.



Em termos gerais, pode-se dizer que o maior percentual de solicitações de transferências das quatro áreas de conhecimento ocorre para a área 1, segundo a área 3; enquanto o menor percentual aparece nas solicitações para a área 2.

4.2 Cancelamento de disciplinas no curso

A Tabela 2 apresenta o número e o percentual de alunos que efetivaram cancelamentos de disciplinas no período de 1974-78 relacionando-os com a opção de ingresso. Os percentuais que aparecem no total de cancelamentos por opção de ingresso foram calculados em relação ao total geral de alunos que cancelaram disciplinas.

TABELA 2 — NÚMERO DE CANCELAMENTOS DE DISCIPLINAS NO CURSO, POR ÁREA E POR OPÇÃO, NO PERÍODO 1974-1978.

ÁREAS	TOTAL DE CANCELAMENTO POR OPÇÃO						TOTAL DE CANCELAMENTO	
	1ª Opção		2ª Opção		3ª Opção e outras			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Área 1	908	82	174	15	29	3	1111	25
Área 2	425	67	171	27	38	6	634	23
Área 3	257	69	62	17	52	14	371	24
Área 4	188	62	79	26	36	12	303	25
TOTAL	1.778	74	486	20	155	6	2.419	25

Conforme se pode verificar, o total de cancelamentos representa um percentual de 25% da amostra em estudo.

O maior percentual de alunos que cancelaram disciplinas ocorreu na 1ª opção, seguindo-se a 2ª opção.

Maiores percentagens de cancelamentos de disciplinas podem ser observadas também em todas as áreas entre os alunos ingressos em 1ª opção. Assim, o percentual, proporcional à amostra de alunos nas respectivas áreas de ingresso em 1ª opção, compreendeu 82% na área 1, 67% na área 2, 69% na área 3, e 62% na área 4. O menor percentual de cancelamento ocorreu entre os ingressos em 3ª opção e outras.

4.3 Trancamento de matrícula no curso

A Tabela 3 apresenta o número e o percentual de alunos que efetivaram trancamentos de matrícula no curso, no período de 1974-78. Registra ainda as opções de ingresso nos cursos de cada uma das quatro áreas de conhecimento. Os percentuais do total de trancamento, por opção de ingresso, foram calculados em relação ao total geral de alunos que trancaram matrícula no curso.

A Tabela 3 mostra que, dos alunos ingressos na universidade 773 solicitaram trancamento de matrícula, correspondendo a 8% dos alunos que compõem a amostra.

TABELA 3 — NÚMERO DE TRANCAMENTOS DE MATRÍCULA POR ORDEM DE OPÇÃO, NO PERÍODO DE 1974-78.

ÁREAS	TOTAL DE TRANCAMENTO POR OPÇÃO						TOTAL DE TRANCAMEN- TOS	
	1ª Opção		2ª Opção		3ª Opção e outras			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Área 1	238	75	63	20	16	5	317
Área 2	97	51	77	34	33	15	207	8
Área 3	98	68	24	17	23	15	145	10
Área 4	56	54	34	33	14	13	104	13
TOTAL	489	63	198	26	86	11	773	8

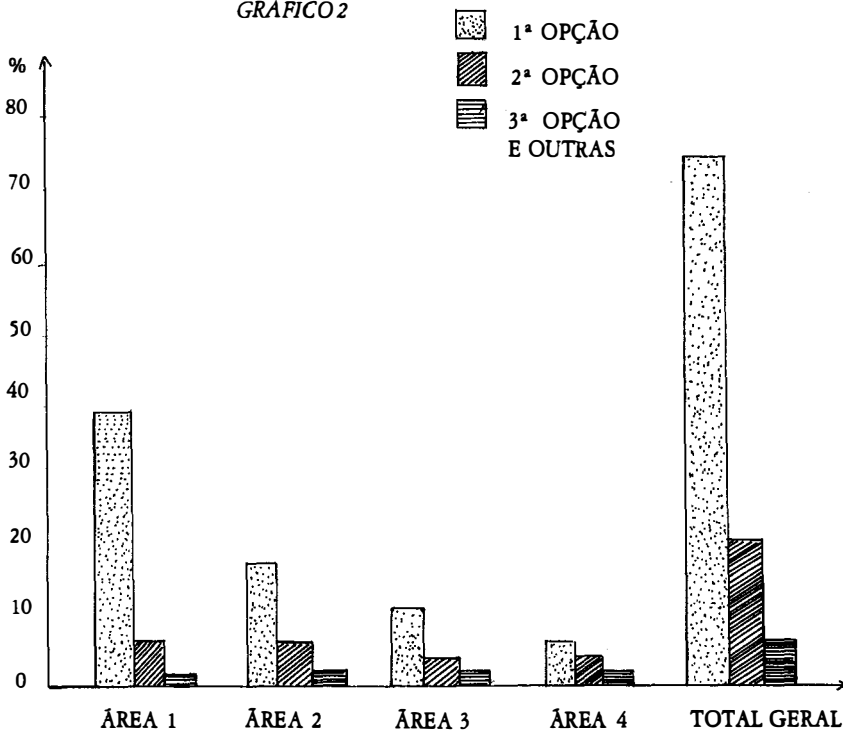
Fenômeno semelhante ao verificado no cancelamento de matrículas verifica-se também aqui onde o mais alto percentual de trancamento de matrícula ocorreu entre os ingressos em 1ª opção. Observa-se também que a maior percentagem em relação ao total de alunos por área ocorreu na área 4 e a menor na área 1.

O Gráfico 2, na página seguinte, ilustra estes dados.

4.4 Abandono de curso

A Tabela 4 apresenta o número e percentual de alunos que abandonaram o curso no período 1974-78, destacando também a opção de ingresso em cada uma das quatro áreas de conhecimento. As percentagens que aparecem no total de abandonos, por opção de ingresso, foram calculadas em relação ao total geral de alunos que abandonaram o curso, enquanto que, para a percentagem da última coluna, foi considerada a amostra de alunos.

GRÁFICO 2



Na Tabela 4, constata-se que 1846 alunos abandonaram o curso no período de 1974-78, correspondendo este montante a 20% da amostra em estudo.

TABELA 4 — NÚMERO DE ABANDONOS DO CURSO, POR ORDEM DE OPÇÃO, NO PERÍODO DE 1974-78.

ÁREAS	TOTAL DE ABANDONO POR OPÇÃO						TOTAL DE ABANDONOS	
	1ª Opção		2ª Opção		3ª Opção e outras			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Área 1	356	51	257	37	80	12	693	16
Área 2	145	29	239	47	122	24	506	19
Área 3	150	40	105	28	123	32	378	24
Área 4	108	40	78	29	81	31	267	34
TOTAL	759	41	679	37	406	22	1.844	20

As maiores percentagens de abandonos de curso ocorreram no grupo de ingressos em 1ª opção, com 41% vindo a seguir o grupo de ingressos em 2ª opção, com 37% e, por fim, o de 3ª opção e outras, com 22%.

Observa-se também que foi na Área 4 que ocorreu a maior percentagem de abandono de curso, com 34%. Seguem-se a Área 3 com 24%, a Área 2 com 19%, e Área 1 com 16%.

4.5 Realização de novo vestibular

A Tabela 5 apresenta o número e percentual de alunos que realizaram novo vestibular no período de 1974-77, indicando a opção de ingresso por área de conhecimento. Os percentuais das áreas foram calculados com relação aos totais — última coluna da tabela. Calcularam-se os percentuais dessa última coluna, considerando-se a amostra de em cada uma das respectivas áreas e a opção de ingresso.

TABELA 5 — DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS RESULTADOS, REFERENTES À REALIZAÇÃO DO NOVO VESTIBULAR POR ÁREA E OPÇÃO, NO PERÍODO DE 1974-78.

ÁREAS E OPÇÃO	ÁREA 1		ÁREA 2		ÁREA 3		ÁREA 4		TOTAL	
1ª Opção	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Área 1	357	74	46	9	48	9	31	6	482	14
Área 2	23	21	41	38	13	12	31	29	108	5
Área 3	24	30	13	16	24	30	20	24	81	7
Área 4	6	16	11	30	14	38	6	16	37	8
TOTAL:	410	58	111	15	99	14	88	13	708	10
2ª Opção										
Área 1	158	80	20	10	13	7	7	3	198	27
Área 2	25	23	72	56	7	6	7	6	111	16
Área 3	9	23	13	52	13	32	5	13	40	15
Área 4	15	44	14	41	5	15	—	—	34	20
TOTAL:	207	54	119	31	38	10	19	5	383	21
3ª Opção e outras:										
Área 1	31	64	9	18	1	2	8	16	49	23
Área 2	20	41	23	47	5	6	3	6	49	21
Área 3	20	37	25	46	6	11	3	6	54	24
Área 4	7	24	13	45	7	24	2	7	29	21
TOTAL:	78	44	70	38	17	9	16	9	181	23
TOTAL GERAL:	695	55	300	24	154	12	123	9	1272	13

Segundo mostra a tabela, 1272 alunos, (13% da amostra), ingressos no período 1974-78, realizaram novo vestibular.

Observa-se, também, que o maior número de estudantes ocorreu no grupo de ingressos em 1ª opção, seguindo-se os de 2ª opção. Contudo, o maior percentual, proporcional à amostra de alunos em cada opção, ocorreu no grupo de ingressos em 3ª opção e outras, com 23%, vindo logo após o grupo de ingressos em 2ª opção, com 21%, e por fim, o de ingressos em 1ª opção, com 10%.

Entre os alunos que realizaram novo vestibular, ingressos em 1ª opção, observa-se o maior número e o maior percentual proporcional à amostra de estudantes na respectiva área.

O maior número e percentual de alunos que realizaram novo vestibular nas quatro áreas de conhecimento, buscaram cursos da área 1, uma percentagem de 58%.

Entre os ingressos em cursos de 2ª opção, o maior número e percentual de alunos, proporcional à amostra da respectiva amostra, que realizou novo vestibular, ocorreu, também, na Área 1. Salienta-se que este foi o maior percentual observado, considerando-se todas as opções de ingresso e as áreas de conhecimento.

A maior procura de cursos também ocorreu na área 1 com 54%, seguindo-se a área 2 com 31%, a área 3 com 10% e a área 4 com 5%.

Entre os ingressos em 3ª opção e outras, observa-se que o maior número e o maior percentual de alunos, proporcional à amostra das respectivas áreas, que realizou novo vestibular, ocorreu na área 3.

Pode-se observar também nos ingressos em 1ª e 2ª opção, conforme demonstra o Gráfico 2, que o maior número de alunos que realizou novo vestibular ocorreu na área 1. Para os ingressos em 3ª opção e outras, ocorreu na área 3. Em relação a todos os alunos, que realizaram novo vestibular, independente da opção de ingresso, o menor número ocorreu na área 4.

Para sintetizar, são apresentadas a seguir, na Tabela 6, os percentuais, proporcionais à amostra por opção de ingresso, referente às variáveis em estudo, destacando cada um dos subgrupos de alunos.

Com exceção da variável "cancelamentos de disciplinas", todas as demais apresentam uma dimensão percentual crescente na medida em que há um afastamento de 1ª opção para as outras opções.

Destacam-se os percentuais relacionados com a variável "abandono de curso" onde se verifica que mais da metade dos alunos que ingressam em 3ª opção e outras e mais de um terço dos que ingressam em 2ª opção abandonam o curso. Salienta-se também a variável referente à "realização de novo vestibular" na qual aproximadamente um quinto dos alunos que ingressam em 2ª e 3ª opção e outras realizam novo vestibular.

GRÁFICO 3 — RESULTADOS REFERENTES AO PERCENTUAL DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, POR ÁREA, POR OPÇÃO, PERÍODO 1974-1978.

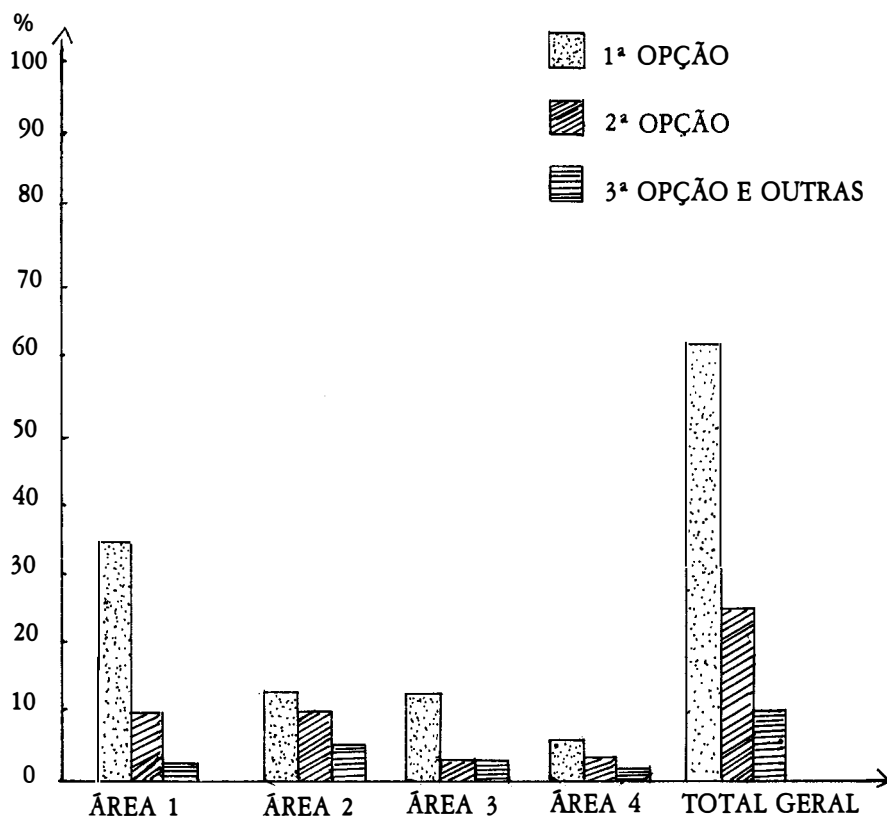


TABELA 6 — DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL, PROPORCIONAL À AMOSTRA POR OPÇÃO DE INGRESSO, REFERENTE ÀS VARIÁVEIS EM ESTUDO. PERÍODO 1974-78.

VARIÁVEIS	%		
	1ª Opção	2ª Opção	3ª e outras
Transferência interna	4	12	14
Cancelamentos de disciplinas	26	26	20
Trancamento de matrícula	7	11	11
Abandono de curso	11	37	52
Realização de novo vestibular	13	21	23

Salienta-se ainda que maiores informações e dados sobre as variáveis aqui investigadas, concernentes aos Cursos específicos de cada área, podem ser obtidas no relatório completo da pesquisa (Santarosa & Prado, 1979).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados possibilitou chegar a várias constatações que são apresentadas a seguir, buscando responder as indagações que este estudo se propôs investigar. Algumas delas exigem talvez uma análise mais profunda dos dados, que podem ser observado em Santarosa & Prado (1979).

As constatações serão apresentadas, focalizando isoladamente cada uma das variáveis referentes à vida acadêmica do aluno visto que o presente trabalho não visou estabelecer relações entre as mesmas.

5.1 Transferências internas

Embora sendo baixo o percentual de solicitações de transferência, em relação à amostra em estudo, constatou-se que os ingressos em 2ª e 3ª opção e outras apresentaram percentuais, proporcionalmente aos ingressos por opção, bem mais elevados (3 vezes mais) do que os ingressos em 1ª opção.

Cacciatore & Lund (1970) chegaram a esta mesma conclusão ao constatarem que os alunos, matriculados em outros cursos que não o de sua primeira escolha, persistiram na idéia de obter transferência para o curso desejado. Já Rosa (1977) verificou, em relação aos ingressos em 1ª opção que também solicitaram transferência, que a evasão em alguns cursos ocorreu exatamente com os melhores classificados no vestibular. Supõe o autor que isto se deva, entre outros fatores, à transferência de curso.

Constatou-se ainda, independente de opção de ingresso do aluno, que:

a) os pedidos de transferência para mudança de curso concentraram-se em solicitações das quatro áreas para a área 1;

b) as áreas 3 e 4 apresentaram maior percentagem de solicitação de transferência de curso, proporcional às respectivas áreas;

c) a área 4 foi a que apresentou os maiores percentuais proporcionais à amostra nos respectivos cursos, quanto a alunos que solicitaram transferência interna;

d) a maior proporção de transferências indeferidas ocorreu nas solicitações de transferência interna das quatro áreas para a área 1.

Referindo-se especificamente ao grupo de ingressos em 1ª opção, verificou-se que:

a) os ingressos em cursos da área 1, 3 e 4 apresentaram maior percentagem de solicitações de transferência, proporcionalmente às referidas áreas, para cursos de suas respectivas áreas; enquanto os ingressos na área 2 optaram em maior percentagem pela área 1;

b) entre esses ingressos, o maior percentual de solicitações, proporcional às áreas, ocorreu na área 4.

Examinando-se especificamente o grupo de ingressos em 2ª opção, evidenciou-se que:

a) entre os ingressos nesta opção, o maior percentual de solicitações de transferência de curso, proporcional à amostra por áreas, ocorreu na área 4;

b) os ingressos nesta opção em cursos das áreas apresentaram maior percentual de solicitações de transferência, proporcional às referidas áreas, dentro das mesmas.

Quanto aos ingressos em 3ª opção e outras, constatou-se que:

a) o maior percentual de solicitações de transferência de curso, proporcional às áreas, ocorreu na Área 3;

b) ingressos nestas opções em cursos das áreas 3 e 4 apresentaram maior percentual de solicitações de transferência, proporcional às referidas áreas, para cursos da área 1; enquanto os ingressos em cursos da área 1 e 2 apresentaram maior percentual dentro de suas respectivas áreas;

c) os ingressos nestas opções apresentaram o maior percentual de solicitação de transferência interna, proporcional à amostra de alunos por opção, em relação aos ingressos nas demais opções.

O fato de serem os ingressos em 3ª opção e outras os que apresentaram o mais alto percentual de solicitação de transferência, proporcionalmente à amostra de alunos por opção, parece revelar a falta de interesse do candidato por um curso que está além da sua terceira escolha. Esta suposição encontra respaldo em Oliveira (1972) ao admitir que a ausência de significado em um curso poderia levar o aluno a buscar outro de maior interesse para ele.

A transferência interna, se, por um lado, permite corrigir possíveis erros realizados pelos alunos na pré-opção, sendo neste sentido válida e inclusive fundamentada nas atuais teorias de Desenvolvimento Vocacional, é, por outro lado, um dos fatores presentes na perda de contingente do aluno universitário, tornando-se um dos aspectos enfatizados na Economia da Educação e no Planejamento Educacional.

5.2 Cancelamento de disciplinas

Com relação a esta variável, constatou-se que:

a) o percentual de alunos que realizaram cancelamento de disciplinas foi de 25%;

b) dos alunos que ingressaram na UFRGS, durante o período de 1974-78, 1/4 deles efetivaram o cancelamento de pelo menos uma disciplina durante o curso.

Destacando-se a opção de ingresso, evidenciou-se, com relação ao cancelamento de disciplinas, que:

a) os ingressos em 1ª opção apresentaram maior número e maior percentual, proporcional às áreas, de cancelamento do que os ingressos nas demais opções;

b) os ingressos em 3ª opção e outras apresentaram o menor número e percentagem de cancelamentos.

O cancelamento de disciplinas provoca necessariamente um atraso no tempo previsto para a realização dos cursos; pode também significar a forma que o aluno encontra para, permanecendo mais tempo na universidade, corrigir possíveis erros na sua escolha de carreira.

Guesser (1978) alerta para o fato de cada vez mais os estudos mostrarem preocupação com o tempo de permanência do aluno no ensino superior. O autor, considerando como ineficiência a perda de contingente durante a realização dos cursos, encontrou em sua investigação, na Universidade Federal de Santa Catarina, um percentual de 54,54% de alunos que não concluíram o curso no tempo previsto. Isto está intimamente relacionado com o cancelamento de disciplinas.

5.3 Trancamento de matrícula

No que se refere a esta variável, verificou-se que:

a) o percentual de alunos que trancaram sua matrícula no curso foi de 8%;

b) em todas as áreas, o mais alto percentual de trancamento de matrícula ocorreu entre os ingressos em 1ª opção; no entanto, proporcionalmente às respectivas áreas, foram nas áreas 3 e 4 que ocorreram os maiores percentuais de alunos que trancaram matrícula.

5.4 Abandono de curso

Nesta variável, ficou constatado que:

a) o percentual de alunos que abandonaram o curso durante o período em estudo foi de 19%;

b) dos alunos que abandonaram o curso, os maiores percentuais, proporcionais às respectivas áreas, ocorreram nas áreas 3 e 4;

c) ingressos em cursos de 1ª opção apresentaram maiores percentuais de abandono de curso, proporcionais ao total de abandonos, do que os ingressos nas demais opções;

d) ingressos em 1ª opção apresentaram menor percentual de abandono de curso, proporcional à amostra de alunos por opção, do que os ingressos nas demais opções;

e) o maior percentual de alunos que abandonaram o curso na área 2 ocorreu com os ingressos em 2ª opção, enquanto o maior percentual na área 3 ocorreu com os ingressos em 3ª opção e outras.

Considerando a amostra de alunos por opção, parece importante chamar

atenção para o fato de que, na medida em que o aluno se afasta do curso de sua 1ª opção, cresce significativamente o percentual dos que abandonaram seus cursos.

Em relação a estas duas últimas variáveis apresentadas: "trancamento de matrícula" e "abandono de curso", não são apresentados comentários por não terem sido encontrados estudos específicos dentro dos respectivos assuntos. Contudo, como nestas duas situações, há sempre a possibilidade de o aluno voltar à universidade para realizar o mesmo ou outro curso, ou para realizar novo vestibular, os comentários das outras três variáveis, em muitos aspectos, referem-se também a estas duas.

5.5 Realização de novo vestibular

Em relação a esta variável, ficou evidenciado que:

a) o percentual de alunos que realizaram novo vestibular no período em estudo foi de 13 %;

b) o percentual de alunos que realizaram novo vestibular, considerando-se a amostra em estudo, foi de 8% para os ingressos em 1ª opção, de 4% para os ingressos em 2ª opção e de 2% para os ingressos em 3ª opção.

c) proporcionalmente às respectivas áreas, as maiores percentuais de alunos que realizaram um novo vestibular ocorreram na área 1, para os ingressos em 1ª e 2ª opção, e na opção, e na Área 3 para os ingressos em 3ª opção e outras;

d) independente da opção de ingresso, a maior procura de curso verificou-se na área 1, e a menor procura, na área 4;

e) ingressos em 1ª opção apresentaram menor percentual de realização de novo vestibular, proporcional à amostra de alunos por opção, do que os ingressos nas demais opções;

f) a área 1 apresentou o maior número e percentagem de alunos ingressos em 1ª e 2ª opção que realizaram novo vestibular;

g) ingressos em 3ª opção e outras apresentaram maior percentual, proporcionalmente à amostra por opção, de estudantes realizando novo vestibular do que os ingressos nas demais opções.

A legislação atual determina que o aluno só pode ingressar em um curso superior mediante vestibular, mesmo que o número de vagas seja superior ao número de candidatos. Dentro da situação vigente, o aluno que não estiver satisfeito com o curso que realiza e não obtiver vaga no curso que deseja mediante transferência interna tem de submeter-se a um novo vestibular. A redução de deferimentos aos pedidos de transferência interna, observada neste estudo, pode ser um dos fatores que ajuda a explicar o percentual de alunos que realizam um novo vestibular.

Antes da implantação do C.V.U. e do sistema de pré-opção, a experiência realizada na Faculdade de Filosofia por Cacciatore & Lund (1970) mostrou que os alunos sem vaga no curso que pretendiam realizar tentavam, na sua maioria, uma nova classificação no ano seguinte por meio de novo vestibular.

Por outro lado, a realização de um novo vestibular é um fator que merece uma análise mais meticulosa quando se estuda a evasão, pois camufla o dado relativo à mesma em seu sentido específico, fazendo parecer um abandono definitivo da universidade.

Como diz Rosa (1977), a constatação de maior evasão em alguns cursos entre alunos mais bem classificados talvez se deva à realização de novo vestibular. Neste sentido, 13% de alunos que realizaram um novo vestibular não expressa um grande percentual; mas, ao se considerar que este montante deixa mais de mil vagas, passa a ser um dado relevante para a Economia da Educação e para o Planejamento Educacional.

Este é um dado que também deve preocupar a todos quantos buscam uma maior humanização do ensino, pois o fato de realizar novo vestibular pode ser um indicador de desajustamento do aluno.

Este desajustamento também pode dizer respeito às aspirações futuras do aluno, pois, conforme se verificou, independentemente de sua opção de ingresso, os cursos mais procurados para um segundo vestibular se concentram mais na área 1 e menos na área 4, podendo indicar maior segurança quanto a um mercado de trabalho e melhor renumeração.

Convém destacar que, embora as constatações deste estudo sejam produto de uma única universidade, elas podem estar presentes em todo o sistema que envolve o ensino de 3º grau.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CACCIATORE, Zilah R.M. & LUND, Maria. *Orientação educacional em estabelecimento de ensino superior*. Trabalho apresentado no I Congresso Nacional de Orientação, Brasília, 1-7 nov. 1970. Mimeogr.
2. GUESSER, Lauro. *A duração do fluxo dos alunos e a eficiência nos cursos de graduação com a adoção do sistema de matrícula por disciplinas na U.F.S.C.* Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1978. 304p. Diss. maestr. Educação.
3. HAMBURGER, Ernst W. O exame vestibular e os desajustes do sistema de ensino. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 22 (3): 223-8, set. 1970.
4. RIBEIRO NETTO, Adolpho. A natureza do vestibular. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 22(3): 229-32, set. 1970.
5. ROSA, Edwárde. *A evasão no ensino superior; um estudo sobre a Universidade de Goiás*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977. 164p. Diss. maestr. Administração Pública.
6. SANTAROSA, Lucila Maria Costi & PRADO, Zênia Raupp do. *A opção do ingresso no vestibular e algumas implicações na vida acadêmica do aluno*. Porto Alegre, UFRGS, COPER-SO; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979. Mimeogr.
7. SUCUPIRA, Newton Lins Buarque. Problemas do acesso ao ensino superior. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, Rio de Janeiro, 1., 1973. *Anais*. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1973a. p. 21-4.

8. _____. A universidade e a reforma do ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 59(129): 11-25, jan./mar. 1973b.

ABSTRACT

Following a survey of the entrance examination process of development in Brazil and at the Federal University of Rio Grande do Sul, this study assesses some events at this university such as: change of major, (course) drop-out, temporary leave, (program) drop-out, and retaking of entrance examinations, relating them to the four areas of study: Area 1 — Mathematical Sciences; Area 2 — Biological Sciences; Area 3 — Humanities; Area 4 — Arts, as well as to the specific school and program at which the student enrolled.

This research work, which included a population of 9,469 students entering the university from 1974 to 1978 and the four areas of study, points out that: 1) students who entered the university taking second, third or additional program options, showed a higher rate in: changing their major, (program) drop-out, retaking of entrance examination as compared to first program option students; 2) the third and fourth areas of study presented higher rates in change of students' program, temporary leave and (program) drop-out than those in the first and second areas of study; 3) regardless of the student's school and program option when entering the university, retaking of entrance examination is more often in Area 1 and more seldom in Area 4.

(Recebido para publicação em 02.06.80)

UMA EXPERIÊNCIA COM A TÉCNICA DELFI

RICHARD GEORGE WRIGHT
Faculdade de Educação da UFRGS
EUGÊNIO MARCELINO CECIN
Centro de Educação e Humanismo da UNISINOS

RESUMO

A Técnica Delfi é um processo de planejamento que pode ser utilizada para colher as opiniões de pessoas que participam do processo decisório para planejamento educacional, político, econômico, administrativo..., de maneira a eliminar as pressões psicológicas do grupo sobre o indivíduo, o que freqüentemente ocorre em reuniões.

Organiza-se questionários, sendo que o primeiro é composto de perguntas sobre o futuro como é percebido pelos envolvidos, a respeito de uma determinada área. A partir deste levantamento, compõem-se questionários subsequentes, onde são atribuídos graus de valor a cada item, de forma a hierarquizar a importância do mesmo em relação aos demais.

Este procedimento conduz, gradualmente, a um consenso cada vez mais preciso até que se alcance um grau satisfatório de concordâncias, o que se obtém com a tabulação dos resultados.

Assim, os participantes têm a oportunidade de refletir profundamente sobre o assunto em pauta, antes de emitir sua opinião, a qual estará livre de pressões por ser anônima e implicará num engajamento na busca de uma solução.

A técnica Delfi é de grande valor em planejamento a longo prazo e na busca de soluções alternativas, permitindo também que o parecer da minoria seja considerado, desde que bem fundamentado.

Este artigo descreve o uso desta técnica no curso de planejamento em pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde os alunos de pós-graduação a utilizaram na avaliação do progresso educacional brasileiro nos próximos 50 anos.

1 INTRODUÇÃO

A técnica Delfi foi concebida na década de 1950 pela Rand Corporation, devido a problemas urgentes de defesa que exigiam opiniões de grupos. Foi batizada com este nome numa evocação do oráculo da ilha de Delfos, onde as pitonisas (hoje os especialistas) previam o futuro.

Esta técnica possibilita fazer do planejamento um processo a envolver todos os elementos e forças decisórias num engajamento que implica em compromisso.

No presente artigo, são analisadas as bases teóricas desta técnica e relata-se uma experiência neste sentido, realizada com alunos dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da área de Planejamento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano letivo de 1976.

Hoje, há uma verdadeira corrida à educação, por ter-se esta transformado em instrumento de mudança e promoção, tanto social como pessoal. Mas, ao contrário do que ocorria há algum tempo no âmbito do planejamento da educação, esta passou a ser considerada como interagente com todos os outros campos da ciência, inclusive político, econômico, administrativo, tecnológico e outros. Daí a necessidade de se fazer previsões a longo prazo e, para isso, os planejadores devem conhecer as novas tendências e os objetivos pretendidos pelo modelo desenvolvimentista adotado.

No entanto, não há unanimidade sobre o que se deve fazer, além da insegurança sobre o que ensinar, como ensinar e quem ensinar. Necessita-se, primordialmente, investigar o comportamento e a opinião dos grupos envolvidos para, na medida do possível, trabalhar com base no consenso. Tanto mais em se tratando de problemas de interesse público, como é o caso da educação, sobre os quais se debruçam planejadores, educadores, administradores, políticos e economistas.

Cada vez mais o planejamento educacional exige um tratamento interdisciplinar, em termos de sistema, de modo a focalizar e solucionar conflitos e áreas críticas. Tal enfoque exige a apresentação, discussão e análise por parte de todos os elementos envolvidos direta ou indiretamente com a educação, das experiências e opiniões com respeito à educação para se obter uma síntese expressiva no que tangue a objetivos e metas a serem alcançadas.

A colocação destes aspectos em seu devido lugar, a hierarquização atribuída e o prazo para alcançar a meta final, é condição essencial para o êxito do planejamento educacional.

Os peritos devem ser consultados e suas opiniões necessitam ser bem pesadas e analisadas. Como consegui-lo e como obter-se um consenso de opiniões? Mais do que isso, como obter um comprometimento dos responsáveis pela elaboração e implementação dos planos e programas se não houver um envolvimento no processo de planejamento, a ponto de ser a expressão mais consensual possível dos responsáveis?

Observa-se, atualmente, uma tendência à eliminação das oposições, pois as forças decisórias precisam chegar a um ponto comum. Tudo indica que as técnicas que visam à "antioposição" terão papel cada vez mais relevante.

A técnica Delfi tem, exatamente, o intuito de conciliar as forças antagônicas que atuam e influem nas decisões — escopo de todo o processo de planejamento. Reduzir a oposição, na medida em que se encara o grupo social, a administração e a educação como um sistema de forças interatuantes, é o produto esperado com o emprego da técnica Delfi. Quanto mais não seja, obter a opinião da maioria dos envolvidos no processo e caracterizar, claramente, a opinião minoritária.

Este processo baseia-se em alguns pressupostos psicológicos e sociais, observados no comportamento dos indivíduos no grupo:

- a) Sabe-se que a atribuição de valor é subjetiva e que o grupo exerce uma pressão muito grande na modificação valorativa de cada pessoa. Assim, uma pessoa necessita ter razões mais fundamentadas, quando sua opinião é minoritária;
- b) Frequentemente, ao invés da opinião maioritária, prevalece a do que fala mais e mais alto ou a do que monopoliza o grupo, no sentido afetivo de poder ou de prestígio; o método de conferências e reuniões não é, portanto, o mais adequado para a obtenção de unanimidade de opiniões e a opinião dos peritos é indispensável, muito embora não se comportem de maneira racional entre seus colegas por diversas razões, tais como a condição de especialista de nomeada, o confronto direto e outras deste tipo;
- c) A eficiência de um programa depende do envolvimento dos que nele trabalham e este envolvimento tem um sentido de esperança futura. Há, portanto, que se delinear o futuro para se obter maior segurança na ação.

A técnica Delfi, então envolve as pessoas numa ação organizada. Consiste na coleta das opiniões do grupo, até que se obtenha, gradualmente, um consenso, da seguinte maneira:

Preparam-se questionários, em série, três ou quatro ou mais, em ordem sucessiva, captando as opiniões dos componentes em aproximação graduais, possibilitando apresentações sempre mais cuidadosas e refletidas do problema em pauta, assim:

1º questionário: solicita-se de cada um dos peritos ou dos indivíduos envolvidos, de quem se queira obter a opinião ou parecer, que declarem o seu pensamento de maneira clara e sintética sobre o tema em pauta (problema, necessidade, solução futura, estabelecer conteúdos de cursos, despertar interesses por cursos novos, estimular a busca de métodos e materiais novos, estabelecer alternativas prioritárias, colocar objetivos e critérios, etc). Trata-se de uma espécie de consulta formulada. Pode ser feita em forma de pergunta.

Note-se que cada um dá, separadamente, por escrito, sua opinião, sem tomar conhecimento da opinião dos outros, dependendo da disponibilidade de tempo ou de outras circunstâncias.

A seguir, faz-se uma tabulação das opiniões colhidas, com os principais dados e, sem identificar quem as emitiu, prepara-se o

2º questionário: cada consultado recebe uma relação das opiniões emitidas para serem apreciadas e julgadas e solicita-se que cada um hierarquize as opiniões, soluções ou alternativas, por ordem de importância (eventualmente atribuído um valor — uma nota para cada uma) e/ou em termos de tempo, viabilidade, etc.

Novamente, tabulam-se os resultados, mostrando o consenso eventual, a coincidência ou não de opiniões e aplica-se novo questionário ou entrevista.

3º questionário: Apresenta-se a relação dos julgamentos feitos, indicando o consenso (grupo maioritário) existente, solicitando o re-exame da(s) opinião(ões) emitida(s) e a especificação dos motivos, caso o entrevistado se mantenha fora do consenso. Nesta etapa (questionário), o entrevistado pode modificar sua opinião anteriormente emitida.

4º questionário: Apresenta-se nova relação do consenso e das opiniões minoritárias, abrindo uma última oportunidade para revisão de opiniões.

Desta forma, o método Delfi encoraja a convergência de opiniões, caracteriza a opinião majoritária e explícita a opinião minoritária, claramente defendida e sustentada.

As principais vantagens estão em escapar às pressões de personalidade dos indivíduos e evitar embaraços, colhendo a opinião do grupo, sem reunir os elementos face a face, ao mesmo tempo em que leva a um comprometimento

na opinião emitida e à conscientização de estar, eventualmente, com a maioria, obrigando esta última, a fundamentar melhor seus posicionamentos.

Seu maior significado é o de permitir a criação de condições para um debate ideal — as opiniões são expressas em termos claros e consideradas com profundidade antes de serem expostas a opiniões contrárias, situação em que as idéias podem ser modificadas, não por motivos de prestígio, desejo de proteção, mas impessoalmente, no anonimato.

2 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

2.1 Procedimentos

2.1.1 Grupo de aplicação — Foram sujeitos da pesquisa 18 alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação — área de planejamento — do 4º bimestre de 1976 — da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2.1.2 Sujeitos — Os sujeitos eram todos graduados, possuindo experiência na área educacional e de magistério secundário e/ou superior.

2.1.3 Coleta de dados — Os dados foram coletados na sala de aula, no espaço de um mês, através de 3 (três) questionários. Inicialmente eram 23 pessoas, sendo que 5 não completaram o trabalho por terem faltado às aulas subsequentes ao 1º questionário. Apenas 18 completaram o trabalho.

2.1.4 Instrumentos — Os instrumentos utilizados foram 3 questionários, aplicados em três etapas:

1ª etapa: foi formulada uma pergunta aberta sobre a educação no futuro:

“Na sua opinião, como será realizada a educação no Brasil no ano 2030, em termos de sistema, recursos, pessoal, etc?”

2ª etapa: foi realizado um levantamento das respostas à pergunta e arroladas numa síntese contendo 35 afirmações. Este levantamento foi apresentado aos alunos para serem marcados pontos de 0 a 5 para cada afirmação, conforme a importância ou valor, sendo que marcar o valor 5 significa dizer que o fato era de suma importância. Ao mesmo tempo, deveria ser escrito ao lado da nota atribuída o ano em que deveria ocorrer o fato (de 1976 a 2030).

3ª etapa: foram tabulados os valores e tempo apresentados na etapa anterior e devolvido o instrumento para que os sujeitos fora do consenso reconsiderassem sua opinião, ou permanecessem com a minoria, justificando.

Eis o 2º questionário, com os resultados do 1º sintetizados:

Prezado Professor:

Apreciamos muito o seu trabalho realizado dia 9 p.p. como resposta a uma consulta que fizemos a Vossa Senhoria que temos certeza em muito contribuirá para planejarmos a educação brasileira do futuro. Gostaríamos de contar mais uma vez com a sua larga experiência de especialista em assuntos educacionais no sentido de preencher o questionário abaixo, conforme as instruções que a seguir serão dadas. Desde já, agradecemos sua colaboração.

Assim como havíamos formulado uma consulta a Vossa Senhoria, outros especialistas também foram consultados sobre o mesmo assunto e foram colhidas respostas bastante variadas. Estamos arrolando uma síntese de todas as respostas e gostaríamos que Vossa Senhoria as lesse cuidadosamente e assinalasse duas coisas:

1) Marcasse os pontos de 0 a 5 para cada resposta, conforme a **IMPORTÂNCIA** ou **VALOR** de cada uma das respostas, bastando, para isso, circular o número respectivo, à esquerda de cada item. Assim, circular o número 5 significa dizer que tal fator é de suma importância para a educação, que tal situação ou acontecimento deve ser buscado com afincos, porque é viável e aplicável, sendo este o rumo certo da educação para o Brasil do futuro.

2) Escrever, ao lado da nota atribuída, o ano em que isso ocorrerá, na sua opinião (de 1976 a 2030).

- $\left\{ \begin{array}{l} 1) \text{ Discorda fortemente (nunca acontecerá)} \\ 2) \text{ Tende a discordar que acontecerá} \\ 3) \text{ Tende a concordar que acontecerá} \\ 4) \text{ Concorda que acontecerá} \\ 5) \text{ Concorda fortemente que acontecerá} \end{array} \right.$

Ano

0 1 2 3 4 5 ____ 1. Os alunos passarão a maior parte do tempo nas escolas pois os pais estarão trabalhando fora. A escola será encarregada da educação formal e do lazer do aluno.

0 1 2 3 4 5 ____ 2. A Universidade estará voltada para a pesquisa e tecnologia, pela necessidade de formar técnicos.

0 1 2 3 4 5 ____ 3. Não existirá mais a figura do professor e do aluno, nem a sala de aula, inexistindo, também a educação formal.

- 0 1 2 3 4 5 ____ 4. O estudante que se interessar por determinado assunto, adquirirá cartões programados, através de computadores contendo as informações de seu interesse.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 5. As escolas (especialmente as profissionais) atuarão através da TV, exclusivamente, e o aluno disporá em sua casa dos equipamentos e materiais necessários para sua manipulação.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 6. Inexistirão livros, apenas microfilmes.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 7. Cada aluno estabelecerá seu próprio currículo e os "ex-professores" serão meros orientadores da aprendizagem, em trabalhos eminentemente práticos.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 8. Não haverá mais analfabetismo no país.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 9. A criança, aos 4 anos de idade, terá brinquedos (máquinas disfarçadas) que o auxiliarão a ler e manipular os demais instrumentos de aquisição de conhecimento.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 10. A metodologia será na base do simbolismo (semafórica ou pictórica) — linguagem numérica, objetiva, aprendizagem na base das cruzinhas.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 11. A educação informal será cada vez mais estimuladora e predominará a educação "grupala" ou "tribal", desaparecendo, quase, a individualidade.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 12. A educação será dada a nível da empresa, trazendo benefícios diretos.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 13. O regime escolar será o de "internato" para evitar os excessivos deslocamentos diários desagradáveis reduzindo, com isso, o tempo de formação, mais "intensiva".
- 0 1 2 3 4 5 ____ 14. As aulas serão em circuitos fechados de TV, com programas de múltipla escolha (tipo cassette).
- 0 1 2 3 4 5 ____ 15. A educação será um verdadeiro sistema, com integração total entre os três níveis de ensino.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 16. Incremento máximo à educação rural.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 17. A área da educação será a mais valorizada e os educadores, a única classe com alguma proeminência social.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 18. Predominará a educação informal sobre a formal.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 19. O "poder central" terá todo o interesse e "educará" a todos, usando todos os recursos e técnicas para conseguir seu objetivo.

- 0 1 2 3 4 5 ____ 20. A maior quantidade de recursos será destinada à educação.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 21. Cada conjunto de disciplina ou atividades previstas conferirá uma carta de crédito que habilitará o aluno para a fase seguinte.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 22. Um dos objetivos principais da educação será despertar a criatividade do aluno, especialmente no 1º grau.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 23. Predominância de técnicas não-diretivas.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 24. A força do prestígio pessoal deixará de ser a que predomina para a tomada de decisões na educação.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 25. Ocorrerá o treinamento assistemático do pessoal, conforme as necessidades.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 26. Predominará o auto-didatismo.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 27. A escola funcionará em tempo integral.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 28. Haverá as máquinas de ensinar e o professor como orientador.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 29. Educação integrada com a comunidade.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 30. Predominará, na educação, a iniciativa privada.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 31. Serão atendidos 100% da população escolarizável do 1º grau, 80% do 2º grau e 40% do 3º.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 32. Ocorrerá uma nova reforma do ensino, no Brasil, para adaptar-se às novas tecnologias.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 33. Formação do corpo docente com vistas às freqüentes alterações curriculares.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 34. A educação será considerada "permanente", com inúmeros cursos de aperfeiçoamento e similares.
- 0 1 2 3 4 5 ____ 35. Os programas serão feitos de acordo com a idade e maturidade de cada indivíduo e cada um, de acordo com o seu estilo cognitivo (maneira que melhor aprende).

3 RESULTADOS OBTIDOS

Com a aplicação do segundo questionário, obteve-se resultados abaixo, como expressão do consenso majoritário.

Convenções: o número indica o valor atribuído pela maioria.
as letras ao lado indicam:

A — de 1976 a 1990

B — de 1991 a 2010

C — de 2011 a 2030

D — nunca

1) 4-A	19) 5-C
2) 5-A	20) 5-B
3) 0-D	21) 5-A
4) 5-B	22) 5-A
5) 3-C	23) 4-B
6) 0-D	24) 5-B
7) 4-C	25) 5-B
8) 5-B	26) 0-C
9) 5-B	27) 4-B
10) 3-B	28) 5-B
11) 5-C	29) 5-A
12) 4-D	30) 4-A
13) 0-D	31) 5-B
14) 5-C	32) 5-A
15) 5-B	33) 5-A
16) 5-B	34) 5-B
17) 0-D	35) 5-B
18) 5-B	

Apresentados estes resultados, solicitou-se consideração da parte dos entrevistados e a justificativa, caso ficassem com o grupo minoritário. Alguns itens obtiveram unanimidade de opiniões. Outros não, com as justificativas dadas como seguem:

1) 2-B: dificilmente ocorrerá com a sociedade do lazer;

2-B: grande parte dos alunos já passa hoje em dia em função da sua educação com aulas paralelas, logo, não haverá tanta alteração;

0-A: só aceitável se trocarmos o termo "escola" por "centros de lazer";

4-B: tendo em vista o ritmo da evolução no Brasil.

2) sem opiniões divergentes.

3) 2-D: tal metodologia não devolve a linguagem da criança.

- 4) 4-B: nem tudo será dirigido pela máquina, senão não haveria necessidade do professor.
- 5) 2-D: a escola trará meios melhores que a TV;
 5-B: mudará todo o método de ensino, o que considero muito radical;
 3-B: pela evolução tecnológica será alcançado antes.
- 6) 3-D: porque é utópico;
 0-D: existirão em menor número e mais selecionados;
 3-B: será o "caos" de conhecimento — a criança não tem condições de elaborar o seu currículo.
- 7) 5-B: porque seria o ideal;
 1-D: o ensino como atividade sistematizada não poderá atender de forma integral os individualismos do aluno;
 5-C: é inédito e inverte as responsabilidades;
- 8) 5-D: nunca se conseguirá;
 2-C: só se desaparecer o capitalismo e houver distribuição equitativa dos meios e oportunidades.
- 9) 2-C: nem todas as crianças terão oportunidades. E os menos favorecidos?
 4-B: desde que adequadamente controlado e direcionado;
 3-A: só se desaparecer o capitalismo e houver condições igualitárias.
- 10) 2-B: não se deve mecanizar totalmente as respostas e/ou atividades do ser humano.
- 11) 1-B: a individualidade será cada vez mais atendida;
 3-B: não desaparecerá a individualidade;
 2-C: o homem, pelo simples fato de ser homem deve ser respeitado em seus direitos de poder optar e agir.
- 12) 4-A: porque seria o ideal;
 5-B: (sem justificativa);
 1-A: uma utopia — existe um tipo de formação que a empresa não tem condições de oferecer.
- 13) 3-D: a permanência do aluno ocasiona menos desgaste físico e mental. É preferível concentrar maior número de horas do que ir e vir;

- 5-C: as cidades se transformarão em megalópolis, as dificuldades de transporte se agravarão obrigando os administradores a procurar soluções exeqüíveis;
- 4-B: a crise do petróleo está chegando.
- 14) 2-D: a TV estará superada como técnica de aula.
- 2-D: nada pode substituir os professor, somente auxiliar;
- 5-A: pela evolução da tecnologia será atingido antes.
- 15) 5-C: a evolução para a integração é lenta.
- 16) 1-A: a educação rural vai aumentar de agora em diante;
- 5-A: devido ao impulso que está sendo dado;
- 5-A: o aspecto da fome está acenando. Haverá necessidade de maximização do uso e cultivo da terra.
- 17) 5-C: a realidade contemporânea tem demonstrado que quanto mais uma sociedade sobe no nível de desenvolvimento global, maior importância é atribuída à educação. Ex.: URSS e Japão.
- 18) 3-B: a educação formal é importante na medida em que organiza e controla situações reais de aprendizagem; até que ponto grupos isolados poderão se organizar para situações de aprendizagem?
- 3-D: há necessidade de equilíbrio.
- 19) 0-D: o ensino será privado.
- 20) 0-D: o ensino será privado;
- 3-D: a humanidade mudará seu modo de pensar;
- 3-B: uma *parte* dos recursos será dada à educação, mais que hoje, pois será mais valorizada e imprescindível à própria sobrevivência.
- 21) 2-A: é apenas decorrência do processo;
- 5-B: devido às características brasileiras — mantenho o ano.
- 22) sem opinião divergente.
- 23) sem opinião divergente.
- 24) 0-D: o prestígio pessoal sempre influi, desde que o mundo é mundo;
- 1-D: o prestígio sempre predominará enquanto existir diferenças sociais.
- 25) 0-D: é anti-planejamento; planejamento supõe previsões e não excessões, fatos eventuais;

- 2-D: a educação se canaliza como sistema, as necessidades não poderão se sobrepor às previsões;
- 0-D: é o anti-planejamento;
- 3-B: o treinamento em serviço já existe hoje, mas não poderá atingir a parte básica da educação.
- 26) 2-C: é uma concepção diferente da atual;
- 2-C: o indivíduo terá mais conhecimento sobre auto-didatismo do que hoje.
- 27) 3-D: utópico, embora com bibliotecas isto já ocorra...
- 2-A: não tem importância, já existe.
- 28) 2-D: nada poderá substituir o professor, somente auxiliar;
- 3-C: não me agradam máquinas de ensinar.
- 29) 5-B: devido às características brasileiras.
- 30) 0-D: o Estado assumirá o controle;
- 0-D: a educação ainda será estadual;
- 0-D: a predominância será sempre governamental;
- 1-C: não necessariamente iniciativa privada.
- 31) 1-B: sem justificativa;
- 4-C: devido às características brasileiras.
- 32) sem opinião divergente.
- 33) sem opinião divergente.
- 34) 2-B: sem justificativa.
- 35) sem opinião divergente.

Estas, em síntese, as opiniões minoritárias com as respectivas razões

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

a) Nota-se que, pela aplicação de apenas três questionários, foi alcançado um alto grau de consenso.

Considerando que 18 é o número mais alto de respostas idênticas, tem-se os seguintes percentuais:

questões	nº de concordâncias	percentual
1	14	78 %
2	18	100 %
3	17	94 %
4	17	94 %
5	15	83 %
6	15	83 %
7	15	83 %
8	16	88 %
9	15	83 %
10	17	94 %
11	15	83 %
12	15	83 %
13	15	83 %
14	15	83 %
15	17	94 %
16	15	83 %
17	17	94 %
18	16	88 %
19	17	97 %
20	15	83 %
21	16	88 %
22	18	100 %
23	18	100 %
24	16	88 %
25	14	78 %
26	16	88 %
27	16	88 %
28	16	88 %
29	17	94 %
30	14	78 %
31	16	88 %
32	18	100 %
33	18	100 %
34	17	94 %
35	18	100 %

Obteve-se, assim, uma percentagem geral média de concordância em torno de 89%.

Talvez a aplicação de um quarto questionário, abrindo mais uma vez a possibilidade de reconsideração, fizesse aumentar o consenso ou, pelo menos, as razões apresentadas seriam melhor justificadas e fundamentadas.

Muitas justificativas pareceram incompletas.

b) Observa-se no quadro de respostas da maioria uma certa predominância dos pontos extremos, isto é, 0 ou 5 e A ou D. As posições mais radicais tornam-se mais difíceis de serem contornadas. As discordâncias, contudo, não se afastaram tanto do consenso majoritário.

É bem possível que muitas respostas dadas o foram com entendimento diferente pelos diversos indivíduos.

c) A experiência foi realizada com algumas falhas em termos de tempo, disponibilidade dos sujeitos etc. e, por isso, talvez o consenso alcançado tenha sido um pouco forçado, não representando efetivamente o consenso do grupo.

Algumas falhas técnicas também ocorreram. Assim: a forma de apresentação do questionário com a escrita muito densa etc.

d) O tempo dispendido com a elaboração do questionário, tabulação, análise etc. foi este:

1ª etapa	2 horas
2ª etapa	3 horas
3ª etapa	3 horas
Conclusões.....	3 horas
Total	11 horas

A técnica é, em si bastante laboriosa, tanto mais quanto se queira levá-la até as últimas conseqüências e possibilidades de obtenção de consenso ou caracterização do grupo minoritário.

e) A utilização da técnica mostrou claramente um resultado que traz em seu bojo: o envolvimento e a participação efetiva do grupo. O processo como polarização de forças. Bem diferente seria a discussão verbal face a face, após o consenso formado...

f) Parece que a técnica DELFI não é muito empregada no meio educacional brasileiro. Dos alunos participantes, apenas 2 (dois) haviam tido experiência anterior com DELFI.

Não há nada que impeça o seu largo uso e emprego. Ao contrário, parece que sua utilização deveria ser incentivada e mais freqüente, tendo em vista as inúmeras vantagens que oferece.

g) Onde mais se evidência a necessidade do uso de DELPHI é justamente na primeira etapa de planejamento — a definição de objetivos e metas. O planejador poderá contar com um instrumento seguro e elaborar bons projetos, pelo menos realistas, servindo-se do processo DELFI.

Baseado na experiência do uso da técnica delfi as seguintes conclusões foram escritas.

Expansão Educacional — previsões para o Brasil nos próximos 50 anos

1976-1990

1º) O progresso do sistema educacional dependerá da conclusão efetiva de uma série de disciplinas ou atividades. Cada estágio deve estar concluído antes de se passar ao seguinte. $P = 0,88$

2º) Os alunos ficarão mais tempo na escola enquanto seus pais trabalham. A escola será responsável pela educação formal e pelas atividades de lazer.
 $P = 0,78$

1991-2010

1º) Aproximadamente 100% da população qualificada freqüentará escolas de 1º grau, 80% freqüentará escolas de 2º grau e 40% freqüentará a universidade.
 $P = 0,88$

1º) O analfabetismo generalizado será eliminado. $P = 0,88$

1º) Haverá crescimento substancial na educação rural. $P = 0,88$

1º) Uma proporção maior de recursos nacionais, estatais e locais serão destinados à educação. $P = 0,83$

2º) A freqüência à escola será por tempo integral. $P = 0,88$

2011-2030

3º) A "autoridade central" terá substancial interesse na educação de todos os recursos e tecnologias possíveis serão usados para a consecução deste objetivo.
 $P = 0,94$

Nunca Ocorre

O aluno ficará na escola todo o dia, evitando assim deslocamentos desnecessários e resultando também na *redução* do número de anos necessários à sua formação escolar. $P = 0,17$

Inovações Tecnológicas — predições para o Brasil nos próximos 50 anos.

1976-1990

1º) A universidade é dirigida para a pesquisa e tecnologia devido à necessidade de formar técnicos. P = 1,00

1º) Uma nova reforma educacional (currículo e métodos de ensino) ocorre no Brasil com o fim de adaptação a inovações tecnológicas. P = 1,00

1991-2013

1º) O aluno que demonstra interesse por um determinado assunto poderá obter instrução programada e instrução com auxílio do computador. P = 0,84

1º) Máquinas de ensinar estarão à disposição e os professores serão usados como pessoal auxiliar. P = 0,88

1º) A programação da educação, especialmente para profissionais, será através da TV. Através deste meio de comunicação o aprendiz terá a seu dispor, em casa, todo o material auxiliar necessário. P = 0,83

2011-2030

1º) As salas de aula terão circuito fechado de televisão, resultando numa variedade de programas para se escolher. P = 0,83

Nunca ocorre

Os livros serão substituídos por microfilmes. P = 0,17

Ensino — predições para o Brasil nos próximos 50 anos.

1976-1990

1º) Os professores serão selecionados de acordo com freqüentes mudanças no currículo. P = 1,00

1991-2013

1º) Os programas educacionais serão planejados em função da idade e maturidade de cada indivíduo e cada um de acordo com

2011-2030

1º) A educação informal é mais e mais estimulante e predominantemente grupal, diminuindo a individualidade. P = 0,83

1º) Um dos principais objetivos educacionais é o desenvolvimento da criatividade, especialmente no 1º grau.

P = 1,00

seu estilo cognitivo a fim de se aperfeiçoar o processo de aprendizagem. P = 0,94

1º) A educação informal predominará sobre a formal. P = 0,88

1º) Crianças de 4 ou 5 anos terão acesso a brinquedos que aumentam sua habilidade de ler e adquirir conhecimento. P = 0,83

1º) A educação será um verdadeiro sistema com total integração entre os três níveis de escolaridade. P = 0,94.

1º) A existência de prestígio pessoal na tomada de decisões em educação será reduzida. P = 0,88

1º) Técnicas não-diretivas de ensino predominam. P = 1,00

3º) A metodologia de ensino utilizará computadores, objetivos de ensino e testes objetivos. P = 0,94

2º) Cada aluno determina o próprio currículo. Ex-professores serão menos facilitadores da aprendizagem e trabalhos e projetos são praticamente orientados. P = 0,83

Nunca Ocorre

O papel de professores, alunos bem como a sala de aula estruturada e a educação formal não mais existirão. P = 0,06

A educação será dada cada vez mais valorizada e educadores serão o único grupo identificável com alguma profissão social. P = 0,06

Educação da Comunidade — predições para o Brasil nos próximos 50 anos.

1976-1990

1º) A educação será integrada na comunidade.

P = 0,94

1991-2013

1º) A educação será considerada do ponto de vista "permanente" (educação permanente) com diversos cursos de especialização e outros similares sendo constantemente oferecidos.

P = 1,00

1º) Treinamento Não-Sistemático de Pessoal ocorrerá, consoante as necessidades profissionais e ocupacionais.

P = 0,78

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HOSTROP, Richard W. *Managing education for results*. Palm Springs, ETC Publications, 1975.
2. HOUSE, Ernest R. *School evaluation — the politics & process*. Berkeley, McCutchan, 1973.
3. PFEIFFER, John. *Uma visão nova da educação*; "system analysis", ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.
4. SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.

ABSTRACT

The Delphi is a planning technique which can be implemented to obtain the opinions of key decision makers and experts in a given field and is applicable to educational, economic, administrative and political organizational planning. Group pressure on individuals is reduced in that face to face confrontations are avoided.

Through a series of questionnaires, the first of which simply asks for future developments in a given field, a gradual consensus is reached through subsequent questionnaires. The participants have an opportunity to reflect on proposed future activities, in an isolated environment, and can respond in an autonomous manner through a questionnaire in an attempt to find future priorities.

The greatest value in utilizing the Delphi Method is in long range planning, in the search for alternative solutions, and in obtaining a consensus while identifying the minority position.

This article describes the use of this method in a graduate planning course at the Federal University of Rio Grande do Sul in which the graduate students utilized this method in assessing future Brazilian educational development over the next 50 years.

(Recebido para publicação em 28.07.79)

*ESPECIFICIDADE DA ADMINISTRAÇÃO NO SETOR EDUCACIONAL:
POSSIBILIDADE E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS*

JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO
MARIA LUCIA ROCHA DUARTE CARVALHO
Faculdade de Educação da UNICAMP

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi apresentar breve revisão da literatura pertinente ao problema da especificidade da administração educacional e, conseqüentemente, da possibilidade e necessidade do desenvolvimento de teorias de administração educacional.

Partindo da análise de organizações, sobretudo de organizações empresariais e industriais, os pioneiros da administração científica tentaram elaborar uma teoria geral da administração que, em síntese, se reduziu ao desenvolvimento de um conjunto de princípios e ao delineamento do processo e das funções administrativas. No contexto brasileiro, os estudiosos da administração educacional, até o final da década de 60, possivelmente com exceção de Anísio Teixeira, defenderam a tese da dependência da administração educacional em relação às teorias da administração geral.

A possibilidade de uma teoria específica de administração educacional começa a ser definida, a partir dos trabalhos de Sears, Campbell, Anísio Teixeira, Brubaker e Nelson e Campbell, Bridges e Nystrand. Para Sears, é a natureza do serviço a ser administrado que parece ditar quais os padrões regulamentares a serem seguidos. Segundo Campbell, a especificidade da administração educacional deriva de três fatores: (1) função específica da educação na sociedade; (2) natureza da empresa educacional e (3) grupos de referência do administrador educacional. Segundo Anísio Teixeira, "embora alguma coisa possa ser aprendida pelo

Trabalho apresentado no Seminário de Administração da Educação, sobre especificidade da administração no setor educacional, promovido pela ANPAE em Fortaleza, Ceará, de 29 a 31 de julho de 1979.

administrador escolar” da ciência da administração de empresas, este dois tipos de administração são diametralmente opostos, Brubaker e Nelson afirmam que, embora o modelo burocrático seja apropriado para a administração geral das escolas e universidades, ele é insatisfatório para sua dimensão acadêmica. Para esta dimensão, o modelo profissional é mais adequado. Por isso, o modelo mais adequado à organização educacional é um modelo misto. Visando esclarecer o ponto de vista sobre a especificidade da administração educacional, Campbell, Bridges e Nystrand desenvolveram alguns “continua” nos quais confrontam a administração educacional com diferentes tipos de organização.

Entre outras coisas, concluiu-se que: (1) Admitindo-se a especificidade da organização educacional e consequentemente de sua administração, o que não impede que ela apresente elementos comuns com outras organizações, torna-se possível numa “ciência aplicada” da administração educacional e, em consequência, desenvolver teorias e pesquisas para caracterização dos seus elementos específicos e de suas implicações para a prática administrativa condizente com sua natureza. (2) Aceitando-se em teoria, a especificidade da organização educacional e de sua administração, representa uma incoerência adotar, na prática, de maneira exclusiva, o modelo burocrático para sua estrutura e administração.

1 INTRODUÇÃO

As difusões da burocracia, especialmente, o formalismo (conforme San-der, 1977), a centralização, o emaranhado de leis, portarias e regulamentos vêm sufocando as escolas e universidades brasileiras no desempenho eficaz e expedido de suas atividades fundamentais. Por outro lado, a própria “ratio” burocrática, conveniente e benéfica em organizações governamentais, empresariais e militares, parece maléfica e disfuncional na estruturação e condução dos assuntos acadêmicos das organizações escolares e universitárias. A raiz de todos estes males da instituição educacional pode estar possivelmente na adoção indiferenciada de modelos próprios de outras organizações.

O objetivo deste trabalho é apresentar breve revisão da literatura pertinente ao problema da especificidade da administração educacional e, conseqüentemente, da possibilidade e necessidade do desenvolvimento de teorias de administração educacional. Nas publicações recentes, tem sido bastante escassa a bibliografia referente a esta problemática, o que não significa que a questão esteja superada ou resolvida.

Se “a formulação clara de um problema já representa metade do caminho andado para sua solução”, espera-se com este trabalho contribuir para a clarificação do problema de especificidade da administração educacional. A partir deste esforço inicial, espera-se também que se tirem implicações teóricas e práticas, tendo em vista, por um lado, a elaboração de uma teoria geral da administração, e por outro, o desenvolvimento de teorias de administração educacional que levem em consideração a especificidade da organização educacional. Tal empreendimento torna-se necessário e urgente a fim de que se descencilhe a organização educacional do peso das disfunções burocráticas e se enfatize de maneira mais educativa o exercício de suas atividades-meio e atividades-fim.

Tendo em vista essas considerações, este trabalho enfocará os seguintes aspectos: (a) teoria geral da administração e teorias específicas de administração; (b) dependência da administração educacional em relação à administração geral; (c) especificidade da administração educacional e (d) campo de atuação e competência básica do administrador educacional.

2 TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO E TEORIAS ESPECÍFICAS DE ADMINISTRAÇÃO

Partindo da análise de organizações, sobretudo de organizações empresariais e industriais, os pioneiros da administração científica tentaram elaborar uma teoria geral da administração que, em síntese, se reduziu ao desenvolvimento de um conjunto de princípios e ao delineamento do processo e das funções administrativas. Escolas ou teorias mais recentes procuraram analisar outras dimensões da organização, tais como a interação das pessoas na organização, o processo de tomada de decisão pelo administrador, as relações e a interdependência dos fenômenos administrativos entre si, as interações entre a organização e o meio ambiente e desta forma contribuíram para aumentar o acervo de conhecimentos sobre o fenômeno da administração.

Como estas contribuições teóricas e de pesquisas empíricas efetuaram-se predominantemente no âmbito das organizações empresário-industriais, para a elaboração de teorias gerais de administração necessário se faz a testagem de suas próprias e o cotejo de seus resultados em outros tipos de organizações. Tal confronto irá possibilitar a identificação de subsídios para a elaboração de uma teoria geral da administração, “corpus” de conhecimentos aplicáveis a todo tipo de organização.

Fayol (1950) foi o primeiro a defender a idéia de que existem funções administrativas comuns a todas as organizações. Litchfield (1956) escreveu que “a administração apresenta um conjunto de constantes ou universais que se mantêm independentes daquilo que é administrado” (p. 166). Também para

Campbell (1958), há elementos comuns em toda administração; "quer esta seja considerada sob o ponto de vista de seu propósito e tarefa, quer sob o ponto de vista de seu processo, encontra-se muita coisa que é comum na gerência de negócios, governo, educação e outras organizações" (p. 166). Mais recentemente, Campbell, Bridges e Nystrand (1977) enfatizam a existência de elementos comuns em todas as organizações, o que possibilitará a elaboração de uma teoria geral da administração. Assim, nada mais natural do que evoluir para a integração destes elementos comuns numa teoria geral de administração, tendência que caracteriza a corrente predominante da atualidade.

Já em relação à possibilidade de teorias específicas de administração adequadas às várias organizações humanas, existe certa controvérsia entre os especialistas e certa dificuldade em defender sua especificidade. Como afirma Benno Sander (1976) "é muito difícil defender uma teoria diferenciada da administração segundo a natureza específica das diferentes organizações ou das distintas unidades dentro de uma mesma organização" (p. 5).

Se, por um lado, existe a possibilidade de se desenvolver uma teoria geral da administração, por outro, a aplicação do processo administrativo e de seus princípios e diretrizes gerais aos diversos tipos de organização humana implica em adotar ou assumir as características e peculiaridades próprias deste tipo de organização para que seus objetivos sejam mais plenamente atingidos. Além disso, ao assumir as características de cada tipo de organização, o processo administrativo e os princípios e diretrizes que o regem, embora permaneçam os mesmos em suas generalizações, tornam-se quase autônomos em relação a cada tipo de organização humana, a fim de atingir os objetivos especializados de cada um desses setores de atuação. É por isso que se justifica falar em Administração Pública, Empresarial, Hospitalar, Eclesiástica, Educacional, etc. Como setores específicos da administração, precisam ser explorados cientificamente para definir sua administração especializada. Nesse sentido, Coulbertson (1968) referindo-se às peculiaridades da administração especializada, afirma:

"As diferenças, por exemplo, surgem do fato de que as organizações procuram a consecução de objetivos especializados; nos negócios, o objetivo é o lucro; nas escolas públicas, o objetivo é ministrar conhecimentos; nos hospitais, o objetivo é a saúde; e nos departamentos de polícia, o objetivo é a preservação das leis. Em virtude de serem diferentes, as organizações reagirão diversamente aos acontecimentos sociais e as condições. Por exemplo, as condições de pobreza teriam implicações diferentes para os administradores de organizações diferentes. As escolas poderiam estar preocupadas com a adoção de programas que conduzam à maior igualdade de possibilidade de conhecimento". (p. 5).

Em relação à administração educacional de modo particular, a controvérsia quanto ao problema da especificidade permite que se identifiquem seguidores e defensores de suas posições extremas: existem os que defendem a estrita dependência da administração educacional em relação à administração geral e os que sustentam o caráter específico da organização educacional e consequentemente de sua administração.

3 *DEPENDÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM RELAÇÃO À ADMINISTRAÇÃO GERAL*

No contexto brasileiro, os estudiosos da administração educacional, até o final da década de 60, possivelmente com exceção de Anísio Teixeira (1968), defenderam a tese da dependência da administração educacional em relação às teorias da administração geral. Entre os "teóricos" brasileiros da administração educacional que buscaram nas idéias de Taylor e/ou Fayol seu princípio inspirador poderão ser citados, entre outros, Carneiro Leão, Antônio da Silva Ferreira, Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Rui de Ayres Bello (Santos Filho, Carvalho e Giubilei, 1978).

Na década de 30, Carneiro Leão (apud Niskier, 1969), estabelece a identidade entre administração geral e administração educacional aplicando ao contexto da organização escolar o conjunto de operações proposto por Fayol. A aplicação de Fayol à escola expressa-se no desenvolvimento das seguintes atividades:

1. Operações técnicas — relacionadas à distribuição de material e do pessoal;
2. Operações financeiras ligadas à economia de recursos para o máximo de produção;
3. Operações de segurança de todos os elementos da escola, ou seja, professores, funcionários e alunos;
4. Operações de contabilidade — referentes ao cuidado do material e ao conhecimento exato de tudo quanto existe;
5. Operações administrativas manifestas na capacidade de prever, organizar, dirigir, colaborar, coordenar e controlar a eficiência e eficácia do trabalho realizado.

No início da década de 60, Lourenço Filho (1962), em sua obra *Organização e Administração Escolar*, traz também sua contribuição para o debate da relação entre administração geral e administração educacional. Refletindo a literatura tradicional americana, ou seja, as obras anteriores ao movimento de renovação teórica da área de administração educacional e o contexto da administração educacional no Brasil, não discorda das posições vigentes na época.

Reconhece que o sistema escolar carece dos serviços de planejamento, seleção, recrutamento de pessoal, direção, coordenação e financiamento, e por isso considera que é legítima e necessária a adoção de certos princípios de racionalização e de esquemas da administração geral pela administração educacional.

Sob nítida influência do pensamento tayloriano, Antônio da Silva Ferreira (1966) propõe um elenco de princípios de administração educacional que, no fundo representam uma paráfrase daqueles enunciados por Taylor, no contexto da administração geral. Preocupado com "uma administração humana para as escolas", ele sugere que estas sejam regidas pelos seguintes princípios administrativos:

1. Manter uma divisão equitativa do trabalho e das responsabilidades entre a escola e o aluno.
2. Desenvolver para cada elemento do trabalho administrativo, docente e discente, uma ciência racional que aperfeiçoe e substitua os métodos empíricos.
3. Cooperação cordial entre professores e alunos para que todo o trabalho da escola seja articulado em acordo com os princípios da ciência que foi desenvolvida.
4. Orientação educacional e vocacional (p. 26).

Um representante da corrente fayoliana de administração educacional no Brasil é José Querino Ribeiro (1968) que reconhece identidade entre esta e a administração geral, em três aspectos: nos fundamentos, nos princípios e nos objetivos da administração. Segundo sua posição, a administração fundamenta-se em três fatos de ordem geral: a racionalização do esforço em que cada um procura satisfazer as necessidades de ação; a divisão do trabalho como forma de repartir funcionalmente as tarefas; e a complexidade cada vez maior dos empreendimentos humanos.

Para Querino Ribeiro (1968), os princípios da administração são quatro: 1) Administração como meio e não fim em si mesma. 2) Legitimidade da empresa para o desempenho de uma função social. 3) O trabalho como equivalente e simultâneo meio de subsistência e meio de realização da personalidade. 4) A sobrevivência socialmente útil da empresa depende de acompanhar o progresso de suas respectivas técnicas.

O terceiro ponto de identidade entre administração geral e educacional está na base e realização de três objetivos gerais: 1) Unidade de ação que requer por parte de cada um o conhecimento da direção e da meta do trabalho total, e o conseqüente ajuste de sua participação pessoal. 2) Economia da ação,

que implica na adequação dos processos e programas de produção às necessidades sociais, às disponibilidades de número e qualificação do pessoal. 3) Prosperidade do empreendimento que se realiza pelo progressivo ajustamento de serviços às necessidades sociais, pelo crescimento e penetração da empresa, pelo aperfeiçoamento seguro das técnicas dos seus serviços e dos de base.

Finalmente, o último representante desta fase pioneira de estudiosos da Administração educacional no Brasil é Rui de Ayres Bello (1969) que se, por um lado, considera que a teoria de Taylor não tem grande significação para a administração escolar por aplicar-se ao trabalho racional, por outro, reconhece que os recursos de organização e administração propostos por Fayol, embora referidos ao contexto industrial, podem ser aplicados a qualquer espécie de trabalho humano.

Nesta etapa do desenvolvimento da administração educacional como uma disciplina científica, torna-se evidente seu estado de dependência exclusiva da administração geral, esforço teórico realizado a partir do contexto das organizações empresariais.

4 ESPECIFICIDADE DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

A possibilidade de uma teoria específica de administração educacional começa a ser definida, a partir dos trabalhos de Sears (1950), Campbell (1958), Anísio Teixeira (1962), Brubaker & Nelson (1974) e Campbell, Bridges e Nysstrand (1977). Para Sears (1950), é a natureza do serviço a ser administrado que parece ditar quais os padrões regulamentares a serem seguidos. Desta forma, "a administração não é um mecanismo ou um sistema de leis fechado sobre si mesmo, mas derivado do estudo do serviço a ser administrado" (p. 550). Onde, a administração seria definida pelo adjetivo que a acompanha (administração educacional, administração hospitalar) e não pelo "corpus" da administração que se aplicaria a qualquer organização a ser administrada.

Segundo Campbell (1958), a especificidade da administração educacional deriva de três fatores: (1) função específica da educação na sociedade, (2) natureza da empresa educacional e (3) grupos de referência do administrador educacional.

1) *Função específica da educação na sociedade* — Thelen e Getzels, citados por Campbell (1958), afirmam que enquanto a educação é, sob certos aspectos única, a administração da educação está inserida em um contexto mais amplo. Consideram que a educação é um sistema cujas principais funções são delegadas a ela por outros sistemas, e em certo grau o efetivo funcionamento dos outros sistemas depende essencialmente do funcionamento do sistema educacional.

Para Thelen e Getzels, (apud Campbell, 1958) a escola compete desenvolver ao máximo o talento de cada criança. Entre suas principais finalidades acha-se o desenvolvimento de uma atitude crítica, aspecto que parece constituir parte central de muitas filosofias educacionais. Esta atitude apoiada pelas ideologias de liberdade acadêmica é muitas vezes dirigida a aspectos altamente valorizados por alguns segmentos da sociedade. Quando uma tal filosofia é posta em prática pode levar, como resultado, alguns jovens a tomarem consciência de seus problemas e induzi-los a pensar criticamente dando-lhes, em consequência, condições de questionar e desafiar, gerando não raro conflitos com a sociedade adulta. Este fato, segundo Monahan (1975), suscita problemas e interesses estranhos à escola, que, muitas vezes, fica sujeita a pressões quase irresistíveis. Parece que o conflito centra-se, em parte, nos serviços que a escola deve prestar a uma sociedade com diversos interesses e grandes esperanças e, em parte, na autoridade da escola para tomar decisão e controlar os meios de aplicá-la.

Os professores, alunos, pais e administradores podem concordar na teoria, mas divergir na prática, sobre a utilidade do pensamento crítico. Isto gera tradicionalmente uma instável relação triangular entre escola, alunos e pais, que é sempre competitiva e portanto, geradora de conflitos. Há, de fato, alguma dose de competição entre o lar e a escola refletindo-se na formação da criança.

(2) *Natureza da empresa educacional* — A Educação é um processo que lida direta e intimamente com as pessoas. Além disso, seu "sistema cliente" é constituído por crianças e jovens, o que leva as relações aluno-escola a se assemelharem às relações filhos-pais, colocando a organização escolar em situação peculiar em relação às demais.

Principalmente em relação à escola pública, o administrador escolar confronta-se com um grupo de clientes que necessariamente não é de sua escolha; mas com ou sem seu consentimento, a instituição que ele dirige está afetando suas vidas. Naturalmente, aflora aí o caráter complexo do processo de aprendizagem. Todos concordam que, devido ao aspecto diversificado da nossa civilização, a escola não é a única instituição em que este se verifica. Na realidade, a cada dia que passa, o educando recebe um universo maior de componentes extra-escolares. Paradoxalmente também, a cada dia que passa, exige-se maior acervo de conhecimentos dos egressos dos bancos escolares. Portanto, assiste-se a um processo dinâmico de complexidade crescente. Consequentemente, o administrador escolar defronta-se com duas espécies de problemas: trabalhar com outros elementos influentes da comunidade e trabalhar com seu próprio pessoal, tentando um equilíbrio entre estas duas forças.

Acrescenta-se a isso a característica específica da matéria-prima da escola. Diferentemente de pregos e parafusos, os alunos sentem e falam, colocando a organização escolar em situação peculiar em relação às demais.

O ponto nevralgico onde a complexidade do processo se evidencia de modo mais agudo é no da avaliação dos fatos relativos à educação. Enquanto que em outras organizações, de maneira geral, estão definidas as respectivas metas e os meios para alcançá-las, na educacional e mesmo não acontece: há uma ambigüidade de objetivos e padrões, uma vez que há uma verdadeira gama de expectativas. Confirmando este ponto de vista, Alonso (1976) observa que "o objetivo da organização escolar é abstrato e dificilmente mensurável e muito preso a preconceitos sociais bastante desenvolvidos" (p. 29).

(3) *Grupos de referência do administrador educacional* — Em geral, os administradores trabalham com um determinado quadro de controle, com o pessoal ou empregados da organização e com o público. No tocante ao administrador educacional, esses três importantes grupos de referência parecem diferir, pelo menos em alguns aspectos, dos de outros administradores. Seu quadro de controle legal é altamente centralizado e muitas vezes composto por leigos, nem sempre bem familiarizados com os procedimentos e metas da organização educacional. Aceitam-se em cargos relevantes na hierarquia educacional pessoas muitas vezes estranhas ao "métier" e mesmo leigas no assunto.

Considere-se por exemplo o "staff" de um sistema escolar. O pessoal docente da escola tem uma formação específica; muitos professores têm tanta ou mais escolaridade que o administrador. A profissionalização requer autonomia no trabalho, exigência que pode ser conflitar com o controle administrativo. Neste sentido, há uma certa independência por parte de muitos professores em relação aos administradores educacionais ou às expectativas institucionais. Como afirmam Getzels e Guba (apud Campbell, 1958), as pessoas especializadas são mais propensas ao comportamento ideográfico. A profissionalização, indubitavelmente, aumenta a qualidade de expressão relacionada à dimensão ideográfica. Neste sentido, o administrador escolar é um mediador-inovador a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis que ele próprio pelo produto final da escola instituição.

No caso particular da escola, existe uma relação específica entre ela e a comunidade onde está inserida. Assim, grupos de trabalho, de igreja, etc., sentem que têm direito à participação na coordenação escolar e que devem influir no processo educativo. Conforme sugere Shipton (apud Campbell, 1958), "o administrador educacional fica quase que sozinho diante de um público diversificado, pelo qual é indiretamente responsável." (p. 179).

Em suma, o sistema educacional parece ser específico no rol de suas funções e na centralidade de suas relações, pelo menos teoricamente, em relação às outras instituições sociais.

Para Anísio Teixeira (1968),

“Somente o educador ou professor pode fazer administração escolar. Administração do ensino ou de escola não é carreira especial em que alguém se prepare, desde o início do curso especializado, mas opção posterior que faz o professor ou o educando já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos de pós-graduados.” (p. 14).

E acrescenta mais adiante:

“Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquina-fatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano, e a correção de um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São as duas administrações polarmente opostas.” (p. 15).

Brubaker & Nelson (1974) afirmam que uma organização estritamente burocrática é inadequada para as escolas e universidades. Embora tal estrutura faça sentido para a dimensão de “governo” das organizações educacionais, não parecem ser o modo mais efetivo para organizar o currículo e o ensino. Em razão disto, propõem um novo modelo organizacional para as escolas e, em consequência, uma forma específica de administrá-las.

Para a dimensão de governo e administração geral da escola, a adoção do modelo burocrático, cujas características são por demais conhecidas, parece apropriada. Em geral, alega-se que as escolas se organizam burocraticamente por três razões. A primeira é que a burocracia determina submissão disciplinada às regras, normas e diretrizes dos superiores. Já está definido, quem tem autoridade para tomar decisões e dirigir as atividades dos outros. Nas escolas

do governo, as linhas de autoridade e poder estão, via de regra, bem definidas em leis e regimentos.

Em segundo lugar, a organização hierárquica de uma burocracia estabelece linhas claras de autoridade e responsabilidade de modo que os indivíduos podem ser responsabilizados por suas ações. O controle e a prestação de contas de todas as atividades dos indivíduos dentro da organização são uma das funções que mais tempo consomem dos chefes das organizações públicas, inclusive as escolas.

A terceira razão é que a burocracia parece melhor adequada às organizações cujos fins são discretos e mensuráveis, cujos objetivos são claros e de consenso e cujas relações causais entre meios e fins são facilmente demonstráveis (Blau & Scott, 1962). Neste caso a manutenção da autoridade no poder está estreitamente vinculada à sua capacidade de realizar os objetivos que recebem aprovação de seus subordinados.

Considerando-se a dimensão de currículo e de ensino da organização educacional, o modelo burocrático mostra-se inadequado por três motivos:

- 1) Os fins não são mensuráveis discretamente devido ao caráter abstrato dos objetivos;
- 2) Os meios para atingir os objetivos não são de consenso geral;
- 3) A relação causal entre meios e fins não é direta e concretamente demonstrável (Brubaker & Nelson, 1974, p. 66).

Dada a inadequação do modelo burocrático para a dimensão acadêmica das escolas e universidades, Brubaker & Nelson (1974) propõem a adoção do modelo profissional para esta dimensão.

O modelo profissional, utilizado em organização como hospitais e institutos de pesquisa, possui três características que o diferenciam do modelo burocrático:

“Primeiro, a organização profissional preocupa-se primordialmente com a descoberta ou aplicação do conhecimento. Suas funções básicas não podem ser programadas e executadas eficientemente através de arranjos hierárquicos e ordens administrativas.

Em segundo lugar, as organizações profissionais têm muitos trabalhadores não profissionais e semi-profissionais que podem ser organizados na forma burocrática tradicional, mas as decisões básicas sobre funções são feitas pelos próprios profissionais.

Em terceiro lugar, as organizações profissionais enfatizam a consecução dos objetivos em vez da submissão disciplinada a processos altamente programados para atingimento dos objetivos. Os processos usados nas organizações podem ser altamente flexíveis e individualistas, segundo o juízo dos profissionais." (Brubaker & Nelson, 1974, p. 68).

Semelhante confronto entre o modelo burocrático e o modelo profissional é apresentado também por Blau & Scott (1962, p. 297).

Em suma, Brubaker & Nelson (1974) defendem as seguintes proposições: (1) O modelo burocrático é apropriado para o governo e administração geral das escolas e universidades mas é insatisfatório para sua dimensão acadêmica; (2) O modelo profissional é mais adequado ao desenvolvimento de currículo e ao aspecto instrucional da organização escolar ou universitária; (3) Necessitamos de um novo modelo para as escolas e universidades, um modelo que realize o casamento dos modelos burocráticos e profissional. Estas conclusões de Brubaker e Nelson e toda sua argumentação acima analisada suportam a tese da especificidade da organização educacional e conseqüentemente de sua administração.

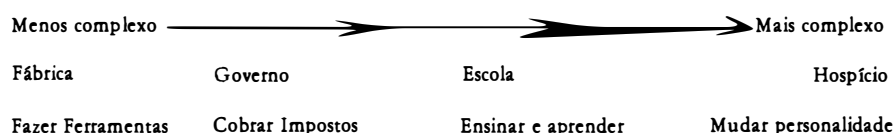
Visando esclarecer o ponto de vista sobre a especificidade da administração educacional, Campbell, Bridges e Nystrand (1977) desenvolvem alguns "continua" nos quais localizam a administração educacional em diferentes tipos de organização. Segundo estes autores, tal referencial possibilitará a caracterização dos aspectos comuns e específicos da administração em diversos setores de diferentes organizações. Ao desenvolver uma espécie de escala de posição de determinadas variáveis organizacionais, os referidos autores pretendem mostrar aos administradores das organizações contempladas, o grau em que eles são influenciados pelas circunstâncias previstas nos "continua". Na análise das "variáveis", são levados em consideração também os três níveis das organizações propostos por Parsons (1958), ou seja, os níveis técnico, gerencial e institucional.

Os "continua" apresentados por Campbell, Bridges e Nystrand (1977) estão relacionados a quatro aspectos de qualquer organização:

1. Natureza da atividade relacionada ao serviço produzido pela organização;
2. a forma de avaliação das atividades da organização;
3. as características das pessoas que trabalham na organização; e
4. o tipo de serviço oferecido pela organização.

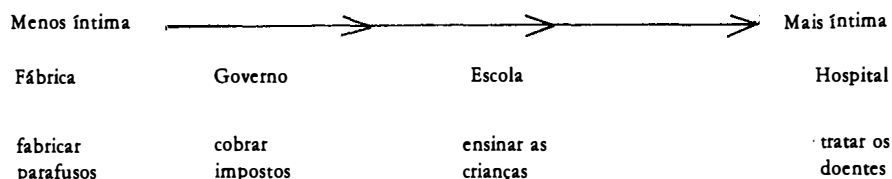
Os "continua" complexidade da função e intimidade das relações nenecessárias estão relacionados ao primeiro aspecto. A dificuldade de avaliação relaciona-se à forma de avaliação das atividades de organização. A profissionalização do pessoal vincula-se às características das pessoas que trabalham na organização. Finalmente, a visibilidade e sensibilidade pública e a crucialidade para a sociedade correspondem ao tipo de serviço oferecido pela organização.

COMPLEXIDADE DA FUNÇÃO



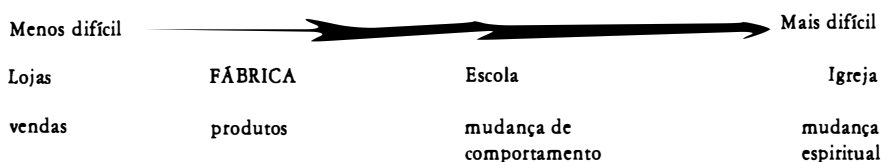
Este "continuum" aplica-se ao nível técnico da organização. Algumas organizações desempenham funções técnicas mais complexas do que outras. A posição das quatro organizações no "continuum" pode ser discutida, mas, por um lado parece evidente que o processo de ensino-aprendizagem é mais complexo do que o da produção de parafusos. Naquele, por exemplo, os professores que estão com a responsabilidade de dirigí-lo não têm completo controle sobre o mesmo. Os alunos podem responder ou não aos estímulos provocados pelo professor, ou seja, de certo modo, são livres de aprender ou não o que lhes é ensinado. Ao contrário, os trabalhadores que fabricam ferramentas parecem estar próximos do controle de seus materiais e garantir a qualidade do produto segundo as especificações previamente estabelecidas. Por outro lado, a tarefa de ensino-aprendizagem provavelmente não é tão complexa quanto a realizada pela equipe de psiquiatria. Talvez uma maneira mais explícita de acentuar esta diferença seja dizer que, em termos de resultados aceitáveis para a organização, a tarefa de ensino-aprendizagem é menos complexa do que a de mudança de personalidade, tal como é pretendida na relação psiquiatra-paciente.

INTIMIDADE DAS RELAÇÕES NECESSÁRIAS



Este "continuum" pode ser aplicado ao nível técnico da organização. Nele, não importa a posição exata das diferentes organizações na escala para ilustrar o fato de que as relações necessárias, para que se atinja os objetivos organizacionais, variam de organização para organização. Elas são menos íntimas na fábrica de parafusos, um pouco mais íntima na cobrança de impostos por agências do governo, bem mais íntimas nas escolas, e talvez mais íntimas ainda nos hospitais. Observa-se, por exemplo, que as relações na escola implicam na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, professor-pais e aluno-pais, o que, muitas vezes, envolvem problemas de ajustamento pessoal, familiar e social. Somente na prática médica, nos cuidados hospitalares e talvez, na igreja, haja relações pessoais mais íntimas.

DIFICULDADE DE AVALIAÇÃO

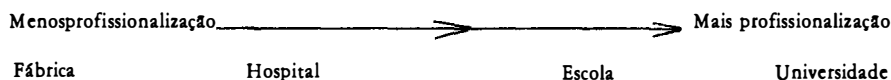


Este "continuum" situa-se no nível técnico da organização. Embora Campbell, Bridges e Nystrand não desejem subestimar as dificuldades de avaliação nas organizações de vendas e nas fábricas, eles consideram que as vendas e a produção de algo material apresentam índices de desempenho mais simples. A escola, pelo contrário, deve estar interessada na mudança de comportamento, entendido este em sentido amplo. Essa mudança pode envolver conhecimentos, habilidades ou atitudes, que por sua vez influenciam o comportamento. Mas ela não é percebida imediata e facilmente. Quase sempre deve-se usar métodos e instrumentos especiais para detectá-la. Mesmo assim, quando estes são usados, os estudantes podem, especialmente em avaliações parciais, responder diversamente do que acreditam ser a resposta apropriada, e desta forma ludibriar os resultados da própria avaliação. Mudanças de comportamento só poderão ser determinadas com segurança após um período de anos e pela acumulação de evidência de muitas fontes. Obviamente, a demora e a complexidade da evidência tornam muito difícil a obtenção de um "feedback" útil à escola para o objetivo de revisão de suas práticas educativas.

A avaliação dos efeitos de um programa de igreja pode ser mais difícil do que a avaliação dos resultados de um programa escolar, pois a fé é acrescida uma dimensão transcendental para complicar as coisas. No julgamento dos programas das escolas, estas parecem estar a braços com difíceis problemas mas,

talvez os problemas de avaliação de programas religiosos sejam realmente os mais difíceis.

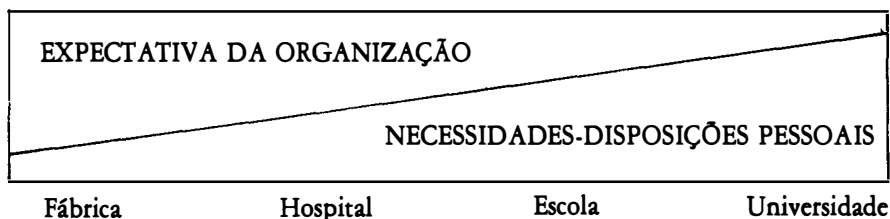
PROFISSIONALIZAÇÃO DO PESSOAL



A profissionalização do pessoal parece ser parte de um “continuum” gerencial. O termo profissionalização é aqui usado para representar uma competência que exige preparação especializada em algum campo específico de atividade humana através da qual o indivíduo adquire, em grau acentuado, os valores de seus colegas. As indústrias possuem menos profissionais que operários. Num hospital, os médicos e enfermeiros são profissionais, mas o enfermeiros práticos, auxiliares e atendentes de vários tipos não o são.

Numa escola, entretanto, os professores e o pessoal administrativo tendem a ser ou realmente são profissionais em educação. Neste “continuum”, a universidade situa-se num nível mais alto do que a escola porque, em média, os professores de universidades, pelo menos, teoricamente, são mais escolarizados que os de escolas de 1º e 2º graus.

Getzels (1958) elaborou um esquema que é útil para ilustrar e mostrar a relevância da profissionalização numa organização, como já foi comentado acima. Usando seu esquema, pode-se representar o “continuum” da profissionalização do pessoal da seguinte forma:



Na medida em que as necessidades e disposições pessoais são afetadas por valores profissionais, parece claro que os administradores escolares devem dedicar maior atenção às necessidades e disposições pessoais de seus subordinados do que os administradores de fábricas. Recíprocamente, estes podem confiar mais em procedimentos padronizados de ação do que aqueles.

VISIBILIDADE E SENSIBILIDADE PÚBLICAS

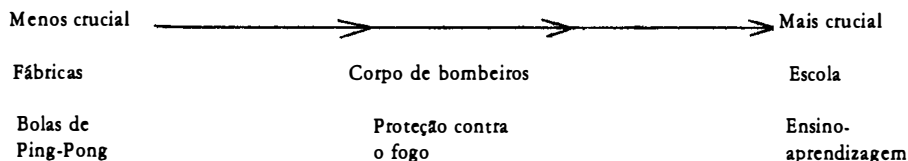


O “continuum” de visibilidade e sensibilidade públicas parece situar-se no nível institucional. Aqui, a fábrica como organização, particularmente em suas operações internas, é muito menos visível do que a universidade e a escola. Além disso, a gerência de uma fábrica não necessita ser tão sensível à opinião pública, exceto nas circunstâncias em que esta opinião estiver ligada a seu produto. Evidentemente, em tempo de crise da mão-de-obra, a gerência tem que dar satisfação de seus problemas ao público, mas tais situações constituem exceção e não a regra.

A escola, ao contrário, é sempre altamente visível e conseqüentemente sensível aos seus vários públicos. Esta alta visibilidade está relacionada, em parte, com a intimidade de relações discutidas anteriormente. Contudo, como sabem os administradores escolares, não existem um, mas muitos públicos, os quais têm claramente pontos de vistas diferentes a respeito da função da escola. A despeito de tal visibilidade da escola, apenas recentemente a administração escolar começou a realizar um exame mais rigoroso das relações da escola com a sociedade mais ampla e de suas implicações no comportamento administrativo.

Em relação a este “continuum”, é conveniente observar que ele retrata bem o contexto da realidade americana onde a universalização das escolas de 1º e 2º graus já é uma realidade há bastante tempo. No contexto da cultura brasileira, porém, é bem possível que a universidade possua um grau maior de visibilidade e sensibilidade públicas do que as escolas de 1º e 2º graus. No entanto, este fato não invalida o significado do contínuo acima analisado.

CRUCIALIDADE PARA A SOCIEDADE



A crucialidade para a sociedade, como um “continuum”, situa-se no nível institucional. Por mais importante que seja a fabricação de bolas de ping-pong para algumas pessoas, esta atividade não é tão crucial para a sociedade como a

proteção contra o fogo. Semelhantemente, por mais importante que seja a proteção contra o fogo, Campbell acredita que, pelo menos no contexto da cultura americana, no caso de uma escolha entre escolas e corpos de bombeiros, a sociedade possivelmente escolherá as escolas.

5 CAMPO DE ATUAÇÃO E COMPETÊNCIA BÁSICA DO ADMINISTRADOR EDUCACIONAL

A administração educacional, como observa Nelson Ribeiro (1977), “além de concepções comuns numa visão macroeducacional, decompõem-se em níveis de atuação ou setores de incidência” (p. 38) onde o processo administrativo e a aplicação dos princípios gerais da teoria administrativa assumem peculiaridades ainda mais específicas. É assim que a Administração Educacional pode ser classificada, segundo o critério de amplitude, em administração escolar (da unidade) e administração de sistemas educacionais (órgãos intermediários e central). Por sua vez, a administração escolar pode ser categorizada, segundo os diversos níveis de ensino, em três tipos: (a) administração do ensino de 1º grau; (b) administração do ensino de 2º grau e (c) administração do ensino superior, ou administração universitária. Segundo a natureza da atividade exercida em qualquer nível de ensino, a administração escolar pode também ser classificada em duas modalidades: administração geral do ensino, para as atividades — meio, e administração acadêmica do ensino, para as atividades-fim. Cada um destes setores da administração educacional constitui um campo específico de trabalho para o profissional da administração, cuja formação exige a aquisição de competências conceituais (ou administrativas), técnicas e humanas. Dentre estas, destaca-se a capacidade conceitual ou administrativa cuja importância cresce na medida da ascensão do administrador aos escalões mais elevados do poder decisório.

Considerando a natureza das funções que o administrador educacional deverá desempenhar para o exercício eficaz de sua tarefa torna-se sem dúvida necessária a formação em administração educacional.

A propósito das competências do administrador, é oportuno lembrar aqui a diferenciação feita por Fayol (1950) entre capacidades técnicas e administrativas. Segundo ele, existem atividades técnicas (engenharia, saúde, economia, etc.) e administrativas (planejamento, organização, comando, coordenação e controle), requerendo, competências ou capacidades distintas. Em sua bem conhecida obra *Administração Industrial e Geral*, ele (1950) assim ressalta a importância relativa das capacidades técnicas e administrativas:

“À medida que alguém se eleva na escala hierárquica, a importância relativa da capacidade administrativa aumenta, enquanto a da capacidade técnica diminui. A capacidade técnica é a principal capacidade dos agentes inferiores da grande empresa e dos chefes da pequena empresa industrial; a capacidade administrativa é a principal capacidade dos grandes chefes. A capacidade técnica domina na base da escala hierárquica industrial e capacidade administrativa, no ápice.” (p. 18).

Na moderna sociedade industrial, nota-se uma desvinculação entre as competências técnicas e administrativas, devido naturalmente à tecnologia altamente especializada e à complexidade do processo decisório. A atualização do técnico lhe exige saber cada vez mais a respeito de cada vez menos, submetendo-o ao processo de especialização; enquanto que o administrador, devido à necessária visão sistêmica do contexto onde atua, às possibilidades nacionais e internacionais e às perspectivas de longo prazo, tem que tornar-se muito mais que um especialista. Deve caracterizar-se como um homem de visão global nas funções de administração (planejamento, organização, direção, coordenação, controle) e não apenas um especialista em atividades técnicas de administração.

É o que se observa também no setor da educação em que é impossível para um professor manter ao mesmo tempo a atualização na sua especialização e a visão de conjunto de que necessita o administrador.

Como bem observa Kleber Nascimento (1972).

“A organização moderna, tanto no setor público quanto no privado, continua ignorando essas duas decorrências críticas da concepção do papel focal do executivo como “decision-maker”. De fato, a seleção de um executivo, às mais das vezes, funda-se na competência técnica de um especialista e não na competência administrativa de um homem de visão e formação gerencial. Assim é que, na prática diária, o administrador surge pela promoção de um técnico que demonstrou competência numa área especializada vendas, produção, engenharia, etc.) — às vezes por uma habilidade especial em reduzir custos e trazer lucros imediatos. Um resultado muito comum dessa promoção é a troca de um excelente técnico por um administrador medíocre.” (p. 17).

Nesta linha de pensamento acredita que não é a excelência de um médico que o credencia ao Ministério da Saúde, ou a de um agrônomo ao Ministério da Agricultura. Pelo contrário, após um longo período de espe-

cialização, até pela excelência como técnico, o indivíduo ressent-se de uma "incapacidade-treinada" para tornar-se um executivo de alto nível. Promovido a administrador, o técnico tende a continuar atuando como técnico; não reconceptualiza o seu papel e, conseqüentemente, não modifica seu comportamento. Sua satisfação psicológica principal deriva do fazer, e não do decidir. Assim, ele tende a se perder nos detalhes da execução e resiste "involuntariamente" a delegar. Supercentraliza e logo esgota-se de tanto trabalho (costuma levar "sobras" para casa). A indelegação resulta por sua vez em desestímulo e frustração às necessidades de auto-realização profissional de seus subordinados.

6 CONCLUSÃO

Em base à análise apresentada, podem-se tirar algumas conclusões e desenvolver algumas reflexões como pistas para novos aprofundamentos e estudos.

1. Não obstante os progressos realizados, sobretudo nestas duas últimas décadas, há necessidade de elaboração de teorias mais abrangentes do fenômeno administrativo, ou por outras, do desenvolvimento de uma "ciência básica" da administração, de modo a garantir uma compreensão mais profunda e crítica dos elementos comuns aos vários tipos de organizações. A sistematização dos conhecimentos numa "grande síntese" integradora é tarefa que ainda não foi realizada e que representaria um novo estágio no desenvolvimento da ciência administrativa. Embora sempre provisória e refletindo o estado atual dos conhecimentos na área, esta síntese situaria o "estado da arte" e as perspectivas e problemas que precisariam ser investigados a fim de conduzir a ciência administrativa a novos desdobramentos e aprofundamentos.

2. Admitindo-se a dependência estrita da administração educacional em relação à administração geral, não se justifica falar de teorias de administração educacional nem exigir a formação específica de administradores para as organizações educacionais. A simples formação em administração geral já habilitaria o indivíduo para o desempenho eficiente em qualquer tipo de organização e a mera aplicação dos princípios teóricos nos diferentes tipos de organizações não constituiria substrato suficiente sequer para o desenvolvimento de uma "ciência aplicada" da administração.

3. Admitindo-se a especificidade da organização educacional e conseqüentemente de sua administração, o que não impede que ela apresente elementos comuns com outras organizações, torna-se possível pensar numa "ciência aplicada" da administração educacional e, em conseqüência, desenvolver teorias e pesquisas para caracterização dos seus elementos específicos e de suas implicações para a prática administrativa condizente com sua natureza.

4. Aceitando-se, em teoria, a especificidade da organização educacional e de sua administração, representa uma incoerência adotar, na prática, de maneira exclusiva, o modelo burocrático para sua estrutura e administração.

5. A existência de elementos comuns e específicos nas diferentes organizações justifica o aparecimento de campos de atuação profissional diferenciados, até mesmo dentro do próprio contexto das organizações educacionais, e a exigência de aquisição da competência básica de "decision-maker" necessária a todo autêntico administrador de qualquer organização.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo, EDUC, DIFEL, 1976.
2. BELLO, Ruy de Ayres. *Princípios e normas de administração escolar*. São Paulo, Ed. do Brasil, 1969.
3. BLAU, Peter M. & SCOTT, W. Richards. *Formal organizations*. San Francisco, Chandler, 1962.
4. BRUBAKER, Dale L. & NELSON, Roland H., Jr. *Creative survival in educational bureaucracies*. Berkeley, McCutchan, 1974.
5. CAMPBELL, Roald F. What peculiarities in educational administration make it a special case? In: HALPIN, Andrew W. *Administrative theory in education*. New York, Macmillan, 1958. p. 166-85.
6. COULBERTSON, J.A. *Administração como instrumento básico para a elaboração, implemento e aplicação dos planos de desenvolvimento educacional*. Trabalho apresentado no Simpósio Interamericano de Administração Escolar, Brasília, 1968.
7. FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral*. São Paulo, Atlas, 1950.
8. FERREIRA, Antonio da Silva. *Uma administração humana para nossas escolas*. São Paulo, Ed. D. Bosco, 1966.
9. GETZELS, Jacob W. Administration as a social process. In: HALPIN, Andrew W. *Administrative theory in education*. New York, Macmillan, 1958. p. 150-65.
10. GRIFFITHS, David E. *Administrative theory*. New York, Appleton-Century-Grofts, 1959.
11. LITCHFIELD, E. H. Notes on a general theory of administration. *Administrative Science Quarterly*, 1(1): 3-29, June 1956.
12. LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo, Melhoramentos, 1962.

13. MONAHAN, William G. *Theoretical dimensions of educational administration*. New York, Macmillan, 1975.
14. NASCIMENTO, Kleber. A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções essenciais de um executivo. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 6(2): 5-52, 1972.
15. NISKIER, Arnaldo. *Administração escolar*. 2. ed. Porto Alegre, Tabajara, 1969.
16. PARSONS, Talcott. Some ingredients of a general theory of formal organizations. In: HALPIN, Andrew W. *Administrative theory in education*. New York, Macmillan, 1958. p. 40-72.
17. RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista) In: TEIXEIRA, Anísio Spinola; MASCARO, Carlos Corrêa; RIBEIRO, José Querino; BREJON, Moysés. *Administração escolar*. Salvador, ANPAE, 1968. pt. 2.
18. RIBEIRO, Nelson de F. *Administração acadêmica universitária: a teoria, o método*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
19. SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, MEC, FENAME; São Paulo, Fundação Biblioteca Patricia Bildner, 1977.
20. _____. *O estudo da administração: um esforço interdisciplinar*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, Brasília, 1976. Mimeogr.
21. SANTOS FILHO, J.C. dos; CARVALHO, M.L.R.D; GIUBILEI, S. *Estado atual da problemática da especificidade da administração educacional*. Trabalho apresentado no IX Simpósio Brasileiro da ANPAE, Curitiba, 5-8 jun. 1978. Mimeogr.
22. SEARS, Jesse B. *The nature of the administrative process*. New York McGraw-Hill, 1950.
23. TEIXEIRA, Anísio Spinola. In: TEIXEIRA, Anísio Spinola; MASCARO, Carlos Corrêa; RIBEIRO, José Querino; BREJON, Moysés. *Administração escolar*. Salvador, ANPAE, 1968. pt. 1.

ABSTRACT

The purpose of this study was to present a brief review of the literature pertinent to the problem of the specificity of educational administration and, consequently, of the possibility and need for developing theories of educational administration.

Starting from the analysis of organizations, specially business and industrial organizations, the pioneers of the scientific administration attempted to elaborate a general theory of administration which, in synthesis, was reduced to a set of principles and to the description of the process and the administrative functions. In the Brazilian context, the specialists in educational administration, until the decade of the 60's and possibly with the only exception of Anísio Teixeira, defended the thesis of the dependance of educational administration to the theories of general administration.

The possibility of a specific theory of educational administration begins to be defined with works of Sears, Campbell, Anísio Teixeira, Brubaker and Nelson and Campbell, Bridges and Nystrand. According to Sears, the nature of the service to be managed seems to dictate the regulatory standards to be followed. Campbell derives the specificity of educational administration from three factors: (1) specific function of education in society, (2) nature of the educational enterprise, and (3) reference groups of the educational administrator. To Anísio Teixeira, "although something may be learned by the school administrator" from the business administration, these two types of administration are diametrically opposed. Brubaker and Nelson assert that even though the bureaucratic model is appropriate to the general administration of schools and universities, it is unsatisfactory to its academic dimension. For this dimension, the professional model is more adequate. Hence, the most adequate model to the educational organization is a mixed one. Seeking to clarify the viewpoint concerning the specificity of educational administration, Campbell, Bridges and Nystrand developed some "continua" in which they confront educational administration with different types of organization.

Among other things, this study concluded that: (1) The acceptance of specificity of the educational organization and consequently of its administration does not impede that it present common elements with other organizations. It therefore becomes possible to think about an "applied science" of educational administration and consequently to develop theories and research studies for the characterization of its specific elements and of its implications for the administrative practice suitable to its nature. (2) Accepting, in theory, the specificity of the educational organization and of its administration, it represents an incoherence to adopt, in practice, in an exclusive manner, the bureaucratic model for its structure and administration.

(Recebido para publicação em 28.07.80)

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MORALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

Discussão de diferentes autores que, dentro de suas obras, analisam as idéias de Jean Piaget. Segue-se um roteiro ideal do desenvolvimento do pensamento lógico infantil, destacando-se o aspecto moral e os valores nas diferentes idades. Finalmente, apresenta-se a listagem de práticas pedagógicas que o trabalho de Piaget propicia como uma contribuição normativa para professores e educadores em geral.

“Toda nossa dignidade consiste no pensamento. Trabalhem pois para bem pensar: eis o princípio da moral!”
Pascal.

“As regras morais que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidos pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse...”
Piaget.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Battro (1971) o livro "*O julgamento moral na criança*" de Jean Piaget é um estudo sistemático da socialização do pensamento infantil. Socialização, esta, que constitui o oposto do egocentrismo.

Tal idéia é corroborada por Brown (1972) que manifesta ser a *socialização* a aquisição de valores que redundam, posteriormente, em conceitualizações. O tema da moralidade e dos valores é, hoje, de importância bastante significativa, já que os inumeráveis conflitos e discórdias no mundo inteiro patenizam a necessidade de melhor conhecimento dos homens, das suas culturas e níveis de expectativa, para poder educar de forma mais conveniente e adequada. Jean Piaget, depois de Freud, tem sido o autor que mais contribuiu para a psicologia moderna através de pesquisas originais e sempre renovadas, na incrível façanha de encontrar no mundo infantil a origem e desenvolvimento do significado humano.

Considerando que o tema central da psicologia social é o da socialização ou culturação da criança, a contribuição piagetiana atende a dinamismos mais amplos, que no nosso entender, podem ajudar no sentido de que práticas são coerentes e adequadas na ação pedagógica.

Outra consideração está em que uma cultura é um sistema de regras para guiar o comportamento, um sistema compartilhado pelos membros de uma sociedade. É evidente que estas regras se transmitem socialmente, a geração nova as aprende da antiga e, pela sua vez, uma sociedade as pode tomar de outra.

Brown (1972) opina que as pesquisas de Genebra são importantes para a psicologia social, por serem um pano de fundo ou preparação para a aculturação. O exemplo mais nítido seria a obra *O julgamento moral na criança* que se ocupa de como as concepções e regras se manifestam na ação recíproca social, envolvendo a aprendizagem de regras no jogo de bolinhas de gude e as concepções morais de justiça e mentira.

Parece ser, ainda, que esta obra é o começo de um grande tema inesgotável e desafiador: o lado intelectual da aculturação. As normas que guiam o comportamento são, sem dúvida, um sistema intelectual de grande complexidade e parece ser provável que a compreensão que a criança tem das normas é uma função do nível de desenvolvimento alcançado pela sua inteligência. Este trabalho de Piaget abre a perspectiva do aspecto intelectual da aquisição de valores.

2 IDÉIAS GERAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

Wyss (1975) assinala, citando Piaget, que a criança deve aprender trabalhosamente que coisas pertencem a esfera do seu "eu" e que outras coisas pertencem ao ambiente. Não existe o "eu" autônomo desde o primeiro dia do nascimento, senão que se constitui gradualmente, a partir do meio ambiente, até adquirir as formas abstratas.

É importante salientar que o homem não chega ao mundo como sócios, senão como indivíduo. Morre também como indivíduo. Cada pessoa é um corpo, completo em si mesmo, porém quase permanente na comunicação com o mundo.

O homem entre o seu nascimento e a sua morte passa sua vida em uma Sociedade, e está dirigido para os outros. Sofre as influências e as pressões de pais e educadores. O indivíduo amadurece e se forma através do ensino da educação, da religião e da sociedade. As pessoas que formam as instituições determinam as esperanças, exigências e regras que compõem o âmago da moralidade.

Segundo Maier (1971) Piaget reconhece uma série de tendências básicas que transcendem todos os processos de desenvolvimento. São:

- Todo desenvolvimento se ajusta a uma mesma seqüência. No princípio da vida dá uma sorte de transposição metamórfica dos processos orgânicos em processos volitivos;
- Todos os fenômenos do desenvolvimento refletem uma tendência natural à mudança, desde uma complexidade simples para uma complexidade cada vez mais acentuada;
- Cada aspecto do desenvolvimento principia com experiências ou problemas correntes e concretos. Só depois de dominar totalmente uma experiência concreta, o desenvolvimento se orienta para o conhecimento de sua correspondente abstração;
- O desenvolvimento da personalidade passa da experiência com o *mundo físico* à experiência com o mundo *social* e finalmente com o mundo *ideacional*. Cada nova dimensão é experimentada primeiro através de suas realidades físicas, antes de que possam incorporar-se considerações de tipo social, e mais tarde ideacional;
- O desenvolvimento da personalidade inicia com uma orientação egocêntrica, passa por um período de apreciação objetiva pura e, à medida que se avança para a maturidade, surge um sentido de relatividade;

- O comportamento intelectual se desenvolve descritivamente da atividade sem pensamento ao pensamento com menor ênfase na atividade. Em outros termos, o comportamento cognitivo se desenvolve do *fazer ao fazer* com conhecimento, e finalmente à conceitualizações;
- Um objeto se conhece primeiro pelo seu uso, logo pela sua permanência, seu símbolo representativo, seu lugar no espaço, suas qualidades, e finalmente pela sua relatividade no espaço, o tempo e utilidade;
- As ações de todos os objetos são atribuídas *ao animismo*. Posteriormente, este se delimita aos objetos que se movem, e com o tempo, unicamente àqueles que se perpetuam a si mesmos. Somente a aquisição do pensamento cognitivo permite uma explicação mediante realidades naturais ou mecânicas;
- O sentido de ética e de justiça (consciência) se fundamenta primeiramente na completa adesão à mutualidade, à reciprocidade social e, finalmente, pela adesão à integridade social.

Outros conceitos fundamentais que convém lembrar são os de: *assimilação e acomodação*.

Para Piaget (1977a), assinalando o ponto de vista biológico, a assimilação é a integração de elementos externos em estruturas em desenvolvimento, ou já completas, de um organismo. Lerbert (1970) diz que a assimilação é o fator de permanência e de continuidade das formas do organismo.

Piaget (1977a) nos esclarece dizendo que “chamaremos acomodação qualquer modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados.” Lerbert (1970) considera que a acomodação é toda modificação de esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores as quais estes se aplicam.

Outro importante conceito é o de *adaptação* que para Piaget (1977) consiste em um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Reforçando esta idéia, Lerbert (1970) diz que “é a procura de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”... duas noções de ordem puramente funcional.

Parece importante ter em mente que estes conceitos jogam um papel importante na compreensão da dinâmica da personalidade humana em todas as suas áreas e refletem o tipo de conhecimento e aquisição de formas instrumentais de agir da pessoa nas diferentes idades.

Passemos agora a estudar algumas conceituações, diríamos melhores idéias a respeito de *moralidade* e suas manifestações.

López Castellón (1972) chama a atenção para a necessidade de que toda Ética tenha como base o conhecimento científico do homem. Acrescenta, ainda que se a Psicologia não der normas de ação nem orientar ao homem com vistas à solução de seus problemas mais graves e urgentes está condenada a converter-se em uma atividade dissociada do real, faltando ao objetivo fundamental que nas suas origens se propusera.

Logo, parece que o estudo do comportamento moral é da mais alta importância, pois através dele podemos encarar os diferentes fatos que convulsionam a vida humana.

Wellman (1975) adverte que os argumentos usados para estabelecer e reconhecer uma moral específica, parte, frequentemente, de duas curtas premissas: como se *dão* os fatos e como *são* os princípios éticos. Reconhecemos, aqui, a necessidade, uma vez manifestada, da análise dos comportamentos humanos, assim como os padrões culturais estabelecidos como "*bens*" gerais.

Piaget (1973) chama a atenção, por sinal de maneira bem adequada, de que nem sempre as explicações tipo *psicogênese* ou *sociogênese*, independentemente, conseguem explicar a realidade comportamental, que é básica para uma análise dos padrões e motivos que as sociedades admitem e aceitam para os seus membros. O mental, pois, joga um papel preponderante pois é o sujeito que compreende o mundo ao seu redor e o elabora e devolve em ações.

Um enfoque complementar é dado por Wright (1974) que afirma que na atualidade se reconhece, amplamente que os jogos constituem uma analogia ou modelo esclarecedor para outras atividades sociais "mais sérias". Temos o jogo político, o jogo econômico, o da investigação científica e, ainda, entre outros, o jogo da guerra.

Embora os jogos estejam, aparentemente, *divorciados* da vida real, eles são grande parte da vida, pois nos desempenhamos atendendo a papéis que são mais adequados a nós ou convenientes.

O traço mais importante do jogo é que se trata de uma atividade na qual as regras governam e controlam as ações. Acrescenta Wright (1974) que não há jogo possível sem regras e sem obediência a estas regras.

Convém esclarecer, agora, em que consiste a regra. Parece que além das normas formuladas sobre o que as pessoas devem ou não devem fazer, a noção de regra se refere aos costumes, tradições, convenções e normas tácitas e ainda não formuladas.

É interessante fazer uma distinção clara entre regras nas quais podemos reconhecer a diferença existente entre as regras convencionais sobre formas de vestir ou de comer e as que se referem ao cumprimento de promessas, ou a honestidade, o respeito pelos direitos do indivíduo e a simpatia pelos necessitados. As primeiras podem ou não ser credoras à denominação de morais, as últimas, sempre o são.

Depreende-se que a *MORAL* não é um jogo ou uma atividade a mais que se diferencia pela natureza das suas regras. O melhor seria denominá-la de *META-JOGO*. A diversidade está em no jogo puro e simples podemos quebrar as regras o que não acontece no *META-JOGO*.

Temos ainda que o conceito de toda *regra moral* forma parte de uma rede de conceitos relacionados entre si, que compõem o que pode chamar-se a linguagem da obrigação moral.

Finalmente diríamos com Wright (1974) que "*o comportamento moral são todas as diversas coisas que as pessoas fazem em relação às regras morais*".

É conveniente lembrar, ainda, que, segundo Oerter (1975a) que o comportamento humano é diferente quando a pessoa adota decisões sobre objetos — e sobre as relações existentes entre eles — que possuem um signo de valor. Acrescenta: "O pensamento do homem gira em grande parte em torno a objetos e situações que são desejáveis ou que devem evitar-se".

3 O JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA SEGUNDO JEAN PIAGET.

Em 1932 foi publicado o trabalho *O julgamento moral na criança* de Jean Piaget que serviu de base para numerosos trabalhos em várias partes do mundo.

Piaget (1976b) se posiciona de imediato sobre o que seja moral dizendo: "Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". O temário da obra trata de ser "sondagens que permitam a todos aqueles que vivem com as crianças e que estão em condições de observar suas reações espontâneas, a construção de seu próprio edifício. A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação."

O livro compreende quatro capítulos ou seções. Os três primeiros contêm investigações experimentais piloto sobre o pensamento moral de criança suíça de diferentes idades. O quarto capítulo é um resumo geral da posição teórica de Piaget.

Tanto Biaggio (1975) quanto Schraml (1977) e Wright (1974) trataram de sintetizar a importante apontação de Piaget, que coincide com relato feito por este autor de maneira bastante fiel.

O primeiro capítulo examina o conceito infantil acerca da natureza e funcionamento das regras de um jogo, o jogo das bolinhas de gude.

Preferiu Piaget considerar as regras no contexto de um jogo porque isto significa evitar a influência de ensino adulto e, assim, estudar diretamente o pensamento espontâneo da criança. Ao mesmo tempo podia observar *como* a concepção das regras para a criança se relacionava com sua *conformidade* a essas regras.

O método de Piaget consistia em brincar com uma criança, fingindo ignorância acerca das regras e formulava perguntas com o objetivo de que a criança explicasse estas regras.

Os resultados revelaram uma mudança notável no conceito infantil de regra ao longo das idades incluídas na amostra. A criança pequena (entre 5 e 7 anos de idade, aproximadamente) percebia as regras como emanadas da autoridade dos maiores (crianças mais velhas, adultos) e de Deus. Parecia então, que as regras eram sagradas e, conseqüentemente, invioláveis. Tinham sido sempre iguais e não era possível modificá-las. Paradoxalmente, as crianças trocavam as regras segundo a sua conveniência sem envergonhar-se por isto.

Já para uma criança de 10 a 11 anos o conceito de regra era muito diferente. Parecia-lhe que as regras tinham sido inventadas pelas próprias crianças. Tinha internalizado as mesmas. Experimentava a sensação de que eram suas e, portanto, podia modificá-las. O próprio Piaget (1976) diz que: "regra coletiva, primeiro, é algo externo ao indivíduo e conseqüentemente é sagrada, logo à medida em que o indivíduo a vai interiorizando, principia a considerá-la como livre produto do consentimento mútuo e da consciência autônoma."

No segundo capítulo, Piaget (1977) examina os critérios que adota a criança quando leva a efeito seus julgamentos morais. Expondo às crianças situações hipotéticas formuladas em forma de histórias breves, as interrogativas com o objetivo de que avaliassem o que estava incorreto na ação e, ao mesmo tempo, explicassem *porque* era incorreto. Tais situações, se referiam a mentiras ou furtos atribuídos a crianças.

No que diz respeito aos resultados a criança pequena pode discriminar entre ações intencionais e não intencionais, mas ao fazer a sua avaliação não leva em conta a intenção, ou só a considera em pequena medida.

Os julgamentos se centram nos danos específicos provocados pela ação. Por outro lado, os julgamentos da criança são *objetivos* em quanto tendem a medir a gravidade de uma mentira pelo grau com que esta se afasta literalmente da verdade: uma fantasia sem pés nem cabeça e completamente não convincente se considera mais incorreta que uma mentira realista e exitosa. As mentiras são más porque se recebe castigo quando se mente, e mentir aos adultos é pior que mentir aos iguais.

No que diz respeito às crianças mais velhas, revelaram que mesmo levando em conta as conseqüências materiais de um ato, seus julgamentos dão prioridade a atenção. Por isto, uma falsidade destinada a enganar é *obviamente*, pior que a ignorância ou o erro. Mentir à autoridade não é, necessariamente, pior que mentir a um igual. A Razão por considerar a mentira má reside em sua traição à verdade, sem a qual se torna impossível toda interação social frutífera.

O terceiro capítulo se ocupa sobre as idéias da criança acerca do castigo e da justiça. Piaget utilizou, essencialmente, a mesma técnica que no segundo capítulo: apresentava situações hipotéticas e convidava às crianças a expressar a sua opinião a este respeito. Os resultados foram interessantes. Nas crianças pequenas, por exemplo, sentem a necessidade de equilibrar as suas faltas com algum tipo de castigo que se pode denominar de expiatório. O que aqui importa é que o indivíduo deva pagar sua falta com alguma classe de sofrimento e, é freqüente que um maior grau de sofrimento se considere melhor.

A obediência passa a ser sinônimo de virtude e se aceita como justo o castigo decretado pela autoridade.

A criança mais velha considera o castigo de maneira diferente. Seu propósito não consiste em equilibrar a falta senão fazer ver ao culpável a natureza da sua má ação e dissuadi-la para futuras ocasiões. O castigo deve adequar-se à falta tanto como seja possível. Isto quer dizer que se trata de sanção por *reciprocidade*.

Piaget fez uma divisão interessante que consiste destacar dos tipos de moral: O *realismo moral* que é típico das crianças pequenas e que radica no suposto de que as regras morais são externas e emanam da autoridade. A *moral de cooperação* ou reciprocidade que radica no conhecimento que a criança tem sobre a vida, as relações humanas e uma crescente autonomia. Este tipo de moral é típico das crianças mais velhas. É evidente que este último tipo de moral é, segundo Piaget, mais adequado e conveniente.

A última parte do livro, capítulo quarto, Jean Piaget se posiciona e tece alguns comentários críticos especialmente a Durkheim, do qual discorda, já que

este autor diz que a moralidade é apenas aprendida através da imposição por uma autoridade.

As observações que realizou o levaram a crer que a cooperação com os colegas é necessária para que uma pessoa internalize e aceite certos valores morais. Enfatiza ele, o desenvolvimento pela autoridade, e o desenvolvimento de uma atitude em relação à moral que se baseia no respeito mútuo.

Para esclarecer melhor as idéias trabalhadas colocamos os estágios que Schraml (1977) sintetiza a partir do trabalho de Piaget:

a) 1º ESTÁGIO (cerca do 1º ou 2º ano de vida) — É a época da ação motora individual. A criança age segundo desejos próprios dando as regras a si mesma;

b) 2º ESTÁGIO (2º ao 5º ano de vida) — Piaget denomina-o de estágio egocêntrico; agora a criança recebe as regras de fora, porém transforma-as segundo a própria vontade. A criança ainda não está em condições de jogar dentro de um grupo, e mesmo se joga junto com outras, ela joga egocentricamente;

c) 3º ESTÁGIO (7º / 8º ao 10 ano de vida) — Agora as crianças se esforçam por se adaptarem umas às outras. Elas também percebem as regras de fora, possivelmente até regras divergentes, se vierem de regiões diferentes, mas apesar da diferença de regras elas cooperam;

d) 4º ESTÁGIO (cerca do 11º / 12º ano de vida) — PIAGET denomina este estágio de "estágio da codificação". Diversas regras compiladas no estágio anterior do jogo em comum agora são codificadas, ou seja, fixadas e colocadas numa forma. Há passagem da heteronomia para a autonomia.

4 . TRABALHOS POSTERIORES

O trabalho de Piaget ensejou uma série de pesquisas que se tornaram relevantes (Oerter, 1975b) embora possam existir críticas agudas (Gratiot - Alphandery & Zazzo, 1973).

Algumas, como cita Wright (1974), são:

- a) *Mudanças com a idade*, para testar as descobertas realizadas por Piaget. São importantes os trabalhos de Longham (1966); Najarian - Svajian (1966), Breznitz & Kugelmass (1967); Breznitz & Breznitz (1965);

- b) A preocupação em ver até que ponto a *inteligência* de uma criança está em relação direta com os seus julgamentos morais. É importante o estudo levado a efeito por Stuart (1967) com um teste de descentração;
- c) *As relações sociais* — as restrições ou permissividade paterna foram estudadas não se encontrando constatações o suficientemente adequadas. Por exemplo Mackae (1954) não encontrou atraso na compreensão moral de crianças cujos pais eram autoritários. Outras pesquisas deste teor questionam as figuras adultas;
- d) *Aprendizagem social* — Os experimentos de Bandura & Mac Donald (1969) demonstraram claramente que meninos entre 5 e 12 anos de idade podem sofrer um processo de modelação de tal modo que os maduros se tornam imaturos e, ao mesmo tempo, possa acontecer ao contrário.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O trabalho de Piaget propicia:

- abertura para contextos culturais serem analisados antes de implementar qualquer programação educacional;
- observação da gênese formal das *atitudes* e valores;
- reflexão sobre *como* se aprendem as atitudes e valores;
- colocar claramente o que são regras, justiça, castigo, cooperação, autonomia e livre capacidade de *bem conhecer*.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BALDWIN, Alfred L. *Teorias de desenvolvimento da criança*. São Paulo, Pioneira, 1973.
2. BATTRO, Antonio M. *El pensamiento de Jean Piaget*. Buenos Aires, Emecé, 1971.
3. BIAGGIO, Ângelo M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1975.
4. BROWN, Roger. *Psicologia social*. México, Siglo Veintiuno, 1972.
5. GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. & ZAZZO, R. *Tratado de psicologia del niño*. Madrid, Morata, 1973. v.4.
6. LERBERT, Georges. *Piaget*. Paris, Ed. Universitaires, 1970.
7. LÓPEZ CASTELLÓN, Enrique. *Psicología científica y ética actual*. Madrid, Fragna, 1972.
8. MAIER, Henry W. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, y Sears*. Buenos Aires, Amorrortu, 1971.

9. OERTER, Rolf. *Moderna psicología del desarrollo*. Barcelona, Herder, 1975a.
10. _____. *Psicología del pensamiento*. Barcelona, Herder, 1975b.
11. PIAGET, Jean. *Estudios sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
12. _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo, Mestre Jou, 1977a.
13. _____. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. *Manual de psicologia da criança*. Org. Paul H. Mussen. São Paulo, EPU, EDUSP, 1977b. v.4.
14. SCHRAML, Walter J. *Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores*. São Paulo, EPU, EDUSP, 1977.
15. WELLMAN, Carl. *Morals & ethics*. Glenview, Scott, Foresman, 1975.
16. WRIGHT, Derek. *Psicología de la conducta moral*. Barcelona, Planeta, 1974.
17. WYSS, Dieter. *Estructuras de la moral*. Madrid, Gredos, 1975.

ABSTRACT

Discussion of different authors who, in their work, analyse Jean Piaget's ideas. A rationale explaining the development of the child's logical thought follows, giving prominence to the moral aspect and the values in the different ages. Finally, a list of the pedagogical practices, which Piaget's work furnishes as a norm for teachers and educators in general, is presented.

(Recebido para publicação em 06.05.78)

ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA IDÉIA DE EDUCAÇÃO

LAETUS MARIO VEIT
Faculdade de Educação da UFRGS

RESUMO

A educação pode ser considerada como uma ação na qual a liberdade se auto-define como possibilidade e autonomia. A liberdade radica na relação intersubjetiva pela qual concretiza sua historicidade.

A cultura é o espaço em que a vida e sua reflexividade depositaram suas aquisições. Estas, como um texto, veiculam as experiências que nos despertam para as possibilidades inscritas em nossa humanidade.

INTRODUÇÃO

Acontece, e o fenômeno não é tão raro, que conceitos familiares, precisamente porque familiares, perdem sua nitidez e relevo significativos. É este o momento em que a filosofia se sente convocada para ajudar a reconduzir uma palavra a seu significado primeiro, procurando recompor a síntese ordenada das conotações ideais que a integram.

Diante duma tal tarefa é difícil não se lembrar dos diálogos geniais de Platão que conservam sua atualidade porque modelos insuperados de vigor especulativo e rigor metodológico na busca da idéia precisa. Segundo ele, toda idéia recebe sua identidade pela estrutura peculiar segundo a qual um conjunto definido de significações se articula dentro dum universo lingüístico limitado. A definição é alcançada no momento em que a síntese das propriedades essenciais é tal que ela refaz, ao nível do discurso, necessariamente e sempre esta e não outra realidade. É isso que se pode chamar de definição, ou redução eidética, na linguagem de Husserl.

Mas é importante relembrar, para evitar equívocos, a modéstia que caracteriza um e outro pensador, pois sempre insistiram na defasagem enorme entre

o que haviam alcançado em sua "caça ao conceito" e aquilo que visavam expressar. A recordação platônica e a redução husserliana partem duma experiência dada, o mundo humano vivido desde sempre. Mas, elevar este mundo da consciência à clareza do discurso explícito, justificado e coerente é, para ambos, uma tarefa infinita, o que não impede que reconheçamos como verdade as aproximações que explicitam os modos de ser, gerais e necessários, de um domínio da realidade, no caso, o da educação. A verdade é, desde logo, finita, histórica e sujeita a reformulações.

Encontramos em vários contextos o termo "educação". Falamos de educação formal, familiar, permanente, dos adultos. Referimo-nos a uma pessoa como tendo recebido uma fina educação, como possuindo um ouvido educado e assim por diante.

Mas, o ponto de partida, a acepção primeira da qual derivam todas as demais e na qual todas se devem legitimar, em últimas instância, não está sempre tão presente. Assim sendo, queremos propor nossa análise fenomenológica a título de mero subsídio para situarmos a Educação formal em seu contexto semântico mais primitivo. Este vamos encontrar no domínio das ações que se desenrolam no mundo pela relação intersubjetiva e histórica, como manifestação da liberdade e concretização das possibilidades do homem enquanto totalidade, pela mediação da linguagem. E, com isso, já indicamos os momentos significativos que a integram.

A. A ESTRUTURA ONTOLÓGICA

A análise ontológica não se ocupa das entidades concretas, enquanto configurações reais, sujeitas às suas legalidades próprias como todos os seres mundanos. A ação educadora terá, necessariamente, uma configuração determinada se ocorre, p. ex., no século XIV ou XX, ela será sempre regida por esta ou aquela teoria, concretizada neste ou naquele sistema educacional, terá ou não resposta para as necessidades da situação concreta na qual se exerce. Estas e outras conotações determinam a ação concreta, segundo o tempo e o lugar. A estrutura legal que rege a educação, enquanto atividade mundana concreta, é sua dimensão ôntica.

Dela se distingue o aspecto ontológico integrado pelos elementos formais, necessários e universais, sem os quais a educação não é pensável como algo idêntico a si. Nesta análise ontológica, limitamo-nos a ressaltar alguns elementos, aqueles cuja importância é mais diretamente sentida.

I. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Se a história define o homem como liberdade, a educação define-o como possibilidade. Se aproximamos os conceitos de história e educação, é porque

queremos tornar evidente, desde logo, um aspecto essencial e de fundamental importância para o processo educativo: ser a concretização da liberdade, ao passo que a história realiza as possibilidades do homem. Uma engendra a outra.

A liberdade que aqui é evocada não se confunde com o que poderíamos chamar de livre arbítrio, capacidade que podemos usar ou deixar de usar. *Liberdade* de que aqui falamos é o próprio *fim último* da educação e de toda educação. Ela é o *ser do homem*, chegando à sua plenitude pela coincidência de seu ser efetivo com o que foram, um dia, suas possibilidades de ser. Daqui deriva, imediatamente, um segundo aspecto desta mesma liberdade: a *capacidade ativa* de ser esta sua plenitude, enquanto tendência efetiva a ela. Portanto, desde sempre eu sou liberdade, cuja plenitude está inscrita, como antecipação, no *sentido do projeto* efetivo que sou.

A liberdade ontológica, o existir sem equívoco ou ambiguidade, e com o qual de fato somos idênticos enquanto projetos reais conscientes, é o sentido de tudo quanto é educação.

Liberdade é sinônimo de ser autêntico e poder ser autêntico numa unidade tensional que define a existência (1). Somos existência possível, sendo existência outro nome para a liberdade, ou ser homem. Mas, finitos como somos, nossa liberdade terá necessariamente os contornos de nossa finitude, determinada, em parte, por nosso corpo biológico, social e cultural, por nossas capacidades intelectuais e volitivo-práticas, por nossas próprias opções que também nos situam e, por fim, por nosso próprio ser existencial, possível, limitado intrinsecamente por esta sua vinculação ontológica à situação, tomada em toda sua concretude e plenitude significativas.

Liberdade e possibilidade humanas se sintetizam na definição do homem: projeto real e consciente de ser no mundo com os outros. É um só projeto que gera a história autêntica e a educação. A historicidade aponta para o caráter emergente da educação, enquanto esta aponta para o caráter sempre incoativo e projetivo de acontecer humano. Mas é o processo educativo que possibilita a história autêntica, enquanto emergência, como a história torna possível a educação enquanto efetuação do projeto dotado de unidade e sentido. Desde logo se evidencia a unidade dialética e indissolúvel de história e

(1) Autenticidade é outra palavra para dizer a identidade consigo mesmo, i.é., coincidência, no existir concreto com a dimensão primeira e originária que nos constitui singulares com um destino igualmente singular. A autenticidade de que habitualmente se fala visa a adequação de posições ou proposições com uma idéia. Esta pode não ser autêntica.

educação. Os dois processos são um e o mesmo processo, vistos de ângulos de inteligibilidade complementares. (2).

Aqui se trata de fenômenos tão fundamentais que não podemos identificá-los ou compará-los com nada, já que inauguram e instauram o próprio tempo histórico dentro do qual tudo o mais pode acontecer como outros tantos índices significativos que sempre remetem ao mesmo devir fundamental e fundador do acontecer do homem, ao devir do processo educativo. O tempo é nada mais que a objetivação de minha própria insistência no processo de me revelar e expor na objetividade dum mundo, e de me educar em consentindo com minhas próprias possibilidades de existir.

Neste contexto, podemos tentar uma primeira formulação sintética do conceito. A educação de que falamos é a ação do homem sobre si ou sobre os outros tendo, por princípio e por termo, a totalidade abrangente do ser-projeto — no mundo — com os outros, que o constitui.

II. A AÇÃO EDUCATIVA

Uma das características desta ação, e que já queremos ressaltar, é o fato de proceder, em todas as suas modalidades, do homem enquanto tal e incidir sobre o homem enquanto tal. O fato de se dirigir ora sobre si ora sobre o outro não é tão relevante e constitui apenas um modo acidental. O que a distingue de tudo o mais é seu caráter abrangente. Educando a mão, o falar, o pensar concreto ou abstrato, é sempre o homem como tal, na sua totalidade e unidade que é visado.

A ação da totalidade sobre a totalidade.

Qualquer ação na qual não me engajo enquanto pessoa ou que se dirige ao outro visando exclusivamente um aspecto sem visá-lo enquanto tal, ao menos implicitamente, não pode ser educativa. Este caráter não precisa ser explícito nem tematizado, mas deve estar presente como o que a define. Não é educativa pelo simples fato de não se situar no processo que gera o homem. Mas, porque a ação educativa deve não só ter por termo mas também por princípio a totalidade? Esta questão se dirige, em primeiro lugar, à ação auto-educadora, porque ela realiza, em primeiro lugar, o sentido da ação educadora. Dela decorre, por sua vez, por analogia, o valor educativo da ação dos outros ou sobre os outros.

(2) Esta colocação não se confunde com nenhuma posição dialética segundo a qual a História se legitimaria por si mesma. Daí a ressalva de história "autêntica". Os critérios desta autenticidade ontológica não se objetivam.

Toda ação recebe sua especificação e inteligibilidade da teleologia própria que a habita. A educação é, por natureza, teleológica. O fim a define: ação que tende à totalidade do homem em sua plenitude. E o princípio do processo é a mesma totalidade em seu estado como que germinal ou potencial. Desta forma, a educação pode ser concebida como um movimento dinâmico dirigindo-se de um polo ao outro, da potencialidade à realização. A potencialidade toma aqui a forma dum projeto, dum programa possível, dotado de auto-presença e autodeterminação. Como qualquer programa, ele implica num conjunto de informações disponíveis, dadas certas condições. Este programa exerce as funções do princípio totalizador das partes e das regras que regem o movimento das partes. Ele é, portanto, o princípio da unidade estrutural, como também o princípio do movimento da totalidade potencial ao estado final, do projeto à obra executada.

O homem se apresenta como um centro privilegiado de informações possíveis, sendo programa-projeto único, codificando e decodificando tudo a que tem acesso por um único e mesmo ato, no qual ao mesmo tempo ele se decifra a si mesmo, enquanto instaurador (codificador) e descobridor (decodificador) de seu mundo numa única operação.

O homem não se repete, nem reproduz de modo diferente uma idêntica estrutura típica. Nem poderíamos reconduzir os fatos ocorridos na vida de uma pessoa a uma configuração definida da qual tudo decorresse como consequência necessária duma programação (3). Em todos esses casos se negaria o que constitui o núcleo da consciência humana, sua radical historicidade e autonomia. Como já foi dito, o programa-projeto não é da ordem das coisas mas da ordem da subjetividade e da liberdade. Ele é sempre existência possível, ser possível, que como singular-universal atua sobre si como totalidade.

Procuremos clarificar o que precede em outro registro. O homem e seu devir se apresentam, desde sempre, como o triunfo da totalidade sobre a dispersão espacial e temporal.

A espacialidade corporal que nos caracteriza e as várias capacidades espacialmente situadas (os sentidos) e distintas, não produzem na consciência nenhum fenômeno de justaposição. Tudo se funde, sem se confundir, numa unidade sem ruptura, na qual nosso corpo e seus sentidos se recolhem, dando-nos a consciência dum "corpo-sujeito", segundo a expressão de Merleau-Ponty.

(3) Aqui aparece, com toda clareza, o quanto o conceito de "programa" como até aqui foi empregado, deve ser compreendido numa transposição analógica.

Da mesma forma, a dispersão temporal dos momentos presentes e sempre já passados, se integra na experiência duma temporalidade na qual todos os momentos estão acolhidos na unidade de nossa consciência histórica.

O homem, enquanto ser uno e total, é o axioma que preside qualquer ulterior inteligibilidade do mundo humano e de qualquer um de seus aspectos. Não é necessário insistir que nesta totalidade não só são recolhidas a dimensão corporal e temporal, mas todas as dimensões do homem, sua situação histórica, o mundo social presente, a intelectualidade, sensibilidade e liberdade. É dessa totalidade de que falamos no contexto da educação. Educação é sempre a ação do homem todo sobre si mesmo, enquanto totalidade e identidade. Aqui temos um agir imanente consigo mesmo, sem transitividade. Mas, esta ação sobre si mesmo é o ato da liberdade, da autonomia, do existir na direção de sua identidade plena.

Esta ação não se compara com nada mais do que com o existir autêntico com o qual coincide. A totalidade consciencial que sou, pode, também, alienar-se na não identidade, i. é, na identificação com o que não é ela mesma. Esta é a possibilidade do nada ou da nadificação existencial na des-educação de si mesmo, até ao desgarramento metafísico.

Não podemos deter-nos em outros prolongamentos, mas é-nos, desde já, evidente que, se educação é o que nos leva de nossas possibilidades a nosso ser efetivo, ela será o movimento da própria liberdade, enquanto auto-educação, possuindo, portanto, a mesma estrutura fundamental do existir autêntico. Ela ocorre sempre na abertura ao mundo, na relação intersubjetiva, na dimensão histórica. É neste contexto que o homem se relaciona consigo mesmo e se educa.

Desta auto-educação recebe o conceito sua acepção primeira e na qual se fundam as demais extensões. Se a ação do outro quiser ser educadora e, por isso mesmo, promover o outro enquanto tal e como totalidade, ela deverá partir de sua própria personalidade, porque só a pessoa (totalidade) como tal, pode pôr em questão outra pessoa, abrindo-lhe um mundo, um universo, o seu próprio universo, do qual o ser-projeto do educando recebe a inspiração para cumprir seu próprio sentido. Só um universo humano pode afetar um universo humano. Isso pode acontecer por um simples gesto, no qual se comunica toda uma pessoa, afetando-nos como pessoas.

O outro me pode interpelar a partir de vários níveis. Pode dirigir-se a mim como anônimo a anônimo, numa comunicação de ordem teórica. Pode interpelar-me a partir duma convicção, solicitando minha imaginação e compreensão para aderir à sua idéia ou ideologia. O outro pode interpelar-me como artista e em sua obra podemos sentir-nos transportados a um mesmo

universo. Mas, em cada um destes exemplos de comunicação pode aparecer o outro enquanto tal, enquanto irredutível alteridade, e não como objeto. Por ele, novos olhos me são dados para ver novas ordens, deixando perceber a presença dum mundo que me desperta para as próprias dimensões possíveis de meu mundo.

O mundo de um e de outro correlato objetivo da personalidade, se inscreve nas coisas indiferentes que, por essa via, acedem ao sentido, tornando-se veículos de sentido como linguagem, para que na transparência dos sinais nos possamos comunicar. Aqui temos a mediação necessária das objetividades pelas quais mundos se encontram na medida exata da liberdade que deixa ser e permite vir a ser o que já é e o que ainda pode ser. No meio comunicativo da linguagem, a ação educativa dos outros se torna possível na forma de apelo à liberdade, já que educação é, em primeira instância, auto-educação. Isso porque nada pode objetivar ou definir a configuração inteligível duma pessoa enquanto pessoa, razão porque nenhuma ação que pretenda intervir poderá determinar o efeito educativo de sua ação. Educação é, antes de mais nada, apelo a liberdade.

A relação intersubjetiva

Assim sendo, não podemos adiar a descrição de outro momento essencial. O homem não é nunca ele mesmo sem o outro. A autonomia não se dá sem a heteronomia, mas sem confusão nem alienação. Qualquer que seja seu agir, teórico ou prático, este acontece no contexto da inter-subjetividade, tanto assim que o homem simplesmente não existe fora desta relação e com isso a educação é desde sempre um processo social no sentido mais amplo e mais verdadeiro da palavra. A relação intersubjetiva, pela qual todo sujeito consciente inclui sempre a presença de outro sujeito não é, em si, enquanto dimensão existencial e ontológica, o resultado de nenhuma espécie de decisão ou contrato social no qual estaria fundada a comunidade dos homens. Ao contrário, a relação de que falamos é um modo de ser necessário e constitutivo e condição de possibilidade de qualquer forma de convívio. O homem ao qual não aparecesse nenhum homem não teria consciência humana.

A relação intersubjetiva, quando se verificou, marcou o momento em que o homem aconteceu pela primeira vez e deve condicionar, por isso mesmo, todo e qualquer acontecer e devir autêntico, em todo e qualquer momento.

A filosofia fenomenológica tem o mérito de ter recolocado o problema do outro, depois dos descaminhos da herança cartesiana do "cogito", para quem a existência do outro era problema. Se em suas "Meditações Cartesianas", Husserl nos põe diante de um verdadeiro impasse relativamente à afir-

mação duma autêntica alteridade pessoal, contudo, seu método fenomenológico e a nova definição da estrutura intencional da consciência permitiu a seus discípulos retomar com êxito, e isto pela primeira vez na filosofia ocidental, a análise da natureza desta relação destacando seu caráter ontológico e primitivo.

A relação intersubjetiva é um momento originário do homem porque nela se funda, como num elemento co-constitutivo, a própria consciência humana na qual possuímos nossa própria identidade e a certeza, e qualquer certeza do outro de si. Em todo ato consciente o outro, todos os outros, estão convocados para o ratificarem. Um ato de percepção qualquer é afirmado como certo porque julgo ou pressuponho como evidente a concordância dos outros, representando estes outros a humanidade inteira. Esta referência é constitutiva da verdade.

Tudo nos remete aos outros. O instrumento que manipulo, a casa que habito e tudo o mais, formam um mundo, meu mundo a partir do momento em que consigo referi-lo às intenções e pensamentos dos homens de quem recebeu sua ordenação recíproca e sentido. Entrar em contato com a realidade, como natureza ou como cultura, significa compreendê-la a partir de uma significação que ela possui em si. Este "em si" nada mais quer dizer senão sua significação para todos. A partir daqui a dimensão social do homem recebe nova significação.

Historicidade do sujeito

Podemos, agora, aproximar esta estrutura intersubjetiva da dimensão histórica de que já falamos. A relação intersubjetiva está longe de se esgotar na soma de nossas relações e referências presentes, atuais ou possíveis. Ela tem, ao contrário, um modo de ser essencialmente temporal que transforma o presente num momento de tensão e equilíbrio sempre precários.

Os momentos percorridos não se somam aos futuros que, por sua vez, vão tornar-se presentes. Não há proximidade mais ou menos indiferente entre passado e futuro pela mediação do presente. Não estamos mergulhados no tempo. Não somos cortados em átomos sucessivos de presentes e cuja unidade fosse problemática a ponto de nos sentirmos meros joguetes, relegados a um presente cuja puntualidade evanescente e inconsciente nos deixaria entregues à angústia da dispersão sem resto. Uma análise fenomenológica da experiência íntima de nossa temporalidade revela uma estrutura oposta. Nós não somos dilacerados pelo tempo, mas somos o tempo que instauramos no mundo com os outros.

Estou enraizado no passado como na continuação de minha própria memória. Sou o meu passado que, além de sua dimensão pessoal e biográfica, prolonga-se no passado da cultura que, como um mundo de significados, chega até mim, formando, em larga dimensão, meu pensar e querer, significados que, de certa forma, me reenviam a toda uma história que neles, de uma ou outra forma, está inscrita. E todo este mundo de onde provenho e do qual só em parte posso tomar distância, e tematizar, é um mundo de homens, ao qual reenvio minhas certezas como a um fundamento desde sempre já colocado.

A educação é continuação do passado na medida exata, e apenas nesta medida, em que meu ser e suas possibilidades nele se enraizam e com ele se identificam. Uma educação que acontecesse na ignorância desta dimensão histórica e referência intersubjetiva, estaria desenraizando em vez de plantar para o futuro.

O regime de temperalidade sob o qual existimos, com os outros, e do qual indicamos o primeiro momento, se desdobra num segundo momento sob a forma dum projeto pelo qual estendemos diante de nós um horizonte de possibilidades, de espaços abertos a serem habitados pelas significações novas que constituem o mundo humano enquanto futuro. Falando com rigor, vivemos mais no futuro que no presente. Mas como não podemos sonhar a não ser dentro dos limites do que até a véspera havíamos experimentado ou imaginado, assim não podemos, dentro dos limites da analogia, não só sonhar mas instituir e criar o futuro a não ser vinculados em certa medida ao passado. Se quisermos focalizar o presente como um objeto, ele se esvai e se dilui nesta tensão passado-futuro e é por isso que somos caracterizados como seres que ex-sistem, quase numa espécie de desterro constitutivo.

Se em nossa vinculação com o passado a dimensão intersubjetiva era evidente, no projeto para o futuro ela não está menos presente, porque toda certeza quanto à verdade e justeza do que projetamos, inclui desde já e sempre sua referência à consciência humana como tal. O mundo futuro terá que ser também o mundo dos outros. A aprovação futura dos outros é um dos critérios de sua verdade para nós no presente.

A ação educativa se exercerá a partir desta estrutura ex-sistencial, voltada para a Cultura e para o futuro, no presente, que deveria ser, por definição, o equilíbrio do movimento da vida.

A mediação da linguagem

Resumindo, temos os seguintes elementos: a totalidade do homem e sua ação sobre a totalidade; a relação intersubjetiva como o lugar da certeza e da verdade e os conteúdos que se dão na continuidade histórica. Resta-nos indicar um outro fator sem o qual a própria comunicação que é a alma de todo processo da educação, não seria possível. Necessitamos da mediação da linguagem (4).

Sem a linguagem, a ação perde seu meio necessário, porque somos seres mundanos. Notemos duas coisas: nós e o mundo existimos numa unidade essencial e não accidental; nós e o mundo nos distinguimos, também, essencialmente. Ora a linguagem não só simboliza e exprime mas realiza este modo de ser: um mundo que se transcende e uma transcendência que se mundaniza, isto é, o homem. O espaço desta dialética constitutiva é a linguagem.

O mundo humano é linguagem. Por ela, um mundo de sentido surge e, com isso, nós surgimos como alguém que dá e recebe sentido. Quando a vida se exprime em formas sensíveis capazes de evocar nos outros o mundo "interior" de onde partiram, temos a linguagem, na qual se efetua a própria vida da consciência.

O que precede, revela uma idéia de linguagem diferente de quem a tomasse como um sistema de sinais convencionais, instituídos para traduzirem sem contaminação com qualquer espécie de impurezas sensíveis, o mundo interior da alma. Isso sim, tornaria toda comunicação autêntica e por isso mesmo a educação impossível. Onde conseguir o critério, fora do âmbito lingüístico, que não se poderia pressupor, para decidir da correta tradução dos estados interiores? Os dados imediatos dão consciência natural atestam o contrário. Aqui esta contaminação com o sensível é o fato primeiro.

Eu não estou apenas nos meus pensamentos. Não me defino como alma espiritual, como vida interior, mas antes como ser mundano significativo, como síntese de facticidade e transcendência, como espiritualidade sensível e sensibilidade espiritual. Por isso estou nas minhas palavras e gestos, tornando-me ali acessível e reconhecível porque para eles transponho e continuo a encarnação de meu ser. Daí porque a palavra não é exaustivamente traduzível já que por inteiro ali estou e não apenas num psiquismo abstrato e universal cuja decodagem não faria problema. Mas linguagem é solidária de toda vida que na cultura, como num vasto discurso, se objetiva.

(4) Este parágrafo se inspira no estudo WAELEHENS, A. de. La philosophie du langage selon Merleau-Ponty. In: *Existence et signification*. Louvain-Paris, Nauwelaerts, 1958. p. 123-41.

Esta objetividade lingüística traz consigo o interior e o exterior e anuncia o que excede o universal (que é o modo de qualquer palavra) na plasticidade infinita da frase com a qual conseguimos subtrair-nos ao geral e dizer o que é.

A vida e o pensamento tem na palavra sua existência e dela participamos quando a retomamos, em seu modo de aparecer, que se dá no discurso. Não será por um raciocínio que teremos acesso, mas por um contato imediato com a vida que nela (na linguagem) se expõe e propõe.

Na linguagem se repete o estilo de ser do homem que é desde sempre compreensivo, abrangente e totalizador. É ele que introduz o sentido na pluralidade das coisas, ordenando-as em arquiteturas e mundos.

A linguagem é a dimensão do mundo pela qual ele se torna manifesto como totalidade. Nela habita a totalidade que precede as partes. É por isso que a criança com uma palavra diz uma frase. O sinal por sua configuração se refere ao discurso, como o rosto remete a pessoa, o traço do desenho à figura assim a linguagem ao mundo. Sempre se dão primeiro as arquiteturas e no arranjo dos sinais está a significação.

Assim a linguagem torna presente o que fala, na sua unidade. Por isso ela supera na frase e no discurso a monotonia indiferente dos termos universais para deixar aparecer a singularidade duma vida, duma cultura. Tudo isso é tributário duma antropologia para a qual o mundo recebe sua expressão máxima pela vida que nele se determina seu próprio sentido conferindo com isso ao próprio mundo seu sentido.

A pessoa toda inteira está em sua linguagem, seja pelo que nela exprime de modo temático, seja pelo que oculta no próprio modo de se fazer presente. Compreendida assim a linguagem, seu alcance educativo pode ser valorizado nos justos termos. Aqui também estão os fundamentos que garantem o interesse da socio-lingüística e psico-lingüística.

Desde que o homem habita a natureza ele executa ações significativas instituindo e descobrindo, num mesmo ato, o mundo e seu próprio mundo. Educar-se e inaugurar a verdade do mundo pela linguagem são dois fenômenos rigorosamente contemporâneos e ontologicamente complementares, coincidindo com a história autêntica do homem. É na "casa da palavra" que se educa a vida para a vida.

Até aqui expuzemos os momentos estruturais básicos que tornam possível e pensável o processo educativo. Este nível de reflexão se subtrai a verificação empírica imediata pela simples razão de não se dirigir a um acontecimento mundano que se analisa mas ao processo da liberdade, o processo que faz surgir um mundo. Ele é da ordem da subjetividade e não da objetividade, de-

finindo uma dimensão transcendental do sujeito como princípio que torna possível um mundo objetivo. Não obstante o acontecimento educativo transcender a dimensão mundana, contudo ele ocorre e se fenomenaliza no mundo concreto e só nele se reveste de teialidade.

B. A ESTRUTURA ÔNTICA

I. EDUCAÇÃO ENQUANTO PROCESSO MUNDANO

O que seja a educação sabemos-lo tão bem quanto a própria vida. Mas, acontece com todas as dimensões verdadeiramente ontológicas de nosso ser, delas sabemos o que são quando ninguém nos pergunta, mas quando perguntados não sabemos responder. Que mais evidente que o convívio com outras pessoas. E quando queremos saber o que acontece quando convivemos a perplexidade teórica é tal que até somos capazes de tornar incerta a existência autêntica do outro. O mesmo ocorre com a educação. O que ela seja nunca melhor o sabemos do que quando vivemos a relação intersubjetiva educadora, quando nossa existência se concretiza na ação que exercemos sobre nós e os outros e na ação humanizadora que sofremos no convívio.

Esta experiência vivida será sempre o texto original que tentaremos traduzir toda vez que refletirmos de modo sistemático sobre o fenômeno que desde sempre sabemos e vivemos, a educação.

Mas, como ocorre com tudo o que nos diz respeito, a um dado momento, por injunções de ordem teórica e prática, pela complexidade de nosso próprio mundo que somos capazes de desordenar, se impõe uma reorganização e para tal se faz mister uma nova tomada de consciência dos elementos a serem ordenados ou introduzidos. Isso será possível por uma espécie de recuo diante do que nos era demasiado familiar. Este recuo se chama objetivação, conhecimento objetivo.

A tentativa de retomar a vida numa espécie de repetição teórica, de volta reflexiva sobre si, quase violentando o próprio sentido do existir que num primeiro momento parecia ser tanto mais intenso e afirmativo quanto mais esquecido de si e abismado no próprio mundo das pessoas e das coisas, perdido em sua alteridade, quase inconsciente de sua própria consciência.

A vida humana é contudo, com igual autenticidade, volta sobre si, posse de si, presença a si na reflexão, possuída por uma exigência inalienável de se auto-justificar, de se expor, legitimando-se aos olhos de todos, instaurando um discurso plenamente justificado sobre todas as dimensões do impetuoso da vida.

Esta reflexividade enquanto momento teórico da Razão está sempre em defasagem com a vida. Nesta defasagem se inscrevem todos os debates cul-

turais. E como a exigência reflexiva é constitutiva de nosso ser, assim o próprio debate teórico de todos os tempos vai integrar-se na própria vida pela historicidade. É verdade que a vida atua e determina o pensamento de muitas formas, mas a exigência teórica confere a vida uma nova determinação e a qualifica essencialmente.

Se for esta a estrutura segundo a qual o homem existe, não é de se admirar que a vida, enquanto atuação educadora sobre suas próprias possibilidades se ponha a questionar esta sua atuação espontânea que é seu modo de ser intrínseco, assim como questionou, nas ciências naturais seu próprio convívio espontâneo e inteligente com a natureza. Nenhuma dimensão humana deixará de ser objeto de interrogação por parte da razão que é a exigência de justificação.

A educação, portanto, tornou-se problema. Como atuar efetivamente sobre si, sobre os outros e como deixar atuar, com vistas a realização do projeto que somos, é o problema histórico da educação. Este "como" é o momento da reflexão que procura certificar-se de sua espontaneidade quando a complexificação da vida deixa de ter aquela transparência primigênia para a qual a sabedoria inata à vida era suficiente. Perdemos, nos contextos mais elaborados da cultura, algo da certeza espontânea e ingênua, mas em troca somos ajudados por conhecimentos historicamente herdados e constantemente reelaborados.

O fenômeno histórico-cultural

Tentemos agora clarificar a idéia de "educação" numa acepção já mais restrita, mas igualmente essencial, da qual poderemos mais adiante derivar a significação de "Educação formal".

Trata-se aqui de dois objetivos: expor num outro registro a idéia de educação e fundar a possibilidade da ação educativa em sua dimensão empírica. Portanto duas questões: que é, num contexto histórico qualquer, a educação? Que torna concretamente possível a educação enquanto ação do homem sobre o homem?

Até aqui só falamos destes dois aspectos: natureza e condições de possibilidade. Mas elas devem ser retomadas a partir dum novo ângulo. Como foi dito, a educação como tal, não obstante transcender a rigor toda dimensão mundana, i.é, objetiva e constatavel, ela contudo só se realiza pela mediação da concretude objetiva. Ali ela toma formas identificáveis e distintas. Por exemplo, a relação intersubjetiva, apesar de transcender toda objetivação, porque condição essencial de toda objetividade, não obstante ela se manifesta na relação humana sob várias formas: na comunidade científica, na relação de

amizade, na família etc. O mesmo ocorre com a relação educativa que se distingue em sua própria estrutura da relação de ensino, de tutela, de apoio, de proselitismo e de muitas outras modalidades.

O desenvolvimento destas duas questões não pode ocorrer separadamente pela simples razão de não haver condições de possibilidade que ao mesmo tempo não esclareçam a própria essência da educação. Educação é a realização dum projeto mas o projeto por sua vez é o que o torna possível.

Idéia de cultura

Enfocando nosso tema através dum prisma histórico-cultural podemos afirmar que educar é tornar participante da cultura, meio simbólico pelo qual temos acesso ao real e, com isso, às nossas possibilidades. Para esclarecer o sentido e alcance desta proposição devemos explicitar o sentido do termo "cultura". De modo geral e sem muita reflexão sabemos o que seja cultura. E contudo, nos fins do século passado os debates e polêmicas em torno do conceito foram sérios, revelando inequivocamente a densidade significativa e complexidade deste fenômeno humano por excelência.

A idéia de cultura é solidária duma idéia de homem. Pela cultura podemos ter acesso ao homem mas é pela idéia de homem que temos acesso a compreensão da cultura. Estamos diante dum círculo, não vicioso mas fecundo em compreensão e que se convencionou chamar de "círculo hermenêutico": o todo é compreendido pelas partes e as partes pelo todo.

Como a evolução das espécies expoz e desdobrou o germen natural, não obstante o parecer contrário de simpatizantes duma teoria do azar, assim a cultura é a exposição do homem, revelando-o como projeto existencial e livre. É ocioso dizer que também aqui nos movemos no círculo de que falamos, pois abordaremos a cultura a partir dum ponto de vista antropológico bem definido que por sua vez foi conquistado por uma reflexão não menos histórico-cultural que especulativa.

A idéia de homem que nos orienta é a dum ser mundano e ao mesmo tempo instaurador dum mundo pelo poder de dar significações e ser significativo, revelando-se nisso como ser-projeto que inaugura o tempo da história pela palavra que profere sobre si e o mundo. O que em concreto isso significa a cultura no-lo dirá.

Cultura se opõe à natureza. Esta é tudo o que é dado com o nascer, todas as decorrências que se inscrevem como necessárias no próprio dado. Em larga escala o homem se foi dado a si mesmo como natureza. A própria cultura, na medida em que se sedimenta em formas mais ou menos estaveis, funciona como uma quase segunda natureza que nos envolve e predetermina a

comportamentos e modos de pensar que fogem ao nosso domínio. Quem pretendesse p. ex., tomar uma atitude totalmente objetiva, frente à comunidade em que vive, situando-se fora dos condicionamentos circunstanciais e históricos, pretenderia nada menos que saltar sobre sua própria sombra. Até aqui somos natureza e enquanto tais não fazemos cultura, porque não há propriamente história onde vigora a lei da necessidade e da inconsciência. No mundo animal encontramos só projetos preestabelecidos que se realizam sem desvios, e quando estes acontecem, como na evolução das espécies, não há nisso a participação dum agente responsável.

A cultura, ao contrário, é o *aparecimento dum mundo humano*. Ela designa antes de mais nada um *modo de ser*, duma pessoa, dum povo, e daqui se passa para uma segunda acepção, onde cultura designa o conjunto das manifestações decorrentes deste modo de ser. Pela participação na cultura tornamo-nos participantes dum modo de ser que nas manifestações se exprime. Aqui temos um traço essencial e ao mesmo tempo uma condição de possibilidade da educação: a cultura é a atmosfera espiritual que torna possível a educação.

Cultura enquanto expressão histórica do homem

O que sejam as *possibilidades* do objeto da ação educativa, o que seja seu modo de ser característico, deve ser procurado nas expressões comunicativas da própria vida documentadas na História em forma de configurações significativas quase infinitas que se entrelaçam em conjuntos cada vez mais complexos e cuja unidade final se chama "o mundo humano."

Tais configurações são essencialmente *dinâmicas*. Por vezes surgem como conseqüências necessárias de premissas anteriores, desenvolvimento lógico esse que se observa apenas em fragmentos históricos bem limitados. Nem a história da matemática se apresenta como puro desdobramento dos axiomas mas como acontecimento devido também a decisões humanas. Outras vezes irrompem como algo totalmente novo e imprevisto. A cultura é todo um movimento no qual se inscrevem as revoluções da ciência, a transformação das ordens, a metamorfose sempre renovada da vida intelectual, prático-volitiva e afetiva. Cada uma dessas transformações remete para o centro abrangente da vida como unidade estrutural de onde parte toda diversidade e para onde tudo refluí como a seu centro originante.

Assim sendo, o homem deve ser tal que este mundo seja possível. O Espírito objetivo nos reenvia ao Espírito subjetivo. É aqui que o homem se expõe e se interpreta. A cultura é a expressão objetiva duma vida subjetiva.

Mas em tudo isso não há nada da transparência das coisas definitivas. Basta atender ao fato da mobilidade e devir para se notar a pouca consistência de cada expressão que de si o homem consegue dar em termos culturais. E, não obstante, é nessa dimensão não unívoca que se desenvolve a ação educadora. Mas ela, a cultura, é suficientemente unívoca para simbolizar a vida da liberdade, capaz de nos despertar para as próprias possibilidades. É com os elementos culturais disponíveis que cada geração deverá compor sua idéia de homem, adequada ao tempo, de acordo com seu projeto porque a educação não é a repetição sem mais de humanismos passados. A idéia de homem não define nossos caminhos mas pode ser apropriada e traduzida em termos pessoais.

A cultura, como a conceituamos, nos revela portanto um homem histórico, em devir permanentemente, livre, dotado de múltiplas capacidades, mas uno e idêntico consigo *na unidade de um projeto* que unifica numa *totalidade de sentido* todos os modos sincrônicos e diacrônicos de sua manifestação. Somos históricos e intersubjetivamente vinculados. E de onde o sabemos? É que nós somos o passado. Sua presença e ausência estão inscritas em nosso mundo presente. Reconhecemos ainda hoje na Grécia o lugar do logos ao qual recorremos para justificar nossas convicções presentes em suas raízes e encontrar nas fontes a inspiração para o futuro. No presente está inscrita também a ausência do passado. Além disso, o presente está todo ele voltado ao futuro e mais se define por suas esperanças e expectativas que por suas recordações.

Os problemas da historicidade

A educação é tornar participante da cultura. Os problemas que esta participação põe não são fáceis. Se toda cultura já é passado em relação a nova vida que ainda deve ser educada; e se cultura é uma linguagem fluida como o próprio tempo, oferecendo uma imagem sempre diferente do homem, de que nos valerá a mediação cultural para educar uma nova geração e para que a nova geração se eduque?

Ao primeiro problema é preciso responder que educar não é ensinar o passado mas o presente pelo passado na medida em que nós somos este passado pela continuidade da memória não psicológica mas transcendental histórica que garante nossa unidade e identidade. A segunda questão aponta para uma verdade difícil e ambígua. A cultura indica certos traços idênticos, outros semelhantes, mas quase nos desnorreia a diversidade e instabilidade. Mas com isso se aponta para um elemento humano fundamental: o homem não alcança objetivar-se em nenhum conceito, teoria ou mundo cultural. Ele instaura culturas mas cada uma parece ser como um horizonte: recua na medida em que se avança. O sentido do projeto que é não se esgota em nenhuma figura. Com

isso se recobra a consciência de que o sentido da existência é ser um destino singular que não se desorienta num devir sem limites mas nas figuras que este devir assume se certifica de sua verdade transformando as objetividades em símbolos com que a imaginação significativa povoa o mundo que habita.

Se necessitamos conteúdos estáveis, eles aí estão: O homem é sempre aquele que procura a verdade, sob a forma do consenso intersubjetivo; aspira à ordem e ao convívio na justiça como meio necessário à consecução dos valores que consegue identificar como tais e instaurar, seguindo os critérios da autenticidade, como acima o definimos; quer a liberdade como fim e meio de sua existência.

II- EDUCAÇÃO E LIBERDADE

A cultura vem a ser desta forma uma fonte de inspiração necessária. Mas, e aqui a dificuldade se adensa, como se exerce a ação educativa se nenhuma geração pode oferecer à seguinte uma definição unívoca da essência humana? Se esta é um projeto, se os modelos de que dispomos são válidos e necessários até certo ponto e sobre tudo, se a educação incide sobre o homem inteiro, que o quer conduzir à sua identidade que jamais é transparente, nem ao próprio educando?

Todo ser humano assume uma cultura, entra num mundo constituído por infinitos conteúdos significativos que se articulam. Assim temos, por exemplo, o conceito de pai, de família, de cidade, de país, o direito que relaciona todos eles, a política que os articula mais uma vez. Estas realidades se harmonizam e se ordena segundo as preferências, gostos e necessidades dum tempo histórico determinado etc. Enfim, tudo isso constitui o mundo através do qual o novo ser humano tem acesso a natureza e aos outros.

Este mundo herdado é como uma dimensão "inconsciente" da consciência pois só em parte somos capazes de tomar distância e ve-lo como algo alheio. A verdade é que *nós somos* este mundo herdado e *algo mais*. Este "mais" nos constitui homens. Sem este "mais" seríamos, quem sabe, cidadãos dum Estado, constituindo um anonimato coletivo impessoal, epifenômenos dum acontecer sem sujeito.

Por outro lado é preciso insistir que nenhuma geração se identifica com a imagem que de si forma e exprime em sua cultura. E não obstante é *necessário* expressar-se, objetivar-se. A nova geração que encontra-a em si deficiente expressão da vida que a precedeu, procura, num primeiro momento encontrar sua identidade apropriando-se da expressão cultural de seu ambiente para, num segundo momento, impor suas transformações e fazer, como todos, a experiência da inadequação de *qualquer expressão mundana* quando se trata de

dizer o homem. Somos sujeitos e criadores da cultura e excedemos as dimensões do mundo que produzimos, e no qual nos queremos objetivar.

Como a educação é uma ação que parte do homem como tal e visa o homem singular, não transparente para si nem para os outros, por isso mesmo a ação será educativa se, e apenas se o homem consentir com o outro e consigo mesmo.

A não transparência do sujeito livre impede que o conheçamos como conhecemos as estruturas definidas cuja capacidade de agir e reagir está desde logo inscrita na ordem que as define e as rege. A não transparência do homem não se deve a nenhum fator irracional ou princípio de desordem a que por acaso estivesse sujeito. A não transparência se deve ao excesso de determinação, ao fato de ele existir e substituir como algo que se afirma como sendo absolutamente, sem dissolver-se na totalidade abrangente do universo ou em qualquer outra totalidade que lhe tirasse o caráter de ser autônomo. Este ser está presente a si mesmo, em sua concretude total, numa experiência única com a qual é idêntico. Esta consciência de ser, forma o núcleo, o centro de suas certezas e que define o sentido de seu agir.

Que tal realidade não possa ser atingida pelo conhecimento objetivo não há quem hoje o conteste. Que este sujeito possa ser instruído e informado por outros como programamos um computador do qual obtemos a resposta correspondente à informação, seria insensato pensar. Consequência evidente do que precede: a ação educadora com todos os recursos de que dispõe, recebe sua expressão máxima enquanto poder da liberdade sobre a liberdade, como poder de apelo à liberdade. É necessário que ela seja assumida e julgada pelo sujeito à luz de critérios adequados à sua singularidade, com a qual ele mesmo se relaciona, tendo por princípio a verdade, a sua verdade, em última instância.

Isso pode ocorrer se a educação oferecer os meios culturais, o convívio humano adequando as exigências psicológicas. Ademais é necessário que o jovem seja introduzido nos domínios do saber e da experiência que lhe dão a possibilidade da ação. Sem estas condições a liberdade não existe. Promove-las é auxiliar alguém a ser livre, e isto é educação. É por movimentos dialéticos de sim e de não, de aceitação e de rejeição que a liberdade se conquista.

Duas idéias de Homem e de Cultura

Aqui se pode explicitar uma distinção, já implícita no que precede. Uma é a idéia de homem que a cultura conserva enquanto depositária duma experiência histórica acumulada. Esta idéia não é tematizada mas vivida, e a partir dela a própria história deste povo ou comunidade se desenvolve. Outra é a idéia de homem que este povo se faz no Humanismo que professa. No pri-

meio momento temos a vida, a ação, a razão operante, imediatamente presente a si e contudo quase perdida em seu próprio mundo. O outro é o momento de reflexão. Ambos são ontologicamente contemporâneos ainda que epistemologicamente distintos. Distintos porque, mesmo refletindo se vive e mesmo abandonando-se a vida se reflete, apenas os níveis essenciais são diferentes.

Se tomarmos o exemplo duma pessoa podemos, quem sabe, clarificar nossa idéia. Qualquer indivíduo vive numa atmosfera cultural. Nela e por ela se educa. Ele será pois na medida de seu cultivo e educação. A cultura duma pessoa, neste sentido essencial que lhe damos, em tudo o que precede, define seu ser real, seu mundo pleno e concreto. Todas as manifestações devem ser compreendidas a partir desta dimensão total. Mas nela reside a não transparência de que já falamos. Assim a cultura dum povo é antes de tudo sua vida enquanto realidade abrangente que não se esgota em nenhum conhecimento preciso e objetivamente sabido.

Onde há cultura lá existe um mundo humano. Existe o etos dum povo como existe o universo dum indivíduo. Etos e universo são para um e outro o habitat da liberdade, o lugar da possível coincidência consigo mesmos. Esta coincidência, de que aqui se fala, é o primeiro e o último. Na vida dum indivíduo é ela o espaço da autonomia e da clarividência decisiva. Mas recuperar esta vida clarividente e esta clarividência viva é o começo e o fim de todas as nossas penas intelectuais em antropologia.

É dessa experiência originária e natural que Husserl faz o ponto de partida e de chegada de sua Fenomenologia. E Merleau-Ponty pergunta se por ventura pelo ensino de algum psicólogo tenhamos compreendido melhor o mundo de nossa adolescência do que a própria vida no-lo havia revelado quando o vivíamos. Este mundo vivido será de certa forma o critério por onde medimos os acertos e desacertos de nossas ciências.

Porém não nos é dado viver como homens, abandonando-nos a pura espontaneidade, ignorando a exigência da justificação reflexiva e, para nós ocidentais, racional-lógica. Não há cultura que não procure dizer o que ama e cre, e não tente justificar a substância da qual se alimenta, representando-se o mundo pelo qual encontra o sentido das coisas, a unidade em que os aspectos até os mais secundários recebem seu lugar justificado.

Este é o momento teórico pelo qual pretendemos traduzir a experiência efetiva que nos funda. Nós julgamos estar adequados com a plenitude da consciência que nos constitui. Contudo alí está assinalado o lugar dos conflitos, das divergências teóricas e práticas e onde aparecem as teorias e escolas.

Coerentes com que acima lembramos quanto à transcendência de toda existência humana, notamos que a razão fundamental no que respeita a formulação duma idéia e ideal do homem e consequentemente, de todas as idéias que integram este ideal como mundo humano e que preside a todo esforço educacional, reside em primeiro lugar neste excesso de significação da própria vida a ser educada, quando a comparamos com o que dela podemos conhecer.

III. A FUNÇÃO ORGANIZADORA DAS IDÉIAS

Se quisermos justificar a ação educacional como se desenvolve nos moldes dum sistema dado, devemos começar por definir uma idéia de homem porque sem ela não saberemos nem identificar, nem coordenar os meios de que eventualmente disporemos para a realizar, nem justificar a validade destes. A promoção do homem enquanto tal é o fim de toda educação sistemática.

Se levarmos a sério todos os pressupostos antropológicos até aqui avançados, então saberemos que tal promoção se realiza na situação concreta e pelo desempenho de tarefas bem concretas, pelo engajamento em projetos precisos e de significação para promover um mundo humano no qual todos encontrem as condições ótimas de sua realização.

Aqui temos o domínio das divergências, porque o primeiro *meio* de qualquer ação que queira promover o homem é a *idéia* do mundo humano que procuramos, idéia diretriz que visa instaurar o *reino dos fins*.

Ela comanda a integração de todas as dimensões que compõem o sistema duma sociedade. Por natureza ela está sujeita a toda espécie de imprecisões, de contradições, devidas à pobreza de nossa imaginação criadora ou a pulsões pouco transparentes e nas quais se manifestam interesses antagônicos e não integrados.

Uma destas dimensões do sistema social dum povo é o sistema educacional, fruto também dum esforço imaginativo e no qual o espírito dum povo procura forjar os instrumentos adequados à promoção de seu fim específico. Ele deverá estabelecer as prioridades internas da ação educadora, os valores a serem promovidos, os objetivos mais vastos a serem alcançados. Estes por sua vez determinam os meios adequados, estabelecem a prioridade dos meios de acordo com a prioridade dos valores e fins.

Mas os apelos à imaginação criativa não terminam aqui. De acordo com o ideal humano assumido e professado, a ação determinante da idéia e das idéias diretrizes (idéias tanto mais imaginativas quanto melhor traduzirem a realidade, seus valores e necessidades) se estende através das mediações mais amplas, até aos currículos e programas, à organização interna, às pessoas sobr

tudo, à distribuição dos meios materiais, até as técnicas didáticas. Tudo deveria viver na clareza e calor duma poderosa idéia abrangente, não abstrata e antes de mais nada viva.

O que aqui queremos assinalar é o lugar epistemológico da idéia ou das idéias na Educação formal, i.é., apontar para a inteligibilidade que a ação educadora sistemática da instrução e formação escolar, em todos os seus níveis, recebe da totalidade abrangente.

O presente estudo visou localizar a Educação formal numa perspectiva mais vertical, procurando as raízes que conferem ao fenômeno "educação" sua dimensão inteligível. Terminamos com um esquema de como a idéia-fim se articula e se introduz na concretude da situação.

Resumindo: a educação é antes de tudo auto-educação como ação da liberdade sobre si enquanto possibilidade na abertura intersubjetiva e na continuidade histórica.

A cultura mediatiza e fenomenaliza esta ação, sendo por isso condição de possibilidade da própria historicidade e liberdade enquanto projeto que não deixa de renovar sua encarnação, sua mundanização, sem a qual não é real. A institucionalização prolonga de modo sistemático a ação histórica do espírito subjetivo, que na natureza e na objetividade de suas obras se reconhece e se realiza. Contudo, espírito subjetivo e objetivo, um e outro são apenas um momento da mediação que permite ao homem continuar a ser o que transcende todas as figuras e símbolos com que povoa seu universo: ser-liberdade.

CONCLUSÃO

De tudo quanto precede se infere que a educação se situa no terreno da ação, portanto, da prática. Como toda prática humana, ela supõe o momento teórico que lhe está incorporado por essência, elevando-a ao saber-agir num contexto determinado para fins determinados.

A ação educadora se dirige a um ser livre, histórico e social.

O *ser livre* não deixará nunca devassar seu mistério, razão porque, *de direito*, está subtraído a qualquer manipulação que o sujeite a fins que não coincidam com os fins da vida que atingiu a forma pessoal.

A pessoa é fim em si, nos ensina Kant. Isso nos obriga ao respeito incondicional. O respeito é a primeira norma da educação dum ser que se define por sua liberdade.

Sendo *histórico*, ele tem a marca da situação. Daqui advem os imperativos da continuidade e da descontinuidade, essenciais um e outro, atendendo às exigências da condição existencial. Na educação institucionalizada, a falta

de continuidade nos conteúdos teóricos e axiológicos e até nos métodos gera a inconsistência da superficialidade. A ausência de imaginação inovadora e renovadora é agressão contra a vida e regressão.

O aspecto temporal do homem lhe inere de modo tão necessário quanto o núcleo de suas potencialidades transcende a própria historicidade da qual se reveste e só na qual é real. Mas a ação educadora visa antes de tudo e em última análise sempre este núcleo essencial, o ser do homem, a existência, pela qual se define sua *totalidade teleológica*. Daqui resulta que, dada esta estrutura dialética de todo educando (todos nós) que o situa no tempo e fora do tempo, o esforço educador, mesmo quando exercido com todos os subsídios da ciência e da técnica, terá que ser forçosamente paciente, sua ação de efeito necessariamente contingente. Onde se exigem resultados certos, resultados necessários para o bom funcionamento de montagens e máquinas de toda espécie, lá provavelmente se perdeu o sentido da modéstia e o respeito pelo homem.

Se é verdade o que dissemos sobre a *linguagem* então não será difícil compreender o quanto a educação é obra reservada a pessoas, i.é, seres cuja palavra e presença são capazes de presentificar a elaboração e o cultivo de que é capaz o homem, revelando-se ali o sentido da cultura no que tem de mais substancial: ser a palavra na qual o homem se diz.

A *intersubjetividade*, a dimensão social, foi compreendida como a atmosfera na qual se constituem as certezas e a verdade. A linguagem se manifesta como poder de instaurar a comunicação e produzir a ordem dum mundo no qual possamos conviver.

Por tudo isso a educação é possível como *auto-educação* e como apelo à liberdade do outro.

O conceito "educação" possui hoje uma extensão considerável. Ele inclui todo tipo de aprendizagem, desde aprender a nadar numa piscina até aprender a viver na família e sociedade. Ao termo idêntico deve corresponder uma identidade não de conteúdo mas de sentido. Onde o homem como tal acontece, por força duma ação intencional e livre, lá temos um processo educativo. Este é o *significado primeiro* de educação. Por ele temos a *unidade analógica* de sentido das demais acepções, quando por extensão chamamos "educação" todo impulso direto ou indireto que contribui para que a teleologia imanente ao homem, ser mais, se cumpra.

ABSTRACT

Education is a selfdefining action of freedom as possibility and autonomy. Freedom has its roots in the intersubjective relationship by which it accomplishes its historicity. These characteristics prescribe the essential norms to the educational project.

Culture is the space in which life and its reflexivity deposited its acquisitions. These, as a text, are the vehicles of the experiences which open to consciousness the possibilities of our humanity.

*O CONCEITO DE CARENTE CULTURAL É CARENTE?
UM PARADIGMA PARA O ESTUDO DE
DIFERENÇAS CULTURAIS*

RAY A. CHESTERFIELD

Pesquisador associado dos Cursos
de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

RESUMO

A industrialização e modernização produziram uma grande confrontação humana. A partir da década de setenta, as classes mais favorecidas, passaram a ter maiores contatos com as pessoas de nível baixo na categoria social. O modelo geral que tem surgido no estudo das populações pobres é o de que elas constituem subsociedades que não partilham da cultura dominante, típica da classe média.

O propósito do presente trabalho é mostrar que este modelo é inadequado para desenvolver estratégias de ação, visando melhorar a situação da população pobre do mundo, especialmente em termos do papel da escola no processo.

Observa-se hoje, uma grande confrontação humana, produzida pela industrialização e modernização que estão acontecendo em todo o mundo. Na década de setenta, as classes mais favorecidas e privilegiadas da sociedade ocidental começaram a ter maior contato com as pessoas de nível mais baixo da categoria social. O resultado desta comunicação é uma demanda para conhecimento sistemático sobre grupos ou categorias humanas que, antes, recebiam pouca ou nenhuma atenção. Em decorrência, há uma necessidade premente de conceituar esses conhecimentos que influem nas atitudes públicas e política de desenvolvimento nacional. A consequência principal do estudo dessa relação, até agora, é a idéia de "carente cultural."

O modelo geral que tem surgido do estudo das populações pobres evidencia que elas se constituem em subsociedades que não compartilham a cultura dominante, típica da classe média. A distinguibilidade dessa "cultura de pobreza" é apresentada sob uma versão desorganizada, incompleta ou pato-

lógica dos aspectos principais da cultura da classe média. Visualiza-se esta cultura como autoperpetuando-se no sentido de que a socialização renova os padrões culturais do grupo e o comportamento inadequado conseqüente, que não permite escape da pobreza.

Da lista de características relacionadas em carência cultural, pode-se identificar três categorias de elementos²: 1) indicadores brutos de pobreza que incluem desemprego, subemprego, baixos salários, falta de escolaridade, casas deterioradas e com pouco espaço para muitas pessoas; 2) padrões de comportamento e relações, incluindo casamento consensual, famílias sem a proteção de um homem adulto, falta de proteção para as crianças, autoritarismo em relações familiares, falta de escolaridade na família e ausência de organizações fora da família; 3) o terceiro conjunto de elementos, que se pode tirar da lista, associado com carência cultural pertence à área de valores e atitudes. Encontra-se uma série de sentimentos hostís até nas instituições e nos centros de poder da classe dominante. Várias expressões de provincialismo, unidas a emoções negativas sobre seu próprio grupo e posição social que resultam em níveis baixos de expectativas e aspirações, também são enfatizados como características típicas.

O propósito do presente trabalho é mostrar que este modelo é inadequado para desenvolver estratégias de ação visando melhorar a situação da população pobre do mundo, especialmente em termos do papel da escola no processo. Nas páginas seguintes tenta-se apontar as falhas existentes no modelo de carência cultural e oferecer outro paradigma para o estudo de diferentes grupos numa sociedade complexa. Também sugere-se uma nova função para a escola, qual seja ajudar a resolver os problemas da pobreza.

Ao optar pelo uso do termo carência cultural os autores colocam-se sob crítica. A definição mais simples de cultura é a inteira maneira de viver de um povo (Kroeber, 1948) ou seja, sua experiência compartilhada que é manifestada em regras que controlam o comportamento do grupo. Neste sentido, uma cultura não pode ser carente porque é completa e não se pode comparar com a posição econômica de um grupo.

Mais sérias são as implicações que podem advir ao pensarmos numa "cultura de pobreza". Este conceito afirma a prioridade de características supostas de padrões culturais da classe baixa sobre a pobreza. Sugere que eliminar os comportamentos indesejáveis é mais importante que eliminar a

² Este modelo fundamenta-se em várias linhas de pensamento e não representa a posição de distintos autores. Pode-se ver elementos do modelo e as características indicadoras nos trabalhos de Oscar Lewis (México, 1959 e Porto Rico, 1966), Mc Clelland (EUA, 1971), Riessman (EUA, 1974) e Patto (Brasil, 1973).

pobreza— em outras palavras, os pobres são culpados pela pobreza. Em relação à educação propõe que o ponto mais importante é mudar o comportamento das crianças para que elas se acomodem melhor ao ambiente escolar. Então, há outra vez o perigo de culpar os que não se adaptam por seu fracasso escolar, em vez de tentar mudar o ambiente da escola, levando em conta diferenças culturais.

Parece que muitas das características identificadas podem ser melhor entendidas como sintomas de ser pobre e não como padrões acobertados por socialização. Mais viável seria observar a falta de trabalho, renda e outras condições, como fenômenos do ambiente em que a classe baixa vive, que são determinadas não tanto pelo comportamento e valores dos pobres, mas sim pela estrutura total do sistema social.

Igualmente, é difícil crer que um grupo poderia funcionar somente com características negativas. O conjunto de comportamentos e relações ausentes não pode ser um retrato completo da organização social entre os pobres. Em termos de atitudes e valores as orientações dos pobres parecem tão consistentes com fatores situacionais que não é preciso interpretá-las como valores culturais. Para os povos modernos ocidentais tais atitudes seriam uma reação normal às condições de pobreza.

É discutível que muitas das características identificadas não são só típicas da classe baixa ou que são específicas a situações de contacto com a cultura dominante. Por exemplo, muitos fazendeiros ricos têm pouco contacto com a vida urbana, mas não são considerados carentes. Divórcio é comum na classe média e alta dos Estados Unidos e uniões consensuais são moda entre jovens destas classes, no mesmo país. Linguagem inadequada e uma auto-imagem baixa só existem para os alunos quando estão fora do seu meio. Um professor que entra em uma favela vai ter sua auto-estima diminuída rapidamente, se ele não puder se comunicar por não conhecer a gíria local. Famílias funcionam normalmente sem um homem no lar, em certas partes da África e no Mar de Caribe. — Estas situações refletem organizações comunitárias em que todos os homens residem juntos, longe das esposas e crianças, ou que é o irmão da mulher que tem a responsabilidade pela família.

A ausência de uma descrição dos pobres, em termos da existência social de uma população humana, cria dificuldades para tentar compreender os problemas da classe baixa. Os dados principais são de três tipos: informações sociais que incluem censo, relatórios de agências de serviços sociais, de polícia, de cortes (juizados) e de outros profissionais em serviço social; pesquisas feitas

em situações fora da realidade dos sujeitos, como as realizadas nas escolas ou em laboratórios de psicologia clínica, e de psicologia experimental; e estudos de uma pequena faceta da vida dos pobres, por exemplo, a família ou o trabalho. Todos estes tipos de informações podem ser valiosas mas, usados sem validação contra outros dados, são inadequados e às vezes enganosos. Há uma grande diferença entre padrões estatísticos e configurações culturais. Também existe um preconceito natural em usar informações de serviços sociais. Cada uma dessas fontes é limitada por sua própria definição cultural e função social que seriam enfocadas em comportamento e fenômeno social considerada "desorganizada" Estes fenômenos sem a referência de observações, supõe desordem.

Igualmente, os dados coletados, numa situação que não favorece pessoas com características diferentes, podem resultar numa interpretação pejorativa. É válido estudar unidades como a família, mas não iremos obter um retrato adequado da cultura, uma maneira de viver.

É óbvio que se necessita de outros paradigmas que possam gerar hipóteses alternativas para pesquisas sobre as populações pobres. O modelo de diferença cultural e subcultural parece ter utilidade neste sentido. O conceito de diferença cultural é orientado por uma idéia universalista de cultura. Vê-se uma adaptação panumana em que cada cultura particular não tem que ser inimiga de outras. Cada sistema pode ser visto como parte de uma síntese criativa e sempre desenvolvido em universalidades humanas e particulares de grupos inseparáveis. Esta visão dá valor e dignidade a cada grupo dentro de uma sociedade e recusa degradar qualquer subsistema só por ter costumes e valores diferentes.

Em sociedades complexas, estes grupos podem se considerados subculturas. Grupos subculturais são distinguidos por etnia, ocupação, religião, raça, "status" ou outras características, mas, também têm traços em comum com outras seções sociais. Ainda que certas características ajudem a distinguir subculturas, são definidos em termos de relações, padrões de comportamento e atitudes que criam um sistema completo. É claro que há muita similaridade e coincidência entre grupos e que qualquer pessoas é um membro de várias subculturas.

A grande vantagem do conceito de subcultura é que não faz suposições a priori sobre as diferenças entre grupos e as causas destas diferenças. Também dá atenção igual a elementos distintos e os compartilhados dos vários subsistemas. Há reconhecimento explícito que características estruturais podem vir igualmente de fontes externas ou internas. E há uma insistência de que a natureza de subculturas, inclusive seus graus de diferença, são tópicos para pesquisa.

Então as características e determinantes de cada tipo de subcultura têm que ser delineadas cuidadosamente.

É possível que a classe baixa não constitua uma subcultura distinta porque as pessoas não têm um "mapa para viver", desejável para ser transmitido aos seus filhos. Talvez o que seja distinto na vida da classe baixa seja nada mais do que uma adaptação situacional à posição estrutural do nível mais baixo em sociedade estratificadas. Pode ser que os pobres estejam inseridos muito mais na classe média, em valores, aspirações e outras orientações culturais indicadas nas pesquisas existentes. Também é possível que a experiência de viver em pobreza produza padrões de comportamentos sem valores distintos, apesar da influência dos pais. A inexistência de informações, porém, não permite responder a estas perguntas. Um primeiro passo para entender relações subculturais será um maior número de pesquisas.

Uma técnica de pesquisa que seria apropriada para o estudo de subculturas é a etnografia. Este método tenta descrever uma cultura específica em termos de sua própria lógica e ordem interna. Perguntas e observações em etnografia, como em outros tipos de pesquisas, são necessariamente limitadas e seletivas. Algo importante em pesquisa etnográfica é que os limites e critérios de seleção não são determinados antes de entrar no campo. O etnógrafo tem que fazer opções sobre linhas de investigação e métodos de estudo enquanto seus dados estão acumulados e os contornos da existência social começam a delinear-se. A Antropologia sabe, como requisito básico de ciência, que hipóteses têm que ser conformadas a resultados concretos. Mas Etnografia não é uma abordagem experimental que é limitada pela necessidade de precisão, seleção e controle; ao contrário, é um método exploratório que tenta descrever áreas desconhecidas.

—Que significa isto para a escola? Sugere que o ambiente escolar é uma situação em que várias subculturas entram em contacto. Este ambiente não deve favorecer um grupo sobre os outros, mas deve oferecer meios para que vários grupos possam conhecer suas características. Poderia ser uma forma de eliminar os preconceitos e medo que indivíduos têm de coisas estrangeiras. Isto quer dizer que o professor, dentro da sala de aula, deve ser um tipo de etnógrafo. Ele deve tentar descobrir as características positivas das crianças de cada subcultura e enfatizar estas características na situação de ensino-aprendizagem. É claro que isto não vai eliminar pobreza mas pode aumentar o conhecimento entre grupos em diferentes níveis da sociedade e facilitar a movimentação de indivíduos em diversificados ambientes e situações de contacto cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KROEBER, A. L. *Anthropology*. New York, Harcourt, Brace, 1948.
- KROEBER, A. L. & KLUCKHOLN, Clyde. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum of Archaeology and Ethnology, 47:1, 1952.
- LEWIS, Oscar. *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. New York, Basic Books, 1959.
- . *La vida: a Puerto Rican family in the culture of poverty -- San Juan and New York*. New York, Random House, 1966.
- McCLELLAND, D. C. To know why men do what they do. *Psychology Today*, New York, 4(88): 35-41, Jan. 1971.
- PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.
- RIESSMAN, F. *Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974.

ABSTRACT

Industrialization and modernization result in a number of human confrontations. Since the seventies, the more privileged classes have come into increasing contact with persons lower in the social scale. The general model which has appeared in the study of poor groups is that they constitute sub-cultures which do not participate in the majority-group, predominantly middle-class, culture.

The intent of this work is to show that this model is inadequate for the development of action strategies for improving the situation of the world's poor populations, particularly in relation to the role of the school in this process.

DISCURSO DA PROFESSORA GRACIEMA PACHECO

“Foi a professora Iula Hervé, eminente Diretora da Faculdade de Educação quem me comunicou, de maneira efusiva e carinhosa que lhe é peculiar, ter a egrégia Congregação da referida Unidade encaminhado proposta no sentido de me ser outorgado o honroso título de Professor Emérito. Desde esse instante, passei a viver momentos de gratas e por vezes saudosas lembranças, ao meditar sobre os caminhos da minha vida como profissional da educação, dominando-me a cada passo a acerteza da desproporção entre o feito e o recebido, convicção essa que nunca foi tão viva como nesta sessão solene do insigne Conselho Universitário, presidido que é pelo Magnífico Reitor, Homero Só Jobim, personalidade da mais alta expressão no meio universitário brasileiro, de notória projeção em nossa comunidade social e cultural.

Minha gratidão se estende a cada uma das pessoas aqui presentes, autoridades universitárias e educacionais, companheiros de trabalho, amigos e familiares em solidariedade afetiva, porque sua participação neste ato sublinha a distinção que me está sendo conferida, trazendo-me incomensurável lisonja, conforto e estímulo.

Vejo esta cerimônia quase como irreal, tão distante das minhas expectativas ela sempre esteve. Não obstante, gostaria de revelar o sentido mais profundo que nela pressinto, de que a Universidade não quer ser apenas uma instituição de ensino e pesquisa, mas uma organização humana na qual o sentimento tem sua vez e uma forma própria de expressá-lo.

Nesta grata oportunidade, sendo a educação o domínio em que sempre atuei, será ela o centro de minha reflexões, não me animando o propósito de enunciar no que segue, um credo para a educação, tarefa para a qual me faltaria a devida competência, apenas a invocar crenças e fatos que de maneira mais intensa emergem de minha interioridade.

Vem de muito longe o meu envolvimento com a escola, começando no meu próprio lar, onde a peça principal da casa era destinada a uma sala de aula, sede de uma escola isolada do Estado e a Professora, minha própria mãe. Não me permitindo a pouca idade participar da singular situação, acompa-

Discurso proferido pela professora Graciema Pacheco em reunião solene e pública do Conselho Universitário da UFRGS, no dia 4 de junho de 1980, quando lhe foi outorgado o título de Professor Emérito.

nhava os acontecimentos através das paredes, fazendo por conta própria meu incipiente aprendizado. Quando, por fim, ingressei nas classes elementares da antiga Escola Normal, ali no Liceu, creio que já trazia comigo a visão idealizada da sala de aula, de sua importância para aprender coisas que falam do grande e desconhecido mundo. Talvez esses antecedentes estejam na raiz de minha persistente crença na relevância do que se passa na sala de aula, no dinâmico inter-jogo do ensinar e do aprender. Quando me tocou assumir, como professora, uma classe de alfabetização, e sentir a escola como um todo, pude constatar, valendo-me das lições trazidas do Curso Normal, a insuficiência do empirismo didático para acertar no adequado atendimento do aluno, ainda mesmo que por mera aproximação.

Minha visão de problema tão crucial, limitou-se no princípio, à sala de aula, no contexto da Escola, enquanto a inquietação e a busca de novos caminhos era preocupação que crescia, à luz do ensinamento de que no mundo das idéias é suficiente compreender; no mundo do real essencial é o fazer.

A seguir, na oportunidade que tive de participar da administração Coelho de Souza, eminente Secretário de Educação, que marcou indelevelmente os rumos da educação no Rio Grande do Sul, fui solicitada, em função de circunstâncias propícias, a olhar a Escola em sua significação para o desenvolvimento da sociedade como um todo e perceber suas interrelações com o meio em que se insere. Tive o ensejo de ver de perto a obra que então se concretizava, doutrinária e prática ao mesmo tempo e, pela constatação direta, verificar a ingente tarefa que é elevar a escola ao nível de consciência de novas responsabilidades, quando assim é convocada.

Tal acontecia na década de 40, quando a educação no País já vinha sendo, com arrojo e conhecimento de causa, pensada, crítica e objetiva com respeito à realidade nacional, por mestres tão renomados como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, e outros nomes ilustres que os acompanharam no movimento apresentado como de Pré-construção da Educação no Brasil. Suas posições estão consubstanciadas no manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil, datado de 1932, de iniciativa de Fernando de Azevedo e por ele redigido. Documento Capital, impegnado que foi de aprofundada reflexão filosófica e social sobre o campo da educação e voltando para comunicar um novo espírito e uma nova instrumentação. Nessa perspectiva, melhores soluções foram, na época, tentadas em São Paulo, na Bahia, no Ceará e no ex-Distrito Federal, entre elas e da formação superior do professor primário, como chegou a acontecer no Instituto de Educação então ali criado. Dizia Anísio Teixeira: "A formação do professor primário é, sem constatação possível, a formação especializada de um profissional, como a do médico ou do engenheiro..."

Duas foram as orientações metodológicas a que eles se mantiveram invariavelmente fiéis: "não há educação sem teoria da educação, nem educação sem o diagnóstico das situações a que está chamada a resolver".

À medida em que avançam as ciências da educação, e o seu desenvolvimento hoje atinge proporções significativas, mais avulta o esforço dos pioneiros para implantar no País uma educação segundo os ensinamentos da teoria e da investigação, através de propostas ao mesmo tempo doutrinárias e práticas, articuladas em função de verificações sociais objetivas e levantamento de realidades.

Certo, investigações analíticas e, portanto, parciais, ainda quer propícias à descoberta, se multiplicaram, e estão a reclamar uma articulação teórica que as compatibilizem, lógica e experimentalmente, de maneira a facilitar aos que atuam no campo da educação, uma aplicação sistemática e consistente, apoiada na clareza dos postulados e diretrizes operacionais. Sem dúvida, essa não é uma tarefa que se complete de uma vez, mas importa que se cumpra, pois afirma Piaget, mesmo que uma teoria científica, rapidamente, seja ultrapassada, aquelas que lhe sucederem, beneficiam-se da precedente e têm por objetivos melhorá-la.

Contudo, a lógica e a necessidade não conduzem por si sós os assuntos humanos. Mister se faz que haja algo mais, o impulso e a fé, a articulação das vontades e a valorização das contingências do momento.

Levou algum tempo para que a Educação ganhasse um espaço próprio no contexto do ensino superior do País e, mais tempo ainda, para que chegasse a confirmar seu status acadêmico na institucionalização aos cursos de pós-graduação, onde ensino e pesquisa se fazem indissociáveis.

Sem dúvida, é a Universidade o lugar próprio para localizar e definir dificuldades, utilizar dados e conhecimentos autorizados porque firmamos em conclusões aceitáveis, experimentalmente comprovadas, animando, segundo Whitshead, um saber que, todo feito de imaginação, é saber porque resolve.

Nos conflitos e perplexidades da hora presente, no conturbado mundo em que vivemos, a ótica dos problemas da educação pode ser comprometida, se não tivermos a fundamentá-la a objetividade da comprovação que articula sistematicamente conhecimentos oriundos do método experimental, de orientação tão científica como no domínio das ciências técnicas e sociais e orientam para modificações estudadas e dirigidas, sobretudo em se tratando do processo de inovar. É aí que ocorre o inevitável choque com as opções tradicionais dada a índole conservadora inerente aos sistemas educativos.

Todas as considerações anteriores ocorrem sob o propósito subjacente de chegar ao Colégio de Aplicação, ao qual estou pessoalmente ligada desde 1954. Falar no ou do Colégio de Aplicação é reconhecer quantas vontades foram necessárias a fim de que no ensino da Didática pudessem os professores demonstrar a seus alunos-mestres que “experiências não se transplantam, reinventam-se e exigem aprendizado novo”. Foi o professor Álvaro Magalhães que tudo facilitou e coordenou para que um primeiro ensaio nesse sentido, com classes experimentais, ocorresse e comprovasse a validade do recurso, como de fato se verificou.

Ao assumir a Direção da Faculdade de Filosofia, o professor Luiz Pilla houve por bem incluir em seu programa de governo a instalação do Colégio de Aplicação e, com a seriedade e a lucidez que lhe são próprias, promover as medidas necessárias à instalação imediata do novo órgão. No cotidiano do Colégio de Aplicação está o preceito e o exemplo de Luiz Pilla” — A Educação é coisa muito alta. Deve ser tratada com excepcional honestidade e pureza de intenções”.

Por força de dispositivo legal, coube-me dirigir o novo órgão. No entanto, nada do que já se fez ou faz, teve cunho individual. Sempre as responsabilidades foram compartilhadas, o diálogo, a constante, e bem assim, a circulação ampla das idéias e realizações criadoras, as orientações traçadas em comum, as preocupações e os insucessos assumidos em conjunto, o programa de cada dia um passo a mais no ensaio paciente e perseverante de métodos de renovação.

É a qualidade do recurso humano, professores, alunos, especialistas, funcionários, que o Colégio de Aplicação deve o melhor de seu desempenho. Muitos dos que lá atuaram já se afastaram, e a maior parte, para ocupar altos postos nesta Universidade. Deixaram sem dúvida, as marcas inconfundíveis de sua vigorosa afirmação intelectual e de sua vocação pedagógica: a concepção humanística da escola, os dons inventivos, uma elaborada tecnologia, a inspirada descoberta de novas situações de aprendizagem, o gosto em tentar mudanças enriquecedoras e habilidade em promover melhorias, instrumentando-as e avaliando-as...

É sempre um risco citar nomes quando muitos são os que se incluem nesse distinguido grupo. Por isso, dele destacarei uma única pessoa, a primeira a associar-se ao empreendimento que se iniciava, amiga fraternal, professora Isolda Holmer Paes, nome deveras conhecido dentro e fora desta Universidade, pela projeção de suas qualidades pessoais e de educadora, presença inesquecível no Colégio de Aplicação.

Sabe ela, como ninguém, personalizar suas atenções, de tal maneira, que tem para cada um a palavra certa que concilia, ameniza, encoraja. Embora em outras funções na alta direção desta Universidade, nunca deixou de participar das atividades do Colégio de Aplicação, sobretudo nas horas em que as decisões se fazem difíceis.

Esses preciosos começos tiveram seus continuadores.

Se o colégio de Aplicação já em 1958 chegou a participar, em nível nacional, de renovação escolar promovida pela Diretoria do Ensino Superior do MEC, se hoje tem a apresentar uma proposta devidamente articulada em termos teóricos e em estratégias experimentais para funcionar como Laboratório de Ensino, isso se deve, sem dúvida, aos esforços de seu atual corpo docente, integrado aos mesmos elevados ideais e à mesma busca. De outra parte, a consolidação das funções de laboratórios tem determinado uma vinculação ainda mais estreita com a Faculdade de Educação e os Cursos de Pós-Graduação.

De fato, nunca como nestes últimos anos, o Colégio de Aplicação necessitou tanto desse relacionamento e do apoio dos órgãos superiores da Universidade para enfrentar os problemas originados da sua expansão interna, no sentido da produção científica que passou a lhe ser exigida pela mobilização, a nível nacional, dos Colégios de Aplicação. Não lhe faltou, nem de uma parte, nem de outra, receptividade e compreensão. Antes se viu o Colégio de Aplicação favorecido pelo alto conceito de que goza o eminente Reitor Homero Jobim, no âmbito das outras Universidades Federais do País, a tal ponto, que esta Universidade foi escolhida para sede do IV Encontro Nacional dos Colégios de Aplicação, em 1979, numa promoção conjunta com o MEC.

É este o momento para assinalar o decisivo empenho de Sua Magnificência, o Reitor, que tornou possível ao Colégio de Aplicação instalar, com a participação de um punhado de pais, uma classe de alfabetização, também do interesse de vários cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação.

A inclusão de crianças de seis anos no dia-a-dia da escola teve efeitos surpreendentes. Fez com que o Colégio de Aplicação se sentisse inteiramente novo. Era outra vez o começo, apesar de ter ultrapassado os seus 25 anos de existência.

Tendo acompanhado, há quase 10 anos, a atuação do eminente Reitor Homero Só Jobim, posso dizer de sua profunda identificação com esta Universidade, pelo desenvolvimento da qual, sempre propugnou com toda a força do seu espírito de realização, com seu espírito de conciliação, acertando a melhor alternativa para superar dificuldades; a primeira vista, desencorajadoras. Impossível ter isto testemunhado sem guardar e cultivar exemplo tão alto.

Tenho de agradecer, ainda, pelas vivências que me proporcionam, fazer parte desta instituição, todas portadoras de superior conteúdo e valor: o convívio com inteligências privilegiadas, a multiplicidade dos saberes orientados para um fim comum, a dignidade no exercício docente, a perseverança na perseguição de objetivos complexos, a acurada sensibilidade para com os bens culturais, próprios e de outrem, a dimensão moral como o mais alto comprometimento.

Finalmente, cabe dirigir um agradecimento especial a eminente professora Juracy Marques, intérprete da Universidade, nesta sessão solene.

Querida amiga Juracy, como em outras circunstâncias, desde que nos conhecemos e, ao longo de sua brilhante trajetória profissional, surpreendi em sua manifestação de hoje aquela mesma afetividade e nobreza de caráter que, ao longo tempo, criando mesmo oportunidades, fazes-me sentir gratificada pelo bem querer que expressas de maneira tão espontânea e habilmente sutil.

Em sua pessoa, professora Juracy Marques, quero renovar meu agradecimento maior a este egrégio Conselho Universitário e do Magnífico Reitor Homero Só Jobim, pela honrosa deferência a mim conferida por esta Universidade, que vejo em seu espírito de modernidade, fazendo a ciência, desenvolvendo o imprevisto e pelas descobertas reveladas, trazendo o novo a nossa comunidade, vigilante no presente, fiel ao seu passado e trabalhando pelo futuro."

DISCURSO DA PROFESSORA JURACY CUNEGATTO MARQUES

“Distinguiu-nos o egrégio Conselho Universitário para falar em seu nome nesta solenidade que nos é tão cara. Pesa-nos dupla responsabilidade, a de expressar tudo o que a eminente Professora, ora agraciada com o mais alto título conferido por nossa Universidade, representa para ela, como expressão dos valores que lhe são mais inerentes e, por outro lado, comunicar de uma maneira vívida, a imensa significação que ela tem para nós, da área da Educação, como exemplo, como modelo e também como inspiração permanente de nossas atividades.

O ilustre Professor Dante de Laytano, ao relatar o processo que propunha o título para sua devida aprovação, dentro das normas do Conselho Universitário, evoca uma frase dos sermões de Antonio Vieira, como intróito significativo ao referido Parecer: “Hei de fazer o que devo, não porque sou visto, senão porque sou eu”. De fato, assim é Dona Graciema, alguém que se importa menos em ser vista e muito mais com a coerência de seus pensamentos, atos e atitudes, em face dos valores que selecionou desde cedo como os capazes de merecer sua preferência e dedicação.

A seguir o mesmo Parecer analisa a vasta contribuição de Dona Graciema, dividindo-a em três focos distintos: como Educadora, como Líder e como Administradora. E aí são lembrados momentos áureos da História da Educação Brasileira e Sulriograndense que tiveram como feito de destaque a ação de nossa distinguida homenageada: os primórdios do CPOE — Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura — no qual como Diretora contribuiu para que o ensino que se fazia no Rio Grande do Sul, adquirisse, por sua pujança e qualidade, notoriedade nacional. Como professora de escola normal, na nossa mais tradicional Casa de Ensino — o Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha — colaborou para criar modelos de formação de professores que culminaram na modelar Reforma de Ensino Normal da qual muitas gerações de professores amplamente se beneficiaram.

A organização e desenvolvimento dos primeiros cursos de formação de Orientadores Educacionais, então a nível de pós-graduação, em nossa antiga Faculdade de Filosofia, criou padrões de desempenho de alto nível que, para nós se estabeleceram como mínimos e indispensáveis.

Discurso de saudação à professora Graciema Pacheco, proferido pela professora Juracy Cunegatto Marques.

Foi co-participante, incentivadora e trabalhadora persistente e tenaz no so-erguimento constante do nível de excelência do ensino de Psicologia, tanto em nosso Estado, como na universidade pioneira da modernização do ensino superior — a Universidade de Brasília. Aqui, destacam-se os Seminários para Professores de Psicologia promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura e, em Brasília, a sua contribuição, em termos de equipe, para fazer surgir um ensino mais comprometido com a qualidade e o espírito de investigação.

Aliás, na linha de investigação, Graciema Pacheco foi sempre e sobretudo uma pesquisadora. Como chefe da Divisão de Estudos de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, através de seu Centro Regional em Porto Alegre, anexo à Faculdade de Filosofia de nossa Universidade, fez nascer entre nós a pesquisa educacional que possibilitou o estabelecimento de condições para que criássemos mais tarde, com sua colaboração, os Cursos de Pós-Graduação em Educação, já agora na Faculdade de Educação, nos níveis de Mestrado e Doutorado. Como ela diz “as idéias caminham na imaginação e se concretizam em ações que se prolongam na realidade”.

Foi sob o signo de suas mais profundas e legítimas aspirações de pesquisadora que ela concebeu, organizou e vem dirigindo, numa atividade persistente e renovadora, o melhor Laboratório de Pesquisa Educacional de nosso meio, o COLÉGIO de APLICAÇÃO, a obra educacional, de quantas mereceram sua dedicação, que consolida e concretiza o seu pensamento, estendendo-o na formação de recursos humanos para a educação e no beneficiamento de inúmeras gerações sucessivas de jovens talentosos que “acharam a coesão de suas experiências, tornando-as fecundas, sem se esconder nas dobras do temporâneo e do passageiro” segundo as palavras de um aluno do Colégio de Aplicação, na década de 60.

Sua participação nos esforços de modernização de nossa Universidade tem sido incansável. Onde a criatividade é um ingrediente indispensável, lá ela é chamada para ajudar a iluminar os caminhos antes não trilhados. Assim, temos como instâncias de sua fecunda participação: o COPLAD — Conselho de Planejamento e Desenvolvimento — que antecedeu e acompanhou a implantação de nossa Reforma, a Comissão para elaboração do Projeto do 1º Ciclo, a Comissão Central de Vestibular, a Comissão de Carreira de Educação que ela implantou e estruturou, estabelecendo suas normas de funcionamento.

Graciema Pacheco é um exemplo de como o Professor Universitário dá a sua melhor contribuição à sociedade, e aos outros ramos do ensino, quando ele se mantém fiel a sua missão, dentro do papel que a Universidade é naturalmente destinada a exercer em seu contexto cultural. Tudo o que ela faz tem

repercussões para além das fronteiras de abrangência da própria Universidade. Em Educação, o que tem relevância e é feito com propriedade, se constituiu em produto que se transforma em componente do próprio processo social.

Ela sempre foi figura atuante nos movimentos de renovação da política educacional. Colaborou com Anísio Teixeira e com Gildásio Amado, numa perspectiva da filosofia da educação, pela seleção e implantação de seus valores e numa busca de inovações concretas, no plano da ação, como o foram as “classes experimentais”. Uma tentativa de, libertando os Ginásios das imposições das então rígidas normas legais permitir que os educadores construíssem, com suas idéias, as situações de ensino-aprendizagem mais favorecedoras da educação dos jovens.

Porque sua ação educativa se expande para além das esferas onde tem lugar, viajou muitas vezes em missões educacionais, pelo Brasil, pela América Latina, pela Europa e pelos Estados Unidos. Assim como dava visibilidade ao Brasil nessas viagens, de lá também sempre trazia algo para fertilizar a sua própria ação, redimensionando os compassos e ritmos das atividades, harmonizando-as com os progressos das ciências básicas da educação e com as novas descobertas metodológicas. Neste processo surge a criação de novos focos de interesse para a pesquisa e treinamento de recursos humanos de alto nível. Assim foi com sua visita à Universidade de Stanford. Nossa Universidade é considerada pioneira no Brasil, no desenvolvimento de Microensino como estratégia para o treinamento de habilidades específicas do professor.

Por tudo o que já referimos, Dona Graciema é uma pessoa incomum, no sentido em que usamos este termo no livro “Os Caminhos do Professor”. Ela é uma radical, no sentido primitivo do termo, alguém que vai à raiz dos problemas, que não se detém no superficial, onde o fenômeno é visualizado apenas em sua aparência. Procura compreender não apenas as variáveis de uma determinada situação, mas principalmente as interrelações que se estabelecem entre elas. Porisso é cuidadosa em adesões, guardando uma posição equidistante dos argumentos apaixonados. Busca verificar as causas e as conseqüências dos problemas que estuda.

Falando sobre os objetivos da Escola, na década de 50 (Inspeção Seccional de Porto Alegre—Primeira Jornada de Estudos para Diretores de Estabelecimentos do Ensino Secundário), dizia: “Resultados educacionais autênticos pressupõem o encontro entre a escola e os alunos, o qual pela sua natureza, implica movimento de uma parte e de outra e sua ordenação para os efeitos respectivos de dinâmica aceitação e participação. Então, o problema se transforma em incluir, na definição e interpretação dos objetivos da escola, a perspectiva que orienta para o aluno como expressão pessoal e de seu grupo

sócio-cultural, tomado este por sua vez, na devida coordenação com totalidades culturais mais amplas.”

E mais adiante, explicita seu pensamento, quanto à inserção do sistema de ensino no contexto sócio-político-econômico do qual depende e influencia ao mesmo tempo: “Certamente, a escola, qualquer que ela seja, nas sociedades modernas especialmente, encontra seu poder e seus limites condicionados à influência de muitas outras instituições e processos, não podendo, de nenhum modo, considerar-se única e absoluta em seus efeitos. Condições intrínsecas e exteriores lhe diminuem esse poder, como por exemplo a inércia ou a ação fragmentária, a pressão de grupos ou a insuficiência de recursos econômicos”.

Como profunda conhecedora de psicologia educacional, termina este seu documento, em que estabelece relações entre “a escola secundária e as necessidades da adolescência”, com uma mensagem de participação, solidariedade e espírito comunitário: “Considerando como ponto de referência uma visão que parte de dentro dessas relações e procura interpretar-lhes os íntimos apelos, o estudo das seguintes necessidades parece especialmente significativo e oportuno:

a) Apoio, justificado nas peculiaridades do processo da adolescência e representado:

— na compreensão capaz de constituir-se em auxílio para que o adolescente domine seus conflitos e alcance soluções construtivas para os mesmos;

— no encontro consigo mesmo, para ajustamento de possibilidades e motivações;

— na tolerância inspirada no esclarecimento;

— no contato com personalidades adultas cujos padrões pessoais estimulem o crescimento;

— na valorização dos bens culturais pela entrega que suscita adesão e reverência.

b) EXPRESSÃO, para utilizar reservas emocionais e confirmar, em realizações, anseios de valia e poder.

c) CONFIANÇA, pelo sentimento de ser parte necessária e valiosa na vida escolar e corresponder-lhe às expectativas e exigências.

d) ENCORAJAMENTO, para aceitar a vida como um bem e assumi-la como uma possibilidade de contínua valorização”.

Esta mensagem de participação, solidariedade e espírito comunitário, em sua profunda coerência entre pensamento, atitude e ação, é o que sentimos todos nós que temos o privilégio de trabalhar com ela. Sua forte e insubstituível liderança, sua força de exemplo e sua presença marcante em nossa Universidade vêm desta conjugação de uma visão clara e profunda de relações e necessidades, interpretando com fidelidade e denodo os "íntimos apelos" e oferecendo, a todos e a cada um estímulos significativos e oportunos.

DONA GRACIEMA:

Em nome da Universidade lhe digo: Obrigada por seu apoio, confiança e encorajamento que tem nos levado a poder EXPRESSAR nossos anseios de valia e poder, em realizações que dignificam nossa MISSÃO de Universidade que, produzindo saber o irradia em ações capazes de fortalecer a PESSOA, como o recurso mais precioso e válido para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Por tudo isto e pelo muito que não se expressa em palavras, recebe nosso reconhecimento, nossa admiração, nossa alegria por esta homenagem e nosso profundo afeto, com a imensa gratidão por ser a Senhora a PESSOA que é."