

ISSN 0034-7183

Revista Brasileira

rbep

de Estudos Pedagógicos

184

SEDIAE/INEP

Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC

Luciano Oliva Patrício

**SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÃO
EDUCACIONAL—SEDIAE**

SECRETÁRIA

Maria Helena Guimarães de Castro

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS—INEP**

DIRETOR-GERAL

Og Roberto Dória

COORDENADORA-GERAL DE DISSEMINAÇÃO

Christina Helena Micheli Velho

COORDENADOR DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Jair Santana Moraes

COORDENADORA DE DIFUSÃO E PROMOÇÃO

Sueli Macedo Silveira

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

184

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.76, n. 184, p.407-766, set./dez.1995

ORGANIZAÇÃO

Jair Santana Moraes

PARECERISTAS AD HOC

Diana Gonçalves Vidal (USP)

Eva Wairos Pereira (UnB)

Mario Osório Marques (Unijuí)

Vitor Henrique Paro (USP)

ADAPTAÇÃO DE PROJETO GRÁFICO

Acácio Valério da Silva Reis

Celi Rosalia Soares de Melo

SERVIÇOS EDITORIAIS

Celi Rosalia Soares de Melo

REVISÃO

Antônio Bezerra Filho

Francisca de Sá Benevides

Jair Santana Moraes

Marluce Moreira Salgado

Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T. Costa e Silva

Rejane Dias Ferreira Ribeiro

ARTE FINAL

Celi Rosalia Soares de Melo

CAPA

Carla Vianna Prates

ENDEREÇO

INEP

SGAS Quadra 607 Lote 50

CEP 70200-670 — Brasília-DF— Brasil

C. Postal 04497

CEP 70919-970— Brasília-DF—Brasil

Fone: (061) 244-2612

(061)244-0001 R. 396/308

FAX: (061) 244-4712

PERIODICIDADE

Quadrimestral

Os conceitos e opiniões emitidos nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos seus autores.

PUBLICADO EM JANEIRO DE 1997

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.— v. 1,
n.1,(jul. 1944)— . — Brasília: o Instituto, 1944-

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

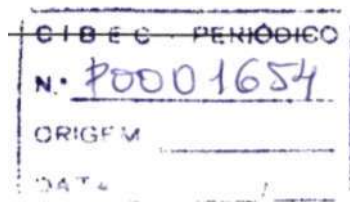
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v.61, n.140, set.1976.

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

ISSN 0034-7183

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS



184

SUMÁRIO

Estudos

Entre a Casa e a Escola: Educadoras de 1ª Grau na Periferia de São Paulo

Marília Pinto de Carvalho407

O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias

Geraldo Romanelli.....445

O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura

Antônio Roazzi e Maria do Rosário Carvalho 477

Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior

Valdemar Sguissardi..... 549

O "Estado" da Educação na "Folha" de Jornal: como os Jornais de Grande Circulação Abordam a Questão Educacional

Belarmino César Guimarães da Costa.579

Algumas Questões sobre a Avaliação do Portador de Deficiência Visual

Elcie F. Salzano Masini...615

<i>Profissionalização Docente: uma Leitura Piagetiana de sua Construção</i> Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur.	635
<i>Currículos da Escola Normal Paulista (1846/1920): Revedo uma Trajetória</i> Jane Soares de Almeida	665
Resenhas Críticas.....	691
Comunicações e Informações.....	699
índice.....	735

Estudos

*Entre a Casa e a Escola: Educadoras de 1º Grau na Periferia de São Paulo**

Marília Pinto de Carvalho

Universidade de São Paulo (USP)

Discute a feminização do magistério público, especialmente nas primeiras séries do 1º grau, como um processo de conseqüências contraditórias sobre a organização do trabalho docente e a identidade profissional das professoras. Esta baseado em uma pesquisa etnográfica realizada pela autora numa escola pública de São Paulo e propõe a revisão de abordagens negativistas da presença feminina no magistério, consagradas na literatura educacional brasileira.

Pelo menos desde os anos 80 vem-se discutindo, no Brasil, a questão da identidade profissional das professoras de 1º grau. Porém, quase sempre esses debates desconhecem que o fato de se tratar de uma maioria feminina de docentes tem conseqüências sobre essa identidade e sobre as formas como as professoras organizam seu trabalho. Quando consideram este aspecto, a tendência dos estudos é de enfatizar exclusivamente conseqüências negativas da feminização do magistério. Este texto procura apontar a feminização como um processo que tem conseqüências contra-

* Agradeço à professora Nelly P. Stromquist, da University of Southern California, e ao professor Vitor H. Paro, da Universidade de São Paulo, a leitura cuidadosa e os comentários a uma versão preliminar deste artigo.

ditórias — portanto, positivas e negativas — sobre a organização do trabalho docente e a identidade profissional das professoras. Está baseado em material empírico coletado em uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública de 1º grau da rede estadual de São Paulo.

Nessa investigação etnográfica, pude constatar que as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergavam o próprio trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a *maternagem*², a socialização recebida para a vida doméstica. E que, sem esse balizamento, suas atitudes tornavam-se incompreensíveis, ilógicas ou sem sentido. Entretanto, o centro daquela pesquisa eram as relações que as educadoras estabeleciam com os pais e as mães de alunos. A percepção da necessidade de estabelecer relações entre o trabalho doméstico das professoras e sua atuação profissional não existia *a priori*. Ela foi-se impondo ao longo da construção teórica de explicações e generalizações sobre o observado. Por isso, não foram feitas observações sistemáticas em salas de aula nem nas casas de professoras ou funcionárias, trabalho que permitiria abordar uma gama mais ampla de questões suscitadas pela relação casa-escola, como, por exemplo, suas conseqüências sobre a aprendizagem ou sobre as relações entre professoras e alunos de cada um dos sexos. Tratamos tão-somente da problemática da identidade profissional das docentes e de suas relações com funcionárias não-docentes, na expectativa de que novas pesquisas, abrangendo observações em salas de aula, possam cobrir as lacunas restantes.

¹ A escola localiza-se num bairro periférico da região metropolitana da cidade de São Paulo. Foram feitas 160 horas de observação, entre fevereiro e dezembro de 1990, incluindo: sala dos professores, reuniões de professores e entre pais e mestres, pátio de recreio, secretaria, entrada e saída de alunos e arredores da escola. Paralelamente, foram realizadas 14 entrevistas semi-estruturadas, abrangendo: seis professores (cinco mulheres e um homem); diretora e assistente de direção; duas funcionárias; dois grupos de alunos e dois grupos de pais e mães de alunos. Além disso, foi feito um questionário de caracterização, respondido por todos que trabalhavam na escola em 1990.

² O termo "maternagem" tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação de crianças, em oposição á maternidade, que se refere á dimensão biológica da gestação e do parto.

Um estilo doméstico de escola

Escola e família são duas instituições até certo ponto concorrentes, na medida que ambas são responsabilizadas pela educação das crianças. Não são claramente definidos os limites entre as atribuições da família — isto é, especialmente da mãe — e as responsabilidades das educadoras escolares. Ao mesmo tempo que a criança é considerada o centro da família e a maternagem de vista como um reduto da vida privada, o filho é igualmente percebido como cidadão, futuro trabalhador, reprodutor e objeto da ação de instituições da esfera pública, como a escola.

Essa ambigüidade é agravada pelo tipo de funcionamento que podemos observar em nossas escolas, um funcionamento que contribui para embaralhar a dimensão pública da educação — a escola — e sua dimensão privada — a casa, o lar. Para além da afirmação, tão difundida entre as educadoras, de que a escola é uma extensão do lar, observamos na prática um estilo de organização do trabalho baseado no improvisado, no exercício simultâneo de tarefas diferentes e na troca constante de funções. Este "estilo" decorre da falta de recursos, funcionários e equipamentos, obrigando a que cada profissional execute uma gama variada de tarefas para as quais nem sempre foi qualificado. Ao mesmo tempo, é também consequência do tipo de habilidades e saberes a que podem recorrer as mulheres responsáveis pelo funcionamento dessas escolas: suas habilidades para o trabalho doméstico e a maternagem, para os quais são prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade. Efetivamente, como apontam Fúlvia Rosemberg e Tina Amado, são características do trabalho doméstico que encontramos correntemente no trabalho escolar: "a atenção dispersa por várias tarefas, o acúmulo simultâneo de funções, o improvisado e a troca temporária de funções" (1992, p.70).

Essa relação fica oculta na maioria dos estudos sobre o trabalho docente, em primeiro lugar porque muitos autores desconhecem a pre-

sença majoritariamente feminina entre as professoras, apesar dos números gritantes a esse respeito (Bruschini, Amado, 1988). Nas escolas públicas do Estado de São Paulo, por exemplo, havia as seguintes porcentagens de mulheres em 1990: supervisoras: 72,3%; diretoras: 76%; assistentes de direção: 79,5%; professoras de ginásio e 2º grau: 75,5%; professoras primárias: 97,2%; secretárias: 81,8%; escrituradas: 85,7%; inspetoras de alunos: 80,8%; auxiliares de serviço: 87,8% (Fonte: Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação). Uma segunda razão é que mesmo os estudos sobre o trabalho feminino em geral têm desconhecido a interferência do trabalho doméstico nas outras atividades exercidas pelas mulheres, como aponta Edith Piza:

O trabalho doméstico é social e culturalmente compreendido como definidor das atividades ditas femininas e, no entanto, sempre foi objeto isolado de estudo, sem que se observasse o peso que sua presença, inexorável na vida da maioria das mulheres, teria sobre outras atividades desempenhadas por elas(1992, p.2).

No caso do trabalho docente, alguns estudos levam em conta, no máximo, a dupla jornada de trabalho das professoras (Madeira, 1982; Spier, 1987).

Aqui procuro compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, a maternagem e o universo caseiro das relações familiares. Na escola observada, que chamaremos de escola "Silvio Gardini"³ presenciamos, por exemplo, a diretora descongelando *freezer* da merenda; professoras ou mesmo uma das inspetoras de alunos assumindo decisões que caberiam à diretora, ausente naquele momento; inspetoras de alunos sendo responsabilizadas por até duas aulas seguidas com classes de ginásio, cujos professores haviam faltado; professoras que trabalhavam simultaneamente com duas classes; mães de

Todos os nomes de pessoas, instituições e localidades são fictícios.

alunos suprimindo trabalho de funcionárias na secretaria, limpeza e inspeção de alunos. As tarefas do trabalho doméstico e da maternagem das próprias educadoras estavam permanentemente presentes na escola: professoras que moravam próximo arranjavam tempo para comprar alimentos durante seu horário de trabalho; corriam até o quintal para tirar as roupas do varal quando ameaçava chover; utilizavam horários vagos para irem em casa amamentar. Nas conversas na sala dos professores, trocavam receitas, idéias de decoração, dicas de liquidações e ofertas em lojas, ou mesmo faziam compras na própria escola, pois algumas professoras e funcionárias eram revendedoras. Os filhos de professoras, diretora e funcionárias, diversas vezes, estiveram presentes na escola, principalmente nas reuniões e festas — realizadas aos sábados — ou nos dias de aula próximos às férias. Nestes casos, elas dividiam sua atenção entre a tarefa e os próprios filhos, nem sempre com muito sucesso.

A domesticidade também marcava os temas das conversas na entrada, nos intervalos ou mesmo durante reuniões, quase sempre aqueles assuntos que nossa sociedade reserva às mulheres: crianças, família, moda, sexo, culinária. Muitas vezes, em reuniões, circulavam bolos e tortas, álbuns de fotografia, revistas femininas, mostruários de bijuterias e *lingerie*. Até mesmo o espaço era apropriado pelas educadoras de forma a que se assemelhasse a seu próprio espaço doméstico: recebiam pessoas em suas salas (ou "sua" cozinha, no caso das merendeiras) como se fossem a própria casa; decoravam sua mesa, sua janela, sua prateleira; tomavam como critérios de eficiência profissional a limpeza e a organização do espaço.

Enfim, marcavam todo o estilo de funcionamento da escola, além das práticas ligadas ao trabalho doméstico propriamente dito, elementos da domesticidade como um todo, para a qual as educadoras haviam sido prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade, e onde quase sempre se localizava o centro de suas vidas naquele momento.

Essa característica nos permite situar a escola, da maneira como vem sendo vivida pelas educadoras, como uma instância de transição, não

totalmente pública, nem totalmente doméstica. A escola no Brasil, a nosso ver, pode ser percebida como um dos espaços sociais que as mulheres puderam ocupar ao longo do século XX, onde têm podido exercer algum tipo de poder e de influência social. Largamente excluídas das dimensões pública e política da sociedade, assim como de boa parte do mercado de trabalho⁴, as mulheres parecem ter feito das escolas uma espécie de casamata, uma proteção dentro das próprias estruturas de sua dominação de gênero. Assim, para as educadoras, o exercício profissional na escola aparece como uma extensão de seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, o que tem conseqüências sobre todo o funcionamento escolar, a relação pedagógica, a gestão, as relações entre as educadoras e delas com as mães de seus alunos. Estes efeitos não são necessariamente negativos, como argumentaremos a seguir.

Diferenças entre as professoras no cotidiano escolar

Na escola "Silvio Gardini", eram do sexo feminino a diretora e sua assistente, assim como 81% do total de profissionais em atuação na escola. Apenas entre os professores de 5^a a 8^a série, a proporção de mulheres caía para 53% (sete mulheres e seis homens), conformando uma situação em tudo semelhante ao conjunto da rede pública estadual de São Paulo. Esse conjunto de profissionais da escola encontrava-se dividido em diversos tipos de cargos e funções, trabalhavam em três diferentes horários de funcionamento da escola, ocupavam diversas posições hierárquicas e tinham variados tipos de vínculo profissional com o estado (contratação direta e indireta, concurso público, etc.)⁵. Devido às características de funcionamento de cada um dos períodos escolares, professoras com graus

⁴ A esse respeito, ver especialmente os trabalhos de Cristina Bruschini, onde se evidencia não apenas a «guetização» do mercado de trabalho brasileiro, mas também a participação ativa das mulheres na escolha profissional, através do exercício de um "senso de real idade" (Bruschini, 1981 e 1985).

⁵ Essas diferenças estão detalhadamente caracterizadas em Carvalho, 1991.

de formação, idades e tempo de experiência mais ou menos semelhantes agrupavam-se em cada um dos horários, criando fortes diferenciações entre os grupos que atuavam em cada período. Além disso, o trabalho escolar era organizado de forma diversa em cada horário, aumentando a distância entre o funcionamento escolar encontrado de manhã, à tarde e à noite.

Entretanto, um corte se sobrepunha a todas essas diferenciações e dividia mais profundamente o corpo docente de alto a baixo: a divisão entre as professoras de 1ª a 4ª série e as professoras de 5ª a 8ª série do 1º grau. Dessa forma, prevalecia a separação historicamente mais antiga, entre os cursos ginásial e primário, determinando duas culturas bastante diferenciadas no interior do professorado, apesar da unificação num curso de 1º grau único, de oito anos, estabelecida pela Lei 5.692 de 1971⁶. A diferença entre esses dois níveis de cursos e de professoras era marcada na fala cotidiana pela permanência dos antigos nomes "primário" e "ginásio" e pelo uso da denominação burocrática dos cargos para distinguir os tipos de professoras: Professoras-1 ou Professoras-3. Falava-se correntemente "os P-1", no masculino, para referir-se às professoras primárias, e "os P-3", para as professoras de ginásio⁷.

Dois trabalhos já clássicos sobre a escola pública brasileira mostraram as características diferentes desses dois grupos de professores ao final dos anos 50, permitindo-nos falar em dois modelos de prática docente historicamente construídos. Luís Pereira, estudando uma escola primária da região metropolitana de São Paulo entre 1958 e 1959, identifica a imagem do "bom professor primário":

⁶ Até 1971, o ensino brasileiro era formado pelo curso primário (obrigatório, com quatro anos de duração), ginásio (quatro anos) e colegial (três anos), os dois últimos freqüentemente chamados de ensino médio. A partir dessa data, o ensino elementar obrigatório foi ampliado para oito anos, unindo os antigos cursos primário e ginásial no curso de 1º grau e o ensino médio reduziu sua duração para três anos, como 2º grau.

⁷ No Estado de São Paulo, as professoras nível 1 são aquelas que atuam como professoras de classe, com alunos de 1ª a 4ª série. As professoras nível 2, numericamente inexpressivas, são estudantes ou portadoras de diplomas de cursos de nível universitário de curta duração e podem atuar nas 5ª e 6ª séries. As professoras nível 3 têm cursos universitários plenos e podem lecionar em todas as séries do 1º grau e do 2º grau.

O "bom" professor primário dedica-se grandemente aos alunos, sentindo-se um tanto 'dono' do seu cargo e das crianças da sua classe. (...) Resolve tudo sozinho, só recorrendo ao diretor em casos extremos. Nesse sentido, concebe a escola como um conglomerado de classes, cada uma independente das demais e semi-independente em relação à direção do estabelecimento (Pereira, 1967, p.78).

Já o professor de ginásio teria uma visão mais globalizante da escola e manteria uma relação de distanciamento com ela, envolvendo-se menos com o bairro, os alunos e suas famílias. É o que observou João Batista Borges Pereira, num ginásio público noturno na periferia de São Paulo, entre 1959 e 1960:

Alguns [professores] residem no centro da cidade; outros, em bairros da zona sul e só vão à Vila Flávia [bairro da escola] à noite para lecionar. Raros são os que dentre eles viram o bairro e a escola à luz do dia. (Pereira, 1969, p.82).

Em 1990, na escola "Silvio Gardini", estes dois modelos diferentes de exercício profissional ainda vigoravam. A professora Leila, da 3ª série, por exemplo, falando de seu trabalho, quase repete as palavras de Luís Pereira:

- O que vem, do lado externo, eu não deixo atingir a minha classe, não. Porque eu acho que eu na minha sala de aula sou eu e não me interessa lá o que venha aí, o que eles venham falar (...) sabe, prá mim não me afeta, meus alunos fazem [o que ela acha melhor], é a minha postura (Leila, professora primária).

A relação de trabalho das P-1 era uma relação pessoal com a *sua* turma de alunos e *a sua* sala de aula. Elas referiam-se freqüentemente aos "meus", ou "um meu" ao falar dos alunos: "Tem uma que foi minha até a quarta série"; "Vou ali avisar os meus". Já as Professoras-3 viviam uma verdadeira despersonalização das relações de trabalho. A professora de ginásio não tinha a sua sala de aula, nem a sua turma de alunos. Nos conselhos de classe e nas reuniões pedagógicas com os pais, por exem-

plo, os estudantes eram chamados por seus números e freqüentemente as professoras não sabiam de quem estavam falando. Assim, numa reunião do Conselho da 5^a série C, terceiro bimestre:

Jerusa: - Número 1: não tem problema nenhum. Número 2: tá perigando em português, né, Vânia?

Vânia: - Tá.

(...)

Jerusa: - Número 15: esse moleque é safado, olha. Depois da recuperação, melhorou.

Mário, Nice e Vânia: - É menina, a Edna.

(...)

Mário: - Número 21: como é que ela está?

Neide: - Ela não, é ele, é Fábio.

Nice: - Qual Fábio?

Vânia: - O 21 é o Fábio lourinho. O 22 é o Fábio das Chagas, o que é repetente, senta ali do lado da janela.

Para a professora de ginásio, a escola era um local de passagem, impessoal, com o qual ela fazia permanentes esforços para identificar-se. Seus espaços próprios, por exemplo, estavam reduzidos a uma prateleira de armário na sala dos professores e vi diversas dessas prateleiras cinzentas decoradas com fotografias, desenhos e recortes.

Um modelo feminino de profissional

Essas diferenças entre os modelos de professora primária e de professora de ginásio podem ser explicadas pela diversidade na organização

do trabalho nas séries iniciais (primário) e finais (ginásio): enquanto o trabalho típico da professora primária é o da professora de classe, que se relaciona o ano todo com uma única turma de crianças, o trabalho no ginásio se organiza por matérias, levando a professora a lidar com até algumas centenas de alunos de diversas séries e idades. O tempo, o espaço, os ritmos de trabalho e as possibilidades de autonomia e autocontrole são diferentes nessas duas formas de organização do trabalho pedagógico. Outros elementos podem ser explorados como explicação: as diferenças na idade dos alunos, exigindo relações pedagógicas diversas; a maior presença de novatas entre as professoras de ginásio; diferenças no local de moradia, no tipo de formação pedagógica, nas trajetórias de vida e expectativas profissionais; assim como as tradições enraizadas sobre a concepção de trabalho.

Aqui interessa destacar, entretanto, um outro aspecto que aos primeiros se articula: as diferenças no grau de feminização dos dois grupos de docentes. No ginásio da escola "Gardini", havia seis professores do sexo masculino, num total de 13, enquanto no primário havia apenas um professor entre 29 docentes. Já na época estudada por Luís Pereira e João Batista Borges Pereira, as mulheres somavam 92,8% do total de professores primários no País (dados de 1954) e apenas cerca de 43% do corpo docente de escolas de nível médio (dados de 1959, Pereira, 1969, p. 38-39). Embora as estatísticas indiquem um crescimento constante na proporção de mulheres como professoras de nível médio, sua presença ainda não chegou à maioria absoluta, como se constata, pelo menos desde os anos 30, no primário⁸. Assim, se o magistério primário se constituiu, historicamente, no Brasil, como profissão tipicamente feminina, o mesmo não se pode dizer do ensino nos cursos de nível médio. Parece-me, portanto, necessário investigar as relações entre os dois modelos de trabalho

⁸ Maria Cândida Delgado Reis, por exemplo, mostra como " desde o século XIX o magistério já vinha se delineando claramente como um campo de trabalho feminino" no Brasil, chegando a 70% "do total de funcionários encarregados do ensino", em 1921, de acordo com afirmação do educador Lourenço Filho. (Reis, 1991, p.67 e 72).

docente e essa diferença na sua composição de gênero. Uma hipótese a ser estudada seria a de que a maior presença masculina no ginásio, desde as origens da profissão, levaria a um modelo de profissional mais de acordo com a separação rigorosa entre público e doméstico preconizada como ideal em nossa sociedade.

Trabalhos desenvolvidos nos anos 80, no Brasil, por educadoras que procuraram compreender a imbricação entre gênero e magistério difundiram uma visão bastante negativa das professoras primárias, confirmando aquela hipótese, porém sem estabelecer nenhuma crítica ao modelo de profissional adotado como referência. De acordo com essa visão, a presença majoritariamente feminina no primário levaria a uma concepção maternal, estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e vida familiar e percebendo-se como "segunda-mãe" ou "tia" dos alunos. Maria Eliana Novaes, por exemplo, afirma:

Tradicionalmente, nas escolas a professora era vista como "segunda mãe". Hoje virou moda chamá-la de "tia". As professoras, parece, internalizaram essa perspectiva que vê a escola como um novo lar. Costumam referir-se à escola como "a casa" (...) Ora, a professora precisa sentir-se "em casa". Assume o papel de "mãe" ou de "tia", identificando-se mais como um "parente postiço" da criança do que como sua mestra (Novaes, 1984, p.105-106).

Mais recentemente, Paulo Freire (1994) retomou a discussão desta identificação entre professora e tia, novamente enfatizando as perdas que ela pode significar em relação à identidade profissional das professoras:

(...) aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional (...) é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve (p. 11 e 12, grifos do autor) '.

* Em relação à Argentina, Alicia Fernández discute a utilização da designação de *señorita* para as professoras, muito semelhante ao uso da "tia" em português (Fernández, 1994).

Os mesmos termos utilizados por esses autores aparecem na fala da diretora da escola "Gardini", Jerusa, professora de ginásio que nunca atuou como professora primária e que se identificava com as Professoras-3 da escola:

- É difícil você prejugar a pessoa como irresponsável, mas elas [professoras primárias] se sentem muito mais responsáveis do que o P-3, elas são muito mais mães. Eu falei: "Professor não tem que ser mãe, a relação de chamar de tia tem que acabar, profissional é profissional. Ele tem que ter uma relação de carinho, mas tem que ser uma relação de professor e aluno, não dá pra ficar de tia." (...) Eu posso ter uma relação de professor e aluno superamigável sem ser supermãe (Jerusa, professora de ginásio e diretora de escola).

Nessas falas está implícita uma crítica à competência profissional das professoras primárias, que supririam uma suposta incompetência com sua postura maternal. Guiomar Namó de Mello explicita essa crítica ao falar do senso comum e da prática do magistério de 1º grau:

Quando não se sabe o que fazer, ama-se.(...) Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ele incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista (Mello, 1987, p.117).

Com base nesse tipo de argumentação generalizou-se uma visão que opõe de forma excludente a competência profissional e o modelo feminino de prática docente, o modelo mais tradicional da professora primária, onde o exercício profissional e a domesticidade estão imbricados. Não foi este quadro de incompetência, no entanto, que observei na escola "Gardini". Algumas das professoras que demonstravam maior segurança em seu trabalho, compromisso e disposição em aprender e inovar corresponderiam totalmente ao modelo maternal de professora primária. A própria diretora Jerusa mostrou, mais adiante em sua fala, que não havia na escola essa contraposição entre ser profissional e ter uma atitude

maternal, que o problema que ela chamava de "falta de profissionalismo" estava presente em todas as séries e tinha outras raízes — a falta de uma formação pedagógica sólida e a dificuldade em selecionar profissionais, dados os baixos salários. Isto é, embora entre as professoras primárias predominasse uma postura maternal em relação às crianças e uma maneira peculiar de enxergar seu trabalho, havia entre elas, tanto quanto no ginásio, boas e más educadoras. E o recurso à afetividade não tinha relação direta com o despreparo profissional.

Quando eram as próprias professoras primárias que falavam das suas diferenças com as P-3, a comparação com o papel de mãe e a referência ao universo doméstico permaneciam, porém, ligadas ao tipo de estruturação do trabalho (professora de classe) e à tradição do magistério primário, lembrando o professor descrito por Luís Pereira:

- P-1 é assim, o professor de 1^a a 4^a série, o professor P-1 antigo, é assim: "Essa classe é minha, 35 alunos meus". Então, esses 35 alunos eram propriedade sua. É igual filho, que se ele aprontar uma ali fora: "É aluno de quem, bem?" "Sou aluno da professora Clara." Então é a professora Clara que não ensinou. Isso a vida toda do magistério foi assim, né? Então o aluno que tá aprontando lá fora é reflexo da professora que não ensinou. Igual o mau filho. O filho que tá jogando pedra no vizinho é que a mãe dele não tem educação. Se fosse uma 5^a, 6^a série, não seria assim. "Você é da 5^a A ou B?". Não é a professora (Clara, professora primária).

Diversas pesquisas têm demonstrado que a construção histórica da imagem social e da prática das professoras primárias teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora. Miriam David (1980) e Carolyn Steadman (1985), no caso inglês, mostram como o processo de feminização do magistério esteve associado não apenas a fatores econômicos e de mercado de trabalho, mas igualmente a um processo de "maternalização" do ensino primário, que tomava cada vez mais como modelo a relação mãe/filho. Através do emprego das mulheres como professoras, o ambiente familiar seria recriado no interior das escolas. Às

professoras ensinava-se a desenvolverem em sua atividade profissional as aptidões consideradas adequadas às "boas mães".

Em relação à França, Badinter, ao discutir a formação de nosso atual conceito de maternidade, oferece inúmeros exemplos de como as imagens de boa mãe e de boa professora estão imbricadas, surgindo de uma mesma matriz, a imagem de mulher dotada pela natureza para a educação das crianças (compreendida especialmente como sua formação moral). Ela cita as palavras de um diretor de escola normal, no ano de 1870: a mãe deve ser a primeira professora de seus filhos, e a professora não poderia ter ambição mais nobre do que a de ser mãe para seus alunos (Pécaut, F. *apud* Badinter, 1985, p.264).

No Brasil, apenas muito recentemente, alguns estudos têm se preocupado em investigar, nesse sentido, as relações entre o trabalho doméstico, a maternagem e o ofício de ensinar (Piza, 1992, Rosemberg, 1992). Do ponto de vista histórico, Eliane Marta Teixeira Lopes mostrou a superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico brasileiro:

A verdade dada pela história é a de que houve — sempre, mesmo quando ainda não se podia falar em feminização do magistério — uma forte associação entre o trabalho docente, quando exercido pela mulher, e a maternidade. Ao longo do tempo, foi como mães espirituais, ou como mães intelectuais ou como mães *tout-court*, que se esperou que as mulheres assumissem a tarefa docente (1991, p.37).

Sobre os discursos e as formas atuais da prática educacional nas escolas, quase nenhum material empírico foi levantado. Em vista disso, algumas das afirmações feitas correntemente talvez devessem permanecer como interrogações: até que ponto essa *maternalização* do ofício de professora contribui para dificultar a construção de uma identidade profissional clara? De que maneira ela é constantemente reforçada por discursos oficiais interessados na manutenção dos baixos salários e precárias condições de trabalho da categoria, através do apelo à abnegação e ao espírito de sacrifício? Até que ponto as professoras conseguem perce-

ber-se como portadoras de conhecimentos adquiridos para a educação de crianças, conhecimentos que ao mesmo tempo vão além de sua formação técnica escolar e não decorrem naturalmente de sua feminilidade?

Acredito que é necessário olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito do que têm feito a maioria das pesquisas acadêmicas. Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional histórico e culturalmente construído. É transformar o modelo de trabalho assalariado da parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável. Estudos recentes sobre a identidade masculina começam a colocar em questão esse modelo, a mostrar que também ele é socialmente construído e que a separação nele proposta tem um custo para as personalidades masculinas. Um bom exemplo é o trabalho de Sócrates Nolasco (1993), que afirma: "O trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada" (p.50).

O estudo sobre o trabalho das professoras precisa levar em consideração que isto não ocorre necessariamente para as mulheres e, percebendo os efeitos dessa diferença, não tomá-los como negativos *a priori*. Não se trata de desconhecer que a mistura entre doméstico e público, assim como a preocupação com os sentimentos e a afetividade, fazem parte das atribuições femininas dentro da divisão e da hierarquia socialmente estabelecidas entre os gêneros. Essa postura personalizadora certamente não significa uma ruptura das subordinações de gênero. Todavia, acreditamos que ela não deve ser avaliada a partir de um modelo pretensamente racional ou técnico de trabalho docente, um modelo que idealiza a impessoalidade dos espaços públicos masculinos e que opõe algum tipo de profissionalismo à informalidade e à personalização.

A meu ver, a atuação das professoras primárias deve ser encarada como um modelo de trabalho docente arduamente construído ao longo da história do magistério e da história do trabalho remunerado das mulhe-

res; uma forma marcadamente feminina de organizar as tarefas e relacionar-se com os alunos; uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho nas escolas que pode conter formas de resistência ao controle externo e às restrições sobre a autonomia da professora.

Talvez aquelas que se identificam como "tias" não estejam deixando de lutar por seus direitos e sua autonomia de trabalho, mas apenas fazendo-o de outras formas, diferentes da preconizada pelos sindicatos e outros organismos mais afeitos à esfera pública. Não poderá ser assim interpretada a oposição da professora Leila a tudo que "vem do lado externo"? Uma vez fechada a porta da sala de aula, ela pode dispor com autonomia de seu tempo, seu espaço, seu ritmo e suas formas de trabalho, ao contrário das professoras do ginásio da mesma escola, submetidas a um horário preestabelecido e muito mais sujeitas ao ritmo da sirene a cada 45 minutos e à interferência dos técnicos e especialistas.

Ao mesmo tempo, a despersonalização das relações entre as educadoras e delas com os alunos, conforme pude observar nas séries ginásiais da escola "Gardini", não terá algo a aprender com a postura maternal de suas colegas do primário? Por um lado, não podemos esquecer que a maternalização do ensino primário não significa apenas a introdução de "bons sentimentos" na sala de aula, mas também toda a carga de autoritarismo e culpabilização, toda a mistura ambígua de amor e ódio que o modelo de maternidade vigente carrega.¹⁰

Por outro lado, há indícios de que a maneira pessoal e afetiva de ser profissional desenvolvida pelas professoras primárias pode ser vista como um antídoto contra a despersonalização e o descompromisso que atualmente minam a qualidade da educação oferecida em nossas escolas. Realizando pesquisa etnográfica entre professoras mexicanas, Etefvina Sandoval Flores (1992) encontrou também a presença da maternagem,

¹⁰ Muitos estudos têm abordado nosso atual modelo de maternidade, mostrando sua historicidade e os processos sociais de sua construção (Badinter, 1980; Novelino, 1989; Chodorow, 1990).

não apenas nos discursos, mas em sua prática docente, traduzida numa "disposição particular para a atenção a sua classe, na qual se privilegiam aspectos como a formação de hábitos ou atitudes" (p.67). Essa autora mostra a ambigüidade de significados dessa referência que, de reafirmação das atribuições mais tradicionais das mulheres em nossa sociedade, pode transitar para uma estratégia de autovalorização profissional, uma vez que essas professoras eram reconhecidas pelas comunidades onde atuavam como profissionais dedicadas. E mostra igualmente como essa postura maternal pode redundar em benefícios para a educação, pelo sentido que carrega de responsabilidade e compromisso com as crianças, levando as educadoras a buscar uma maior capacitação técnica e a um grande empenho na realização de suas tarefas.

Enfim, não creio que as "tias" sejam incompetentes pedagogicamente, nem dóceis a todo controle e exploração de seu trabalho. Acredito, antes, que suas formas de competência e incompetência, de luta e de passividade não correspondem aos modelos aos quais têm sido comparadas. Sua forma de atuação, combinando referências domésticas e referências públicas, não as faz menos profissionais e, sim, profissionais diferentes, profissionais no feminino, com toda a carga contraditória de subordinação e de contestação que isso significa.

Afetividade, medo e silêncio

Embora a dedicação à escola — em geral significando trabalho fora do período regular — fosse uma característica bastante generalizada entre as profissionais da escola "Silvio Gardini", havia maneiras diferentes de ser dedicada. Para as professoras primárias essa dedicação estava muito estreitamente associada àquela relação afetiva, maternal, com seus alunos. Era, principalmente, uma dedicação "aos *meus* alunos", mais do que à escola como um todo, ou à profissão, ou a um ideal. Elas não se furtavam a um envolvimento pessoal com suas turmas, carinhoso ou agressivo, de alegria ou frustração, de orgulho ou desânimo.

A afetividade, o crivo emocional e pessoal — referências características do universo doméstico — pareciam vir em primeiro plano, nessa visão de mundo onde a abstração subordinava-se à emoção. Chamou-me a atenção, por exemplo, numa entrevista, o número de vezes em que uma professora primária jovem repetiu o adjetivo "gostoso", afirmativa ou negativamente, para qualificar desde a escola até sua participação sindical, incluindo o clima em sua sala de aula e sua experiência na faculdade. Noutros momentos, vi questões que para mim pareciam bastante amplas serem "traduzidas" em termos de relações pessoais, como no seguinte trecho da entrevista com a professora Maria Alice:

Pergunta: - Como você vê as diferenças entre os períodos na escola?

Maria Alice: - Diferença no relacionamento? Você fala assim ... de gente? De manhã tem gente legal, tem gente ótima ...

As relações entre educadoras tendiam a ser sempre pessoais:

- A gente se acostuma muito, a turminha ali é muito boa, mesmo assim como amigos, não só como amigos assim de trabalho, mas fora. Se a gente tem algum problema, tá todo mundo ali, pronto. Eu acho isso muito importante (Soraya, professora primária).

- A Jerusa [diretora], eu acredito também que... porque ela fica aqui na escola mais na parte da manhã, a parte da tarde só na quarta-feira. Então, o que eu sinto falta é de um contato mais pessoal direção/ professores (Deise, professora primária).

Enfim, a intuição e a afetividade eram elementos estruturantes da visão de mundo dessas professoras. Eu diria mesmo que elas, antes de mais nada, sentiam o mundo.

Ao afirmar essa predominância do emocional e do pessoal sobre o abstrato e o formal não estou desqualificando a visão de mundo dessas mulheres, uma vez que não pressuponho a superioridade de um modelo sobre o outro. Apenas quero afirmar essa diferença, tão característica da

divisão de gênero em nossa sociedade, onde as mulheres são socializadas prioritariamente para a vida no lar e para desenvolver a vivência do afeto e de relações primárias e informais (Chodorow, 1979). E quero apontar que muitas das interpretações, atitudes e soluções encontradas por essas professoras diante de seus alunos e de sua prática na escola são incompreensíveis fora desse marco de referência.

Dentre os sentimentos que marcavam essas mulheres, um foi ganhando cada vez mais importância para mim, à medida que convivía com elas: o medo. As palavras medo ou seu eufemismo, receio, repetiam-se em circunstâncias as mais variadas. Na sala dos professores, comenta-se sobre uma tesoura que sumiu na escola e "deu-se a maior confusão".

- Eu agora nem pego mais a tesoura da escola, eu tenho medo. Tou trazendo de casa uma tesoura na bolsa, (professora primária).

- Tenho medo de ir lá no centro [de São Paulo] sozinha, já me perdi uma vez. Pegar o trem, o metrô. Não conheço direito, (uma professora primária, em dia de manifestação sindical).

- A gente já procura se calar mais. (...) Não sei se é medo de de repente falar e um colega ir contradizer o que você disse (Soraya, professora primária).

- Então, quando eu vim, eu substituí uma professora que tava doente, peguei uma 1ª série e 1ª série eu acredito que é uma das séries que te traz maior responsabilidade. Eu fiquei, assim, realmente com um pouco de medo (Deise, professora primária).

O medo, compreensível e humano na maioria dessas situações, adquiria contornos irracionais e ameaçava cristalizar-se como postura diante do mundo. Em alguns momentos, o medo paralisava as professoras, deixava o grupo todo na defensiva, especialmente diante de novas propostas ou críticas a seu trabalho. Em algumas professoras a dificuldade em aprender — e ensinar — parecia estar diretamente ligada ao medo do novo, de correr riscos, lidar com o desconhecido.

Essa postura defensiva e conservadora se expressava na atribuição aos outros de todos os problemas e críticas que eram levantados. Esses "outros" podiam ser as famílias dos alunos, as outras escolas, os especialistas da Delegacia de Ensino, a situação geral da educação, outras professoras ou até um outro período da própria escola. E, em geral, a acusação ao "outro" era feita de forma a deixar as professoras numa situação de vítimas passivas das circunstâncias, o que lhes tirava ao mesmo tempo a responsabilidade e a perspectiva de agir sobre a situação. Numa reunião do primeiro período, por exemplo, diante de críticas levantadas pela diretora, foram acusados a Delegacia de Ensino, as condições de trabalho, "outras professoras, que já nasceram aposentadas" e chegou-se a criticar longamente as professoras do segundo período, que não estavam presentes. Em algumas histórias de vida, certas decisões fundamentais, como a entrada para o magistério, mudanças de cidade ou de bairro, eram atribuídas sempre a outros, e a professora acabava parecendo quase uma vítima de sua própria vida:

- Aí, quando eu casei, o meu marido falou: "- Mas você estudou, vai dar aula" [riso]. E eu nem tinha trabalhado... (...) "Agora, você vai cuidar da casa e vai ficar fazendo o quê o resto do tempo? Então pelo menos você vai trabalhar". Aí eu fui, né? (Clara, professora primária).

As próprias professoras, no entanto, ou algumas dentre elas, mostravam caminhos para romper com esse círculo de medo-defensiva-acusação-vitimização-passividade-medo. Na mesma reunião em que tanto se acusavam os outros, por exemplo, uma professora fez uma declaração corajosa e extremamente sutil:

- Jerusa, eu queria que você me desse três minutos para eu falar de um caso que eu tenho remorso.

Ela conta o caso de um aluno que faltou durante 45 dias e acabou sendo reprovado por ela em matemática. Ela diz que se arrepende dessa reprovação e considera que foi um erro o tipo de prova que elaborou.

A declaração surpreendente de Elisete, em tom de autocrítica e cujo conteúdo não tinha relação direta com os temas discutidos, pareceu-me uma crítica profunda e apropriada à reunião, onde até aquele momento ninguém assumira qualquer erro próprio, embora tivessem feito muitas críticas fundamentadas a instâncias superiores da burocracia escolar e às condições gerais de ensino.

A grande insegurança revelada pelas professoras, assim como sua dificuldade em se envolver em qualquer processo de avaliação de seu trabalho, parecem estar relacionadas à precariedade de sua identidade profissional. Como mulheres, mesmo atuando numa profissão hoje muito feminizada, elas incorporam quase sempre as mensagens de inadequação do gênero feminino às atividades profissionais assalariadas. Em sua socialização, foram preparadas fundamentalmente para o exercício da maternagem e do trabalho doméstico e aprenderam a ser inseguras e medrosas, especialmente nos espaços públicos. Apesar de toda a presença do doméstico dentro da escola, elas ainda mantêm, como não poderia deixar de ser, elementos do seu caráter de instância pública. Especialmente fora de suas salas de aula, as professoras primárias mostram-se medrosas. Em relação à avaliação de seu trabalho, elas pouco podem contar com sua formação técnica para o magistério, quase sempre precária e muito referida à domesticidade e à maternagem. No exercício da profissão, encontram péssimas condições de trabalho e são socialmente desprestigiadas, consideradas como profissionais de segunda categoria, missionárias ou diletantes. Assim, elas questionam com muita frequência sua própria capacidade e competência e são profundamente vulneráveis a toda crítica a seu trabalho.

Dentro de seus referenciais, as principais soluções para romper o medo e experimentar o novo vinham também associadas à afetividade e ao convívio pessoal:

- No ano passado, com a greve, o grupo aqui da escola era outro, as meninas do 3^a [período] eram outras, era um grupo assim supergostoso. Nós íamos a todas as assembléias, todo mundo ia junto, era um grupo superlegal, gostoso,

todo mundo ficava sempre junto e isso unia realmente o pessoal. E a cada dia que passa você vai se conscientizando cada vez mais, um pouquinho mais, e você vai aprendendo a não ter tanto medo (Deise, professora primária).

A professora Leila comentou sobre a importância de sua participação freqüente em encontros e congressos sobre educação, em vários pontos do País, para os quais sempre procurava convidar outras colegas. Eram momentos de contato com coisas novas, idéias e situações diferentes, indo além da vida caseira. Ao falar do rompimento de sua rotina doméstica, ela nos mostra ao mesmo tempo a estreiteza da vida diária dessas professoras, não muito diferente da vida das demais donas-de-casa, moradoras na periferia:

- Então, eu tenho tentado conquistar outras pessoas prá ir com a gente. Porque muda a cabeça, sabe? As pessoas parecem que vêm mais animadas. Apesar de a gente gastar dinheiro da gente ... Mas a gente acaba aproveitando isso, vem com idéias novas. E fica no alojamento, dorme no chão. É uma experiência diferente. E isso acrescenta muito prá gente, acrescenta demais na vida da gente (Leila, professora primária).

Outra característica marcante das professoras primárias da Escola "Gardini" era o silêncio. A maioria delas nunca se pronunciava em reuniões ou conversas em grupos maiores, restringindo-se a falar em tom baixo com as colegas sentadas mais próximas, enquanto uma ou duas "mais falantes" expressavam-se pelo grupo todo. Aparentemente elas abdicavam de disputar poder e influenciar decisões, ao mesmo tempo que se desobrigavam de um posicionamento claro nas disputas. Fátima, ex-diretora da escola, assim se expressou quanto às professoras primárias:

- Olha, o P-1 é um problema na escola. A participação dele é menor? Eu não sei. Ele fica assim, mais de lado, ele não vai fundo. Porque o P-3 ou ele te boicota, briga, xinga, ou ele está ali junto com você. Não noto muito isso em P-1. Então o P-1 é uma incógnita, realmente. (...) É uma participação fria, assim como se você não estivesse muito empolgado. Eles não querem se envolver muito com as coisas. Eles querem ficar neutros, é o termo que eles falam (Fátima, ex-diretora).

Na verdade, pareceu-me que esse alheamento e o silêncio eram menos uma abdicação do poder do que uma estratégia muito caracteristicamente feminina, em nossa sociedade, de resistir ao poder sem enfrentá-lo diretamente:

- A gente prefere fazer e não falar. Falar é muito difícil (Patrícia, professora primária).

Dispondo de razoável autonomia em suas salas de aula, tendendo a perceber a escola como um conglomerado de classes relativamente independentes e sentindo dificuldades em discutir e se posicionar em grupos maiores, as professoras primárias, em geral, ouviam as discussões, as decisões, votavam, se necessário, e depois faziam o que achavam correto. O seu silêncio dificilmente significava concordância, resignação ou mesmo impotência. Em geral, ele significava desinteresse ou até desprezo por aquelas disputas, cujos resultados — elas podiam antecipar — pouco influenciariam no seu trabalho. Para elas, as reuniões e os grupos com muitas pessoas apareciam como instâncias da esfera pública, onde elas se sentiam pouco à vontade, mesmo quando a maioria era mulheres. Suas salas de aula, ao contrário, podiam ser apreendidas como parte da esfera doméstica, como extensões de seus lares e ali elas pareciam sentir-se à vontade e exercer plenamente sua autonomia.

As funcionárias

Quase sempre são esquecidas nas descrições ou análises sobre escolas públicas as funcionárias de apoio, aquelas que atuam na limpeza, cozinha e secretaria das escolas". Por essa razão me detenho numa descrição mais detalhada de seu trabalho e de seus pontos de vista sobre a escola.

" Uma exceção recente é o estudo de Vitor Henrique Paro (1995), onde o trabalho dos funcionários é totalmente incorporado à discussão sobre a escola e seu funcionamento.

Do total de 60 profissionais que atuavam na escola em junho de 1990, 16 eram funcionárias, assim distribuídas: quatro auxiliares de serviço (antigas serventes), três merendeiras, um zelador, uma cantineira, quatro inspetoras de alunos, duas escriturárias e uma secretária. Além dessa diversidade de funções e posições hierárquicas, o grupo dividia-se em diferentes tipos de contratação. Metade era funcionárias do estado, divididas entre efetivas (duas) e temporárias (seis), mas de toda forma dispondo de algumas vantagens do serviço público estadual. Três eram de convênio em que o estado repassava verbas para a Associação de Pais e Mestres, em nome da qual eram contratadas as funcionárias (por dois anos renováveis), com salários muito baixos, frequentemente menores que um salário mínimo. As três merendeiras eram contratadas pela prefeitura municipal, que, também através de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, era responsável pela merenda nas escolas estaduais localizadas no município. Já a cantineira tinha apenas um contrato de arrendamento da cantina junto à Associação de Pais e Mestres, e o zelador era funcionário da Polícia Militar, recebendo em troca de seu trabalho a utilização da moradia na escola.

Assim, se tomássemos como base a situação de trabalho e contratação, poderíamos considerar as funcionárias como um grupo extremamente diversificado. Algumas informações obtidas através de questionário de caracterização, no entanto, permitiram perceber que o grupo possuía homogeneidade quanto a outros aspectos. A quase totalidade morava na área atendida pela escola. E todas as dez funcionárias com filhos em idade escolar os mantinham em escolas públicas, sete delas com pelo menos um filho na própria Escola "Gardini". Entre as que não tinham filhos em idade escolar, havia casos em que os netos ou irmãos estudavam na "Gardini".

As funcionárias eram, portanto, o grupo mais fortemente ligado ao bairro e às famílias dos alunos, com as quais compartilhavam sua situação socioeconômica e de moradia, além da própria situação de mães de

alunos. Assim, elas se colocavam numa posição ambígua em relação à escola, às vezes agindo como membros da burocracia escolar, porém mais frequentemente atuando como parte da comunidade atendida pela escola.

Quanto à participação nos organismos formais de poder (Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres), era expressivo o número de funcionárias que nunca havia participado: 56% (nove em 16). As observações indicaram que um pequeno número de funcionárias estava próximo dos centros de decisão e poder, desfrutando da amizade e da confiança da direção da escola, enquanto a grande maioria sentia-se muito excluída. A presença nos organismos formais, da maneira como se dava, pouco contribuía para alterar esse quadro. Perguntada sobre as eleições daquele ano para o Conselho de Escola, dona Elisa, auxiliar de serviços e uma das funcionárias mais antigas da escola, explicou-me:

- Um escolhe o outro, entre os funcionários um escolhe o outro. (...) Esse ano foi assim: precisava de ... ah, não lembro quantos funcionários que eram. Aí, eles [diretora e secretária] vieram perguntar prá mim: - A senhora continua? Eu falei: - Continuo. Aí, continuei, né? (Elisa, auxiliar de serviços).

Em geral, as duas representantes das auxiliares de serviço (antigas serventes) sentavam-se juntas nas reuniões do conselho, falavam muito pouco e quase sempre sobre assuntos do seu próprio trabalho. Entre o conjunto das funcionárias, era muito baixo o nível de informação sobre o funcionamento do organismo, os mecanismos de representação, ou mesmo quem eram os representantes.

Na verdade, as funcionárias da merenda e da limpeza formavam uma escola à parte, isoladas da "ala administrativa" e com poucos contatos com as professoras. Proibidas de freqüentar a cozinha e a secretaria, as auxiliares de serviço reivindicaram o uso de um antigo banheiro, sua "salinha", onde se trocavam, tomavam café, almoçavam e conversavam. E era desse ângulo, a partir dos fundos, que enxergavam a escola: o banheiro, a cozinha, a limpeza, o espaço. Nas suas falas, o pedagógico tinha um papel extremamente secundário, substituído pelo controle:

- A Leila é tarimbada, ela tem controle sobre a classe. O ano passado, a gente tinha que varrer aquela classe direito, que eles ficavam jogando papel pela janela, Agora, quando ela sai não tem um papel jogado no chão (Taís, auxiliar de serviço).

- O banheiro lá de cima, você não imagina como está. Os grandes da noite fazem a sujeira e os pequenininhos da manhã é que pagam. Deixamos o banheiro trancado, porque não tem condições de usar. [Está faltando água] Quando dona Jerusa [diretora] chegar, eu vou mostrar prá ela. Precisa dar um jeito nisso. É barro prá todo lado, arrancaram um tanto assim de azulejo, urina no banheiro todo. E isso quando a gente não encontra cocô na pia, calção com cocô jogado, um horror! (Dona Nazaré, auxiliar de serviço).

Mesmo quanto às aulas, os eixos da compreensão e da prática dessas funcionárias eram o tempo e o espaço e não o conteúdo pedagógico. Quando me espantei porque uma inspetora redistribuía, entre as outras classes, alunos de um professor que faltara, ela me respondeu que havia vagas, porque em dias de chuva muitos alunos faltavam. Na verdade, eu estava preocupada com o ensino, as atividades que seriam desenvolvidas em cada classe, e não com a existência de carteiras vagas. Outra inspetora, quando falava de sua atividade tomando conta de classes do ginásio em aula vaga, só tinha condições de preocupar-se em como passar o tempo:

- E é cansativo ficar duas aulas com eles. Eu falei com a Neide [assistente]: é uma injustiça que vocês fazem com a gente, porque cansa. Se a gente tiver uma matéria, a hora passa. Agora, você ficar 45 minutos... (Joana, inspetora de alunos).

As funcionárias ligadas à secretaria, por sua vez, viam a escola a partir da escrituração, da papelada e das comunicações formais, também colocando em segundo plano os aspectos pedagógicos: explicando o funcionamento da escola, Amália (secretária) fala da importância da secretaria:

- A escola pode funcionar sem os professores, sem os alunos, mas não pode funcionar sem a secretaria. Se os professores param, por exemplo, numa

greve, a secretaria pode continuar trabalhando. Mas se nós paramos, eles acabam tendo que parar.

Embora o trabalho dessas funcionárias não tenha como centro a relação ensino/aprendizagem, é inegável que elas cumpram um papel relevante no processo de socialização dos alunos, aquele processo mais amplo de transmissão de valores e atitudes. Essa dimensão de seu trabalho, entretanto, é negada no cotidiano escolar, até mesmo pelas próprias (funcionárias. Este não-reconhecimento do caráter educacional de sua atuação reforça o pressuposto de que elas não precisam de nenhum tipo de formação prévia ou permanente. É o que questiona, com muita propriedade, uma mãe de alunos:

- Os funcionários da educação deveriam ser pelo menos melhor preparados. Não é porque ela é faxineira da escola, que ela não mereça um curso qualquer de como tratar com o aluno, de como ela se relacionar com o aluno. Porque, às vezes, a merendeira ou a faxineira da escola tratam o aluno como se ela estivesse tratando qualquer criança que ela tivesse encontrado. E ela lida com educação! Então o exemplo vem de cima, deveria partir deles. Todo o pessoal que lida com aluno, não é só professor que tem que ficar fazendo reunião pedagógica prá saber como é que... sabe? Eu acho que deveria haver todos... (Lucília, mãe de alunos).

Na falta desse aprendizado formal, elas recorriam aos conhecimentos adquiridos durante sua socialização como mulheres e certamente encontravam, em sua bagagem de preparação e exercício da maternagem, referências para lidar com as crianças, concepções de educação, infância, disciplina, etc. Mesmo do ponto de vista estrito de suas ocupações específicas — merenda, faxina, secretaria — há uma pressuposição geral de que elas não exigem nenhum tipo de conhecimento previamente adquirido, como se o "saber fazer" de cada uma delas fosse espontâneo. Mais uma vez, essas mulheres sem nenhuma preparação técnica formalizada recorriam à socialização que as havia preparado para o trabalho doméstico.

co. Onde a merendeira aprendeu a cozinhar? Onde as auxiliares aprenderam a limpar banheiros, encerar, varrer, enfim, todo o serviço de limpeza da escola? A invisibilidade desses conhecimentos adquiridos informalmente ao longo de toda uma vida acaba por acentuar a desvalorização social desse tipo de ocupação, considerada "sem qualificação".

Quando conheci um pouco melhor as funcionárias, suas histórias, seus problemas e perspectivas, pude perceber que a maioria das professoras e a direção da escola pouco sabiam a respeito dessas mulheres e dos casos que elas haviam me contado. Evidentemente, isso dificultava que seus pontos de vista fossem levados em conta na administração da escola e até mesmo simples informações tinham dificuldade em circular:

- Outro dia mesmo, eu precisei falar com a professora e a professora da minha filha não sabia que eu era funcionária da escola. Ela se surpreendeu quando falei que era funcionária da escola (Dona Elisa, auxiliar de serviços).

Na sala dos professores, os comentários em relação às funcionárias eram em tom de superior para subordinado e, em geral, envolvendo reclamações. Reclamava-se do mau humor das merendeiras e inspetoras de alunos, reclamava-se de que elas não cumpriam bem suas tarefas e, mesmo, os rituais adequados à sua posição hierárquica na escola:

- Uma inspetora de alunos passa perto da janela gritando com uma criança e a professora Clara comenta como ela é mal-humorada: "- Se já tá assim no início do ano, imagina no final". Outro dia ela entrou na minha classe sem pedir licença. Imagina! Eu vou reclamar com a Neide (assistente de direção).

O tipo de trabalho que exerciam e o valor simbólico a ele atribuído na sociedade como um todo estavam na base dessa posição hierárquica das funcionárias. As merendeiras e auxiliares de serviço chegavam a manifestar vergonha do próprio trabalho. Algumas professoras preocupavam-se em valorizar essas tarefas diante das colegas e dos alunos, mas não se tratava de uma política deliberada e coletiva, correndo o risco de

ser interpretada como fornecimento de mão-de-obra gratuita ao estado ou favorecimento às funcionárias:

- No ano passado tinha um professor que, na aula vaga, dizia pros alunos, quem quisesse, pegasse o material aqui com a gente e limpasse a classe, que era prá eles mesmos. Eles foram acostumando, vinham sempre. Agora, tinha uma professora que entrava na classe, ia dizendo: "- O que é isso? Vocês não têm que fazer isso, que o estado paga funcionário prá fazer a limpeza." Então, um dizia, o outro desdizia (Dona Marta, merendeira).

Dessa forma, transmitiam-se aos alunos as bases para a aceitação dessas posições subalternas como desqualificadas e naturalmente ocupadas por mulheres.

Em geral, a relação entre professoras e diretoras, de um lado, e funcionárias, de outro, seguia o padrão das relações entre donas-de-casa e empregadas domésticas. L. Pereira (Pereira, 1967, p.86) fez a mesma observação sobre a escola primária que analisou:

A posição inferior das serventes, em relação à dos professores e à do diretor, não resulta apenas da baixa posição ocupada na hierarquia intra-escola, mas também e principalmente do *seu status* socioeconômico total. Por isso, a representação da "boa" servente tem muito da concepção sobre a boa empregada doméstica.

O que o autor não enfatiza é que, mais uma vez, é a partir das referências construídas no universo doméstico que as relações se estabeleciam na escola, levando ao padrão patroa-empregada doméstica e não a outro padrão hierárquico qualquer.

A distância socioeconômica entre as professoras e as serventes na escola estudada por Pereira era maior do que na escola "Gardini", em 1990, devido ao permanente rebaixamento salarial enfrentado pelas professoras nas últimas décadas¹². Mesmo com essa aproximação nas condi-

¹² Apenas nos últimos 25 anos, o valor real do salário médio dos professores da rede estadual teve uma redução de cerca de três quartos, de acordo com o Dieese. O salário das serventes, muito próximo do mínimo, sofreu redução menos acentuada.

ções de vida, no entanto, a distância simbólica permanecia muito semelhante: as professoras exigiam respeito de subordinadas por parte das funcionárias, fiscalizavam e criticavam seu trabalho e consideravam natural que elas lhes prestassem serviços pessoais, não previstos em suas funções formalmente estabelecidas, como preparar-lhes refeições ou dar recados em casa.

Ao dar ordens e exercer fiscalização e controle, Jerusa, a diretora, agia em conformidade com o modelo hierárquico de administração escolar em vigência nas escolas estaduais¹³. Pude observar omissões, desorganização e fugas do trabalho por parte das funcionárias, as quais, dentro desse padrão de administração, justificavam os controles exercidos pela diretora e sua assistente. Além disso, Jerusa implantou na escola uma organização do trabalho mais formalizada do que a existente até o momento de sua posse e procurou deixar as normas e os direitos mais explícitos. No entanto, essa formalização se combinava com conteúdos de desvalorização do trabalho e da própria capacidade das funcionárias, que pareciam decorrer de uma identificação entre essas funcionárias e sua concepção sobre as empregadas domésticas:

Jerusa diz que quer ir ver a merenda porque, "com esse calor", mandou a merendeira fazer o leite e colocá-lo no freezer, que foi consertado:

- Só uma meia horinha, prá refrescar. Imagina servir leite quente com esse calor, à tarde! Mas como elas não sabem nada [expressão de desprezo], preciso ir lá ver se não vai sair uma pedra de gelo, esses meninos pegarem uma pneumonia (Jerusa, diretora).

Tendo tido oportunidade de observar as relações da diretora com sua empregada doméstica, dentro de sua própria casa, constatei a semelhança nos termos e atitudes com que ela se dirigia às funcionárias subalternas da escola, em geral usando expressões como "eu mandei", "exijo", "não admito", "eu não quero". A concepção de Jerusa sobre as emprega-

¹³ As atribuições, direitos, deveres e normas de trabalho dos funcionários estão estabelecidos basicamente no Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau.

das domésticas explicitou-se também numa ocasião em que ela, contando um caso, afirmou que uma mulher a recebera mal, "como se eu fosse a empregada doméstica dela".

Provavelmente esse padrão de relacionamento patroa-empregada, tão antigo no interior das escolas, tão fortemente enraizado na sociedade brasileira como um todo e tão característico da relação entre mulheres dos setores médios e mulheres da classe trabalhadora no Brasil, estava na base das dificuldades em promover a união sindical entre professoras e funcionárias das escolas. Essas dificuldades no relacionamento entre o sindicato dos funcionários e o sindicato dos professores (Apeoesp) são relatadas por um professor, militante sindical e um dos que mais procurava valorizar o trabalho das funcionárias:

- A gente às vezes tenta discutir a questão da unificação da Afuse com a Apeoesp e eles [as funcionárias] colocam que eles, de uma certa maneira, não concordam com esse tipo de coisa. (...) Acham que a Apeoesp tem as suas reivindicações e a Afuse as dela. Eu acho que nós estamos todos no mesmo barco, mas eles não concordam, sabe? (Mário, professor de ginásio).

Além de revelar a dificuldade dessa concepção sindical em lidar com as diferenças, particularidades e pluralidade de interesses imediatos no interior do grupo dos que "estão no mesmo barco", essa fala do professor Mário nos mostra quanto o discurso sindical, referido ao universo público das relações formalizadas e impessoais, passava distante do quadro de referências daquelas mulheres. Não apenas nessa questão da unificação, mas em inúmeras situações presenciadas na Escola "Gandini", pude observar o desencontro entre os referenciais e as linguagens faladas por militantes sindicais e as demais educadoras.

Conclusões

Tomar a escola de 1º grau como uma instância social onde as esferas pública e doméstica se articulam, chocam-se e se combinam de dife-

rentes formas mostrou-se um ponto de vista rico na análise da identidade profissional das professoras de 1º grau. Esta perspectiva permite explicar algumas de suas posturas ambíguas como trabalhadoras assalariadas, ao mesmo tempo sempre referidas à vida doméstica e às relações familiares.

Muitos aspectos negativos dessa mistura entre público e doméstico têm sido ressaltados: a substituição de uma competência técnica pela simples dedicação amorosa; o uso ideológico dessa postura para desmobilizar organizações coletivas de professoras e facilitar a aceitação de baixos salários; a indefinição de funções entre os profissionais da escola; a invasão de relações típicas do universo doméstico numa instância de caráter público. Especialmente este último aspecto parece estar contribuindo para dificultar a construção de uma escola universalista e afeita aos princípios da cidadania, uma vez que pode reforçar as dimensões perniciosas da personalização e da informalidade, desembocando em favorecimentos, discriminações e privilégios.

Se esses aspectos não podem ser negados, certamente eles devem ser relativizados. Em alguns casos, eles só são negativos se estamos comparando a escola e as professoras com um padrão considerado positivo, e esse padrão é que precisa ser questionado, levando-nos a uma revisão dos nossos conceitos de bom profissional, de competência, de docilidade ou militância e de relações profissionais adequadas.

O tipo de evidência empírica de que dispomos permite afirmar que a personalização das relações no interior da escola pode estar contribuindo para a neutralização da burocratização e ritualização das relações entre os agentes pedagógicos, e deles com os alunos e os pais. Pudemos observar como emoções, afetos, sentimentos e personalização rompem cotidianamente a impessoalidade dessas relações, como relatam estas professoras:

- Eu brinco com as minhas crianças, é... Mesmo fora da sala de aula, com os pais, tenho muito contato pessoal. Eu tive alunos nessa escola... Hoje, nós somos amigos íntimos, sabe, de ir lá em casa. Eu acho supergostoso isso, jóia (Dayse, professora primária).

- [A] nível individual com a gente, eles [pais e mães de alunos] reclamam. Que nem meu caso, eu tenho muitos pais que são meus no ginásio e foram meus no primário. Então, você se cruza, eles comentam, às vezes até fora da escola (Maria Alice, professora de ginásio).

- Então, eu acho assim: quando elas [mães de alunos] vão pôr o filho na 1ª série, elas têm certas preferências pelas pessoas que moram lá [próximo à escola], não sei se porque já conhecem mais a pessoa ali, está mais certo, qualquer problema sabe onde é a casa, onde ela vai... Eu acho que elas procuram aquela turminha ali que elas conhecem (Soraya, professora primária).

Mais do que os contatos formais, é nesses encontros baseados na amizade ou na vizinhança que circulam notícias, queixas, cumplicidades. Assim, o que chamamos de estilo doméstico de escola, caracterizado pela informalidade, pelo improvisado e pela indefinição de atribuições, pode trazer para o funcionamento cotidiano das escolas relações mais personalizadas.

Quanto às relações entre professoras e funcionárias, a referência à relação doméstica entre patroa e empregada parece ser mais um elemento de desqualificação das funcionárias e de seu trabalho. Uma postura de valorização social de todos os tipos de trabalho e de unificação de todos os profissionais da escola em torno de lutas sindicais ou educacionais deverá levar em conta essa referência e a necessidade de superá-la. Certamente terão pouco efeito discursos que falem de unidade sem buscar a superação dessas hierarquizações no cotidiano.

Muitos outros aspectos, entretanto, permanecem em aberto, alguns deles de importância central. É o caso das conseqüências da "maternalização" da docência sobre o processo pedagógico. Temos indicações de que a postura maternal pode fazer parte de uma atitude de compromisso e dedicação aos alunos. Certamente ela não é contraditória com a posse e a ampliação de qualificações e competências técnicas. Mas pouco sabemos sobre seu peso na relação pedagógica, sobre sua influência na construção de identidades de meninos e meninas, sobre sua eficácia para o ensino e a aprendizagem.

Outras questões importantes que podem ser melhor esclarecidas a partir dessa perspectiva são a participação política e sindical das professoras primárias, suas formas de inserção ou não nas instâncias públicas de exercício da cidadania e do poder político. Será preciso indagar sobre a capacidade que sindicatos e partidos políticos têm tido de ser significativos para mulheres que se identificam tão precariamente como assalariadas e cidadãs e que mostram grande dificuldade no uso da palavra em espaços públicos.

No âmbito da gestão escolar, a presença de relações personalizadas e da domesticidade, em confronto com a burocratizado das administrações, pouco tem sido investigada, pelo menos no Brasil. Quanto às relações entre educadoras, mães e pais de alunos, desenvolvemos detalhadamente, em outro trabalho, como elas estão profundamente determinadas pelas formas de combinação casa-escola aqui descritas (Carvalho, Vianna, 1993).

Enfim, se é superada uma atitude preconceituosa, que considera negativas todas as conseqüências da combinação entre casa e escola, doméstico e público, familiar e escolar, da maneira como têm combinado as professoras primárias, estamos aptos a apreender de forma mais adequada tanto sua identidade profissional, como o conjunto do funcionamento da escola. E, ao invés de acusar as professoras primárias de incompetência ou docilidade, poderemos trabalhar junto com elas, na direção de um maior respeito pela profissão e de uma educação mais igualitária.

Referências bibliográficas

BADINTER E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. São Paulo, Círculo do Livro, 1980.

BRUSCHINI, Maria Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.

- CARVALHO, Marília Pinto de. *Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP.
- CARVALHO, Marília, VIANNA, Claudia. *Relações entre educadoras e mães de alunos: um (des)encontro*. São Paulo: Fundação Ford/ Fundação Carlos Chagas, 1993. (relatório de pesquisa)
- CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina In: ROSALDO, M.Z., LAMPHERE, L. *A mulher, a cultura, a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- CHODOROW, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- DAVID, Miriam. *The state, the family and education*. Londres: Routledge, 1980.
- FERNANDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporal idade e da aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.
- FLORES, Etelvina Sandoval. Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropologia*, México, vol.12, n.42, p.9-26, jul. 1992.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1994.
- LOPES, Eliane Marta T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.
- MADEIRA, Felícia R. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *Revista Ande*, São Paulo, v.1, n.4, p.22-25, 1982.

- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.
- NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- PEREIRA, João Batista Borges. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PEREIRA, Luís. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1967.
-
- _____ *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PIZA, Edith. *A contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão*. São Paulo: 1992. (mimeo).
- REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação* (São Paulo, 1910/20/30). São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) —PUC-SP.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al. Educação formal e mulher: um balanço parcial In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- ROSEMBERG, F., AMADO, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, 1992.
- SPIER, Alba Maria Neves. *A dupla jornada de trabalho da mulher: um estudo de caso com as professoras de uma escola pública no Rio Grande*

do Sul. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UFRGS.

STEADMAN, Carolyn. The mother made concious: the historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop*, n.20, Autumn 1985.

NOVELINO, Aida Maria. *A cartilha da mãe perfeita: um discurso normatizador na psicologia de mídia*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP.

Recebido em 27 de julho de 1995.

Marília Pinto de Carvalho, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP), é doutoranda e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

This article discusses the feminization of teaching as a process with contradictory results over teacher's work and their professional identity. It's based on an ethnographic study conducted by the author in an elementary school in São Paulo. Moreover, it suggests modifications on some negative approaches to the female majority in elementary teaching that are spread in the brazilian educational studies.

La discussion sur le travail d'enseignement au Brésil a jusqu' à présent négligé le fait que la majorite des maitres de l'enseignement élémentaire sont des femmes, et, quand ce fait futpris en considération, ce sontpresque toujours ses aspects négatifs qui sont ressortis. Cet article veut mettre en évidence quelques conséquences de cette présenceféminine à partir de matériel obtenu lors d'une recherche ethnographique réalisée dans une école élémentaire de São Paulo.

En este artículo se analiza la feminización del trabajo docente en los niveles básicos como un proceso que tiene consecuencias contradictorias en la práctica docente y en la identidad profesional de las maestras. Está basado en estudio etnográfico de una escuela primaria pública de São Paulo. Y propone la revisión de ciertas interpretaciones negativas de la feminización de la docencia primaria que están difundidas en la literatura pedagógica brasileña.

*O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias**

Geraldo Romanelli

Universidade de São Paulo (USP)

Analisa o modo como pais e filhos de famílias de camadas médias avaliam a educação superior, considerando as mudanças recentes na sociedade brasileira, que afetaram a condição sócio-econômica dessas famílias e o mercado de trabalho, bem como as alterações ocorridas no sistema educacional. Tomando como referência dados de duas pesquisas, o trabalho examina comparativamente como famílias de gerações diferentes, uma das quais nas décadas de 60 e 70, outra nos anos 90, organizaram suas representações acerca da educação, do mercado de trabalho e da sociedade.

Introdução

Diversos estudos já mostraram a importância atribuída por famílias de diferentes classes e camadas sociais à escolarização dos filhos como meio para que eles consigam melhores condições de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, salários mais elevados.

O grau de escolarização almejado para os filhos, contudo, é variável de acordo com duas ordens de fatores. De um lado, a posição da família na estrutura da sociedade, vale dizer, a inserção em uma classe ou camada

* Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em outubro de 1994.

social, estabelece limites na escolarização da prole e ainda delimita o acesso dos filhos a estabelecimentos de ensino de qualidade diferencial, que facilitam ou dificultam a conquista de postos de trabalho. Por outro lado, fatores de ordem cultural, presentes nas representações da família acerca do significado e do valor da escola, contribuem para ordenar a ação parental quanto à escolarização dos filhos. O significado simbólico atribuído à escola pública e à privada e ao processo educacional canaliza e direciona a orientação e as oportunidades de escolarização que os pais oferecem aos filhos.

Entre as camadas médias há um enorme empenho para que os filhos tenham acesso ao curso superior. Nas representações de pais e de filhos, a escolarização superior é avaliada como recurso que qualifica a força de trabalho, habilitando-a a disputar empregos bem remunerados, revestidos de alto valor simbólico, e a competir por posições hierárquicas elevadas nas empresas.

Tais representações, no entanto, são concretizadas e convertem-se em ações que produzem resultados diferenciais de acordo com momentos históricos específicos. Assim, em passado recente, que coincidiu com uma fase de grande desenvolvimento econômico do País, as aspirações ascensionais de pais e filhos puderam, em grande parte, tornar-se realidade. A partir da década de 80, considerada como a década perdida, as possibilidades de ascensão via escolarização superior tendem a ser cada vez mais restritas.

Por tudo isso, é necessário examinar o modo como famílias de camadas médias, da perspectiva dos pais e dos filhos, avaliam a escolarização superior, considerando-se as mudanças recentes na sociedade brasileira, que afetam tanto a condição sócio-econômica das famílias dessas camadas, quanto ao mercado de trabalho no qual os filhos irão ingressar, bem como as alterações que ocorrem no próprio sistema educacional.

Nesse sentido, apresento inicialmente alguns aspectos das transformações recentes da sociedade brasileira e o modo como as famílias das

camadas médias, de maneira geral, incorporaram essas mudanças. Em seguida, examino, a partir de duas pesquisas por mim realizadas, como pais e filhos de duas gerações de famílias de camadas médias viveram esse processo. De um lado, analiso as representações que pais e filhos, nas décadas de 60 e 70, organizaram acerca da escolarização, do mercado de trabalho e da sociedade. De outro lado, procuro apreender como uma parcela de universitários avalia, no presente, a escolarização e o futuro profissional.

Modernização, camadas médias e família

As transformações, pelas quais vem passando a sociedade brasileira, derivam em grande parte da modernização societária e são acompanhadas de mudanças culturais que afetam de maneira mais intensa famílias de determinados segmentos sociais dos grandes centros urbanos, onde a modernização ocorre com maior vigor.

Como já discuti anteriormente (Romanelli, 1986), a modernização a sociedade pode ser apreendida em sua dimensão societária e cultural. No caso da sociedade brasileira, observa-se, desde meados dos anos 50, um processo que se amplia na década seguinte, quando ocorre a implantação do regime militar e que pode ser caracterizado pela expansão das Relações capitalistas de produção e pela difusão da lógica instrumental, produzida por essa mesma expansão. Tal forma de modernização, fruto do desenvolvimento do sistema produtivo, altera o quadro onde se desenrolam as relações domésticas, corroendo as formas de sociabilidade e submetendo-as aos imperativos da racionalidade exigida pelo processo de reprodução do capital.

Sob o abrigo do regime militar, no período posterior a 64, o País assiste a um avanço econômico que promove a concentração e a centralização do capital, diversificando a produção e introduzindo novos bens no mercado. Todavia, esse surto de crescimento econômico, embora beneficie alguns segmentos das camadas médias, que passam a ter rendimentos

elevados, provoca a degradação salarial da imensa maioria dos trabalhadores. Conseqüentemente, inúmeras famílias são obrigadas a aumentar o número de seus integrantes no mercado de trabalho, levando esposas e filhas a desempenharem atividades profissionais, como meio de ampliar a renda familiar e assegurar a manutenção do nível de consumo doméstico.

Ao lado de uma distribuição desigual da renda, a modernização societária funda-se em um regime pautado pela repressão política e pela censura violenta a formas de conduta consideradas questionadoras dos modelos culturais hegemônicos.

A presença desse quadro repressivo não é suficiente para abafar a emergência de novas formas de sociabilidade em diferentes domínios da vida social. Tampouco consegue impedir o questionamento de valores e de modelos de conduta que dizem respeito às relações interpessoais, em particular, àquelas referidas à dimensão afetiva e sexual e às modalidades de ordenação da família.

Com isso, tanto no plano da sociabilidade, quanto no plano normativo, surge a outra face das mudanças sociais, que asseguram o aparecimento da modernidade cultural. Esta se configura como recusa à tradição e a formas convencionais de conduta. De fato, a modernidade cultural abre-se para o novo, procurando encontrar formas alternativas de organizar as relações interpessoais, inclusive no âmbito da família, seja entre cônjuges, seja entre pais e filhos.

Nesse momento, sob o regime autoritário, a disposição para incorporar os elementos inovadores da modernidade cultural não é homogênea no interior das camadas médias, mas varia de acordo com as condições sociais e culturais vividas por cada um de seus segmentos.

Como essas camadas são permeadas por uma grande diversidade, é necessário delimitá-las conceitualmente e estabelecer suas divisões. De acordo com uma abordagem corrente nas ciências sociais, as camadas médias são constituídas por trabalhadores não-manuais, assalariados ou não, que integram um universo social caracterizado por grande heteroge-

neidade. Um recurso para se apreender a composição interna dessas camadas, em termos analíticos, consiste na utilização do conceito de *estrato* (Pereira, 1977). Com esse conceito, é possível delimitar empiricamente diferentes estratos — ou segmentos — das camadas médias a partir de duas ordens de determinações. As determinações de ordem econômica referidas à distribuição da renda, ou seja, ao montante que é distribuído entre os componentes dessas camadas, permitem separar estratos de acordo com rendimentos auferidos, sejam eles provenientes do trabalho assalariado, sejam de atividades autônomas. A outra ordem de determinações que possibilita estabelecer distinções entre estratos remete ao universo simbólico, ou seja, às representações que se configuram em estilos de vida diferenciados em cada estrato. De acordo com tal concepção, o que determina o consumo de famílias de estratos específicos não depende apenas do montante de rendimentos, mas resulta da representação simbólica, vale dizer, cultural, que as famílias elaboram acerca do que é essencial ou supérfluo em termos de suas necessidades. Desse modo, tanto determinantes econômicos, quanto culturais, contribuem para estabelecer a distinção entre os estratos das camadas médias.

Nessa ótica, as camadas médias são constituídas por estratos ou segmentos que podem ser qualificados de modernos, propensos a incorporarem padrões culturais alternativos, conforme documentam os trabalhos de Salem (1980), Velho (1985 e 1986), Nicolaci-da-Costa (1987), Figueira (1985), Romanelli (1986), e por estratos tradicionais, apegados valores convencionais, como aqueles analisados por Heilborn (1984) e Romanelli (1986). Deve-se considerar que há gradações no interior de cada um desses estratos, já que posturas modernizantes convivem, de modo ambíguo, com condutas tradicionais .

É nesse sentido que a análise das representações é relevante. Teno como referência o trabalho de Geertz (1978), mas nele introduzindo algumas alterações, Durham (1984) mostra que as representações são modelos — ou padrões — elaborados no *vivido* de múltiplas experiên-

cias coletivas. De acordo com a análise de Geertz (1978), são *modelos da realidade*. Além disso, também são *modelos para* a conduta, pois constituem ordenações simbólicas para a prática social. Nessa concepção, as representações — e o universo cultural de que elas são parte integrante — devem ser referidas ao processo de sua reprodução, que se realiza em várias instâncias da vida social (Durham, 1984).

É importante levar em conta que, se os modelos culturais são portadores de relações de sentido, são igualmente portadores de relações de força. Alguns modelos tornam-se hegemônicos quando são investidos do poder que possui a classe social que os endossa e os difunde para o conjunto da sociedade, através dos meios de comunicação de massa, do sistema educacional, da religião. Nesse caso, conforme a formulação de Gramsci, a hegemonia é um complexo de experiências, de relações, com limites e pressões específicos e mutáveis, continuamente renovada em seu processo ativo e não deve ser vista como simples transmissão de uma dominação imutável.

É por essa razão que modelos hegemônicos jamais conseguem impor-se integralmente, deixando espaço para a inovação cultural, ou seja, para que sujeitos sociais exerçam sua capacidade lúdica de criar e reinventar constantemente o universo da cultura e, conseqüentemente, o da vida social. Com efeito, as condições sociais dos indivíduos e seu estoque simbólico atuam como mediadores na assimilação e na incorporação dos modelos, sejam eles hegemônicos ou não.

Para ampliar a compreensão acerca das representações e das formas de sociabilidade doméstica e do modo como esse modelo hegemônico é posto em prática, torna-se necessário apreender conceitualmente o que é a família.

A família é unidade de reprodução social e, em seu sentido lato, inclui a reprodução biológica, configurando-se como grupo e instituição (Durham, 1983). Como grupo social concreto, é unidade criada por laços de parentesco, de aliança ou de afinidade — fundados no casamento ou

em um uniões consensuais —, de descendência e de consangüinidade. esse caráter coletivo da família faz com que ela seja unidade de cooperação econômica e de consumo coletivo, tanto de bens materiais quanto de elementos simbólicos. Dessa perspectiva, a família é unidade que reúne rendimentos obtidos individualmente para compor a renda familiar, destinada à satisfação do consumo coletivo de seus integrantes (Durham, 1980).

Enquanto instituição, a família situa-se no terreno da cultura, pois é *modelo da e para a realidade*. As relações no interior da família integram o domínio do privado, no qual há livre curso para a expressão dos sentimentos e onde se realizam a socialização e a construção da identidade da prole. Nesse espaço de privacidade, prevalecem códigos culturais informais, diferentes daqueles que vigoram no domínio público, regido por preceitos formais e im pessoais.

Conseqüentemente, a família constitui instância essencial na mediação entre o domínio privado e o público, entre indivíduo e sociedade e, em seu âmbito interno, é mediadora entre interesses individuais de seus integrantes e o grupo doméstico como um todo.

A família constitui-se como unidade de reprodução social e como grupo efetivo, na prática e na representação de seus integrantes. É como grupo de convivência, organizado para suprir a subsistência de todos, que pais e filhos podem pensar a família como coletividade, cuja coesão deve ser preservada para alcançar fins comuns.

Logo, é como grupo que os componentes da unidade doméstica, em especial marido e esposa, elaboram aspirações que são sintetizadas no *projeto familiar*. Esse projeto é construído, incorporando as experiências e as representações de seus componentes e é direcionado para alcançar fins específicos, individuais e/ou coletivos. Resulta, portanto, da negociação entre os integrantes da família, e uma de suas finalidades é promover, através da produção de rendimentos, a mobilidade social do grupo doméstico e de cada um de seus componentes. O projeto não é algo fixo e estabelecido de uma vez por todas, já que a vida doméstica desenrola-se

no espaço temporal, marcado pela alteração na posição de seus componentes tanto na organização grupai, envolvendo a maturidade dos filhos e o envelhecimento dos pais, quanto na estrutura da sociedade. A flexibilidade do projeto depende, portanto, das ações propostas e das alterações que ocorrem na família e da inserção desta em um estrato das camadas médias (Romanelli, 1986).

O projeto familiar pressupõe uma determinada percepção que os componentes do núcleo doméstico elaboram, de modo bastante objetivo, acerca da posição da família no conjunto da sociedade. De fato, o projeto familiar contém uma avaliação da família, da sociedade e das relações entre ambas e que é mediada pela forma de inserção de seus integrantes no mercado de trabalho. A própria *reprodução social* da família é pensada através do modo específico pelo qual ela avalia e apreende o movimento de reprodução da sociedade, tanto em sua dimensão social, quanto no domínio cultural.

Nessas circunstâncias, a reprodução da vida doméstica não é apenas mera reprodução do instituído, mas configura-se como esforço para captar e pôr em prática modalidades de conduta consideradas adequadas para enfrentar as mudanças que ocorrem no plano societário.

Portanto, a entrada dos filhos no curso superior é parte integrante do projeto das famílias de camadas médias (Foracchi, 1965, Salem, 1980, Romanelli, 1986) e pretende assegurar — e mesmo ampliar — a continuidade da ascensão social da família mediante a habilitação profissional dos filhos.

Nesse quadro de referências, cabe considerar o modo pelo qual o jovem converte-se em um determinado tipo de universitário.

As diferentes categorias de universitários e sua relação com a família

Em trabalho sobre estudantes da Universidade de São Paulo (USP), resultado de pesquisa realizada em 1963, Foracchi (1965) analisa a relação desses alunos com a família e com o mercado de trabalho, utilizando

três categorias explicativas fundamentais: a situação de classe da família dos universitários, a sua forma de manutenção, assegurada integral ou parcialmente pelos pais, ou por eles próprios, e os graus de dependência dos estudantes em relação aos genitores.

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que as camadas superiores, até então tradicionais frequentadoras da universidade, cedem lugar para os estratos médios em ascensão e estes, através da escolarização prolongada dos filhos, procuram manter e ampliar o processo ascensional.

O exame dos dados empíricos permite à autora mostrar que 71% os universitários provêm dos estratos médios da população (Foracchi, 1965, p.12). Outras conclusões indicam que, do total da amostra estudada, 76% dos estudantes correspondem à primeira geração da família que consegue ingressar na universidade e 37% deles têm ascendentes estrangeiros (Foracchi, 1982, p.53).

Tais dados revelam a imensa importância que as camadas médias atribuíam à escolarização superior como recurso para assegurar e ampliar processo ascensional que as famílias desses alunos já viviam.

Muito embora tal processo ascensional estivesse limitado a uma pequena parcela da população, já que o número de vagas na USP era reduzido, os dados não deixam de ser significativos, pois não só testemunham um processo de transformação na clientela universitária, como indicam mudanças na composição de estratos e classes sociais.

Tomando como referência a análise elaborada por Foracchi (1965) acerca da vinculação de classe dos universitários, de suas formas de manutenção durante o período de formação profissional e das relações de dependência geradas por tal situação, proponho distinguir os universitários em três categorias descritas abaixo.

Os universitários que são totalmente mantidos pela família estão muito mais sujeitos ao controle da mesma, o que cria situações de tensão entre pais e filhos. A possibilidade de o estudante dedicar-se integralmente aos estudos, ficando desobrigado de manter-se financeiramente

te, assegura-lhe uma preparação profissional adequada para enfrentar posteriormente a competição no mercado de trabalho, mas gera a dependência da família, o que limita sua autonomia. É o que ocorre com o universitário que passo a classificar na categoria de *estudante em tempo integral*, já que o projeto familiar volta-se para garantir-lhe uma escolarização prolongada, livre de outras injunções.

Apenas quando totalmente mantido pelos pais o jovem pode dispor de condições para ser um estudante em tempo integral, o que exige submissão a um sistema de compromissos e pressões familiares que se constitui em fonte de ambigüidades. Essa situação geradora de obstáculos para a realização pessoal pode ser mais claramente apreendida quando se efetua a distinção entre duas categorias sociais, a de jovem e a de estudante, que são vividas pelo mesmo sujeito. Como ser estudante e independente, se não é possível deixar de ser jovem e dependente? (Foracchi, 1965)

Por outro lado, quando o estudante trabalha, mas continua a ser parcialmente mantido pelos genitores, avalia ainda o auxílio financeiro recebido como fazendo parte das obrigações parentais. Mesmo quando o apoio material dispensado pela família é de pequena monta, o vínculo de dependência com os pais e o controle deles sobre a conduta dos filhos continuam a ser mantidos. Nessas circunstâncias, em que trabalho e estudo fazem parte da experiência cotidiana do jovem, creio que este pode ser inserido em uma categoria específica, a *de estudante-trabalhador*. Como trabalhador, desempenha suas atividades no presente sem grande envolvimento com a empresa, pois, em termos profissionais, o futuro é pensado a partir da qualificação a ser obtida na universidade. Para os pais, a continuidade parcial da manutenção configura-se como meio para exercer controle sobre o filho; para este a dependência é negativa, mas permite transferir parte de suas responsabilidades para a família.

Outra é a condição vivida pelo jovem estudante quando a família não tem recursos financeiros para mantê-lo integral ou parcialmente ou

quando, mesmo dispondo de condições econômicas, não considera prioritário o investimento na escolarização prolongada dos filhos. O estudante que trabalha não depende financeiramente da família e pode colaborar para compor o orçamento doméstico; a continuidade de seus estudos depende essencialmente de sua disposição e de suas aspirações, embora ele possa receber estímulos e incentivos da família. Neste caso, não é o estudante que trabalha, mas é o trabalhador que estuda, razão pela qual ele pode ser incluído em outra categoria, que denomino *de trabalhador-estudante*. Para esse universitário, o trabalho é extremamente importante, pois é fonte de rendimento para suprir suas necessidades pessoais e mesmo para ajudar a compor o orçamento doméstico, assegurando o consumo da família. O aprendizado escolar é considerado como algo que vem se acrescentar à sua condição ou à sua identidade de trabalhador e que poderá, no futuro, contribuir para sua melhoria profissional e financeira. Apesar disso, o envolvimento com as obrigações escolares fica subordinado a suas atividades produtivas.

Para o *estudante em tempo integral* a escolha do curso fica condicionada a vários fatores, dentre os quais um dos mais relevantes é representado pela influência familiar, o que não exclui a sua decisão pessoal. Na realidade, em geral os filhos ratificam decisões que foram sendo elaboradas gradativamente na relação com os pais e que fazem parte de um projeto ascensional que é comum a ambos. Ou como explicita Foracchi (1982, p.99):

O estudante dificilmente se apercebe, tal a sutileza com que os mecanismos de controle se infiltram no processo de socialização, do conjunto de fatores que circunscreve sua decisão de carreira. Acredita-a livre e apoiada em motivos de ordem estritamente pessoal.

Já a situação do *estudante-trabalhador* e a do *trabalhador-estudante* apresentam semelhanças entre si e certas diferenças em relação à do *estudante em tempo integral*. Para os jovens incluídos nas duas primeiras categorias, o curso superior representa um investimento de vulto —

que não é apenas financeiro —, pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, pelo pouco tempo livre, que reduz as possibilidades de lazer e de repouso, e ainda pelo fato de terem de arcar com o custo do ensino. Grande parte dos alunos que trabalham exerce funções no terciário e frequenta cursos noturnos de instituições privadas (Spósito, 1989).

No entanto, esse investimento é considerado compensador, uma vez que qualifica a força de trabalho, possibilitando a seu portador exercer atividades melhor remuneradas e dotadas de valor simbólico mais elevado, havendo ainda a probabilidade de desempenhar tarefas que propiciem realização pessoal. Além do mais, para muitos jovens, um curso superior é necessário para que ele possa ascender na empresa em que trabalha, mesmo quando o curso não tem relação direta com suas atividades.

Qualquer que seja o tipo de estudante, o ingresso em um curso superior está associado a projetos de mobilidade social, o que não exclui outras motivações, tais como a aspiração de exercer determinada profissão e/ou o desejo de conhecimento.

As famílias de camadas médias e a escolarização dos filhos

Em pesquisa realizada em São Paulo, em 1985, com famílias de dois segmentos das camadas médias (Romanelli, 1986), formadas por casais na faixa etária de 31 a 46 anos, que frequentaram a universidade no final dos anos 60 e início dos anos 70 e cujo casamento ocorreu aproximadamente no mesmo período, com uma reprodução biológica que atingia a média de dois filhos por unidade doméstica, pude examinar o modo como os pais desses casais organizaram um projeto ascensional para seus filhos.

Um dos segmentos pesquisados, constituído por dez casais, indicado doravante como Grupo A, mostrava-se mais aberto à inovação e a modalidades alternativas de conduta, próprias da modernidade cultural e incorporadas em grande medida na vivência universitária. Do total de 20 cônjuges, 14 deles cursaram universidades públicas.

No outro estrato, ou Grupo B, os sete casais que o compunham mostravam-se mais apegados a princípios tradicionais e todos os seus componentes haviam concluído o curso superior em instituições particulares. Ao lado dessas diferenças, havia uma homogeneidade expressiva em algumas das condições das famílias de origem, isto é, dos pais desses casais. Um primeiro elemento comum na história de vida dessas famílias era um processo migratório relacionado à procura de melhores condições de trabalho e de remuneração. O relato dos entrevistados deixa claro que o deslocamento espacial de seus pais, incluindo-se aí tanto a migração nacional quanto a internacional, esteve subordinado à procura de melhoria nas condições de vida para a família, o que pressupõe um *projeto familiar*, elaborado em função do futuro dos integrantes da unidade doméstica.

Na consecução desse projeto, a contribuição das mães dos casais é significativa. Seja através de rendimentos obtidos mediante atividade profissional, seja na produção de valores de uso, ou ainda conjugando esses tipos de trabalho, a atuação das mães foi expressiva, como atestam os depoimentos dos filhos.

Outro elemento comum é o fato de as famílias dos dois grupos terem se beneficiado com o processo de modernização societária. Apesar de o desenvolvimento econômico ter produzido uma concentração desequilibrada da renda, os depoimentos dos casais mostram que seus pais viveram efetivamente um processo ascensional, que prescindiu da escolarização superior. No Grupo A, de um total de 20 pais das esposas e dos maridos, seis têm curso superior e dois concluíram o secundário, enquanto entre as 20 mães, duas completaram o terceiro grau e seis têm diploma de segundo grau. Para o Grupo B, dos 14 pais dos casais, cinco têm diploma de terceiro grau e dois completaram o secundário; dentre as 14 mães, seis concluíram o segundo grau e nenhuma delas chegou ao curso superior.

No entanto, ao lado das semelhanças, é necessário apontar a diferença no grau de mobilidade entre as famílias dos dois grupos. Entre os pais dos casais do primeiro grupo, a ascensão foi menor do que para os

genitores do segundo grupo, pois estes já partiram de um patamar profissional e financeiro mais elevado.

Cabe assinalar ainda que o envolvimento dos pais com o contexto modernizador contribuiu para que eles passassem a atribuir um significado específico ao *saber*, que aparece como elemento essencial para impulsionar o desenvolvimento industrial do País, ampliando concomitantemente as possibilidades de ascensão através do trabalho. Nas representações parentais, o saber estava associado à idéia de progresso e de avanço tecnológico, muito presente na ideologia modernizante dos anos 60 e 70, secretada pelo regime autoritário. Incorporando essa representação específica do saber, os genitores não só endossavam a política de desenvolvimento do País, como ainda procuravam extrair dela benefícios para si e para os filhos.

Em tais circunstâncias, é fundamental considerar que, se esse período foi caracterizado pela repressão política e por uma prática econômica excludente que aprofundou a concentração da renda e as desigualdades sociais, foi também uma fase em que diferentes segmentos das camadas médias, em particular aqueles que foram beneficiados por esse tipo específico de desenvolvimento econômico, vislumbraram a possibilidade de manter e ampliar os privilégios conquistados. Essa postura, fundada na ideologia, certamente permeou os sonhos de um futuro melhor, com maiores possibilidades de consumo, que se apresentava diversificado, moderno e promissor.

De um modo ou de outro, houve, nas famílias dos segmentos favorecidos pela implantação de um modelo econômico concentrador da renda, a expectativa de um futuro que seria necessariamente melhor e que pressupunha a existência de *um projeto* para o País. A crença em tal projeto, apesar de seu caráter excludente, encontrava a contrapartida no *projeto* das famílias das camadas médias.

Nesse quadro de referências, pode-se estabelecer a articulação entre as representações parentais e a prática social dessas famílias que, se condenavam, no todo ou em parte, a repressão praticada nesse período, não desdenhavam das possibilidades econômicas abertas para elas.

Há ainda outro dado comum às famílias dos dois grupos. Nelas, as aspirações parentais de manter a continuidade ascensional fundavam-se essencialmente em um projeto de escolarização superior para os filhos. No entanto, em função dos recursos financeiros e das representações que a família tem acerca do processo educacional, a realização de tal projeto esteve associada nos pais do Grupo A, primordialmente, ao ingresso dos filhos em universidades públicas, por serem gratuitas e porque eram consideradas como instituições que ofereciam uma excelente formação. Para os genitores do Grupo B, o tipo de estabelecimento que os filhos cursariam não se apresentava como questão fundamental.

Por sua vez, os pais de ambos os grupos procuraram encaminhar os filhos do sexo masculino para carreiras vinculadas ao processo modernizador, e que acenavam com a possibilidade de se conquistar êxito profissional e financeiro, além de prestígio. Já o direcionamento educacional das filhas, visando a um diploma do curso superior, aparece carregado de indeterminações, pois a atividade profissional feminina era avaliada como menos relevante, em função das representações acerca da posição secundária da mulher na família e no conjunto da sociedade.

Contudo, essa orientação não pode ser entendida apenas como imposição de uma escolha fundada no princípio de autoridade e de poder parental. Na realidade, se filhos e filhas endossavam as orientações dos pais, isso não significava que estes se dobravam à vontade paterna. Antes, indicava que, via de regra, havia uma adequação bastante grande entre as aspirações de ambos, revelando a eficácia do processo socializador parental.

Se a ascensão dos pais dos casais entrevistados prescindiu, em grande parte, da escolarização superior (cf. Salem, 1980), entre os casais que constituem a geração em exame ela foi essencial e representou elemento relevante na reprodução das condições sociais da família de origem.

Esse quadro de referências, que vigorou durante os anos 60 e 70, organizou a trajetória dos casais dos Grupos A e B. Hoje, a situação é outra para os jovens que optam por um curso superior. No período exa-

minado, as possibilidades de mobilidade ascensional, via escolarização superior, para os filhos das famílias desses segmentos privilegiados, não se encontravam apenas no plano de aspirações e de representações de pais e filhos; elas existiam de fato no interior de uma sociedade cuja economia cresceu intensamente nos anos 60 e que, mesmo após perder o vigor de seu ritmo de desenvolvimento, ainda assim conseguiu manter um mercado de trabalho que absorveu os portadores de diploma de curso superior.

O estudante em tempo integral

Para analisar as aspirações atuais dos universitários cujos pais teriam uma história de vida semelhante aos dos casais que correspondem ao que foi qualificado como Grupo A e que poderiam ser seus filhos *sociológicos* (cf. Salem, 1989), tomo como referência alguns dados de pesquisa realizada com dez alunos dos três cursos em período integral (Ciências Biológicas, Psicologia e Química) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do campus da USP de Ribeirão Preto.

Os universitários que compõem a amostra estudada são mantidos pelas famílias, com exceção de um aluno do último ano do curso de Psicologia, que dá aulas particulares, não tendo nenhum contrato formal de trabalho. Outro estudante, também do mesmo curso, tem bolsa-trabalho, fornecida pela Coseas e "faz bicos" eventuais nos fins de semana, trabalhando em um bar.

Um dado significativo é que todos os estudantes declaram que o auxílio financeiro recebido dos pais não tem um valor fixo. Foracchi (1965) chama a atenção para esse fato aparentemente banal, mostrando que, quando os pais não estabelecem um montante fixo para os gastos dos filhos, podem exercer um controle maior sobre eles e não apenas sobre suas despesas. Deixar em aberto a quantia com que os filhos podem contar, torna-se um poderoso instrumento para fazer com que eles acatem as

decisões dos pais, já que estes podem aumentar ou reduzir a mesada em função do comportamento dos filhos.

Para se entender melhor a questão do controle parental, é preciso determinar o local onde residem as famílias desses alunos. Cinco são oriundos de famílias que residem em Ribeirão Preto; dos cinco restantes, quatro vêm de cidades do interior do estado e o último é proveniente de uma cidade de Minas. Embora esta pesquisa não tenha cunho quantitativo, que permitiria efetuar comparações amplas, a origem desses estudantes é relevante, pois parece indicar que boa parte deles, embora recrutados fora da cidade onde se situa a faculdade, são provenientes do próprio estado. Certamente esse dado merece aprofundamento para poder ser comparado com aqueles obtidos com os alunos de diferentes unidades do campus da USP de São Paulo, por Schwartzman (1991). Para este autor, a clientela desse campus é qualificada como *extremamente provinciana*, pois, em sua quase totalidade, é recrutada no Estado de São Paulo, já que 6,3% dos alunos nasceram no interior do estado e 89,8% na região metropolitana da capital.

Considerando-se a origem dos alunos, pode-se supor que, como metade deles está vivendo a experiência de morar sem a família, o controle parental seja menor e que desfrutem de maior liberdade. Embora isso provavelmente seja verdadeiro, em particular para as moças, a relação de dependência dos pais não é eliminada, pois o controle exercido por eles não incide apenas sobre as despesas, mas reporta-se a um fato mais significativo.

Com efeito, a dependência em face da família não se expressa no controle que ela deixa de exercer sobre a conduta dos filhos que vivem em outra cidade. Essa dependência se refere à realização de um projeto e escolarização que não resulta apenas da imposição parental, mas que é também escolhido pelos próprios estudantes, tal como pôde ser verificada na escolha da carreira pela geração anterior, examinada no item anterior. Portanto, a dependência *de fato* não fica subordinada à presença constante dos pais; na realidade, pode-se dizer que prescinde dessa pre-

sença, porque as orientações aprendidas em casa, na relação com os genitores, é efetivamente interiorizada por esses jovens.

Um exame das condições das famílias desses estudantes permite entender melhor como e por que eles interiorizam o controle paterno e agem, para se qualificarem profissionalmente, de acordo com as prescrições parentais.

Observando-se a faixa etária dos genitores dos estudantes, nota-se que a idade mais elevada, tanto dos pais quanto das mães é de 56 anos. As mães estão na faixa etária acima de 44 anos, com exceção de uma que tem 38 anos. Esses dados permitem supor que os casais, com a possível exceção do último caso, já encerraram a reprodução biológica. Ao mesmo tempo, observa-se que há, entre os casais, uma paridade muito grande na relação entre a idade do marido e a da esposa, com uma diferença de três anos a mais para os homens. Tal semelhança na faixa etária permite concluir que os componentes do casal viveram a juventude por volta dos anos 60, os mais velhos, e dos anos 70, os mais jovens. Estiveram, portanto, expostos ao conjunto de influências modernizantes que marcaram essas décadas, como já foi apresentado anteriormente. É claro que esse dado não serve como indicador de que tenham absorvido e incorporado as propostas alternativas de conduta, mas que as vivenciaram numa fase em que parte deles cursava universidades, nas quais a difusão de novos modelos de relações interpessoais e o questionamento político eram bastante presentes.

Dos pais desses alunos, cinco têm curso superior, dois completaram o segundo grau, dois concluíram o primeiro grau e apenas um tem o primeiro grau incompleto. Entre as mães, três concluíram o terceiro grau, duas o segundo grau, duas têm o primeiro grau completo e outras duas não terminaram o primeiro grau. Do mesmo modo que na questão da idade, há, entre os casais, uma grande semelhança entre a escolaridade do marido e a da esposa; quando há diferenças, o marido está num patamar de escolaridade mais elevado do que o da esposa.

Com referência ao trabalho, cinco mães exercem atividade profissional e cinco são donas-de-casa. Dentre as primeiras, três são professoras, uma é comerciante e a outra é costureira autônoma.

Quanto aos pais, há cinco comerciantes, dois professores universitários, um técnico administrativo e dois gerentes de empresa; todos, portanto, exercendo profissões no setor de serviços, que é um dos indicadores de pertencimento às camadas médias.

O levantamento da renda familiar é complicado de ser efetuado em qualquer pesquisa. Um dos fatores que limitam o acesso a esse dado é o fato de, muitas vezes, os filhos desconhecem os rendimentos dos genitores. Se bem que nem sempre os pais ocultam dos filhos o montante de seus rendimentos, o fato de mantê-los desinformados é um recurso bastante utilizado para controlar as despesas da prole e para incentivar os filhos a trabalhar para cobrir gastos extras ou considerados supérfluos pela família. No caso desses alunos não foi possível obter esse dado para o conjunto da amostra, razão pela qual ele não é apresentado.

No entanto, se considerarmos que nessas unidades domésticas há uma média de 3,8 filhos por família, e que todos estudam ainda, e que aqueles que já concluíram o curso superior foram mantidos pelos pais e se levamos em conta ainda que cinco dessas famílias mantêm os filhos fora de casa, pode-se concluir que seus recursos financeiros não são reduzidos.

Há outro fato relevante quando são considerados, em conjunto, a idade com que os pais dos estudantes se casaram, a ocupação dos genitores e ainda o fato de que cinco mães têm rendimentos próprios, provenientes de atividade profissional. Esses dados permitem supor que esses casais iniciaram a vida profissional e a constituição da família em um momento histórico da sociedade brasileira marcado pelo crescimento econômico, o que permitiu, muito provavelmente, a formação de um certo patrimônio financeiro.

Ora, esse conjunto de dados, aliados aos depoimentos dos estudantes, indicam claramente que suas famílias os incentivaram a lutar pela

manutenção da ascensão já conseguida pelos pais através da escolarização prolongada. É assim que se pode entender o empenho paterno, muitas vezes acompanhado de sacrifício e de contenção do consumo — tanto dos pais, como dos filhos — para que estes cursem uma universidade pública, cujo diploma é, pelo menos no plano das representações, considerado como um passaporte para se obter qualificação adequada e conseguir êxito profissional e financeiro. Tal postura parental, que Zérolou denomina de *ética do sacrifício* (Zérolou, 1988, *apud* Nogueira, 1991) parece ser bastante comum entre famílias francesas dos quadros médios, com reduzido capital econômico (Nogueira, 1991).

A percepção que os filhos têm da luta dos pais em prol do futuro da prole está clara na fala de um dos estudantes:

A gente sempre estudou em colégio particular, e era uma coisa, a gente não tinha consciência do sacrifício que eles tinham, né? Então a gente conversa muito sobre isso mesmo, sobre como é que é feita a organização financeira da minha casa, como é que está sendo feita a educação dos meus irmãos menores.

Esse depoimento revela outro dado significativo, mostrando que boa parte desses estudantes freqüentara *o circuito virtuoso* de escolarização (Souza, 1990-1991), que é constituído por uma trajetória que leva o aluno das escolas particulares de primeiro e segundo graus para a universidade pública.

Na família dos estudantes, as relações entre pais e filhos parecem ser relativamente harmoniosas. As áreas de conflito e de tensões estão relacionadas a diferenças de posições diante de temas gerais, tais como aqueles relacionados à política. Outras fontes de atrito dizem respeito ao controle que os pais tentam exercer sobre os filhos no domínio privado. Neste caso, as queixas dos estudantes voltam-se contra o que qualificam de invasão da privacidade e de contenção de sua autonomia. No entanto, nenhum deles se queixa de limitações impostas a namoro ou ao lazer, a

não ser, neste último item, naquilo que se refere a despesas. Não há, no entanto, menção alguma a conflitos quanto a questões realmente essenciais para o projeto familiar, relacionadas ao estudo ou à futura carreira. Neste ponto, filhos e pais parecem estar de acordo quanto à concretização do projeto familiar de escolarização. Deve-se considerar ainda que o fato de a metade desses estudantes não residir com os pais contribui para a redução dos conflitos domésticos.

Há, nos depoimentos de todos os estudantes, uma clara distinção entre a forma de relacionamento que mantêm com o pai e com a mãe. Embora todos afirmem que têm um bom relacionamento com o pai, não deixam de enfatizar que a relação com a mãe é mais próxima e mais fácil, como pode ser constatado no depoimento de um estudante:

Minha mãe é menos esquentada, bem mais na dela. Assim, ela tem uma, uma visão assim bem, ela é bem mais perspicaz, bem esperta, ela é um pouquinho menos sonhadora que meu pai. Meu pai, ele sonha muito alto às vezes, pisa muito em nuvens. De repente, acaba se decepcionando algumas vezes. Minha mãe é mais pé no chão ... e ela, é mais fácil conversar com ela a respeito de coisas que nós estamos passando agora, né?

Esse depoimento de certo modo reproduz uma concepção extremamente presente em todas as falas, que aponta a mãe como interlocutora privilegiada dos filhos, o que, na realidade, já foi constatado em inúmeras pesquisas sobre família. A maior proximidade dos filhos com a mãe resulta da divisão sexual dos papéis de genitor e genitora, que acaba imputando à segunda um conjunto de características que a tornam, na representação e na prática familiar, uma personagem mais próxima e acessível aos filhos, além de ser mediadora na relação com o pai. Nesse sentido, pode-se concluir que os vínculos internos nessas famílias ainda não foram suficientemente alterados, apesar de todas as mudanças registradas na instituição doméstica. Embora muitas dessas mães exerçam atividades profissionais fora do lar, contribuindo de modo decisivo para compor o orçamento doméstico, ainda assim permanece uma nítida divisão nos papéis materno e paterno.

A importância materna deve ser avaliada ainda de outra perspectiva relacionada com a escolarização dos filhos. Como mostra o estudo de Schwartzman (1992, p. 9):

A educação da mãe parece ter um papel mais direto na carreira dos filhos do que a dos pais.

Desse modo, a influência materna — e não apenas das mães com curso superior — na construção e na concretização do projeto de escolarização dos filhos é algo decisivo, seja pela orientação que ela proporciona, seja porque em parte das famílias desses alunos a sua contribuição financeira permite que os filhos permaneçam fora do mercado de trabalho, dedicando-se exclusivamente ao estudo. As falas dos estudantes indicam que, mesmo quando a mãe não exerce atividade profissional, nem tem escolaridade elevada, ainda assim ela domina diferentes aspectos da esfera pública, não estando portanto confinada exclusivamente ao domínio do universo privado.

A concretização do avanço social dessas famílias, através dos filhos, pode ser avaliada comparando-se o grau de escolaridade daqueles com o dos pais. Como foi descrito acima, na amostra estudada, cinco pais e três mães têm curso superior. Se compararmos o grau de escolaridade a ser obtido pelos filhos que ainda são estudantes, com a instrução do pai, constata-se que cinco alunos, ou seja, metade da amostra, serão a primeira geração a concluir o curso superior. Por outro lado, se levamos em conta a mesma relação entre filhos de ambos os sexos com a mãe, a proporção aumenta. Nesse caso, 70% da amostra serão a primeira geração a cursar a universidade. Dessa perspectiva, nota-se que, do ponto de vista da qualificação profissional para enfrentar o mercado de trabalho, há efetivamente um processo de ascensão, muito embora deva ficar claro que a conclusão de um curso superior, por si só, não é indicador de acesso a melhores condições financeiras ou sociais. Esses dados, embora não sejam estaticamente significativos, podem ser comparados com os resulta-

dos da pesquisa de Foracchi (1965) e devem ser colocados no contexto da atual economia brasileira.

Como já foi apresentado no item anterior, o momento histórico em que foi realizada a pesquisa de Foracchi era de expansão econômica, em que havia mudanças que, de fato, apontavam para um futuro percebido como melhor. Foi também nessa época que os pais dos alunos da amostra estudada iniciaram sua carreira profissional. Ora, nesse período, a euforia do desenvolvimentismo criava aspirações de mobilidade social que, efetivamente, se concretizaram para inúmeras famílias, dentre as quais as desses alunos. Hoje a situação é outra, e as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho são muito mais restritas do que nos anos 60 e 70. Se considerarmos que as famílias estudadas têm um total de 38 filhos que, como indicam os depoimentos dos estudantes, irão concluir — em alguns casos já concluíram — o curso superior, temos nessas poucas famílias um aumento significativo na escolarização dos filhos. Assim, o que é um fato positivo tem seu lado perverso, representado pelo aumento o contingente de graduados no curso superior, tendo de enfrentar a escassez de oportunidades de trabalho.

A vivência universitária e a percepção do mercado de trabalho

A escolha do curso é resultado de um processo longo de avaliação as aspirações do candidato, das profissões e do mercado de trabalho, que é lentamente elaborado na relação com a família.

No entanto, as diferentes motivações que conduzem à escolha de um curso e de uma carreira podem ser incluídas em dois eixos (Schwartzman, 1992). Uma das motivações tem como elemento nuclear a preocupação com a *profissionalização*, isto é, a escolha do curso está vinculada a representações bastante objetivas acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho. De acordo com essa concepção, a aquisição do conhecimento não é algo importante em si, mas tem um valor instrumental, pois

capacita o sujeito a desempenhar determinada tarefa. Certamente, a procura de satisfação pessoal e de realização profissional são fatores relevantes, contudo ficam condicionadas ao sucesso profissional.

Outra motivação tem como eixo articulador a *vocação*, que compreende escolha de curso e de carreira fundada em representações que levam em conta a realização pessoal e profissional, em primeiro lugar. Nessa representação de carreira, o conhecimento não é apenas instrumental, ou meio para atingir fins, mas é procurado como algo que tem valor próprio.

No entanto, essas motivações ficam subordinadas às condições sociais e culturais da família. No primeiro caso, trata-se da disponibilidade de recursos financeiros que podem ser investidos pela família na formação dos filhos. Todavia, a questão não é apenas financeira. Muitas vezes, as famílias dispõem de condições para assegurar escolarização prolongada para os filhos, mas preferem encaminhá-los ao mercado de trabalho logo após a conclusão do secundário. Em outros casos, os pais impedem que as filhas ingressem em determinados cursos porque teriam de ir estudar em outra cidade. Portanto, a escolha depende também do modo como a família representa e avalia a profissionalização dos filhos a partir do que Bourdieu (1974a, 1979) chama de *capital cultural*.

Assim sendo, a escolha da carreira não se configura como decisão exclusivamente individual e subordina-se tanto às condições financeiras da família quanto à posse de um determinado capital cultural. É nesse sentido que se pode compreender porque determinados pais fazem aquilo que os filhos chamam de *sacrifício* para mantê-los apenas estudando.

Se as motivações que conduzem os alunos ao ensino superior são diversificadas, suas reações ao ingressar na universidade são bastante semelhantes, como pode ser documentado nos depoimentos dos estudantes.

Todos avaliam de modo positivo o ingresso, apontando a riqueza de experiências, a diversidade das relações, a ampliação no modo de avaliar a realidade. Essa valorização da vivência universitária decorre tanto da aquisição de formas de saber quanto do enriquecimento da sociabili-

dade, propiciado pelo contato com colegas portadores de diferentes experiências. É o que pode ser constatado no depoimento de um aluno:

Agora eu sou um universitário, né? E mudou a convivência com, assim, vários tipos de faculdade, de alunos de faculdades diferentes, de conversar e dialogar. (...) Mudou foi mais as conversas, a convivência com as pessoas, pessoas diferentes, níveis diferentes e instruções diferentes. Quando tava no colégio era todo mundo assim no mesmo nível.

A relação com os professores é avaliada a partir de critérios informais referidos à qualificação dos mesmos e seus atributos pessoais quase não são mencionados pelos alunos. A utilização de elementos informais nessa avaliação, por exemplo, o interesse por uma disciplina e/ou pelas pesquisas realizadas pelos docentes, atua como mediador essencial para os alunos aproximarem-se dos professores. Essa percepção dos vínculos com os professores, na realidade, traduz as representações que os alunos fazem do conhecimento científico e, em particular, das instituições onde esse conhecimento é ministrado. Os estudantes da USP já ingressam na universidade com uma representação de sua importância na produção do conhecimento e no desenvolvimento de pesquisas. Por isso, atribuem um significado altamente positivo à posse do saber, que se torna critério básico para a avaliação dos professores. Cabe acrescentar, ainda, que essa postura dos alunos é realimentada no cotidiano da USP pela competição existente no próprio corpo docente, no que diz respeito ao domínio do conhecimento científico.

Todos os alunos consideram que o conhecimento e o preparo profissional proporcionados pela universidade são importantes, embora insuficientes para se obter empregos bem remunerados e dotados de prestígio.

Na realidade, é necessário explicitar essa postura. Esses estudantes abem muito claramente que sem um diploma de curso superior as possibilidades de conseguirem ingressar no mercado de trabalho ou de mudar de posição em seu interior são diminutas. Mas sabem também que apenas o diploma é insuficiente para promover a tão ambicionada ascensão social.

Daí ser necessário considerar as mediações entre a qualificação do trabalhador com diploma universitário e as regras do mercado de trabalho, regras essas que são impessoais e formais, para os candidatos anônimos e desconhecidos, e que se convertem em ordenações pessoais e informais para amigos e apaniguados.

Como já foi explicitado, as condições sócio-econômicas da família delimitam o acesso dos filhos aos cursos que os qualificam para profissões de maior prestígio e melhor remuneradas (Durham e Schwartzman, 1989). Como a competição por esses cursos é grande, apenas os jovens provenientes de famílias com *capital cultural* adequado e com recursos financeiros elevados, para mantê-los em boas escolas privadas de segundo grau e fora do mercado de trabalho, podem preparar-se adequadamente para competir por vagas altamente disputadas e ultrapassar a barreira do vestibular. Todavia, não basta passar por essa barreira para concretizar aspirações de sucesso profissional. Além da redução no número de empregos, fato que não ocorre apenas no Brasil (Unesco, 1981), o ingresso no mercado de trabalho depende de contingências diversas que valorizam mais a origem social do que a competência do candidato (Durham e Schwartzman, 1989). Essa modalidade de seleção, fundada em critérios personalistas, é prática comum na vida brasileira (Da Matta, 1985), e remete às formas de sociabilidade e aos vínculos de amizade e de lealdade criados na vivência universitária.

Nesse sentido, a cumplicidade de classe (Bourdieu, 1974b) gerada entre estudantes provenientes da mesma classe social, ou dos mesmos estratos, funda-se em critérios personalistas, estabelecendo lealdades intensas. Essa cumplicidade entre iguais converte-se em instrumento poderoso para assegurar o acesso a determinados empregos e a cargos elevados a amigos originários dos mesmos segmentos sociais e das mesmas instituições de ensino. Cria-se, desse modo, o que pode ser qualificado como uma espécie *de reserva de mercado* para alguns poucos privilegiados, independentemente da competência que possam ter. É evidente que a competência tem de ser levada em conta, mas é um fator secundário.

Melhor dizendo, escolhe-se o mais competente não de modo formal entre todos os que se candidatam a determinada vaga, mas entre amigos ou conhecidos de longa data. **Aqui** temos a manipulação de critérios personalistas, próprios do universo privado, indevidamente utilizados na esfera pública, na qual devem prevalecer critérios essencialmente impessoais e formais, já que são estes que garantem direitos iguais para cidadãos formalmente iguais.

É justamente em função de todas essas limitações que o diploma de ensino superior continua a ser desejado e considerado como instrumental para a entrada no mercado de trabalho ou para avançar em seu interior.

Contudo, mesmo superando essas dificuldades, os jovens que deixam de ser estudantes para se converterem unicamente em trabalhadores devem enfrentar ainda mais uma barreira. Muitos deles ocuparão, provavelmente, posições nas empresas marcadas pelo desvio ocupacional ou pelo subemprego (Paul, 1989). O primeiro ocorre quando as qualificações adquiridas na escola não se ajustam àquelas exigidas pela empresa; o segundo refere-se a situações em que o trabalhador ocupa um emprego abaixo de seu nível de qualificação profissional.

Lamentavelmente essas duas situações parecem ocorrer cada vez mais, atingindo, sobretudo, *os estudantes-trabalhadores* e *os trabalhadores-estudantes*, por serem os menos qualificados, devido, em larga medida, à posição da família na estrutura da sociedade, o que condiciona sua história estudantil e profissional.

Considerações finais

A comparação entre as representações de duas gerações das camadas médias acerca do significado da escolarização superior mostra certas semelhanças entre o modo de apreender as possibilidades oferecidas pelo sistema educacional na sua relação com o mercado de trabalho, bem como diferenças nas possibilidades de concretização das aspirações ascensionais de diversos segmentos dessas camadas.

A primeira geração examinada, que freqüentou a universidade nos anos 60 e 70, orientou a percepção da sociedade e a carreira a partir de um projeto familiar, respaldado em outros projetos de cunho coletivo, que sustentavam e realimentavam os anseios das famílias.

Dentre esses projetos, um deles, de cunho conservador, materializava-se em uma política econômica que acenava com promessas de progresso e de consumo moderno para uma parcela reduzida da população, inclusive para segmentos privilegiados das camadas médias, profundamente seduzidos pelos princípios propalados pela modernização societária. Em outra instância, o projeto da modernidade cultural, com suas propostas liberadoras dos desejos individuais, apregoava a renovação da vida privada. Esses projetos diferentes e contraditórios, mas que apontavam para o futuro, eram englobados por um proposta autoritária que, na dimensão da vida política, negava direitos iguais para o conjunto da população. Todavia, a coexistência contraditória de tais propostas oferecia para as famílias de camadas médias — e não só para elas — uma concepção de futuro que, se era fechada e restrita no plano político, era renovadora na dimensão cultural e econômica.

No presente, a segunda geração pesquisada enfrenta uma carência de projetos coletivos e de utopias. As entrevistas com os universitários mostram uma descrença muito grande na política e na economia do País, ao lado de um desejo de renovação cultural. Porém, se no domínio público reina um relativo desânimo, os projetos familiares continuam a germinar e alimentam, teimosamente, a esperança de um futuro melhor.

De qualquer modo, a família não é o repositório nem o baluarte de defesa da tradição; tampouco é instituição voltada unicamente para a renovação da vida social; ela constitui apenas uma das instâncias em que o social é produzido e reproduzido e que engloba, portanto, o modo pelo qual pais e filhos avaliam o processo educacional, em seus diferentes graus, e utilizam os benefícios por ele oferecidos, para tentar concretizar aspirações ascensionais, que são profundamente legítimas e estão presentes em todas as classes sociais.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974a.
- _____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974b.
- _____. Les trois états du capitei culturel./Actes de *La Recherche en Sciences Sociales*. Paris, n.30, p.3-6, nov. 1979.
- DA MATTA, R. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacionai. In: _____. *A casa e a rua*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DURHAM, E.R. A família operária: consciência e ideologia. *Dados. Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.23, n.2, p.201-213, 1980.
- _____. A família e a reprodução humana. In: DURHAM, E. R. et al. *Perspectivas antropológicas da mulher*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. Cultura e ideologia. *Dados. Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p.71-89, 1984.
- DURHAM, E.R.; SCHWARTZMAN, S. *Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário*. São Paulo: NUPES, 1989.
- FIGUEIRA, S.A. Modernização da família e desorientação: uma das raízes do psicologismo no Brasil. In: FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

- _____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HEILBORN, M.L. Visão de mundo e ethos em camadas médias suburbanas no Rio de Janeiro. *Ciências Sociais Hoje* — 1984. São Paulo: ANPOCS, 1984.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOGUEIRA, M.A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p.89-112, 1991.
- PAUL, J. J. *Algumas reflexões sobre as relações ente o ensino superior e o mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: NUPES, 1989.
- PEREIRA, L. Estratos, capitalismo e distribuição de "renda". In: _____. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.
- ROMANELLI, G. *Família de camadas médias: a trajetória da modernidade*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.
- SALEM, T. *O velho e o novo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. O casal igualitário: princípios e impasses. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.9, n.3, p.24-37, fev. 1989.
- SCHWARTZMAN, S. *Uma universidade, várias trajetórias*. São Paulo: NUPES, 1991.

_____. *Posição social da família e experiência universitária*. São Paulo: NUPES, 1992.

SOUZA, P. R. A universidade e a crise da educação. *Revista USP*, n.8, p.27-32, dez. 1990/jan./fev. 1991.

SPÓSITO, M. P. (Org.). *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.

UNESCO. *La jeunesse dans les années 80*. Paris: Les Presses de l'Unesco, 1981.

VELHO, G. A busca da coerência: coexistência e contradições entre códigos em camadas médias urbanas. In: FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

. *Subjetividade e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ZÉROLOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Révue Française de Sociologie*, Paris, n.29, p.447-70, 1988.

Recebido em 26 de novembro de 1995.

Geraldo Romanelli, doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo(USP), é professor assistente desta universidade, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

This paper presents an analysis of how middle class parents, and their Children, evaluate higher education, taking into account, from one side, recent changes that occurred within Brazilian society, which have affected both these families socio-economic conditions, as well as job

opportunities, and, from the other side, changes in the school system. Two families, belonging to two different generations (respectively, to the 60's-70's, and to the 90's) were studied through separate researchs. Data were compared, stressing how they have organized their representations about schooling, work and society.

Dans cet article, on analyse la façon dont des pères et des fils de familles de classes moyennes évaluent l'éducation, en prenant en considération aussi bien les changements récents arrivés à la société brésilienne, et qui ont affligé la condition socio-économique de ces familles et le marché du travail, que les transformations arrivées dans le système éducationnel. En se fondant sur les données trouvées par deux autres recherches dans ce travail, on examine, par comparaison, comment des familles de générations différentes — dont l'une appartient aux années 60-70 et l'autre, aux années 90 — ont organisé leurs représentations concernant l'éducation, le marché du travail et la société.

Este artículo analiza de que manera padres y hijos de familias de clases medias evaluaron la educación superior, considerándose las modificaciones recientes en la sociedad brasileña, que afectaron la condición socioeconómica de esas familias y el mercado de trabajo, así como las alteraciones ocurridas en el sistema educacional. Tomándose como referencia datos de dos pesquisas, el trabajo examina comparativamente como familias de generaciones diferentes, una de las cuales en las décadas de 60 y 70, otra en los años 90, elaboraron sus representaciones acerca de la educación, del mercado de trabajo y de la sociedad.

O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura

Antonio Roazzi

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Maria do Rosário Carvalho

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A literatura sobre as relações entre consciência metalingüística e leitura quanto aos papéis de determinância e consequência é controversa. Este estudo contribui para essa discussão através dos resultados de um plano experimental com 120 crianças, sendo 40 da classe de alfabetização, 40 da 1ª série e 40 da 2ª, no qual foi examinado como a habilidade de segmentação de orações em unidades léxicas interage com escolarização e leitura em seus estágios iniciais. Os resultados indicam que os melhores desempenhos na tarefa experimental podem decorrer não apenas da objetivação da palavra, pelo sujeito, como unidade de análise (consciência metalingüística), mas decorre também da possibilidade de processar o que está escrito (em termos de decodificação dos signos gráficos e de compreensão dos significados) e da natureza do material a ser lido.

Nos anos recentes, o assunto "Consciência Metalingüística" tem ocupado um espaço mais amplo na literatura, em razão da variedade de pesquisas nesta área. Mas, paralelamente ao acervo de evidências empíricas reunidas nestes trabalhos, persiste uma controvérsia entre os pesquisadores sobre a origem desta consciência metalingüística, alguns considerando-a basicamente como um resultado da aprendizagem da leitura, e outros reconhecendo-a como uma precursora, desempenhando um importante papel para esta aprendizagem. Na primeira parte do artigo, as quês-

toes centrais são abordadas e discutidas à luz dos trabalhos e opiniões dos pesquisadores. A revisão da literatura, portanto, diz respeito a três assuntos relevantes para este estudo: a conceituação de consciência metalingüística, a pesquisa em segmentação lexical e as relações entre esta última e leitura. Na segunda parte será apresentada uma investigação elaborada com o objetivo de analisar empiricamente a relação entre leitura e segmentação lexical, isto é, a consciência da segmentação de orações em unidades léxicas. Pretende-se contribuir para a discussão sobre esta relação com o exame da habilidade de segmentação de orações em unidades léxicas, e de como os desempenhos - em segmentação - de crianças na fase inicial da leitura interagem com seu nível de leitura e a escolarização.

Consciência metalingüística

Nas últimas décadas, os resultados de um número grande de investigações em psicolingüística nos mostram claramente como crianças novas possuem um conhecimento lingüístico bastante amplo para a sua idade. Por exemplo, o vocabulário das crianças amplia-se muito rapidamente e, ao mesmo tempo, as crianças demonstram possuir as regras básicas gramaticais e de conversação. Ao mesmo tempo, à medida que a criança se desenvolve, ela não só melhora a forma de utilizar a linguagem para representar a informação e se comunicar com as outras pessoas, como também aprimora a forma de pensar e refletir sobre a natureza da linguagem. Em outras palavras, a criança desenvolve a habilidade de focalizar a atenção sobre a linguagem e de refletir sobre sua natureza, suas estruturas e funções; enfim, de ver a linguagem como um objeto. Esta habilidade ou, mais precisamente, este conjunto de habilidades, referidas na literatura como *consciência metalingüística* (Gleitman, Gleitman, 1979), refere-se à reflexão consciente sobre os aspectos formais da linguagem como objeto, sem a preocupação de utilizar estes aspectos formais na elaboração de significados (Cazden, 1974; Lundberg, 1978;

Mattingly, 1972). Este conjunto de habilidades desempenha um importante papel no desenvolvimento lingüístico — desde autocorreções espontâneas durante a fala até a elaboração de trocadilhos, charadas e piadas sofisticadas (Horgan, 1981) — como também na aprendizagem da escrita e da leitura (Baker, Brown, 1984; Barton, 1985).

O uso dessa habilidade nem sempre é deliberado. De fato, quando conversamos informalmente com outras pessoas, não refletimos deliberadamente sobre a estrutura ou a função da língua que estamos usando. Dirigimo-nos diretamente à idéia que queremos comunicar para a produção da fala que represente essa idéia, sem nenhuma percepção consciente da estrutura da fala que estamos usando. Do mesmo modo, quando ouvimos alguém, extraímos os significados sem prestar atenção aos sons constituintes dos enunciados.

Então, usar a linguagem é semelhante a usar vidros numa janela para ver a paisagem (Garton, Pratt, 1989, p.126). Nós não focamos a atenção sobre o vidro, normalmente. Ele serve apenas para dar acesso à paisagem. Mas se quisermos, poderemos prestar atenção ao vidro, por alguma razão ou interesse particular. Do mesmo modo, normalmente extraímos os significados sem prestar nenhuma atenção consciente à estrutura da linguagem. Mas, também neste caso, se quisermos, poderemos voltar nossa atenção para a linguagem em si, seja espontaneamente por um interesse pessoal seja pela necessidade de encontrar palavras adequadas à expressão fiel de um significado.

Dado que a linguagem possui diferentes níveis, a competência metalingüística também possui diferentes componentes ou dimensões e se desenvolve gradualmente no decorrer de um período longo de tempo (Cruttenden, 1985; Funnell, Stuart, 1995; Osherson, Markman, 1975; Roazzi, 1989, 1990; Roazzi, Carvalho, 1990; Saywitz, Wilkinson, 1982; Tunmer, Pratt, Herriman, 1984). Por exemplo, julgamentos intuitivos sobre similaridades ou diferenças de consoantes como *p* ou *b* são facilmente encontrados nas habilidades discriminativas de crianças pequenas (Morse,

1977)¹. O mesmo não se observa em outras tarefas. Por exemplo, crianças encontram dificuldades em uma tarefa de detecção de uma palavra diferente em um conjunto de palavras que contém palavras contrastantes como "ninho", "dado", "cama" e "bolo" (percepção de semelhança da vogal no final da palavra) ou no conjunto "faca", "sino", "flores" e "ferro" — percepção de semelhança da consoante no início da palavra (por exemplo, Bryant, Bradley, 1985)².

A consciência metalingüística não se limita a esse tipo de habilidades, mas se estende, por exemplo, à habilidade de saber que existem diferenças entre o que é dito e o que é significado, em saber lidar com ambigüidades etc. Enfim, a consciência metalingüística pode envolver aspectos lingüísticos diferentes, por exemplo, fonemas, morfemas, palavras, sentenças, gramática, sintaxe, pragmática, semântica. Em geral, quanto mais a criança possui experiências com a linguagem e quanto mais as crianças refletem sobre seu uso, maior será sua consciência metalingüística pode envolver aspectos lingüísticos diferentes, por exemplo, fonemas, morfemas, palavras, gramática, sintaxe, pragmática, semântica. Em geral, quanto mais a criança possui experiências com a linguagem e quanto

¹ Esse tipo de habilidade de distinguir diferenças entre certos sons que são acústica e fisicamente quase idênticos tem sido encontrada em crianças muito pequenas (Eimas, 1975; Jusczyk, 1979). Esse tipo de habilidade perceptual é definida como "percepção da linguagem categórica". Este fato indica como o indivíduo parece estar biologicamente predisposto e em sintonia em lidar com maior facilidade com os sons lingüísticos humanos desde a mais tenra idade (Gibson, Spelke, 1983). Este tipo de evidências está resumido nesta citação de De Villiers e De Villiers (1979, p. 16): "Alguns dias após o nascimento, os bebês respondem prontamente à linguagem humana ou a sons parecidos em termos de modulação e intensidade. De fato, a linguagem parece retribuir de forma significativa o bebê de tal modo que algo parecido não acontece com outros sons. Recém-nascidos aprenderão rapidamente a chupar um bico artificial ligado a um interruptor que emite automaticamente o som da voz humana; em contrapartida eles não chuparão tão rápido quando o bico estiver conectado com um interruptor que emite música instrumental ou outros sons rítmicos".

² Assim crianças encontram sérias dificuldades em dizer que parte de uma palavra sobrou depois de se ter tirado um som específico. Respostas corretas nesse tipo de tarefa de segmentação aparecem só a partir de 7 anos (Bruce, 1964). Da mesma forma é só a partir de 6 anos de idade que as crianças são capazes de determinar o número de sons que compõem uma palavra (Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler, Fisher, 1975). Outros estudos mostram que enquanto crianças de 6 anos são capazes de dividir palavras dissílabas em palavras monossílabas depois de um certo treinamento, ao mesmo tempo essas mesmas crianças são incapazes de dividir sílabas isoladas em unidades menores (Brown, 1971; Gleitman, Rozin, 1973; Rosner, 1974).

mais as crianças refletem sobre seu uso maior será sua consciência metalingüística.

Consciência metalingüística e linguagem

O desenvolvimento da consciência metalingüística é fundamental para o bom desempenho de todas as atividades que envolvem a linguagem falada e escrita e que estão diretamente relacionados com o sucesso na escolaridade formal. Esta é a razão para o grande espaço que este assunto tem ocupado na literatura específica dos últimos vinte anos. Em 1978, Clark reuniu algumas evidências de que as crianças são conscientes da linguagem e capazes de refletir sobre suas propriedades a partir dos 2 anos de idade, embora a autora considere que os critérios para acessar a consciência das crianças nem sempre estejam claros nas pesquisas. Mesmo assim, a autora sistematiza as evidências das pesquisas recentes, do nível mais elementar para o mais elevado de consciência de linguagem. Nível 1 - habilidade de monitorar os próprios enunciados: reparando a própria fala espontaneamente; praticando sons, palavras e sentenças; ajustando a própria fala à idade e ao *status* do ouvinte. Nível 2 - habilidade para checar os resultados de um enunciado: verificando se o ouvinte entendeu ou não (e então reparando quando necessário); comentando sobre enunciados seus e de outros; corrigindo o enunciado de terceiros. Nível 3 - habilidade de testar a linguagem concretamente: decidindo se uma palavra ou descrição funciona corretamente ou não (e se não, treinando outra). Nível 4-habilidade de treinar deliberadamente para aprender: praticando novos sons, palavras e sentenças; fazendo "vozes diferentes" para diferentes papéis sociais. Nível 5 - habilidade de predizer as conseqüências do uso de flexões, palavras, frases e sentenças: aplicando flexões para "novas" palavras fora do contexto; julgando, fora do contexto, qual enunciado pode ser mais prático ou mais apropriado a um falante específico; corrigindo a ordem das palavras e a relação em sentenças julgadas "to-

las". Nível 6 - habilidade de refletir sobre um produto do enunciado: identificando unidades lingüísticas, como frases, palavras, sílabas e sons; fazendo definições; construindo trocadilhos e charadas; explicando por que certas sentenças são viáveis e como elas podem ser interpretadas (Clark, 1978, p.34).

Apesar das concordâncias em torno das evidências que a pesquisa psicolingüística tem levantado sobre a consciência metalingüística das crianças, as interpretações a essas evidências dividem-se em torno de algumas controvérsias sobre o seu desenvolvimento. Alguns pesquisadores acreditam que o desenvolvimento da consciência metalingüística ocorre paralelamente ao desenvolvimento da linguagem (Clark, 1978; Marshall e Morton em Tunmer, 1988). Outros pesquisadores acham que esse desenvolvimento decorre da evolução de formas lingüísticas particulares (Karmiloff-Smith, 1986). Um terceiro grupo acredita que o desenvolvimento metalingüístico é determinado por mudanças mais gerais na cognição, que ocorrem na segunda infância (Papandropoulou, 1978; Tunmer, 1988). Um quarto grupo afirma que a consciência metalingüística desenvolve-se com a escolaridade formal e com a aprendizagem de leitura (Alegria, Pignot, Morais, 1982; Nunes-Carraher, Rêgo, 1984; Garton, Pratt, 1989; Mann, 1986; Morais, Cary, Alegria, Bertelson, 1979; Read, Yun Fei, Hong Yin, Bao Qing, 1986; Roazzi, Dowker, 1989; Tunmer, 1988). Parece que estas controvérsias têm origem na própria teoria, que pressupôs inicialmente a consciência metalingüística como um "constructo" unitário, indivisível (Roazzi, Dowker, 1989).

Consciência metalingüística e metacognição

O termo "metalingüística", ao lado de "metamemória", "metacompreensão" etc, está agrupado dentro da Psicologia Cognitiva sob a rubrica de uma palavra-chave: *metacognição* (ver Flavell, 1978, Dixon, Henley, 1980), um tipo de habilidade especificamente humana e, ao mesmo tempo,

um componente essencial das funções psicológicas de nível superior (Vygotsky, 1984). A utilização deste termo tem causado considerável confusão no nível teórico e na interpretação de dados nesta área (Bracewell, 1983). Em definições iniciais, a regulação consciente da atividade cognitiva foi enfatizada: "Metacognição refere-se, entre outras coisas, à monitoração ativa e conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação a objetos cognitivos com os quais eles lidam, a serviço de alguma meta ou objetivo concreto" (Flavell, 1976, p.252). Brown (1978, p.160) compartilhava desta mesma concepção, quando afirmava que "os processos descritos como metacognitivos são importantes aspectos de conhecimento, envolvidos no domínio da aprendizagem deliberada e das situações de resolução de problemas, na execução de controle consciente das rotinas disponíveis para o sistema, e são a essência da atividade inteligente".

Mais recentemente, a qualidade camaleônica das habilidades metacognitivas é ilustrada em afirmativas sobre suas características (Bracewell, 1983). Brown e Campione (1980, p.13) afirmam que "as habilidades cognitivas não são necessariamente compatíveis com um alto nível de seleção, monitoração, inferência etc, mas podem nascer num nível abaixo da percepção consciente". De certo modo, esta extensão do domínio da habilidade metacognitiva para englobar regulação não consciente representa um consenso sobre a complexa natureza do fenômeno que é o comportamento inteligente. Consciência, tanto neste contexto como em outros, pode ter mais de um significado. Roazzi e Dowker (1989) distinguem, como o fazem muitos outros pesquisadores contemporâneos (Castro, 1983; Tunmer, 1988), entre consciência fonológica implícita (manipulação jocosa de palavras, por exemplo) e consciência fonológica explícita (que se manifesta numa análise das palavras de forma mais consciente). Castro (1983) sugere - a propósito de diferenças significativas entre as médias de erros em duas tarefas escritas - que seria possível o uso das estratégias fonológica e formal pelas crianças, sem que para isso elas tivessem consciência das mesmas.

De fato, torna-se mais evidente na literatura que, se em uma situação experimental um determinado comportamento não aparece, isto não pode ser considerado necessariamente como um indicador indiscutível de que não exista a competência subjacente (Roazzi, 1986,1987a,b; Roazzi e Bryant, no prelo). Possíveis explicações para estas controvérsias são: a) as diferenças muito grandes entre as tarefas; b) as dificuldades de acesso às competências subjacentes de crianças menores, pois só as mais velhas conseguem dar respostas mais explícitas (Clark, 1978; Roazzi, Dowker, 1989); c) as diferenças nos tipos das populações comparadas. Por exemplo, não só crianças (Osherson, Markman, 1975), mas também adultos em culturas não alfabetizadas (Cole, Scribner, 1974) geralmente respondem a questões lógicas ou hipotéticas como se a questão se referisse a estados empíricos do mundo mais do que a necessidade, a possibilidade ou a impossibilidade das premissas³; d) as dificuldades de compreensão das tarefas e das instruções. De fato, muitas vezes as crianças podem não ter compreendido as instruções do examinador. O fato de que a maioria das crianças de pré-escolar não sabe o significado de palavras como "parece", "diz", "significa", "sílabas", "aliteração", "segmentação" e, muitas vezes também, de "palavra" (ver Slobin, 1978; Donaldson, 1978; Francis, 1982) implica que a explicação da tarefa em si se torna muito difícil e não claramente compreensível para ela. Isto é um problema sério que, até agora, não tem encontrado uma solução adequada. Por exemplo, considere-se a tarefa de segmentação elaborada por Bruce (1964), na qual pede-se a uma criança para que ela diga que parte da palavra sobrou se um determinado som é eliminado. Como já tem sido apontado, parece muito plausível que os resultados obtidos em certos contextos metodológicos reflitam mais uma dificuldade em compreender a tarefa do que uma falta de habilidade em segmentar (Roazzi, Dowker, 1989,

³ Por exemplo, se perguntarmos a uma criança se é possível chamar um "carro" por "faca", esta poderia interpretar a tarefa como: "Em português a palavra para indicar 'faca' é 'carro'?" Se esta for a interpretação da primeira pergunta, naturalmente um tipo de resposta negativa a esta pergunta seria totalmente aceitável e correta.

Barton, 1985). Apesar das tentativas, muito pouco tem sido alcançado até agora para tentar reduzir esta dificuldade nas tarefas de consciência fonológica quanto à instrução, o que invalida a interpretação dos resultados para crianças pequenas que ainda não tenham aprendido a ler. Também tarefas do tipo usado por Calfee, Lindamood e Lindamood (1973), através do uso de blocos coloridos para representar sons, são demasiadamente complexas para crianças ainda não alfabetizadas. De toda maneira, as tentativas de adaptação da tarefa de segmentação por Zhurova (1964) e Fox e Routh (1975) obtiveram melhores resultados.

Zhurova (1964) concentrou a sua atenção nos segmentos iniciais das palavras, sempre utilizando palavras muito familiares. Começava com o próprio nome da criança. Uma vez que ela conseguia isolar o primeiro segmento do seu próprio nome, era-lhe proposto fazer o mesmo com o nome de vários animais. Crianças de 3 anos não eram capazes de eliminar o primeiro segmento das palavras, a menos que este fosse repetido pelo experimentador, através de uma técnica *intoning* que consistia em repetir várias vezes a primeira letra antes de dizer a palavra toda (por exemplo, "c-c-casa"). A tarefa de Zhurova tem sido adaptada e tem formado a base para a elaboração de procedimentos parecidos em uma série de outros estudos (Barton, Miller, Macken, 1980; Read, 1975).

Fox e Routh (1975) elaboraram um procedimento de aplicação da tarefa de segmentação que logo se mostrou muito apropriado para crianças pequenas. A amostra estudada era composta de crianças entre 3 e 7 anos de idade, que antes de tudo eram treinadas para repetir frases inteiras. Uma vez capazes de repetir a frase inteira, elas eram treinadas para repetir somente um trecho da frase inicialmente treinada. Este mesmo procedimento era continuado até chegar a unidades a serem repetidas, cada vez menores, até serem apresentadas com uma única sílaba. Por exemplo, dizer a primeira palavra na sentença "Maíra canta", em seguida identificar a primeira sílaba na palavra "Maíra", enfim o primeiro fonema na sílaba "Ma". As primeiras duas tarefas eram resolvidas com bastante facilidade (crianças entre 4 e 5 anos conseguiam segmentar palavras em sílabas com bastante facilidade; antes desta idade era bastante difícil,

enquanto a terceira (detecção de fonema) era muito mais difícil de ser resolvida. De toda maneira, enquanto as crianças de 3 anos acertavam 25% das vezes e as crianças de 4 e 5 anos acertavam 70% das vezes; as crianças de 6 anos acertavam sempre.

A vista destas evidências, e considerando a proposta de Tunmer (1988) que identifica diferentes manifestações da consciência metalinguística (fonológica e da palavra, sintática e pragmática), uma postura de flexibilidade teórica e metodológica é mais compatível. A *consciência fonológica e da palavra* refere-se à capacidade para refletir e manipular as subunidades da linguagem falada: os fonemas e palavras. A *consciência sintática* refere-se à capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pelas representações do ordenamento estrutural intra-sentencial de grupos de palavras. A *consciência pragmática* refere-se à capacidade de promover uma interação entre as proposições individuais e as proposições mais amplas, através de regras pragmáticas e de regras inferenciais. Então, consciência pragmática seria a consciência de relacionamento que se obtém entre uma dada sentença e o contexto no qual ela está envolvida, onde contexto é definido geralmente como texto anterior, conhecimento anterior, contexto interacional etc. (Tunmer, 1988).

Embora identificados quatro tipos de manifestação, estes podem ser classificados em apenas três categorias, porque a base conceitual é a mesma para as consciências fonológica e da palavra. O próprio Tunmer explica que não é necessário tratar a consciência da palavra separadamente da consciência fonológica, porque consciência fonológica implica consciência da palavra. Isto é, a capacidade de refletir sobre fonemas pressupõe a capacidade para refletir sobre palavras, embora a recíproca não seja verdadeira.

Consciência fonológica e da palavra

O desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado com o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem. Este assunto tem merecido muita atenção dos pesquisadores nos anos recentes pela importância que tem revelado para a leitura. O processo de aprendizado

da leitura e da escrita envolve a capacidade de fazer as correspondências entre os sons distintivos da linguagem (os fonemas) e as letras que os representam (os grafemas). E para alcançar isto, as crianças devem ser capazes, antes, de focalizar a atenção sobre os sons.

Embora os fonemas sejam as unidades básicas da linguagem, combinados para formar palavras, focalizar a atenção sobre eles tem se revelado uma tarefa particularmente difícil para as crianças. A. Liberman, Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy (1967) demonstraram que, embora nós percebamos as realizações fonéticas dos fonemas, eles não existem no nível da fala, como entidades separadas. Não é fácil distinguir entre o fim de um fonema e o início do outro, quando articulamos as palavras. I. Y. Liberman (1987) descreveu este fato como *co-articulação de fala*, que vem a ser a sobreposição de informações acústicas dos fonemas adjacentes sendo transmitidas ao mesmo tempo. Conseqüentemente, quando decomparamos uma palavra nos seus fonemas constituintes e os verbalizamos individualmente, estamos produzindo apenas uma aproximação dos sons a ela relacionados. A palavra, portanto, é a menor unidade significativa no nível da fala.

A pesquisa da consciência da palavra tem focado essa compreensão das crianças sobre a palavra como uma unidade lingüística distinta as outras unidades; a arbitrariedade dos símbolos que as representam, os quais não têm relação direta com os objetos que estas palavras nomeiam. Neste sentido, Osherson e Markman (1975), Papandropoulou e Sinclair (1974) e Papandropoulou (1978) estudaram a consciência da palavra em crianças, enfocando o que Piaget (1929) chamou de "Realismo Normal", que é a dificuldade que as crianças menores encontram para desligarem-se do concreto e do perceptual imediato e admitirem a arbitrariedade do signo e a abstração das palavras em si⁴. A hipótese destes autores é que mudanças por parte das crianças em suas definições do que se enten-

⁴ De fato, Piaget (1929) observou que crianças de pré-escolar, questionadas em fornecer explicações do por que objetos eram denominados de uma determinada forma, respondiam como se elas acreditassem que a palavra estava de uma certa forma ligada ao objeto, ou que a palavra é uma propriedade intrínseca do objeto, como o seu tamanho ou a sua cor.

de por "palavra" representam uma medida de uma habilidade de refletir sobre a linguagem como um objeto.

Osherson e Markman (1975), visando investigar o desenvolvimento da concepção da linguagem, elaboraram uma série de perguntas do tipo: 1.0 que vai acontecer à palavra "girafa" se não existirem mais girafas no mundo (pergunta visando averiguar se a criança compreende que a palavra "girafa" continua sendo ainda uma palavra que se refere a um animal africano com o colo muito longo); 2. Que tipo de som emitiria um "gato" se por acaso fosse chamado "cachorro"; 3. Outras perguntas foram: se a palavra "livro" era composta de papel, se a palavra "passarinho" possuía penas e, enfim, se se pode comprar chicletes com a *palavra penny*. Foi constatado que a consciência metalingüística medida através destas perguntas era difícil de ser encontrada em crianças de 6 anos. De toda maneira, constatou-se também que a mesma aumentava com a idade. Mas foi só com crianças de 11 anos que foi encontrada uma verdadeira compreensão de palavra; ou seja, a partir de 11 anos as crianças começam a compreender que as palavras se diferenciam de seus referentes (por exemplo, que a palavra "girafa" não desapareceria se as girafas por acaso se extinguissem), que não compartilham a propriedade das coisas as quais se referem (e.g., que a palavra *penny* não vale 5 centavos) e que a linguagem liga palavras com coisas de forma completamente arbitrária (e.g., que o som da palavra "mesa" não tem nada a ver com o que as mesas são ou se parecem).

Papandropoulou (1978) realizou sua pesquisa com crianças suíças de 4 a 12 anos, sendo composta de cinco tarefas: questões destinadas a investigar a compreensão que as crianças teriam do conceito "palavra"; julgamentos de vários exemplos, se seriam palavras ou não; segmentação das palavras constituintes de uma frase falada; invenção contextualizada de palavras (longas, curtas ou difíceis). Os resultados desta pesquisa indicam que as crianças menores não fazem distinção entre a palavra e o objeto que ela representa e não vêem as palavras como entidades lingüísticas separadas da realidade. Entre os quatro e os cinco anos, suas definições de palavra são justificadas pelas propriedades dos objetos, ou seja, a idéia que a criança possui das palavras se confunde com

a mesma palavra e o seu referente. Neste sentido a palavra "livro" é uma palavra longa porque "possui muitas palavras escritas dentro", e a palavra "prímula" é uma palavra curta porque as prímulas são pequenas. Nesta idade também acontece uma rejeição às palavras pequenas e/ou de função, que não são consideradas por estas crianças como sendo palavras. No entanto, estas mesmas crianças aceitam pequenas frases como sendo uma simples palavra. Bowey e Tunmer (1984) sugerem que este é um exemplo de uso restrito ou expandido da palavra "palavra" pelas crianças, que decorre de sua dificuldade em focalizar sua atenção ao termo metalinguístico "palavra".

Outro dado relevante do estudo de Papandropoulou é que, dos 62 sujeitos que tinham começado a ler, 56 fizeram referência às letras que formam as palavras (substância gráfica), enquanto apenas seis mencionaram os sons que estão nas palavras (substância fônica). Garton e Pratt (1989) sugerem que o contato com os textos escritos deve favorecer a resolução desta confusão entre a palavra em si e o objeto que ela nomeia, pela focalização da atenção sobre palavras como entidades linguísticas arbitrárias e pela constatação de que palavras são unidades arbitrárias que não têm nenhuma relação direta com seus referentes. Os textos escritos mostram palavras grandes que representam objetos pequenos, e vice-versa. Mostram também que certas palavras (como artigos e preposições) têm existência legítima⁵.

Tendo como base estes dados, Papandropoulou elaborou uma série de estágios de desenvolvimento que vão de uma aparente falta de diferenciação entre uma palavra e seu referente até um estágio mais sofisticado tipicamente adulto, de acordo com o qual o conceito de palavra é definido em termos da sua relação com outras unidades linguísticas. Esta série de estágios tem sido questionada por Hamilton e Barton (1983), que realizaram estudos perguntando a adultos o que eles definiriam que seria uma palavra. Os dois autores encontraram poucas evidências do estágio sofisticado descrito por Papandropoulou. Ao contrário, eles encontraram entre os adultos a mesma distribuição encontrada por Papandropoulou com crianças pequenas. Só 15% das respostas eram caracterizáveis de acordo com o estágio sofisticado descrito por Papandropoulou. Este dado sugere uma certa cautela na aceitação de uma série de estágios no desenvolvimento do conceito de palavra (ver também Markman, 1976; Wetstone, 1977). Apesar deste fato acima apontado, existem diferenças nos tipos de erros que adultos e crianças cometem e que sugerem diferenças entre crianças e adultos em suas concepções de palavra. Assim, existem erros que são exclusivamente encontrados em crianças, como, por exemplo: a) a recusa em não aceitar palavras sem conteúdo como artigo "o" como sendo palavras de verdade, b) a necessidade de um número mínimo de letras para uma palavra ser considerada palavra (Ferreiro, 1978), c) apresentar sentenças como exemplo de palavras no lugar de palavras individuais (Barton, 1985).

O trabalho de Papandropoulou não deve ser interpretado como uma sugestão de que as crianças menores não têm algum conceito desta entidade lingüística como independente do seu significado. Hoje está bem estabelecido que as crianças costumam se esforçar em encontrar sentido nas perguntas formuladas por adultos e que, se elas não estão familiarizadas com os termos usados por eles, elas farão uma tentativa de entender o que os adultos estão querendo dizer. Por outro lado, sabe-se também que freqüentemente esta tentativa é baseada em sinais salientes do contexto, e que as crianças respondem com base nestas informações (Donaldson, 1978). Papandropoulou (1978, p.62) menciona, inclusive, uma certa inconsistência dos sujeitos do grupo intermediário com seu próprio critério para julgar as palavras. Enquanto os sujeitos do grupo inicial (4,5 anos) concentraram suas justificativas nas situações e nos objetos do mundo real, e os mais velhos (dez anos acima) conseguiram formular um conceito claro de palavra nos vários experimentos, o grupo intermediário foi especialmente sensível a esses contextos, oscilando suas explicações entre: a diferenciação de significante e significado ("*Dormir* é palavra, porque eu durmo numa cama"); as características gráficas ("a não é palavra, porque não tem muitas letras"); o contexto da tarefa ("*x* é palavra, porque você escreveu").

A possibilidade de que as crianças menores tenham algum conceito de "palavra" foi investigada por Bowey, Tunmer e Pratt (1984)⁶. Eles exa-

⁶ Uma outra investigação, neste mesmo sentido, foi realizada por Gleitman, Gleitman e Shipley (1972), apresentando evidências de que algumas crianças de até 2 anos possuem habilidades metalingüísticas. Nesta mesma direção estão os estudos de observação de Leopold (1949), Slobin (1978) e Horgan (1981), que apresentam evidências de habilidades metalingüísticas em crianças muito pequenas. Nesta perspectiva são interessantes as investigações que comparam crianças que falam apenas uma língua com as bilingües, demonstrando que as segundas tendem, com muito mais facilidade, a se referir a um objeto por meio de nomes pouco usuais ou sem sentido (e.g., Ben-Ze'ev, 1977; Feldman. Shen, 1971; Ianco-Worrall, 1972), ou em estabelecer o princípio de que palavras e objetos estão relacionados de acordo com convenções arbitrárias (Cummins, 1978). De qualquer forma, estes resultados com crianças bilingües devem ser tratados com uma certa cautela, dado que diferenças entre crianças bilingües e as que falam apenas uma língua podem ser atribuídas a uma série de outros fatores que nada possuem em comum com o fato de conhecer uma outra língua, como inteligência, nível sócio-econômico, menos inibição em situações experimentais. Esta preocupação tem se demonstrado adequada, dado que é somente nos estudos em que não foram controlados estes fatores, inteligência no estudo de Feldman e Shen (1971) e nível sócio-econômico no estudo de Ianco-Warroll (1972) e nível de inibição em ambos, que foram encontradas diferenças entre as crianças que só falam uma língua e as bilingües. Por outro lado, em outros estudos (por exemplo, Pinker, 1979, Rosenblum, Pinker, 1983), em que os primeiros dois fatores acima descritos tinham sido controlados, as diferenças apontadas não foram encontradas.

minaram a capacidade de crianças entre 5 e 8 anos (pré-escola, 1^a e 2^a séries) discriminarem palavras de fonemas e frases de palavras. Levando em consideração o uso do termo "palavra" nas instruções, metade das crianças de cada nível recebeu treinamento na tarefa de discriminação palavra-fonema e na tarefa frase-palavra. Os resultados indicaram que as crianças de 6-8 anos (1^a e 2^a séries) tinham um razoável conceito de "palavra", independentemente do treinamento para as palavras de conteúdo. Indicaram também um desempenho melhor do grupo treinado para as palavras de função. Por outro lado, as crianças de 5 anos (pré-escola), que não foram treinadas, não conseguiram distinguir as palavras de função ou de conteúdo das outras entidades lingüísticas; e aquelas que receberam treinamento conseguiram distinguir dos sons e das frases as palavras de conteúdo.

Gomes de Matos e Carvalho (no prelo) reinvestigaram a definição de "palavra" por crianças em alfabetização, com a seguinte proposta metodológica. A fim de minimizar as barreiras para lidar com as instâncias implícitas da consciência metalingüística das crianças menores (Clark, 1978; Roazzi, Dowker, 1989; Garton, Pratt, 1989), os autores testaram o critério da verbalização (Bracewell, 1983) como um instrumento útil à resolução do problema das categorias (ou níveis) de manifestação da consciência metalingüística. Tomando por parâmetro a impossibilidade ou a possibilidade de o sujeito verbalizar uma explicação coerente com o seu desempenho numa tarefa, o pesquisador teria condições de precisar se naquele campo específico da consciência metalingüística o sujeito apenas consegue resolver o problema (consciência implícita) ou elabora conscientemente sua estratégia de resolução (consciência explícita) sobre o mesmo. No primeiro caso, estaríamos diante da *capacidade* de o aprendiz direcionar os seus recursos cognitivos para resolver a tarefa e, no segundo caso, temos um exemplo de *habilidade* no uso destas capacidades, sob a forma de estratégias conscientes. Considerando, por outro lado, as limitações da abordagem estrutural a esta questão, uma abordagem funcional foi proposta como forma de acessar esta consciência mais implícita. Fazendo perguntas a crianças de 6 e 7 anos sobre aspectos funcionais das palavras (Você conhece muitas palavras? Quais? Para que servem as palavras? Onde as aprendemos? Com quem? Quando? Como?), fo-

ram identificadas reflexões bem mais amplas e mais profundas sobre "palavra" do que as definições destes mesmos sujeitos puderam revelar, como demonstram alguns exemplos: à pergunta "O que é palavra?", elas responderam: "Palavra é aquilo que bota nas frases e que tem nos livros, uma coisa que se pode dizer, falar, perguntar, os nomes que a gente pensa; palavra é um nome que a gente chama, mas quando não é palavra a gente não chama; palavra é um nome que todo mundo tem que falar."

Ao serem perguntadas "Para que servem as palavras?", as crianças responderam: "As palavras servem pras pessoas falarem. Pra dizer o nome. Pra responder à professora; pra ler, escrever, saber; pra batizar pessoas e animais; pra dar nomes aos objetos; pra gente saber o que tem pra fazer; pra ensinar as pessoas que são pobres e não sabem nem estudar direito; pra cantar, brincar, fazer um bocado de coisas".

As perguntas sobre onde e como aprendemos as palavras, os sujeitos disseram: "Aprendemos as palavras no dever, nos livros, escrevendo com a professora, com a mãe, na escola; estudando, conversando com as pessoas em cursos de inglês, em hotéis, em creches, no juizado de menores; com as palavras que a gente diz; na boca, na língua, com os pais e quando vai fazer política".

Como evidenciam as respostas, as crianças são capazes de refletir sobre palavras como entidades independentes dos seus referentes, orientadas por critérios mais amplos que o fonológico, o sintático (ou gramatical) e o formal (Castro, 1983). Estes desempenhos sugerem que a consciência metalingüística da palavra identifica-se com a consciência fonológica, como sugere Tunmer (1988), quanto à capacidade de refletir sobre fonemas, mas não se restringe a este aspecto.

Segmentação da oração escrita

A tarefa de segmentação lexical da oração escrita consta da divisão de uma frase com significado nas palavras que a compõem, atribuindo o *status* de palavras também às assim chamadas palavras-função — e.g., artigos, preposições etc. (Ehri, 1979; Zuccheraglio, 1985).

Esta habilidade foi estudada profundamente por Ferreiro e Teberosky (1985), com o objetivo de investigar se as crianças pré-leitoras podem fazer a correspondência entre as palavras do enunciado oral e os recortes do texto (as palavras escritas). A técnica consistia em escrever diante da criança uma oração, que em seguida era lida pelo experimentador com entoação normal, enquanto assinalava o texto com o dedo, num gesto contínuo da esquerda para a direita.

As frases do experimento correspondiam à enunciação de dois termos e de uma relação entre ambos (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.125), para o que empregavam verbos e sintagmas nominais simples, com ou sem artigo. Eram apresentadas às crianças alternativamente em letras cursivas e de imprensa. Apenas uma frase foi apresentada sem os espaços entre as palavras.

Uma vez lida a oração, o experimentador perguntava à criança onde pensava estarem as diferentes palavras que compunham cada frase. Exemplo: "*Papai chuta a bola: onde escrevi papai?... bola?... chuta?... a?*", variando a ordem das perguntas. Mas ocorreu de, em alguma ocasião, à pergunta do experimentador "Onde se diz a?", a criança responder mostrando todos os *a* da frase (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.115). Como esta pergunta se mostrou muito sugestiva, induzindo os desempenhos das crianças, foi substituída por: "*Diz papai em algum lugar?*" Em caso afirmativo, a segunda pergunta: "Onde?"

O objetivo desta tarefa de segmentação não era avaliar a possibilidade de a criança ler, mas sim a possibilidade de deduzir o que estava escrito no texto, para caracterizar a evolução das suas conceituações sobre a escrita (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.107). Os resultados mostraram que a tarefa resultou num grau de dificuldade insuspeitado, e que a criança não espera encontrar todas as palavras representadas no texto.

Quanto ao grau de dificuldade insuspeitado, pergunta-se: Será que este grau de dificuldade ocorreu em função do objetivo das crianças ser diferente do objetivo do pesquisador? Quem garante que as crianças não

tinham a leitura como estratégia de solução à segmentação e, diante da sua limitação (eram pré-leitoras) e das questões do experimentador, tentavam adequar-se ao contexto da tarefa? (ver Donaldson, 1978). Inclusive esta conduta de "decifrar" foi observada pelas pesquisadoras em algumas crianças, somente nos momentos problemáticos, como uma alternativa e não como o método principal a seguir. Cabe perguntar: Será que não era o método principal por que as crianças se acomodavam às instruções da tarefa? Por outro lado foi observado também que algumas crianças usaram o "decifrado" como estratégia inicial.

Então, pode-se sugerir que esta tarefa não suscitou apenas o processo dedutivo nas crianças, mas também o processo inferencial, indutivo. Parece-nos dedução, se considerarmos os objetivos da tarefa. Mas é indutivo, se se considerar os processos psicológicos apresentados pelas crianças, que testaram as suas hipóteses sobre a escrita, aplicando-as a esta situação-problema.

Os desempenhos foram classificados em níveis, desde uma conceituação muito próxima à do adulto até a concepção da escrita como uma forma alternativa de desenho. É muito instigante, nestas condições, que as concepções mais próximas da concepção do adulto são aquelas onde a estratégia de leitura está presente, associada à idade mais alta da amostra. Por outro lado, as concepções mais distantes daquela do adulto estão presentes nas crianças de menor idade e/ou de classe baixa, e sem articulação com leitura.

Foi investigado também quais as hipóteses das crianças sobre os espaços entre as palavras. Os desempenhos na frase apresentada sem os espaços entre as palavras foram semelhantes aos das frases escritas com os espaços, com uma dificuldade a menos: a dos "elementos sobranes", presente entre as crianças dos níveis mais baixos quando as frases eram escritas com os espaços (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.130). A vista dos procedimentos descritos, constata-se que a influência da leitura nos de-

sempenhos das crianças foge aos objetivos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985).

Castro (1983) também investigou as hipóteses de crianças em processo de alfabetização a respeito dos espaços entre as palavras. Seus objetivos foram: identificar critérios utilizados pelas crianças para situar os espaços, bem como compará-los com o desempenho em situações em que o próprio sujeito escreve. Foram apresentadas às crianças seis orações escritas sem espaços, em folhas mimeografadas, alternadamente com letras manuscritas e de imprensa. O experimentador apresentava as orações uma a uma e ia fazendo as perguntas: Se era certo escrever sem os espaços e por quê? Se o sujeito respondia "sim", o experimentador mostrava uma com espaços para comparação; se a resposta fosse mantida, o experimentador pedia que o sujeito se justificasse; se o sujeito considerasse errada a escrita sem espaços, era solicitado a segmentar com um lápis, após o que era interrogado sobre os espaços que acabara de marcar. Finalmente o sujeito lia os segmentos que tinha acabado de realizar, oportunidade em que poderia alterar a segmentação feita. Foram realizadas também outras tarefas de segmentação oral, tarefa de escrita de orações e tarefa de definição e julgamento de palavras. Os resultados foram analisados com todas as modalidades de segmentação da oração reunidas, avaliando-se a importância da ocasião, da memória e da técnica de alfabetização para os acertos. Como Ferreiro e Teberosky, também Castro não objetivou analisar possíveis influências da leitura sobre os desempenhos em segmentação, mas a relação entre a evolução do conceito da palavra e a média de acertos nas tarefas de segmentação tomadas em conjunto.

Permanece, portanto, a questão: Qual a influência da leitura no desempenho de segmentação de orações escritas? Segundo Bracewell (1983), os desempenhos bem-sucedidos em segmentação de palavras têm sido explicados como indicadores de consciência metalingüística, mas outros conhecimentos lingüísticos também podem estar servindo de base. A difícil questão é como diferenciá-los.

Consciência metalingüística e leitura

A importância de vários tipos de consciência metalingüística nas fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido ressaltada por vários pesquisadores nesta área como um componente ou pré-requisito muito importante (e.g., Allende, Condemarin, 1987, Bohannon, Warren-Leubecker, Hepler, 1984, Downing, 1979; Flood, Menyuk, 1983, Hakes, 1980, Liberman, Shankweiler, 1979, Mattingly, 1972, 1984, Roazzi, Dowker, 1989, Rosner, Simon, 1971, Wagner, Torgesen, 1987, Warren-Leubecker, 1987, Willows, Ryan, 1986). De fato, embora não exista um consenso entre os pesquisadores sobre a natureza da relação causal entre ambas (qual a causa, qual o efeito), as evidências de correlação positiva são inúmeras. Por esta razão, a investigação deste assunto é de extremo interesse, principalmente em países como o Brasil, onde o índice de analfabetismo chega a 70% da população total da chamada "classe popular", a que apresenta indicadores característicos de nível sócio-econômico baixo (NSE baixo). Se o apoio ao desenvolvimento da consciência metalingüística favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, investigar a natureza desta consciência e seus métodos de treinamento reveste-se de extrema significância devido às implicações diretas na área educacional (Roazzi, Dowker, 1989).

A despeito das conclusões discordantes, as evidências empíricas sugerem que as crianças são capazes de refletir sobre alguns aspectos da linguagem bem antes de receber instruções em leitura; que esta reflexão frequentemente ocorre espontaneamente e não resulta de nenhum controle deliberado; e que, na idade escolar, quando as crianças se defrontam com a tarefa de aprender a ler, elas focalizam uma atenção diferenciada sobre a linguagem em termos de palavras e sons, com vista à decodificação dos textos. Além do mais, como afirmam Garton e Pratt (1989), o professor estará sempre falando em palavras, sons e outras unidades lingüísticas na sala de aula. Estas unidades se constituem em tópico específico da comunicação entre o professor e as crianças, cuja atenção deliberada requer um alto nível de controle metacognitivo. Tunmer e Bowey (1984)

afirmam que a consciência metalingüística favorece o descobrimento de propriedades da linguagem falada que são centrais para as correspondências entre as formas escrita e falada. A correspondência letra-som, por exemplo, decorre de uma focalização da atenção sobre os fonemas.

Olson (1988 em Garton, Pratt, 1989) afirma que é mais freqüente a ocorrência do exercício consciente de escolhas (envolvendo reflexão sobre várias formas possíveis) quando se escreve do que quando se fala, porque o ato de escrever é uma atividade muito mais deliberada. Esta, por seu turno, conduz a uma reflexão muito mais ampla sobre a linguagem, reflexão que se expandirá à língua falada, promovendo um controle qualitativamente superior sobre o uso da linguagem em geral. Castro (1983) concluiu, a partir dos desempenhos dos seus sujeitos em segmentação oral e escrita, que eles tentam inicialmente generalizar para a escrita as estratégias da língua falada, mas que no curso do desenvolvimento constroem estratégias mais adequadas à escrita, generalizando-as à fala.

Tunmer (1988) realizou um estudo longitudinal de dois anos, para examinar o papel das habilidades metalingüísticas nos estágios iniciais da alfabetização. Os 118 sujeitos foram testados no início da 1ª série com três testes de habilidades metalingüísticas, três testes de pré-leitura, um teste de inteligência verbal e um de pensamento operacional. No final da 1ª série foram avaliados com os testes de habilidade metalingüística os três testes de pré-leitura e três subtestes do Sistema de Determinação de Leitura Interativa (IRAS), de Calfee e Calfee (1981). No fim da 2ª série foram reexaminados com os três subtestes (IRAS). Os resultados sugerem que: a aptidão para adquirir habilidades metalingüísticas de nível elementar depende do nível operacional das crianças, mas nos estágios iniciais de alfabetização estas habilidades ajudam as crianças a descobrir intenções criptoanalíticas e as correspondências entre grafema e fonema. Sugerem também que um nível mínimo de consciência fonológica é necessário à criança para aproveitar o conhecimento das letras na aquisição de reconhecimento fonológico, e que as consciências fonológica e sintáti-

ca desempenham papéis mais importantes na leitura inicial do que a consciência pragmática. Foram encontradas correlações altíssimas entre a decodificação de palavras reais e de pseudopalavras; e entre a decodificação de palavras reais e a decodificação de pseudopalavras com a compreensão. Houve correlação entre consciência fonológica no fim da 1ª série e decodificação de pseudopalavras ao final da 2ª série. Foram também analisadas as relações entre as três habilidades metalingüísticas (fonológica ou da palavra, sintática e pragmática) e a habilidade de leitura no final da 1ª série, encontrando-se uma relação negativa entre consciência sintática e decodificação de pseudopalavras. Tomados juntos, estes resultados sugerem que, no estágio inicial da alfabetização (quando o foco da atenção está na aquisição da habilidade de decodificar), a consciência sintática e a fonológica explícita são os dois tipos de habilidade metalingüística mais importantes. Ambas parecem essenciais à aquisição das regras de correspondência grafema-fonema. Apenas no último estágio, quando a ênfase muda a direção dos processos em nível de texto, a consciência pragmática é particularmente importante.

Nunes-Carraher e Rêgo (1981) encontraram correlações significativas entre realismo nominal e leitura, sendo que a correlação entre realismo nominal e decodificação de palavras foi ainda mais forte que a relação entre realismo nominal e compreensão. Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), Morais, Alegria e Content (1987), Nunes-Carraher (1987), Sharee Jorm (1987) apontam para uma interação entre consciência fonológica e leitura em termos de influências recíprocas. Garton e Pratt (1989) ressaltam a importância da codificação eficiente e da rápida recuperação de informação fonológica para a leitura, sendo também relevante a contribuição da leitura para a segmentação fonêmica do tipo completa. Roazzi e Dowker (1989) sugerem que diferentes características devem compor a consciência fonológica e podem assumir papéis diferentes em relação à habilidade de leitura, algumas assumindo papel mais ativo como causa da relação e outras, pelo contrário, podem ter um papel mais passivo, como efeito.

Segmentação lexical e leitura

Vários estudos mostram como uma aquisição plena desta habilidade está raramente presente nas crianças de pré-escolar (e.g., Ehri, 1975, 1976, Huttenlocher, 1964). Esta falta é atribuída em geral ao fato de que a criança, ao ser exposta à linguagem falada, esteja mais interessada no significado de uma frase do que na sua estrutura lingüística. De fato, na linguagem oral não existem indicadores como existem na linguagem escrita - os espaços em branco entre as palavras - que sugiram à criança se tomar consciente de que cada palavra constitua uma unidade não somente conceitual mas também formal. Este fato sugere, como sublinhado por Ehri (1979, p.168), que o que caracteriza as crianças "é a falta de uma clara consciência das palavras como unidade mais do que o fato de possuir uma noção diferente de palavra". O tipo de segmentação apresentado por crianças pequenas reflete esta observação. Por exemplo, segmentações do tipo "*Bruna tem uma boneca*" estão baseadas em um critério semântico, e parecem ser o máximo de concessão por elas permitida em separar esta forma gestáltica constituída por uma frase dotada de sentido.

O fator crítico capaz de desenvolver esta habilidade de segmentação exical parece ser a exposição da criança à língua escrita. A criança através do contato com a escrita adquiriria condições de operar suas análises lingüísticas sobre uma linguagem que se tomou mais objetiva e estável (Cazden 1976; Ehri, 1979; Hakes, 1980). O contato com a linguagem escrita fixa permitiria que as reflexões da criança se tomassem mais sistemáticas e mais rentáveis em termos de compreensão sobre seu funcionamento, obrigando-a, em um certo sentido, a se tornar mais consciente de sua estrutura e, assim, alcançar uma idéia convencional do que seja e para que serve uma palavra.

Um outro problema, complementar do acima apresentado, refere-se à relação entre consciência lexical e leitura: o nível de consciência lexical possuído pela criança, antes de ser submetida ao processo de alfabetização formal na escola, favorece (e de que forma) o processo de aprendizagem da leitura? Na literatura é possível encontrar estudos apontando nesta direção (Gleitman, Rozin, 1973; Savin, 1972; Zifcak, 1978). Esses estudos têm mostrado a existência de

correlações positivas entre habilidades de segmentação lexical e leitura. De toda maneira, ainda não está clara qual a direção dessa relação. Quais aspectos específicos da leitura e da consciência lexical estão mais relacionados. Como esta relação evolui no decorrer do processo evolutivo da criança e do processo de alfabetização. É nesta perspectiva que realizamos o estudo descrito a seguir.

Estudo

Tendo em vista os dados e reflexões apresentados acima, cabe reconsiderar a questão principal deste estudo: Qual a influência da leitura na consciência lexical? E, vice-versa, qual a influência da consciência lexical na leitura? Tomando-se por base os dados de Ferreiro e Teberosky (1985), constata-se que, mesmo não sendo solicitada pelo pesquisador uma leitura das orações a segmentar, esta ocorreu por iniciativa de algumas crianças, fato que merece uma análise mais detalhada: se o recurso ao "decifrado", como dizem as autoras, apareceu somente nos momentos problemáticos, qual sua importância na resolução da tarefa? Este recurso à leitura coincide com os desempenhos de nível mais alto, ao qual subjaz uma concepção de escrita bem próxima daquela do adulto, conduzindo-nos a mais uma interrogação: Por que os melhores desempenhos coincidem com o recurso da leitura?

Comentando um exemplo de desempenho no nível C (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.121), as autoras afirmam que o sujeito "tenta mesmo é fazer uma correspondência termo a termo, que ignora as propriedades físicas dos objetos que se colocam em correspondência, e que somente se ocupa em procurar saber se é possível emparelhar cada elemento da série visual com seu correspondente na série sonora". Pergunta-se: Será que este desempenho não seria exatamente uma tentativa de ler, e que se compromete negativamente (nível C), precisamente porque a criança (5 anos, NSE baixo) não conseguiu ler? Uma regra geral deste nível é a coexistência de duas concepções: na leitura corrida pelo experimentador, todas as palavras aparecem na verbalização da criança e parecem receber localização precisa no texto; e na atenção a essas

mesmas palavras individualmente, como resposta às perguntas do experimentador, nem tudo que parece estar escrito no primeiro caso parecerá estar neste segundo. Esta dificuldade com os segmentos de per si não poderá estar correlacionada com baixos níveis de leitura? No nível imediatamente seguinte, o nível D, as crianças chegam a negar as palavras isoladas uma a uma no segundo momento de testagem, só as admitindo quando apresentadas na frase.

Analisando as tarefas escolares, Castro (1983) observou que há uma evolução no domínio da distribuição correta de espaços. No entanto, conclui, ainda não foram explicadas satisfatoriamente as estratégias utilizadas pela criança para segmentar as unidades da língua. Isto porque aos 6-7 anos, algumas crianças já conseguem *esta performance*, quando, de acordo com o estudo de Papandropoulou e Sinclair (1974), as crianças só atingem o conceito gramatical de palavra aos 10 anos. Pode-se sugerir que esta lacuna permanece porque os dados têm sido interpretados com a ótica do desenvolvimento, em prejuízo da perspectiva da aprendizagem.

Roazzi e Carvalho (1990) encontraram evidências de que a leitura monitora o desempenho na segmentação, corrigindo-o. Crianças das classes de alfabetização e 1ª série segmentaram as palavras de orações escritas sem espaços, colocando um traço separador entre as sílabas, por exemplo. Mas, quando leram a frase para o experimentador, resgataram na verbalização a integridade das palavras. Após a leitura, algumas crianças não se aperceberam da discordância entre o oral e o escrito, mas outras corrigiram seu desempenho gráfico. Estes mesmos dados sugerem também como se relacionam os processos dedutivos e inferenciais durante a leitura e qual a sua influência nos desempenhos das crianças na segmentação de orações.

Em função destas constatações propôs-se uma investigação experimental visando estudar mais detalhadamente a relação entre leitura e consciência lexical, a fim de avançar a discussão sobre a habilidade de reflexão e análise da linguagem, focalizando sua natureza, estrutura e funções (consciência metalingüística), se esta é um resultado da aprendizagem da leitura ou um importante precursor para sua aprendizagem.

Mais especificamente, o objetivo central deste estudo foi fazer uma interpretação, através da leitura, dos desempenhos infantis em segmentação de orações, investigando estratégias de leitura de crianças de alfabetização, 1^a e 2^a séries, e sua relação com os desempenhos na segmentação. Também foi analisada a influência das próprias orações (em termos de significado e de codificação) nos desempenhos das crianças. É importante ressaltar que uma ligação causal entre estas duas habilidades, leitura e segmentação de orações, não tem sido ainda estabelecida, apesar das evidências existentes na literatura sobre uma possível inter-relação (e.g., Castro, 1983; Fox, Routh, 1975)⁷.

Método

SUJEITOS

Os sujeitos avaliados foram 120 crianças de classe média, estudantes de duas escolas particulares. O grupo de 120 crianças estava dividido em três subgrupos, segundo a escolaridade: grupo 1 - alfabetização (N: 40); grupo 2 - 1^a série (N: 40); grupo 3 - 2^a série (N: 40). Em cada série metade das crianças era do sexo feminino e a outra metade, do masculino. As médias das idades foram 6,8 anos (alfabetização); 7,7 anos (1^asérie) e 8,7 anos (2^a série).

Todos os sujeitos foram submetidos a quatro subtestes da parte verbal do Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). Os subtestes fo-

⁷ O problema, assim posto, significa que a pesquisa voltar-se-á para os fatores extra-sujeito (além dos intra-sujeito) envolvidos na construção da consciência metalingüística. Esta abordagem supõe que as manifestações de consciência metalingüística são o produto de interações entre as estruturas psicolingüísticas dos sujeitos, a natureza do material a ser lido (Wolf, Dickson, 1985) e os contextos lingüístico e extralingüístico envolvidos na tarefa (Wardhaugh; 1985; Downes, 1984). Supõe a leitura como um processo flexível diante do material a ser lido que envolve estratégias de decodificação e de inferência (Rudell, 1985; Goodman, 1985). Pelo espaço que a leitura ocupa no planejamento desta pesquisa, é esperado que os sujeitos se envolvam com seus usos (o que o sujeito pode fazer com ela para resolver a tarefa) e suas funções (o que ela pode fazer pelo sujeito para ajudá-lo nesta resolução) (Nunes-Carraher, 1986; Spinillo, Roazzi, 1988).

ram: Informação, Compreensão, Semelhanças e Vocabulário. Uma descrição dos desempenhos dos sujeitos, segundo a escolaridade e o sexo, é apresentada na Tabela 1, onde figuram as médias das "Idades de Teste Equivalentes" e os desvios-padrão em cada subteste, bem como o QI Verbal. O QI Verbal foi calculado somando-se as contagens ponderadas obtidas em cada subteste, multiplicando-se o resultado da soma por cinco quartos, para expandi-lo ao equivalente de cinco testes e, finalmente, fazendo-se a correspondência entre este valor encontrado e a pontuação de QI constante das Tabelas XI-A e XI-B do manual do Wechsler (Wechsler, 1964, p.49-50). Como era de interesse para o presente estudo medir os desempenhos em cada subteste, e como não é possível calcular o QI de cada um, foram calculadas as médias das "Idades de Teste Equivalentes" para cada subteste, a partir das contagens brutas (Wechsler, 1964, p.107-108).

Tabela 1 — Médias e desvios-padrão nos subtestes do WISC e no QI segundo escolaridade e sexo

Escolaridade	Sexo	Subtestes WISC Verbal				QI Verbal
		Informação	Compreensão	Semelhanças	Vocabulário	
Alfabetiz.	Meninos	101	88	121	110	116
		14,2	19,6	28,0	21,4	13,2
	Meninas	88	96	106	100	114
		12,5	30,3	20,8	17,0	15,1
1ª Série	Meninos	101	95	110	103	107
		16,5	28,1	24,7	19,0	18,7
	Meninas	102	95	112	101	106
		13,7	22,0	24,0	16,5	10,9
2ª Série	Meninos	119	105	142	119	109
		20,4	18,1	37,1	17,3	14,2
	Meninas	111	97	135	115	107
		17,4	21,7	29,5	23,1	16,4

Os Itálicos referem-se aos desvios-padrão.

Observa-se que os desempenhos mais baixos concentram-se no subtteste de Compreensão, o que poderá decorrer de dois fatores. Primeiro, porque as questões iniciais lidam com estruturas afetivas de independência dos sujeitos⁸. Como os sujeitos da amostra pertencem à classe média e média alta e como a autonomia das crianças nestas classes é diminuída pela superproteção dos pais e da própria estrutura doméstica, este pode ser um fator comprometedor dos desempenhos. A autonomia das crianças em geral está diminuindo, nos anos recentes, em função do crescimento urbano e da violência, o que retarda o livre trânsito das crianças e as oportunidades delas resolverem coisas sem a assistência de um adulto. Em segundo lugar, algumas questões deste mesmo subtteste se referem a contextos estranhos à cultura dos sujeitos, como, por exemplo, casas de madeira e transporte ferroviário⁹.

Foi realizada uma Análise de Variância, a fim de verificar se havia diferenças de QI Verbal segundo a escolaridade e o sexo. Não foram encontradas diferenças significativas de QI Verbal entre os grupos de meninos e meninas [$F(1,114) = 0,35; p = 0,553$]. A interação entre estas variáveis, escolaridade e sexo, também não foi significativa [$F(2,114) = 0,02; p = 0,985$]. Por outro lado, a diferença de QI verbal foi significativa conforme a escolaridade. A média percentil do QI Verbal foi 115,05 para os sujeitos da alfabetização; 107,07 para os da 1ª série e 108,12 para os sujeitos da 2ª série. Esta diferença é estatisticamente significativa [$F(2,114) = 3,35; p < 0,039$].

* Questão 1 - O que você faria se desse um corte no dedo? Questão 2 - O que você faria se fosse comprar pão e o padeiro lhe dissesse que o pão acabou? Deverá receber 2 pontos nestas questões o examinando que mostrar entender o que se deve fazer e, além disso, assumir responsabilidade pessoal de fazê-lo. Entre as crianças da amostra, dificilmente alguma delas teria por hábito comprar pão sozinha, e geralmente responderam "Não sei". Em outro estudo, na escola pública, obteve-se respostas do tipo "Eu compraria massa de beiju". Quanto à questão do corte no dedo, as crianças deste estudo davam respostas como "Eu chorava" ou "Eu chamava a babá", enquanto as crianças do outro estudo (escola pública) disseram "Eu ia no posto fazer curativo" ou "Eu botava remédio".

* Questão 5 - O que você faria se estivesse perto do trilho do trem e, sabendo que o trilho está quebrado, visse o trem se aproximando? Questão 6 - Por que uma casa de tijolos é melhor que uma casa de madeira? Na cidade onde foi realizada a pesquisa não se usam casas de madeira e o transporte ferroviário é irrelevante, apenas para cargas.

Em razão da diferença significativa de QI Verbal entre os grupos, decidiu-se incluir esta medida como co-variada nas Análises de Variância que serão apresentadas adiante.

PLANEJAMENTO

Um plano misto com medidas repetidas na condição nível de decodificação das frases (2: Decodificação Fácil [DF], Decodificação Difícil [DD]) e na condição nível de significado das frases (2: Significado Fácil [SF], Significado Difícil [SD]) foi realizado, com ordem contrabalançada. A Escola (2: E1, E2), a Escolaridade (3: Alfabetização, 1ª série e 2ª série), o Sexo (2: Meninos e Meninas) e a Ordem (4: A, B, C, D) foram os fatores Entre-Sujeitos.

De acordo com este plano, cada sujeito foi testado em 16 frases, oito envolvendo Decodificação Fácil (quatro com significado fácil e quatro com significado difícil) e oito envolvendo Decodificação Difícil (quatro com significado fácil e quatro com significado difícil). Desta forma, temos um plano experimental com dois níveis: Condição de Decodificação (Fácil e Difícil) e Condição de Significado (Fácil e Difícil), as quais caracterizam as 16 frases, subdivididas em quatro grupos.

As frases que reúnem a Decodificação Fácil e o Significado Fácil foram chamadas de frases DF-SF. As de Decodificação Fácil e Significado Difícil são as frases DF-SD. As frases de Decodificação Difícil e Significado Fácil são as do tipo DD-SF. As de Decodificação Difícil e Significado Difícil são as frases DD-SD. Para controlar o efeito de ordem neste experimento, a ordem das frases foi balanceada usando-se o desenho "Quadrado Latino".

Neste documento são utilizados os termos frase e oração indistintamente, fato que pede alguns esclarecimentos. Frase é qualquer conjunto organizado de palavras que transmite uma informação, sendo constituída, normalmente, por dois elementos fundamentais: sujeito, que é o tema, e predicado, que é a informação (Sargentim, 1989, p.222). Uma frase pode ser formada até mesmo por uma única palavra, o que importa é a sua eficiência comunicativa. Já a oração caracteriza-se pela presença de um verbo, o qual dá origem a um predicado. Há casos em que, com mais de um verbo, tem-se mais de

uma oração. No entanto, estas orações formam uma única frase. Exemplo: "Eu *conheço* um planeta *onde há* um sujeito vermelho, quase roxo" (frase de *O Pequeno Príncipe*, de Exupéry, em Nicola e Infante, 1989, p.158). Pelo exposto, podemos concluir que nem toda frase constitui uma oração; as frases que não possuem verbo ou locuções verbais não são consideradas orações. Nem toda oração constitui uma frase; há orações que, isoladas, não são suficientemente comunicativas para serem consideradas frases.

As 16 frases elaboradas para esta tarefa de segmentação podem ser assim denominadas porque todas possuem uma mensagem de sentido completo. Considerando que o grau de contextualização em que as frases são enunciadas pode influenciar o grau de compreensão (Nicola, Infante, 1989, p.159), todas foram apresentadas aos sujeitos da mesma forma. Estas 16 frases preenchem também os requisitos de orações porque, além do efeito comunicativo, todas estão estruturadas em torno de um verbo.

MATERIAL

Para o Teste de Leitura, o material utilizado foi três folhas de papel, cada uma contendo uma das histórias a ser lida pela criança, datilografada.

Na tarefa de segmentação, o material consistiu de: uma folha de papel com as 16 frases escritas em letra cursiva e sem os espaços entre as palavras; uma folha de papel com as frases do pré-teste; uma folha de papel em branco para cobrir a folha de teste, que ia sendo descoberta à medida que o sujeito executava a tarefa. Para fundamentar o grau de dificuldade em decodificação foi adotado o critério usualmente veiculado pelas cartilhas e pesquisas sobre o assunto (por exemplo, Nunes-Carraher e Rêgo, 1984), que é o das dificuldades ortográficas. Assim, as frases codificadas sem essas dificuldades ortográficas foram classificadas como de decodificação fácil, e as frases que continham algumas dessas dificuldades ortográficas na sua codificação foram classificadas como sendo de decodificação difícil. O grau de dificuldade em compreensão foi estabelecido com base na pesquisa de palavras mais frequentemente usadas por crianças nessa faixa etária (Votre, 1986). Foram consideradas de compreensão fácil as frases cuja totalidade das palavras estava listada por Votre. Por outro

lado, as frases consideradas de compreensão difícil tinham duas palavras que não faziam parte das listagens de Votre, estando, portanto, excluídas do léxico dos sujeitos. As 16 frases foram desenhadas sobre uma folha de papel ofício, em letra cursiva e sem os espaços entre as palavras, em quatro ordens variadas, conforme previsto no plano experimental. Estas quatro matrizes foram reproduzidas em xerox para atender à população de 120 sujeitos, de modo que cada um recebeu uma folha. A seguir, uma frase-exemplo de cada grupo:

DF-SF = O menino pega a bola

DF-SD = O abade vê o maremoto

DD-SF = A noite está quente

DD-SD = As naus oscilam ao vento

PROCEDIMENTO

Os dados foram obtidos através de testes individuais com cada criança, nas suas escolas, em ambiente em que somente a criança e o experimentador estavam presentes. Cada criança participou de três tarefas: 1) Teste do WISC (parte verbal), que foi aplicado conforme as orientações constantes do manual que o acompanha; 2) Tarefa de Leitura, que consistiu na leitura oral de três pequenas histórias, uma a uma, com a finalidade de fornecer medidas em tempo e fluência de leitura; 3) Tarefa de Segmentação de Orações, que consistia em segmentar com traços as unidades léxicas constituintes de orações escritas sem espaços entre as palavras. As tarefas foram conduzidas pelo método clínico piagetiano e os desempenhos gravados em fita cassete.

Roteiro de aplicação e de análise da tarefa de leitura

O experimentador convida o sujeito a ler a primeira história em voz alta. Este procedimento é repetido com as outras duas histórias.

1) Avaliação da fluência em leitura: com base na audição das gravações da leitura oral de cada criança, estas são caracterizadas segundo os

tipos de pausas realizadas e classificadas em níveis: nível A - engloba aqueles leitores que executam as pausas segundo a pontuação, dando à oralização uma entoação semelhante à da fala; nível B - onde os leitores orientam suas pausas segundo os segmentos gráficos, com uma entoação característica, como se após cada palavra estivesse escrito um ponto; nível C - aquele em que os leitores segmentam sua oralização a partir de sílabas ou fonemas, conseguindo a síntese de algumas palavras e de outras não.

2) Avaliação do tempo de leitura: é feita pela cronometragem da gravação de cada criança na leitura oral das três histórias. Segundo o tempo (em segundos) gasto na leitura, as crianças são agrupadas nos seguintes níveis: nível A - engloba as crianças cujo tempo de leitura ficou entre 20 e 40 segundos; nível B - reúne as crianças que gastaram de 40 a 60 segundos para ler as três histórias; no nível C - ficaram as crianças que consumiram de 60 a 80 segundos com a leitura das três histórias; e no nível D - foram agrupadas as crianças com tempo de leitura superior a 80 segundos¹⁰.

Roteiro de aplicação e de análise da tarefa de segmentação

O experimentador convida o sujeito a ajudá-lo na organização do seu material, que foi escrito sem os espaços entre as palavras. Em seguida, começa a fase de pré-teste, visando a que o sujeito compreenda a tarefa. O experimentador entrega ao sujeito a folha do pré-teste. Nesta folha estão escritas duas frases, sendo que a primeira em duas versões (com e sem espaços entre as palavras). A segunda frase está escrita apenas na versão sem espaços e fica na parte mais de baixo do papel. Neste momento, o experimentador mantém a segunda frase coberta com a folha em branco

¹⁰ Prêviamente a estas duas análises, foram realizadas avaliações de decodificação e de compreensão, com as quais não foi possível obter uma discriminação entre os sujeitos. Esta indiscriminação provavelmente ocorreu porque a maioria dos sujeitos já alcançou um nível mínimo de decodificação, em decorrência dos níveis de escolaridade e de idade. Na verdade, raros sujeitos desta amostra podem enquadrar-se na categoria de pré-leitor. Assim sendo, a transcrição escrita não foi suficiente para registrar diferenças relevantes nos desempenhos, inclusive porque os leitores de fluência mais baixa (os que soletravam ou gaguejavam) ainda conseguiam um produto final semelhante aos mais fluentes, que era a síntese das palavras. Os fatores diferenciadores eram, de fato, o tempo consumido pelo leitor para obter esta produção final e o critério em que baseou as pausas da sua oralização (pontuação, segmentos gráficos ou segmentos silábico-fonêmicos).

e chama a atenção do sujeito para as duas diferentes versões da primeira. Explica ao sujeito qual vai ser sua tarefa e executa a segmentação da primeira frase para ele ver, traçando riscos verticais com um lápis. Em seguida o experimentador lê com a criança as duas versões desta primeira frase, checando com ela os limites das palavras. Finalmente, o experimentador descobre a segunda frase (escrita sem espaços entre as palavras) e pede à criança que execute a segmentação devida. Se o sujeito entendeu a instrução e realiza a segmentação, o experimentador passa para o teste. Se o sujeito não entendeu a instrução, o experimentador a repete com novo treino e nova explicação, até se certificar de que a instrução foi entendida pelo sujeito.

Somente a partir do momento em que o experimentador tiver certeza de que o sujeito entendeu a tarefa é que dá início à fase de teste. O experimentador apresenta ao sujeito a folha de frases, que lhe é destinada, coberta com uma folha em branco. Avisa ao sujeito que pode perguntar qualquer coisa que ele não entenda. O experimentador vai descobrindo uma frase de cada vez, seguindo, em cada uma, estes passos:

1. o experimentador pede que o sujeito faça os riscos entre as palavras (aguarda);

2. o experimentador conta com o sujeito quantos segmentos foram feitos;

3. o experimentador pede que o sujeito leia os segmentos;

4. nas frases de Significado Difícil (SD), o experimentador pergunta ao sujeito o significado dos segmentos e do todo:

- se o sujeito inventar significados, estes são aceitos;

- se o sujeito disser que não sabe o que é, que não entendeu, etc, o experimentador pede então que ele justifique por que considerou aquele(s) segmento(s) como sendo palavras;

5. o experimentador questiona o sujeito sobre algum segmento que tenha sido demarcado por ele e que não tenha sido considerado na leitura, e por que. Após este confronto entre os segmentos gráficos e os orais, permite-se que o sujeito possa alterar os riscos divisórios, se quiser.

Foram considerados erros: 1. Cada traço feito no meio de palavras, segmentando-as em unidades menores; 2. Cada ausência de traços nos limites das palavras, deixando-as unidas a outras palavras ou unidades lingüísticas.

Resultados

Uma descrição sumária das médias e desvios-padrão dos erros cometidos na tarefa de segmentação em função da escolaridade, fluência e velocidade em leitura está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 — Médias e desvios-padrão dos erros na segmentação de acordo com escolaridade, fluência e velocidade em leitura

Grupo	Significado	Nível de decodificação			
		Fácil		Difícil	
		Média	DP	Média	DP
Escolaridade					
Alfabetiz.	Fácil	3,71	4,39	4,68	5,06
	Difícil	12,78	4,25	13,34	5,88
1ª Série	Fácil	2,11	4,20	2,22	3,78
	Difícil	11,25	5,04	13,02	4,36
2ª Série	Fácil	0,35	1,24	0,48	1,48
	Difícil	6,79	3,96	7,97	3,23
Fluência em leitura					
Baixa	Fácil	9,40	3,91	8,00	3,87
	Difícil	12,00	4,41	17,20	3,11
Média	Fácil	2,45	3,94	3,14	4,02
	Difícil	10,77	4,93	11,95	5,62
Alta	Fácil	1,10	2,88	1,43	3,71
	Difícil	9,65	5,26	10,45	4,56
Velocidade de leitura (em segundos)					
20-40	Fácil	0,95	3,03	1,44	4,25
	Difícil	8,79	5,69	10,33	4,94
41-60	Fácil	1,53	3,87	1,56	2,58
	Difícil	10,67	4,60	10,91	5,42
61-80	Fácil	3,29	3,49	3,71	4,98
	Difícil	10,82	5,28	11,88	5,23
+ 81	Fácil	4,31	4,37	5,21	3,76
	Difícil	12,15	3,53	14,21	4,36

A partir destes resultados pode-se observar dois aspectos relevantes para análise:

1. A condição de Significado (Fácil e Difícil) foi determinante para os desempenhos em todos os níveis de escolaridade e níveis de fluência e velocidade de leitura. Por exemplo, tomando-se as médias da alfabetização como referência constata-se que, quando o significado era fácil (SF), os erros não superaram 3,71 na Decodificação Fácil (DF) e não foram maiores que 4,68, se associada à Decodificação Difícil (DD). Contudo, na Tarefa onde o significado foi difícil (SD), os erros alcançaram 12,78, quando era combinado à Decodificação Fácil (DF) e subiram a 13,34, quando combinado à Decodificação Difícil (DD). Esta tendência se repetiu em proporções semelhantes na 1ª e na 2ª série.

2. Dentro de uma mesma condição, ocorre uma graduação nos desempenhos ao longo das séries. Por exemplo, (DF-SF): Alfabetização, 3,71; 1ª série, 2,11; 2ª série, 0,35; (DF-SD): Alfabetização, 4,68; 1ª série, 2,22; 2ª série, 0,48. A leitura destes resultados evidencia que o significado foi determinante para os desempenhos dos sujeitos em todos os níveis de escolaridade. Então, a hipótese de que o significado afeta o desempenho merece ser examinada mais profundamente. Além disso, como era de se esperar, o desempenho dos sujeitos da 2ª série foi melhor que o dos sujeitos da 1ª série e estes, por sua vez, desempenharam melhor a tarefa que os sujeitos da alfabetização. Deste modo, temos como causa provável para esta melhora crescente o progresso em leitura adquirido com a escolarização.

3. Tanto as crianças com um nível de fluência melhor em leitura como com um tempo de leitura mais rápido apresentaram melhores níveis de desempenhos do que as menos fluentes e as menos rápidas. Este melhor desempenho é mais marcado na condição Significado Fácil do que na condição Significado Difícil.

ANÁLISE DA VARIÂNCIA

Antes de tudo, para detectar se havia diferenças provocadas pelo efeito de ordem e sexo, duas análises de variância preliminares foram realizadas e não foram encontradas diferenças [para ordem: $F(3,109) =$

0,37; $p = n.s.$; para sexo: $F(1,111) = 0,41$; $p = n.s.$]. Em seguida, considerando as diferenças encontradas, e para verificar se estas diferenças eram estatisticamente significativas, os dados foram analisados através de análises da co-variância de planejamento misto, com medidas repetidas na condição de Decodificação (Fácil e Difícil) e na condição de Significado (Fácil e Difícil), tendo a medida QI Verbal como co-variada.

As questões centrais a serem respondidas com as análises de variância foram: Como é que a escolaridade afetou os desempenhos dos sujeitos na segmentação? Como é que a condição de Significado (Fácil e Difícil) e a condição de Decodificação (Fácil e Difícil) influenciaram esses desempenhos? Como é que a velocidade e a fluência em leitura afetaram estes desempenhos? Uma questão de âmbito geral também se coloca para análise: Quais as interações entre estas variáveis e o que estas interações significam para os desempenhos dos sujeitos? Os resultados dessas análises são apresentados a seguir.

A primeira análise investigou o papel da variável independente Fluência em Leitura sobre os desempenhos, e seu planejamento foi: 3 (Fluência em Leitura: alta, média e baixa) X 2 (Condição de Decodificação Fácil e Difícil) X 2 (Condição de Significado Fácil e Difícil) (Tabela 3).

Tabela 3 — Resultados da análise de variância na tarefa de segmentação em função da fluência na leitura

Fonte	SQ	GL	MQ	F	Prob.
Regressão	27,43	1	27,43	0,49	0,484
Constante	795,74	1	795,74	14,30	0,001
Fluência (F)	753,24	2	376,62	6,77	0,002
Erro	6.063,52	109	55,63	-	-
Decodificação (D)	48,79	1	48,79	8,27	0,005
FxD	10,19	2	5,10	0,86	0,425
Erro	649,25	110	5,90	-	-
Significado (S)	2.275,24	1	2.275,24	209,66	0,001
FxS	38,37	2	19,19	1,77	0,175
Erro	1.193,70	110	10,85	-	-
DxS	60,27	1	60,27	11,29	0,001
FxDxS	44,73	2	22,37	4,19	0,018
Erro	587,03	110	5,34	-	-

Foi encontrado o efeito principal da variável Fluência na Leitura [F (2,109) = 6,77; $p < 0,002$]. Este resultado foi submetido ao Teste Tukey, o qual demonstrou que a diferença entre os leitores de fluência alta e os de fluência média não é significativa. A média dos erros dos portadores de fluência média (4,52) é, inclusive, mais baixa que a média dos erros dos portadores de fluência alta (5,65), significando que os sujeitos de fluência média erraram menos que os sujeitos de fluência alta. Enquanto isso, a diferença entre os sujeitos portadores de fluência média e os portadores de fluência baixa é significativa ($p < 0,01$). Por outro lado, é também significativa a diferença entre os leitores com fluência alta e os leitores com fluência baixa (11,65; $p < 0,01$). Estes resultados evidenciam que o nível mínimo de fluência requerido para a tarefa de segmentação é o médio. Neste nível, o leitor orienta suas pausas de oralização pela segmentação gráfica, preservando a integridade das palavras enquanto unidade psicolinguística, isto é, portadora de significado.

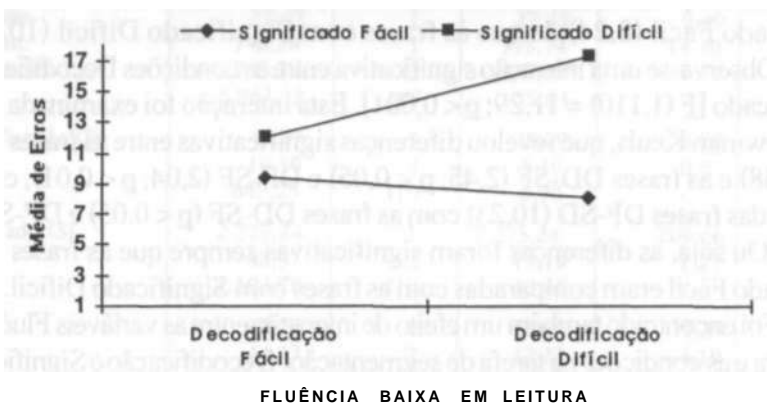
Foi encontrado também um efeito principal para a variável Decodificação [F (1,110) = 8,27; $p < 0,005$], indicando que as frases de decodificação simples são mais fáceis que as frases de Decodificação Difícil (as médias respectivas foram 6,13 e 6,91). Para a condição Significado (Fácil X Difícil), o nível de significância foi ainda maior [F (1,110) = 209,66; $p < 0,001$]. As médias de erros na tarefa de segmentação indicam que os desempenhos melhores estavam mais associados às frases com Significado Fácil (2,24) do que às frases com Significado Difícil (10,80).

Observa-se uma interação significativa entre as condições Decodificação e Significado [F (1,110) = 11,29; $p < 0,001$]. Esta interação foi examinada pelo Teste Newman Keuls, que revelou diferenças significativas entre as frases DD-SD (11,38) e as frases DD-SF (2,45; $p < 0,05$) e DF-SF (2,04; $p < 0,01$), como também das frases DF-SD (10,23) com as frases DD-SF ($p < 0,05$) e DF-SF ($p < 0,01$). Ou seja, as diferenças foram significativas sempre que as frases com Significado Fácil eram comparadas com as frases com Significado Difícil.

Foi encontrado também um efeito de interação entre as variáveis Fluência de Leitura e as condições na tarefa de segmentação: Decodificação e Significado [F (2,110) = 4,19; $p < 0,018$; Figura 1]. As diferenças entre as médias por cada um

dos três gráficos foram analisadas através do Teste Newman Keuls. Com relação aos sujeitos portadores de fluência alta e média apresentados no primeiro e no segundo gráfico respectivamente, não foram observadas diferenças entre Decodificação Fácil e Decodificação Difícil tanto na condição Significado Fácil como na condição Significado Difícil. Ao contrário, diferenças significativas entre Significado Fácil e Significado Difícil foram encontradas tanto na condição Decodificação Fácil como na condição Decodificação Difícil ($p < 0,01$). No terceiro gráfico, exibindo os efeitos dessa interação nas crianças com fluência baixa em leitura, enquanto não foi observada uma diferença significativa entre Decodificação Fácil e Decodificação Difícil na condição Significado Fácil, uma diferença significativa entre os dois tipos de decodificação foi observada na condição Significado Difícil ($p < 0,01$). Enfim, uma diferença significativa entre Significado Fácil e Significado Difícil foi encontrada tanto na condição Decodificação Fácil como na condição Decodificação Difícil ($p < 0,01$). Por que esta tendência contrária às expectativas de um maior número de erros na condição Decodificação Fácil do que na Decodificação Difícil, quando as frases apresentavam um Significado Fácil? Esta diferença pode ter ocorrido porque os sujeitos deste nível provavelmente segmentavam ao acaso, por ensaio e erro, uma vez que não possuem o nível de fluência identificado como mínimo para esta tarefa.

Figura 1 — Interação Fluência em Leitura e as Condições Decodificação e Significado



Uma segunda análise de variância foi realizada para verificar a influência da variável independente Escolaridade sobre os desempenhos em segmentação, cujo planejamento foi o seguinte: 3 (Escolaridade - Alfabetização, 1ª série e 2ª série) X 2 (Condição de Decodificação Fácil e Difícil) X 2 (Condição de Significado Fácil e Difícil). A Tabela 4 apresenta os resultados desta análise.

Tabela 4 — Resultados da análise de variância na tarefa de segmentação em função da escolaridade

Fonte	SQ	GL	MQ	F	Prob.
Regressão	183,93	1	183,93	4,12	0,045
Constante	1.019,84	1	1.019,84	22,83	0,001
Escolaridade (E)	1.943,37	2	973,69	21,80	0,001
Erro	4.869,39	109	44,67	-	-
Decodificação	69,94	1	69,94	11,69	0,001
ExD	1,60	2	0,80	0,13	0,875
Erro	657,83	110	5,98	-	-
Significado (S)	8.349,61	1	8.349,61	868,92	0,001
ExS	175,06	2	87,53	9,11	0,001
Erro	1.057,01	110	9,61	-	-
DxS	16,54	1	16,54	2,98	0,087
ExDxS	21,48	2	10,74	1,94	0,149
Erro	610,29	110	5,55	-	-

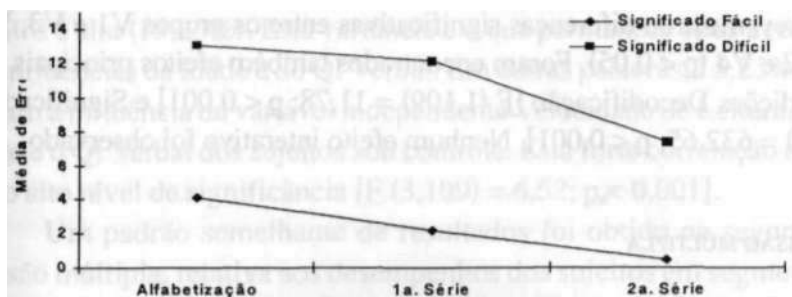
Observa-se que o efeito desta variável Escolaridade foi também altamente significativo [$F(2,109) = 21,80; p < 0,001$], o que indica que os sujeitos com mais escolarização desempenharam melhor a tarefa de segmentação. O Teste Tukey comprovou esta significância da escolarização para o desempenho em segmentação ($p < 0,01$). A média

de erros na tarefa de segmentação cai da alfabetização para a 1ª série de 34,11 para 30,81 ($p < 0,01$); e da 1ª para a 2ª série, esta queda é de 30,81 para 28,94 ($p < 0,05$). Estes números corroboram a constatação anterior do nível mínimo de fluência em leitura para a realização da segmentação, pois verifica-se que o nível de significância na queda das médias de erros é maior entre a alfabetização e a 1ª série, que corresponde à fase de automação das habilidades de leitura adquiridas na alfabetização, tais como a velocidade e a fluência da leitura.

Foi observado um efeito principal significativo tanto da condição Decodificação [$F(1,110) = 11,69$; $p < 0,001$], como também da condição Significado [$F(1,110) = 868,92$; $p < 0,001$], sugerindo que os melhores desempenhos estavam associados às frases cujos níveis de decodificação e significado eram fáceis.

Foi encontrado também um efeito de interação entre a condição Significado e Escolaridade [$F(2,110) = 9,11$; $p < 0,001$; Figura 2]. Este resultado foi submetido ao Teste Newman-Keuls para estabelecer os níveis de significâncias das diferenças entre as médias. Comparando os dois tipos de significado por cada série, observa-se que para a alfabetização a diferença entre as médias de erros cometidos em segmentação é de 4,11 para 13,06 ($p < 0,01$) entre o Significado Fácil e o Significado Difícil, respectivamente. Esta diferença na 1ª série ficou entre 2,16 e 12,13 ($p < 0,01$), e, finalmente, na 2ª série esta diferença entre as médias de erros cometidos na segmentação foi de 0,42 para 7,38 ($p < 0,01$). Comparando as três séries por cada tipo de significado, encontrou-se que na condição de Significado Fácil a queda das médias de erros é significativa da alfabetização para a 1ª série, de 4,11 para 2,16 ($p < 0,01$) e também da 1ª para a 2ª série, de 2,16 para 0,42 ($p < 0,01$). Na condição de Significado Difícil, a queda destas médias é de 13,06 para 12,06 ($p < 0,01$) entre a alfabetização e a 1ª série e de 12,06 para 7,38 ($p < 0,01$) entre a 1ª e a 2ª série.

Figura 2 — Interação Escolaridade e Condição Significado



Uma terceira análise de variância verificou a influência da variável independente Velocidade de Leitura sobre os desempenhos dos sujeitos na segmentação. O planejamento desta análise foi: 4 (Velocidade de Leitura: VI - 20 a 40 segundos, V2 - 41 a 60 segundos, V3 - 61 a 80 segundos e V4 - acima de 81 segundos) X 2 (Condição de Decodificação Fácil e Difícil) X 2 (Condição de Significado Fácil e Difícil). Os resultados encontrados estão na Tabela 5.

Tabela 5— Resultados da análise de variância na tarefa de segmentação em função da velocidade de leitura

Fonte	SQ	GL	MQ	F	Prob.
Regressão	45,57	1	45,57	0,81	0,369
Constante	708,94	1	708,94	12,64	0,001
Velocidade (V)	760,45	3	253,48	4,52	0,005
	6.056,31	108	56,08		
Decodificação (D)	68,50	1	68,50	11,78	0,001
VxD	25,74	3	8,58	1,48	0,225
	633,69	109	5,81		
Significado (S)	6.995,72	1	6.995,72	632,65	0,001
	26,76	3	8,92	0,81	0,493
	1.205,30	109	11,06		
	14,24	1	14,24	2,47	0,119
VxDxS	4,30	3	1,43	0,25	0,862
Erro	627,47	109	5,76		

Os resultados indicam que a variável Velocidade de Leitura foi significativa [F (3,108) = 4,52; $p < 0,005$]. A *análise, a posteriori*, através do Teste de Tukey, mostrou diferenças significativas entre os grupos V1 e V3, V1 e V4, V2 e V4 ($p < 0,05$). Foram encontrados também efeitos principais para as condições Decodificação [F (1,109) = 11,78; $p < 0,001$] e Significado [F (1,109) = 632,65; $p < 0,001$]. Nenhum efeito interativo foi observado.

REGRESSÃO MÚLTIPLA

Finalmente a variável dependente "erros cometidos na segmentação" foi submetida a análises de regressão múltipla nos quatro grupos de frases da tarefa de segmentação. A primeira análise de regressão múltipla é apresentada na Tabela 6 e se refere aos erros dos sujeitos na segmentação de orações do tipo (DF-SF), ou seja, aquele grupo de orações que reúne a condição de Decodificação Fácil e a condição de Significado Fácil. Nesta regressão múltipla, como nas regressões descritas a seguir, os primeiros dois "passos" - Idade e QI Verbal - foram mantidos fixos com o objetivo de averiguar o efeito preditivo da variável Velocidade de Leitura depois da remoção da influência daquelas variáveis.

Tabela 6 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente o desempenho na Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Fácil (DF-SF)

Passos	Mult R	R ² Ch	FCh	Sig Ch	Betaln
1 Idade	0,2251	0,0507	5,92	0,017	-0,22
2 QI/Verbal	0,2841	0,0807	4,82	0,0100	-0,18
3 VL	0,3902	0,1523	6,52	0,001	0,29

Como se pode observar nesta Tabela 6, a regressão múltipla mostra que a variância registrada entre os escores de velocidade de leitura dos sujeitos é alta (15,23%). Esta variância é o que permanece após a remoção das influências da Idade e do QI Verbal. Em outras palavras, 15,23% representam a influência da variável independente Velocidade de Leitura, com a Idade e o QI Verbal dos sujeitos sob controle. Esta forte correlação reflete-se no alto nível de significância [F (3,109) = 6,52; $p_ < 0,001$].

Um padrão semelhante de resultados foi obtido na segunda regressão múltipla, relativa aos desempenhos dos sujeitos em segmentação de frases do tipo (DF-SD), ou seja, aquele grupo de frases que reúne a condição de Decodificação Fácil e a condição de Significado Difícil. Como apresenta a Tabela 7, a regressão múltipla comprova que a variância da variável Velocidade de Leitura é extremamente alta. Nesta condição de Significado Difícil (SD), mesmo com a condição de Decodificação Fácil (DF), o índice Porcentual (26,97%) é, inclusive, muito superior ao encontrado na análise anterior. Esta variância de 26,97%, que subsiste depois que as influências da idade e do QI Verbal foram controladas, é significativa [F (3,109) = 13,42; $p_ < 0,001$].

Tabela 7 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente o desempenho na Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Difícil (DF-SD)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,4826	0,2329	33,69	0.001	- 0,4826
2 QI/Verbal	0,5182	0,2685	20,19	0.001	- 0.2000
3VL	0,5194	0,2697	13,42	0.001	- 0,0378

Os resultados da terceira regressão múltipla são apresentados na Tabela 8, e repete a tendência das duas anteriores. Nesta terceira combinação de condições: Decodificação Difícil e Significado Fácil (DD-SF), novamente o índice de variância entre os escores de Velocidade de Leitura dos sujeitos é muito alto (18,16%). Como esta variância é o que permanece depois de isoladas as influências da Idade e do QI Verbal, este percentual de 18,16% traduz fielmente a influência da variável independente Velocidade de Leitura sobre os desempenhos em segmentação. Esta relação é refletida em seu alto nível de significância [$F(3,109) = 8,06; p < 0,001$].

Tabela 8 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente o desempenho na Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Difícil e de Significado Fácil (DD-SF)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	Betaln
1 Idade	0,3342	0,1117	13,95	0,001	- 0,3342
2 QI/Verbal	0,3743	0,1401	8,96	0,001	-0,1785
3 VL	0,4261	0,1816	8,06	0,001	0,2207

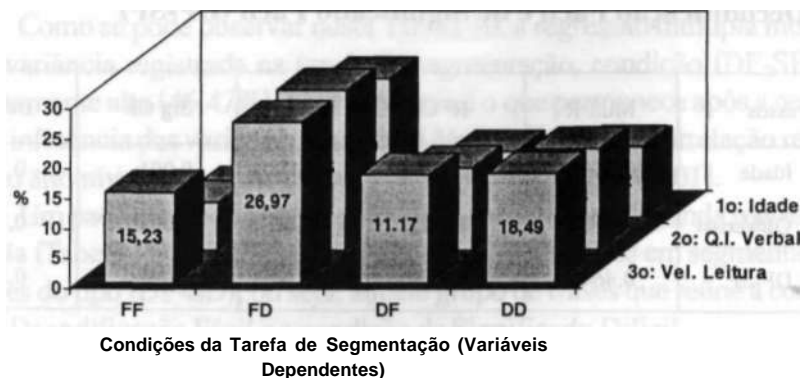
A quarta regressão múltipla considera como variável dependente a condição Decodificação Difícil e Significado Difícil (DD-SD ou DD) da tarefa de segmentação (Tabela 9). Também esta regressão múltipla, como as anteriores, comprova que a variância da variável Velocidade de Leitura é extremamente alta. Esta variância de 18,49%, que subsiste depois que as influências da Idade e do QI Verbal foram controladas, é significativa [$F(3,109) = 8,24; p < 0,001$] (ver Figura 3).

Tabela 9 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente o desempenho na Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Difícil e de Significado Difícil (DD-SD)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	Betaln
1 Idade	0,3423	0,1172	14,73	0,001	- 0,3423
2 QI/Verbal!	0,4132	0,1708	11,32	0,001	- 0,2451
3 VL	0,4300	0,1849	8,24	0,001	0,1289

O padrão de resultados que emerge destas regressões múltiplas oferece apoio à hipótese de que existe uma relação significativa entre a Velocidade de Leitura e o desempenho na tarefa de segmentação, como se pode constatar observando a Figura 3 onde são resumidos os resultados das quatro análises de regressão acima apresentadas.

Figura 3 — da Variância das Regressões Múltiplas com ordem fixa (Variáveis independentes: 1º passo: Idade; 2º p.: Q.I. Verbal; 3º p.: Veloc. de Leitura) tendo como variáveis dependentes o nível de desempenho em cada condição da tarefa de segmentação



Em seguida, um segundo conjunto de análises de regressões múltiplas foi realizado, mas desta vez tendo como variável dependente a variável Velocidade de Leitura e como variáveis independentes a Idade (1ª passo) e o QI Verbal (2ª passo) e como 3ª passo a variável anteriormente considerada variável independente, ou seja, "erros cometidos na segmentação" nos quatro grupos de frases da tarefa de segmentação. Em outras palavras, inverteu-se a variável dependente, que passou a ser tratada como independente e vice-versa.

A primeira análise de regressão múltipla é apresentada na Tabela 10, e considera-se como variável independente a variável Velocidade de Leitura.

Nesta regressão múltipla, como nas regressões descritas a seguir, os primeiros dois passos — Idade e QI Verbal — foram mantidos fixos com o objetivo de averiguar o efeito preditivo da variável independente "erros dos sujeitos na segmentação de orações do tipo (DF-SF)", ou seja, aquele grupo de orações que reúne a condição de Decodificação Fácil e a condição de Significado Fácil depois da remoção da influência daquelas variáveis.

Tabela 10 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente a variável Fluência na Leitura e como variável independente (3ª passo) a Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Fácil (DF-SF)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,3685	0,1300	17,18	0,001	- 0,3605
2 QI/Verbal	0,3783	0,1431	9,52	0,001	-0,1210
3 DF-SF	0,4647	0,2160	10,37	0,001	0,2804

Tabela 11 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente a variável Fluência na Leitura e como variável independente (3ª passo) a Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Difícil (DF-SD)

Passos	Mlt R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,3605	0,1300	17,18	0,001	- 0,3626
2 QI/Verbal	0,3783	0,1431	9,52	0,001	-0,1210
3 DF-SD	0,3785	0,1432	6,30	0,001	- 0,0110

Tabela 10 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente a variável Fluência na Leitura e como variável independente (3º passo) a Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Fácil (DF-SF)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,3685	0,1300	17,18	0,001	- 0,3605
2 QI/Verbal	0,3783	0,1431	9,52	0,001	-0,1210
3 DF-SF	0,4647	0,2160	10,37	0,001	0,2804

Como se pode observar nesta Tabela 10, a regressão múltipla mostra que a variância registrada na tarefa de segmentação, condição (DF-SF), é extremamente alta (46,47%). Esta variância é o que permanece após a remoção da influência das variáveis Idade e QI Verbal. Esta forte correlação reflete-se no alto nível de significância [$F(3,113) = 10,37; p < 0,001$].

Um padrão semelhante de resultados foi obtido na segunda regressão múltipla (Tabela 11), relativa aos desempenhos dos sujeitos em segmentação de frases do tipo (DF-SD), ou seja, aquele grupo de frases que reúne a condição de Decodificação Fácil e a condição de Significado Difícil.

Tabela 11 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente a variável Fluência na Leitura e como variável independente (3º passo) a Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Difícil (DF-SD)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,3605	0,1300	17,18	0,001	- 0,3626
2 QI/Verbal	0,3783	0,1431	9,52	0,001	-0,1210
3 DF-SD	0,37850	0,1432	6,30	0,001	-0,0110

Como apresenta a Tabela 11, a regressão múltipla mostra que a variância da tarefa de segmentação, condição DF-SD, é inferior à anterior, mas ainda é alta, 14,32%. Esta variância, que subsiste depois que as influências da Idade e do QI Verbal foram controladas, é significativa [F (3,113)= 6,30; $p < 0,0005$].

Tabela 12 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente a variável Fluência na Leitura e como variável independente (3º passo) a Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Difícil (DD-SF)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,3605	0,1300	17,18	0,001	- 0,3605
2 QI/Verbal	0,3783	0,1431	9,52	0,001	-0,1210
3 DD-SF	0,4365	0,1905	8,86	0,001	0,2335

Os resultados da terceira regressão múltipla são apresentados na Tabela 12 e repetem a tendência das duas anteriores. Nesta terceira análise, tendo como variável independente a condição Decodificação Difícil e Significado Fácil (DD-SF), novamente o índice de variância é alto, 19,05%. Como esta variância é o que permanece depois de isoladas as influências da Idade e do QI Verbal, este percentual de 19,05% reflete com uma certa fidelidade a influência da variável independente Tarefa de Segmentação sobre os desempenhos em Velocidade de Leitura. Esta relação é refletida em seu alto nível de significância [F (3,113) = 8,86; $p < 0,001$].

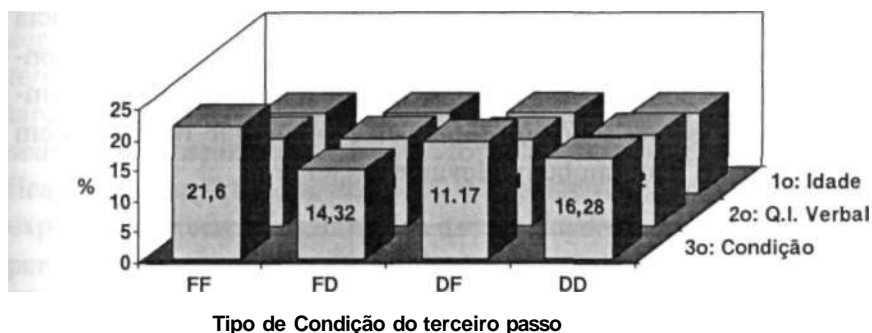
A quarta regressão múltipla tendo como variável dependente a tarefa de segmentação condição de Decodificação Difícil e de Significado Difícil (DD-SD) também registra uma variância alta como demonstra a Tabela 13. Esta variância de 16,28%, que subsiste depois que as influências da Idade e do QI Verbal foram controladas, é significante [F (3,109)

= 7,06; $p_ < 0,0002$]. As porcentagens da variância deste segundo grupo de regressões múltiplas encontram-se resumidas na Figura 4.

Tabela 13 — Análise de regressão múltipla com ordem fixa, tendo como variável dependente a variável Fluência na Leitura e como variável independente (3º passo) a Tarefa de Segmentação, condição de Decodificação Fácil e de Significado Difícil(DD-SD)

Passos	Mult R	R ² Ch	F Ch	Sig Ch	BetaIn
1 Idade	0,3637	0,1323	16,92	0,001	- 0,3637
2 QI/Verbal	0,3850	0,1482	9,57	0,001	-0,1337
3 DD-SD	0,4034	0,1628	7,06	0,001	0,1324

Figura 4 — Porcentagem da Variância das Regressões Múltiplas com ordem fixa (Variáveis independentes: 1o passo: Idade; 2o p.: Q.I. Verbal; 3o p.: Condição em Segmentação) tendo como variável dependente Fluência em Leitura



O padrão de resultados, que emerge destas oito regressões múltiplas, oferece apoio à hipótese de que existe uma relação significativa entre a variável Velocidade de Leitura e o desempenho na tarefa de

segmentação, como se pode constatar observando as Figuras 3 e 4, independentemente do fato destas serem consideradas ou como variável preditora ou como variável dependente. De fato, nas primeiras quatro regressões, onde eram consideradas como variáveis dependentes as diferentes condições na tarefa de segmentação, a variável independente Velocidade de Leitura sempre obteve uma porcentagem de variância tão alta que era capaz de prever o desempenho nas diferentes condições da tarefa de segmentação. O mesmo padrão foi encontrado nas outras quatro regressões, onde era considerada como variável dependente a variável Velocidade de Leitura e como variáveis independentes (3² passo) as várias condições na tarefa de segmentação. Também nestas outras regressões a tarefa de segmentação obteve sempre porcentagens de variância capazes de prever a velocidade de leitura.

A partir destes resultados, concluímos que não somente a velocidade com que as crianças lêem pode prever seus desempenhos na habilidade de segmentar a oração em suas unidades léxicas, mas também que a habilidade de segmentar a oração em suas unidades léxicas pode prever a velocidade com que as crianças lêem. Este dado confirma com maior precisão (tendo-se controlado a influência da Idade e do QI Verbal) o que foi constatado anteriormente com a análise de variância, que a fluência em leitura também prediz a habilidade de segmentação. Tomados em conjunto, estes dados confirmam a hipótese de que a leitura é um fator importante do sucesso na segmentação e, vice-versa, que o sucesso em segmentação é um fator também relevante em leitura.

Discussão

O objetivo deste estudo foi quantificar relações entre leitura e consciência metalingüística. Encontrar uma resposta satisfatória para a questão básica não é uma tarefa simples. No entanto, é possível sugerir algumas explicações com base nos dados obtidos e na literatura sobre o as-

sunto. Em relação à análise de *variância*, os resultados comprovam que o nível de escolarização afeta o desempenho em segmentação escrita. As crianças da 2ª série mostram um desempenho significativamente melhor do que as crianças da 1ª série, que por sua vez desempenham melhor que as crianças da alfabetização, fato que decorreria da mudança qualitativa nas reflexões sobre a linguagem em geral, a partir da aprendizagem da leitura e da escrita (Garton, Pratt, 1989).

O nível de fluência em leitura afeta positivamente o desempenho em segmentação, quando comparados os sujeitos com fluência média aos sujeitos com fluência baixa, não provocando diferenças entre os grupos com fluência alta e média. Este dado indica que o nível de fluência mínimo requerido para esta tarefa é aquele em que a integridade das palavras é preservada na oralização. Este resultado está de acordo com os dados da literatura que mostram como a segmentação desempenha um importante papel na aquisição da leitura. Por exemplo, Bryant e Bradley (1985) encontraram que a habilidade de segmentação é muito difícil para a maioria das crianças com menos de 7 anos e é um problema muito sério para crianças com problemas de leitura.

A velocidade de leitura é outro fator que afeta a segmentação. Os sujeitos com leitura mais rápida foram os que desempenharam melhor a segmentação. Este dado ressalta a importância da leitura eficiente em termos de interação entre a decodificação e a compreensão. Como nesta tarefa os sujeitos tinham de compreender as palavras para reconhecer seus limites e demarcá-los, e como foi pela decodificação que estes significados foram extraídos dos seus referentes (os signos gráficos), está explicada a interação significativa da velocidade de leitura com os desempenhos em segmentação. Os resultados de estudos recentes (Share, Jorm, 1987) apresentam evidências de que as habilidades de análise e síntese têm relevância em diferentes estágios da aquisição da leitura. E que ligações qualitativas entre estas duas habilidades e o desenvolvimento da ortografia são essenciais ao bom desempenho em atividades que envolvam a leitura e a escrita. Segundo Weaver e Shonkoff (1983), o desenvolvi-

mento da decodificação é necessário à compreensão, na medida que o *focus* de atenção sobre o código (comum entre os leitores com decodificação deficiente) compromete o processo de compreensão. Tomados em conjunto, os resultados da fluência e da velocidade em leitura podem prever o sucesso em tarefas que envolvem leitura e escrita, como esta de segmentação.

A interação entre a variável independente Fluência de Leitura e os níveis de dificuldade da tarefa de segmentação, no que se refere à decodificação e ao significado das frases, mostrou que: 1) o significado das frases sempre afeta o nível de desempenho do sujeito, independentemente do nível de fluência que ele possui; 2) em relação ao nível de decodificação, os sujeitos com nível alto de fluência nunca são afetados; os sujeitos com nível médio de fluência são afetados somente quando o significado das frases é difícil; e os sujeitos com o nível baixo de fluência são afetados tanto pelo significado fácil como pelo significado difícil.

Acessar o significado de um texto, de uma palavra, é uma operação cognitiva que envolve aspectos pragmáticos e semânticos da consciência metalingüística, já que a escrita comunica mensagens e que estas mensagens traduzem pensamentos. Pensar, por sua vez, é uma atividade a um tempo individual e cultural, na medida em que nos movemos diretamente da informação para o acervo culturalmente construído com nossa experiência social, e desta experiência para a informação (Vygotsky, 1979). Em pesquisa anterior, Tunmer (1988) encontrou pouca significância da consciência pragmática para os leitores iniciantes. Seria pertinente, então, rever a participação da consciência pragmática já nestes estágios iniciais da leitura, pela relevância que o significado obteve neste estudo.

Em relação às análises de regressões múltiplas, o padrão dos resultados que emerge oferece apoio à hipótese de que existe uma relação significativa entre a velocidade de leitura e o desempenho na tarefa de segmentação, como se pode constatar observando as Figuras 3 e 4. Além do mais, percebe-se que esta relação é bidirecional em termos causais; ou

seja, podendo não só a velocidade de leitura predizer o desempenho em uma tarefa de segmentação, mas também podendo esta última (tarefa de segmentação) predizer o desempenho na velocidade de leitura.

Estes dados dão suporte ao ponto de vista interativo sugerido por Ehri (1979), Morais et al. (1986, 1987) e por Nunes-Carraher (1987), que propõe que a consciência metalingüística seja uma causa ou a conseqüência do processo de aprendizagem da leitura. Segundo Ehri (1979), a consciência lexical pode interagir com o processo de aquisição da leitura, sendo não somente uma conseqüência como uma causa capaz de facilitar progressos ulteriores. Da mesma forma, Morais et al. (1986, 1987), em relação às capacidades de segmentação fonológica, afirmam que estas últimas se desenvolveriam como resultado de progressos na leitura, apesar de que, uma vez adquiridas, elas poderiam contribuir para um posterior desenvolvimento da leitura. De forma um pouco diferente, Nunes-Carraher (1987) sugere que a consciência fonológica, inicialmente, levaria a uma capacidade de leitura, mas que, eventualmente, o desenvolvimento da leitura interagiria com o desenvolvimento da consciência fonológica.

Estes dados respaldam a perspectiva interativa e sugerem que as crianças pequenas ainda não alfabetizadas não podem ser vistas como um grupo homogêneo em relação a seu nível de consciência metalingüística. Cada criança, em função de sua experiência específica, se encontra em um determinado nível desta habilidade, a partir da qual estabelece suas estratégias específicas no processo de aquisição da língua escrita. Por exemplo, uma criança que possua já uma idéia clara e convencional do que seja uma palavra provavelmente terá mais facilidade em aprender a ler, além de progredir de forma muito mais rápida. Por outro lado, uma criança que não possua nenhuma idéia sobre a possibilidade de segmentar frases em partes, a exposição à língua escrita lhe possibilitará provavelmente, mas não necessariamente, a aquisição de sua consciência lexical. Entre estes dois extremos existem inúmeros pontos intermediários, de acordo com o modelo interpretativo de Zucchermaglio (1985).

Toma-se evidente, portanto, que a controvérsia sobre o papel da consciência fonológica no desenvolvimento de futuras capacidades de leitura e vice-versa, apesar de apontar para um efeito de interação entre as duas variáveis, ainda precisa de mais pesquisas deste tipo, como, por exemplo, utilizando outras tarefas de consciência fonológica. Estas pesquisas são necessárias para estabelecer relações de causalidade entre estas capacidades, de uma forma mais clara e consistente. Mas, especificamente, dizer que existe um tipo de relação interativa entre leitura e consciência metalingüística, apesar de conter uma certa verdade, toma-se sem sentido se futuras pesquisas não especificarem com maior exatidão quais aspectos são pré-requisitos da leitura e quais aspectos são simplesmente favorecidos pela leitura. A consciência metalingüística não é um todo homogêneo e sua relação com outras habilidades cognitivas pode mudar no decorrer do desenvolvimento. Esta mesma preocupação pode ser encontrada em Ehri (1979, p.84), em um trabalho de revisão da literatura sobre a relação entre consciência metalingüística e leitura: "No lugar de discutir para determinar quem vem primeiro, poderia ser muito mais proveitoso adotar um ponto de vista interativo e investigar como uma criança utiliza o seu conhecimento das palavras faladas para a tarefa de leitura da linguagem impressa, e como uma maior familiaridade com as palavras impressas é capaz de mudar o seu conhecimento da linguagem, possibilitando à criança se acomodar melhor às letras impressas".

Além da relação causal entre leitura e consciência metalingüística, a possível relevância deste estudo reside na tentativa de reinterpretar, com novos elementos, uma relação tão complexa e contraditória como esta entre consciência metalingüística e leitura. Os dados comprovam que o significado foi a condição mais associada a erros de segmentação. Contudo, nesta pesquisa não foi avaliada a compreensão das palavras constituintes das frases, principalmente daquelas consideradas de significado difícil ou desconhecido dos sujeitos. A questão que permanece é se as diferenças nos desempenhos se devem só à condição de significado ou a outros fatores, como, por exemplo, a inabilidade de encontrar pistas em meio a palavras interligadas. Estudos posteriores, com amostras diferen-

ciadas (crianças e adultos, alfabetizados e analfabetos), poderão ajudar a esclarecer esta dúvida. O próximo passo, portanto, será incluir uma medida do nível de compreensão das palavras constituintes das frases a segmentar logo após a realização da tarefa pelos sujeitos.

Um outro aspecto que merece ser reinvestigado é o tipo de erro cometido, tanto na leitura como na segmentação, e qual a relação entre um e outro. Nesta pesquisa foram observados alguns padrões de erros na leitura, como a ausência da oralização de algumas palavras, que geralmente se chama "engolir" palavras; há também o fenômeno de "pular" palavras ou linhas inteiras do texto escrito. Ocorrem ainda vários tipos de substituições de palavras por outras. Nestas substituições, o leitor troca as palavras por outras semelhantes, podendo a semelhança ser de natureza fônica, gramatical, semântica ou gráfica. Há os casos também de inserção de palavras estranhas ao texto. Uma pesquisa que classifique os erros e os analise em profundidade será a próxima etapa para esclarecer algumas novas interrogações sobre o relacionamento entre leitura e consciência metalingüística. Ainda em relação aos erros, convém constatar quais os erros mais frequentes em segmentação, quem os comete e em que tipos de frases. Paralelamente a este estudo dos erros, será interessante avaliar as estratégias de autocorreção em ambos os casos: na leitura e na segmentação. Finalmente, estas informações sobre os erros e sua monitoração poderão ser cruzadas com a investigação das pistas gráficas oferecidas pelo material escrito. Nesta pesquisa, foi observado que certas características gráficas (como acentos) e a ordem da palavra na frase podem ter um papel decisivo nos níveis de desempenhos apresentados pelas crianças.

Conclusão e implicações

Os resultados desta pesquisa nos permitem concluir que leitura e consciência metalingüística interagem. Isto significa que não só uma certa quantidade de consciência metalingüística é necessária como pré-requisito para a leitura, ou seja, que alguma compreensão do que é a lingua-

gem é essencial antes que a criança esteja apta para aprender a ler, mas também que a leitura (a possibilidade de decodificar e de compreender) é fundamental para o reconhecimento das unidades da língua, em tarefas que envolvem a escrita (de fato, constatou-se que a leitura é um instrumento através do qual o sujeito ativa componentes de sua consciência metalingüística em resposta aos estímulos dos signos gráficos).

Quanto ao processo de ativação da consciência metal ingüística em resposta a estímulos sonoros, pode ser outro, independente da alfabetização. Como nesta pesquisa era oferecido somente o estímulo visual (os signos gráficos), seria a habilidade de lidar com os signos mais que a habilidade de lidar com os sons que conduziria aos melhores desempenhos. Esta parece ser uma boa indicação para avançar na compreensão das relações entre consciência metalingüística e leitura: dependendo do tipo de estímulo que o experimentador utiliza, visual ou sonoro, ou os dois conjuntamente, componentes diferenciados de consciência metalingüística estariam sendo requeridos para a resolução da tarefa.

Talvez os sujeitos de níveis C, D e E do estudo de Ferreiro e Teberosky (1985) tenham mantido dois níveis diferentes de concepção (um onde tudo estava representado e outro onde só os substantivos estariam, em função da oscilação dos estímulos sonoros ou gráficos que recebiam e da impossibilidade de decodificar os signos gráficos). Como se constata nestes níveis C, D e E, existe a capacidade de "deduzir" onde ficam os segmentos, a partir da oralização do experimentador e da sua gesticulação sobre o texto. Mas estas informações só possibilitaram a indicação vaga, pela criança, dos segmentos principais de conteúdo visível. Para um desempenho correto, a leitura foi o fator decisivo também naquele estudo.

É possível concluir também que o significado (que envolve os aspectos semântico e pragmático da consciência metalingüística) foi a condição preditiva da legibilidade e da compreensibilidade do texto. Este dado permite questionar o papel secundário da consciência pragmática para os estágios iniciais de leitura, conforme concluiu Tunmer (1988).

As implicações deste estudo para a teoria apoiam a tese de que a consciência metalingüística não é um todo indivisível (Tunmer, 1988;

Roazzi, Dowker, Bryant, 1993,1994; Roazzi, Oliveira, Bryant, Dowker, 1994) e que os desempenhos são influenciados pela natureza do material a ser lido (Wolf, Dickson, 1985). As conclusões deste estudo também têm implicações na prática da pesquisa. Como foi constatado, a abordagem desenvolvimentista não é suficiente para, sozinha, explicar alguns aspectos da consciência metalingüística.

Por outro lado, estas conclusões têm implicações diretas na prática pedagógica, mais precisamente nos usos e funções da língua escrita pela escola pública. Se as crianças das camadas mais pobres da população têm uma experiência limitada com a escrita em seu ambiente familiar (Nunes-Carraher, 1986; Spinillo, Roazzi, 1988), esta defasagem está sendo reforçada na sala de aula, na medida em que a escola inspira sua prática nas teses da dislexia e da privação cultural. Estas teses desencadeiam no ambiente escolar (e nas pessoas que praticam a alfabetização) uma série de pressuposições e expectativas negativas sobre os alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Este raciocínio gerou e sustenta uma dicotomia entre escola pública e escola particular tão conhecida de todos, com índices de sucesso marcadamente diversos (Nunes-Carraher, 1986; Roazzi, 1984, 1985). Soares e Martins (1989) encontraram diferenças significativas entre a consciência fonológica de crianças da escola pública e crianças da escola particular. Esta diferença foi negativa para as crianças pobres, que tiveram desempenho inferior às crianças da classe média. Contudo, foi constatado neste mesmo estudo que o treino desenvolvido pela escola particular era superior ao da escola pública. Estas constatações de outros pesquisadores reforçam as implicações pedagógicas da identificação, neste estudo, de um nível mínimo de leitura para a tarefa de segmentação. A escola precisa garantir níveis satisfatórios de aprendizagem à sua clientela.

Finalmente, outra implicação deste estudo à prática pedagógica decorre do papel preditivo do significado sobre a legibilidade e a inteligibilidade do texto. Seria importante que a escola reavaliasse o papel da compreensão dos significados no desempenho em escrita e leitura. Será que as dificuldades dos alunos com decodificação e grafia não decorrem da incompreensão das palavras, provocada pela descontextualização em

que são apresentadas nos exercícios escolares? Geralmente esses exercícios apresentam as palavras em listagens exaustivas que repetem o mesmo padrão ortográfico. Esta questão é de especial interesse à prática pedagógica da escola pública. É possível que, para esse grupo de crianças, uma certa ênfase no significado seja elemento essencial para se obter níveis de motivação adequados a esta complexa aprendizagem (Nunes-Carraher, 1986; Roazzi, Dias, 1994; Roazzi, Ceci, 1995).

Referências bibliográficas

- ALEGRIA, J., PIGNOT, E., MORAIS, J. Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, Austin, v.10, p.451-456, 1985.
- ALLIENDE, F., CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BAKER, L., BROWN, A.L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, RD. (Ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984.
- BARTON, D. Awareness of language units in adults and Children. In: ELLIS, A.W. (Ed.). *Progress in the psychology of language*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1985. V.1.
- BARTON, D., MILLER, R., MACKEN, M.A. Do Children treat clusters as one unit or two? *Paper and Reports on Child Language Development*, v.18, p.105-137, 1980.
- BEN ZE'EV, S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, Chicago (IL), v.48, p.1009-1018, 1977.

- BOHANNON, J.N., WARREN-LEUBECKER, A., HEPLER, N. Word order awareness and early reading. *Child Development*, Chicago (IL), v.55, p.541-1548, 1984.
- BOWEY, J.A., TUNMER, W.E. Word awareness in Children. In: TUNMER, W.E., PRATT, C, HERRIMEN, M. L. (Eds.).*Metalinguistic awareness in Children: theory, research and implications*. Berlim: Springer-Verlag, 1984.
- BOWEY, J.A., TUNMER, W.E., PRATT, C. The development of children's understanding of the metalinguistic term word. *Journal of Educacional Psychology*, Washington, D.C., v.76, p.500-512, 1984.
- BRACEWELL, RJ. Investigating the control of writing skills. In: MOSENTHAL, R, TAMOR, L., WALMSLEY, S.A. (Eds.).*Research on writing*. New York: Mosenthal: Longman, 1983.
- BROWN, A.L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASER, R. (Ed.). *Advances in instrucional psychology*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1978. p.77-165.
- BROWN, D.L. Some linguistic dimensions in auditory blending. In: GREENE, F. (Ed.). Reading: the right to participate *Yearbook of National Reading Conference*, v.20, p.227-236, 1971.
- BRUCE, D.J. The analysis of word sounds by young Children. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v.34, p.158-169,1964.
- BRYANT, P.E., BRADLEY, L. *Children's readingproblems*. Oxford: Blackwell, 1985.
- CALFEE, R.C., LINDAMOOD, P., LINDAMOOD, C. Acoustic — phonetic skills and reading — kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v.64, p.293-298, 1973.

CASTRO, Z.C.M.G. *A consciência da palavra e a segmentação da oração em unidades léxicas*. Recife, 1983. Dissertação (Mestrado) - UFPE.

CAZDEN, C. Play and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. *Urban Review*, New York (NY), v.7, p.28-39, 1974.

_____ Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. In: BRUNER, J., SYLVA, K. (Eds.). *Play*. New York: Basic Books, 1976.

CLARK, E.V. Awareness of language: some evidence from what Children say and do. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J., LEVELT, W.J.M. (Eds.). *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, 1978.

COLE, M., SCRIBNER, S. *Culture & Thought: a psychological introduction*. New York: Wiley, 1974.

CRUTTENDEN, A. Intonation comprehension in ten-year-olds. *Journal of Child Language*, Cambridge, v.12, p.643-661, 1985.

CUMMINS, J. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Beverly Hills (CA), v.9, p.131-149, 1978.

DE VILLIERS, P.A., DE VILLIERS, J.G. *Early language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979

DIXON, N.F., HENLEY, S.H. Without awareness. In: JEEVES, M.A. (Ed.). *Psychology Survey n.3*. London: Allen and Unwin, 1980.

DONALDSON, M. *Childrens minds*. Glasgow: Fontana, 1978.

DOWNES, W. *Language and society*. London: Fontana Paperbacks, 1984.

- DOWNING, J. *Reading and reasoning*. New York: Springer, 1979.
- DUBOIS, E. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- EHRI, L. Linguistic insight: threshold of reading acquisition. In: WALLER, T.G., MACKINNON, G.E. (Eds.). *Reading research: advances in theory and practice*. New York: Academic Press, 1979. V.1
- _____. Word consciousness in readers and pre-readers. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v.67, p.45-56, 1975.
- _____. Word learning in beginning readers and prereaders: effects of form class and defining contexts. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v.68, p.102-115, 1976.
- EIMAS, PD. Developmental studies of speech perception. In: COHEN, L.B., SALAPATEK, P. (Eds.). *Infant perception: from sensation to perception*. New York: Academic Press, 1975. v.7.
- FELDMAN, C, SHEN, M. Some language-related cognitive advantages of bilingual five-year-olds. *Journal of Genetic Psychology*, Provincetown (MA), v.118, p.235-244, 1971.
- FERREIRO, E. What is written in a written sentence? *Journal of Education*, Boston (MA), v.160, n.4, p.25-39, 1978.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1976.
- _____. Metacognitive development. In: SCANDURA, J.M., BRAINERD.C.J. (Eds.). *Structural process models of complex behaviour*. Alphen aan den Rijn: Sijthoff und Noordhoff, 1978.

- FLOOD, J., MENYUK, P. The development of metalinguistic awareness and reading achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Norwood (NJ), v.4, p.65-80, 1983.
- FOX, B., ROUTH, D.K. Analysing spoken language into words, syllables and phonemes: um developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, New York (NY), v.4, p.331-342, 1975.
- FRANCIS, H. *Learning to read: literate behaviour and orthographic knowledge* London: Allen and Unwin, 1982.
- FUNNELL, E., STUART, M. *Learning to read: psychology in the classroom*. Oxford: Blackwell, 1995.
- GARTON, A., PRATT, C. *Learning to be literate: the development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell, 1989.
- GIBSON, E.J., SPELKE, E.S. The development of perception. In: FLAVELL, J.H., MARKMAN, E.M. (Eds.). *Handbook of child psychology: cognitive development*. New York: Wiley, 1983. v.3.
- GLEITMAN, L.R., ROZIN, P. Teaching reading by use of a syllabary. *Reading Research Quarterly*, Newark (DE), v.8, p.447-483, 1973.
- GLEITMAN, L.R., GLEITMAN, H. Language use and language judgement. In: FILLMORE, C.J., KEMPLER, D., WANG, W.S-Y. (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press, 1979.
- GLEITMAN, L.R., GLEITMAN, H., SHIPLEY, E. The emergence of the child as *grammarians*. *Cognition*, Amsterdam, v.1, p.137-163, 1972.
- GOMES DE MATOS, F.C. *An issue worth probing: the linguistic and educational rights of literates-to-be*. Reading Today. Newark (DE): International Reading Association, 1990.

- GOMES DE MATOS, F.C., CARVALHO, M.R. Como acessar a consciência metalingüística de crianças pré-escolares? Uma reflexão/ação sobre a metodologia da pesquisa. *Revista Educação em Questão*, Natal. (submetido p/ publicação).
- GOODMAN, K.S. Transational-psycholinguistic model. In: RUDELL, R.B., SINGER, H. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark (DE): IRA, 1985.
- HAKES, D. *The development of metalinguistic abilities in Children*. Berlin: Springer-Verlag, 1980.
- HAMILTON, M.E., BARTON, D. A word is a word: metalinguistic skills in adults of varying literacy levels. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v.7, p.581-584, 1983.
- HORGAN, D. Learning to tell jokes: a study of metalinguistic abilities. *Journal of Child Language*, Cambridge, v.8, p.217-224, 1981.
- HUTTENLOCHER, J. Children's language: word-phrase relationship. *Science*, Washington, D.C., V.143, p. 178-180, 1964.
- IANCO-WORRALL, A.D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, Chicago (IL), v.43, p. 1390-1400, 1972.
- JUSCZYK, P.W. Infant speech perception: a critical appraisal. In: EIMAS, R.D., MILLER, J.L. (Eds.). *Perspectives on the study of speech*. Hillsdale(NJ):Erlbaum, 1979.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from Children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, Amsterdam, v.23, p.95-147, 1986.
- LEOPOLD, W.F. *Speech development of a bilingual child*. Evanston (IL): Northwestern University Press, 1949. v.1-4.

- LIBERMAN, A.M., COOPER, F.S., SHANKWEILER, D.P., STUDDERT-KENNEDY, M. Perception of the speech code. *Psychological Review*, Washington, D.C., v.75, p.431-461, 1967.
- LIBERMAN, I.Y. Language and literacy: the obligation of the schools of education. In: THE PROCEEDINGS of the Orton Dislexic Society Symposium: dislexia and evolving educational patterns. Virginia, 1987.
- LIBERMAN, I.Y, SHANKWEILER, D. Speech, the alphabet, and teaching to read. In: RESNICK, L., WEAVER, P.A. (Eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1979. v.2, p.109-132.
- LUNDBERG, I. Aspects of linguistic awareness related to reading. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R., LEVELT, W. (Eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag, 1978. p.83-96.
- MANN, V. Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, Amsterdam, v.24, p.65-92, 1986.
- MARKMAN, E. Children's difficulty with word-referent differentiation. *Child Development*, Chicago (IL), v.47, p.742-749, 1976.
- MATTINGLY, I.G. Reading, linguistic awareness and language acquisition. In: DOWNING, R. J., VALTIN, R. (Eds.). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer-Verlag, 1984
- _____. Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J.F., MATTINGLY, I.G. (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge (MA): MIT, 1972.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J., CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, v.7, p.415-438, 1987.

- MORAIS, J., BERTELSON, P, CARY, L., ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, Amsterdam, v.24, p.45-64,1986.
- MORAIS. J., CARY, L., ALEGRIA, J., BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, Amsterdam, v.7, p.323-331, 1979.
- MORSE, P.A. Infant speech perception. In: SANMDERS, D.A. (Ed.). *Auditory perception of speech: an introduction to principles and problems*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1977.
- NICOLA, J., INFANTE, U. *Gramática essencial*. São Paulo: Scipione, 1989.
- NUNES-CARRAHER, T. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Ed.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- _____. Theoretical and empirical approaches to causality: the case of segmental analysis and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Marseille, v.7, n.5, p.456-461,1987.
- NUNES-CARRAHER, T., RÊGO, L.L.B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n.149, p.38-55, jan./abr., 1984.
- _____. O realismo nominal como um obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, p.3-10,1981.
- OLSON, D. *Literacy as metalinguistics*. 1988. Trabalho não publicado.
- OSHERSON, D., MARKMAN, E. Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. *Cognition*, Amsterdam, v.3, p.213-226, 1975.

- PAPANDROPOULOU, I.B. An experimental study of children's ideas about language. In: SINCLAIR, A., JARVELLE, R.J., LEVELT, W.J.M. (Eds.). *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, 1978.
- PAPANDROPOULOU, LB., SINCLAIR, H. What is a word? *Human Development*, Basel, v.17, p.241-258, 1974.
- PIAGET, P. *The child conception of the world*. London: Kegan Paul: Trench: Trubner, 1929.
- PINKER, S.M. *Bilingual and monolingual Children's awareness of words*. Montreal, 1979. Tese (Bachalorado) — McGill University.
- READ, C. Children's categorization of the speech sounds in English. *NCTE Research Report*, n.17, 1975.
- READ, C, YUN FEI, Z., HONG YIN, N., BAO QING, D. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, Amsterdam, v.24, p.31-44, 1986.
- ROAZZI, A. *A arte do repente e sua relação com habilidades lingüísticas*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística), Recife, PE, 25-27 jul. 1990.

Fracasso escolar: fracasso ou sucesso da escola? *Psicologia Argumento*, Curitiba, v.5, p.9-16, 1985.

Fracasso escolar: uma questão política. Origem, significado e efeito do fracasso escolar ou como defeito do indivíduo ou como defeito do ambiente ou como defeito da escola. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v.4, p.61-71, 1984.

ROAZZI, A. Implicações metodológicas na pesquisa transcultural: a influência do contexto social em tarefas lógicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.38, n.3, p.71-91, 1986.

_____. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.62, p.35-44, 1987a.

_____. O desenvolvimento individual, o contexto social e a prática de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.3, p.27-33, 1987b.

_____. *Poesia oral e pesquisa: qual a contribuição da poesia para o desenvolvimento da habilidade lingüística?* Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL), Recife, PE, jul. 1989

ROAZZI, A., BRYANT, P.E. Explicitness and *conservation*. *International Journal of Behavioural Development*. no prelo.

ROAZZI, A., CARVALHO, M.R. *Habilidades de leitura e consciência metalingüísticas*. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística), Recife, PE, 25-27 jul. 1990.

ROAZZI, A., CECI, S. Motivação e classe social: implicações no desempenho acadêmico. In: GUZZO, R.S.L. (Ed.). *O desafio da psicologia escolar*. Campinas: Puccamp. v.2. no prelo.

ROAZZI, A., DIAS, M.G.B.B. A influência da motivação em tarefas cognitivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.10, n.2, p.249-267, 1994.

ROAZZI, A., DOWKER, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.5, n.1, p.31-35, 1989.

ROAZZI, A., DOWKER, A., BRYANT, P.E. Metalinguistic awareness in Brazilian bards. In: BOUVY, A., VAN DE VIJVER, F.J.R., BOSKI, P., SCHMITZ, P. (Eds.). *Journeys into cross-cultural psychology*. Lisse (Netherlands): Swets and Zeitlinger, 1994, p.83-95

Phonological abilities of Brazilian street poets. *Applied Psycholinguistic*, Cambridge, v.14, p.535-551, 1993.

.ROAZZI, A., OLIVEIRA, G.G. de, BRYANT, P.E., DOWKER, A. As habilidades lingüísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v.26, p.135-158, 1994.

ROSENBLUM, T, PINKER, S.A. Word magic revisited: monolingual and bilingual Children's understanding of the word-object relationship. *Child Development*, Chicago (IL), v.54, p.773-780, 1983.

ROSNER, J. Auditory analysis training with pre-readers. *Reading Teacher*, Newark (DE) v.27, p.379-384, 1974.

ROSNER, J. SIMON, D.P. The auditory analysis test: an initial report. *Journal of Learning Disabilities*, Waterford (CT), v.4, p.384-392, 1971.

RUDELL, R.B. The interactive reading process: a model. In: RUDELLI, R.B., SINGER, H. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark (DE): IRA, 1985.

SARGENTIM, H. *Gramática brasileira da língua portuguesa*. São Paulo: IBEP, 1989.

SAVIN, H.B. What the child knows about speech when he starts to learn to read. In: KAVANAGH, J.F., MATTINGLY, I.G. (Eds.). *Language by ear and eye: the relationship between speech and reading*. Cambridge (MA): MIT, 1972.

- SAYWITZ, K., WILKINSON, L.C. Age-related differences in metalinguistic awareness. In: KUCZAJ, II, S. (Ed.). *Language development: language, thought and culture*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1982. v.2.
- SHARE, D.L., JORM, A.I. Segmental analysis: co-requisite to reading, vital for self teaching, requiring phonological memory. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Marseille, v.7, p.509-513, 1987.
- SLOBIN, D.I. A case study of early language awareness. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J., LEVELT, W.J.M. (Eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag, 1978.
- SOARES, M.B., MARTINS, C.C. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.164, p.86-97, jan./abr. 1989.
- SPINILLO, A.G., ROAZZI, A. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.69, n.161, p.75-90, 1988.
- TUNMER, W.E. Metalinguistics abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, Newark (DE), v.23, n.2, p.134-58, 1988.
- TUNMER, W.E., BOWEY, J.A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W.E., PRATT, C, HERRIMAN, M.L. (Eds.), *Metalinguistic awareness in Children*. New York: Springer-Verlag, 1984. p. 144-168.
- TUNMER, W.E., PRATT, C, HERRIMAN, M.L. (Eds.). *Metalinguistic awareness in Children*. New York: Springer-Verlag, 1984.
- VOTRE, S.J. Um léxico para cartilha. In: TASCIA, M., POERSCH, J.M. (Eds.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. p.93-107.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WAGNER, R.K., TORGESEN, J.K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, Washington, D.C., v.101, p.192-212, 1987.

WARDHAUGH, R. *How conversation works*. Oxford: Blackwell, 1985.

WARREN-LEUBECKER, A. Competence and performance factors in word order awareness and early reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, New York, v.43, p.62-80, 1987.

WEAVER, R, SHONKNOFF, F. *Research within reach*. Newark (DE): IRA, 1983.

WECHSLER, D. *Escala de Inteligência Wechsler para Crianças- WISC*. Rio de Janeiro: CEPA, 1964.

WETSTONE, H.S. *About word words and thing words*. Trabalho apresentado no Second Boston University Conference on Language Development, 1977.

WILLOWS, D., RYAN, E.B. The development of gramatical sensitivity and its relationship to early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, Newark (DE),v.21, p.253-267, 1986.

WOLF, M., DICKSON, D. From oral to writing language: transitions in the schools years. In: GLEASON (Ed.). *The development of language*. Columbus: Merrill, 1985. p.227-261

ZHUROVA, L.E. The developmental analysis of words into their sounds by pre-school Children. *Soviet Psychology & Psychiatry*, y.2, p.11-17,1964.

ZIFCAK, M. *Phonological awareness and reading acquisition in first grade children*. 1978. Tese (Doutorado) - University of Connecticut.

ZUCCHERMAGLIO.C. Il cammino del bambino verso l'appropriazione della lingua escrita. *Etá Evolutiva*, v.21. p.95-104, 1985.

Recebido em 23 de janeiro de 1996.

Antonio Roazzi, doutor em Psicologia pela University of Oxford, é professor do mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Maria do Rosário Carvalho, doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora de mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Most studies reflect a controversy in the relations between metalinguistic awareness and reading when it comes to the roles played by determinations and consequence. The present study will contribute to the discussion bringing the results of a experimental research led with 120 children (first-year infants, 40; primary classes: first, 40, and second year, 40, in which was analysed how the ability to segment sentences into lexical units interacts with schooling and reading in their early stages. The conclusion show that the best results obtained during this experimental process might proceed, not only from the objectivation of the word, by the subject as unit of analysis (metalinguistic awareness), but also is written (that is to say decipher graphic signs and understand their meaning), and the nature of the material to be read.

Les diverses études reflètent une controverse dans les relations entre conscience metalinguistique et lecture en ce qui concerne les rôles de la détermination et de la conséquence. Cette recherche apporte de nouveaux

éléments à cette problématique au travers d'une étude expérimentale comptant 120 enfants (40 des classes du cours préparatoire, 40 du cours élémentaire du premier année et 40 du deuxième année, avec lesquels on a observé comment la capacité de segmentation des phrases en unités lexicales interagit sur la scolarité et la lecture dans leurs stades initiaux. Les conclusions indiquent que les meilleurs résultats obtenus au cours de cette démarche expérimentale peuvent provenir non seulement de l'objectivation du mot, par le sujet, en tant qu 'unité d'analyse (conscience metalinguistique), mais provient également de la possibilité d'analyser ce qui est écrit (décodage des signes graphiques et compréhension de leur sens), ainsi que la nature du matériel devant être lu.

La literatura re/leja una controversia en las relaciones que ocurren entre la conciencia metalinguística y la lectura al respecto de los papeles de determinancia y consecuencia. El estudio contribuye para esa discusión a través de los resultados de un plan experimental con 120 niños (40 de las aulas de alfabetización, 40 del primero grado y 40 del segundo, de la educación primaria), en el qual fue examinado cómo la habilidad de fragmentación de las oraciones en unidades léxicas se relaciona con la escolarización y con la lectura en sus estágios iniciales. Las conclusiones indican que los mejores resultados en la tarea experimental pueden ocurrir no solamente de la objetivación de la palabra, por el sujeto, como unidad de análisis (conciencia metalinguística), sino que son también un resultado de la posibilidad de procesar lo que está escrito (en términos de descodificar los signos gráficos y comprender los significados) y de la naturaleza del material a ser leído.

Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior

Valdemar Sguissardi

Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

No âmbito do processo de modernização neoliberal que afeta todas as instâncias do Estado e da sociedade brasileira hoje, destaca-se o movimento de avaliação do ensino superior. Este artigo objetiva, por um lado, recuperar as origens, as motivações e a identidade desse movimento e, por outro, estabelecer alguns parâmetros para o exame crítico das diferentes propostas de avaliação desse nível de ensino, encaminhadas por instituições públicas e privadas e outras entidades ou organizações sociais. Concluindo, o autor propõe aos pesquisadores da área (ensino superior) uma pauta de pontos da temática da avaliação do ensino superior que, problematizados, poderiam tornar-se objetos de futuros estudos e pesquisas.

Introdução

Na universidade, como na vida em geral, é necessário questionar a ordem estabelecida e resistir a modismos de todo o gênero. Parece contraditório aceitar a ordem e deixar-se embalar pela última moda. Mais importante que explicar essa aparente contradição é perguntar sobre o significado de certos modismos que tomam conta de nações, governos, instituições, grupos e indivíduos singulares com a feição de irrecusáveis dogmas, merecedores de cruzadas heróicas. O dogma impõe a fé e a obediência cegas e condena como *heréticos* ou *mal-intencionados* os que se recusam à prática dos atos assim idealizados.

- Conclamamos os Cidadãos Bem-intencionados Deste País Para Que se Juntem a Nós Pelo Resgate da Qualidade da Educação no Brasil!¹
- A Qualidade total revolucionando o ensino superior.²
- Qualidade: Sobrevivência³
- A Qualidade e a Sobrevivência das Universidades⁴
- Avaliação Universitária Global: Um Novo Caminho em Busca da Excelência⁵

Com a mesma força de avalanche irresistível com que se estendeu sobre o universo empresarial brasileiro, depois de ter germinado no terreno fértil do *milagre japonês*, do neoliberalismo thatcheriano, do fim da Guerra Fria etc, a *Filosofia da Qualidade Total*⁶ invade também o *imunodeficiente* sistema educacional brasileiro. Rapidamente, é saudada por muitos, "sérios e responsáveis", como panacéia para os imensos males históricos desse sistema. O ensino superior—público e privado (confessional ou mercantil)—constitui-se em alvo privilegiado dessa nova guerra santa.

O modismo da Filosofia da Qualidade Total, que arrisca metamorfosear-se em dogma eclesiástico-científico de longa duração, no caso do ensino superior está servindo-se, para sua empreitada, dentre outras armas, do mecanismo da Avaliação Universitária Global ou da Avaliação, simplesmente.

¹ Fecho do documento "Pacto da Qualidade pela Educação - Moção dos Cidadãos Brasileiros". Instituto Euvaldo Lodi (IEL). *Construindo a Pedagogia da Qualidade*. Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade. *Anais...* (apud Assmann, 1993', p.62-64).

² Item do Temário Preliminar do II Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior. São Paulo, 12-14 ago. 1994.0 termo "qualidade" e a expressão "qualidade total" aparecem 18 vezes nesse documento

³ Item da ementa do curso "Os Fundamentos da Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior", que precede e integra a programação do congresso referido na Nota 2.

⁴ Item do Temário Preliminar do II Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior. São Paulo. 12-14 ago. 1994.

⁵ Id.Ibid.

⁶ Sobre o conceito e discussão do significado da "onda" filosofia da qualidade total e qualidade, entendida nesta perspectiva, cf. Assmann (1993b e 1994) e Silva (1994).

Valha para ilustrá-lo a realização simultânea, nada casual, em 12,13 e 14 de agosto de 1994, no Centro de Convenções Rebouças, em São. Paulo-SP, do II Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior, do I Congresso Brasileiro de Gestão Universitária e do I Congresso Brasileiro de Avaliação Universitária, além de dois Cursos Pré-Congressos denominados "Os Fundamentos da Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior" e "A Qualidade Total Universitária: Metodologia de Implantação", no mesmo local, no dia 11 de agosto de 1994. A promoção foi do Instituto Brasileiro da Qualidade em Serviços (Ibraqs), com o apoio científico-cultural de um conjunto de entidades ligadas ao ensino superior privado (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo — Semesp e Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior — ABM, entre outras) e tendo como presidente de honra a Prof.^a Dr.^a Jeanete L. M. de Sá, delegada do MEC em São Paulo.

As numerosas (mais de uma centena) experiências de avaliação realizadas no ensino superior, nos últimos dez a quinze anos,⁷ talvez tenham estado em sua maioria imunes às motivações que mobilizam os atuais defensores da Filosofia da Qualidade. Entretanto, uma melhor análise das origens dessa filosofia e da gênese das preocupações, especialmente oficiais e de organismos empresariais privados, no Brasil, assim como em outros países — Portugal, Inglaterra, França, Dinamarca etc. —, mostraria como as raízes motivacionais dessas duas frentes, aparentemente isoladas, enraízam-se num mesmo solo: o imperativo da modernização (cf. Lima, Afonso, 1993, p.33-49), a globalização da economia; a ciência, a tecnologia e a informação transformadas em forças produtivas; o fim do fordismo (como organização industrial e modelo de desenvolvimento); o advento do neotaylorismo; e a reestruturação do Estado nos moldes da cartilha neoliberal (cf. Sguissardi, Silva Jr, 1994, p.4-5).

⁷ Cf. Paul, Ribeiro, Pilatti (1992. p.141-167). Esses autores apresentam uma relação de meia centena de experiências de avaliação no ensino superior (163-165), classificados em dois tipos básicos - "diagnóstico/conhecimento e "acompanhamento" - e realizadas em três dimensões: da instituição, do ensino de graduação e do curso.

Multiplicam-se as propostas e experiências de avaliação fundadas nas mais diferentes filosofias e concepções de sociedade, de desenvolvimento social, de universidade e do próprio mecanismo da avaliação. Implantam-se propostas e experiências extremamente diversificadas quanto à sua abrangência (instituições, níveis de ensino, cursos, atividades-fim, atividades-meio), à sua concepção e à forma de sua implantação. Ao observador ingênuo, que acredita na neutralidade político-científica da instituição universitária e na avaliação como um bem universal, ocorreria pensar que isto é oportuno e positivo para instituições que contrairiam, todo o dia, imensa dívida social, por serem públicas ("sustentadas pelas verbas da arrecadação fiscal") ou por serem privadas ("sustentadas pela retribuição do trabalho alienado de seus alunos").

Distinguir as propostas e práticas de avaliação conducentes a uma universidade produtora de saber e crítica daquelas propostas e práticas tendentes a "ampliar e tornar mais eficaz o funcionamento do sistema escolar [universitário] dirigido para a reprodução da ordem estabelecida e da ótica do capital"⁸ — hoje em grande medida inspiradas nos princípios traduzidos pela Filosofia da Qualidade Total — é uma tarefa urgente que se impõe aos que pretendem contribuir para a melhoria e a democratização da universidade. Assumir essa tarefa significa enfrentar um dos grandes desafios postos pela crise em que está mergulhado o sistema universitário brasileiro e, por que não dizê-lo, universal. Em outros termos, a questão fundamental é como *avaliar* as propostas (e as práticas) de avaliação para o ensino superior e para a universidade, sejam elas originárias do poder público, das próprias instituições universitárias públicas ou privadas, de entidades sindicais universitárias, de grupos de intelectuais *orgânicos* ou não.

A crítica necessária a diferentes propostas de avaliação de qualquer origem e significado, entretanto, não exime ninguém da exigência ético-profissional e ético-social de questionar a ausência de efetivos pro-

* Sobre esses dois modelos de avaliação institucional, cf. M. L. Cardoso (1991, p. 18s).

jetos de universidade (e de políticas acadêmico-científicas), os vícios administrativos, a malversação dos meios e recursos financeiros e científico-pedagógicos, bem como, no dizer de M. L. Cardoso, de questionar

...o despreparo profissional e o pouco empenho no trabalho que encontramos hoje na Universidade brasileira por parte de alguns docentes, mesmo quando as condições de trabalho oferecidas, ainda que precárias, permitem e até facilitam a realização de estudos pós-graduados, bem como a preparação de cursos de qualidade e a realização de pesquisa.

Avaliar o ensino superior e a universidade é preciso e urgente, mas é necessário saber, antes, de que avaliação se está falando. Para tanto, impõe-se de antemão o exercício da crítica às diferentes propostas de avaliação, nesta época de tantos apelos e urgências fundadas em princípios e conceitos tidos como de validade universal. Buscar estabelecer alguns parâmetros para tal exercício é o principal objetivo desta reflexão e do presente texto. Secundariamente, pretende-se levantar uma pauta de pontos da temática da avaliação que, problematizados, deveriam ser objeto de aprofundamento teórico/crítico dos pesquisadores do ensino superior em futuros estudos e pesquisas.

Esses objetivos deverão ser alcançados interrogando-se e examinando-se as reflexões (e experiências) de diversos autores e entidades que têm discutido a universidade e/ou a avaliação⁵ no ensino superior nos anos recentes.⁹

A única originalidade ou relevância aqui pretendida é a de recuperar importantes contribuições desses autores ou dessas experiências e de produzir um instrumento de análise com razoável consistência teórica e utilidade prática, no esforço necessário para fazer da avaliação e especialmente *da avaliação institucional* um instrumento eficaz de democratização da universidade brasileira.

⁹ Todos os que se encontram indicados nas referências bibliográficas, no final deste trabalho, especialmente M. L. Cardoso

Origens do atual processo de avaliação do ensino superior e razões para sua implementação

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária¹⁰, que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no ensino superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.

No período nacional-desenvolvimentista, que antecedeu o golpe militar de 64, as características democrático-populistas do regime vigente e a intensa mobilização da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo. Assim como em toda a história da universidade e das instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação. Isto permite a Kipnis (1991, p.3) afirmar que, naquela ocasião,

...a proposta de uma revisão do projeto vigente foi, na realidade, resultado de uma avaliação, ainda que assistemática, do desempenho destas instituições acadêmicas acerca do papel e funções estabelecidas tendo em vista a mobilização social em torno das reformas de base de que a sociedade brasileira necessitava.

Mas o nacional-desenvolvimentismo tinha seus dias contados. O redirecionamento da economia brasileira, de que o golpe militar foi um episódio marcante em termos político-institucionais, sepultou junto com projetos de desenvolvimento econômico também os projetos de uma nova universidade gestados no seio de tão ricas *avaliações assistemática*.

¹⁰ O projeto de modernização do País foi gestado ainda nos períodos populista e nacional desenvolvimentista, e não seria abandonado pelo regime militar-autoritário. Segundo Martins (1988, p.13), "O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determinar os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo 'autônomo', de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento 'associado' e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional".

As demandas e conseqüências econômicas e sociais da nova fase do desenvolvimento capitalista indicavam tanto a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente para a classe média, quanto impunham a *racionalização* das atividades universitárias para a obtenção de maior *eficiência e produtividade*."

Que tipo de modernização era proposto nestes termos?

Explicita I. Cardoso (1989,p.17):

Educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, Universidade a serviço de produção prioritária, criação de condições racionais para administração da Universidade, Universidade funcionando como uma empresa privada — com o máximo de rendimento e o mínimo investimento. (...)...as questões educacionais foram traduzidas em termos de custos e benefícios. E houve uma grande disseminação desse modo de pensar.¹²

Enquanto concentrava a maior parte dos recursos estatais em projetos vinculados ao fortalecimento do capital, no contexto da acelerada internacionalização da economia brasileira, o regime militar-autoritário buscava, por um lado, a associação com a iniciativa privada (via fundações, especialmente) para o empresariamento do ensino superior, e, por outro, numa clara estratégia de hegemonia, implementava formas de controle administrativo e político-ideológico desse nível do sistema de ensino.¹³

" Sobre o eficientismo tecnicista da Reforma Universitária, cf. Vieira (1982), em especial o Cap. 4 - Metas do Projeto da Reforma.

¹² Diz ainda esta autora: "Há uma evidência bastante clara dessa 'modernização' num texto de Newton Sucupira, escrito um pouco antes do GT da Reforma Universitária de 68. Nesse texto, o autor argumenta que a Universidade deve ser considerada como uma verdadeira empresa, cuja finalidade é produzir Ciência, Tecnologia e Cultura em geral. E há que se racionalizar sua produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Enquanto empresaTM/ *generis* ou forma de organização do saber, ela, na verdade, tem de estar a serviço de uma lógica da eficiência e sob o imperativo da racionalização, que é uma das categorias fundamentais da sociedade industrial moderna

¹³ 1) Sobre as razões da adoção do modelo fundacional para as universidades federais pelo regime militar e de como essa forma jurídica de administração pública, concebida em princípio para responder a objetivos de descentralização, de maior flexibilidade, agilidade e adaptabilidade administrativas, tomou-se um instrumento de promoção da privatização do ensino e de maior controle político-administrativo sobre a universidade, cf. Sguissardi (1993, p.23-77 e p.249-255). 2) São do final da década de 60 os Decretos-Leis n° 200, de 25/2/67, e n° 900, de 29/9/69, consagrados à reforma administrativa, que regulamentam, entre outras, a criação e o funcionamento de autarquias e fundações (universitárias incluídas). As fundações criadas desde então respondiam ao duplo movimento de desobrigação do Estado com o ensino superior e de recuperação/manutenção do poder de decisão e força de comando (controle político-administrativo) sobre a universidade.

Os filhos da classe média, reduzidas suas possibilidades de ascensão social diante das mudanças na economia e na base científico-tecnológica, invadiram as instituições de ensino superior para constituírem a preciosa clientela do novo e bem-sucedido empresariado escolar.

A demanda de mão-de-obra qualificada para suprir as necessidades do novo modelo econômico revelou-se, entretanto, limitada e de satisfação bastante rápida. Passada a fase otimista *ómilagre econômico* e ampliando o quadro inflacionário e de desemprego de grande contingente de bacharéis e licenciados (1975-76), os segmentos da sociedade civil envolvidos tomaram consciência de um outro gênero de inflação: o de seus títulos e credenciais acadêmicos (cf. Oliven, 1990, p.111-112; Fonseca, 1991, p.153s). A exigência de revisão crítica, visando à melhoria da qualidade do ensino e à revalorização dos títulos outorgados, passou à ordem do dia. A insatisfação *cívica* encontrou um Estado profundamente questionado em sua organização pelas bandeiras neoliberais do Estado mínimo, da desestatização (reprivatização) de setores estratégicos da economia e de privatização de serviços públicos essenciais como os da saúde e da educação. Subordiná-los aos ditames do capital, para recuperar-lhes e garantir-lhes a *eficiência* e a *qualidade* foram as palavras de ordem que se impuseram.

Aqui, como em outros países, descontadas as especificidades de praxe, substituiu-se o discurso da democratização pelo da modernização (racionalização, otimização, excelência, eficiência etc):

Em Portugal, a política educativa evidencia nos últimos anos um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização "A democratização da educação, em todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado, a que haveria de se lhe juntar o objetivo da racionalização e da otimização" (Lima, 1992).

A modernização do País, e designadamente da educação e da escola, é apresentada como um desígnio nacional. Conforme já assinalamos em outro lugar, "a recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, *as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como*

temas maiores e, freqüentemente, mais associados à capacidade técnica e gestonária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo" (ib., ibid.). O fenômeno não é especificamente português e, pelo contrário, tem sido observado em diversos países ao longo da década anterior e do início da de noventa, com destaque para as políticas thatcherianas para a educação na Grã-Bretanha. (Lima, Afonso, 1993, p.33-34; grifos nossos).

Segundo Lima e Afonso, o discurso da democratização não é afastado, mas reconvertido e subordinado à nova ideologia em função dos ganhos simbólicos e de legitimação. Constrói-se nova semântica da modernização, "que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social etc.) com novos significados" 14.

No caso brasileiro, os argumentos de que as universidades públicas beneficiariam apenas os ricos e, as privadas, a classe média baixa e os trabalhadores — o que significaria "na prática, um subsídio dos mais pobres para os mais ricos" (Schwartzman, 1994) —, e de que aumentaria cada vez mais o descrédito em relação à instituição universitária, entre outros, serviram de razão ou pretexto para que se exigisse aumento de eficiência e produtividade do sistema público sob ameaça de corte de verbas e de imposição do estatuto da "autonomia", eufemismo regularmente utilizado para significar "privatização". Como diz Dal-Rosso (1991), "No tocante à universidade, o projeto liberal avançou as palavras de ordem da competência, do mérito, da avaliação e da autonomia".

A racionalização, a busca da eficiência etc, percorreram um caminho sinuoso desde a Reforma Universitária até o momento presente da avaliação, contemporânea do modismo da Filosofia da Qualidade Total. Passada a fase próxima da implantação da Reforma, que se fez acompanhar de todos os instrumentos, legais ou não, de repressão e controle-

¹⁴ A propósito do fenômeno do "seqüestro" e da "re-semantização" de linguagens, no caso específico da Filosofia da Qualidade Total, cf. Assmann (1944), especialmente o Cap. 2, p.29-34, e, também, seu texto encaminhado à 17ª Reunião Anual da ANPEd, 23-27 out. 1994, Caxambu, MG, "Ética e Sistemas Auto-Reguladores: notas sobre o sujeito ético na economia de mercado mundializada", p. 1.

político-ideológico, e sobrevivendo os traumas da expansão inflacionária do Ensino Superior e da desvalorização de seus títulos, reage-se oficialmente com tentativas de vinculação da universidade ao sistema produtivo através especialmente do Plano Quinquenal de 1975-79. Este, nas palavras de Amorin (1992, p.25),

...além de pretender expandir a oferta de ensino superior e a melhoria de sua produtividade também procurava privilegiá-lo como base de sustentação ao modelo tecnológico sofisticado vindo de fora do País. E, neste sentido, avaliava-se que a universidade brasileira deveria ter as dimensões técnicas de uma fábrica que refinaria um produto tecnológico importado, por ter exatamente os recursos humanos especializados e treinados para este fim.

A deterioração da economia e os movimentos, na sociedade civil e no interior da universidade, contra a ditadura, pela reorganização sindical, pela anistia geral, contra todos os controles político-ideológicos, conduziram o governo a responder, primeiro, com ameaças de privatização efetiva do ensino público superior, depois, com a transformação de todas as universidades autárquicas em fundações e com propostas *dereformas gerenciais* que apontavam para a urgente necessidade *de avaliação* das universidades. A ameaça completava-se com a proposta de vinculação da distribuição dos recursos do Tesouro Nacional aos resultados dessa avaliação, claramente pautada em moldes centralizadores, burocráticos, autoritários e efficientistas.

É nesse contexto, a partir de 1985, com as Comissões de Alto Nível — Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) e Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior — que, no dizer de I. Cardoso (1989, p.9), *despenca* de fato sobre a universidade a questão da avaliação.

Analisando os relatórios/propostas produzidos por essas duas comissões, I. Cardoso destaca antes de tudo sua questão central, traduzida no binômio *autonomia-avaliação* e acrescenta:

Tal distinção, na verdade, é uma questão meramente analítica, na medida em que tanto a questão do procedimento (constituição das "co-

missões de alto nível") quanto o conteúdo do projeto da avaliação estão subordinados a um mesmo tipo de lógica, que é a *lógica da eficiência* (g if os nossos).

Refere-se I. Cardoso à tradição centralizadora e autoritária do Estado brasileiro, de criar *comissões de alto nível* (GT da Reforma Universitária, por exemplo), de legislar/ pelo *alto*, sem nenhum tipo de debate (Leis 5.540/68 e 5.692/71, entre outras), sempre tendo como pressuposto absoluto

...a desqualificação dos princípios democráticos e liberais por parte dos sábios da República, em nome da Ciência e do realismo político, ou seja, das questões da eficiência. Isso implica no descarte puro e simples da premissa de que o sujeito da atividade universitária pode e deve legislar sobre o seu agir. Essa recusa do debate e da discussão — que, na linguagem atual da Nova Republica, é chamada "recusa ao assembleísmo" — implica sempre na afirmação dos critérios científicos na condução da política universitária e, portanto, na adoção do que chamaríamos lógica da eficiência.

Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC nos últimos dez a quize anos, que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, nas idéias de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização¹⁵ ou, simplesmente, à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea. O disfarce pode estar em pomposos slogans "Uma Nova Política para a Educação Superior", "Projeto para uma Nova Universidade", "Educação para Todos" etc.

¹⁵ O conceito de modernização nos termos acima toma conta também de importantes setores do Congresso Nacional. Verifique-se os termos do Cap.XIII do Projeto de LDB em fase de aprovação final naquela Casa, que trata da avaliação de instituições de ensino superior. "Reduzindo esta avaliação aum simples mecanismo de aferição do 'padrão científico' dessas instituições, o texto estabelece que o processo de avaliação seja feito para fins de 'credenciamento como universidades', pelo Poder Público, das instituições que comprovem 'alta qualificação científica, nos termos da lei'" (Moraes, 1991. p.45). Observe-se que esta idéia de "credenciamento" através de processos de avaliação institucional pelo Poder Público, e mediante o critério da qualidade, já constava das sugestões do relatório "Uma Nova Política para a Educação Superior", da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, de nov.1985.

Referindo-se ao caso português e demonstrando a globalização de certos fenômenos, dizem Lima e Afonso (1993, p.34):

Registre-se ainda uma tendência no sentido de remeter a democratização para o discurso político e normativo mais visível, presente em leis fundamentais, em preâmbulos, na apresentação pública de programas e medidas governamentais, ao passo que o discurso da modernização tende a estar presente de forma mais constante nos domínios da regulamentação e da ação política, domínios mais operativos e implementativos e, por isso, aparentemente menos sujeitos a critérios de conveniência discursiva. (...) Porém, mais recentemente, tem-se assistido a uma defesa mais aberta, e por vezes mesmo apologética, da modernização-racionalização educativa por parte de certos setores, não obstante se descortinarem nuances entre discursos proferidos por diferentes responsáveis e se dever admitir que a expressão da política educativa não se constitui necessariamente como um corpo monolítico, absolutamente estável e congruente.

Como disfarce para as razões objetivas tem-se proclamado a necessidade e a obrigatoriedade da avaliação, especialmente fundamentando-a no conceito de direito social.

A necessidade da avaliação é justificada porque se considera que a Universidade tem obrigação de dar resposta à "sociedade", de onde provêm os recursos que a sustentam a partir dos contribuintes, aos quais se deve prestar contas da aplicação dos recursos investidos e da produtividade desse investimento. Cabe notar que a sociedade é tratada como um conjunto, naturalmente diferenciado, de contribuintes, com o sentido subjacente de que, quem paga, por isso tem direito.

O argumento é muito distante da concepção de educação como um bem que é direito de toda produção universitária e sua compatibilidade com as prerrogativas próprias da cidadania, com seu rol de direitos a respeitar e de necessidades a atender. Muito longe disto está a proposta oficial de avaliação. (M.L.Cardoso, 1991, p.15).

Tenta-se igualmente justificar a necessidade de avaliação como contrapartida da autonomia concedida à universidade, uma espécie de com-

provação social de sua eficiência. Antes de tudo, deve-se dizer que o famoso estatuto da autonomia universitária, no Brasil, jamais foi respeitado. No caso das universidades federais, não existe no âmbito financeiro a decantada autonomia, senão apenas entendida como gestão financeira dos recursos que sejam repassados pelo governo nos tempos e prazos que lhe convenham (os repasses de verbas orçamentárias têm sido efetuados habitualmente sem respeito a qualquer norma de boa administração). Nos âmbitos administrativo e acadêmico, as universidades federais têm sido impedidas de exercer qualquer autonomia, seja na contratação de recursos humanos, seja na abertura de cursos de qualquer natureza, nos últimos 10 a 15 anos.

M. L. Cardoso chama a atenção para a especificidade da universidade como lugar de formação e de produção científica e tecnológica que a distingue dos demais setores da burocracia estatal, à qual não poderiam ser aplicadas as normas burocráticas gerais, sob pena de a universidade perder sua capacidade de produção com as características que deveriam lhe ser próprias.

No fundo, é isso que embasa a pretensão de autonomia didática, pedagógica, de pesquisa e de gestão financeira por parte das universidades. A autonomia, assim, não procede de nenhuma concessão para a qual se exija ou se deva exigir uma contrapartida.

A questão da autonomia, mais uma vez, tem de ser vista como o verdadeiro fundamento da independência institucional da universidade para a busca da verdade sem restrições. Como diz I. Cardoso (1989, p.10), isto significa "que a sociedade — ou o Estado em nome dela — não poderia impor regras, limites ou restrições à atividade estritamente acadêmica da instituição".

A lógica da eficiência, que incorpora a universidade ao processo de planificação global realizado pelo Estado e a subordina ao mesmo grau e ao mesmo tipo de realismo político que orienta as decisões relativas a outros setores da sociedade, é inteiramente incompatível com o debate e a discussão (Id. *ibid.*, p.15).

Para justificar a adoção de processos avaliativos recorre-se ainda a argumentos como: a) o absoluto consenso que haveria na comunidade universitária quanto à sua importância (sem qualquer referência ao tipo de avaliação, a quem se solicita, para que finalidade etc); b) as atividades universitárias "não podem mais ser desenvolvidas a qualquer custo"; c) sem avaliação não se pode "conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas"; d) a necessidade de "romper a entropia interna das universidades".

No dizer de Vahl (s.d., p.1), já não se discutiria mais, hoje, a necessidade de avaliação no ensino superior, e simo *quê, como, quando e a quem compete avaliar*. Isto, entretanto, é uma verdade apenas parcial. Um simples comentário à questão que Vahl encaminha em seqüência — *por que ela não é praticada ou praticada de forma tímida?* — tentará demonstrá-lo. A resposta a esta questão está contida na formulação mesma de sua primeira afirmativa. A convicção generalizada quanto à necessidade da avaliação é apenas de princípio. Para se tornar prática efetiva junto a uma instituição que preze minimamente o estatuto da autonomia é preciso antes existir acordo quanto às respostas às quatro questões postas acima. Esse acordo, e somente ele, pode garantir o início e o eventual êxito desse processo, sem que com isso se desconsidere eventuais atitudes de resistência e de autodefesa decorrentes da associação da avaliação a idéias tantas vezes presentes de auditoria e de punição.

Alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar a avaliação no ensino superior

A definição de alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar propostas de avaliação no ensino superior deve começar pelas respostas a questões tais como: a) o que de fato fundamenta e justifica a avaliação? b) para que serve a avaliação? c) quais as principais questões que têm sido levantadas diante das propostas de avaliação de iniciativa

oficial e mais recentemente também de iniciativa de organismos ligados a entidades empresariais privadas?

Como se disse páginas atrás, nos termos de M. L. Cardoso, o processo de avaliação pode ser um instrumento importante de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e conduzir à construção de uma universidade produtora e crítica, assim como pode tornar muito mais eficaz e eficiente uma universidade voltada para a reprodução da ordem estabelecida, na ótica do capital. Essa distinção reclama, segundo essa autora, uma profunda reflexão a respeito do conceito de *qualidade* da universidade.

O primeiro dos aspectos da qualidade refere-se a seu caráter não-universal, ao contrário do que tentam fazer crer propostas oficiais e/ou defendidas por lideranças empresariais. M. L. Cardoso aponta fundamentalmente duas noções de qualidade. A primeira, de cunho empresarial, identificada com *eficiência e produtividade*, que levaria a concentrar tanto formação quanto produção em poucas instituições, que o Geres denominou universidades de *conhecimento* (por oposição a universidades de *ensino*), e que também foram conhecidas como *centros de excelência*. A segunda seria a *acadêmico-crítica* e que, nas suas palavras,

Toma como referência o 3º grau enquanto um conjunto, de forma a integrar ensino e pesquisa em cada uma das universidades que o constituem. Nesta concepção de qualidade, o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz, certamente também considerando o tempo e o custo dessa produção. Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sócio-política ou econômica da produção universitária.

(...) o cerne da questão consiste na importância, para a ciência e para a sociedade, do trabalho realizado, avaliado pela comunidade acadêmico-científica, em particular, e pela comunidade em geral. Esta avaliação não é fácil e supõe critérios claros, explícitos e concretos, embora delicados e flexíveis, devendo necessariamente incluir trabalho continuado e dedicado.

O estudo já referido de Lima e Afonso contribui para entender-se melhor o significado da visão modernizadora ou empresarial de avaliação. Esses autores analisam como o neotaylorismo apresenta-se, na educação, na forma do ressurgimento de teorias organizacionais de tipo *neocientífico*, combinando de modo complexo elementos de relações humanas, teoria da contingência, do desenvolvimento organizacional, passando por "novo corpo de idéias e de propostas modernas, produzindo freqüentemente situações de um certo encantamento e de uma certa adesão, mesmo em setores políticos e sociais de 'oposição'"

As palavras-chave dessas ideologias gestionárias ou do discurso da modernização, lá como cá, são: *empresa, capacidade, competência, racionalização, eficácia, controle de qualidade*, etc. Resumindo, "torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência".

A modernização de tipo neotayloriano institui uma racionalidade tecnocrática assente na "cultura do positivismo", relegando "a natureza política da escola à sala de espera da teoria e práticas educativas", como observa Henry Giroux (1986, p.223). A racionalidade técnica, no sentido de Habermas, oposta à racionalidade hermenêutica e à racionalidade emancipatória, é certa e objetiva, acentua o controle e a mensuração dos resultados, é neutra e livre, ou acima de valores. Ignora que cada modo de racionalidade se baseia num sistema de valores e de interesses ou, quando muito, qual "varinha mágica", como escrevem Correia, Stoleroff e Stoer (1993) a propósito da modernização, eleva os interesses particulares à categoria de interesses universais (Lima, Afonso, p.35).¹⁶

¹⁶ A respeito da onda avaliativa acrescentam: "A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente de diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingenciais etc. A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas que têm feito carreira na administração de empresas, sobretudo a partir da década de 60, agora, no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade econômica" (p.36). A ideologia organizativa do tipo neotayloriano penetra profundamente nas matérias avaliativas, as quais, de resto, ganham súbita e redobrada importância política. A avaliação neotayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume os objetivos como consensuais e definidos a priori, e as tecnologias pedagógicas e de

As medidas de racionalização são, cada vez mais, acompanhadas do corte das despesas públicas e do discurso habitualmente reiterado do "esgotamento das possibilidades de atendimento [educacional] por parte dos governos"(CF. Schwartzman, 1992, p.23; Durham, 1994).

O que tem sido a marca das propostas oficiais de avaliação do ensino superior é a freqüente desconsideração de que: a) a avaliação e o que se avalia, portanto *sua qualidade*, ocorrem em condições concretas e específicas de cada instituição; b) avaliar uma instituição não se reduz à soma de escores individuais de desempenho de professores; c) não existe avaliação que mereça esse nome se não se avaliar as condições efetivas oferecidas à e pela instituição para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão, etc); e d) a existência de um projeto institucional e de uma política acadêmica é referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação.

Com referência específica a este último item, costuma-se atribuir aos operadores situados no final do circuito do processo educacional

...a responsabilidade pela qualidade do produto desse processo e pelo próprio processo, deixando fora da análise a política educacional que está na sua origem e que, deste modo, não encontrará lugar nem momento para ser questionada (Schwartzman, 1992, p.14).

O mesmo vale para os conceitos de *competência*, de *excelência* e de *produtividade*. Costuma-se fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediações e do processo histórico de sua produção que expliquem os escores finais individuais de carga didática por professor, número de orientandos por orientador etc.

avaliação como processos certos, estáveis e objetivos.[] esse tipo de avaliação releva "[]de um projeto de controle da subjetividade e de esbatimento da 'imperfeição humana', centrado nos resultados obtidos e no rigor das formas de tradução/quantificação desses resultados - 'critérios de objetividade', 'medição', 'validação externa', 'verificação da qualidade', 'afereção', 'validade e fidedignidade'etc. Convoca-se uma monorracionalidade e tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária (neotayloriana), decompõe-se e fragmenta-se o processo e avaliação, quantificando, mensurando, formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar. entrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência"(p.38).

Como entender, por exemplo, o conceito de *competência*? Nos estreitos limites da função escolar reprodutiva das relações sociais, que *diferencia, hierarquiza, exclui, controla e disciplina*, para a manutenção da *ordem estabelecida*? Ou no sentido de capacidade de ultrapassar os estreitos limites da inculcação valorativa propiciada pela escola na ótica do modo capitalista de pensar e de viver, em que a busca de eficiência e do constante aumento da produtividade, da relação entre investimento e produto e entre ganhos e perdas, sempre norteia ações e tomadas de decisão? (Id. *ibid*, p.18).

Na perspectiva de um sistema de avaliação institucional *acadêmico-crítico*, que supere os limites da reprodução da ordem, a *competência* deveria referir-se à capacidade e à habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder. De outro modo, "a competência continua sendo peça-chave para a reprodução *do status quo* e a sua conseqüente manutenção legitimada" (Id. *ibid*.).

Esta concepção de avaliação institucional possibilitaria não somente a aferição de dados quantitativos relativos aos produtos e processos em curso, mas permitiria localizar os fatores condicionantes desses processos, entre os quais jamais se deve esquecer a dotação de recursos e sua distribuição, "seja nos projetos institucionais e sociais, seja na própria execução do trabalho universitário através de professores, pesquisadores, administradores e técnicos".

Sob esse ponto de vista, a qualidade da universidade depende da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras, bem como de condições de funcionamento democrático da gestão da universidade, especialmente quanto à tomada de decisões e também, mas não meramente, do competente exercício docente no sentido estrito. Levantar a questão da avaliação desse ponto de vista significa questionar o funcionamento das universidades no Brasil, chamando a atenção, no entanto, para os condicionamentos que no fundo se considera como historicamente responsáveis pela

situação atual, tendendo assim a encaminhar propostas capazes de conduzir à elevação do padrão de qualidade do conjunto do sistema universitário brasileiro, atuando em todos os níveis de determinação da sua realidade neste momento. (Id. *ibid.*, p.19).

Fora dessa perspectiva, a universidade brasileira continuará sendo visualizada por óticas funcionalistas e sistêmicas, fundadas em racionalidades *a priori*, como também ocorre em países do Primeiro Mundo — Holanda, França (Lima, Afonso, *op. cit.* p.18) e Inglaterra (Neave, 1988), por exemplo, e que são mais e mais questionadas, não somente em face das tradições seculares de autonomia universitária, nesses países, como também em face de importantes especificidades do multifacetado sistema de ensino superior, tanto aqui como no exterior. A racionalidade da avaliação *da qualidade* tomada como valor universal pressupõe objetivos claros e consensuais, tecnologias certas e estáveis, consistência e conexão entre planejamento e ação, políticas e resultados, e ignora o sentido específico da atividade universitária, que repousa na liberdade e na autonomia acadêmicas de decidir por si só o *quê* e como ensinar, o *quê* e como pesquisar, e que é isto que constitui a verdadeira essência e pedagogia da universidade.

Do exposto até aqui fica evidente, antes de tudo, que o acordo geral sobre a necessidade de avaliação do ensino superior, se existe, apresenta-se muito precário, porque fundado em princípios de igual fragilidade. O exame de diferentes propostas quanto às concepções teórico-práticas ou político-acadêmicas que as fundamentam torna evidentes as grandes divergências que explicam em boa medida a indefinição desse campo. E que explicam também os entusiasmos desmedidos ou as consistentes resistências de que são alvo. Estas, as resistências, na aparente contramão da história, têm sido oficial e oficiosamente denominadas *corporativas*, ao arrepio de seu verdadeiro significado.

Por outro lado, para que o acordo seja possível numa extensão muito maior, ao menos entre os que acreditam na avaliação institucional, aqui denominada *acadêmico-crítica*, como um eventual precioso instrumento de democratização da universidade, é hora de se sistematizar al-

guns princípios, parâmetros ou critérios para subsidiar o exame de propostas de avaliação do ensino superior.

Kipnis (1991), refletindo sobre a rica experiência de avaliação institucional interna promovida na Universidade de Brasília, propõe alguns princípios que deveriam nortear o processo avaliativo: *legitimidade, participação, integração, não-punição/premiação, compromisso, continuidade e sistematização*. A legitimidade pressupõe o acordo da comunidade acadêmica quanto aos critérios e quanto à institucionalização do processo de avaliação. A participação é entendida como a atuação responsável dos diferentes segmentos institucionais em todas as fases do processo de avaliação. A integração ou intercâmbio de esforços e experiências preexistentes ou concomitantes, de modo a integrá-los no processo global de avaliação institucional. Não-punição/premiação, princípio posto para exorcizar esta característica de propostas racionalizadoras e autoritárias e substituí-la pela "identificação de metas e correção de rumos". O compromisso deve ser tanto individual como coletivo na busca do aperfeiçoamento institucional. Por último, o princípio da garantia da continuidade e sistematização desse processo como reflexão e redefinição constantes dos objetivos, das metas, das prioridades acadêmico-científicas e sociais da instituição universitária.

Desses, o princípio estrategicamente mais importante talvez seja o primeiro — o da legitimidade —, pois subentende, embora não de modo exclusivo, o respeito básico ao estatuto da autonomia, nos termos expostos páginas atrás, e é condição insubstituível de qualquer processo de avaliação na perspectiva político-institucional adotada no presente texto.

M. L. Cardoso (1991, p.22-23), cujo estudo é aqui tomado como referência especial, apresenta um conjunto de idéias que podem servir de parâmetros ou critérios para o objetivo aqui estabelecido:

- Uma proposta ou um processo de avaliação é função de um projeto de desenvolvimento da sociedade. Isto pressuposto, tornam-se obrigatórias questões como: De que competência se trata? Competência para quê? Competência para integrar-se e servir a (ou questionar) que tipo de sociedade?

- Uma proposta ou um processo de avaliação traz em si e contribui para implantar ou fortalecer um dado padrão de política educacional e/ou de universidade. E isto precede à discussão imediatamente técnica que pergunta *quem e como* avalia. Antes devem ser formuladas questões como: Qual universidade? Universidade para quê?
- Admitida a necessidade da avaliação, esse processo deveria abranger todo o sistema escolar e todas as suas atividades, voltado para a elevação da qualidade da educação nacional em todos os graus da rede pública e privada.
- A avaliação deve estender-se à totalidade das atividades da instituição objeto desse processo.
- A avaliação deve ser ampla, global e se iniciar com a universidade enquanto instituição: cada universidade tem um perfil, tem uma história. É preciso identificar esse perfil, reconstituir essa história, para avaliar o papel que essa universidade específica tem desempenhado historicamente na sociedade e diante do desenvolvimento da ciência e colocá-lo em discussão, especialmente para definir se é isso mesmo que a comunidade universitária (e também a comunidade em geral) quer(em) para essa universidade neste momento e no futuro próximo.
- Nesse tipo de avaliação institucional global é básica a análise das verbas com as quais trabalha a universidade: quanto recebe, de que fonte(s) e de que forma (global, parcelada); por outro lado, como são distribuídos internamente esses recursos (quem decide, critérios, setores contemplados, regularidade).
- Para que a avaliação institucional global seja completa é preciso analisar e avaliar o processo decisório no interior da universidade: Quem decide e como são tomadas as decisões (se existem ou não mecanismos públicos de controle sobre o processo de tomada de decisões)? Qual o grau de abertura e de flexibilidade da estrutura de poder dentro da universidade em relação à sociedade? Que lugar ocupam e qual a importância que os movimentos sociais organizados têm nas deliberações?
- A avaliação do desempenho acadêmico, como parte da avaliação institucional global, deve incluir todas as atividades de ensino (professores,

monitores, estudantes), pesquisa (pesquisadores, técnicos) e administração (em todos os níveis, envolvendo desde os servidores que ocupam os cargos mais simples até os dirigentes máximos das instituições). O processo deve abranger, por um lado, unidades e departamentos e, por outro, os cursos, e só então o professor e o pesquisador individuais.

- Um processo de avaliação institucional global dessa natureza deve ser explícito e claro e pressupõe um projeto de universidade, que seja legítimo pela forma de sua construção, resultante de discussão aberta, ampla e democrática, livre e coletiva, e oposta a qualquer imposição de tipo tecnocrático.
- O centro desse projeto de universidade é uma política acadêmica, que compreende fundamentalmente uma política de ensino, uma política de pesquisa, uma política de extensão e uma política administrativa presumivelmente associadas.

Para M. L. Cardoso (1991, p.23-24), a marca distintiva da universidade produtora de qualidade é a produção do saber (pesquisa científica e tecnológica, o desenvolvimento do saber de ponta, a pesquisa básica, a pesquisa filosófica e artística) e sua indissociabilidade com o ensino.

Com o projeto de universidade e a política acadêmica, o que se objetiva, nas suas palavras,

...é a construção de um perfil/projeto real/desejado para universidade em questão. Essa construção terá de atender às muitas especificidades que cada universidade contém. Por isso, a proposta é que ela se dê desde a unidade menor da produção na universidade (seja área, departamento, escola ou instituição) até a universidade como uma globalidade. Assim, o projeto de universidade com suas políticas específicas será colocado tanto no plano geral, da própria universidade ou de um conjunto de universidades, quanto no plano particular de departamentos, unidades ou centros. A compatibilidade entre essas especificidades é que garantirá a construção de uma política acadêmica verdadeiramente universitária, fazendo avançar os projetos e suas políticas científica, tecnológica, cultural..

Aos princípios sugeridos por Kipnis e às idéias apresentadas por M. L. Cardoso, para concluir, acrescentem-se (respeitando-se a integri-

dade dos enunciados, mesmo que haja superposição) princípios e idéias contidos nos artigos 83 a 87 do Projeto da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes-SN) para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1991: ¹⁷

- Os processos de avaliação interna e externa serão democráticos, legítimos e transparentes.
- O processo de avaliação interna deve ser entendido como: a) retrospectiva crítica, socialmente contextualizada, construída na discussão pública e democrática do trabalho realizado pela instituição; b) parte integrante do processo de construção da escola pública e democrática, na gestão e no acesso; c) instrumento para o controle social da atividade do Estado na esfera da Educação; d) ação geradora da construção de um projeto de desenvolvimento acadêmico e científico.
- O processo de avaliação do trabalho institucional e acadêmico deve ser responsabilidade das instâncias em que é realizado, e seu caráter deve ser público, democrático e pluralista no que diz respeito a idéias e concepções. Este processo deverá ter como referência as condições concretas em que ele ocorre: verbas, salários, insumos materiais, instalações e condições sociais, econômicas e políticas.
- O processo de avaliação do trabalho acadêmico de cada docente terá como objetivo o estímulo ao aprimoramento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e a compreensão de sua articulação com o projeto global da unidade acadêmica e da instituição.
- O processo de avaliação externa das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (e das IES privadas que utilizem recursos públicos) será realizado, em cada estado e no Distrito Federal, por um Conselho Social de natureza autônoma e de caráter consultivo, que expresse os interesses substantivos dos diferentes setores da sociedade em que se insere, tendo como função precípua contribuir para a formulação de políticas acadêmicas e financeiras das IES públicas.

"UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, v.1.n.1.fev. 1991, Encarte, p.17-18.

Conclusão: pontos para o estudo da temática da avaliação no ensino superior

Como conclusão, relacionam-se a seguir, sem ordem de prioridade, alguns pontos da temática da avaliação que poderiam ser objeto de aprofundamento teórico-crítico dos pesquisadores interessados na temática do ensino superior em futuros estudos e pesquisas.

— A partir dos princípios, parâmetros ou critérios acima, exame de diferentes propostas de avaliação do ensino superior, tais como a Proposta da Andes-SN, da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), ou de processos de avaliação mais ou menos sistematizados, em andamento na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em IESs privadas etc.

— Estudo do significado da avaliação externa, especialmente quanto às suas possibilidades de tornar-se fator condicionador de opções pedagógicas e profissionais ou constrangedor da autonomia institucional e profissional, de modo particular se tais processos conduzirem à introdução da comparação de resultados entre instituições.

— Estudo do advento do *neotaylorismo* na gestão empresarial atual e no sistema educacional oficial ou privado e sua presença nas propostas de avaliação educacional, assim como dos discursos *da qualidade* e da *competência* e suas referências a padrões empresariais.

— Estudo dos fundamentos teórico-científicos e político-acadêmicos das propostas de avaliação fundadas na Filosofia e na Pedagogia da Qualidade Total.

— Estudo dos conceitos de público e privado e de sua relação com propostas de avaliação do ensino superior.

— Estudo da relação entre avaliação e política de privatização do ensino superior.

— Estudo do significado das adesões e das resistências à implantação de processos de avaliação no ensino superior.

— Estudo do impacto de processos de avaliação fundados em concepções e práticas divergentes entre si sobre as instituições envolvidas e sobre sua imagem social.

Referências bibliográficas

ADUFSCar. *Fundamentos para avaliação institucional* - Andes-SN-1991. São Carlos, Assembléia Geral, 17 dez. 1993. mimeo.

AMORIN, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDES. *Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira*, [s.l.: s.n.], 1982. Mimeo.

ANDIFES. *Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior*. Documento Preliminar da Comissão de Avaliação, Florianópolis, out. 1993.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1993^a

_____. "Pedagogia da qualidade" em debate". Texto apresentado no Seminário Temático no III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, SP, 22-23 maio 1994.

_____. Qualidade/qualidade total: patranhada ideológica e desafio real. Piracicaba: UNIMEP, 1993b mimeo.

AVALIAÇÃO: trabalho intelectual e avaliação acadêmica. *Cadernos ANDES*, Juiz de Fora, n. 7, dez.1987 (II Seminário Nacional, Rio, dez.1987; Avaliação institucional. Texto da diretoria para o XIII Congresso da Andes, Viçosa, 1994).

- BELLONI, Isaura; KIPNIS, Bernardo; SERAFINI, Oscar. *Avaliação do ensino de graduação: teste da metodologia-1987*. Brasília: Ed. UnB, 1988.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Uma idéia de universidade*. Brasília: Ed. UnB, 1986.
- CARDOSO, Irene. A avaliação acadêmica e as fundações. *Cadernos ANDES*, n.7, p.7-35, fev. 1989.
- CARDOSO, Miriam L. A Avaliação da universidade: concepções e perspectivas *Universidade e Sociedade*. Brasília, V.1, n.1, p.14-24, set. 1991.
- DAL-ROSSO, Sadi. Universidade e sociedade: um instrumento para a ação. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 1, n.1, p.5-6, fev. 1991.
- DURHAM, Eunice. Estrutura irracional e perdulária. *Folha de S. Paulo*, 21 maio 1994. p.3. e1.
- FONSECA, Dirce Mendes da. *O pensamento privatista em educação*. Campinas: Papirus, 1992.
- KIPNIS, Bernardo. *Avaliação interna da universidade: princípios, metodologia e estratégia política*. Texto apresentado na mesa redonda "Avaliação do Ensino Superior", da VI CBE, São Paulo, 5 set. 1991.
- KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- LIMA, Licínio C; AFONSO, Almerindo J. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.44, p.33-49, abril 1993.

- MARTINS, Carlos B. O novo ensino superior no Brasil. In: _____. (Org.). *Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 13).
- MORAES, Ignez Navarro de. Educação Brasileira: uma nova lei de diretrizes e bases. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, V.1, n.1, p.37-47, fev.1991.
- NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise an overview of recent trends in higher education in Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v.23, n.1/2, p.7-24, 1988.
- OLIVEIRA, Francisco de. Universitários, Uni-vos. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, V.1, n.2, p.7-9, nov.1991.
- OLIVEN, Arabela C. *A paroquialização do ensino superior, classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILATTI, Orlando. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, Eunice R; SCHWARTZMAN, Simon. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP, 1992, p.141-167.
- PLATAFORMA dos docentes do ensino superior para a Constituinte. *Cadernos da Andes*, Brasília, n.4, maio 1987.
- PROPOSTA das associações de docentes e da Andes para a universidade brasileira. *Caderno Andes*, Juiz de Fora, n.2, jul.1986.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação.
In: SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice R._____. (Orgs.)
Avaliação do ensino superior. São Paulo: EDUSP, 1992. p. 13-27.

_____. Uma política para o ensino superior. *Folha de S. Paulo*,
4jun.1994. p. 3. c.l.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: EDUFSCar, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. *As Novas Faces do ensino superior privado*. Comunicação apresentada na 17ª- Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 23-27 de out. 1994., mimeo.

SILVA JR, João dos Reis. *Qualidade total no ensino superior: ideologia administrativa e impossibilidade teórica*. Texto apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 23-27 out. 1994, Caxambu-MG.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, Brasília, V.1, n.1, fev. 1991. Encarte de 24p., entre p.50-51.

VAHL, Teodoro R. O papel da avaliação na gestão universitária. Florianópolis: UFSC/NUPEAU, s.d. (Série textos).

VIEIRA, Sofia L. *O (dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza: Ed. UFC/PROED, 1982.

WOLFF, Robert P. *O Ideal da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

Recebido em 3 de março de 1996.

Valdemar Sguissardi é professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), SP.

Within the process of new-liberal modernization, which affects all levels of Brazilian society and government today, the movement related to the assessment of higher education is noteworthy. This article aims, on one hand, to retrieve the origins, motivations and the identity of this movement and, on the other hand, to establish some parameters for the critical examination of the different higher education assessment proposals presented by public and private institutions or others social organizations. Concluding, the author suggests discussion topics related to the assessment of higher education for reserchers in the area, themes which, if analized and questioned, could become objects of future study and research.

L'évaluation de l'enseignement supérieur est un mouvement qui gagne, à chaque jour, une place plus importante à l'intérieur du processus de modernisation néo-libérale, qui affecte toutes les instances de l'État et de la société brésilienne d'aujourd'hui. Cet article vise, d'un côté, à la récupération des origines, des motivations et de l'identité de ce mouvement et, de l'autre côté, à l'établissement de critères pour l'examen critique des différentes propositions d'évaluation de ce niveau d'enseignement faites par des institutions publiques et privées et par d'autres organisations sociales. Pour conclure, l'auteur propose aux chercheurs de ce niveau d'enseignement (enseignement supérieur) un certain nombre de problèmes liés à cette thématique qui pourraient être pris en tant qu 'objets de futures études et recherches.

En el ámbito del proceso de modernización neoliberal, que afecta hoy a todas las instancias del Estado y de la sociedad brasileña, gana relieve el movimiento de evaluación de la enseñanza superior. Este artículo se propone, por una parte, recuperar los orígenes, motivaciones e identidad de ese movimiento y, por otra, establecer algunos parámetros para un examen crítico de las distintas propuestas de evaluación de ese nivel de enseñanza planteadas por instituciones públicas y privadas y otras entidades u organizaciones sociales. Para concluir, el autor propone a los investigadores del área (enseñanza superior) un punteo de tópicos temáticos para la evaluación de la enseñanza superior que, debidamente problematizados, podrían volverse objetos de futuros estudios e investigaciones

*O "Estado" da Educação na "Folha" de Jornal: como os Jornais de Grande Circulação Abordam a Questão Educacional**

Belarmino Cesar Guimarães da Costa

Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

A lógica da imprensa no capitalismo é exatamente a de misturar coisas, de desorganizar qualquer estruturação racional da realidade, e jogar ao leitor o mundo como um amontoado de fatos desconexos e sem nenhuma lógica interna — **Ciro Marcondes Filho**

Na sociedade industrial, os mass media produzem, excluem e transformam aspectos da realidade. Os critérios de noticiabilidade dos jornais se pautam pelo sensacionalismo, dando destaque a fatos impactuais e extraordinários, que provocam reações imediatas nos receptores. A fragmentação e descontextualização são características da produção da notícia, enquanto mercadoria. A educação não se prende ao factual e, por isto, não adquire status de notícia e deixa de ser potencialmente problematizada. Isto ficou evidente na tramitação da LDB e na publicação de notícias sobre educação nos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, durante o impeachment do governo Collor de Mello.

*Trabalho inserido na pesquisa "O potencial pedagógico da Teoria Crítica: análise de uma teoria da pedagogia radical", sob orientação do Prof. Bruno Pucci, e com financiamento do CNPq. Desde 1991, pesquisadores com formação em comunicação social, filosofia, pedagogia, história e psicologia se reúnem na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para analisar as contribuições da Escola de Frankfurt, sobretudo as abordagens relativas à indústria cultural e suas críticas à cultura de massa e aos efeitos estéticos da presença dos mass media na vida contemporânea. O trabalho faz parte também da dissertação de mestrado de mesmo nome, defendida em dezembro de 1993 na referida universidade.

"Folha" e "O Estado": imprensa liberal

Este trabalho analisa a abordagem dos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* para a questão educacional, durante a primeira etapa do *impeachment* do governo Collor de Mello, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tramitava em regime de urgência no Congresso Nacional, sem que provocasse interesse jornalístico. A hipótese central da pesquisa leva em conta que na definição dos critérios de noticiabilidade dos jornais, que se fundamenta no sensacionalismo, a educação deixa de ser objeto preferencial de pauta, já que sua dinâmica não se reduz ao factual. Através deste estudo de caso, evidencia-se que na sociedade industrial os meios de comunicação excluem, montam e transformam aspectos da realidade, dando ênfase ao extraordinário, incomum, como prática de mercantilização da "notícia".

Cabe esclarecer que a pesquisa não compara a *Folha* e *O Estado de S. Paulo*, tendo em vista investigar o espaço quantitativo dado aos temas educacionais. Mas, através destes jornais de cobertura nacional, busca analisar a tendência do jornalismo pelos fatos chocantes e como a realidade é simulada nas notícias com forte apelo emocional, cujo interesse se desloca do socialmente relevante à reação que provocam.

Esta prática torna suplementar as editorias de Educação, Ciência e Tecnologia e, cada vez rmais, reduz e banaliza os suplementos de Cultura. Como estratégia de venda, as rotativas dos jornais imprimem no mesmo ritmo das mensagens rápidas, superficiais, das fotos marcantes e dos títulos impactuais. A mercantilização da notícia, a segmentação de público, a valorização do contingencial, em síntese, representam o arrefecimento do jornalismo investigativo e afeta a credibilidade da imprensa.

Entretanto, não se pode admitir que ao constatar que a educação contradita esta concepção de notícia, que confunde interesse jornalístico com o extraordinário, de imediato também se exclua da imprensa o papel de ter na sociedade moderna, conforme Kotscho (1989, p.34), a função de fiscalizar os poderes públicos, enquanto instrumento de resistência

democrática, contra as violações dos direitos humanos e a qualquer governo de exceção.

É importante enfatizar que no interior da sociedade civil há tensões e contradições. Se a atividade do jornalismo sob o Estado liberal comporta a idéia de hegemonia, de reprodução simbólica e de reforço do controle social, por outro lado, a decodificação da notícia, sua produção e a seleção dos fatos não eliminam a subjetividade, a dimensão crítica e a possibilidade do receptor perceber as contradições entre as informações e as suas experiências.

Este estudo considera as publicações do período de 1º de setembro de 1992 a 1º de dezembro de 1992 (184 edições no total — "Estado" e "Folha" juntos —, em 92 dias de pesquisa), tendo em vista apenas o conteúdo de fechamento diário, com exceção das cartas de leitores e das matérias de articulistas. A razão deste procedimento está na vinculação entre o cotidiano registrado pelos jornais e a educação enquanto "fonte de notícia".

A educação "ausente" das páginas do jornal

Marcondes Filho (1989, p.12-13) faz duas observações relevantes para a comprovação da hipótese de que a educação não desperta, diante dos critérios de noticiabilidade e de definição de pauta, grande interesse editorial:

A primeira refere-se ao caráter ideológico de que a imprensa, ao promover um "ato de seleção e de exclusão" de fatos, reproduz parcialmente a realidade. A sonegação de informação representaria uma manipulação e um esquecimento do que pode ser indesejável;

A outra observação resume-se na idéia corrente de que notícia no jornalismo é a busca permanente do novo, do diferente, do extraordinário.

A "ausência" de reportagens, manchetes, artigos assinados, editoriais, constata que a educação não é valorizada pela imprensa, proporcionalmente em relação a temas econômicos, políticos e esportivos, por exemplo.

Cabe assinalar a opinião de Ernest Shaw (In: Wolf, p. 128) quando **trata** da influência dos meios de comunicação sobre o que o público deve

saber ou ignorar: "as pessoas têm tendências para incluir ou excluir dos seus próprios conhecimentos aquilo que os *mass media* incluem ou excluem do seu próprio conteúdo".

Os assuntos veiculados influenciam nas conversações interpessoais e na tematização de problemas nos vários agenciamentos sociais. Diante da ausência de informações, cabe uma postura intelectual de recuperar, através da crítica imãente, ou seja, na própria lógica da estruturação da notícia, as dimensões veladas da realidade. Os meios de comunicação, com a transnacionalização do capital e a globalização da cultura, exercem hoje papel de "intelectual orgânico" das classes dirigentes, em escala mundial. Eles têm a propriedade de exercer controle social quando omitem fatos, simulam versões da realidade e manipulam informações de interesse público

LEI DE DIRETRIZES E BASES

Importância para a educação brasileira

Romanelli (1989, p.169-170) traça o histórico entre o espírito de democratização do País com a nova Constituição de 1946 e o processo para a aprovação, depois de 13 anos (1948-1961), da primeira LDB.

Naquela época, em função do incipiente processo de substituição de importações, iniciado por volta dos anos 30, a questão do ensino propedêutico e profissionalizante, tendo como subjacente a formação de mão-de-obra, provocava calorosas discussões, emendas e substitutivos.

A primeira LDB¹ representou um período fecundo de luta ideológica onde, além do dualismo entre ensino de formação (para as elites) e

¹ A primeira LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024). A educação brasileira, durante o regime militar, sobretudo pelo que se pode depreender da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, depois reformulada pela Lei nº 7.044 de 1982), esteve sob a égide da tecnocracia, cuja habilitação do aluno secundarista era voltada à sua qualificação para o trabalho.

rápida aprendizagem técnica (para a classe trabalhadora), suscitou polêmicas sobre a gratuidade do ensino oficial, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas e a relação entre escola particular e estatal quanto à abrangência e à competência.

A LDB é uma legislação específica que normatiza os deveres do Estado no provimento de recursos para a educação, suas políticas administrativas e pedagógicas, a criação de órgãos e suas funções e a questão da liberdade de ensino. Ela revela a política educacional na sua dimensão macroestrutural e demonstra o estágio de democratização da sociedade, seu grau de dependência cultural e econômica. E capaz de identificar se a expansão do ensino ocorre num contexto conservador ou progressista, de liberdade e formação crítica dos indivíduos.

Nas universidades, quando se discutia a questão da autonomia, as decisões governamentais também se direcionavam, através de uma legislação autocrática, para a adequação do sistema educacional às necessidades de desenvolvimento econômico. Buffa (1979, p.231) observa que, no período da tecnocracia militar, "a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos". Essa racionalidade representava a neutralização da ingerência ideológica e uma estrutura universitária mais conservadora e administrativamente centralizada.

Depois de longos anos de ditadura, o Brasil redemocratiza-se sob a égide da Carta de 1988. As mudanças político-econômica e institucional mobilizam a sociedade e a nova LDB entra em tramitação no Congresso Nacional (1990).

Nos momentos decisivos para sua aprovação, a LDB mereceu da imprensa tratamento discreto, apesar das intermináveis discussões ideológicas. Ela propôs a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a descentralização político-administrativa, que permite aos estados e municípios decidirem sobre a organização da educação básica (ensinos fundamental e médio— Pe 2º grau), além de sugerir o ensino religioso facultativo.

Mesmo a formação de um Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, as mobilizações da sociedade civil, da Igreja, dos partidos políticos, pouco representaram para sensibilizar os jornais.

O que foi publicado sobre a LDB

O professor José Goldemberg, então ministro interino da Educação, no *Estado*, e o pró-reitor de graduação da Unesp, Antonio de Carvalho, na *Folha*, foram os dois únicos articulistas que trataram da tramitação da LDB, em regime de urgência, no Congresso Nacional. Em nenhum momento a LDB recebeu dos jornais uma opinião em editorial ou manchete de primeira página.

A "Folha", entretanto, publicou, no "Painel do Leitor", duas cartas com o título "Diretrizes da Educação", manifestando o inconformismo de Zilda Iokoi, pela Associação dos Docentes da USP, e de Manoel Seixas, com relação ao atraso do Congresso Nacional em votar e aprovar a LDB.

Segundo o *Novo Manual de Redação da Folha* (1992, p. 129), a coluna de leitores "deve publicar amostra representativa das diversas tendências de opinião apresentadas pelas cartas recebidas, dentro dos princípios de pluralismo que regem a linha editorial". O manual explica também que cabe à Direção de Redação julgar "a conveniência de uma resposta pública".

Com a "ausência" de publicação de cartas de leitores, só restam algumas hipóteses: 1^a) a LDB não motivou "respostas públicas" nem os jornais possibilitaram à sociedade o pluralismo de opiniões, em que pesem as controvérsias e os interesses entre diversos setores preocupados com sua tramitação; 2^a) a sociedade civil não se mobilizou adequadamente para "criar" fatos jornalísticos na imprensa; 3^a) a LDB não provocou momentos emocionantes para serem explorados pelos critérios de noticiabilidade.

Na posse do ministro da Educação, Murilo Hingel, a "Folha" obteve uma entrevista na qual ele fala de suas prioridades, do ensino superior e da construção de Centros de Atenção Integral à Criança (CIACs). Apenas no final o jornal pergunta sobre a LDB: o ministro se manifesta

favorável à sua rápida tramitação. O "Estado", na posse de Hingel, registra que o presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Eduardo Coelho, está preocupado com a aprovação da LDB. Informações superficiais e que pouco esclarecem.

Se todas as matérias publicadas sobre a LDB fossem condensadas, uma página seria suficiente para dar conta do desinteresse jornalístico. Os leitores não foram informados sobre a luta ideológica e os impasses diante de assuntos controversos, como: a gestão democrática das universidades, o sistema nacional de educação, os ensinos privado e público, a liberdade religiosa, a organização da educação básica, a composição do Conselho Nacional de Educação.

Durante a tramitação do Projeto de Lei nº 1.258/88, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os jornais deixaram de tematizar a mobilização da sociedade no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, as discussões e os estudos das comissões temáticas da Câmara, as emendas e substitutivos do Poder Executivo. Em consequência, os jornais não despertaram o interesse do leitor e nem contribuíram para a mobilização da sociedade civil.

INTERNACIONAL

Se o leitor se pautasse pelos dois jornais para tomar conhecimento de projetos educacionais e políticas de ensino fora do Brasil, encontraria razões para buscar outras fontes. Neste caso, a "Folha" e o Estado forneceram pequenas notas, dificilmente ultrapassando duas colunas e sem registro fotográfico.

Pois, vejamos o que seria possível depreender da educação no exterior:

Daria para saber que a Unesco criou uma comissão de educação, ciência e cultura, que vai, segundo a "Folha", "estudar as perspectivas da educação". O jornal não esclarece a competência desse órgão internacio-

nal, sua ação nos países a ele filiados e nem sua representatividade no Brasil. Apenas informa o nome do diretor-geral da comissão, Frederico Mayor, e a sua opinião de que "a proteção das minorias é o grande desafio do próximo século".

Merton e Lazarsfeld (1990, p.115) qualificariam este procedimento como "disfunção narcotizante". Para eles, é uma característica dos mass media se preocuparem superficialmente com os problemas sociais enquanto os indivíduos imaginariam conhecer os fatos cotidianos e não atuariam sobre eles.

O leitor do jornal O Estado de S. Paulo tomaria conhecimento da missão cubana que veio ao Brasil para intensificar intercâmbio, principalmente, na área de biotecnologia e sua aplicação na produção de medicamentos e na agricultura.

Os leitores do "Estado" seriam informados sobre o Prêmio Interamericano de Educação que a Organização dos Estados Americanos (OEA) conferiu a Paulo Freire. Anualmente, é laureado "o educador que mais se destaca no continente". O educador recebeu o prêmio pelo trabalho "alcançado em outros países como fonte de transformação educativa", bem como "ao desenvolvimento da teoria e da prática na educação de adultos e em sua alfabetização".

A escassa relação de matérias internacionais sobre educação resume-se em relatar que no Japão os estudantes teriam um sábado livre por mês ou que um garoto de 4 anos vai à universidade, na Inglaterra. Em nenhum momento escapa-se ao não-essencial, à fragmentação da informação e à exposição de fatos insólitos, caricaturais.

A única ressalva deve ser feita ao artigo "EUA vetam 'quotas raciais' em faculdade", onde a "Folha", através de seu correspondente em Washington, Lins da Silva, faz um histórico sobre o estabelecimento de "quotas" de vagas a hispânicos, negros e asiáticos, no processo de admissão de estudantes na Faculdade de Direito da Universidade da Califórnia, em Berkeley.

Durante o período investigado, não se pôde formular qualquer hipótese sobre a educação em outros países, seus projetos e planos de ensino.

Ao publicar qualquer informação na primeira página, evidencia-se o seu destaque na edição. Dando importância ao inesperado, que causa ruptura nos acontecimentos cotidianos, e que foge do planejado, previsto, o jornal deixa de considerar a educação como objeto de pauta, e, claramente, isto se reflete nas chamadas de primeira página.

Durante o período, somente uma única edição destacou, como manchete principal do jornal, uma questão relacionada à educação. Foi quando o Ministério da Educação tomou a medida inusitada de comprar vagas em escolas particulares "para acomodar alunos de 1º grau que não puderem ser absorvidos pela rede pública e cujos pais não tenham como pagar o ensino privado".

Diante do conceito de "notícia" proposto por Marcondes Filho (1989, p.12-13), que assinala seu caráter de anormalidade, a compra de vagas pelo governo em escolas pagas provoca no leitor interesse pelo incomum.

Enquanto produto que circula no mercado, a notícia atrai pelo inusitado. Diante do mercado jornalístico competitivo, a concorrência faz com que os títulos sensacionalistas, a comicidade e o trágico sejam critérios para a pauta².

Com o processo de racionalização na construção da notícia, que valoriza o "utilitário" e o circunstancial, as leituras apressadas, as editorias de educação, ciência e tecnologia, meio ambiente e cultura, cada vez mais ficam marginalizadas.

A primeira página reservou chamadas para a greve dos professores da rede estadual de ensino. Também enfocou, principalmente, a mobilização estudantil pelo *impeachment* do presidente Collor, os reajustes das mensalidades escolares e os vestibulares.

² Conjunto de assuntos cobertos pela edição do jornal ou uma série de indicações ao repórter, com o objetivo de fornecer subsídios que ele possa explorar na notícia.

Mereceria análise mais detida o interesse mercadológico dos jornais em alimentarem a própria auto-imagem. É o caso de o "Estado" publicar na primeira página a pesquisa da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, de que é o "jornal que os estudantes preferem nas bibliotecas das escolas"; ou o da "Folha", ao informar que o seu projeto "Folha Educação", vai às escolas incentivar a leitura dos jornais.

O que foi publicado sobre educação

Foram publicadas, preferencialmente, matérias da greve de professores, a participação dos estudantes no *impeachment* do governo Collor, informações sobre vestibulares e o reajuste das escolas particulares.

Do ponto de vista da produção jornalística, vamos procurar explicar esse enfoque editorial e, também, analisar os artigos assinados, para detectar quais são os interlocutores da "Folha" e do "Estado" "legitimados" para opinarem sobre temas educacionais. Merton e Lazarsfeld (1990, p.110) observam que os meios de comunicação "atribuem *status*" às causas públicas, às pessoas, às organizações e aos movimentos sociais. Neste caso, cabe assinalar como isto ocorre com a seleção de críticos e colaboradores.

Neste item, ainda iremos tratar das matérias conceituais que abordam temas relevantes para a compreensão da problemática da educação brasileira, tais como: política educacional, metodologia de ensino e propostas de ensino-aprendizagem. Por último, uma abordagem dos editoriais para se saber quais foram os assuntos que mereceram opinião expressa da "Folha" e do "Estado".

GREVE DOS PROFESSORES

A greve na rede estadual de São Paulo foi amplamente coberta pelo "Estado" e pela "Folha". Do ponto de vista quantitativo, isto se deve ao enorme contingente de alunos (cerca de 6 milhões) e professores (por

volta de 235 mil, no estado), além de familiares, que são mobilizados no período de paralisação.

Com respeito a hipótese de que "notícia" representa uma ruptura da linearidade dos fatos, a paralisação na rede estadual provoca na imprensa acompanhamento permanente. O Novo Manual de Redação da Folha (1992, p.34), inclusive, apresenta um verbete próprio sobre como o jornalista deve proceder na produção de notícias a respeito de movimento Prevista e suas negociações.

Vamos aos "fatos" sobre a greve:

A "Folha", no dia 1º de setembro, publicou na "manchete interna" do caderno "Cotidiano": "Professores de SP decretam greve hoje. Seis milhões de alunos de escolas estaduais serão afetados; governo diz que não tem dinheiro para aumentar salários". Ao lado do corpo da matéria, um quadro editado onde informa que os "pais criticam a paralisação".

Antes de informar sobre a reivindicação das perdas salariais, o jornal sintetiza no título a informação que considera mais importante no texto, antecipando ao leitor que a greve causará prejuízos aos alunos e que é ineficaz, pois o governo não tem como recuperar os índices de salário. Cabe assinalar que o próprio jornal reconhece no manual de redação (1992, p.168) que a maioria dos leitores "lê apenas o título da maior parte dos textos editados".

A técnica jornalística de titulação exerce influência na percepção fragmentada dos fatos, cuja síntese arbitrária de se selecionar a informação "mais importante" como manchete direciona a leitura, propicia a formulação de preconceitos e cristaliza no particular o conhecimento da realidade. Esta prática despotencializa a objetividade que os jornais liberais a si atribuem.

A regra jornalística³ estabelece que o primeiro parágrafo deve conter, de forma concisa, as informações essenciais para a compreensão do

³ Denominada lead, representa a abertura da matéria. Os textos noticiosos precisam sempre responder às clássicas perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? e Por quê?

texto. A intenção da Folha foi caracterizar o movimento de greve dos professores, desde o início, como uma paralisação política. Pois, vejamos:

Já na abertura, o jornal informa que a greve de professores irá afetar 6 milhões de estudantes, para, em seguida, indicar que ela "começa dez meses após o lançamento da 'reforma no ensino estadual', pelo governo Fleury (PMDB), e dois meses antes das eleições municipais".

De forma subliminar, a greve passa a ser relacionada a dois momentos políticos, como se ela fosse uma resposta à insatisfação dos professores pela reforma de ensino ou que representasse deliberadamente uma atitude de desestabilização do governo, no período pré-eleitoral. No segundo parágrafo, a "Folha" vincula as entidades representativas dos professores a partidos políticos. Por último, aborda especificamente a reivindicação e fala da defasagem salarial, dos índices e da impossibilidade da Secretaria da Educação aumentar salários por causa da queda de arrecadação.

No dia seguinte, a "Folha" publicou: "Greve deixa 2 milhões sem aula em São Paulo" Esta suíte⁴ reproduziu no título e no *lead* as consequências negativas da paralisação.

Esta vinculação entre movimento grevista e uso político ficaria mais evidente no "Estado", quando destacou a opinião do secretário da Educação, Fernando Morais, que disse "desconfiar dos propósitos do movimento ao lembrar a filiação partidária dos líderes de professores".

Apesar da troca de acusações entre o secretário da Educação e o presidente do Sindicato de Professores, o título favoreceu à legitimação da autoridade: "Educação — Professores fazem greve política, *afirma secretário*" (grifos nossos).

Se a maioria das pessoas resume a leitura através dos títulos, fica evidente o falseamento de informações complexas quando a greve é tida apenas como movimento político, e deixa de considerar a reposição de

⁴ Reportagem que explora os desdobramentos de um fato noticiado na edição anterior.

perdas salariais e as cláusulas sociais ou a luta do magistério pela qualidade de ensino. Somente no último parágrafo o jornal trata dos índices e da política salarial reivindicados pelos docentes.

A vinculação entre a greve e seu uso político voltaria a ser objeto de pauta, quando a "Folha" noticiou que os "Professores em greve lançam folheto eleitoral — PF apreende 1 milhão de panfletos contra Maluf na gráfica da Apeoesp; categoria mantém paralisação". Normalmente, esta prática busca diminuir a legitimidade de movimentos grevistas.

MOBILIZAÇÃO ESTUDANTIL PELO *IMPEACHMENT*

Em "quase todos os dias das últimas semanas do governo Collor, os estudantes fizeram passeatas nas cidades mais importantes do País. Com as caras pintadas e irreverentes, eles se transformaram na marca registrada das manifestações pelo impeachment".

Com esta afirmação, o jornal "Estado" sintetizou aquele momento de crise político-institucional, e como os jovens acabaram representando para os *mass media* um símbolo de resistência da sociedade civil.

O movimento estudantil nos ajuda a esclarecer a influência educativa dos jornais em definir papéis sociais, naquilo que reforçam *o senso comum* e uma representação estereotipada da realidade.

Durante todo o processo de *impeachment*, nas passeatas e manifestações de rua, as pinturas de rosto simbolizavam o protesto irreverente, a alegria descompromissada, o bom humor e a sensualidade. De forma intensa, a publicidade nos *mass media* explorou estes arquétipos de jovialidade. As fotos publicadas mostram o "espírito *teen*" do período.

Quando o presidente da República foi afastado temporariamente de suas funções até que o Congresso votasse o *impeachment*, os *mass media*, e os jornais em particular, viam com simpatia a presença da mobilização estudantil. A admissibilidade para o afastamento de Collor por 180 dias, para ser julgado por crime de responsabilidade, no Senado,

ocorreu em setembro de 1992. Em seu lugar foi empossado o vice-presidente, Itamar Franco.

Para o *sensu comum*, o "natural" seria o retorno às atividades acadêmicas. Entretanto, isto não ocorreu: os estudantes se mobilizaram novamente, desta vez contra o processo de privatização de empresas estatais.

Através de editorial, o "Estado" criticou a atitude de "regresso" da UNE em tentar impedir a privatização da Acesita, com apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT), observando que estas entidades estariam fazendo "o jogo da oligarquia" e "agravando as condições de hospitais, escolas e universidades".

Dois dias depois era publicada esta opinião de Cândido Mota no "Fórum dos Leitores" do "Estado": "O jovem Lindberg Farias, presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), parece aproveitar a importância que os estudantes tiveram nos últimos meses para 'meter o dedo' em assuntos que *não lhe dizem respeito e que certamente não são do interesse de todos os estudantes*. Ele deve defender é reais dinheiro e melhor estrutura para o deficitário ensino no Brasil" (destaque nosso).

Como foi dito, os assuntos pautados pelos *mass media* influenciam o público na definição de temas que devem saber ou ignorar, realçar ou negligenciar. A resposta imediata dos leitores, refletindo a opinião do jornal, ratifica sua influência ideológica no plano *do sensu comum*.

VESTIBULAR

No jornalismo há uma série de fatos que invariavelmente se retoma de ano a ano, como, por exemplo, a volta às aulas, a Páscoa, o movimento nas estradas após um feriado prolongado, o Dia de Finados.

Igualmente, no período de pré-vestibular e após a realização de provas para o ingresso nas principais instituições de ensino do País, os jornais informam sobre a compra de manual, o número de vagas, o prazo de inscrição, os cursos mais concorridos, as provas corrigidas, a lista com a divulgação dos aprovados etc.

O "Estado" e a "Folha" cobrem tudo relacionado com vestibular, criando inclusive cadernos especiais dirigidos aos jovens e adolescentes.

Do ponto de vista mercadológico, este interesse especial pelos exames vestibulares encontra algumas explicações. Vejamos:

1ª) Existe uma preocupação permanente na formação de novos leitores, o que se verifica com a publicação de cadernos segmentados para os jovens ("Folhateen", na "Folha", e "Cola", no "Estado") e acompanhamento dos principais vestibulares do País.

2ª) A inserção de publicidade de empresas que têm interesse econômico-financeiro, como escolas particulares e cursinhos;

Cabe notar que, segundo o *Novo Manual de Redação da Folha* (1992, p.21), "a publicidade tem prioridade na divisão do espaço do jornal". A publicação de artigos sobre vestibular atende aos interesses de ampliar a venda dos jornais em banca e aumentar o faturamento da empresa com a publicidade.

Levando em conta o segmento do seu público leitor, esses jornais são lidos por jovens com poder de compra diferenciado. O acesso privilegiado de informações reforça a dicotomização entre ensino propedêutico para as classes dirigentes e técnico-profissionalizante para as camadas da população com menor poder aquisitivo.

Caberia um estudo à parte sobre essa dicotomização, mas basta mencionar que o acesso aos jornais propicia uma informação diferenciada, que se relaciona com o *habitus* cultural, cuja função se estende na "legitimação das diferenças sociais cumprida pelas diferenças culturais" (Bourdieu, 1974, p.131).

REAJUSTES DAS ESCOLAS PARTICULARES

A emergência dos acontecimentos cotidianos, a exploração do factual, a transitoriedade dos fatos e seu registro pelo aspecto emocional, que caracterizam a lógica da produção e linguagem jornalísticas, faz com

que assuntos como o reajuste do preço das mensalidades escolares, que tem toda uma implicação de natureza histórica, seja tratado de maneira contingencial.

Um exemplo deste procedimento pode ser percebido na greve de fome feita pelos alunos da PUC do Paraná, quando se manifestaram favoráveis à redução das mensalidades, em setembro de 1992. A greve de fome poderia motivar reportagens sobre a função social do ensino particular e suas condições diferenciadas. Entretanto, a "Folha" trocou o essencial pelo registro de aspectos fortuitos. Destacou que a greve de fome dos alunos se concentrava "em frente a uma lanchonete do McDonald's", acrescentando que uma das estudantes resistia à fome, porque já foi bandeirante. Informou ainda que outro aluno já ficou sem comer quando praticava alpinismo.

Neste caso, a greve de protesto pelo alto custo das mensalidades escolares, que tem suas implicações econômicas e sociais e toda uma relação direta com a política educacional, acaba sendo banalizada ante informações que não dão conta da complexidade do problema. Isto evidencia outra característica dos *mass media*: a banalização dos acontecimentos sociais, pela exploração do sensacionalismo e redução da realidade ao espetacular.

Para a construção da notícia, isto se justifica, pois a sua lógica explora os elementos diferenciais dos fatos (sensacionais). Por outro lado, a notícia, enquanto mercadoria, precisa provocar uma reação de consumo diante da concorrência. Por isto, o jornal sempre se preocupa com a informação exclusiva, tomando como referência para a construção da narração dos fatos o que virtualmente pode não ser explorado por outros órgãos de comunicação.

Esta passagem da greve da PUC do Paraná revela a *semiformação*, no sentido dado por Adorno (1992, p.41), como uma "forma dominante de consciência atual, apesar de toda ilustração e toda informação que se difunde, e com sua ajuda". A imprensa liberal se situa no interior da *indústria cultural*, cuja característica se volta para o reforço da (de) formação cultural, ao fragmentar a realidade e reconstruir os fatos pelo que apresentam de superficial.

O impasse causado pela indefinição das mensalidades nas escolas particulares sempre provoca muitas reportagens. Do ponto de vista jornalístico tem uma lógica: o litígio na justiça, a reação de pais de alunos, os protestos e as manifestações de alunos em greve, passeatas, a discussão sobre os índices e contratos, tudo isto provoca a imersão no cotidiano, na reação diante do imediato.

Os jornais pouco tratam a questão das mensalidades, enfocando, historicamente, a função social do ensino particular, a dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante ou sobre a expansão da rede privada de ensino enquanto investimento lucrativo. Difícilmente os jornais se preocupam com questões temáticas, conceituais. Prevalece a construção dos fatos alicerçados no imediato. É a lógica intrínseca à imprensa.

INTERLOCUTORES DOS JORNAIS

Na continuação de nossa análise sobre os critérios de seleção e de exclusão de fatos pela imprensa, tendo como referência a hipótese de que educação não figura como tema preferencial de pauta, vamos agora abordar um novo aspecto: o da legitimação que os jornais atribuem aos seus interlocutores.

Para Merton e Lazarsfeld (1990, p.110), entre as muitas funções sociais dos *mass media*, uma pode ser caracterizada pela *atribuição de status* às causas públicas, às pessoas, às organizações e aos movimentos sociais. Na escolha de seus articulistas, a "Folha" e o "Estado" pouco diferem em legitimar, pelo espaço concedido, as opiniões de governantes, parlamentares e, sobretudo, dos reitores das universidades estaduais de São Paulo (USP, Unesp e Unicamp).

Na coluna "Tendências e Debates" da "Folha" e no "Espaço Aberto" do "Estado", onde são publicados artigos de colaboradores, em nenhum momento foi dado espaço para instituições não-governamentais ou para segmentos extra-universitários. Neste sentido, Kant (1985, p.104) alerta para o fato de que a verdadeira condição humana está em sair do estado de

"menoridade", da submissão do pensamento individual ou de um povo ao poder tutelar, heterônimo. O filósofo alemão acrescenta que, através do "esclarecimento", torna-se público o uso da razão. A incorporação do pensamento kantiano, no caso da seleção e da exclusão de articulistas, dá-se no interesse de enfatizar o papel dos meios de comunicação na definição dos segmentos que, legitimamente, adquirem status de cidadania.

Basta observar que, do total de 32 artigos assinados, 11 respondiam pelos reitores das universidades paulistas: Roberto Leal Lobo e Silva Filho (USP); Carlos Vogh (Unicamp) e Paulo Milton Landin (Unesp). Como ex-reitor da USP e ministro da Educação (além de secretário da Ciência e Tecnologia), José Goldemberg teve publicado oito artigos. Juntos representam, aproximadamente, 60% do material coletado. Os *mass media*, neste caso, acabam sendo um *locus* de legitimação fora do espaço próprio da academia.

Não estamos diminuindo a importância destes artigos que expressam o pensamento de lideranças acadêmicas, mas novamente assinalando a exclusão de outras fontes. O pluralismo de idéias e a democracia editorial, bandeiras dos jornais liberais, ficam insustentáveis se a educação não for pensada a partir de diferentes perspectivas.

Isto confirma a omissão de informação sobre propostas, projetos comunitários de amplos setores da sociedade civil, fora do âmbito do governo e da academia, que dificilmente vêem seus representantes ocuparem espaço dedicado aos artigos assinados.

ARTIGOS RELEVANTES PARA A EDUCAÇÃO

Tese da semana

Toda segunda-feira, a "Folha" publica uma coluna sobre a defesa de teses e de dissertações no caderno "Cotidiano", informando basicamente sobre: o tema da pesquisa, o nome do pesquisador, o nome da tese, banca, nota, tempo de elaboração e a carreira acadêmica do pesquisador.

Foram divulgados 12 trabalhos acadêmicos, sendo 50% originados em pesquisas feitas na Universidade de São Paulo (USP).

Pelo que se depreende das áreas de concentração das teses e dissertações, os leitores da "Folha" têm predileção por assuntos de psicologia e filosofia, principalmente. Estas duas áreas foram responsáveis por sete publicações.

Talvez esteja subjacente que a psicologia e a filosofia, enquanto especulação de visões de mundo, façam o leitor compreender melhor a vida contemporânea. A crítica não se dirige aos temas enfocados, mas ao tratamento superficial, reduzindo a psicologia e a filosofia ao recente interesse editorial pela neurolingüística, publicações místicas e de auto-estímulo.

Política educacional

Para efeito de uma abordagem sobre a política educacional, vamos distribuir os assuntos de acordo com o nível de escolaridade, e saber o que foi publicado sobre o ensino básico, médio e superior.

Normalmente, quando se trata de política educacional no País, de um novo projeto pedagógico que está sendo implantado, muito pouco se fala da capacitação docente e de procedimentos metodológicos. Às vezes, a implementação do programa acaba, exclusivamente, confundindo-se com reformas físicas nos prédios escolares e na construção de novas unidades.

Com relação à política educacional voltada ao ensino básico, os jornais deram destaque para o programa do governo de construção dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), enfocando, particularmente, sua vinculação com o orçamento da União e a crise do setor habitacional.

O "Estado" publicou uma entrevista com o novo ministro da Educação do governo Itamar Franco, Murilo Hingel, e já no título destacou que iria haver, por parte do Ministério da Educação, uma revisão dos CIACs.

Tendo subjacente o direcionamento de qualquer entrevista, as três perguntas iniciais denotam a preocupação do jornal em privilegiar ques-

tões sobre orçamento e o projeto de construção física dos CIACs. O "Estado" perguntou ao ministro: 1 - O governo vai suspender a construção dos Centros Integrados de Apoio à Criança?; 2 - Até que ponto as restrições podem comprometer o projeto?; 3 - Todos os CIACs anunciados serão construídos?

Apenas no final da entrevista, após uma série de preocupações orçamentárias, o repórter do jornal questiona se a universidade pública pode passar para a iniciativa privada e quais são as outras prioridades do Ministério da Educação. O box⁵ ao lado da entrevista informa sobre as principais propostas do governo, dentre elas, a abertura de cursos noturnos nas universidades públicas e a intenção manifestada pelo ministro Murilo Hingel em dar maior atenção ao ensino profissionalizante e ao ensino de base.

Entretanto, estas questões relevantes para a definição da política educacional são apenas pontuadas; esgotam-se em ser apenas anunciadas. A ausência de contextualização histórica, a perda da dimensão de criticidade que vai além do discurso, da retórica, caracterizam a lógica da produção da notícia. É oportuna a afirmação de Horkheimer e Adorno (1990, p. 177) quando dizem que o consumidor da *indústria cultural* deve se contentar com a "leitura do menu"; simbolicamente, isto representa o seu caráter (de) formador, a socialização *da semicultura*.

A respeito da política educacional para o ensino médio, como se pode depreender, os jornais dificilmente abordam temas conceituais que demonstrem preocupação histórica e filosófica. Novamente podemos citar as contradições entre ensino propedêutico dirigido às classes dirigentes e a formação profissionalizante, para as camadas populares, que têm implicações ideológicas essenciais para a estrutura do ensino médio, e que nunca são mencionadas.

⁵ Pequeno texto editado em corpo diferente e em destaque, em meio a matéria mais extensa, com a finalidade de acrescentar informações relevantes para a compreensão do assunto.

Neste sentido, torna-se significativa a reportagem do "Estado" sobre a iniciativa da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, em investir US\$ 70 milhões para a recuperação e a modernização de 80 escolas técnicas do 2º grau.

Sem tratar da referida contradição, a matéria fala da reformulação curricular do ensino técnico no sentido de adequá-lo "às exigências ditadas pela modernização do setor produtivo, com a incorporação de novas tecnologias". Esta opinião do secretário de Ciência e Tecnologia, Delben Leite, suscita controvérsias e dá margem a problematizações mais sérias quanto ao caráter reprodutivo da adaptação do sistema educacional à demanda de incorporação de mão-de-obra no setor secundário.

O texto também denota a preocupação de tratar a recuperação e a modernização do ensino técnico de 2º grau apenas pela reforma dos prédios escolares ou na projeção de dados estatísticos de alunos matriculados.

Tal como para as ciências exatas, a quantificação é essencial e define no jornalismo os critérios para a estruturação da mensagem. Desta maneira, o fuzilamento de meninos de rua, em julho de 1993, no Rio de Janeiro, estimulou contingencialmente nos meios de comunicação uma série de reportagens sobre o extermínio de menores no País.

O problema de menores abandonados e a morte cotidiana e silenciosa nas grandes cidades, que não têm uma representação quantitativa aparente e nem se relacionam com o virtualmente trágico, ficam no esquecimento. Há a necessidade de qualquer acontecimento extraordinário que, de repente, registre vários feridos e mortos para os meios de comunicação explorarem até a exaustão. A catarse perdura alguns dias, até outro acontecimento trágico tomar conta dos noticiários.

Quanto ao ensino universitário, os jornais apresentam a predisposição em pautar assuntos que simulem modernidade e sofisticação tecnológica. Em contrapartida, denunciam a decadência da qualidade de ensino e a precariedade das condições para o desenvolvimento de pesquisa no Brasil.

Os jornais, comumente, associam o moderno como característico das sociedades altamente tecnologizadas, e o pré-civilizatório, arcaico e selvagem, acaba sendo projetado à imagem dos países do Terceiro Mundo. A ciência e a técnica, em si, são ideologias da lógica de sustentação do modelo capitalista de produção, que associa progresso técnico-científico à formação da civilização ocidental. O saber científico delimita as fronteiras do ingresso à modernidade.

A aquisição do supercomputador Gray-Y, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, qualificado como "o mais moderno e rápido da América do Sul", resolve em parte o complexo nacional de ficar à margem da modernidade. Como se depreende da reportagem "Pesquisa universitária é pouco usada", publicada no "Estado", a relação entre a universidade e o setor empresarial mereceria tratamento menos superficial.

Tidos como uma aproximação "natural", os jornais, normalmente, indicam os resultados em produtividade e lucros das empresas. A aproximação da universidade com o setor privado somente ocorre em algumas áreas de excelência (setores de informática, saúde e equipamentos de tecnologia de ponta), vinculadas ao crescimento do setor produtivo. Isto é visto como um aspecto positivo para o reaquecimento da economia nacional, sem maiores questionamentos das implicações desta relação entre pesquisa acadêmica e a demanda do setor empresarial.

A tendência da imprensa em utilizar o contraste para obter atenção, também pode ser notada no título de uma chamada do caderno "Cotidiano": "Cambridge acolhe 'geninho' rejeitado". No subtítulo, a "Folha" adjetiva que o "Brasil nega bolsa a economista prodígio". Trata-se do financiamento dado pelo governo britânico para Marcelo Tsuji, de 24 anos, fazer doutorado em Economia Matemática, na Universidade de Cambridge, após pedido rejeitado pela Fapesp.

O interessante nesta reportagem é a facilidade de adjetivações, preconceitos e afirmações definitivas, como: "Tsuji é um daqueles casos de quem não consegue se adaptar à 'lei do mínimo esforço' que domina a maioria das universidades brasileiras". Deslocada de uma discussão mais

ampla do ensino universitário brasileiro, esta opinião do repórter Fernando Rossetti sugere opinião automática, eivada *desenso comum*. Na reportagem interna, mais exploração sensacionalista no título: "Marcelo 'devora' livros e evita namoradas".

A "Folha" foi "criativa" em substituir o essencial, que é a crise dos órgãos de fomento à pesquisa e sua relação com a estruturação dos cursos universitários, pelo insólito e caricatural. Ao invés de informações objetivas, o jornal salienta o autodidatismo do estudante "solitário" e elogia o seu ecletismo de comentar assuntos tão diversos como textos de Habermas, Nietzsche e futebol. Se, eventualmente, não permitiu ao leitor esclarecimentos sobre a crise da pesquisa no Brasil, pelo menos publicou a opinião de Tsuji a respeito do provincianismo do paulistano e sua predileção futebolística pelo São Paulo Futebol Clube.

Com relação à política do governo para o ensino universitário, na posse do ministro da Educação, Murilo Hingel, o jornal "Estado" informou que, nos planos do novo governo Itamar Franco, as universidades iriam receber um "socorro financeiro" da ordem de Cr\$ 1 trilhão até o final de 1992. O jornal não esclarece para quais setores e planos esta verba seria alocada.

Durante o período de pesquisa, o governo anunciou a criação de cursos noturnos nas universidades federais. Entretanto, as implicações de natureza político-pedagógica não motivaram entrevistas com especialistas nem mesmo estatísticas da demanda de novos alunos. Neste caso, o jornal teria contribuído se problematizasse, por exemplo, as diferenças metodológico-didáticas, de qualidade de ensino, entre a universidade de tempo integral e os cursos para estudantes trabalhadores, à noite.

Se o interesse dos jornais pela educação não vai além da superficialidade, da "semi-informação", para leitura e consumo rápido, justificam-se os seus títulos impactuais, como: "Faap anuncia 'aluna-avião' em TV".

Este título da "Folha", a respeito da publicidade do vestibular da Fundação Armando Álvares Penteado, que relacionou suas alunas com "aviões", aponta para o crescente interesse dos *mass media* em se dirigir

aos jovens através de programas de TV e cadernos especiais, diante da lógica mercadológica de segmentação de público.

A irreverência da campanha publicitária recebeu críticas da "Folha". Entretanto, o uso comercial da beleza feminina, no contexto da reportagem, despotencializa a denúncia. Isto porque a "Folha" acaba confirmando a intenção da campanha ao publicar duas fotos editadas na reportagem em que aparecem uma loira e outra morena, confirmando as intenções da publicidade da escola.

Ao contrário de sua intenção, a "Folha" atenua o impacto desta mensagem machista e banaliza o preconceito quando registra expressões de alguns alunos, como: "o anúncio é legal", "gostei, legal".

Neste caso, esta realidade social que permite a mercantilização de vagas, como se fosse produto, acaba se tornando assunto de distensão através do humor. Horkheimer e Adorno (1990, p.182) observam que no contexto da *indústria cultural* "divertir-se significa estar de acordo". Estes autores frankfurtianos criticam a *indústria cultural* por tratar de forma banalizada assuntos sérios, objetivando exclusivamente entreter, sem se preocupar com "a onipresença do estereótipo" (id. *ibid.*, p.174).

No período, foi publicado o protesto de alunos pós-graduandos por mais verbas para a ciência e tecnologia. A "Folha" destacou a avaliação, entre 1970 a 1991, dos cursos de graduação da Unicamp, e também noticiou as atividades da 2- Semana Zumbi dos Palmares, promovida pelo Núcleo de Consciência Negra da USP.

As notícias do ensino universitário, de longe, permitem esclarecer a complexidade das diretrizes educacionais, da mesma maneira que os temas analisados sobre o 1º e 2º graus.

Proposta de ensino

Selecionamos algumas matérias que, sobretudo, acabam tendo uma importância para os profissionais da educação e cuja temática comumente fica ausente das páginas dos jornais:

O "Estado", através da editoria de Educação⁶ publicou um artigo para enfocar novos métodos pedagógicos e, apesar do impacto do título "Técnica moderna pode aposentar a cartilha", o jornal deu espaço para se falar de recursos didáticos e de processo de ensino-aprendizagem baseado na psicolinguística e na familiarização da criança com a escrita.

Os leitores da "Folha" leram as propostas educacionais dos "prefeituráveis" de São Paulo, no pleito de novembro de 1992. O jornal informou as principais mudanças ocorridas naquele ano sobre a organização do primeiro grau em ciclos, os critérios de avaliação, promoção e de reprovação. Especialistas analisaram a opinião dos candidatos Paulo Maluf (PDS), Eduardo Suplicy (PT), Aloysio Nunes (PMDB) e Fabio Feldmann (PSDB), a respeito do sistema de ciclos. A "Folha" dedicou uma página no caderno "Cotidiano".

A pesquisa do IBGE que "confirma (o) malogro do ensino público", publicada no "Estado", esclarece sobre o ensino no Brasil em relação à América Latina, fazendo paralelo com a recessão e a concentração de renda no continente. Ressalte-se que foi, no período de três meses, a única reportagem que relacionou o País com o contexto da América Latina, onde a realidade geopolítica, no caso específico da educação, é marcada por problemas estruturais de evasão escolar, analfabetismo e ausência de universalização do ensino básico.

A reportagem trouxe estatísticas da evasão escolar e compara o Brasil ao México, ao Uruguai e à Venezuela. As taxas de repetência e evasão são relacionadas com a pobreza, "agravada pela concentração de renda e pela desnutrição", e com o ingresso precoce de adolescentes e jovens no mercado de trabalho. O ensino público no Brasil e a escolarização das crianças são abordados de forma crítica e contextualizada.

⁶ O "Estado" mantinha no início dos anos 70 uma editoria própria para a educação, que atualmente se confunde com a editoria nacional, juntamente com ciência e tecnologia, saúde e meio ambiente.

A *multimídia*⁷ aplicada à educação, as pesquisas desenvolvidas na USP sobre a "sala de aula futurista" ("Folha"), a distribuição de programas de microcomputador para a área educacional ("Estado"), muito em função do fascínio que provocam as novas tecnologias, recentemente têm despertado a criação de cadernos de informática e de reportagens especiais.

O uso do microcomputador, das novas tecnologias aplicadas à educação, na "Escola do Futuro", são vistos como aparatos capazes de revolucionar o ensino, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à condição técnica. A função do professor, neste caso, esgota-se na coordenação interativa dos alunos com as novas tecnologias e, magicamente, resolvem-se problemas da capacitação docente e dos currículos inadequados à realidade do aluno.

O "Estado" noticiou a inauguração da Escola "Jean Piaget", de Porto Alegre, como a "primeira escola construtivista do País". Apesar do apelo jornalístico expresso na adjetivação "primeira escola", e na qualificação da proposta construtivista como inovadora, a reportagem desperta interesse pela pesquisa e pela consulta. Entretanto, o jornal destacou em demasia o projeto arquitetônico e sua adequação às propostas construtivistas e pouco esclarece sobre a interação e a troca de experiências e vivências entre as crianças no processo de construção do conhecimento. Também deixa de abordar aspectos epistemológicos e sociolinguísticos do desenvolvimento da linguagem e das capacidades sensório-motoras da criança, e não fez uma análise histórico-cultural do construtivismo.

A mesma leitura se pode fazer da iniciativa da "Folha" ao anunciar a instalação de brinquedotecas em creches não-governamentais da periferia de São Paulo, apesar do título, "Primeiro Mundo cria brinquedoteca em São Paulo", que demonstra exagero. Numa entrevista à "Folha", com o título "MEC muda rumo e prioriza currículo", que denota o apego da

⁷ Neste caso, o termo *multimídia* pode ser compreendido como equipamentos audiovisuais acoplados em computador. De maneira mais ampla significa a concentração de meios de comunicação como, por exemplo, rádio, televisão e jornal, sob a mesma organização empresarial e concentrados num mesmo território.

notícia à radicalidade de prescrever mudanças, o ministro Murilo Hingel pôde elucidar diretrizes governamentais sobre reajustes das escolas particulares, ensino universitário e qualidade de ensino, transcendendo a especulação da imprensa de se preocupar exclusivamente com orçamentos e despesas.

Outras reportagens apresentaram informações contextualizadas e críticas, como no "Balanço/Educação" da "Folha" sobre a gestão da prefeita do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiza Erundina, em São Paulo. Do ponto de vista ideológico, no subtítulo o jornal é tendencioso ao afirmar que a mudança do sistema de séries e notas cria polêmica nas escolas. Entretanto, favoreceu a prática de se repensar a experiência.

Assim também a reportagem da "Folha" sobre "especialista (que) aponta erros de psicólogo escolar", ao trazer referências sobre o papel destes agentes educacionais. A reportagem criticou a "estigmatização das crianças, que surge com os estereótipos usados por psicólogos". A "Folha", com base em especialistas, disse que o psicólogo escolar deveria ter ação multidisciplinar mais voltada para a aprendizagem e menos para os problemas clínicos individuais. O jornal acrescentou que a Psicologia Escolar da USP aboliu os chamados testes, inclusive para medir inteligência nas crianças, e reproduziu situações vivenciadas por esses profissionais.

A "Folha" também divulgou a pesquisa da USP sobre evasão escolar em seus cursos e uma reportagem sobre a relação entre o jogo e as operações matemáticas para crianças, no caderno de Informática.

Editoriais

O *Novo Manual de Redação da Folha* (1992, p.70-71) esclarece que o editorial expressa a opinião de um jornal, no qual são desenvolvidos argumentos e refutadas as opiniões opostas. Acrescenta que "os editoriais não dirigem o noticiário, mas temas que neles aparecem com frequência devem ser explorados pela reportagem".

Seguindo esta recomendação, os assuntos pautados nos editoriais se desdobram no corpo das reportagens. De maneira diretiva, os jornais indicam à sociedade quais os temas que merecem ser enfocados com destaque⁸.

Mesmo nos editoriais é sintomático o interesse pelo factual, ou seja, faz parte da natureza dos *mass media*, e no caso os jornais, selecionarem os acontecimentos noticiáveis em função do desequilíbrio que provocam na história cotidiana. Neste sentido, os editoriais refletem uma preocupação em dar opinião da direção sobre assuntos que emergem no calor dos acontecimentos diários.

Os editoriais sobre a participação e a mobilização estudantil, já no governo Itamar Franco, denominados "Democracia do Zé-Pereira" e "Rebelde sem Causa" ("Estado") manifestaram a preocupação dos jornais com a ação política dos caras-pintadas no processo de privatização. De maneira preconceituosa, como já analisamos no item "Mobilização estudantil pelo impeachment", os estudantes devem se preocupar com a sua formação e não com problemas da política nacional.

No item "Matérias publicadas na primeira página", dissemos que a compra inesperada de vagas na rede particular despertou interesse jornalístico. A "Folha" apoiou: "Esse tipo de terceirização da atividade do poder público representa uma opção que deveria ser seriamente considerada no Brasil". O jornal complementou que causaria mais despesa a construção de novas escolas. Para a "Folha", a compra de vagas poderia, inclusive, representar "ganho de qualidade pedagógica".

Da mesma maneira, a deflagração de greves rompe a linearidade dos fatos. A paralisação dos professores e funcionários da PUC/SP mereceu do "Estado" editorial que abordou a crise da instituição e as consequên-

* Para evidenciar que a educação não desperta interesse jornalístico, basta enumerar que, nos três meses de pesquisa, ela foi objeto de opinião em apenas 13 editoriais, num espectro de 184 edições, incluindo a "Folha" e o "Estado". Isto equivale à baixa porcentagem de 2,1 %. A "Folha" publica três editoriais em média por dia e o "Estado", quatro. No período de 1º de setembro a 1º de dezembro, os dois jornais publicaram 664 editoriais, aproximadamente.

cias da greve para os alunos, sem, entretanto, mencionar as cláusulas de negociações.

Nesta relação com o contingencial, pode-se incluir também o editorial publicado pelo Estado sobre "A novela das matrículas escolares". Durante o período de análise, houve muita controvérsia entre pais de alunos e escolas a respeito de pendências judiciais sobre mensalidades. Os leitores do "Estado", órgão que publicou o editorial, tinham interesse em acompanhar os desdobramentos, pois muitos mantêm seus filhos na rede privada. Já se falou no item "Reajustes das escolas particulares" que os jornais deixaram de focar a questão das mensalidades a partir da abordagem histórica, sem explicitar as contradições entre ensino público e ensino privado.

Do espectro reduzido de editoriais sobre educação, apenas algumas opiniões na "Folha" e no "Estado" escapam a essa necessidade de dar respostas aos acontecimentos cotidianos, no sentido de que problematizam questões estruturais, contraditando a busca do transitório, que pode transformar qualquer acontecimento insólito numa notícia.

Em editoriais também aparecem preconceitos, às vezes de maneira dissimulada. Quase sempre recai na formação do professor a precariedade do sistema de ensino, como se a culpa fosse meramente de seu desinteresse e falta de aptidão pessoal. Isto fica claro no editorial do "Estado" "O novo professor", quando reafirma o pensamento de Adorno (1992, p.76) sobre a desqualificação deste profissional como uma espécie de tabu.

Basta reproduzir a opinião de uma professora entrevistada pelo Instituto de Estudos Sociais e Econômicos (Inese), em cuja pesquisa o "Estado" se baseou para falar da desmotivação que cerca o trabalho no magistério: "Minha mãe tanto insistiu que decidi ser professora". A frase é paradigmática para demonstrar a representação inconsciente (Adorno fala em tabus) da aversão contra a docência, sobretudo em relação ao primeiro e segundo graus.

Este preconceito também se manifestou na "opinião do diretor de uma grande escola de São Paulo", que o "Estado" reproduziu no editorial

"Data esquecida", quando opina: "Quem ainda opta pela docência tem falhas de formação". Mais uma vez o jornal aborda "a queda no salário e desprestígio crescente da profissão".

A questão do hábito de leitura no primeiro grau foi vista no editorial "Livro, criança e imagem". O "Estado", por sua vez, comentou a pesquisa da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) — São Paulo —, a respeito do livro infantil e do interesse das crianças pela leitura. Este jornal também opinou sobre as propostas de criação de "escolas-padrão", mostrando a expectativa dos professores em relação à capacitação profissional e à melhoria de salários. Entretanto, não questionou: a) os salários diferentes para a mesma função em escolas com o mesmo padrão; b) o preceito constitucional que impede diferenciar vencimentos da ativa e da inatividade.

A "Folha", no editorial "O tijolo ou o aluno?", discutiu os indicadores sociais do IBGE, que acusava que dos "59,7 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, nada menos de 32 milhões estão excluídos da modernidade". Em seguida, criticou a liberação de verbas para a construção de escolas em municípios paulistas localizados em bases políticas de deputados federais, observando que os governos continuavam investindo "na construção de prédios, colocando em primeiro lugar o tijolo e depois o aluno".

Mais dois editoriais se destacam: "Sócio desinteressado", no qual o "Estado" abordou a relação entre universidade, projetos de pesquisa e meio empresarial, e "Equívoco corrigido", da "Folha", "que aprovou" a decisão do governo Itamar Franco de abandonar o programa dos CIACs.

Os editoriais também se basearam no factual e na omissão de informações, dando prioridade para política e economia. Do ponto de vista jornalístico, essas editoriais se defrontam cotidianamente com polêmicas e situações imprevistas, sobretudo no Brasil, com permanente instabilidade nessas áreas.

Conclusão

A "Folha" e O Estado de S. Paulo, mesmo que não sejam caracterizados como jornais sensacionalistas, apresentam na composição de títulos, na definição de pauta e nos critérios de construção da notícia, elementos de especulação do que possa ser representado como excêntrico, incomum.

Enfatizamos que esta prática se relaciona com o caráter mercadológico da notícia e que a editoria de educação não recebe o mesmo espaço e tratamento de assuntos cobertos pelas seções de economia, política ou esportes.

A racionalidade técnica aplicada à produção da notícia faz com que o processo de elaboração da mensagem seja padronizado e dirigido preferencialmente para determinados assuntos, sobretudo diante da obrigatoriedade intrínseca do jornalismo diário de fechar as edições em tempo cada vez mais reduzido. O ritmo das rotativas dificulta se pensar a realidade em sua complexidade histórica. A transitoriedade dos fatos, pelo que provoca de reação direta, transforma o imediatamente dado num fenômeno, sem mediações e relação de causa.

Os jornais pouco contribuíram nas reportagens, editoriais, manchetes, artigos de "fundo", para aprofundar a discussão dos problemas nacionais de educação e das experiências de outros países com semelhanças geopolíticas, onde há os mesmos problemas de evasão, repetência e ausência de universalização do ensino básico.

A LDB foi praticamente esquecida. No caderno internacional, apenas assuntos sem relevância se transformaram em notícia. Durante a primeira etapa do processo de impeachment, a educação somente foi noticiada na primeira página com destaque quando o governo Itamar Franco decidiu comprar vagas nas escolas particulares. Novamente, o incomum foi critério de "noticiabilidade".

A partir do mesmo critério, também se inclui a greve de professores, pois promove um salto brusco na vida cotidiana e rompe a seqüência linear dos fatos. A polêmica move o jornalismo e desperta a leitura, a venda do jornal.

Foi analisada a mobilização estudantil pelo *impeachment* e a ressignificação dada pela indústria cultural aos movimentos populares e da sociedade civil, tendo subjacente a reafirmação ideológica do senso comum.

O trabalho tratou do interesse mercadológico dos jornais na criação de novos cadernos (dirigidos a jovens e adolescentes), para a formação de leitores e a ampliação da receita publicitária. Nestes cadernos segmentados, o jovem significa público leitor em potencial e se relaciona, do ponto de vista simbólico, com valores universais de beleza, jovialidade. Nota-se que, durante o período de *impeachment* do governo Collor, os caras-pintadas tiveram a sua imagem exaustivamente explorada em publicidades e propagandas institucionais. Com isto, procuramos demonstrar as relações conflituosas e tênues entre a linha editorial dos jornais e o espaço publicitário.

Analisamos o que foi relevante para a educação, no que diz respeito à política e aos planos/metapas de ensino, do primário à universidade, e tratamos dos editoriais como mais um dos gêneros jornalísticos que aponta para o descaso dos jornais em não atribuir à educação importância noticiosa.

Ressaltamos o caráter legitimador de instituições, personalidades e propostas, através da exposição nos *mass media*, como reafirmação de status, além de atentar para a ausência de informações e suas implicações ideológicas. Tal prática faz parte da natureza da comunicação mediática e de sua lógica de simplificação, omissão e tratamento parcial dos fatos sociais. Cabe à educação e a seus agentes construir espaços de formação e de desvelamento da lógica dos *mass media* e ultrapassarem seu conteúdo, compreendendo sua natureza sistêmica.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. Trad. de Amélia Cohn, 4.ed. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. In: RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. *Theodor W. Adorno: quatro textos clássicos* (trad.). São Carlos, 1992, publicação interna.

_____. Tabus a respeito do professor. In: RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. *Theodor W. Adorno: quatro textos clássicos* (trad.). São Carlos, 1992, publicação interna.

BOURDIEU, Pierre, O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sergio (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Universitária).

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

_____. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 26).

_____. *Teoria crítica: ontem e hoje*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. Trad, de Dogmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1983. (Coleção Educação Contemporânea).

HABERMAS, Jürgen. Soberania popular como procedimento - um conceito normativo de espaço público. *Novos Estudos Cebrap*, n.26, mar. 1990.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Trad, de Guido Antonio de Almeida. In: *Dialética do esclarecimento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta Que é "Esclarecimento"?* (Aufklärung). Trad, de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KOTSCHO, Ricardo. *A prática da reportagem*. São Paulo: Ática, 1989.
- LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. *Mil dias: os bastidores da revolução em um grande jornal*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1988.
- MANUAL DE REDAÇÃO E ESTILO. Eduardo Martins (Org.). São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1990.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. Trad, de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARQUES DE MELO, José. *Comunicação, opinião e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- MEDINA, Cremilda. *Notícia: um produto à venda*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1978. (Novas Buscas em Comunicação).
- MERTON, Robert K., LAZARSELD, Paul F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- NOVO MANUAL DE REDAÇÃO. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 1990.
- PUCCI, Bruno. *Teoria crítica e educação*. São Carlos, 1993. publicação interna.

RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. *Theodor W. Adorno: quatro textos clássicos* (trad.). São Carlos, 1992. publicação interna.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. 2.ed. Lisboa: Presença, 1992.

Recebido em 3 de abril de 1996.

Belarmino Cesar Guimarães da Costa, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é doutorando em História e Filosofia da Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), na qual é professor e coordenador da habilitação Jornalismo do curso de Comunicação Social.

In industrial society, the mass media produce, exclude and modify aspects of reality. The criteria of newsworthiness used by newspapers are aligned with sensationalism, emphasizing facts that are shocking or extraordinary and which cause immediate reactions in readers. The production of news as merchandise is characterized by fragmentation and decontextualization. Education does not limit its action to the factual and, for this reason, does not acquire the status of news and is not questioned. This is evidenced by the news published in the newspapers "Folha de S. Paulo" and "O Estado de S. Paulo" with regard to the LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação—general law regulating education in Brazil) which was being discussed and voted by the National Congress during the impeachment of Collor de Mello, president at that time.

Dans la société industrielle, les mass media produisent, excluent et transforment des aspects de la réalité. Le principal critère de sélection des nouvelles par la presse est leur potentiel de causer des sensations, de produire de l'impact, de provoquer des réactions immédiates dans

les récepteurs. La fragmentation et la descontextualisation sont les caractéristiques de la production de la nouvelle en tant que marchandise. L'éducation ne se prend pas au factuel et, de ce fait, elle n'acquiert pas le status de nouvelle, c'est-à-dire, elle laisse d'être potentiellement problématisée. Ceci s'est rendu évident pendant le processus de discussion de la LDB (Loi de l'Education National) e au Congrès Nationale et dans la publication de nouvelles au sujet de l'éducation dans les journaux Folha de S. Paulo et O Estado de S. Paulo, pendant le processus de l'impeachment du président Collorde Mello.

En la sociedad industrial, los mass media producen, excluyen y transforman aspectos de la realidad. Los criterios de noticiabilidad en los periódicos se pautan por el sensacionalismo, dando destaque a acontecimientos extraordinarios y de impacto que provoquen reacciones inmediatas en los receptores. La fragmentación de la producción de la noticia como mercancía. La educación no está fijada a lo factual y por eso no adquiere status de noticia y deja de ser potencialmente problematizada. Esto quedó evidente en los trámites de la LDB (Lei de Diretrizes e Bases) y en la publicación de noticias sobre educación en los periódicos "Folha de S. Paulo "y "O Estado de S. Paulo " durante el impeachment del gobierno Collor de Mello.

Algumas Questões sobre a Avaliação do Portador de Deficiência Visual

Elcie F. Salzano Masini

Universidade de São Paulo (USP)

Uma análise da bibliografia especializada sobre o deficiente visual revelou que pesquisas sobre seu desenvolvimento e sua aprendizagem têm sido feitas através de padrões do vidente. Este trabalho, a partir de dados dessas pesquisas, levanta alguns pontos para que os que lidam com a educação do deficiente visual reflitam sobre as implicações de fazer avaliações de cegos e portadores de visão subnormal usando o referencial do vidente. É um convite para que se pense em caminhos para conhecer o deficiente visual a partir de seu próprio referencial.

Introdução

A análise da bibliografia especializada sobre o portador de deficiência visual mostra que seu desenvolvimento e sua aprendizagem têm sido definidos (ver resumo de pesquisas sobre o deficiente visual no Anexo deste artigo) a partir de padrões adotados para os videntes. Verifica-se, com certa surpresa, que, nos instrumentos e propostas examinadas, o *conhecer* esperado na educação do deficiente visual tem como pressuposto o *ver*, e que, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção do deficiente visual e do vidente. A desconsideração dos autores a essas diferenças pode-se supor que tenha sido determinada pela desatenção à predominância da visão ou àquilo que ficou encoberto pela familiaridade, oculto pelo hábito, linguagem e senso comum, em uma cultura de videntes.

Assim o deficiente visual permanece oculto ao ser apresentado pela percepção unidimensional da visão.

No mundo dos videntes, como não poderia deixar de ser, a fala que se impõe é a sua. Seria absurdo negar este fato. Antes, ele deve ser considerado para que se possa identificar os conceitos, os valores e as definições do senso comum ditados pelo sentido da visão, pois este, quando utilizado como referencial na avaliação do deficiente visual, não permite conhecê-lo, mas tão-somente compará-lo com os que enxergam.

Com a preocupação de encontrar um caminho para saber a respeito do deficiente visual, suas características, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, este trabalho apresenta alguns pontos sobre a avaliação daquele que não dispõe da visão como sentido dominante, para reflexão dos que lidam com sua educação.

O que é avaliar?

No uso cotidiano, o termo avaliar é entendido de diferentes maneiras, tais como: determinar a valia ou valor, calcular, computar, apreciar, considerar. O mesmo ocorre no campo profissional, quer do educador, quer do psicólogo, permanecendo certa obscuridade no seu significado. Se um desses profissionais afirma "Estou fazendo avaliação desta criança", há ainda muito a ser esclarecido. O significado de avaliação diverge de acordo com o ponto de vista em que o profissional se coloca. As diferentes fundamentações (de uma linha comportamental, cognitivista, psicanalítica, institucional, fenomenológica, etc.) dão margem a contravérsias quanto a objetivos e recursos.

Quer o profissional tenha clareza, quer não, um embasamento filosófico de ciência permeia seu enfoque de trabalho. Dessa forma, a delimitação que ele irá fazer do alcance da avaliação realizada (que envolve consciência das possibilidades e dos limites da ação desenvolvida e daquilo que se poderá saber através dos recursos utilizados) implica o conhecimento desse embasamento filosófico.

Para falar de instrumentos de avaliação do deficiente visual cabe, portanto, anteriormente, uma breve referência a esse embasamento. Para

isso será retomada a visão de Kaplan (1964) sobre os pesquisadores das ciências do comportamento. Segundo este autor, temos, a grosso modo, a seguinte subdivisão:

1. Aqueles que se propõem a alcançar o significado da ação, ou seja, do que é manifesto, segundo uma teoria ou explicação particular. Diz respeito ao comportamento observável ou a um produto do sujeito.

2. Aqueles que se propõem a alcançar o significado do ato, ou seja, o que ele representa para o agente ou para aquele com quem interage, a partir da interpretação de uma particular teoria. Diz respeito ao significado do agente ou ao processo de sua ação, segundo uma teoria.

A primeira explicação depende, para sua interpretação, de um referencial exterior ao sujeito avaliado; a segunda parte do referencial do sujeito (referencial semântico) para fazer a interpretação baseada num referencial teórico.

Considerando a classificação de Kaplan, a seguir serão contemplados aspectos da avaliação psicológica e da avaliação educacional do portador de deficiência visual.

AValiação Psicológica do Deficiente Visual

Na primeira posição (lidando apenas com o significado da ação), poderiam ser colocados os psicólogos da linha comportamental que se opõem a explicações baseadas em motivos. Esses psicólogos, na busca de objetividade, seguindo com rigor os modelos das ciências naturais, têm deixado de lado questões como o significado do ato, argumentando que para chegar-se a ele é necessário recorrer a relatos, interpretações pessoais e, portanto, a dados subjetivos que escapam à verificação objetiva.

Na segunda posição poderiam ser citados vários psicólogos de correntes psicanalistas ou psicogenéticas. Estes buscam uma sistematização que possibilite compreender o ser humano, sem, porém, se restringir a uma metodologia retirada das ciências naturais. Buscam explicar o significado da ação, mas lidam também com o significado do ato, isto é, com o que o indivíduo percebe de sua própria ação. Partem de significados trazidos pelo sujeito para daí levantarem

hipóteses que permitam a compreensão de sua ação. Essas hipóteses se fundamentam numa teoria psicanalítica ou psicogenética, através da qual o psicólogo busca maior objetividade. Poder-se-ia considerar este processo de levantamento de hipóteses como um momento em que o psicólogo se aproxima da metodologia das ciências naturais: para buscar as causas dos fenômenos, o psicólogo procura explicar a causalidade psicológica da ação de seu cliente. Posteriormente, através de uma explanação verbal, retorna ao diálogo, procurando auxiliar o cliente na sua autoconsciência, ao interpretar significados que ele inicialmente trouxe sob o enfoque de uma teoria explicativa. Dessa forma, os psicólogos de corrente psicanalista ou psicogenética em alguns momentos lidam com relatos e percepções, em outros momentos, com dados provindos de uma teoria, teoria essa que se propõe a encontrar e a sistematizar determinantes do comportamento humano. Para deixar mais claro o exposto, no que diz respeito à questão da avaliação, são apresentados dois exemplos.

Um exemplo de significado da ação em avaliação

(Retirado da Proposta Curricular para Deficientes Visuais do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), MEC, 1979, p.39).

Aluno:							
Objetivo: participação							
	Dia - Mês						
Comportamento observado	3	6	10	12	19	24	26
Concentrou a atenção	X		X				
Fixou ouvido em quem fala		X					
Formulou pergunta			X				
Manipulou material usado na aula				X	X	X	X
Expressou-se oralmente				X		X	X
Pediu esclarecimento sobre a tarefa				X			
Relatou tarefa da vida familiar		X		X		X	

- O psicólogo observa e registra se houve presença de comportamento.

Um exemplo de significado de ação e do ato

(Releído do artigo de Gottesman, "Stage Development of Blind Children: a Piagetian View". In: *The New Outlook*. March 1976, v.70, p.3).

Avaliação das explicações dadas por crianças cegas e videntes ao lidar com objetos e argila, para estudo da "conservação" de massa, peso e volume:

Gottesman introduzia o material nas mãos das crianças cegas e videntes, dizendo: "Agora eu colocarei em suas mãos algo para você sentir. Veja se você sabe o que é". Cada criança fazia as provas e era questionada individualmente em cada situação ao ser solicitada a prever/julgar/explicar. As crianças realizavam as tarefas e o psicólogo conversava sobre o que haviam feito, buscando compreender sua concepção e as transformações de suas concepções através de comunicações e diálogos apropriados à criança. As explicações eram categorizadas, tendo como referência a Teoria de Piaget. Ao procurar compreender a resposta da criança, o psicólogo buscava o significado do ato; ao categorizar suas explicações a partir do referencial de Piaget, buscava o significado da ação.

Nas ciências físicas essa distinção entre ato e ação não tem lugar. Nas ciências do comportamento, e até certo ponto nas ciências biológicas, reconhece-se que os atos possuem sentido, isto é, constituem uma ação dirigida a um fim. Em outras palavras, quer isso dizer que todo significado de um ato é finalístico, isto é, se opõe a um ato gratuito. Isso tudo parece óbvio quando se fala da avaliação psicológica de uma criança ou adolescente. Parece absurdo repisar a importância do não se satisfazer com uma explicação da ação (ainda que bem fundamentada numa teoria), deixando de lado a busca do significado do ato. No entanto, na prática de trabalho, nem sempre isso fica tão óbvio. Vejamos, pois, para ilustrar esta afirmação, os instrumentos que têm sido oferecidos para a avaliação individual do deficiente visual e como têm sido utilizados.

Vamos tomar um exemplo de nossa realidade. Amiralian (1986) pesquisou a cognição do cego congênito, utilizando para a avaliação o WISC Verbal e o BLAT (Blind learning aptitude test, de Newland, 1971). Seus

sujeitos foram crianças de 6 a 15 anos que freqüentavam do pré-escolar à 5ª série. Reiterando a afirmação de Bauman (apud Sabatino, 1979) de que o teste individual de *inteligênciastandardizado* mais usado para crianças deficientes visuais é a escala verbal de Weschler (WISC Verbal), Amiralian apresenta as seguintes justificativas para a escolha desse instrumento:

1. Ser o teste extensivamente citado pelos vários pesquisadores que demonstraram sua validade para a avaliação do desenvolvimento intelectual de sujeitos cegos.

2. Possibilitar uma análise qualitativa do papel obtido a partir dos resultados para cada subteste, o que permite identificar dificuldades comuns às crianças cegas.

A escolha do BLAT para o estudo do desempenho foi feita por ser um teste criado especialmente para a avaliação de sujeitos cegos e por estar livre, de acordo com o autor, de influências culturais.

Amiralian aplicou cinco subtestes do WISC Verbal: Informação, Compreensão, Aritmética, Números e Semelhanças. A avaliação foi feita segundo normas padronizadas (tradução da Cepa). O BLAT foi aplicado e avaliado segundo as normas estabelecidas pelo seu autor. O material do BLAT utilizado para a pesquisa foi uma cópia do modelo americano, feito na Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), hoje denominada Fundação Dorina Gouvea Nowill. Algumas diferenças ocorreram nessa tiragem. Foi feito um teste com um grupo de cegos, a fim de constatar se essas diferenças poderiam produzir modificações que interferissem nos resultados. Concluiu-se que as diferenças (no papel e tamanho dos pontos em relevo) não interferiram na compreensão do modelo. A avaliação do desenvolvimento cognitivo foi feita a partir dos resultados registrados nos protocolos dos itens do WISC Verbal e do BLAT. A relação entre a avaliação verbal e a de execução foi analisada pelos QIs obtidos a partir da aplicação e da avaliação dos dois testes. Os resultados foram estudados a partir de uma análise estatística, utilizando os seguintes procedimentos: Prova de Kruskal-Wallis e correlação de Postos de Spearman. A análise dos subtestes do WISC foi realizada a partir da média e do desvio-padrão dos pontos ponderados para a população geral e para os grupos por série escolar e

idade cronológica. O mesmo procedimento foi adotado para o BLAT, realizando-se a partir daí o estudo da relação entre desempenho verbal e de execução. Os resultados foram mais elevados no BLAT do que no WISC.

Os resultados do BLAT (de acordo com o próprio autor) equívalem principalmente a uma avaliação dos processos psicológicos básicos utilizados na aprendizagem, enquanto os do WISC expressam os conhecimentos adquiridos pelo sujeito, isto é, o produto da aprendizagem. Diante disso, cabe perguntar: E possível esta diferenciação? Referir-se aos resultados do BLAT como avaliativos dos processos utilizados na aprendizagem e os do WISC como avaliativos dos produtos de aprendizagem é uma forma de desvincular aquilo que o indivíduo faz (produto ou ação) daquele processo que possibilita que ele faça (sua compreensão do que o leva à ação, isto é, o ato).

A utilização de instrumentos (testes e tratamento estatístico) para a avaliação do aspecto cognitivo do deficiente visual, sem utilização de outros recursos, ilustra uma postura psicológica voltada para o significado da ação. Como afirma Kapperman (apud Sabatino, 1979), testar o QI de crianças cegas é, na melhor das hipóteses, uma questão duvidosa, pela pobreza de instrumentos disponíveis. A maior parte dos instrumentos para esse propósito são adaptações de projetos originais para pessoas videntes, ficando implícita nessa utilização de instrumentos a crença de que a criança deficiente visual está exposta às mesmas experiências culturais da criança vidente. Isso, porém, não parece ocorrer, pois a exploração do ambiente pelo deficiente visual é mais limitada e depende das condições que lhe são oferecidas e, de um modo geral, ela não passa pelas mesmas experiências do vidente.

Um outro ponto que constitui dificuldade na adaptação de instrumentos para a avaliação do deficiente visual é sua validade para uma população visualmente deficiente. Devido à facilidade de se encontrar uma grande população nas escolas residenciais, tem-se recorrido a esses portadores de deficiência visual. Isso leva a uma amostra enviesada, devido ao fato de suas experiências serem circunscritas às mesmas condições físicas e educacionais.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às limitações do deficiente visual a situações às quais ele não tem acesso (experiências de cor/movimentos de objetos a distância, etc). Isso leva à excessiva ênfase na escala verbal em certos itens de avaliação.

Atualmente não há teste de inteligência bem projetado ou organizado, e bem estandardizado, para deficientes visuais. Segundo Classen (1974), os testes puramente verbais não serão fidedignos, enquanto os ambientes de casa se mostrarem mais restritivos para os cegos do que para os videntes.

Os testes de inteligência utilizados com deficientes visuais no Brasil são, como já foi dito, o Wechsler Verbal (WISC), o Ohwaki Kohs — cubos táteis (avaliação a partir de 6 anos de idade) — e o Teste de Inteligência Williams, para crianças com cegueira e visão subnormal (England), traduzido por Maria Lúcia Amiralian e distribuído pela FLCB.

Outro teste projetado para uso com deficientes visuais, de origem americana, e adaptado para população brasileira, é a Escala de Ballard e Barraga (1971). Na construção dessa escala, esses autores listaram seções e subtestes de instrumentos bem conhecidos, que são usados para avaliar o nível de funcionamento de crianças portadoras de visão subnormal na pré-escola. A título de ilustração, apontamos a seguir algumas habilidades incluídas na escala e os instrumentos de onde foram retirados.

Habilidades medidas	Instrumentos dos quais foram retirados os itens
<ul style="list-style-type: none"> . Memória imediata . Associação . Pensamento lógico . Intelligency . Discriminação . Relação espacial . Psicomotricidade . Raciocínio dedutivo . Raciocínio indutivo . Generalização • Imitação . Atenção imediata . Desenvolvimento da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> . Teste Illinois de Habilidade Psicolinguística . Escala Stanford Binet . Weschler - Pre School and Primary Scale of . Arthur Point Scale of Performance Test • Hiskey Nebraska of Hearing Aptitude . Columbia Mental Maturity Scale

Considerando que esses instrumentos foram, originalmente, organizados para pessoas videntes, as mesmas restrições feitas por Kapperman, já citadas anteriormente, aplicam-se a essa escala.

Um outro ponto que cabe ainda assinalar é que esses instrumentos, pela forma de aplicação e de registro, em geral, só podem ser empregados na avaliação do deficiente visual como ferramentas clínicas.

Como ficou exposto, o estudo do aspecto cognitivo e de aquisição de habilidades, através do uso de testes, constitui limitação por restringir-se ao significado manifesto, interpretado a partir de quadros referenciais (significado da ação). O material apresenta situações pré-delimitadas e preestabelecidas; não leva em conta o indivíduo no seu dinamismo, desconsiderando sua experiência e as implicações afetivas e sociais.

Qualquer profissional, ao se referir à avaliação psicológica de um indivíduo, faz menção à necessidade de conhecimento de suas condições intelectuais, perceptivas, motoras e de ajustamento afetivo-emocional. Na literatura especializada referente à avaliação do deficiente visual, fica assinalada a importância de se estar atento às reações emocionais do deficiente visual. Não há, contudo, citação de estudos sobre qualquer um desses aspectos, quando se coloca um portador de deficiência visual diante de provas pouco apropriadas para mostrar sua maneira de perceber e de elaborar a partir daí.

Ficam, assim, assinaladas lacunas sobre a avaliação do deficiente visual, no que diz respeito a instrumentos ou a situações que permitam conhecê-lo na sua maneira própria de perceber, sentir e organizar-se no mundo que o rodeia. Como a avaliação psicológica constitui um recurso fundamental para a orientação educacional do deficiente visual, faz-se premente uma reflexão sobre essa questão. Só numa atitude pioneira de investigação é que o psicólogo poderá pensar nos caminhos apropriados para conhecer o deficiente visual. Isso requer que ele deixe de se satisfazer com explicações ou interpretações calcadas em teorias e pesquisas baseadas no visual e que busque o referencial perceptual do deficiente visual como ponto de partida.

Esta é a avaliação que cabe ao professor e é feita através de um longo processo. Só a partir dos dados obtidos e coordenando-os com as informações do oftalmologista é possível traçar um plano educacional apropriado ao aluno deficiente visual.

Vale para o professor o que ficou dito antes sobre o profissional em psicologia. Se um professor faz a correção, baseado nas respostas dadas pelo aluno, estará avaliando a partir do "significado da ação". Se o professor faz a correção analisando como o aluno procedeu para responder estará voltado para o processo, portanto, estará avaliando voltado para o "significado do ato".

Para traçar um procedimento de avaliação, o professor precisa ter claro seu objetivo e a maneira de poder atingi-lo: saber se a meta da avaliação é determinar o nível de funcionamento (para o planejamento de um programa educacional apropriado ao deficiente visual) ou prognosticar suas condições de acompanhar um programa de classe comum. No primeiro caso, a avaliação estará voltada para o progresso individual (avaliação por critério); no segundo caso (avaliação por norma), para comparação dos resultados do indivíduo deficiente visual em relação a um grupo, no caso, a classe. Ambas são importantes para uma avaliação completa.

Uma questão que merece atenção inicialmente é a que diz respeito aos critérios de avaliação do cego e dos portadores de visão subnormal. Servem, pois, como ponto de partida duas perguntas: Serão diferentes os tipos de capacidade de aprendizagem do cego e das pessoas que têm alguma visão residual? Quais os aspectos diferentes e como poderão ser avaliados?

Como já vimos, quanto mais completa a avaliação mais se terá condições para uma programação que propicie desenvolvimento, aprendizagem e preparo para a integração social.

Para isso, no caso do deficiente visual, é necessária uma abordagem adequada, não só do que se refere a comportamentos e habilidades acadêmicas, como também dos aspectos funcionais de seus modos de:

- realizar as atividades pessoais;
- relacionar-se com outras pessoas;
- usar seu corpo e seus sentidos;
- desempenhar-se na sala de aula;
- usar habilidades que lhe permitam participar da sociedade mais amplamente.

O primeiro ponto que requer atenção, após a definição clara dos objetivos, diz respeito aos instrumentos e às medidas a serem utilizados. Para que se possa realmente ter um quadro das possibilidades do deficiente visual, em seus aspectos acadêmicos e funcionais, é necessário antes de mais nada refletir sobre os recursos oferecidos, considerando-se, no mínimo, os itens seguintes:

- Perguntar até onde são adaptações de material organizado para avaliar o mundo do vidente.

- Analisar instrumentos e selecionar os que permitam avaliar habilidades e comportamentos provenientes de uma organização que não se baseie no visual.

Enquanto se realiza a avaliação, é necessário aprofundá-la também através de uma análise que esclareça sobre o significado do nível obtido. Nesse sentido, o que se busca saber são os dados sobre a experiência desenvolvida pelo deficiente visual, isto é, o quanto ela propicia, em seus vários aspectos, um crescimento de autonomia; o quanto ela é deficitária nesse sentido; se há dificuldades que interferem além da deficiência visual e que requerem um parecer do neurologista, ou de outro especialista; como está seu processo de aprendizagem, localizando suas facilidades e problemas.

Como já dissemos, para uma programação educacional, o professor necessita complementar sua avaliação pedagógica com outras informações, tais como as que seguem:

- *Informações do exame oftalmológico e optométrico* sobre a extensão das condições da visão e das partes do olho e da visão afetadas;

sobre as condições da pessoa se esforçar para enxergar e o cansaço resultante daí (para saber sobre o material quanto ao tamanho e ao tipo a ser usado pelo professor em sala de aula).

— *Informações sobre comportamento funcional e níveis de desempenho.* A obtenção destas informações requer um contato com o deficiente visual em ambientes familiares, onde ele se sinta mais à vontade para mostrar o que sabe e o que não sabe. O professor poderá obter esses dados observando a criança em situações informais, no que diz respeito à sua mobilidade em seu ambiente pessoal e no seu relacionamento cotidiano. Isso pode ser feito em diferentes situações no ambiente escolar: na lanchonete ou no refeitório; na movimentação pelo prédio escolar; na participação em sala de aula; no uso de materiais pessoais e escolares; na forma de relacionar-se com pessoas e ambientes.

Avaliação e educação do deficiente visual: implicações

O que pesquisas e estudos analisados assinalaram, de um modo geral (apesar das controvérsias em seus resultados e explicações), é que o atraso encontrado no desenvolvimento dos deficientes visuais deve-se:

1. aos aspectos perceptuais ou representacionais (que são caracterizados pelo empobrecimento de imagens), e não a dificuldades situadas no aspecto operacional;

2. à utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e à organização das situações (fazendo o deficiente visual aproximação de problemas conceituais abstratos, através de um nível concreto e funcional; aproximação de tarefas que envolvem representações ou imagens, através de níveis conceituais), num esforço de compensar déficits;

3. às condições educacionais (familiares e escolares), que não supriam as necessidades de desenvolvimento dos deficientes visuais e nem forneciam oportunidades para maximizar suas possibilidades, e não aos limites provenientes da deficiência visual.

Um outro aspecto frisado no material analisado refere-se à inadequação dos recursos diagnósticos utilizados com o deficiente visual, e que se manifesta em:

1. impropriedade na utilização dos testes verbais de inteligência, elaborados para videntes e usados para cegos;

2. dificuldades de adaptação de testes de execução para avaliação dos deficientes visuais.

A esses dois itens levantados, cabe acrescentar um terceiro:

3. impropriedade dos critérios (para conhecimento da experiência do sujeito e sua formação simbólica), cujo referencial é o da comparação entre deficientes visuais e videntes.

Como ilustração do item 3, são retomados a seguir alguns dados encontrados por Mephart, Mephart e Schwartz (1974), assinalando déficit das crianças deficientes visuais na descrição das pessoas e do ambiente, por elas se referirem a menos partes do corpo dos amigos. Esquecem esses autores, no entanto, que na cultura ocidental as partes do corpo são características percebidas visualmente. Poder-se-ia afirmar que as imagens pobres ou as concepções imprecisas dos deficientes visuais, encontradas por esses autores, estão reiterando simplesmente que a descrição do ambiente se faz habitualmente pelo visual. As conclusões de Foster (1977), de que as imagens das crianças cegas são basicamente reprodutivas, isto é, permanecem estáticas, é uma outra ilustração disto; a ausência de referencial perceptivo próprio (tátil, auditivo, olfativo, cinestésico) faz com que a criança cega fique presa estaticamente a informações recebidas, repetindo-as, impedida de com elas operar.

Os dados e as conclusões evidenciaram que pouco se sabe sobre o deficiente visual. O "empobrecimento de imagens" estará revelando características de sua percepção ou ausência de recursos para conhecimento dessas características? "A utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações" estará se referindo a deficiências do deficiente visual ou das condições educacionais que não propiciaram a ele essa apropriação?

Por outro lado, as conclusões enfatizaram a inadequação dos recursos para a avaliação do deficiente visual.

No entanto, os autores das pesquisas analisadas, de um modo geral, em suas conclusões, apresentaram sugestões para a educação do deficiente visual, chamando a atenção para a relação do desenvolvimento do deficiente visual com suas condições educacionais. É importante lembrar que Gottesman (Ver Anexo), cujos estudos não apontam diferenças entre os deficientes visuais e os videntes, caracteriza os sujeitos de seus experimentos como bem ajustados e integrados, bem aceitos pelos familiares, tendo sido tratados primeiro como crianças e depois como portadores de deficiência. O autor refere-se ao grau de liberdade dado pelos pais como fator crucial para seu bem-estar. Gottesman chama, porém, a atenção para o fato de que seus sujeitos constituem um grupo selecionado. Suas conclusões exatamente por isso parecem importantes, pois ilustram que, quando as condições educacionais são apropriadas, o deficiente visual desenvolve suas possibilidades.

De forma bastante simplificada, de tudo o que ficou exposto, poderemos dizer: professor ou psicólogo estarão iniciando um caminho para compreender o deficiente visual no seu pensar, sentir e agir, quando questionarem a avaliação voltada para o "significado da ação" (comportamento observável ou resposta), e buscarem uma avaliação que considere também o "significado do ato" (o que significa para o agente sua ação). Ou em outras palavras, quando questionarem a avaliação focalizada no "produto", voltando-se para a avaliação do sujeito contextualizado, considerando sua experiência, isto é, seus caminhos perceptuais, seus significados denotativos e conotativos, sua linguagem.

Referências bibliográficas

AMIRALIAN, M. Lucia T.M. *Psicodiagnóstico do cego congênito: aspectos cognitivos*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Psicologia, USP.

- BARRAGA, Natalie. A avaliação educacional do deficiente visual. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1, 1983. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1983.
- GOTTESMAN, M. Stage development of blind children: a piagetian. *The New Outlook for the Blind*, v.70, n.3, p.94-100, 1976.
- HALL, Amanda - Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 75, n.7, p.281-284, Sept. 1981.
- HATWELL, Y. *Privation sensorielle et intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- KAPLAN, A. *The conduct of inquiry: methodology for behavioral science*. published pursuant to agreement with Chandler Publishing Cia., San Francisco (CA): Chandler Publishing, 1964.
- _____. *A conduta na pesquisa*. São Paulo: EDUSP, 1969.
- KAPPERMAN, G. Assesment of the visually handicapped. In: SABATINO, D.A., MILLER, TED. L. (Eds.). *Discribing learner characteristics of handicapped children and youth*. New York: Grune and Stratton, 1979.
- MASINI, E.F.S. *O perceber e o relacionarse do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasilia: CORDE, 1994.
- MAZZOTA, M. J.S. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pi-oneira, 1981.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Centro Nacional de Educação Especial. Projeto.Prioritário "Reformulação de Currículos para Educação Especial": proposta curricular para deficientes visuais. Brasília, 1979. v.1.

SABATINO, D.A., MILLER, TED. L. (Eds). *Discribing learner characteristics of handicapped children and youth*. New York: Grune and Stratton, 1979.

SWALLOW, R. W. Piaget 's theory and the visually handicapped learner,772e
New Outlook for the Blind, v. 70, n.3, p.273-280, 1976.

ZAHL, P.A. (Eds.). *Blindness: modern approaches to the unseen environment*. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1950.

Recebido em 3 de abril de 1996.

Elcie F. Salzano Masini, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é livre-docente em Educação Especial na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

An analysis of the literature concerned with blindness and visually handicapped reveales that research in these fields has been made from a visual point of view. This work considers some of the implications of making evaluations of blind and visually impaired students with the normally sighted as the reference. It encourages adoption of evaluation procedures that use the blind or visually impaired student as his own reference.

Une analyse de la bibliographie spécialisée sur le déficient visuel a montré que les recherches sur son développement et sur son apprentissage ont été menées d'après les modèles du voyant. Le présent travail, à partir des données de ces recherches, soulève quelques questions afin que ceux qui travaillent avec l'éducation du déficient visuel réfléchissent sur les implications qui découlent de jauger les aveugles et

les handicapés visuels, en partant du référentiel du voyant; c'est une invitation pour qu'on s'intéresse à trouver des voies pour connaître le déficient visuel en ayant pour source son propre référentiel.

Un análisis de la bibliografía especializada acerca del deficiente visual reveló que los estudios sobre su desarrollo y aprendizaje se hicieron a través de criterios del vidente. Este trabajo, partiendo de los resultados de esta investigación, ofrece algunas conclusiones, para que los que se dedican a educar deficientes visuales las lleven en cuenta en el momento de evaluar los ciegos o los portadores de baja visión utilizando el referencial del vidente. Es una invitación a descubrir formas de conocer al deficiente visual a través de su propio referencial.

Anexo

PESQUISAS SOBRE O DEFICIENTE VISUAL

1. Swalow cita várias pesquisas, comentando que pouco ajudam quem lida com o deficiente visual:

— Referentes à coordenação motora:

- No vidente, a preensão visão-mão ocorre aos 4 meses.
- No cego, a preensão audição-mão ocorre aos 6 meses.

Fraiberg mostra crianças com 5 meses sem problemas quando apropriadamente estimuladas pela mãe.

— Referentes ao desenvolvimento cognitivo:

• Atraso dos cegos na formação das estruturas subjacentes à classificação devido a problema perceptível ou figurativo (simbólico).

Mephart/Mephart e Schwartz pesquisaram o desenvolvimento de imagens visuais através de descrições verbais do meio ambiente.

— Referentes à linguagem:

- Depois dos 8 anos as crianças cegas apresentam atraso em capacidades conceituais (Friedman e Pasmak).
- Atraso no vocabulário (Hopkins e MacGuire, 1964; Tillman, 1967).

2. Gottesman cita várias pesquisas piagetianas que evidenciam o atraso do deficiente visual*:

— Canning (1957): crianças cegas adquirem conservação de água depois vida.

— Hatwell (1966): crianças cegas congênitas ou com cegueira adquirida eram dois a três anos rnais atrasadas que as videntes.

— Miller (1969): estudou a conservação (peso e volume) em crianças de 7 a 10 anos; crianças parcialmente videntes são melhores que com visão.

* O deficiente visual apresenta resultados deficitários, segundo Piaget (na Formação do simbolo nas crianças), na imitação e no jogo simbólico. Simbolo para Piaget é uma imagem que serve para traduzir as experiências do indivíduo.

— Simpkins e Stephens (1973) : em tarefas concretas e formação (conservação, classificação, memória, imagem mental, operações formais); crianças cegas têm atraso de quatro a oito anos no desenvolvimento cognitivo.

— Gottesman realiza sua pesquisa:

- Não encontrou diferença entre cegos e videntes e videntes vendados, com sujeitos de 2 a 8 anos.

- Sujeitos cegos do experimento eram bem aceitos pelos familiares, realizavam rotinas domésticas e desfrutavam de bastante liberdade dada pelos pais.

3. Hall cita várias pesquisas evidenciando diferenças entre cego e *vidente*:

— Hans (1974): diferenças de imagens (visuais e táteis) influem decisivamente na capacidade dos cegos resolverem problemas verbais.

— Fraiberg (Hall, 1981): atraso na inteligência representacional de crianças cegas de 2 a 3 anos quanto ao uso significativo de palavras e suas combinações.

— Foster (Hall, 1981): imagens são basicamente reprodutivas, estáticas e incapazes de antecipar processos (para Piaget, imagens mentais ajudam a formular operações e as limitações afetam o processo cognitivo).

— Carroll e Omwake e Solmitz, Zweibelson e Barg (in Hall, 1981) mostraram que a perda da visão prejudica a organização e a retenção de representações, afetando o pensamento racional.

— Hall retoma os resultados através do referencial de Brunner:

Representações: Inativas => de ação

Icônicas => de imagens (pictóricas)

Simbólicas => nominais

E conclui: diferenças de desempenho podem revelar não fraqueza no pensamento, mas que os cegos realizam tarefas que exigem diferentes habilidades cognitivas (representações), apoiando-se em sistemas de representação impróprios para a tarefa. Por exemplo:

Paivio => Imagens visuais baseadas na comunicação verbal para processar aspectos ligados ao espacial.

4. Amíralian pesquisa a interferência da cegueira nas diferentes áreas do desenvolvimento cognitiva e busca os procedimentos mais adequados ao diagnóstico e obtem o seguinte resultado com cegos congênitos:

— No WISC verbal: resultado abaixo da média.

— No Blat:

- Resultados mais altos referentes à manipulação.
- Resultados mais baixos referentes ao desempenho verbal.
- Resultados melhores referentes: => identificar,
=> discriminar,
=> estabelecer relações.
- Resultados piores nos produtos da aprendizagem.

Profissionalização Docente: uma Leitura Piagetiana de sua Construção

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

Universidade Estadual Paulista (Unesp)/ Campus de Araraquara

Apresenta reflexões acerca da formação continuada do professor, visando, a longo prazo, contribuir para a formulação de uma teoria do desenvolvimento profissional docente, fundamentada no construtivismo piagetiano. São revisados alguns conceitos e princípios desta corrente, particularmente os relacionados com o processo de tomada de consciência, e discutidos problemas trazidos por uma leitura piagetiana da prática docente. Propõe-se, ao final, uma hierarquia de níveis de construção da profissionalidade docente, tendo como eixos a prática pedagógica, a conquista da autonomia e a identidade profissional do professor.

Introdução

Pretendemos, neste trabalho, abordar a questão da formação continuada do professor, tendo como pano de fundo a perspectiva piagetiana de análise. E também nossa intenção que as reflexões que vimos fazendo a respeito (Chakur, 1994, 1995a) possam, a longo prazo, contribuir para a formulação de uma teoria da profissionalização docente, recentemente perseguida por vários estudiosos da educação (cf. Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993).

De fato, a prática pedagógica vem sendo atualmente considerada o eixo central da formação docente, enquanto categoria de atividades que ocorrem em situações que nunca são as mesmas e que são sempre proble-

máticas. Tem sido igualmente concebida como o espaço próprio da construção de saberes pedagógicos, dado que a atuação em sala de aula é objeto de análise e de interpretação contínuas por parte dos professores.

Alguns estudos têm mostrado que, muito mais que tentar solucionar problemas práticos com o recurso a teorias e técnicas científicas, o professor busca, no decorrer de sua vida profissional, atender às exigências de situações únicas, instáveis e complexas com que se depara diariamente, recorrendo a certa "compreensão em ação". A visão da figura do professor "técnico-especialista" vem sendo, assim, substituída pela do "prático reflexivo" (Schön, 1992) ou "investigador" (Zeichner, 1992), enquanto a prática, antes percebida como eminentemente técnica ou instrumental, toma-se "investigação na ação".

É esse "veio" que o presente trabalho pretende retomar, partindo, antes de mais nada, da visão do professor como sujeito ativo e construtor da sua prática, em sentido que é necessário explicitar.

Embora seja a atuação de sala de aula o núcleo da atividade docente, não podemos esquecer que esta é uma atividade de muitas facetas, não se reduzindo apenas ao que se chama aspecto *técnico-pedagógico*. Ao invés, o professor cumpre funções múltiplas, intimamente imbricadas. Fazem parte do seu papel, por exemplo, o preparo das gerações futuras para o exercício da cidadania (aspecto social); o comprometimento com transformações sociais que assegurem e aperfeiçoem a democracia, incluindo as reivindicações que são próprias da categoria (aspecto político); o saber lidar com personalidades distintas e com conflitos intra e intergeracionais (aspecto psicológico), e o investimento na continuidade da própria formação (aspecto profissional), além do caráter técnico-pedagógico já citado.

Para que a prática docente assuma, pois, o sentido mais amplo de *profissionalidade*, constituindo-se, ademais, num fazer-se no tempo (desenvolvimento ou construção), deve ser tomada como toda e qualquer prática que é prerrogativa do professor enquanto profissional do ensino e, como tal, abrangendo todos os seus aspectos ou dimensões.

Tendo em vista nossas intenções de partida, discorreremos, inicialmente, sobre alguns tópicos do construtivismo piagetiano. Em seguida,

tentaremos fazer uma leitura piagetiana da prática docente e do seu processo em direção a uma *práxis reflexiva*, discutindo alguns problemas trazidos por esta análise. Por último, esboçaremos uma proposta que estabelece uma hierarquia de *níveis de construção da profissionalidade docente*, recorrendo a dados empíricos colhidos ao longo de uma experiência de interação com professores de 5ª a 8ª série.

Longe de constituir-se em sistematização acabada, achamos que o conjunto das reflexões aqui organizadas pode ser o início de um casamento feliz e duradouro entre a Psicologia Genética piagetiana e uma teoria do desenvolvimento profissional docente.

O construtivismo piagetiano

Como bem diz o termo, o construtivismo tem como principal pressuposto o de que os conhecimentos próprios do homem não são inatos nem adquiridos exclusivamente em função do meio, mas construídos.

Contraopondo-se à posição inatista, que postula estruturas do conhecimento preexistentes à experiência (origem interna dos conhecimentos), e também à empirista, que as concebe como cópias do real (origem externa), Piaget defende a *sua construção* (ou reconstrução) é na interação com o objeto que o sujeito constrói formas de pensamento cada vez mais organizadas, melhor elaboradas e adaptadas ao real. O objeto só se torna, então, conhecido quando o sujeito age sobre ele e o transforma.

Esta construção é também um processo de *descentração* que se aplica tanto ao eu individual, relativamente ao conjunto de perspectivas (chegando às relações de reciprocidade e cooperação) quanto às particularidades do objeto, coordenando-as entre si (aproximando-se da objetividade). Constitui-se, pois, construção do mundo e autoconstrução do sujeito em direção à autonomia.

A autonomia, por sua vez, manifesta-se "pela participação irreduzível e indispensável do indivíduo na elaboração de novas formas de pensar e novos conhecimentos", como afirma La Taille(1992, p.112), mas

também se revela no respeito às regras em função de acordos mútuos, nas relações de cooperação em que culminam os intercâmbios com o outro, quando são possíveis a "discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas" (id. *ibid.*, p.19-20).

Quanto às formas de conhecimento de que o homem é capaz, Piaget (1973a) se refere a três formas distintas: conhecimentos estruturados por uma programação hereditária (certas percepções espaciais, como visão das cores e espaço tridimensional, por exemplo), aquisições em função da experiência física (ou F) e aquisições em função da experiência lógico-matemática (ou LM).

Note-se que as duas últimas categorias definem aquisições que dependem da experiência, mas sendo esta de dois tipos distintos. Na experiência F, o sujeito age sobre os objetos e deles retira conhecimentos por abstração *física* (ou *empírica*), ou seja, descobre propriedades inerentes à natureza dos objetos (seu peso, forma ou cor, por exemplo). Na experiência LM, os conhecimentos são retirados não dos objetos, mas das próprias ações (ou coordenação de ações) do sujeito, por abstração *lógico-matemática*, quando, então, ele descobre ligações introduzidas no objeto por estas ações (de colocar em correspondência, reunir, ordenar, por exemplo).

As ações como acima caracterizadas comportam dois mecanismos opostos, mas solidários, que constituem os componentes de toda adaptação inteligente: a *assimilação*, que consiste na "incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc.) em um esquema sensorio-motor ou conceitual do sujeito" e a *acomodação*, relativa à "necessidade em que se encontra a assimilação de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar" (Piaget 1975, p.12)¹. A acomodação

¹ Tratando-se de sistemas cognitivos em geral, com seu caráter de totalidade, e consideradas suas subdivisões, podem ocorrer "assimilações recíprocas" em que subsistemas se assimilam mutuamente e se coordenam entre si, ou quando este processo liga um sistema total e os subsistemas que o integram. O mesmo é válido para o processo de acomodação.

é, portanto, a responsável pela modificação da ação para que esta se ajuste às propriedades particulares do objeto.

Mas uma ação nunca se apresenta totalmente nova. E o que importa, na verdade, não são as ações tomadas isoladamente, mas seu *esquema*, que Piaget (1973a) define como "o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação" (p.16). Tais são os esquemas de agarrar, reunir, separar, etc, que não se confundem com ações particulares, mas resultam de sua generalização, não sendo, pois, perceptíveis.

Além disso, como esclarecem Coll e Gilliéron (1987, p.34), um esquema é um "verdadeiro quadro assimilador que permite compreender a realidade à qual se aplica, atribuindo-lhe significações, é a unidade básica do funcionamento cognitivo e, simultaneamente, o ingrediente elementar das formas de pensamento, desde as mais simples às mais complexas e elaboradas". Constituindo-se em unidades assimiladoras nos planos da ação material, da representação e da conceituação, os esquemas tendem a combinar-se e coordenar-se entre si (olhar-e-agarrar, reunir-e-ordenar, por exemplo), organizando-se, enfim, em estruturas mais gerais do conhecimento.

Uma *estrutura*, por sua vez, compõe-se de elementos e das relações que os ligam, constituindo-se em "forma", um sistema de relações aos poucos destacado dos conteúdos que lhe servem de "alimento" (particularidades do meio), no transcurso do desenvolvimento intelectual.

Esquemas e estruturas são constantemente organizados e reorganizados durante a história individual, diferenciando-se e integrando-se em estruturas de ordem superior, num processo que imprime ao desenvolvimento a forma de períodos sequenciais (Sensório-Motor, Operacional Concreto e Operacional Formal) com suas subdivisões em estádios que se sucedem em ordem fixa, mais ou menos independente da idade cronológica. As estruturas construídas em cada etapa permitem ao indivíduo interagir de certo modo com a realidade e compreendê-la em dado nível,

assim configurando certo *estado de equilíbrio* nos intercâmbios com o mundo circundante.

Mas cada estado de equilíbrio não é de nenhum modo estático, nem se confunde com um estado de repouso sucessivamente substituído por outro (o que significaria "destruição" de estruturas já elaboradas). É, pois, necessário invocar o mecanismo que produz os vários degraus de equilíbrio: a *equilibração* - processo pelo qual o sujeito opõe reações compensatórias (regulações) às perturbações sofridas ou antecipadas.

Assim, diante de uma perturbação que é fonte de desequilíbrio,² o sujeito tenta compensá-la mediante *regulações* que conduzem do resultado da ação a sua retomada, corrigindo-a (*feedback negativo*) ou reforçando-a (*feedback positivo*). E no domínio lógico-matemático, as regulações reais "perfeitas" são as próprias operações reversíveis (regulações de regulações)³, com seu duplo caráter proativo (antecipação) e retroativo. Mas esse percurso da equilibração até chegar às regulações de regulações pode exprimir-se em outra linguagem: a das "reflexões".

Assim é que as estruturas cognitivas passam de sensório-motoras a operatórias concretas e, em seguida, formais, mediante um processo que Piaget (Piaget, 1975, Piaget, Coll., 1977) chama de *abstraction réfléchissante*, com seus dois sentidos de "reflexão": primeiramente, o sujeito reflete (no sentido físico do termo) uma dada ação, projetando-a sobre um novo patamar de ordem superior (por exemplo, o nível dos conceitos

² As perturbações constituem-se obstáculos aos processos de assimilação e acomodação e podem ser, de um lado, lacunas "que deixam as necessidades insatisfeitas e se traduzem pela insuficiente alimentação de um esquema" e, de outro, causas de fracassos ou de erros — "resistências do objeto, obstáculos às assimilações recíprocas de esquemas ou de subsistemas etc." (Piaget, 1975, p.24). Mas qualquer elemento perturbador só é gerador de conflitos para uma estrutura já ativada. Além disso, nem sempre a reação à perturbação é seguida de regulação. A perturbação pode provocar repetição da ação ou simplesmente a sua parada, desviando-se o sujeito para outra direção. Por sua vez, a regulação pode não se revelar compensatória, como no caso de reforço de um erro.

³ As operações são ainda ações, mas ações interiorizadas, coordenadas e reversíveis. São, pois, estruturas cognitivas aplicáveis seja a objetos manipuláveis física ou mentalmente (nível concreto), seja ao possível, a hipóteses e proposições (nível formal).

com relação ao das ações materiais) — projeção esta denominada *réfléchissement*; em seguida, é necessário integrar esta ação em uma nova estrutura (a que está em vias de construção), reconstruindo sobre este novo patamar os elementos extraídos do anterior ou colocando em relação os elementos oriundos dos dois níveis - reorganização chamada *réflexion*.

Desse modo, é a união de um novo *réfléchissement* e de uma nova *réflexion* que caracteriza a formação de toda nova etapa de desenvolvimento. Isto significa, como esclarece Piaget (1973a, p.361), que "o desenvolvimento de uma estrutura não pode ser feito exclusivamente em seu próprio patamar, por simples extensão das operações dadas e combinação dos elementos conhecidos. O progresso consiste em construir uma estrutura mais ampla que abranja a precedente, mas introduzindo novas operações". Significa, ademais, que a equilibração não é simples marcha para o equilíbrio, mas é em geral orientada para um *melhor* equilíbrio, assim caracterizando a *equilibração majorante*.

Mas Piaget alerta que, embora presente em todos os estádios do desenvolvimento, a abstração *réfléchissante* só se torna consciente no nível das operações formais, quando o sujeito é capaz de "tematização retroativa" ou reflexão sobre a reflexão (capaz, portanto, de uma "teoria"). É então que a abstração passa a ser *refletida* (*réfléchie*), alcançando o nível do *pensamento reflexivo* propriamente dito.

Tendo em vista o modelo construtivista piagetiano assim resumido, resta perguntar se as construções cognitivas de que o homem é capaz se estabilizam sempre em conhecimentos válidos e coerentes. Não existiria aí a possibilidade de deformações, por exemplo? Ou estas seriam próprias apenas dos estádios elementares do pensamento infantil, sendo estranhas ao adulto? Estas são algumas das questões levantadas pelo problema da *tomada de consciência*, que nos interessa particularmente.

Certas categorias de ação se reduzem a um simples "fazer" material. Mas do mesmo modo que a ação pode ou não chegar a um "saber fazer", ou fazer com êxito, também pode ou não conduzir ao conhecimento, no sentido de compreensão.

Em obra a respeito, Piaget (1978) diferencia claramente o *saber fazer*, que consiste em "compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos", do *compreender*, que é "conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas levantados em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação" (p.176). Em outras palavras, compreender "consiste em isolar a razão das coisas, enquanto saber fazer é somente utilizá-las com sucesso" (p.179).

Por outro lado, toda atividade humana exige algum grau de consciência. Na concepção piagetiana, a consciência pode revelar-se "elementar ou periférica", quando se aplica a dados imediatamente percebidos, aos objetivos da ação e aos seus resultados enquanto êxito ou fracasso (elementos pertencentes à "periferia" da consciência e, como tais, facilmente conscientes). Mas a consciência pode igualmente chegar à compreensão. Para tanto, é necessário o recurso à *tomada de consciência* que, não sendo de nenhum modo um processo de "iluminação", caminha em duas direções complementares: consciência das propriedades intrínsecas dos objetos e de suas relações causais (ou "processo de exteriorização", que corresponde à construção do real); e consciência dos mecanismos centrais da ação mesma do sujeito ("processo de interiorização", correspondente à estruturação do pensamento).

São muitos os exemplos encontrados no cotidiano, em que agimos sem que seja necessária a tomada de consciência: não procuramos saber, por exemplo, o porquê e o como das atividades de nos levantarmos pela manhã, nos locomovermos e nos banharmos. Ações como essas não requerem compreensão para terem êxito. Os reforços ou correções eventuais são mais ou menos imediatos e dizemos que são ações dominadas por *regulagens automáticas*, determinadas de fora "por uma seleção progressiva dos movimentos que aproximam a ação de seu objetivo, mas sem que haja intervenção de escolha deliberada ou intencional por parte do sujeito" (Piaget, 1977, p.127). Nesses casos, a tomada de consciência nada acrescentaria, provavelmente, à eficiência da ação.

Mas há certas ações cujas coordenações não mais dão conta dos dados presentes naquele momento, e o sujeito é levado a mudar de meio ou hesitar entre vários. Tais casos comportam, então, *regulações ativas*, em que intervém escolhas deliberadas, sendo necessária a consciência. É, portanto, a consciência dos meios que torna possível a reconstrução do saber fazer no plano da compreensão.

Lembremos, contudo, que a conscientização não ocorre mecanicamente, nem de modo imediato. E também que é um processo que pode aplicar-se seja ao *observável* presente nos objetos ou na própria ação (o que o sujeito *crê* constatar por uma leitura imediata da experiência), seja às *relações e coordenações* (entre observáveis ou entre ações). Ficaremos apenas com o caso dos observáveis, que já é significativo.

Tratando-se dos observáveis sobre o *objeto*, há situações em que o sujeito "vê" certas qualidades que não correspondem aos caracteres reais do objeto, porque aplicou uma qualidade por engano, ou porque as propriedades retidas permanecem incompletas. Daí, as deformações resultantes. Mas o conteúdo perceptível continua povoado de observáveis em potencial, "resistindo" à pressão dos esquemas de assimilação.

No caso de observáveis sobre a *ação*, são comuns (e típicas da ação sensório-motora) as situações em que conseguimos êxito em nosso desempenho, mas não sabemos como isto se deu, não podemos explicá-lo. E por muito tempo podemos rejeitar ou negligenciar aspectos da nossa ação, porque não se "encaixam" em nossa compreensão habitual, porque contradizem, portanto, o esquema de representação de que dispomos no momento. Segundo Piaget a "forma" representativa ou conceitual tende a exercer uma espécie de "recalcamento cognitivo" sobre o conteúdo material, impedindo a compreensão. Mas também reciprocamente, e do mesmo modo que no caso dos objetos: os observáveis sobre a ação continuam presentes em estado latente ou virtual (por exemplo, esquemas utilizados de maneira sensório-motora mas não representados) e exercem pressão contrária no sentido de "minar" o esquema recalcado.

Em ambos os casos, os aspectos observáveis, mas não realmente constatados, permanecendo em campo, constituem-se fator potencialmente perturbador, exercendo pressão no sentido de serem integrados ao esquema representativo ou conceitual pertinente no momento. E essa integração vai ser obra da tomada de conhecimento (dos objetos) ou de consciência (da ação), aí inerente o papel das regulações compensatórias.

Desenvolvimento profissional docente e práxis reflexiva: percurso e dificuldades

A noção de *prática* diferencia-se bastante, conforme se passe do senso comum às teorias filosóficas ou científicas. E também uma noção variável no tempo.

Avaliamos alguém, por exemplo, como possuindo "senso prático". Julgamos se certa pesquisa tem "aplicação prática". Dizemos de uma decisão que não se mostra "prática". São exemplos de que o senso comum, com a sua atitude natural cotidiana, concebe a atividade prática num sentido pragmático-utilitário, como "um simples dado que não exige explicação", como afirma Vásquez (1986, p.8). Prático "é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata" (id. *ibid.*, p.12).

O termo vem do original grego *praxis* (que se contrapunha a *poiésis*), com o sentido de ação que nada produz destacado dela mesma, ação com um fim em si mesma. Incorporando-se posteriormente a várias correntes filosóficas, teve invertido seu sentido original: atividade teórico-prática própria do homem, iniciando-se com uma finalidade projetada e chegando a um produto real. E já vemos aí um processo.

É, pois, dessa noção que partiremos para analisar a prática docente (em sentido amplo, embora privilegiando a prática pedagógica).

Apesar de sua especificidade, podemos conceber a prática docente no sentido da ação piagetiana: atividade transformadora, um "agir so-

bre" intencional, calcado na interação indivíduo-meio e que, além disso, passa por um processo de construção. Mas o que é transformado? Qual a natureza da interação? E como se dá essa construção?

Pensamos que a prática docente não apenas é em si ação transformadora (que modifica também o próprio sujeito), como visa explicitamente à transformação, e no sentido de progresso. O professor age na instância da sala de aula, por exemplo, porque acredita poder modificar o aluno de um "estado" n (não-físico, evidentemente) a outro superior, $n + 1$. Se não houvesse essa crença, ou ao menos certa expectativa, seu trabalho não teria sentido (nem social, nem para ele mesmo).

A interação, por sua vez, parece bem mais complexa no caso do professor: qual seria o "meio" com o qual interage? Espaço da sala de aula (meio físico, portanto)? Classe de alunos (que já é um meio de natureza relacional, interativa)? A própria relação professor-aluno? Disciplina curricular (mais congruente com um meio lógico-matemático, porém "institucionalizado")?

Dolle (1993, p.36) propõe uma definição interessante de qualquer meio: "em todo meio, seja ele qual for, encontram-se pessoas (ou sujeitos), objetos naturais e artificiais (...), regras institucionais regendo as relações interindividuais e regras de fabrico e de utilização dos objetos pelas pessoas". Mas cada meio apresenta, ao mesmo tempo, "*algo de particular e original* por causa das pessoas e dos objetos que o compõem — pessoas e relações entre elas e os objetos determinam regras de funcionamento peculiares — e (...) *algo de comum* no sentido de que será sempre possível encontrar aí esses diferentes componentes em interação" (p.37). Mas existe um complicador. A interação sujeito-meio depende (exceto para o bebê) da *representação* que o sujeito dispõe desse meio, representação que, segundo Dolle constitui o "*meio-para-o-sujeito*", distinto de sua materialidade. E aí se inclui a possibilidade de deformações.

Talvez seja possível diferenciar a prática do professor em dois sentidos: enquanto atividade estruturada de um sujeito incidindo num certo

meio (um meio complexo, difuso, mais ou menos instável, mas com regras definidas regulando as condutas) — prática inteligente com "função adaptativa", simplesmente; e enquanto atividade que produz conhecimentos — atividade cognitiva, portanto.

E aqui é pertinente a crítica de Dolle (1993) quanto à confusão que se faz entre a atividade da inteligência e seus produtos, os conhecimentos, e entre atividade de conhecimento e atividade em geral. Segundo ele (como para Piaget), inteligência é fundamentalmente adaptação, e toda atividade da inteligência é estruturada. As estruturações da atividade de adaptação da inteligência, que permitem a interação entre sujeito e meio, podem resultar em conhecimentos. Mas a adaptação não utiliza as estruturas da atividade "apenas para obter conhecimentos. Faz isso também para ter prazer, fruição, mudar de hábitos, distrair-se, satisfazer suas necessidades, exercitar o corpo etc. etc." (p.98). Assim, a noção de inteligência, para Dolle, inclui muito mais que conhecimentos.

Aplicando a terminologia de Dolle ao caso do professor, a função mais propriamente adaptativa do trabalho docente poderia caber à prática pedagógica, tendo como centro a tríade professor/conteúdo escolar/aluno. E qual seria, então, sua atividade cognitiva?

A começar das formas de experiência e conhecimento no âmbito da prática docente, acreditamos que não estão em jogo apenas os tipos físico (F) e lógico-matemático (LM) tais como Piaget os define.

Se pensarmos na atuação docente enquanto atividade de conhecimento, em contraposição ao fazer adaptativo, a experiência F poderia referir-se ao agir do professor sobre estímulos perceptíveis de ordem física, dando origem à abstração de aspectos tais como os presentes no espaço em que se encontra (sala de aula, ou de professores, do diretor, espaço reservado a assembleias da categoria, etc); nos objetos com que lida (material didático, por exemplo); e nos observáveis das próprias pessoas enquanto "objetos" também físicos desse espaço. A experiência F poderia igualmente incluir estímulos situacionais ou institucionais, como horá-

rio, período do dia, série escolar dos alunos com que o professor trabalha. etc. O professor "sabe", por exemplo, se determinada sala comporta certa classe, se a lousa e o giz de que dispõe prestam-se à atividade que escolheu e quando deve acender a luz ou ligar o ventilador para criar um ambiente adequado.

No tipo LM de experiência, a abstração se daria, como vimos, sobre dados da própria ação docente. Daí a necessidade de reflexão (em todos os sentidos que lhe dá Piaget) para que haja conhecimento novo e, portanto, mudança da prática. Para tanto, a reflexão deveria incidir sobre a "estrutura" da ação docente (e não sobre seus conteúdos, quaisquer que sejam). Neste caso, a seleção de ações futuras se fundaria, não simplesmente sobre o que "deu certo" ou "errado", ou sobre a utilidade dos objetivos já (ou ainda não) perseguidos, mas sobre a validade do próprio processo, sobre o como e o porquê do êxito e do insucesso.

Embora sejam importantes e pertinentes os conhecimentos dos tipos F e LM, julgamos que a cognição do professor sobre sua prática não é exatamente ou apenas F ou LM, mas eminentemente *social*. Na prática pedagógica, em particular, não está realmente em jogo o critério lógico de verdade/falsidade, do tipo "se eu ensino, então ele aprende". Não existe aí "necessidade lógica". Também não se coloca como central o critério de presença/ausência de alguma propriedade física. Embora seja necessária a presença física da classe, por exemplo, o aluno presente pode estar psicologicamente ausente.

Pensamos que os significados dados pelo professor a sua prática — particularmente à pedagógica —, que necessariamente envolve uma relação entre pessoas (seu núcleo, portanto), fundam-se predominantemente em critérios *sociovalorativos* (cf. Chakur, 1995). Objetos, acontecimentos, pessoas e relações que devem ser "incorporados" (assimilados) à prática são, assim, avaliados pelo professor dentro do *continuum* aprovação-desaprovação, recorrendo ao seu *valor* (positivo ou negativo), que se expressa por certa hierarquia de *desejabilidade, importância ou prefe-*

rência, e à crença ou fé. Muito embora sejam avaliações de caráter subjetivo-afetivo, apóiam-se em critérios socioculturalmente dados. Desse modo, as condutas dos alunos e do próprio professor, assim como as interações entre ambos, podem ser avaliadas como "corretas" ou não, desejáveis ou não, preferenciais ou não, e com certas gradações ou no absoluto, dependendo de como são tomadas (e colocadas) as regras institucionais que regem as condutas e relações no espaço escolar.

Assim descrita, pareceria que a prática docente é sempre flexível, maleável, propícia a rápidas construções. Pensamos que existe, sim, construção de esquemas (no sentido piagetiano) no campo da atuação docente, atrelados aos mecanismos de assimilação-acomodação. E tais esquemas podem ser organizados e reorganizados por diferenciação e integração. É comum, por exemplo, o professor diferenciar sua atuação conforme a classe de alunos, ou a disciplina que ministra, ou o material de que dispõe. Assim como é possível que integre certos esquemas de atuação em princípios gerais, aplicáveis a qualquer situação de ensino.

Os esquemas do professor, como os de qualquer sujeito cognoscente, também requerem "alimentos". Mas alimentos especializados, ou seja, todos os "conteúdos" intra ou extra-escolares pertinentes à situação de ensino, ou a sua profissão em geral, provenientes de objetos, pessoas, acontecimentos e relações (incluindo regras institucionais). O professor pode, por exemplo, seguir "pistas" que dão idéia do nível de aprendizagem do aluno, ou que sinalizam os próximos passos de sua ação, ou que apontam para a "melhor" decisão. E essas pistas são assimiladas aos esquemas pertinentes, que darão, por sua vez, significado a outras situações que comportem as pistas originais.

Alguns autores vêem na generalização dessa atribuição de significados ou no agrupamento destes em totalidades mais ou menos homogêneas a indicação de que os professores se guiam por um tipo de conhecimento específico ligado à ação, de natureza tácita, pessoal e assistemática. Tal conhecimento é identificado como "pensamento prático" (Gómez,

1992), "teoria implícita" (Zeichner, 1992) ou "epistemologia implícita" (Gimeno Sacristán, 1988), mas de todo modo gerado na prática.

Ao comentar sobre a natureza da prática pedagógica, Perrenoud (1993) observa que o professor constantemente enfrenta rotinas, situações estereotipadas às quais responde também de modo estereotipado. Mas existem situações inéditas, em que é necessário improvisar em face da urgência, não há tempo de fundamentar racionalmente sua decisão. O professor recorre, então, ao *habitus* — "sistema de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob o controle da consciência" (p.21) —, noção tomada a Bourdieu, bem próxima à do esquema de assimilação de Piaget.

Assim, tanto em situações familiares como naquelas pouco habituais, o professor põe em ação esquemas "mais ou menos conscientes", mas que funcionam automaticamente. Segundo Perrenoud (op. cit., p.38-39), "A diferença reside no fato de que numa situação habitual a *acomodação* é mínima e o professor pode comparar a situação com esquemas já existentes. (...) Ao passo que numa situação inédita, nenhum esquema se adequa exatamente. É necessário transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis, coordená-los de uma maneira original". E já vimos que é o mecanismo de acomodação o responsável por mudanças nos esquemas cognitivos.

Segundo ainda Perrenoud, é possível que o professor proceda a um trabalho de compreensão e reinterpretação *a posteriori* dos acontecimentos do dia e esta *releitura da experiência* poderia ser "fator de mudança, de reorganização de esquemas se existisse (...) um conflito cognitivo, uma contradição entre as decisões tomadas e uma norma, uma teoria ou uma outra experiência" (p.44) — o que vem de encontro ao papel dos desequilíbrios cognitivos (e das regulações) proposto por Piaget. Mas esta releitura conduz, mais frequentemente, à confirmação da prática, denunciando a resistência do professor à mudança.

Já mencionamos que as ações submetidas a regulagens automáticas (como parece ser o caso do *habitus*) dificilmente chegam à consciência. Por outro lado, se no âmbito do ensino o êxito ou o fracasso — que,

enquanto resultados, fazem parte da "periferia" da tomada de consciência — podem ser "lidos" mais prontamente nas notas dos alunos, não ficam absolutamente claras a sua fonte ou origem para o professor: advém do aluno ou dele próprio? A chegada ao como e ao porquê é ainda mais difícil, pois meios e razões estão imbricados com essa fonte e origem. E principalmente porque o êxito e o fracasso vêm permeados de afetos e valores: por exemplo, de quem é a "culpa" no caso de fracasso?

Pensamos que uma possível explicação para a resistência à mudança, comum entre professores, estaria justamente no predomínio, em sua prática, de esquemas de ação rígidos e automaticamente regulados, semelhantes aos sensório-motores e aos intuitivos, por oposição aos operatórios, estes sim flexíveis, auto-reguláveis e aplicáveis a situações diferentes e pouco sujeitos à influência de aspectos figurativos (tais como as "pistas" mencionadas atrás). Mas isso não diz tudo. É necessário buscar em que se funda aquela resistência (aos olhos do observador, bem dito) e como pode ser "minada".

Piaget (1973b, p.35) enfatiza que "o pensamento do indivíduo é dirigido por estruturas das quais ele ignora a existência e que determinam, não somente o que ele é capaz ou incapaz de 'fazer' (logo a extensão e os limites de seu poder de resolver problemas), mas ainda o que é 'obrigado' a fazer (logo as ligações lógicas necessárias que se impõem a seu pensamento)".

Mas o inconsciente cognitivo não contém apenas estruturas. O funcionamento dessas estruturas, e mesmo das mais simples ações materiais manifestas, em geral, permanece inconsciente aos olhos do sujeito. Raramente nos perguntamos, por exemplo: por que tal objeto ou instrumento serve melhor a tal objetivo ou é mais facilmente utilizável do que tal outro? Por que esta estratégia se revelou mais produtiva que aquela? Por que tal procedimento precisou ser modificado nesta experiência e não em outras?

Como, então, tais questões podem chegar à consciência?

Piaget (1977, p.199) nos ensina que a tomada de consciência parte da periferia para as regiões centrais da ação, ou seja, "a partir do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho), o sujeito vai, portanto, procurar os pontos em que houve falha da adaptação do esquema ao objeto; e, a partir do dado de observação relativo à ação (sua finalidade ou direção global), ele vai concentrar a atenção nos meios empregados e em suas correções ou eventuais substituições".

Quanto à razão de alguns esquemas, mesmo sensório-motores, permanecerem inconscientes, Piaget recorre, como vimos, à noção freudiana *de recalque*. Um esquema permanece inconsciente porque contradiz certas idéias conscientes anteriores e, neste caso, é eliminado pela ação do recalque. Em outras palavras, o esquema é recalcado por não estar integrado num sistema consciente (representativo ou operatório propriamente dito) que, por este fato mesmo (ser consciente), é superior ao esquema objeto de recalque. Mas o próprio recalque (como também a contradição) situa-se no inconsciente. Na situação em que ele opera — por exemplo, diante de um problema — não se pensa numa hipótese, afastando-a em seguida. Ao invés, a hipótese é afastada antes que penetre no campo da consciência. Desse modo, o sujeito não sente a contradição, pois esta não se situa nem na ação inconsciente, nem na consciência, segundo Piaget (1977), mas no "próprio processo da conceituação que caracteriza a tomada de consciência" (p.203).

Desse modo, a tomada de consciência "consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente", o que implica reconstrução (Piaget, 1973b, p.41). Mas ela pode ser inibida e apresentar-se inicialmente deformante e lacunar até que as contradições sejam integradas em novos sistemas. E quando não há necessidade de tomada de consciência de uma ação bem adaptada, é porque esta é submetida a regulagens automáticas.

Refletindo sobre essas idéias no campo da prática docente, encontramos alguns complicadores, quais sejam:

a) Embora o professor "ative" certos esquemas sensório-motores em sua prática (falar, escutar, escrever, manejar objetos e aparelhos), ele *não parte* deste nível (sensório-motor), mas principalmente de esquemas representativos (no mínimo);

b) Os esquemas ativados incluem elementos também de natureza *social*. E assim teríamos, quem sabe, "formas" interativas interpessoais e normativas (ou institucionais) impregnadas de valores;

c) Decorrente de a e b, segue-se que, se os esquemas são principalmente representativos e se os valores interferem, não saberíamos precisar quais esquemas pertenceriam a um "plano inferior" e quais estariam num "plano superior", quando a tomada de consciência está em processo. Não achamos suficientemente convincente a idéia, neste caso específico, de que um plano de organização é superior a outro apenas porque é consciente. Aliás, o próprio Piaget dá exemplo de um esquema (inconsciente) que progrediu para um plano superior acompanhando-se de representação (consciente) também de nível superior⁴;

d) Os observáveis no campo docente (e lembramos que são relativos não só aos objetos, mas também às ações) são igualmente de diversas naturezas *ao mesmo tempo*. Embora o conteúdo permaneça "povoado de observáveis em potencial enquanto perceptíveis", sua "pressão" sobre as formas (esquemas do professor) para que sejam considerados e superada sua rejeição talvez seja bastante diluída, porque difusa e um tanto "amorfa". Por esta razão, pode ser que a modificação (reorganização) do esquema que está em atividade seja bem mais difícil, pois supõe "vencer a repres-

⁴Piaget também acha que são necessários estudos que explorem mais a questão do inconsciente cognitivo. Para ele (1973b, p.42), não existem conceitos nem representações inconscientes. O inconsciente "é povoado de esquemas sensório-motores ou operatórios já organizados em estruturas (...) Do ponto de vista afetivo, ele está mesmo provido de tendências, de encargos energéticos, logo, de esquemas afetivos ou do caráter, etc.". Cita, em seguida, um exemplo de progresso num tipo de representação ("lembrança-imagem" ou símbolo representativo) em função do aperfeiçoamento do esquema subjacente. Embora seja certo que as imagens guardadas na memória possam ser reorganizadas, ficamos pensando se um símbolo-imagem (representação, portanto) não poderia ser igualmente guardado no inconsciente. Afinal, parte da memória também é inconsciente...

são" que rejeitava os observáveis latentes a fim de incorporá-los ao novo esquema. E, neste caso, a quebra de resistência do esquema antigo dependeria da consideração de elementos de natureza não apenas cognitiva, mas também sociovalorativa.

De todo modo, acreditamos que podem ocorrer mais comumente "desequilíbrios e reequilibrações" locais, relativos a situações particulares e a setores limitados da prática docente. A tomada de consciência deve ser também progressiva nesse campo, com momentos de deformação de dados de observação e de recalque da fonte de conflito e tentativas de superá-los. E pode bem ser que o sentimento de culpabilidade ou frustração, freqüente em casos de fracasso em situação ensino-aprendizagem e inconsciente na maior parte das vezes, imprima maior força ao mecanismo de recalque.

Um bom exemplo dessas vicissitudes é quando certas pistas observadas pelo professor são contraditórias com suas expectativas conscientes, há muito construídas. Se as pistas "não se encaixam", podem ser deformadas para que as expectativas continuem verdadeiras. Ou então, estas últimas não estão suficientemente claras e o professor pode "ver" certa pista inabitual como um caso de exceção — o que caracterizaria uma "solução de compromisso", tal como as apontadas por Inhelder, Sinclair e Bovet (1977) na progressão da tomada de consciência.

Assim, também, não são raros os casos de "resistência do conteúdo" aos esquemas assimiladores do professor: alunos desmotivados, com dificuldades de aprendizagem, reprovações, apelos a desvios de função do professor, ausência de recursos didáticos, e muitos outros. Mas se a situação ou o setor de atividade da prática docente mostrarem-se suficientemente relevantes e significativos (e vemos aí novamente a questão valorativa!), as regulações que vão compensar o desequilíbrio podem redundar num certo tipo de "equilibração majorante". Conseqüentemente, haveria mudança estrutural da prática, criadora de novos esquemas e novas ações manifestas — *a práxis reflexiva*, enfim.

Conclusão: uma proposta apoiada na experiência

Para melhor esclarecer a análise que fizemos e apresentar nossa proposta quanto ao desenvolvimento profissional docente, passemos à experiência que partilhamos com professores de 5ª a 8ª série.

Esta experiência iniciou-se em 1987 junto ao Núcleo de Ensino de Araraquara, SP, com um diagnóstico das condições do ensino público de 5ª a 8ª série, dos seus professores e da clientela de alunos na região. O projeto, como todos os que lhe seguiram⁵, integrava professores daquelas séries, docentes da Unesp e graduandos estagiários, trabalhando em equipe. Embora sejam poucos os professores da rede deste grupo original que ainda permanecem, cerca de 77% dos 35 participantes da equipe atual (professores de sete disciplinas distintas) vêm acompanhando os projetos há pelo menos três anos.

Em geral, os projetos foram desenvolvidos em encontros semanais, com atividades no Grande Grupo (conjunto de participantes), ou nos grupos-área (segundo a área curricular dos seus membros), ou em grupos heterogêneos (com participantes de todas as áreas). As atividades eram as mais variadas: debates de temas educacionais gerais, análise de propostas curriculares oficiais ou de textos de disciplinas específicas, seminários temáticos, realização de pesquisas de campo, registro de depoimentos e sua discussão, e socialização, análise e registro de experiências didáticas, além de muitas outras.

O último projeto, realizado em 1992-1993 (cf. Chakur, 1993), trouxe à luz certas tendências que sinalizam etapas no desenvolvimento profissional dos professores da rede, compatíveis com uma seqüência de três momentos que conseguimos visualizar na consecução dos trabalhos até agora.

Num primeiro momento—*diagnóstico*— constatamos no grupo de professores, entre outras coisas, inexistência de repertório que permitisse formismo, desmotivação e "choradeira" (queixas, lamúrias constantes); e

⁵ Projetos subvencionados pela Fundunesp.

qualquer mudança (perpetuação de práticas tradicionais de ensino); com desvios de função, com evidentes falhas na identidade profissional (fazer as vezes de "babá", "pai/mãe", "servente", etc).

O segundo momento — *sensibilização à mudança* — parece ter sido um "despertar sem freios" na busca de mudanças: pesquisa "cega" e experimentação de alternativas ao modelo tradicional de ensino, autocrítica do próprio trabalho (com o conseqüente afloramento de ansiedades e culpas) e intensificação na socialização de dificuldades e experiências.

O terceiro momento, atual, parece caracterizar-se pela *construção da autonomia e da identidade profissional* dos professores. São alguns sinais desta etapa as seguintes realizações ou produtos, todos de responsabilidade dos próprios professores: organização de "data-aulas" (banco de registro de aulas ou experiências didáticas) e de bancos de textos por disciplina curricular; formulação e/ou implementação de propostas de distribuição de conteúdos curriculares; confecção/produção de recursos didáticos ou metodológicos em geral (manuais didáticos, apostilas de orientação e apoio ao professor, videotapes, etc.); elaboração de artigos e comunicações; realização ou promoção de eventos {*workshop* interdisciplinar, fórum de debates, palestras, mostras de trabalhos de alunos, etc).

Ressaltam-se, também, neste momento a iniciativa e responsabilidade dos professores por todo o trabalho pertinente aos "miniprojetos" por disciplina curricular, desde a decisão sobre a sua natureza e a redação dos planos até a avaliação final e a elaboração de relatórios.

Refletindo sobre essa trajetória — e evidentemente não podemos generalizar as mudanças e os aprimoramentos a todos os participantes —, conseguimos entrever um processo subjacente às realizações e aos produtos acima arrolados, pertinente não só à prática pedagógica dos professores, mas a sua prática profissional como um todo. Tal processo parece assentar-se em três eixos básicos, intimamente imbricados: o propriamente *pedagógico*, relativo à produção/reprodução da prática em sala de aula; o da *conquista da autonomia*, referente às tomadas de decisão e à

mobilização para a ação; e o da *formação da identidade profissional*, centrado na consciência gradual do papel profissional.

Arriscamo-nos, ainda, a conceber tal processo como uma hierarquia de níveis sequenciais gradativamente "majorantes", que denominamos *níveis de construção da profissionalidade docente*, caracterizados como segue.

NÍVEL I —PRÁTICA REITERATIVA AUTOMATIZADA

Cabe aqui o conceito de "saber-fazer", descrito por Piaget para o caso da ação material. É também pertinente a figura do "professor-executor" de que fala Gimeno Sacristán (1988), enquanto gestor de tarefas planejadas previamente do exterior.

Neste nível, a prática diária mostra-se rígida e "fossilizada", reproduzindo-se por experiência vicária (ouvir dizer, ver fazer) ou por força da centração apenas nos resultados da ação (conseguir). É uma prática automatizada, no sentido de que não há consciência de que são aplicados os mesmos esquemas de atuação a situações, classes e contextos diferentes. Desnecessário salientar que predominam as práticas pedagógicas tradicionais, além do consumo acritico de manuais didáticos. A resistência à mudança é geral, embora sejam freqüentes os momentos de queixas, lamúrias e denúncias. A heteronomia também é traço marcante em todos os planos, anunciando-se, por exemplo, na obediência ou conformismo aos dispositivos burocráticos, aos conteúdos prescritos oficialmente e seqüenciados nos manuais, às (más) condições de trabalho, etc. A ausência de identidade profissional manifesta-se na aceitação ou conivência quanto aos desvios de função, no baixo grau de consciência do papel profissional e na negação ou omissão de responsabilidade pelo desempenho conseguido.

NÍVEL II —MOBILIDADE ESPONTÂNEA PONTUAL

As realizações neste nível estão bem próximas às da "prática criativa espontânea" sugerida por Vásquez (1986) para a práxis humana em

geral, com alguns elementos da "reflexão-na-ação" de Schön (apud Gómez, 1992). A figura do "professor-investigador" (Zeichner, 1992) também parece adequada, mas com algumas diferenças, como veremos.

A mobilidade que caracteriza este nível traduz-se pela quebra da resistência à mudança ou, pelo menos, pela consciência desta resistência. Mas a alteração da prática revela-se apenas "pontual", porque localizada, sem repercussões; e também espontânea, dada a ausência de orientação ou finalidade bem fundamentadas. Não há busca dos porquês dos resultados ou conseqüências da ação realizada (do seu êxito ou fracasso, por exemplo). No aspecto propriamente pedagógico, observa-se a busca de alternativas ao ensino tradicional, particularmente no campo metodológico, mas sem a devida atenção aos fundamentos que dão suporte a tais mudanças, bem como à relação com um modelo educativo consistente. A ênfase na "mudança a qualquer preço" pode acompanhar-se da atitude maniqueísta de desvalorização absoluta do modelo tradicional de ensino. A heteronomia continua presente, principalmente com relação aos mecanismos burocráticos, embora já se insinuem questionamentos (das diretrizes curriculares oficiais, por exemplo), mas sem referencial claro para a tomada de posição. Quanto à formação da identidade profissional, há um início de autocritica fundada na reflexão sobre o próprio trabalho e papel, que se mostra não só na capacidade de socializar as dificuldades sentidas, mas também na coragem de apontar as próprias falhas. As "choradeiras" persistem, mas agora em função das condições impeditivas às inovações ou da ansiedade quanto à culpabilidade sentida.

NÍVEL III—EXERCÍCIO PROFISSIONAL REFLETIDO OU PRÁTICA REFLETIDA

Nível em que se daria mais propriamente a *compreensão* decorrente da tomada de consciência de que fala Piaget (1977, 1978). Aproxima-se da "práxis criadora reflexiva" proposta por Vásquez (1986). Teria, também, elementos da "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação" descrita por Schön (apud Gómez, 1992), mas com a ressalva de se acrescentar, à análise que o sujeito "*realiza a posteriori* sobre as características

e os processos da sua própria ação" (op. cit., p. 105), aquela de natureza proativa (antecipação).

No plano pedagógico, este nível comporta, portanto, a análise da prática, do seu contexto e das condições impeditivas a uma mudança definida (não mais "mudança qualquer"). A busca de mudanças pode voltar-se, agora, para a pesquisa de modelos educativos, de projetos pedagógicos mais amplos, o que implica dimensão coletiva e trabalho interdisciplinar. A prática refletida mostra-se igualmente na consciência e na análise de como e por que as condições presentes constituem-se em barreiras à autonomia plena. As tomadas de decisão são baseadas na reflexão, anunciando a conquista da autonomia. Assim também, a autocrítica do próprio trabalho e papel se faz em função de modelos ideais de atuação, que servem como referencial inclusive para a criação e a experimentação de materiais didáticos alternativos. A criação de laços de compromisso com as necessidades educacionais dos alunos e com a escola enquanto instituição pode até mesmo descartar o espaço da sala de aula como lugar do exercício profissional.

Se esse exercício pudesse operar independente de condicionantes da realidade presente, arriscaríamos um Nível IV. Além da característica de autonomia profissional plena e de domínio coletivo, a epistemologia do professor não mais seria implícita, mas elaborada num sistema coerente e consistente. O professor teria clara consciência de suas concepções epistemológicas e das implicações destas na prática, chegando até à elaboração do próprio currículo e do projeto pedagógico que julgasse apropriado. E, então, cairia por terra qualquer distância entre concepção e execução.

Antes de finalizarmos, são necessários alguns comentários e esclarecimentos em face desta proposta. E o principal diz respeito à generalização do processo, tal como caracterizado, a outras amostras de professores, sob condições semelhantes ou em situação escolar ordinária. Temos consciência, entretanto, de que isso só será possível mediante investigação mais ampla, melhor sistematizada e acurada.

O outro ponto refere-se a algumas figuras de professor que acentuamos. Talvez tenhamos desenhado imagens por demais rígidas, com isto minimizando a natureza ativa que pretendíamos explorar neste profissional. É bom lembrar o alerta de Gimeno Sacristán (1988), para quem a figura do "professor-executor" não é passiva, pois o professor é sempre mediador da relação entre o currículo e os alunos. Também não é uma figura totalmente destituída de autonomia. Esta se mostra na "tradução pedagógica" que faz o professor do conteúdo curricular, quando o acomoda a certas circunstâncias.

Assim também é ilusória a imagem do professor totalmente autônomo. Se a prática pedagógica é institucionalizada histórica, política e socialmente, o professor não pode selecionar, de forma voluntarista, as condições em que vai atuar.

Uma terceira observação diz respeito à *natureza da construção* que reivindicamos ao campo da profissionalidade docente. Antes de mais nada, cabe justificar por que a seqüência proposta nos parece caracterizar uma *hierarquia de níveis* (ainda que talvez não de *estruturas* no sentido piagetiano), ao invés de "tipos profissionais". Salientamos, por exemplo, que a construção da prática docente não é um processo que começa do nada. Pode ser observado na seqüência o elemento de *aperfeiçoamento progressivo*, sendo fundamental a intervenção do fator *tempo* para dar ordem à sucessão apresentada. Isto não impede, entretanto, a ocorrência de estacionamento do profissional em um dado nível.

E também possível entrever duas faces ou vertentes nesse processo: construção de uma realidade (a pedagógica) e autoconstrução do agente educativo.

Tal como a vemos, a construção da profissionalidade docente comporta igualmente duas dimensões: a individual e a coletiva. O professor lida individualmente com condições únicas, que exigem tratamento singular. Neste caso, ele deve atribuir significado à realidade com que se depara, para que possa, inclusive, *agir sobre ela*. Dependendo de fatores

ligados a sua formação e experiência, à interação que estabelece com situações mutáveis e com classes de alunos que nunca são as mesmas, cada professor desenvolve *a sua* "teoria", considerada como a mais adequada para lidar naquele momento com aquela situação e classe específicas. Resulta daí que cada qual desenvolve um estilo próprio de atuação. Por outro lado, como em qualquer domínio, o professor que se inicia na profissão apropria-se da "cultura pedagógica" historicamente elaborada, dando-lhe continuidade ou imprimindo-lhe transformações. E isto não é possível ao indivíduo isolado, o que exige, então, a superação do trabalho solitário em favor da ação coletiva.

Por último, é necessário precisar as condições e os fatores responsáveis pelo processo acima. Vimos que é possível observar certos níveis nesse processo, mesmo sob condições desfavoráveis como as que apresenta a escola pública atual. Achamos que a experiência que relatamos dá exemplos suficientes de profissionais que se desenvolvem *apesar* das insuficiências e deficiências dos seus locais de trabalho.

Mas consideramos que o fator fundamental da construção da profissionalidade docente encontra-se no *exercício profissional coletivo* numa situação essencialmente *de cooperação* (antes que de coação). Esta situação pode mesmo enfraquecer a dicotomia concepção-execução no campo do ensino.

Salientamos, enfim, que os resultados da nossa experiência com os professores da rede, aliás bastante rara no meio acadêmico, foram facilitados por um segundo fator aí presente: a *estabilidade* do grupo de participantes. Acreditamos que, se generalizados, a dimensão coletiva e o caráter estável de uma equipe de professores, com o auxílio de orientações especializadas, podem ser determinantes decisivos de mudanças educacionais mais amplas e profundas, de mobilização política dos agentes do ensino e de criação de um projeto pedagógico consistente, coerente, e que ultrapasse o nível de mera proposta.

Referências bibliográficas

CHAKUR, CR. de S.L. (Coord.). *Prática Pedagógica: construindo, experimentando e avaliando o processo*. Araraquara: FCL-FUNDUNESP, 1993. Relatório de pesquisa.

_____ Níveis de construção da profissional idade docente: um exemplo com professores de 5^a a 8^a série. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia, 1994. *Anais...* Goiânia: ENDIPE, 1994. p.121.

_____ Trabalho docente nas séries finais do 1^o grau: um exemplo de construção coletiva da profissionalidade. *DOXA. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara.v.1, n.1, p. 115-28, 1995a.

CHAKUR, CR. de S.L. (Coord.). Os domínios social e não-social da cognição e a "lógica" das representações ideológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p.63-72, 1995b.

COLL, C, GILLIÉRON, C Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L.B. (Org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

DOLLE, J.M. *Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

GÓMEZ. A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- INHELDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.
- LA TAILLE, Y. de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, J. et al. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973a.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.
- _____. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973c.
- _____. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.
- _____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PIAGET, J., COLL, C. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante: l'abstraction des relations logico-arithmétiques*. Paris: PUF, 1977.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Recebido em 22 de abril de 1996.

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur é professora assistente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Campus de Araraquara.

This paper presents considerations about continue teachers formation aiming at in the long run, contributing to the proposition of a theory of the teacher's professional development based on the Piagetian constructivism. Some concepts and principles of this theoretical framework, especially those related to the awareness taking process, are reviewed, and the problems that are raised by a Piagetian reading of the teaching practice are discussed. It is finally proposed a hierarchy of the levels of the teacher's professionalism construction along the following axes: the pedagogical practice, the autonomy achievement, and the teacher's professional identity.

Le travail présente des réflexions sur la formation continue de l'enseignant et prétend, à long terme, contribuer à la formulation d'une théorie du développement professionnel de l'enseignant, fondée sur le constructivisme piagetien. Certains concepts et principes de ce courant sont révisés, en particulier ceux qui sont reliés au processus de la prise de conscience. Certains problèmes dérivés de la lecture piagetienne de la pratique de l'enseignant sont aussi discutés. Finalement, est proposée une hiérarchie de niveaux de construction du professionnalisme de l'enseignant ayant comme axes la pratique pédagogique, la conquête de l'autonomie et l'identité professionnelle de l'enseignant.

El trabajo plantea reflexiones sobre la formación continuada del profesor, visando, a largo plazo, contribuir hacia una teoría del desarrollo profesional docente basada en el constructivismo piagetiano. Se revisan algunos conceptos y principios de esa corriente, en particular aquellos relacionados al proceso de toma de conciencia, y se discuten problemas traídos por una lectura piagetiana de la práctica docente. Por fin, se propone una jerarquía de niveles de construcción de la profesionalidad docente, teniendo como ejes la práctica pedagógica, la conquista de la autonomía y la identidad profesional del profesor.

Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória

Jane Soares de Almeida

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

No período de 1846 a 1920, a Escola Normal do Estado de São Paulo apresentava uma organização curricular na qual a cultura geral se sobrepunha ao aspecto pedagógico do curso. A reforma efetuada por Caetano de Campos em 1890, de inspiração norte-americana, introduziu uma estruturação curricular, com ênfase nas atividades práticas dos alunos, realizadas nas escolas-modelo, que até os tempos atuais se mantêm nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau. Conhecer a estrutura curricular das antigas escolas normais de São Paulo possibilita um repensar sobre a dimensão organizativa da formação dos professores nesse estado e no País, através de um curso que tem se notabilizado pela freqüência do contingente feminino.

Introdução

Na sociedade imperial, dominada pelas oligarquias latifundiárias e a burguesia comercial, de ideologia racista e escravagista, podemos caracterizar a Escola Normal, surgida das necessidades da *escola para todos*, como uma instituição precária que abria ou fechava dependendo de decisões políticas. Num momento histórico que apontava a educação como forma de ascensão social e equalização de oportunidades, além do número reduzido de escolas, insuficientes para atender à crescente demanda da classe média emergente, a qualidade de ensino deixava muito a desejar. A

Escola Normal nada mais era que o aprofundamento desses estudos, marcada, segundo Werebe (1963, p.212), "social e culturalmente pelo chamado 'espírito primário', no sentido de que a formação ministrada pelos cursos normais era considerada de nível elementar", na idéia vigente de que o professor necessitava saber somente aquilo que ia ensinar.

As primeiras escolas normais eram escolas de um único mestre e dirigidas apenas aos candidatos do sexo masculino. Na época, o preconceito contra a mulher, considerada inferior orgânica e intelectualmente, impedia seu acesso ao saber e ao exercício de uma profissão. Só a partir da metade do século é que a educação das meninas passou a ser confiada a colégios particulares, católicos em sua maioria, ministrando ensinamentos superficiais, *apropriadamente femininos*, e, exclusivamente, dirigida à classe dominante, que possuía recursos para dar-se ao luxo de enviar suas filhas a colégios pagos. Mesmo a essas jovens privilegiadas eram reduzidas as leituras permitidas e elas se mantinham vivendo na estreiteza de um mundo predominantemente doméstico. O quadro da instrução feminina, no geral, era ainda mais sombrio, pois essa precária formação intelectual era oferecida a uma diminuta elite, sendo a maioria da população feminina analfabeta, como aliás ocorria com a população do País no período¹.

As primeiras Escolas Normais em São Paulo

As primeiras escolas normais caracterizavam-se pela precariedade dos programas e não apresentavam uma proposta pedagógica coerente com seus objetivos, e também não havia professores habilitados para lecionar nessas escolas. A primeira escola normal da província de São Paulo foi criada a 16 de março de 1846, pela Lei nº 34. Do plano de ensino,

¹ " Na população geral, de entre os homens, são analfabetos 68.716; sabem ler e escrever 65.164. Por conseguinte, vê-se que pouco mais da metade não sabe ler nem escrever. De entre as mulheres, sabem ler 33.992; são analfabetas 58.161. Muito mais que a metade." (Relatório oferecido em 1875 por Cunha Leitão à Câmara dos Deputados, apud: Haidar, 1972, p.235).

constavam as disciplinas que o professor deveria ensinar no curso primário, sendo apenas uma, denominada Métodos e Processos de Ensino, de caráter pedagógico. As demais referiam-se àquelas que deveriam ser ensinadas no curso primário. Essa escola foi denominada Escola Normal Primária, com duração de dois anos, dirigida apenas aos alunos do sexo masculino, e apresentava o seguinte programa² (Moacyr, 1942, p.45):

Quadro 1 - Programa da Escola Normal Primária em 1846

Lógica

Gramática Geral e da Língua Nacional

Teoria e Prática de Aritmética

Noções Gerais de Geometria Prática e suas Aplicações

Caligrafia

Princípios da Doutrina Cristã

Métodos e Processos de Ensino

A influência da Igreja Católica mais o pensamento da época, imbuído de um espiritualismo eclético, marcavam notadamente o currículo das escolas. Observa-se nesse primeiro currículo a ausência de disciplinas consideradas formativas para o exercício do magistério, destacando-se mais o aspecto de uma cultura geral do que pedagógica. As escolas normais funcionaram precariamente nesse período, e as variações oscilavam ao sabor dos ventos culturais e políticos e aos constantes fechamentos e aberturas dos cursos. Depois que a instituição adquiriu certa solidez, as mudanças curriculares passaram a se processar em períodos mais longos e espaçados. Embora não aparecessem no currículo, Moacyr (1942, p.49) refere-se aos *exercícios práticos de ensino* que o regulamento da escola normal recomendava fossem feitos nas escolas primárias da capital. Não constando

² Não foi possível obter dados que permitissem verificar se as disciplinas eram desenvolvidas igualmente em dois anos, assim como sobre a carga horária de cada uma.

oficialmente dos currículos, esses exercícios significavam a prática de ensino que o aluno-mestre deveria exercitar em classes do ensino primário.

Pela Lei nº 5, de 16 de fevereiro de 1847, foi criada uma escola normal feminina no Seminário das Educandas, conhecido na época por Seminário do Acu. Nos mesmos moldes da escola masculina, funcionava com curso de dois anos e possuía um programa restrito no qual se incluíam Gramática Portuguesa, Aritmética, Doutrina Cristã, Francês e Música. Em 1851, um decreto mandou prover as cadeiras públicas do sexo feminino com educandas maiores de 25 anos que revelassem aptidão para o magistério. A escola durou menos de dez anos, tendo sido suprimidas pela Lei nº 31, de 7 de maio de 1856. Em 1874, a Lei nº 9, de 22 de março, criou novamente a escola normal. O currículo continuava restrito e fragmentado. Dava-se ênfase ao ensino da língua francesa, a Igreja defendia e conseguia a obrigatoriedade do ensino religioso e os ensinamentos básicos se impunham em detrimento dos pedagógicos. A história ensinada não possuía nenhuma relação com a realidade do País, pois se desenvolvia como História Sagrada e Universal. Um pouco de Geografia e Aritmética mais Caligrafia completava a formação dos futuros professores. Na realidade, o que se esperava destes era que dominassem as noções básicas do conteúdo do ensino primário. Embora nesse currículo os exercícios práticos de ensino viessem atrelados com Metodica e Pedagogia, seu desenvolvimento processava-se da mesma forma que nos anos anteriores, através da prática nas escolas primárias exercida pelos alunos da escola normal:

Quadro 2 - Currículo da Escola Normal em 1874

Língua Nacional e Francesa
Caligrafia
Doutrina Cristã
Aritmética e Sistema Métrico
Metódica e Pedagogia com Exercícios Práticos
Cosmografia e Geografia
História Sagrada e Universal

Fonte: MOACYR, P. *A instrução pública no Estado de São Paulo*. p.56.

Essa escola possuía tanto a seção masculina como a feminina. A seção masculina funcionava no período da tarde, nas salas do extinto Curso Anexo da Academia, e a feminina, no Seminário da Glória. Em 1878 o curso foi novamente fechado e reativado em 1880, passando a funcionar na Rua da Boa Morte até sua mudança para a Praça da República, em 1894. Com a abertura da seção feminina, embora o programa fosse dirigido a ambos os sexos, verifica-se neste uma redução e simplificação em relação aos currículos anteriores:

Quadro 3 - Currículo da Escola Normal em 1876 (para as seções masculina e feminina)

1ª Cadeira - Língua Nacional e Aritmética

2ª Cadeira - Francês, Metódica e Pedagogia

3ª Cadeira - Cosmografia e Geografia

4ª Cadeira - História Sagrada e Universal e Noções Gerais de Lógica

Fonte: REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal*, p.130.

O currículo da Escola Normal em 1876 desenvolvia-se em quatro *cadeiras*, designação dada às disciplinas ministradas por cada professor ou *lente*. Foram feitas algumas modificações no programa, embora pouco significativas. Os exercícios práticos de ensino, constantes no currículo em 1874, desapareceram. O francês passava a ser atrelado à cadeira de Metódica e Pedagogia e muitos manuais escolares desse período eram escritos nessa língua, o que mostra uma escola de elite destinada a segmentos sociais que dominavam um certo conhecimento. À História se acrescentou Noções Gerais de Lógica, possivelmente numa tentativa de se adicionar um caráter filosófico e reflexivo ao curso, embora não se possa afirmar isso com certeza, dada a ausência de documentação a respeito.

Em 1880, na província de São Paulo, foi inaugurada a terceira Escola Normal,³ com curso de três anos, classes mistas e cinco profes-

³ "... em 2 de agosto de 1880, era inaugurada a terceira Escola Normal de São Paulo, a que deu origem ao atual Instituto de Educação Caetano de Campos, da Praça da República. Criada pela Lei nº 130, de 25 de abril de 1880, seu regimento interno foi aprovado em 30 de junho". Salvador Rocco, apud Reis Filho, 1981, p. 130.

res ministrando aulas em cinco cadeiras. Junto a essa escola, foi criado um curso preparatório anexo, com duas classes, uma para cada sexo. Não houve inovações significativas em seu currículo ou funcionamento, a não ser a introdução das aulas mistas, fato claramente progressista para os padrões da época e decorrente dos debates acerca da co-educação, que tiveram lugar nesse fim de século. Com isso, pode-se pensar, no nível educacional, num abrandamento do poder da Igreja, que sempre se colocara contra a co-educação? Ou houve influência das escolas protestantes que, na época, principiavam a despontar no panorama do ensino no País? São questões que merecem ser aprofundadas, pois, apesar do sistema co-educativo ao qual a Igreja se opunha, no currículo das escolas normais o ensino da religião católica sempre esteve presente.

Mesmo com a ampliação curricular, os exercícios práticos de ensino continuavam sendo feitos nas escolas primárias, mas não apareciam formalmente no currículo como disciplina ou atividade. As disciplinas básicas como Língua Portuguesa, História, Geografia e Aritmética mantinham-se, assim como o Francês, Física e Química passaram a fazer parte do currículo e, curiosamente, as disciplinas pedagógicas eram ministradas juntamente com Religião. As atividades de Caligrafia e Desenho diferenciavam-se para os dois sexos.

Caetano de Campos e a Reforma de 1890

A reforma efetuada na Escola Normal em 1890 por Caetano de Campos pode ser considerada a única reforma que alterou significativamente o ideal da formação prática do professor e que alicerçou a escola no sistema escolar, a qual, com o crescimento do seu prestígio entre a população, passou a atrair cada vez mais o contingente feminino, que viu nela a oportunidade de educar-se e instruir-se.

Para uma melhor compreensão da importância da reforma, é necessária uma retomada dos ideais educacionais que caracterizaram o

final do Império e a Proclamação da República. No plano social, a elevação do nível econômico das classes média e superior e a influência cultural proporcionada pelo recebimento de imigrantes europeus levaram a sociedade a rever determinados valores que até então lhe permeavam a existência com resquícios do Colonialismo. Esses novos fatores acabaram por promover mudanças sociais no País e na sociedade brasileira. A doutrina positivista de Augusto Comte passou a ter reflexos no pensamento político do País, principalmente em relação às idéias abolicionistas e republicanas. A escravidão, considerada mesmo por ideólogos liberais como um "mal necessário", dada sua importância para a poderosa classe senhorial da antiga Colônia, entrou em franco processo de extinção, até culminar com a Abolição em 1888, sendo substituída gradualmente pela mão-de-obra européia. O padrão de existência, que se elevava para as classes médias e superiores, não mudou para a maior parte da população, que continuava na mais extrema pobreza, com baixos níveis de saúde, alimentação, habitação e, naturalmente, educação, com altos índices de analfabetismo.

A Escola Normal, que intentava alicerçar-se no aparelho escolar da época, explicitava a função de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, e era procurada pelas jovens de bom poder aquisitivo para aprimorar sua educação, mas que não manifestavam a intenção de dedicar-se ao magistério, como também por moças mais pobres que a ela se dirigiam em busca de um diploma que lhes permitisse exercer uma profissão e sustentar-se. Nesse período ganhavam também força os movimentos pelo aprimoramento da educação da mulher, na esteira das idéias republicanas. A herança portuguesa de aprisionar as mulheres no lar e lhes interditar leituras e conhecimentos sofreu um certo apaziguamento, derivado das primeiras reivindicações feministas que passavam a agitar a Europa e os Estados Unidos, e que exigiam o acesso da mulher à educação através da escolarização formal como um pré-requisito para o direito ao voto fe-

minino. As camadas médias da população que atuaram politicamente no movimento republicano começaram também a reivindicar mais escolas, por verem a educação como uma forma de ascender socialmente e de poder concorrer com a classe dominante.

Nesse panorama de transformações sociais, pode-se considerar pouco significativo o desenvolvimento da Escola Normal, assim como o do sistema educacional até o Império, servindo estes mais como apoio às relações hegemônicas da sociedade da época e à reprodução dos aspectos sociais e econômicos vigentes no País. Permaneceu o viés elitista, com a descentralização do ensino, que atribuiu à Federação a incumbência de legislar sobre a educação secundária e a superior e, aos estados, sobre a elementar e a profissional, na qual se incluía a Escola Normal, persistindo, assim, aquilo que os estudiosos do assunto chamam de o dualismo do ensino. Comparada ao Império, a República trouxe uma elevação ao nível de estudos e à organização curricular da Escola Normal, embora esta continuasse funcionando mais como uma instituição que promovia uma cultura geral humanista, de baixa profissionalização, como bem apontam seus programas.

Após a Proclamação da República, a Escola Normal Paulista foi confiada à administração de Caetano de Campos, com a tarefa de nela implantar inovações, como primeiro passo para a Reforma Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. A reforma, efetuada por Caetano de Campos pelo Decreto de 12 de março de 1890, foi fortemente influenciada pelo pensamento pedagógico de Rangel Pestana, o qual, por sua vez, admirava a estrutura do ensino norte-americano. Para ajudar na reforma foi convidada uma norte-americana radicada há pouco no Brasil, Marcia Browne, que lecionava à época no Mackenzie College, e d. Guilhermina Loureiro de Andrade, que estava morando no Rio de Janeiro e que estudara nos Estados Unidos por quatro anos.

Apesar de ter permanecido pouco tempo na direção da Escola Normal, menos de dois anos, o nome de Caetano de Campos ficou, defi-

nitivamente, ligado à história de todo o ensino normal do Estado de São Paulo. Adepto da ideologia veiculada pela doutrina positivista, Caetano de Campos⁴ implantou uma reforma baseada nos princípios da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda reforma de ensino. Dessa forma, a Escola-Modelo Superior surgiu como um setor de prática de ensino, destinada a normalistas, para praticarem o que "aprendiam teoricamente". O nome Escola-Modelo significava o aporte teórico-metodológico que lhe atribuía seu organizador, nos moldes do "aprender a fazer, fazendo" proposto por Comenius e Pestalozzi. Nos passos do método intuitivo, fazia-se presente a figura de um "professor ou professora-modelo", versados em um profundo conhecimento do método e da sua disciplina, ministrando "aulas-modelo", com a finalidade de preparar os normalistas para sua futura tarefa docente através da observação e da participação nas atividades em sala de aula. Nos anos seguintes, as Escolas-Modelo transformaram-se em Grupos Escolares. As que eram anexas à Escola Normal continuaram com a função de proporcionar exercícios práticos de ensino para os normalistas.

A grande importância da reforma de 1890 deveu-se à implantação da Escola-Modelo, num momento em que a difusão do método intuitivo, com origem em Pestalozzi, era considerado o método por excelência. Difundido no Brasil pelas Escolas Americanas Protestantes⁵, passou a ser aplicado nas Escolas-Modelo para o desenvolvimento da prática dos futuros mestres, a qual, pela primeira vez, foi sistematizada como disci-

⁴ Segundo Reis Filho (op. cit., p.50), Caetano de Campos, "livre pensador, convencido das idéias liberais de sua época, reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do século XIX difundiram no Brasil. É possível perceber, entretanto, o predomínio de um intelectualismo de base biológica que lhe dá visão naturalista ingênua do mundo e do homem (...) Ele vê claramente a dependência estreita entre democracia republicana e educação popular. Acredita que os americanos do norte haviam encontrado uma educação que atendia prontamente às exigências do regime democrático."

⁵ Sobre a influência do pensamento pedagógico norte-americano representado pelas escolas protestantes, consultar Barbanti (1985, p.65-76).

plina autônoma, detentora de metodologia própria, sendo-lhe atribuída grande importância. Pelo decreto de 12 de março de 1890, a Escola Normal, funcionando com dez cadeiras, passou a incorporar, no 3º ano do curso, os "exercícios práticos de ensino" desenvolvidos na Escola-Modelo, e esta se tornou um setor quase autônomo de Prática de Ensino. O entusiasmo de Caetano de Campos pelo método intuitivo, mais a influência do pensamento positivista, que na época impregnava de forma renovadora as mentes ilustradas do País, fizeram da Escola-Modelo o centro difusor do método. Concordando com o pensamento positivista, as leis físico-químicas e biológicas e as ciências naturais eram consideradas determinantes para a formação do aluno. Como base sólida dessa formação, ressaltavam-se os exercícios práticos de ensino, realizados nas classes de aplicação, preparando o futuro professor na técnica de transmissão de conhecimentos.

Essa reforma, renovadora na preparação prática do professor, foi determinante para o desenvolvimento da Prática de Ensino durante toda a história dessa disciplina no currículo da Escola Normal. Depois da reforma de 1890, a formação prática dos professores foi-se desenvolvendo exclusivamente através das suas diretrizes. Não houve avanços nem recuos, imobilizando-se num fazer considerado ideal. Ligeiras variações ou denominações diferentes não lhe alteraram a estrutura básica. As modificações sócio-político-econômicas ocorridas durante esse século refletiram-se muito pálidamente nessa atividade. A prática na formação do professor atravessou incólume as décadas seguintes: alteraram-se os currículos, transformou-se o curso, renovaram-se suas bases, mudaram sua clientela e sua denominação como disciplina, e os "exercícios práticos de ensino" continuaram sua trajetória, auxiliando na "formação prática" do futuro professor, tal qual os concebeu Caetano de Campos. Em 1890, o currículo da Escola Normal estava estruturado em três anos (Reis Filho, 1981, p.43):

Quadro 4 - Currículo da Escola Normal em 1890

PRIMEIRO ANO

Português
Aritmética
Geografia e Cosmografia
Exercícios Militares (para o sexo masculino)
Prendas e Exercícios Escolares (para o sexo feminino)
Caligrafia e Desenho

SEGUNDO ANO

Português
Álgebra e Escrituração Mercantil (para o sexo masculino)
Geometria
Física e Química
Ginástica
Música
Desenho
Economia Doméstica e Prendas (para o sexo feminino)

TERCEIRO ANO

História do Brasil
Biologia
Educação Cívica e Economia Política
Organização das Escolas e sua Direção
Exercícios Práticos

Nesse currículo, as disciplinas começavam a apresentar um caráter prático-utilitário acoplado aos lastros de formação humanista, provavelmente gerado pelos ideais burgueses e pelo capitalismo incipiente que estavam incorporando-se aos padrões sócio-culturais da República. A distribuição do curso em três séries correspondia aos três graus da instrução

primária, na prática já estabelecida de atrelar as reformas do Curso Normal às reformas do primário. Acrescentou-se Exercícios Militares para o sexo masculino e Prendas e Exercícios Escolares para o sexo feminino no primeiro ano, que não eram os exercícios práticos de ensino, dado que estes se desenvolviam somente no terceiro ano e se destinavam a ambos os sexos. No segundo ano, introduziu-se a disciplina Prendas Domésticas para as jovens normalistas e Escrituração Mercantil e Álgebra para os rapazes, o que revela uma concepção diferenciada de educação para os dois sexos. No terceiro e último ano do curso a Educação Cívica e a Economia Política passaram a fazer parte do programa e a História do Brasil substituiria a História Sagrada e Universal dos anos anteriores. Paradoxalmente, como disciplina de caráter pedagógico, apenas Organização das Escolas e sua Direção era ministrada no terceiro ano, tendo desaparecido as disciplinas denominadas Metódica e Pedagogia. Pela reforma de 1890, as escolas primárias que funcionavam anexas à Escola Normal e nas quais os alunos-mestres praticavam a docência, também foram transformadas em Escolas-Modelo.

Os ideais liberais que se imbricavam com as importações intelectuais características do período republicano transpareciam claramente no pensamento de Caetano de Campos, ao instituir a Escola-Modelo como reduto da formação prática do professor, e na grande importância da qual esta se revestia. O método intuitivo, no qual a vida mental começa pela atividade sensorial e, portanto, o processo da educação é a observação direta, fonte de todo conhecimento, do qual fala Pestalozzi, ilustrava os postulados de Caetano de Campos. Seu pensamento de que a formação técnica do professor, efetivada principalmente pelo trabalho na Escola-Modelo, através dos exercícios práticos de ensino, não era fundamentado numa base teórica consistente. Propunha mais um treinamento no domínio de técnicas do que propriamente na formação profissional. Foram contratadas para a direção das Escolas-Modelo as mesmas professoras

que haviam colaborado com Caetano de Campos na reforma da Escola Normal, Maria Guilhermina e Mareia Browne, ambas com justificada fama de grandes conhecedoras do método intuitivo, sem entretanto conhecer seus fundamentos, "daí a formação do professor ter acentuada feição de treino, de domínio, por meio de exercício, de procedimentos pedagógicos, sem preocupação com suas diretrizes básicas ou fundamentação teórica" (Reis Filho, 1981, p.71).

Após a Reforma de 1890

Com a reforma da Escola Normal pela Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, os legisladores buscaram contemplar também o aspecto quantitativo derivado da necessidade de suprir as escolas elementares com professores bem formados e em quantidade suficiente para satisfazer a demanda que estas requeriam. De currículo marcadamente enciclopédico, com estudos científicos e línguas modernas e conservando um elenco de disciplinas tradicionais, percebe-se a intenção de se colocar maior ênfase na formação de professores, visando elevar a qualidade do ensino. Mesmo ampliando o currículo, o curso ainda funcionava em três anos. Um dado interessante introduzido pela reforma de 1892, visando valorizar o aproveitamento do curso durante os estudos, foi o fato de os alunos serem classificados pela nota final do diploma, para escolherem cadeira para lecionar, independentemente de concurso.

Em 1894, o Regulamento da Escola Normal, aprovado em 27 de novembro de 1893, distribuiu por ano e série as disciplinas e cargas horárias, acrescentando um ano de estudos ao curso, de acordo com o regimento interno da Escola Normal da capital, aprovado pelo Decreto nº 247, de 23 de julho de 1894. Por esse decreto, o currículo ficou assim estruturado (Reis Filho, op. cit., p.193-195):

Quadro 5 - Currículo da Escola Normal em 1894

PRIMEIRO ANO							
Seção Masculina		Seção		Feminina			
1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas	1ª Série	Nº aulas	2ª Série	aulas
Português	6	Português	6	Português	6	Português	6
Francês	6	Francês	6	Francês	6	Francês	6
Aritmética	3	Álgebra	3	Aritmética	3	Álgebra	3
Geografia do Brasil	2	História do Brasil	3	Geografia do Brasil	2	História do Brasil	3
Caligrafia e Desenho	3	Desenho	3	Caligrafia e Desenho	3	Desenho	3
Escrituração Mercantil	2	Escrituração Mercantil	2	Escrituração Mercantil	2	Trabalhos Manuais	2
				Trabalhos Manuais	2		
Total	22	Total	23	Total	24	Total	23

SEGUNDO ANO							
Seção Masculina		Seção		Feminina			
1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas	1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas
Português	5	Português	6	Português	5	Português	6
Inglês	6	Inglês	6	Inglês	6	Inglês	6
Geometria	3	Latim	3	Geometria	3	Latim	3
Geografia Geral	3	Geometria e Trigonometria	3	Geografia Geral	3	Geometria e Trigonometria	3
Desenho	3	Geografia	3	Economia	3	Geografia	3
Música	3	Geral	3	Doméstica	3	Geral	3
		Música	3	Música	3	Música	3
						Economia Doméstica	2
Total	23	Total	24	Total	23	Total	26

TERCEIRO ANO

Seção Masculina				Seção Feminina			
1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas	1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas
Português (História da Língua)	1	Latim	3	Português (História da Língua)	1	Latim	3
Latim	6	Mecânica	3	Latim	6	Mecânica	3
Mecânica	3	Astronomia	3	Mecânica	3	Astronomia	3
Astronomia	3	Elementar	3	Astronomia	3	Elementar	3
Elementar	3	Física	3	Elementar	3	Física	3
Física	3	Química	3	Física	3	Química	3
Agrimensura	1	História	3	Agrimensura	2	História Natural	3
Ginástica	2	Natural	3	Exercício de	2	Ginástica e Exer-	2
Exercícios de	2	Ginástica e	3	Ensino de	2	cícios Militares	2
Ensino (Escola-Modelo)	5	Militares	3	Ensino (Escola-Modelo)	6	Exercícios de En-	4
		Exercícios de	3			sino (Escola-Modelo)	4
		Ensino (Escola-Modelo)	3				
Total	24	Total	24	Total	24	Total	24

QUARTO ANO

Seção Masculina				Seção Feminina			
1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas	1ª Série	Nº aulas	2ª Série	Nº aulas
Química	3	Fisiologia e Noções de Higiene	3	Química	3	Fisiologia e Noções de Higiene	3
História Natural	3	História Universal	3	História Natural	3	História Universal	3
Anatomia	3	Pedagogia e Direção de Escolas	2	Anatomia	3	Pedagogia e Direção de Escolas	2
História Universal	3	História Natural (compi.)	2	História Universal	3	História Natural	2
Pedagogia e Direção de Escola	3	Economia	2	Pedagogia e Direção de Escola	3	Educação Cívica	2
Economia	3	Política e Educação Cívica	2	Exercícios de Ensino (Escola-Modelo)	3	Exercícios de Ensino (Escola-Modelo)	12
Política	3	Exercício de Ensino (Escola-Modelo)	12		9		
Exercício de Ensino (Escola-Modelo)	6						
Total	24	Total	24	Total	24	Total	24

A partir de 1894, em decorrência da divisão das escolas primárias em preliminares e complementares, aplicou-se também o mesmo procedimento na Escola Normal. Os alunos aprovados no 2º ano teriam direito a lecionar nas escolas preliminares e os aprovados no 3º ano, nas complementares. A escola passou a funcionar em quatro anos, por ser extremamente difícil os alunos estudarem em três anos as 20 matérias do programa, e logo o curso deixou de ser dividido em preliminar e complementar, por essa divisão ter provado sua inconveniência. As escolas primárias complementares não haviam sido criadas, e todos os alunos da Escola Normal preferiram o curso preliminar por este ser mais curto. A diferença entre a série masculina e a feminina situava-se nas disciplinas Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Os exercícios de ensino passavam a ter um papel mais destacado e possuíam a maior carga horária do currículo, numa demonstração da influência deixada por Caetano de Campos e pelo método intuitivo. A divisão do curso em masculino e feminino indica que o sistema co-educativo, tão veementemente pregado pelas escolas americanas e defendido pelas feministas, devia ter sofrido uma derrota perante os legisladores que organizaram o novo currículo.

Por essa época, a parcela feminina já era maioria, tanto na frequência ao curso normal, como no exercício da profissão, e muitas vezes femininas continuavam a demandar pela co-educação e pela profissionalização das mulheres. Seu principal argumento a favor da co-educação situava-se em que havendo a implantação do sistema co-educativo eliminar-se-iam as desigualdades no ensino derivadas do sexo. A separação, desde o ensino básico, era prejudicial às meninas, que se viam alijadas de um conhecimento mais amplo reservado aos homens. Com o crescimento populacional, a Escola Normal não conseguiu atender à demanda crescente do ensino primário, que exigia cada vez mais professores. Com os cofres públicos não podendo arcar com as despesas da criação de novas escolas normais, nem havendo professores suficientes para prover suas cadeiras, o Congresso adotou uma medida econômica para sanar o pro-

blema: as escolas complementares tornaram-se capacitadas a formar professores preliminares, desde que estes tivessem um ano de prática de ensino nas Escolas-Modelo do estado. Os alunos formados pelo ginásio do estado poderiam também lecionar nos cursos preliminares, mediante um ano de prática de ensino nas Escolas-Modelo. Para o direito de lecionar nas Escolas Complementares, tais alunos deveriam prestar exames das matérias do curso normal, não incluídas no currículo do ginásio. Estabeleceu-se, assim, um dualismo: uma Escola Normal de currículo enciclopédico e cursos complementares formando professores para as escolas preliminares, com o mesmo currículo das primeiras, exceto a formação pedagógica, que se efetivaria através dos "exercícios práticos" nas Escolas-Modelo. Vistas com desagrado por educadores, funcionando provisoriamente para atender a uma emergência, diferindo do alto padrão da Escola Normal da capital, as escolas complementares eram instituições fadadas a desaparecer.

A importância atribuída à Prática de Ensino efetuada nas Escolas-Modelo tornou-se maior, com incidência de alta carga horária. Os métodos e processos de ensino começavam a ocupar papel relevante no pensamento dos educadores da época, que consideravam indispensável na formação do professor seu preparo na técnica de transmissão de conhecimentos, a qual passava a ser rígida segundo algumas normas pré-fixadas e não de forma espontânea e de acordo com o pensamento livre de cada mestre. O treinamento prático na Escola-Modelo tornou-se requisito indispensável na formação dos professores, tanto que, no caso das escolas complementares, era fornecido aos alunos o diploma de professor da Escola Preliminar somente após estágio de um ano nas Escolas-Modelo. Como no currículo das Escolas Complementares as disciplinas não pertenciam ao elenco das pedagógicas, a formação profissional do professor ficava exclusivamente limitada ao desempenho e ao treinamento na Escola-Modelo, sem que houvesse uma fundamentação teórica proporcionada por disciplinas da área pedagógica, mais condizente com os objetivos formativos propostos pela Escola

Normal. Os currículos permaneceram inalterados até **1911**, quando as Escolas Normais passaram a se denominar "Secundárias" e as Complementares, "Escolas Normais Primárias". O Decreto nº 2.025, de 29 de março de **1911**, que converteu as "Escolas Complementares" em "Escolas Normais Primárias", instituiu a seguinte distribuição de matérias em curso de quatro anos, para ambos os sexos, separadamente:

Quadro 6 - Currículo da Escola Normal Primária em 1911

PRIMEIRO ANO	
Matérias	N ^o de aulas por semana
Português	3
Francês	3
Aritmética	3
Geografia Geral	3
Música	2
Trabalhos Manuais	2
Desenho	2
Total	18
SEGUNDO ANO	
Matérias	N ^o de aulas por semana
Português	2
Francês	2
Aritmética	3
Álgebra	2
Geometria Plana com Aplicação às Medidas	2
Geografia do Brasil	2
Pedagogia	3
Música	2
Trabalhos Manuais	2
Ginástica	2
Total	22

TERCEIRO ANO

Matérias	Nº de aulas por semana
Português	3
Francês	3
Geometria no Espaço	2
História Universal	2
Noções de Física e Química	3
Pedagogia	3
Música	2
Trabalhos Manuais	2
Ginástica	2
Desenho	2
Total	24

QUARTO ANO

Matérias	Nº de aulas por semana
Português	2
Francês	2
História do Brasil	3
História Natural com Aplicação à Agricultura e à Zootecnia	4
Pedagogia e Educação Cívica	6
Música	2
Trabalhos Manuais (para o sexo masculino)	2
Trabalhos Manuais (para o sexo feminino)	2
Ginástica	2
Desenho	2
Total	27

Invariavelmente, nas transformações sofridas pelo currículo, a formação geral se impunha à formação específica dos professores e professoras do curso primário. A disciplina Pedagogia ministrada a partir do 2º ano, era a única responsável pela parte pedagógica do curso, embora no 4º ano estivesse-

se, inexplicavelmente, articulada com Educação Cívica. A disciplina Trabalhos Manuais diferenciava-se para os dois sexos e, novamente, não havia referência aos exercícios práticos de ensino no currículo, embora se possa depreender que estes continuavam a ser realizados nas Escolas-Modelo.

Em 1913, as Escolas Normais Secundárias, pelo Decreto nº 2.367 de 14 de abril do mesmo ano, apresentavam novas variações no Plano de Estudos, com duração de quatro anos, ainda para alunos de ambos os sexos, separadamente, embora não fossem grandemente significativas. O aumento dos estudos pedagógicos mudou o perfil das Escolas Normais Secundárias, que passaram a ter um caráter mais específico e multifocal, abrangendo variadas áreas do conhecimento, o que evidenciava, apesar do arraigado caráter humanista, maior função propedêutica. Progressivamente, durante esse período, cresceram tanto o Curso Normal como o Primário, principalmente no Estado de São Paulo, cujas condições sócio-econômicas propiciaram esse desenvolvimento. A ampliação do tempo de escolarização, aliada a transformações no currículo, mais a prática na Escola-Modelo, melhorou o nível dos professores formados pela Escola Normal.

Apesar do aparente desenvolvimento educacional, principalmente se o comparamos com o do Império, a República, em que pese o *fervor pedagógico* inicial, não logrou progressos consideráveis no campo da educação. Uma educação encarada como meio de ascensão social tinha que ser conservada escassa e de tal forma moderada que não oferecesse riscos à ruptura da estrutura social conservadora e com resquícios aristocráticos dos tempos monárquicos. Mesmo assim, a necessidade da escola elementar cada vez mais se fez sentir e as camadas médias, nas quais se incluíam as pessoas ligadas ao magistério, participaram de alguma forma dos movimentos político-sociais, procurando alterar o panorama da sociedade, e nas suas reivindicações a escolarização apareceu com papel de destaque.⁶ Até os anos 20 a Escola Normal continuou passando por reformas, mas nenhuma significativa e que

6 "...de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)" (Nagle, 1974, p.99).

modificasse estruturalmente os modelos anteriores. Houve apenas uma ampliação da cultura geral, que lhe deu as feições de uma escola secundária, permanecendo o aspecto profissional relegado a um segundo plano.

O elemento feminino cada vez mais se fez presente na instituição normalista, procurando-a em busca de conhecimento e para conseguir uma profissão. A Escola Normal significou a inserção definitiva das mulheres na educação escolarizada, representou a via que estas utilizaram para poder exercer uma profissão e foi determinante no trânsito do sexo feminino do espaço doméstico para o espaço público. Entretanto, as críticas à Escola Normal sempre foram contundentes no período em questão, conforme se verifica pelo que escreveu Paulo Pestana, colaborador do jornal *O Estado de S. Paulo*, a respeito do curso de formação de professores:

Essa preparação é deficiente, anarquizada, péssima sem exagero algum. As escolas normais primárias, caricaturas dos institutos de tal nome, ministram um ensino falho, insuficiente e lacunoso para o mestre primário. As outras esdruxulamente crismadas de "secundárias", padecem de grandes defeitos, dentre os quais destacamos a má distribuição das matérias pelos quatro anos e a ausência de acentuado caráter profissional.⁷

Mesmo assim, era cada vez maior o contingente de professores e, principalmente, de professoras que se formavam anualmente⁸. Sendo grande o número de crianças em idade escolar e com a possibilidade de trabalho para as mulheres, a instituição estava fadada a crescer. Porém, era reduzido o número de escolas primárias e não havia condições materiais para mantê-las, contrariando assim o ideal da República *da escola para todos*.

⁷ Inquérito sobre a Situação do Ensino Primário no Estado de São Paulo e suas necessidades. *O Estado de S. Paulo*, 3 mar. 1914, p.5. cf. Reis Filho, op. cit., p.135.

⁸ Já a 14 de julho de 1917, em sua Mensagem ao Congresso Legislativo, o presidente do Estado chamava a atenção para o excesso de professores que o sistema de ensino primário não estava conseguindo absorver, em virtude do ritmo insuficiente de seu crescimento: "... a dotação orçamentária, destinada ao ensino primário e ao provimento de novas cadeiras, não tem aumentado em proporção das exigências crescentes de nossa população e de nosso desenvolvimento material, donde resulta que, de cerca de mil professores habilitados anualmente nos nossos institutos normais, somente uma pequena parte, um terço, talvez, pode ser aproveitada na regência efetiva das escolas". (Anais da Câmara dos Deputados de São Paulo: 1917. São Paulo, 1918, p.16)

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jane S. de. *Formação de professores do 1º grau: a Prática de Ensino em questão*. São Carlos, 1991. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos.

_____. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, USP.

_____. *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, p.71-78, fev. 1996.

ANUÁRIOS do Ensino do Estado de São Paulo, 1846 a 1920.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

_____. *A educação pública em São Paulo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1937.

BARBANTI, Maria Lúcia S.H. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, USP.

_____. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V.66, n.152, p.65-76, jan./abr. 1985.

BARROS, Roque Spencer M. de. (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

_____. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1959.

Haidar, Maria de L.M. *O Ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo: EDUSP, 1972.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias*. São Paulo: Ed. Nacional, 1939-1940. 3 v.

MOACYR, Primitivo. *A instrução pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.

Nagle, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974.

_____ A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Dir.). *Brasil republicano*. São Paulo: Difel, 1977. v.2, p.259-291. (História Geral da Civilização Brasileira, 9).

Prado Jr, Caio. *Evolução política do Brasil*. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Reis Filho, Casimiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

MOACYR, Primitivo. *Anais da Câmara dos Deputados*. 1917. São Paulo: Câmara dos Deputados, 1918, p.16.

_____ Decreto nº 739, de 16 de fevereiro de 1900. Dispõe sobre prática de ensino e expedição de diplomas de habilitação para o magistério a alunos de escolas complementares do Estado. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo*, v.10, p.38-39, 1901.

_____ Decreto nº 1.216, de 27 de abril de 1904. Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas-Modelo. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo*, v.14, p.41-43, 1905.

_____ Decreto nº 1.252, de 17 de novembro de 1904. Estabelece disposições para a execução da Lei nº 907, de 4 de julho de 1904, que suprimiu algumas cadeiras da Escola Normal. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo*, v.14, p.154, 1905.

MOACYR, Primitivo. Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911. Institui o curso de quatro anos para a Escola Normal Primária. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo*, v.21, p.145, 1912.

_____ Decreto nº 2367 de 13 de abril de 1913. Aprova o regulamento das escolas normais de curso secundário e escolas anexas. *Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo*, v.23, p.96, 1937.

TANURI, Leonor M. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979. Estudos e Documentos.

WEREBE, Maria José G. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

Recebido em 10 de abril de 1996.

Jane Soares de Almeida, doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora-assistente do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Araraquara-SP.

In the period between 1846-1920 Normal Schools in State of São Paulo-Brazil introduced a curricular organization in which the general culture superseded the pedagogical course aspect. The reform accomplished by Caetano de Campos which have had american inspiration, introduced a curricular structure emphasizing students practice activities realized in

the model-schools that until now remains in the education teachers formation courses. Knowing the curricular structure of the old Normal Schools in São Paulo permits to rethink the organizational dimension of the teachers formation in the state and the country through one course notable for high attendance of the female contingent.

Tout au long de la période de 1846 à 1920, l'enseignement de l'École Normale de l'Etat de São Paulo accordait une importance plus grand aux aspects liés à la culture générale qu'à son organisation pédagogique. La réforme menée par Caetano de Campos, en 1890, d'inspiration nord-américaine, a introduit une structure dans laquelle l'accent était mis sur les activités pratiques, dans les écoles-modèle. Ceci se maintient jusqu'à présent dans les cours de formation de professeurs pour le deuxième degré scolaire (lycée). Connaître la structure des disciplines et leurs contenus respectifs des anciennes écoles normales de São Paulo permet de repenser à la dimension de l'organisation dans la formation des professeurs dans l'état et le pays, au sein d'un cours dont le trait distinctif est la présence d'un important effectif féminin.

En el periodo que va de 1846 hasta 1920, la Escuela Normal del Estado de São Paulo presentaba una organización curricular en la cual la cultura general se sobreponía al aspecto pedagógico del curso. La reforma realizada por Caetano de Campos en 1890, de inspiración norteamericana, introdujo una estructuración curricular con énfasis en las actividades prácticas de los alumnos realizadas en las escuelas modelo, que se mantiene hasta los tiempos actuales en los cursos de formación de profesores en el nivel secundario. Conocer la estructura curricular de las antiguas Escuelas Normales en São Paulo permite un repensar de la dimensión organizativa de la formación de los profesores en el Estado y en el País a través de un curso que se notabilizaba por la frecuencia del contingente femenino.

Resenhas Críticas

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1995. 92 p.

Este trabalho de Clodoaldo Meneguello Cardoso oferece importante contribuição para uma visão sistematizada da abordagem holística em educação, analisando seus fundamentos filosóficos, teoria da aprendizagem, prática de ensino e bases axiológicas.

Valendo-se do pensamento de Thomas Kuhn, o autor inicia sua reflexão sobre as *mudanças paradigmáticas* que são "determinados momentos históricos em que ocorrem profundas rupturas no processo cumulativo da cultura humana". Neste sentido, elege para análise três paradigmas da história ocidental:

1. *O paradigma teocêntrico*, cuja construção teve como base duas tradições religiosas: o orfismo e o cristianismo. Sistematizado filosoficamente no mundo medieval, a partir de algumas teorias do pensamento grego, como *o platonismo*,

tem uma concepção dualista e espiritualista de homem.

2. *O paradigma antropocêntrico*, alicerçado nas duas grandes correntes filosóficas, o racionalismo e o empirismo, que contribuíram para a formação da ciência moderna. Segundo o autor, esse paradigma traz basicamente a marca do racionalismo cartesiano, pois fundamenta-se: a) no método analítico, que busca atingir a verdade do todo por meio da investigação de cada uma de suas partes; b) no primado da razão, *locus* da verdade indubitável — o cogito cartesiano, que transcende o mundo das sensações e dos sentimentos; c) na concepção antropológica dualista, divisão entre matéria e mente.

3. *O paradigma ecocêntrico*, que se propõe superar a visão racionalista-mecanicista do mundo com a construção de um "novo con-

ceito de saber" e de uma verdadeira *conversão* para outros valores. Assim, para Cardoso, "a visão holística considera não somente a *razão* e a *sensação*, mas também a *intuição* e o *sentimento* como vias de construção do real".

Como resumo desta primeira parte, o autor esclarece que o paradigma holístico, embora seja uma nova visão e uma nova abordagem do real, tem raízes na história e "é preciso sempre resgatar o sentido de tempo na construção do pensamento humano para não se perder a noção de processo".

Na segunda parte, Cardoso delinea *uma visão holística da educação*. Apresenta, inicialmente, as dificuldades de se estabelecer de forma sistematizada a educação holística, por carecer ainda de *corpus* teórico que sustente a prática pedagógica. Para tanto, o autor recorre a toda publicação e divulgação existentes e também descreve suas impressões pessoais, resultantes de esforço e envolvimento holístico. Assim, para uma abordagem holística da educação é necessário, no entender do autor, ter cla-

ro que "ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade" e que sua base deve conduzir a novos caminhos.

Neste sentido, Cardoso discorre e sistematiza os fundamentos filosóficos, os princípios da aprendizagem, a prática de ensino para, finalmente, esboçar os valores subjacentes à visão holística da educação.

Quanto aos fundamentos filosóficos, o autor apresenta a visão de realidade, de homem e de educação do pensamento holístico. A visão de realidade é indicada como característica para se compreender que todos os fenômenos no universo estão interligados na perspectiva da totalidade e do dinamismo dialético da realidade.

No que se refere à concepção de homem, Cardoso considera corpo, intelecto, sentimento e espírito como dimensões inseparáveis, indivisíveis, cujo desenvolvimento depende de participações interativas e articuladas nos planos comunitário, social, planetário e cósmico. Por isto, "não se entende o homem somente a partir de si mesmo, como

centro e senhor da natureza, mas como parte de um todo".

A concepção de educação, considerada na visão holística, assume para Cardoso um significado amplo. Para ele, as práticas pedagógicas devem ser trabalhadas de forma a integrar razão, sensação, sentimento e intuição para "a integração intercultural, ou seja, para a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo". Teria, enfim, características de criar condições para que o educando adquira uma "nova consciência que transcenda do *eu* individual para o *eu* transpessoal", através da *consciência ecológica* (essência da educação holística). Neste sentido, o papel do educador seria o de "... estimular o educando a aprender a aprender para desenvolver todas as potencialidades". Embora para o autor a abordagem holística em educação ainda não tenha uma teoria da aprendizagem sistematizada e formal, ele disserta sobre alguns pressupostos que poderão nortear uma teoria, sempre destacando como base que a aprendizagem deve ser "integral". Se antes a aprendizagem visava apenas à

aquisição de conhecimentos e desempenhos bem-sucedidos, agora passa também a exigir uma mudança de valores para educar o aluno como um todo para um mundo como um todo.

Com referência à prática de ensino, uma educação holística estabelece seus objetivos voltados para "a espiritualidade do indivíduo, a justiça social, a paz e o desenvolvimento sustentado". Os conteúdos a serem trabalhados têm como objetivo geral *a formação integral do aluno*. Para tanto, os esforços teóricos, metodológicos e avaliativos envolvem necessariamente o *corpo*, o *intelecto*, o *sentimento* e o *espírito* do educando.

Para Cardoso, as bases axiológicas de uma educação holística visam superar a vivência destrutiva que o homem contemporâneo tem em relação ao ambiente físico, social e interior. Nesse sentido, a ação educativa visa à formação de uma consciência ecológica profunda no aluno, explicitada nos valores de desenvolvimento humano integral, cooperação e uso sustentável dos recursos naturais.

O autor finaliza o trabalho com uma avaliação crítica do pensamento holístico. Para ele, esse novo paradigma apresenta dificuldades de ordem teórica e prática a serem superadas: a relação entre ciência e tradição mística; a metodologia transdisciplinar e a articulação entre a realidade interior e a realidade histórica. Apesar dessas vicissitudes, Cardoso vê, pelo menos, três importantes contribuições do paradigma holístico para a educação neste final de século: a preocupação com a formação de uma consciência ambiental fundamentalmente ética; a inserção,

no processo educativo, de uma espiritualidade que transcenda a prática religiosa; e a proposta de uma aprendizagem teórico-vivencial que amplie e aprofunde o binômio teoria-prática.

A Canção da inteireza nos apela para ver a educação, neste final de século, não apenas como um questão teórico-prática que desafia o intelecto, mas como uma canção a ser entoada no coração do homem.

Ana Maria Freire da Palma
Marques de Almeida
Universidade Estadual Paulista
(UNESP) Campus de Bauru

PARO, V.H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papyrus, 1996. 144p.

Nos anos 80, assistimos no Brasil a uma efervescência social que culminou na abertura política e no desmantelamento do regime autoritário comandado pelos militares. Em busca do aperfeiçoamento democrático, ascende o movimento sindical dos trabalhadores. A luta dos professores, por sua vez, tem,

entre outras bandeiras, a defesa da gestão democrática da escola.

Proposta comum aos governos estaduais de oposição foi a escolha livre, direta e, portanto, democrática, dos dirigentes escolares, em substituição à nomeação, que, de forma velada, mantinha os elos das oligarquias dominantes e dos

seus interesses ou orientações nas escolas.

Poucos trabalhos, circunstanciados por pesquisa qualitativa, trouxeram contribuição do porte deste, do professor Vitor Henrique Paro, uma das maiores autoridades nesta temática. Nele é feita uma análise profunda das três modalidades de escolha de diretores escolares: por nomeação, por concurso e por eleição, à luz das experiências vividas por sistemas estaduais de educação do Brasil (Goiás, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), com depoimentos de vários atores e consultas a trabalhos de divulgação e análise das respectivas experiências, contradições e avanços.

Esta cuidadosa investigação traz a público uma análise preciosa dos argumentos favoráveis, críticas aos processos de escolha dos diretores, e uma profunda reflexão sobre a democratização da vida social ou das relações que nela se estabelecem, particularmente no seio da escola, onde se desenvolve parte da vida das pessoas e para onde convergem ações, recursos sociais e interesses específicos.

A importância que a comunidade dá à escola — enquanto local onde atuam interesses e motivações contraditórias — faz dela um espaço político. A escola é um espaço social importante e para ela convergem, naturalmente, os interesses de disputa pelo poder. Esta questão tem de ser melhor trabalhada e não ignorada pelos educadores e dirigentes educacionais. A imagem da escola isolada numa redoma, o trabalho nela exercido como sacerdócio, longe das ideologias e das disputas políticas, nos parece ultrapassada. Neste espaço político, podemos exercer e aprender a prática democrática, que requer a convivência com diferenças, disputas, oposições, filiações político-partidárias, motivações e interesses.

Os riscos inerentes à prática da liberdade democrática não são suficientes, no entanto, para negar o processo. Paro revela e discute as principais argumentações favoráveis, as objeções e as motivações restritivas às três modalidades de escolha de diretores das escolas públicas. Volta-se com maior ênfase para o processo eletivo, estribado nas experiências da década de

80, como indicativas de avanço da democratização na gestão escolar. Apoiado em Bobbio, que defende a disseminação das formas de participação dos cidadãos no maior número de instâncias do corpo social — em que a escola é certamente um espaço privilegiado —, destaca a importância da vivência democrática da escolha livre dos dirigentes escolares. Nela, as pessoas envolvem-se com outros sujeitos individuais e coletivos e, assim, exercitam a cidadania, pois o espaço educativo é um *locus* importante de luta e de construção da democracia substantiva. O autor completa este raciocínio com a afirmação de que "... na medida que concorre para que o pessoal escolar e usuários do ensino público exercitem o seu direito de decidir sobre os destinos da gestão escolar, a eleição de diretores está inteiramente de acordo com os princípios da democracia, que se funda numa concepção ascendente de poder".

Embora o autor reconheça não ser panacéia para todos os problemas da educação escolar, o processo eletivo é destacado como exercício que, se não garante por si a

democratização das relações, é importante para o fortalecimento de sua autonomia, como alternativa de participação que a comunidade escolar deve ter não só para a escolha dos dirigentes escolares como para o acompanhamento e para a manifestação sobre a decisão destes; portanto, fator decisivo para a democratização da gestão escolar.

A eleição dos diretores—como um dos indicadores da vivência da experiência democrática nas relações sociais da escola— representa, concretamente, no espaço educativo, a ruptura com o autoritarismo centralizado e clientelista, arraigado em nossas instituições e relações sociais (tão ao gosto dos políticos tradicionais), sendo uma estratégia de autonomia e de democratização da gestão escolar.

Vitor Paro— como pesquisador comprometido — não se contenta com a arguta e profunda análise da experiência vivida pelos sistemas públicos estaduais na busca pela democratização do processo de escolha dos diretores escolares das escolas públicas. Ciente de que a mudança no processo de escolha não muda por si o perfil da atuação do diretor (até por-

que a mudança no espaço da escola depende de suas vinculações com o sistema escolar, com o Estado e com a sociedade...), Paro, além de premiarmos com uma pesquisa fundamental para a recomposição de experiências em contextos diferentes no País e de aprofundar as análises feitas por atores da experiência, como nós, submete aos educadores suas conclusões, ampliando o espaço de discussão do tema abordado, apostando no avanço da democratização da gestão escolar. Com esse intuito, indica com muita propriedade a necessidade de correspondência entre a alteração do processo de escolha do diretor e a "mudança da estrutura da escola e das relações sociais, na busca da universalização do saber".

A sugestão em apostar na direção exercida por um colegiado restrito, presidido pelo diretor eleito, nos parece ser, embora não óbvia (Deus nos livre das obviedades! — certamente diria o pesquisador), um caminho para o avanço. Temos a convicção de que o caminho da gestão, em que tanto o diretor quanto seu corpo técnico devem submeter-se ao colegiado, é o melhor.

Por outro lado, a proposição de se estabelecer, no exercício profissional dos educadores, carga horária destinada às atividades de planejamento e avaliação nos parece indicar uma possibilidade concreta de que o diretor seja assessorado por coordenadorias executivas, exercidas por professores (talvez não necessariamente eleitos, como sugere o pesquisador), mas escolhidos pelo diretor eleito entre o corpo docente e o técnico da escola. Este corpo diretivo será submetido ao Conselho da Escola. Ao coordenador comunitário acrescentar-se-iam as funções apontadas pelo pesquisador e, ainda, a de secretário executivo do conselho, dando-lhe sustentação funcional e continuidade, para que ele não restrinja sua atuação aos dias de reunião.

Paro vai mais longe em suas sugestões, indicando que a democratização da escola passa pela discussão e pela avaliação de seus resultados. "Avaliação que seja um processo permanente que permeie todas as atividades e procedimentos no interior da escola, procurando dar conta da qualidade e ade-

quação do desempenho de todos os envolvidos, não apenas do aluno", diz o pesquisador.

Enfim, sem mexer na estrutura hierarquizada e burocrática da escola, pouco se pode esperar do avanço que representa a eleição direta dos diretores, significativa, porém insuficiente para mudá-la. Ao relacionar-se com maturidade com a comunidade, gerindo com autonomia os problemas do dia-a-dia e lidando com seus condicionamentos, o diretor e a comunidade escolar extrairão do esforço coletivo de gestão colegiada a escola de qualidade esperada por todos. Esta opção pode afastar-nos das armadilhas

alimentadas por ondas recentes, que buscam introduzir na gestão educacional modismos mal assimilados e transpostos mecanicamente da gestão empresarial para a realidade da escola.

A contribuição do professor Vitor Paro tem, com mais esta sobre a eleição de diretores, enfim, grande mérito para a história da educação brasileira recente. É um trabalho para a construção da democracia, que se alimenta e se constrói com registro, participação e crítica.

Nircélio Zabet
Secretaria de Estado do Emprego
e Relações do Trabalho do
Paraná-PR

Comunicações e Informações

*A Teleducação e o Trabalhador**

Luiz Antônio Marcuschi

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Nota prévia

Estas observações retratam reflexões feitas a partir de uma dupla motivação: primeiro, de minha experiência como consultor de Língua Portuguesa e assessor especial do *Telecurso 2000*, nestes dois últimos anos; segundo, em razão de preocupações relativamente ao discurso de alguns de nossos governantes sobre a teleducação como possível solução para os problemas educacionais do País. Como não sou especialista em educação, e muito menos em teleducação, mas estou engajado em um projeto educacional no formato de telecurso que considero de gran-

de relevância por seu sentido social e político, julguei oportuno dar a público idéias com as quais não espero que se concorde, mas das quais espero que se possa partir para outras melhores.

Ponto de partida

Trivial, mas não irrelevante, é a observação de que o Brasil é um país desigual na maioria de seus aspectos. Até aí nada de mal, pois imagino que há uma desigualdade boa e uma ruim. A boa é a desigualdade que se traduz como *diferença*, ou seja, a multiplicidade de idéias, de tendências, formas de agir, vestire assim pordian-

* Conferência apresentada originalmente na 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), São Luis do Maranhão, julho de 1995.

te. Esta desigualdade propicia a riqueza cultural e a diversidade que se compara à enorme pluralidade de fenômenos que há na natureza. Mas há uma desigualdade ruim, ou seja, aquela que se traduz como *discriminação* e diz respeito a direitos desigualmente distribuídos, diferenças gritantes no acesso à vida digna, riqueza excessiva ao lado da pobreza injustificável, disparidades regionais, e assim por diante. Desta desigualdade surgem as opressões, a mutilação e o desrespeito humano.

Rigorosamente falando, *somos um protótipo de diversidade*: biodiversidade, sociodiversidade, etnodiversidade... Uma diversidade tão rica, abundante e grande quanto às próprias dimensões do País. Contudo, alimentaram-se, aqui, ideais de homogeneidade, tais como o mito da homogeneidade lingüística, não obstante nossa enorme e malconhecida diversidade neste aspecto.

Portanto, dizer que somos visceral e irremediavelmente heterogêneos, diversificados, é repetir o óbvio. Até aí nada de mal, se essa diversidade não fosse tão carinhosamente alimentada a ponto de se

tornar perversa, operando como fator de discriminação e exclusão. A diferença é em si saudável, até mesmo desejável, pois é um dos motores da crítica e da mudança. Ela só passa a ser preocupante quando estimula práticas discriminatórias ou tende à discriminação.

Essa discriminação é, no Brasil de hoje, visível em todo e qualquer meio em que nos encontremos, seja na área urbana ou na rural; no trabalho ou na rua; no lar ou na vida institucional. O contingente dos excluídos do consumo dos bens sociais, culturais e das demais riquezas produzidas neste país é alarmante. Daí a urgência de políticas públicas claras nas áreas econômica, social, da saúde, da cultura e do ensino.

O ideal de igualdade de direitos e oportunidades numa sociedade tão desigual como a nossa não pode continuar sendo por mais tempo uma simples utopia. Só deixaremos de ser um desafio permanente a todo tipo de planejamento social, cultural e educacional, quando houver uma vontade política que transforme a justiça social em prioridade nacional. É possível que isso

aconteça mesmo na contramão da vontade política, tendo em vista que a necessidade de diminuição das desigualdades está, hoje, se tornando até mesmo uma exigência de mercado. A desigualdade é tão grande e os "desiguais" são tantos que nossa capacidade de competir já atingiu níveis críticos e insuportáveis até aos menos sensíveis.

Como o acesso à propriedade e aos meios de produção (ao capital, portanto) não é fácil, e como o *conhecimento* é cada vez mais valorizado em nossas sociedades contemporâneas, sendo ele visto até mesmo como uma porta para a solução de grande parcela de problemas, parece razoável supor que o caminho mais promissor e factível, como hipótese para a redução das desigualdades, seja precisamente o de uma maior distribuição desse conhecimento. Contudo, sabemos muito bem que o acesso ao conhecimento continua precário e difícil, além de não ser uma solução que, isoladamente, dê todos os frutos

esperados. Seria, no entanto, um bom início.

Esclareço, desde logo, que meu ponto de vista não é a idéia simplista de que uma maior distribuição do conhecimento seria em si mesma um fator decisivo para a diminuição das desigualdades. A crença no poder do conhecimento, que persiste desde o início do século, especialmente após a 2ª Guerra Mundial, tornando-se inclusive a ideologia dominante nos anos 50-70, sobressaindo em paradigmas teóricos da sociologia da educação, anda hoje um tanto abalada, como bem mostrou Petitat (1994) em suas análises sobre o tema.¹

Nos anos 60-70, desenvolveram-se teorias que postulavam relações diretas entre crescimento econômico e educação. Dizia-se que os índices de desenvolvimento poderiam ser medidos por índices de alfabetização. A educação formal era vista como investimento. A própria Unesco fez disso seu principal argumento para as campanhas de alfabetização em massa. Hoje, embora ainda persista a mesma ideologia na

¹ Refiro-me a PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Trad. do orig. francês de 1982.

Unesco, sabe-se que este é um caminho de resultados pouco exemplares quando não acompanhado de uma série de medidas complementares. De resto, estudos recentes sobre a relação entre alfabetização e desenvolvimento mostram que não há uma correlação linear e constante entre ambos ao longo da História tal como mostrou Graff nos estudos sobre a história da alfabetização.²

Além disso, postular de modo radical que, do ponto de vista do trabalhador, o conhecimento é capital não parece correto. Pois mesmo que seja um capital inegável, ele não frutifica do mesmo modo que o capital dos meios de produção. O trabalhador com muita educação, ou seja, muita formação, é um capitalista a serviço de outro capital como mostra o já citado estudo de J. Petitat (1994). Portanto, não é no nível individual que a educação para o trabalhador deve ser posta. Seria possível dizer que quando o trabalhador "investe" no seu conhecimento, ele está adquirindo uma mercadoria valiosa no mercado de

trabalhos futuros, mas não uma ferramenta de efeitos imediatos. O grande problema é que o trabalhador vive no presente, como todos os demais seres humanos, inclusive os que não trabalham.

Não há dúvida, porém, que o conhecimento, no século XXI, será a principal matéria-prima para a própria sobrevivência da humanidade. Pode-se até afirmar que o conhecimento se tornará uma grande esperança para a reorganização das estruturas sociais e um fator da mobilidade social. Por isso, é importante pensar formas de desenvolver sistemas de distribuição do conhecimento de maneira mais equitativa e continuada do que a escola formal está conseguindo. Daí a necessidade de se pensar alternativas de ensino mais eficazes e informais. E neste contexto que pretendo situar minhas reflexões sobre os telecursos na sua relação com o trabalhador. Um contexto pouco usual de ser pensado e por isso mesmo bastante estranho como ponto de partida para este tipo de reflexão.

² Maiores detalhes podem ser vistos em GRAFF, Harvey *i. Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Original francês de 1987.

O papel dos telecursos

Segundo muito bem lembram os sociólogos da educação, a escola foi uma das rmais importantes invenções sociais. Talvez seja tão relevante quanto a própria invenção da escrita. Significou a sistematização da formação do indivíduo, e seus resultados continuam inegáveis. Tornou-se, na sua versão de ensino fundamental, até mesmo prática obrigatória por lei em quase todos os países do mundo, garantida inclusive como direito individual de todo e qualquer cidadão.

Com isto, a formação do indivíduo nas sociedades contemporâneas institucionalizou-se e tomou-se extremamente formal. É aqui que entra o papel dos telecursos. Sobretudo para quem tem suas oportunidades de estudo muito reduzidas, tal como o trabalhador. Pois o trabalhador gasta suas energias na tarefa de produzir bens que não pode, na maioria dos casos, consumir. Gasta seu tempo com o trabalho para manter-se a si e a sua família, não lhe restando oportunidade para a formação individual. E quando a oportunidade se oferece,

ela é cara, em horários impróprios ou de acesso difícil.

Pergunto, pois: Qual o lugar e o papel dos telecursos neste contexto? Entenda-se aqui o telecurso como teleducação voltada para o trabalhador. E tome-se como contexto o indivíduo na vida produtiva em situação de trabalho.

Neste contexto e para esta clientela, os telecursos, quando levados a sério pela iniciativa privada, pela empresa e pelo empresário, podem ser uma saída com vantagens evidentes para ambos os lados: para o trabalhador e para o empresário. Contudo, gostaria de deixar claro que os telecursos para o trabalhador não são nem devem ser uma espécie de ensino compensatório. Nem devem ser apenas cursos supletivos como os demais. Pois o trabalhador é um tipo de "cliente" diferente do aluno regular das escolas formalmente instituídas. Na verdade, o trabalhador que não concluiu seus estudos básicos (tal como o aluno dos telecursos) é uma pessoa que tem exigências específicas. Portanto, o primeiro que um telecurso tem de fazer é identificar sua clientela, para ser orientado.

Poderíamos até mesmo dizer que os típicos alunos de telecurso são um contingente razoável de aprendizes que servem de contundente prova contra várias teses a respeito da evasão escolar. Eles provam, por exemplo, que a continuidade dos estudos na escola regular depende de algo muito mais profundo do que dos resultados atingidos na própria escola. A desistência ou a evasão escolar decorrem, em boa parte dos casos, da desigualdade de condições a que muitos desses alunos estavam submetidos. Não é nem mesmo um problema de acesso à escola, pois esta lhes estava franqueada. Eles se evadiram da escola porque tinham de sobreviver e porque a escola estava desligada do setor produtivo. Eles tinham de contribuir para a sobrevivência da família e a escola não se organizou na integração de ensino e produção.

Nossas sociedades dividiram-se, em geral, de maneira muito estanque, com base em princípios do tipo: *tempo de aprender é tempo de aprender; tempo de produzir é tempo de produzir*. Contudo, é possível pensar que aprender e produzir po-

dem se dar como atividades concomitantes em boa parte dos casos. Tudo depende de nossa perspectiva e de nossa forma de organizar as atividades educacionais e econômicas, bem como de nossas formas de distribuir o tempo ao longo do dia na relação com essas atividades.

Antes que seja mal-entendido, esclareço que estou me referindo aqui apenas à organização do tempo dos indivíduos adultos e não ao das crianças e ao dos jovens, que deveriam, de qualquer modo e a todos os custos, ser poupados, até uma certa fase da vida, de terem de lutar pela própria sobrevivência e terem garantido pelo Estado o direito à formação básica. Como mais adiante ainda ficará claro, refiro-me aos 40 milhões de brasileiros que não tiveram garantidos esses direitos. Refiro-me, pois, a um estado de coisas anômalo e busco discutir o papel dos telecursos nesta condição de vida.

Os telecursos podem ser, num contexto assim delineado e na forma como estão sendo pensados neste momento, e quando voltados para o trabalhador, um modo de integrar a empresa numa empreitada da qual ela

será a beneficiária imediata ao lado do próprio trabalhador. O papel dos telecursos voltados para o trabalhador é ter o próprio trabalhador e seu trabalho ou contexto de vida como centro de atenção. Neste caso, haveria reorientação específica não tanto de conteúdos formais em si, mas de formas de ensino mais adequadas.

Os telecursos voltados para o trabalhador podem representar, quando pensados na sua relação com a atividade produtiva, uma espécie de redefinição de espaços de aprendizagem. Não se trata, em primeira mão, de uma questão de adequação dos materiais de ensino, mas sim de uma adequação muito mais profunda, que é a adequação do sistema de ensino na sua relação com o sistema de trabalho. E aqui está a tese central desta exposição: *os telecursos podem tornar-se uma forma de integrar o ensino na atividade produtiva da empresa*. Não se trata propriamente de uma institucionalização do ensino em

outro contexto, mas de uma *integração do ensino ao setor produtivo*.

Não falo aqui apenas do telecurso que visa à formação fundamental do indivíduo, como, por exemplo, o caso do *Telecurso 2000*, da Fundação Roberto Marinho e da Fiesp.¹ Pois esta vem sendo sobretudo uma resposta conjuntural à contingência de sociedades - como a nossa - que não souberam levar a frente planos educacionais conseqüentes e adequados ao público a que se dirigiam. Falo, pois, de telecursos de todos os tipos, incluindo aqui a formação profissional continuada.

Quanto a telecursos, como o *Telecurso 2000*, suponho que sua glória seria o fato de terem data marcada para sua extinção. Pois no dia que tivessem cumprido a função de escolarizar os 40 milhões de trabalhadores a que se destinavam, deveriam, com muita honra, ser postos nas galerias de museus como curiosidades culturais e marcas de

¹ Quanto a esse telecurso, especificamente, é bom que se frise tratar-se de um *Projeto de Educação* e não apenas de mais um telecurso como os demais. O que o caracteriza é a concepção (educação para a cidadania e para o trabalho) e, ainda, a forma de realização (com conteúdos voltados para a realidade e o contexto do trabalhador). Além disso, quanto à concepção pedagógica, trata-se de uma iniciativa que procura eliminar a forma canônica do professor e introduzir os modernos recursos da mídia e da documentação, estilo reportagem, etc, de acordo com os padrões televisivos atuais, sem no entanto ferir as bases dos preceitos pedagógicos fundamentais.

uma época. Daí surgiria a necessidade de outros tipos de telecursos. Aqueles, por exemplo, que auxiliavam de maneira permanente com matérias interessantes a todo tipo de formação, inclusive a formal, em sala de aula.

Portanto, quando sugiro a integração do ensino na empresa, não penso apenas em telessalas que forneçam o ambiente ideal dentro da empresa para o ensino-aprendizagem, mas penso principalmente na criação de condições de ensino com vista à própria profissionalização continuada. E neste sentido que defendendo a tese de que *se quisermos desenvolvimento sustentado, teremos de fundamentá-lo, primeiro, numa política formação continuada e contextualizada*. Uma política que não pode ser esperada do poder público, mas que deve ser instituída pela própria iniciativa sindical e empresarial. *Toda empresa deveria aspirar a ser uma escola em sua área*. Aliás, esta é uma dívida da qual a área empresarial ainda não se conscientizou. E no caso brasileiro, com certeza, pagará bastante caro por isso um dia.

Ao lado disso, é também importante perceber que quanto mais integrarmos o ensino à própria atividade produtiva, tanto mais estaremos dando resposta a uma questão bastante complexa, que é a da superação da atomização da vida do trabalhador. Eu me refiro aqui ao seguinte: a estrutura das atividades sociais, tal como estas se dão em sua maioria desde o início do século, levou a uma dissociação muito grande entre família, local de trabalho, local de formação e até de lazer. Isso traz conseqüências práticas e pressiona o uso do tempo. Impede até mesmo a criação de redes de relações interpessoais nítidas e traz dificuldades de operacionalização da vida diária. Cria conflitos de toda ordem na vida do trabalhador e o impede que organize sua vida diária.

Contudo, volto a insistir que a redução das diferenças na distribuição do conhecimento, mesmo por medidas como as que proponho aqui, não garante, por si só, a redução da desigualdade nem o aumento da competitividade no nível individual. Daí a necessidade de se pen-

sar, no caso específico do setor produtivo, em algo especial e diferenciado. Por isso, estou sugerindo a integração do ensino na empresa como atividade programada e integrada à própria produção.

Sabemos que o capital humano rmais abundante e rmais bem distribuído é a força de trabalho. Mas o capital humano rmais maltratado é a força de trabalho. Em boa parte dos casos esse capital não só é maltratado, mas é desperdiçado. Essa contradição vai continuar, mas pode ser diminuída. Talvez isso possa ser mudado na medida em que se passe a oferecer, de uma maneira rmais generalizada e sistemática, uma força de trabalho rmais qualificada. E isso pode ser feito oferecendo condições de aprimoramento no próprio local de trabalho. Esse deveria ser um dos objetivos dos telecurso voltados para o trabalhador. E é nesse sentido que compreendo a educação para o trabalho e imagino o telecurso como um instrumento adequado. *Portanto, fique claro que o primeiro objetivo da teleducação não é simplesmente compensar a escola.*

Antes de prosseguir, lembro que se falo com insistência do trabalha-

dor na empresa, não ignoro o trabalhador na área rural ou aquele que não se situa em empresas. Nesses casos, a situação é parecida. O que muda são as formas de operacionalizar a aqui apregoada necessidade de integração trabalho-ensino. Neste momento, restrinjo-me, até por uma questão de espaço, ao trabalhador situado na empresa.

Pensando nisto, pode-se agora imaginar como deveriam ser a teleducação voltada para o trabalhador. Sobretudo aquele trabalhador que não atingiu o grau pleno de cidadania porque não conseguiu os meios para tanto. Aquele trabalhador que tem uma série de experiências negativas em relação à escola e não consegue libertar-se delas facilmente. Aquele indivíduo que precisa de rmais competência para produzir com qualidade e que, em contrapartida, possa melhorar sua própria qualidade de vida, mas que, contraditoriamente, continua sendo o que menos condições tem de se aperfeiçoar e melhorar sua própria qualidade de vida. Aquele que preenche o perfil do "cliente" de um telecurso do tipo *Telecurso 2000*.

Nas observações que farei a seguir, tentarei mostrar como a teleeducação para o trabalho pode contribuir nesse sentido. Também mostrarei que ela deve ser mais do que a simples transmissão de cursos regulares pela TV ou a formação em generalidades. Trata-se de pensar e conceber a teleeducação como *projeto educacional* para a cidadania consciente e competitiva e não como compensação para a escola regular.⁴

Produção e transformação

Identificar os valores hoje dominantes como bens socialmente desejáveis e tentar distribuí-los em massa para a população carente são uma forma de reproduzir modelos que de algum modo já estão falidos. Portanto, não se trata de, pela via do telecurso, levar ao trabalhador, de maneira informal, o mesmo paradigma da escola formal ou dos inúmeros cursos especi-

ais para fins específicos, tais como vestibulares, concursos e outras coisas do gênero.

Nós sabemos, e já disse aqui, que a formação do indivíduo nas sociedades contemporâneas institucionalizou-se. Se por um lado foi uma coisa boa, por outro, anestesiou e burocratizou o conhecimento, colocando-o numa redoma de formol. De algum modo levou também a um progressivo desinteresse por parte dos aprendizes. Esta crítica nada tem de original nem é nova. Mas não deixa de ser válida. Diz respeito a conteúdos, trata da política relativa a decisões sobre materiais de ensino e sua adequação ou não às necessidades da própria sociedade.

Resta, pois, perguntar-se que tipo de conhecimento deve ser repassado ao trabalhador. Que formas de ensino devem ser usadas neste caso e que estratégias para atingir resultados razoáveis devem ser postas em ação. Com certeza, temos de

* Neste ensaio não estou preocupado com todos os fenômenos da teleeducação, mas apenas com o aspecto definido inicialmente. Recentemente, o MEC criou um órgão encarregado apenas do Ensino a Distância, com o objetivo de fornecer cursos; primeiro de reciclagem de professores e, depois, para outras finalidades. Funcionará, ao que tudo indica, um canal de TV somente com este objetivo e na trilha do que os americanos e canadenses estão realizando. Não disponho, porém, de maiores detalhes sobre a questão.

falar em vários tipos de telecursos e não em um único modelo.

Em primeiro lugar, gostaria de deixar claro que um telecurso, seja ele do tipo que for, mesmo que voltado para o trabalhador, não é uma panacéia geral ou farmácia milagrosa. Ele é apenas um instrumento parcial no contexto de um conjunto de medidas. É a escola aberta que permite a todos o acesso a alguns bens culturais e sociais mínimos. Além disso, a teleeducação exige minimamente a posse de (ou acesso a) um aparelho receptor, o que não é pouco.

O trabalhador é um sujeito que produz riquezas, mas não é reconhecido como produtor de saber. Esta não é uma frase de efeito, é uma constatação. Ele é um agente da transformação, mas lhe é negada a participação formal e efetiva nas decisões sobre os rumos dessa transformação. Na maioria das vezes sequer tem consciência delas. Trata-se de um ser que não define seus destinos. Pior ainda: nega-se-lheesse direito. O mais trágico, porém, é que os próprios sindicatos de trabalhadores não se apercebem de seu papel fundamental neste tipo de ativi-

dades e se perdem em reivindicações de ordem sempre imediata e reativa. Não tomam a dianteira da história. Perdem o bonde e andam a pé.

Eu creio que os telecursos poderiam levar o indivíduo a pensar na sua condição e nas possibilidades que ele tem de transformá-la. É provável que mediante um ensino mais integrado à vida produtiva tenha-se uma formação que possa até mesmo conduzir a um tipo de atividade mais participativa nos destinos da empresa. Pode conduzir a mudanças no sistema de gestão. Pode chegar a instituir novas formas de profissionalização e os tão ansiados rodízios que minorariam o desgaste produzido pela rotina estafante.

A escola burocratizada e institucionalizada é, no geral, uma mera reprodutora do saber instituído, sem se fazer perguntas sobre a relevância desse conhecimento. O sujeito é capaz de passar três semanas estudando *Os Lusíadas*, sem ter a menor curiosidade da utilidade disso. Não estou postulando o pragmatismo imediatista, mas gostaria de sugerir que os telecursos voltados para o trabalhador devam, pelo me-

nos, ter algo em relação ao trabalhador. O nosso problema, em quase todos os nossos programas de ação, é que em geral não temos sensibilidade para o "cliente" desses programas.

Os atores sociais envolvidos na educação (como responsáveis) podem até ter consciência dessa sua condição de reprodutores de inutilidades, mas pouco fazem em relação a isso. Não quero aqui pleitear para a educação formal no ensino fundamental uma atitude de produtores do saber. Nem quero transformar o trabalhador num cientista ou pesquisador, mas, pelo menos, em consumidor crítico. Seria importante ensinar algo, ensinar como chegar a algo, como usar algo, ensinar para que serve tudo isso e assim por diante. O erro está em pensar que os objetivos não fazem parte do conteúdo.

Neste contexto, vale a pergunta: *Porque não usara empresa (ou atividade em que o indivíduo se acha engajado) como um laboratório natural?* E por que não fazer do telecurso um veículo para a operacionalização da distribuição do saber assim gerado? É provável que

nessas condições a empresa se torne um gerador de conhecimentos de alta qualidade. Aliás, seria conveniente perguntar por que, no Brasil, a iniciativa privada investe tão pouco em educação e pesquisa de um modo geral. De acordo com as estatísticas, a iniciativa privada investe menos de 10% em pesquisa em relação ao que o governo federal vem fazendo. E o nosso governo investe pouco, talvez 30 vezes menos que o do Japão.

Tipos de telecursos para o trabalhador

Afirmo que não há apenas um modelo de telecurso voltado para o trabalhador. Talvez seja oportuno fazer um breve exercício tipológico e vislumbrar pelo menos algumas formas diferenciadas de telecursos dessa natureza.

O telecurso hoje rnaís difundido e conhecido no País é o já mencionado *Telecurso 2000*, de iniciativa privada e produzido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Sistema Fiesp como projeto educacional. Trata-se de um modelo, a meu ver, paradigmático. Mas, como

já frisei, responde a necessidades específicas e seu sucesso determina que tem data marcada para desaparecer. Serve a propósitos determinados pela conjuntura, pois atende a uma clientela estimada em 40 milhões de brasileiros que não concluíram o ensino fundamental e que se acham ou trabalhando, ou procurando um trabalho. Pois é bom ter em mente que os desempregados também foram considerados nessa proposta pedagógica. Além disso, teve-se em mente atingir tanto os trabalhadores urbanos como os rurais, o que, possivelmente, não foi conseguido devido precisamente à grande diversidade que caracteriza esses dois universos.⁵

O modelo de que estou falando é composto por cursos fundamentais (1^o e 2^o graus) regulares, voltados para o trabalhador, com terminalidade e avaliação no processo. A novidade maior é que ele está se instituindo de modo integrado à empresa, na medida que institui telessalas ou telepostos

na própria empresa. Isto é uma iniciativa e um passo que não devem passar em branco aos nossos educadores e aos nossos sociólogos da educação. Trata-se de algo inédito e não existente antes. É uma novidade enquanto iniciativa. Similar a ele, mas com outra concepção, é o trabalho da Fundação Bradesco. Resta saber de seus resultados nos próximos anos, já que estamos ainda em fase de estréia desse paradigma que diverge muito do antigo telecurso.

Existe, no entanto, um outro tipo de telecurso para a educação cuja exploração apenas se inicia. É o telecurso profissionalizante. Iniciativa no setor, está em fase de desenvolvimento pela Fundação Roberto Marinho e pelo Sistema Fiesp, com o apoio do Sesi, Senai e Sebrae. Mas se trata de iniciativa que corresponde a necessidades bem localizadas e que atinge uma parcela relativamente restrita de "clientes" potenciais. É, no entanto, nessa perspectiva que imagino

⁵ Mas este é um grave problema com o qual ainda não sabemos como lidar, pois, se por um lado lemos de atingir o universo potencial por inteiro, por outro, este universo é tão desigual que não pode receber materiais unificados. Trata-se de uma situação dilemática que beira o paradoxal e não tem, a meu ver, uma sugestão pacífica de solução.

que poderia surgir uma valiosa vertente de telecursos dos mais diversos tipos, que providenciariam a formação profissional continuada e um aperfeiçoamento maior a grande número de trabalhadores. Seria já uma forma de sair do ensino fundamental e partir para uma especialização na profissão.

Além desses dois paradigmas podemos imaginar um terceiro, com possibilidade de sucesso bastante grande, que é a formação em setores bastante amplos da vida do cidadão. Há, no dia-a-dia, uma enorme quantidade de atividades que não se aprende sem alguma dificuldade. Não custa montar cursos específicos sobre estes temas e torná-los fontes de instrução. Melhorar, no trabalhador, as condições de enfrentamento das situações da vida diária é dar-lhe mais segurança até mesmo em seu trabalho.

Por que não aprender, na empresa (e fora dela), como enfrentar as situações jurídicas mais elementares, as situações financeiras mais comuns, os problemas de segurança do dia-a-dia, as melhores formas de prevenção de doenças?

E tantas outras coisas que nossa sociedade enfrenta. Com certeza, me perguntarão se este não está já sendo um dos papéis das televisões educativas. Certo, porém é bom ter em mente que as televisões educativas em geral não produzem telecursos, mas programas educativos, mas programas educativos ou formas de esclarecer problemas específicos. Quando falo em telecursos, refiro-me a uma educação continuada, tenho em mente um ambiente que favoreça a discussão e o crescimento coletivo. E isto pode ser feito com grande proveito no ambiente de trabalho.

O papel do Estado e da iniciativa privada na teleeducação para o trabalho

Esta é, indubitavelmente, uma indagação fundamental: Qual o papel do Estado e da empresa nos telecursos?

Parece-me que dois pontos devem ficar desde logo claros:

1. O Estado continua responsável pela garantia do ensino básico

disso, o Estado continua responsável por propiciar as condições ao cidadão para que ele tenha uma formação básica adequada sem que tenha de deixar a escola para trabalhar.

2. Os telecurtos não são um remendo para a incompetência da escola ou do Estado. Estes são e devem ser fenômenos independentes.

Esclareço minha posição quanto a estes aspectos demasiadamente delicados. Os telecurtos voltados para o ensino fundamental, tal como o caso do *Telecurso 2000*, são muito mais uma necessidade decorrente das estruturas sociais e econômicas de nossas sociedades altamente industrializadas. A razão para a evasão da escola não está primordialmente na incompetência ou na falência de nosso modelo de ensino. Mas sim em boa medida na própria organização de nosso sistema produtivo. Há, aqui, uma progressiva dissociação entre as necessidades econômicas e a cultura escolar.

Justamente por isso julgo fundamental que o empresariado tome a si a parte que lhe cabe na solução de um problema pelo qual ele é um dos responsáveis. Penso que se trata de redefinir o próprio perfil do

ensino em relação ao trabalhador, sobretudo do ensino na sua modalidade formal. Futuramente, com tecnologias cada vez mais avançadas, será necessário um trabalhador capaz de novas atividades.

O que pode a teleducação voltada para o trabalho?

A teleducação pode muito, quando bem planejada e bem executada, feita com critério e bom gosto. É só analisar os vários exemplos da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Bradesco, da Fundação Roquete-Pinto e outras. Na verdade, neste momento, olha-se para a teleducação com uma visão um tanto distorcida. Mas isso é fácil de corrigir.

No momento, espera-se que a teleducação consiga melhorar o currículo das empresas, ao levar seus funcionários a terem, com certa facilidade, um diploma de 1º ou 2º grau, mediante a instituição de telessalas. Mas não é bem esse o sentido dos telecurtos. O ponto de vista deveria ser outro: deveria ser, em primeiro lugar, o próprio trabalhador. A melhoria do currículo da empresa é uma decorrência.

O que pode um telecurso para o trabalhador? Entre outras coisas, um telecurso para o trabalhador pode:

— criar condições de aprendizagem pelo canal informal de modo organizado;

— criar condições de desenvolver cidadania;

— criar condições de acesso a bens culturais de outro modo inacessíveis;

— criar condições de diminuir as desigualdades sociais;

— criar condições de desenvolver um espírito crítico no trabalhador.

Note-se que os telecursos podem muito bem *criar condições*, ou seja, estabelecer as bases para a produção no processo do diálogo, da troca e não na imposição de um saber específico.

Antes de mais nada deveria ser respondida uma outra pergunta: De que precisa o trabalhador? Todos sabemos que ele precisa de emprego garantido e de bons salários. Mas suponhamos que isso é uma tarefa para *ontem* e que hoje temos outras tarefas também urgentes. Entre essas tarefas parece estar a de apare-

lhar esse trabalhador para que possa criar as condições de ascensão social e econômica. Ou seja: o trabalhador precisa ser valorizado como ser humano produtor de riquezas. Precisa, antes de mais nada, ser respeitado no saber que ele possui.

Traduzido em termos educacionais, isto significa que o trabalhador precisa, antes de tudo, que se tome como ponto de partida o ponto onde ele se encontra. O grande problema dos telecursos que pretendem atingir o trabalhador é que eles não foram feitos para o consumo real dos trabalhadores, mas para o deleite específico dos intelectuais que vão ver os "filmezinhos e as aulinhas"⁶. Quer dizer: quando as aulas estão sendo produzidas, é muito comum que nossa tendência seja pensar o quanto estaremos agradando aos nossos pares e não o quanto estamos sendo adequados aos nossos "clientes" ou sujeitos.

O trabalhador merece conteúdos atualizados e de alto nível, sim. Mas ele também merece poder entender esses conteúdos e atingir es-

⁶ É triste, mas é verdade. Quando trabalhava na confecção das aulas do *Telecurso 2000* e revia os roteiros dos filmes de Português ou discutia a melhor finalização das fitas, selecionando materiais, era comum ouvir de colegas: "Ontem vi mais um daqueles filmezinhos do telecurso." Soubessem eles o trabalho que vai desde a concepção até a recepção daqueles "filmezinhos", nunca usariam desta expressão para referir-se a esse tipo de produção intelectual.

ses níveis. *Desde muito antes de Cristo, toda a humanidade sempre soube que se quisesse levantar alguém teria primeiro de chegar até ele.* Este é o maior problema que a intelectualidade enfrenta quando propõe os materiais aos trabalhadores: esquece onde o trabalhador está. Ou então comete o pecado contrário e trata o trabalhador como débil mental. Dá-lhe um conteúdo inadequado, infantil e totalmente idiota. Trata-o como criança.

Um outro aspecto importante nos telecursos e que, no meu entender, deve ser muito bem cuidado é a questão das habilidades básicas exigidas ou ensinadas. Mas o que é isso que os americanos chamam de *basic skills*, e que a maioria dos intelectuais detesta? Certamente trata-se de uma boa idéia, desde que não se ensine que para entrar numa sala com a porta fechada primeiro é preciso abri-la... *Basic skills* são habilidades básicas definidas histórica, social e contextualmente de maneira diferenciada em cada povo ou cultura. Do contrário, trata-se de visão etnocêntrica, sempre impositiva e enviesada.

As habilidades exigidas do cidadão variaram ao longo da História e talvez sequer sejam universais num dado momento histórico. Os povos diferem em sua história e suas necessidades. Contudo, em todos eles podem-se identificar certas aptidões tidas como básicas e necessárias. Imagine-se o caso dos esquimós, dos árabes no deserto, dos indígenas brasileiros na floresta amazônica ou do morador da favela Dona Marta no Rio de Janeiro. O que é habilidade básica no caso de cada um deles?

A escola tem como missão transmitir tanto os *conteúdos formais* estabilizados na forma de conhecimentos adquiridos ao longo da história, como transmitir *habilidades básicas* que tornam o cidadão um ser livre, crítico, autônomo e integrado no *modus vivendi* de seu tempo. A escola sabe muito bem como transmitir os conhecimentos adquiridos através da história, mas não tem a mesma sensibilidade quanto ao que está diante de seu nariz. Quais são as escolas que se dão ao "luxo" de ensinar o aluno a ler jornal? Qual das escolas se preocupa com os fatos políticos do

momento e sua discussão? Qual a escola que se preocupa em desenhar o mundo do trabalho e das profissões preparando o indivíduo para suas decisões?

Estruturar um curso sensível às habilidades básicas significa estabelecer pequena quantidade de *objetivos* ou *tarefas significativas* que podem ser ensinadas e mensuradas. Por exemplo:

1. *Uso eficiente de recursos*, incluindo tempo, dinheiro, materiais, espaço e pessoas, demonstrando capacidade de: *saber definir prioridades e valores; respeitar normas de qualidade e produtividade; organizar atividades e ações no tempo e no espaço, etc.*

2. *Uso de informação*, incluindo habilidades de: *identificar e avaliar fontes de informação; organizar, interpretar e comunicar a informação; distinguir fato de opinião, etc.*

3. *Compreender as regras básicas de funcionamento* de: *sistemas sociais e organizacionais; sistemas técnicos e tecnológicos*, bem como compreender as relações entre indivíduos e sistemas, e rmais particularmente: *os direitos dos cidadãos e dos*

trabalhadores; o meio ambiente organizacional, social e ecológico; questões de saúde e higiene pessoal e no trabalho, etc.

4. *Aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos* para identificar e resolver problemas concretos e específicos.

5. *Demonstrar capacidade de ler e escrever corretamente*, aplicando-a a situações correntes na vida cotidiana e em ambientes de trabalho, particularmente: *sinais e símbolos, documentos, manuais de instrução, etc.*

6. *Comunicar-se* por escrito, oralmente, e em situações de estudo, trabalho e lazer, demonstrando capacidade de: *ter idéias claras, adequadas aos públicos diversos e com a formulação contextualizada.*

7. *Participar produtivamente de grupos de trabalho* ou estudo, demonstrando: *capacidade de ouvir, entender e lidar com diferentes perspectivas; argumentar persuasivamente e lidar com pessoas de distintas origens e hierarquias.*

Este elenco de habilidades foi extraído de um documento preparado como orientação básica para os

professores do *Telecurso 2000*. Parece razoável, mas é polêmico. Fundamental é que não se perca na triilha de um manual de etiquetas ou boas maneiras de comportamento burguês à boa mesa, nem se confunda como manual de instrução de uso dos aparatos burocráticos e tecnológicos de nossa era. Central para essas habilidades é serem elas capazes de preparar um cidadão autônomo, crítico e atento para os fatos de sua época.

Em suma...

Neste breve ensaio, tentei, de maneira relativamente intuitiva, esclarecer que os telecursos voltados para o trabalhador não são necessariamente uma educação para o trabalho nem uma compensação para a escola formal. Muito menos um substituto da instituição escolar formal, como parece querer o governo em seus discursos. Também jamais deveriam eles ser uma porta para a

privatização do ensino ou para a desincumbência dos governos em relação ao ensino básico. São um fenômeno que ainda está por merecer uma melhor definição de perfil e papel. E simplismo demais ver neles uma solução para a falência da escola, pois essa falência não existe. Falida está a capacidade de ação dos responsáveis e não a instituição.

Na verdade, andamos todos fartos de discursos que identificam os problemas nacionais como reflexos de problemas sociais. Também não se agüenta mais esse discurso cansado do "custo Brasil". Mais relevante será identificar os atores sociais e seus respectivos envolvimento e competências, seja como produtores de soluções e incentivadores ou então como alvos dessas soluções e incentivos. Depois disso, resta levar a sério as decisões, se é que há algum interesse nelas. No momento, tudo indica que a indigência está muito mais do lado da ação que do diagnóstico e da proposta.

Educação Sexual e Polii de Leiturização: uma Junção Promissora

Mary Neide Damico Figueiró
Universidade Estadual de Londrina

Como parte de uma pesquisa mais ampla, que procurou analisar toda a produção acadêmico-científica brasileira sobre Educação Sexual, no período de 1980 a 1993, foi identificado que um número significativo de pesquisadores e/ou educadores consideram que realizar Educação Sexual implica ministrar um curso de 30 horas, por exemplo, ou séries de "aulas" (inseridas ou não no currículo escolar), ou até, às vezes, uma palestra, ou um conjunto de palestras.

Como exemplo desta posição, podem ser citados: Costa e Silva et al., 1988; Braz, 1987 e Sucupira, 1988, entre outros.

Falta, pois, a vários pesquisadores e/ou educadores, a visão de que a Educação Sexual "formal" deve ser um trabalho a longo prazo, que precisa ser sistematizado e ter sua continuidade assegurada.

Assim como Estudos Sociais, Inglês, ou outras disciplinas que são repetidas, anos após anos, para reforçar e expandir os conhecimentos, a Educação Sexual formal deve ser revista e ampliada, para que os jovens tenham várias oportunidades de aprender, discutir, ampliar, rever e integrar informações (Jorgenser e Alexander, 1983).

Esta necessidade é indiscutível e se estende também em relação à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso. Porém, na pesquisa citada no primeiro parágrafo, ficou constatado que isto é muito pouco considerado, no conjunto da produção científica brasileira.

Entre os poucos exemplos encontrados, pode-se incluir a proposição de Conceição (1985), de que os cursos longos, ou de curta duração, sejam realizados várias vezes.

Sua hipótese é a de que "... as séries curtas e repetidas surtem melhor efeito" (p.48).

A inclusão da Educação Sexual no currículo escolar, não seria, necessariamente, o melhor caminho, embora, teoricamente falando, pudesse ser.

Para além da discussão da inclusão ou não no currículo, é preciso um redimensionamento dos programas de Educação Sexual (curricular ou não), onde os mesmos possam e devam ser integrados a outros programas, com o objetivo maior de ajudar o educando em suas necessidades emocionais e intelectuais, com repercussão direta na melhoria da qualidade de vida (Kirby, 1985).

Deve-se, de fato, estar alerta para que a Educação Sexual não seja desenvolvida como um programa à parte, mas que, pelo contrário, esteja vinculada ao contexto escolar como um todo.

Dar oportunidade à escola de criar espaço para concretizar a Educação Sexual dos jovens é possibilitar a ela que assuma a função do questionamento das normas e dos

valores relativos à sexualidade. Em contrapartida, isto pode ter um "efeito dinamizador" das transformações pelas quais a instituição escolar, especialmente a pública, precisa passar (Bruschini, Barroso, 1986).

Esta idéia é defendida, também, por Araguari Chalar Silva (1987), que afirma: "a alternativa (...) pode bem começar com a educação sexual. Sexo é um assunto mobilizador como poucos (...) pode ser a grande força educativa" (p.299).

Os temas relacionados à Educação Sexual são, pois, ricos, no sentido de "abrir caminhos" para o desenvolvimento da criticidade nos educandos e para a conquista da democracia.

O potencial dinamizador da Educação Sexual poderá ser explorado em toda a sua extensão, se for aliado a um trabalho de instrumentalização do educando, para que seja um sujeito ativo em todo o processo de aprendizagem.

Uma das melhores e mais completas formas de se chegar a isso, é através da *formação do leitor*. A medida que o professor desenvolve no aluno o gosto pela leitura e oaju-

da a encarar os livros como fontes de informação, onde ele pode buscar, além do conhecimento e do entretenimento, respostas para muitas dúvidas, o estará instrumentalizando para que possa continuar se auto-educando e se atualizando constantemente, ao longo de sua vida.

Dentre o conjunto de toda a produção acadêmico-científica brasileira sobre Educação Sexual (no período de 1980 a 1993), a visão que se tem, na maioria das publicações, é que se pensa em "dar" Educação Sexual, esquecendo-se de que é preciso criar condições para a formação da autonomia moral e intelectual do educando, isto é, levá-lo a aprender a pensar por si próprio, a adotar com segurança um posicionamento pessoal em relação a valores morais, bem como a tomar decisões.

Um número significativo de textos valoriza o "debate aberto" como estratégia. De fato, isto é imprescindível e deve continuar sendo valorizado.

Schiavo (1993), que escreveu um texto recente, intitulado: "Educação sexual em tempo de Aids", propõe uma metodologia denomi-

nada "Linguagem Total". Apesar de valorizar o diálogo e a troca de informações entre educador e educando, comete um grave deslize, quando afirma que "técnicas de jogos educativos, dramatizações e *brincadeiras substituem exposições e leituras*, tornando o ambiente favorável ao desenvolvimento do processo de mudanças..." (p.395).

Sem descartar a importância das estratégias que o autor defende, sua posição ao longo de todo o texto exemplifica que, apesar de considerar o trabalho de Educação Sexual como uma preparação para a vida, encara-o como algo que tem sua existência apenas momentânea, no aqui e agora, ou seja, como um curso oferecido.

Se não se instrumentalizar o sujeito para continuar se auto-educando, cada vez que emergir um novo problema social diretamente relacionado à sexualidade (tal como a Aids), possivelmente, esse indivíduo irá precisar inscrever-se, mais uma vez, para participar de um algum programa relativo ao assunto.

Não se pode cair em extremos: se por um lado valoriza-se o deba-

te, não é preciso que se repudie a leitura e a aula expositiva, como o fez o referido autor; a aula expositiva pode ser necessária e eficaz em alguns momentos, dependendo do tema e/ou da clientela. Ronca e Escobar (1984) defendem o uso das terminologias "aula expositiva-participativa" ou "expositiva-dialogada" e expõem os fundamentos para uma compreensão mais aprofundada desta metodologia, bem como de seu uso correto.

No Brasil, muitos livros *de* Educação Sexual já se tem publicado; são os escritos (ou traduzidos) para fornecer informações importantes, sobre sexualidade, para o educando. Muitas vezes, nestes livros, podem ser encontradas também reflexões que ajudam o leitor a rever valores sexuais, morais e a desenvolver, enfim, sua criticidade.

Comfort e Comfort (1980), que escreveram para os adolescentes: *ABC do amor e do sexo* (que foi traduzido para o português, no ano seguinte), afirmam que os livros devem ser encarados como "base" para discussões entre pais e filhos e não como "autoridades definitivas". De forma

semelhante, podem ser usados como um importante recurso complementar, nos programas desenvolvidos por educadores sexuais, no contexto escolar, ou mesmo extra-escolar.

Faz parte dos direitos da criança, de acordo com Dallari (1986), o direito de pensar e, para isso, os adultos (pais e educadores), devem, entre muitas coisas, incentivá-la a ter interesse pela leitura e propiciar condições para que ela possa ler bons livros, ao invés de perder muito tempo vendo televisão.

A Educação Sexual e a formação do leitor são pois mutuamente complementares, uma vez que, aproveitando a temática sexualidade, que é um assunto mobilizador (de interesse e curiosidade de pessoas das variadas idades), pode-se, usando os livros *de* Educação Sexual, levar o sujeito a desenvolver o gosto e o hábito da leitura. Em contrapartida, isso reforça a Educação Sexual, podendo constituir-se numa eficaz estratégia que auxilie a suprir a necessidade, já discutida, de levar os educandos a terem repetidas oportunidades de rever, integrar e ampliar seus conhecimentos sobre sexualidade.

Da mesma forma como Barroso (1980) discute a relação entre educação Sexual e democracia, Saviani e Chauí (apud Teodoro da Silva, 1983) discutem a relação direta que há entre a leitura e a democracia, o que comprova a estreita ligação entre a Educação Sexual e a leitura.

Vários são os estudiosos do comportamento de ler que, sob a ótica sócio-política, identificam a leitura como instrumento de acesso aos bens culturais, como meio de compreensão da realidade e de desenvolvimento da criticidade. Entre eles citam-se: Faria (1986), Nidelcoff (1978), Nosella (1981), Teodoro da Silva (1983) e Zilberman (1982).

A escola não pode considerar cumpridas suas metas, apenas, quando participa ativamente dos programas de alfabetização de um número cada vez maior de crianças e adultos. E preciso ir além, e comprometer-se com uma "política de leitura", conforme propõe Jean Foucambert (1992).

Além de todos os educadores, também os próprios bibliotecários devem comprometer-se com essa política, segundo Foucambert, e

concretizar as alternativas que são propostas pelos vários pesquisadores e estudiosos da leitura.

Isso torna possível retomar aqui a questão de que o campo da Educação Sexual pode e deve estar aberto a profissionais das várias áreas científicas, incluindo, por exemplo, o próprio bibliotecário. Através do envolvimento com a política de leitura, este profissional pode contribuir com a Educação Sexual das pessoas e, principalmente, com uma equipe interdisciplinar.

É útil ressaltar que, mesmo nos cursos de preparação do educador sexual, deve-se inserir a "política de leitura", para levar o educador a conscientizar-se da importância da leitura também para sua auto-educação permanente. E preciso que ele a veja como um rico instrumento para reforçar, rever, ampliar e integrar seus conhecimentos, bem como para desenvolver sua criticidade e criatividade.

Finalmente, vale completar dizendo que é urgente ampliar os horizontes da "política de leitura", para além do contexto escolar, como defende o próprio

Foucambert. É uma proposta de "desescolarização da leitura", que significa o empenho na formação de leitores, tanto crianças, como adultos, em qualquer ambiente educativo, não devendo pois limitar-se ao contexto escolar (Smith, 1980).

O plano de integração entre a Educação Sexual e a "política de leiturização", dentro e fora da escola, não pretende impor-se como uma vinculação inflexível, podendo e devendo, evidentemente, serem buscadas outras formas de assegurar mais êxito, tanto a um tipo de trabalho quanto ao outro. É possível crer, porém, que a ação integrada desses dois projetos seja uma proposta que possa resistir ao tempo e alcançar o futuro.

Referências bibliográficas

BARROSO, Carmen. Pesquisa sobre educação sexual e democracia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.34, p.89-90, ago. 1980.

BRAZ, Marcos Antônio Ribeiro. Comportamento sexual do adolescente. *Reprodução*, São Paulo, n.1, p.87-89, 1987.

BRUSCHINI, Maria Cristina; BARROSO, Carmen. Educação sexual e prevenção da gravidez. In: BARROSO, Carmen et ai. *Gravidez na adolescência*. Brasília: INPLAN/IPEA/UNICEF, 1986. p.29-54. (Série Instrumentos para a Ação,6)

COMFORT, Alex; COMFORT, Jane. *ABC do amor e do sexo: orientação sexual para adolescentes*. Tradução de Silvio Rolim. [s.l.]: Abril Cultural, 1980.

CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. Pelo bem dos filhos de nossos filhos. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v.1, n.4, p.46-48, jul. 1985.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direito de pensar. In: DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986. p.27-33.

FARIA, Ana Lúcia de. *Ideologia no livro didático*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. *Por uma política de leiturização de 2 a 12 anos*. [s.l.], 1992. Texto traduzido. Apostila.

- JORGENSER, Stephen R.; ALEXANDER, Sharon J. Research on adolescent pregnancy-risk: implications for sex education programs. *Theory into Practice*, [s.l.], v.22, n.2, p.125-133, 1983.
- KIRBY, Douglas. Sexuality education: a more realistic view of its effects. *Journal of School Health*, Kent, V.55, n.10, p.421-424, Dec. 1985.
- NIDELCOF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chaga Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- RONCA, Antônio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SCHIAVO, Mareio Ruiz. Educação sexual em tempo de Aids. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.391-398.
- SILVA, Araguari Chalar. Educação sexual: um inquérito. *Femina*, São Paulo, V.15, n.4, p.298-299, abr. 1987.
- SILVA, Armando Costa et al. Orientação sexual com adolescentes. *Marco*, [s.l.], v.9, n.5, p.65-72, 1988.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Série Novas Perspectivas, 5).
- SMITH, Frank. *Comment les apprennent à lire*. Tradução e seleção de Beatriz Vargas Dornelles. Paris: Retx, 1980. parte: Jean Foucambert. Apostila.
- SUCUPIRA, Ana Cecília S. L. Reflexões sobre um programa de orientação sexual. In: Reunião Anual de Psicologia, 18, 1988, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p.563-564.
- ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Legislação e Política Educacional Brasileira

Alvaro Sobralino de Albuquerque Neto

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Neste trabalho, procuro analisar e discutir a Política Educacional Brasileira, tendo como fio condutor as diretrizes emanadas da legislação educacional¹ que explicitaram e ajustaram a formulação de uma política educacional concreta. Isto ocorre num período de duas décadas — 1961 a 1982 — abrangendo quase a totalidade do período de vigência do regime militar no Brasil.

A análise da política educacional no Brasil vem se constituindo, gradativamente, numa preocupação e numa tarefa dos educadores comprometidos com os rumos da educação no País. Essa análise, invariavel-

mente, perscruta a historicidade da educação, suas crises, seus limites e suas possibilidades, criando uma tradição de análise histórica da política educacional vinculada à compreensão e à explicação do que ocorre na história do País.² Aqui, também, a política educacional — como um caso particular da política social — será abordada em termos político-ideológicos e entendida como "conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não), visando à reprodução da força de trabalho e dos intelectuais (em sentido amplo),

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), Reformado Ensino Superior (Lei nº 5.540/68), Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) e Lei nº 7.044/82, que modificou artigos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização no ensino de 2º grau.

² Importantes contribuições nesta área são os trabalhos de Luís Antônio Cunha (*Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*), de Barbara Freitag (*Escola, Estado e Sociedade*), de Valter Esteves Garcia (*Educação Brasileira Contemporânea*), de José de Oliveira Arapiraca (*Usaid e a Educação Brasileira*), de Otaíza Romanelli (*História da Educação no Brasil*), de Vagner Gonçalves Rossi (*Capitalismo e Educação no Brasil*), de Manfredo Berger (*Educação e Dependência*), de Dermerval Saviani (*Política e Educação no Brasil*) e de Evaldo Amaro Vieira (*Política Social e Educação*), entre outros.

à regulação dos requisitos educacionais e à inculcação da ideologia dominante" (Cunha, 1975), ou seja, uma forma de intervenção do Estado com vista à assegurar a dominação política e a manutenção do processo de acumulação de capital.

No período histórico referido e, predominantemente, nas décadas de 60 e 70, a educação no Brasil foi "reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção — capital humano. Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações" (Frigoto, 1995, p.18). A teoria do capital humano, como se sabe, foi inspirada na teoria estrutural-funcionalista e desenvolveuse, segundo Machado (1982, p.104), com a finalidade de "investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir

na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social". De acordo com esse economicismo, as condições de desenvolvimento exigidas pelo Estado necessitam de possibilidades de produção, reprodução e qualificação de mão-de-obra capazes de incorporar novos recursos e técnicas produtivas. Estas exigências são fundamentais no processo de acumulação e expansão capitalista. Nesta perspectiva, a educação torna-se fator de concentração de riqueza, hierarquização de trabalho e multiplicação da divisão social, ou seja, reproduz a ideologia dominante e as relações sociais características do modo de produção capitalista.

Entretanto, essa concepção de educação não é original e sim uma continuidade do roteiro já traçado historicamente, especialmente após a década de 30, quando passamos a ter uma estrutura organizacional e diretrizes gerais para a educação. Isto se dá principalmente com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública³ e do Conselho Nacional de Educação⁴.

3 Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.

4 Decreto nº 9.850, de 11 de abril de 1931.

Este processo, por outro lado, tem também raízes no sistema de democracia formal que vigorava no País desde o fim do Estado Novo, em 1946, que sofria constantes crises institucionais, impulsionadas, por um lado, pela penetração do capital internacional e, de outro, pela crescente organização dos camponeses e trabalhadores da indústria. Ou seja, é a emergência no País de um novo contexto político-social caracterizado pela "intensa crise econômico-financeira, frequentes crises político-institucionais, extensa mobilização política das classes populares, ampliação e fortalecimento do movimento operário e dos trabalhadores do campo, crise do sistema partidário e acirramento da luta ideológica de classe" (Toledo, 1983, p.9).

Nesse cenário de redefinição dos rumos e da consolidação do capitalismo no País, acontecem os debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; por isso, a questão das

atribuições, das responsabilidades e dos limites da ação do Estado na esfera educacional impôs-se sobre a questão da qualidade ou da própria necessidade da "reforma educacional". Nos treze anos⁵ de discussão da LDB, as preocupações centralizaram-se na organização do ensino, expressando, assim, a preocupação típica do período de transição política que iniciava um processo de reorganização da vida nacional; assim, a redefinição do projeto econômico conduzia à redefinição política e educacional no País.

Nesse quadro de interesses, preocupações e aspirações da conjuntura econômica e política é que podemos situar e tentar compreender o processo de discussão da lei que unificou e sistematizou o ensino nacional. Por isso, podemos concordar com a afirmação de que "havia divergências ideológicas específicas e interesses políticos particulares nos embates dos grupos em confronto, mas que acabaram superados em so-

⁵ O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborado por uma comissão de especialistas, presidida pelo ministro da Educação, em cumprimento a dispositivo da Constituição de 1946 que concedia à União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Este projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados por Clemente Mariani em 1948, tendo sido aprovado somente no final de 1961.

luções conciliatórias sobre uma base ideológica comum, imprimindo à política educacional os rumos efetivamente exigidos pelas condições de fato"(Xavier, 1990, p. 179).

Vencida a longa e contraditória gestação, a LDB entra em vigor em 1961. Decorridos pouco mais de dois anos de sua vigência, a lei do ensino nacional já se defronta com um novo embate, visto que no início de 1964 o governo constitucional de João Goulart estava "espremido entre a mobilização golpista, que reunia a maior parte da cúpula militar unida aos setores mais conservadores da sociedade, e o crescente movimento de massas que exigia a implantação de reformas estruturais" (Barros, 1994, p.17). Este momento de forte ativismo político dos setores populares é percebido por outros setores como "uma ameaça à sobrevivência do modo de organização social vigente" (O'Donnell 1982, p.273). Isto favorece a ascensão dos militares ao poder, que instauram um "novo modelo" de regime político.

O regime militar utilizou a "doutrina de segurança nacional e desenvolvimento" para moldar as estrutu-

ras do Estado, impor formas específicas de controle da sociedade e delinear um projeto de governo do Brasil. Como o controle da sociedade exigia que mecanismos e estruturas variadas fossem utilizadas e modificadas constantemente para que esse objetivo fosse alcançado, uma das alterações propostas foi a chamada "reforma universitária", efetuada segundo acordos firmados entre o MEC e a Usaid. Estes acordos visavam ao "desenvolvimento nacional" e foram efetuados no período de 1965 a 1967, com a participação de uma comissão de especialistas brasileiros e estrangeiros. O objetivo desses acordos era promover uma reforma geral no sistema nacional de educação.

Os acordos MEC-Usaid, segundo Cunha e Góes (1985, p.33), "cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da Usaid não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos

nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional".

A culminância dos acordos MEC-Usaid resultou na Lei nº 5.540/68, que promoveu a reforma do ensino superior, e na Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1ª e 2ª graus. Através dessas reformas, o Estado atribui à educação o papel de instância geradora das condições de desenvolvimento necessárias ao êxito do seu projeto político-econômico. Assim, a política educacional passa a ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento da produção industrial capitalista. Por isso, o Estado ajusta a política educacional às suas necessidades, de modo a "integrá-la" ao projeto de desenvolvimento nacional.

Em 1967, o governo Costa e Silva constitui uma comissão com a finalidade de sugerir mudanças no sistema de ensino, notadamente nas universidades. A Comissão Meira Matos, como ficou conhecida, fez um diagnóstico da educação no País, identificando as suas deficiências e precariedades, ao mesmo

tempo em que foram feitas sugestões para solucioná-las. Essas sugestões contemplam como condição imperativa da desmobilização estudantil uma urgente e radical reforma no ensino superior.

A reforma universitária proposta pelo governo apresenta-se, finalmente, como "uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da Usaid e da Comissão Meira Matos. (...) conceptualmente, ela tomou por base a teoria do capital humano— que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção — e a ideologia de segurança nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes" (Germano, 1993, p.123). Esta "reforma" é o resultado de um mês de trabalho do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) e abrange, em síntese, a idéia de racionalização da universidade, da adoção do ciclo básico e ciclo profissional, da matrícula por semestre e da alteração do regime de trabalho dos professores, entre outras.

O projeto de reforma universitária foi aprovado em caráter de urgência pelo Congresso Nacional. A urgência justificava-se porque o governo tinha pressa em responder às inquietações dos movimentos estudantis da época, que conseguiam mobilizar contra o regime militar setores da sociedade civil. A ordem era desmobilizar o movimento estudantil. Por isso, "ao contrário do que se verificou no período populista por ocasião da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a sociedade civil organizada não se manifestou e nem tampouco ocorreu um autêntico debate no Parlamento" (Germano, 1993, p.133).

Como a intenção era desmobilizar qualquer contestação ao regime, o Estado oferece um sucedâneo à participação política e social dos estudantes, visando canalizar as energias dos jovens para tomarem contato direto com os problemas do País. Surge como resposta o Projeto Rondon e os *campi* avançados das universidades brasileiras no interior e nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Esses programas

introduziram uma prática paternalista e caritativa de assistência do lado "favorecido" da sociedade para o lado "carente e menos favorecido", sobretudo do interior do País.

Quanto à política educacional para os ensinos primário e secundário, esta se manifesta através da Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1ª e 2ª graus. O anteprojeto dessa lei foi elaborado por uma comissão de "notáveis", como o padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), senador Aderbai Jurema (relator da Comissão Mista do Congresso), Clélia de Freitas Capanema, professora Eurídes Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, professora Magda Soares Guimarães, Gildásio Amado e Nise Pires. No período de um mês, o anteprojeto transitou em regime de urgência e foi aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional, "ressaltando-se a ausência de vetos por parte do presidente da República, fato raro na legislação educacional em nosso País". (Saviani, 1987, p.122).

Os pontos básicos da Lei nº 5.692/71 são: a extensão da esco-

laridade obrigatória para todo o ensino de 1º grau (oito anos), que unificou os antigos "primário" e "ginásio", e a compulsoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau. A extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos amplia também a faixa etária obrigatória (dos 7 aos 14 anos), sem que tivéssemos conseguido resolver a questão da obrigatoriedade das quatro séries do antigo primário. Some-se a isso que, salvo as exceções, as escolas permaneceram organizadas no modelo do antigo esquema: primário (1ª a 4ª série) e ginásio (5ª a 8ª série). A profissionalização compulsória no ensino de 2ª grau tinha como objetivo fazer com que um grande contingente de mão-de-obra pudesse ingressar mais cedo no mercado de trabalho, pois os estudantes já sairiam do 2º grau com uma habilitação profissional e procurariam logo um emprego, o que não seria difícil, já que o "milagre econômico" possibilitaria isso.

A política equivocada da profissionalização obrigatória no ensino de 2ª grau exterminou os cursos

clássico e científico e quase fez o mesmo com a especificidade das escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos passaram a ser, a partir daí, profissionalizantes, como todas as escolas de 2ª grau no País.

De acordo com Cunha e Góes (1985, p.68), "as escolas normais foram desativadas, sendo o curso de formação de professores primários transformado em apenas mais uma habilitação do elenco oferecido pelas escolas, para onde iam os alunos que, por suas notas, não conseguiam vagas nas turmas de habilitações mais atraentes. Isso, mais o currículo aguçado da habilitação, teve danosas conseqüências para a qualidade do ensino. As escolas técnicas industriais sofreram violência semelhante. Os certificados de seus cursos valiam, agora, o mesmo que os conferidos pelos cursos improvisados das outras. Não foram poucas as escolas técnicas transformadas em 'centros interescolares', onde os alunos das demais eram 'apresentados' a máquinas, instrumentos e equipamentos, num rodízio que não era suficiente para o

ensino profissional, nem dava espaço para a continuação do ensino que elas desenvolviam há muito tempo".

Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, e como a demanda pelo ensino superior também não foi contida conforme as expectativas governamentais, o MEC recuou em seu intento inicial e "suavizou" a obrigatoriedade profissionalizante no ensino de 2º grau com a introdução das habilitações básicas⁶, que previam uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. Alguns anos após aconteceria a "revogação" da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau⁷.

A Lei nº 7.044/82 tardiamente revogou a compulsoriedade profissionalizante do ensino de 2º grau, embora isso tenha acontecido devido às reivindicações das classes economicamente favorecidas da sociedade, para quem a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo. Enfim, a proposta

profissionalizante não agradou nem mesmo às classes trabalhadoras, que viam, assim, ser diminuídas as suas possibilidades de acesso à universidade e a conseqüente liberação do "trabalho pesado". A grande beneficiada por esse equívoco foi a rede privada, que saiu fortalecida graças à sua maleabilidade (resistência) diante da implantação da profissionalização, o que lhe possibilitou assumir o caráter propedêutico da antiga escola média (instância preparatória para o vestibular). Isto facilitou também a proliferação de cursinhos pré-vestibulares, que elitizaram mais ainda o acesso às universidades públicas.

Em síntese, a política educacional implementada no Brasil durante o período em análise deixou algumas conseqüências visíveis, como: expansão desordenada dos cursos de nível superior; não-superação do analfabetismo; incapacidade do ensino de 2º grau de atender às exigências que lhe foram colocadas, como, por exemplo, a for-

⁶ Parecer CFE nº 76/75.

⁷ Lei Federal nº 7.044/82.

mação de profissionais de nível médio segundo as carências do mercado de trabalho; e a inadequação entre o mercado de trabalho e a oferta de cursos e vagas. Em que pese inegavelmente a expansão do atendimento do ensino obrigatório, por outro lado houve uma retração na qualidade do ensino oferecido. Some-se a isso a tentativa do Estado de desobrigar-se do financiamento da educação pública, ao mesmo tempo que incentivava e incrementava a privatização do ensino superior. Por outro lado, contrariando a própria "teoria do capital humano", com a qual se identificava, o Estado também não investiu de forma suficiente na capacitação de professores das disciplinas técnicas (profissionalizantes) ou na aquisição de oficinas, laboratórios, bibliotecas, equipamentos e material didático, fatores indispensáveis a uma política pública que vise à consecução de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Podemos afirmar, portanto, que o modelo econômico de desenvolvimento e segurança nacional utilizou a política educacional como es-

tratégia de hegemonia e controle social, privilegiando o topo da pirâmide social, mantendo a desigualdade; ou seja: a política educacional foi utilizada como uma forma de intervenção do Estado com vista a assegurar a dominação política e a manutenção do processo de acumulação do capital.

Referências bibliográficas

BARROS, Edgar Luís de. *Os governos militares*. São Paulo: Contexto, 1994.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. In: COLEÇÃO das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931. p.16.

. *Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação*. In: COLEÇÃO das Leis da

- República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 132. p.323.*
- . *Lei nº 7.044, de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau.*
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 76/75. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692 de 1971.
- CUNHA, Luís Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- CUNHA, Luís Antonio; GOES, Moacir de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MACHADO, Lucilia Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982.
- O'DONNELL, Guilherme. Tensões do estado autoritário-burocrático e a questão da democracia. In: *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SAVIANI,, Dermeval. *Política e educação no Brasil*: São Paulo: Cortez, 1987.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1990.

Índice do Volume 76

Este índice refere-se às matérias do volume 76 (números 182/183 e 184) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: índice de Autores e índice de Assuntos.

Quanto ao índice de Autores:

- . arrolados pelo último sobrenome;
- . os livros resenhados têm entrada pelo autor da resenha, com remissiva do autor do livro para o autor da resenha.

Quanto ao índice de Assuntos:

- . rotação das palavras significativas do título, mesmo quando em língua estrangeira;
- . os termos em negro — extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased) — indicam assuntos não constantes do título.

INDICE DE AUTORES

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino de. Legislação e política educacional brasileira. RBEP, v.76, n. 184, p.725-734, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Política da educação**

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de./ Resenha / CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. Educação holística

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920) : revendo uma trajetória. RBEP, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Escola Normal/ Reformulação do currículo**

ARAÚJO, José Carlos Souza, INÁCIO FILHO, Geraldo, GATTI JÚNIOR, Décio. | GONÇALVES NETO, Wenceslau. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o

estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n.182/183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catálogo/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

BALDINO, Roberto Ribeiro. | SOUZA, Antônio Carlos Carrera de. A pesquisa em sala de aula: Grupo de Pesquisadores em Educação Matemática (GPA). RBEP, v.76, n.182/183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

BRASLAVSKY, Berta Perelstein de. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. RBEP, v.76, n.182/183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/Língua escrita**

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello ver ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de./ Resenha/.

- CARDOSO, Jarbas José. Gestão compartilhada da educação: a experiência catarinense. RBEP, V.76, n.182/183, p.139-169, jan./ago. 1995. seção: **Estudos. Gestão democrática**
- CARELLI, M. Dino / Resenha / THE INTERNACIONAL encyclopedia of education. RBEP, v.76, n.182/183,p.363-365.jan./ago. 1995. seção: Resenhas críticas. **Enciclopédia/Análise**
- CARVALHO, Maria do Rosário. | ROAZZI, Antônio. O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a aquisição da leitura. RBEP, v.76, n.184, p.477-548, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Leitura/Desenvolvimento da linguagem**
- CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadores de 1º grau numa escola pública de São Paulo. RBEP, v.76, n. 184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Magistério de primeiro grau/Profissão feminina**
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos. **PIAGET, Jean/ Profissionalização docente**
- COSTA, Belarmino César Guimarães da. O "Estado" da educação na "Folha" de jornal. RBEP, v.76, n.184, p.579-614, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Informação sobre educação/Mass media/Noticiário**
- CUNHA, Reinaldo de Montalvão de Moraes. Razão e política: a cultura como princípio educativo. RBEP, v.76, n.182/183, p.38-97, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Política/Democratização da cultura/Função política da educação**
- FERNÁNDEZ, Pedro J. Salas (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. RBEP, v.76, n.182/183, p.355-359, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos**

- FIGUEIRO, Mary Neide Damico. Educação sexual e política de leiturização : uma junção promissora. RBEP, v.76, n.184, p.718-724, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. RBEP, v.76, n.182/183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Qualidade de ensino/Formação profissional/Qualidade total**
- GATTI JÚNIOR, Décio. | GONÇALVEL NETO, Wenceslau, ARAÚJO, José Carlos Souza, INÁCIO FILHO, Geraldo. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n. 182/183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**
- GOMES, Candido Alberto / Resenha / *Revista Española de Educación Comparada*, v.1, n. 1, Ma-dri, 1995. 255p. RBEP, v.76, n.182/183, p.361-363, jan./ago. 1995. seção: Resenhas críticas. **Periódico/Análise**
- GOMES, Candido Alberto (Coord.). Custos da alfabetização de jovens e adultos: o programa da Universidade Católica de Brasília. RBEP, v.76, n.182/183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**
- GONÇALVES NETO, Wenceslau, ARAÚJO, José Carlos Souza, INÁCIO FILHO, Geraldo, GATTI JÚNIOR, Décio. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n.182/183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

INÁCIO FILHO, Geraldo, GATTI JÚNIOR, Décio. | GONÇALVES NETO, Wenceslau, ARAÚJO, José Carlos Souza. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n.182/183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

MARCUSHI, Luiz Antônio. A teleducação e o trabalhador. RBEP, v.76, n.184, p.699-717, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Aluno trabalhador/Curso por televisão**

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. RBEP, v.76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Deficiente da visão/Critérios da avaliação**

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de

aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. RBEP, v.76, n.182/183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. RBEP, v.76, n.182/183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**

PARO, V.H. ver ZABOT, Nircélio. / Resenha /.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Alfabetização de jovens e adultos: um estudo etnográfico. RBEP, v.76, n.182/183, p.340-344, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Alfabetização de adultos/Projeto de pesquisa**

. Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. RBEP, v.76, n.182/183, p.345-351,

jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Professor de área/Treinamento em serviço**

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. RBEP, v.76, n.182/183, p.367-375, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Escola de tempo integral**

ROAZZI, Antônio, CARVALHO, Maria do Rosário. O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a aquisição da leitura. RBEP, v.76, n.184, p.477-548, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Leitura/Desenvolvimento da linguagem**

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. RBEP, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Estudante profissional/Família e educação/Educação superior**

SA, Lais Mourão. As artes psicofísicas na pedagogia do Antigo

Oriente. RBEP, v.76, n.182/183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Filosofia prática/Filosofia da educação/Educação oriental**

SCHRIEWER, Jürgen. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. RBEP, v.76, n.182/183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação Internacional**

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. RBEP, v.76, n.184, p.549-578, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Ensino superior/Avaliação**

SOUZA, Antônio Carlos Carrera de, BALDINO, Roberto Ribeiro. A pesquisa em sala de aula: Grupo de Pesquisadores em Educação Matemática (GPA). RBEP, v.76, n.182/183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

- ZABOT, Nircélio / Resenha / PARO, V.H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. **Diretor/Eleição**
- ZUIN, Antônio Alvaro Soares . A pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura. RBEP, v.76, n.182/183, p.171-199. jan./ago. 1995. seção: Estudos. **FREIRE, Paulo/ Indústria cultural**

INDICE DE ASSUNTOS

(1846-1920) : revendo uma trajetória. Currículos da Escola Normal Paulista. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set/dez. 1995. **Escola Normal/Reformulação do currículo**

4ª série do município do Rio de Janeiro : realidade e expectativas dos participantes. | Educação em serviço para o professor de CA a . RBEP, v.76, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Professor de área/Treinamento em serviço**

1ª grau numa escola pública de São Paulo. | Entre a casa e a escola : educadoras de. RBEP, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Magistério de primeiro grau/Profissão feminina**

adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. | La lengua escrita y los procesos de. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995.

seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/Língua escrita**

adultos: o programa da Universidade Católica de Brasília. | Custos da alfabetização de jovens e. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**

adultos : um estudo etnográfico. | Alfabetização de jovens e. RBEP, v.76, n.182-183, p.341-345, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Alfabetização de adultos/Projeto de pesquisa**

adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. | Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisa. **Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos**

Alfabetização de adultos | Custo de programa/ GOMES, Candido Alberto (Coord.). Custos da alfabetização de jovens e

adultos: o programa da Universidade Católica de Brasília. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

Alfabetização de adultos | Professor alfabetizador/ FERNÁNDEZ, Pedro J. Salas (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. RBEP, v.76, n. 182-183, p.355-359, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

alfabetização de jovens e adultos : o programa da Universidade Católica de Brasília. | Custos da. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**

Alfabetização de jovens e adultos : um estudo etnográfico. RBEP, v.76, n.182-183, p.341-345, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Alfabetização de adultos/Projeto de pesquisa**

alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do

Sul. | Dificuldades e problemas enfrentados por professores. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. **Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos**

Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e. RBEP, v.76, n. 182-183, p.351 -354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

Antigo Oriente. | As artes psicofísicas na pedagogia do. RBEP, v.76, n.182-183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Filosofia prática/Filosofia da educação/Educação oriental**

Aprendizagem global/ Educação internacional | Pesquisa comparada/ SCHRIEWER, Jürgen. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. RBEP, v.76, n.182-

183,p.241-304,jan./ago. 1995. seção: Traduções.

aquisição da leitura. | O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a. RBEP, v.76, n.184,p.477-548,set./dez. 1995. seção: Estudos. **Leitura/Desenvolvimento da linguagem**

artes psicofísicas na pedagogia do Antigo Oriente. | As. RBEP, v.76, n.182-183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Filosofia prática/Filosofia da educação/Educação oriental**

Atividade docente | Hegemonia/Cátedra/ PAIXÃO, Léa Pinheiro. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

aula : Grupo de Pesquisa-Ação em educação matemática (GPA). | A pesquisa em sala de. RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/ Educação matemática**

aula : o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. | Etnografia crítica de salade. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

Avaliação | Ensino superior/ SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. RBEP, v.76, n.184, p.549-614, set./dez. 1995. seção: Estudos.

avaliação do ensino superior. | Para avaliar propostas de. RBEP, v.76, n.184, p.549-614, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Ensino superior/Avaliação**

avaliação do portador de deficiência visual. | Algumas questões sobre a . RBEP, v.76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Deficiente da visão/ Critérios de avaliação**

brasileira. | Legislação e política educacional. RBEP, v.76, n.184, p.725-734, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Política da educação**

brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

Brasília. | Custos da alfabetização de jovens e adultos : o programa da Universidade Católica de. RBEP, v.76, n. 182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**

camadas médias. | O significado da educação superior para duas gerações de famílias de. RBEP, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Estudante profissional/Família e educação/Educação superior**

canção da inteireza : uma visão holística da educação. | A . RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. **Educação holística**

casa e a escola : educadoras de 1º grau numa escola pública de São Paulo. | Entre a. RBEP, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Magistério de primeiro grau/Profissão feminina**

catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

catarinense. | Gestão compartilhada da educação : experiência. RBEP, v.76, n.182-183, p.139-169, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Gestão democrática**

Cátedra/ Atividade docente | Hegemonia/ PAIXÃO, Léa Pinheiro. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

- Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**
- Católica de Brasília. | Custos da alfabetização de jovens e adultos : o programada Universidade. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**
- colaboração. | Etnografia crítica de sala de aula : o professor pesquisador e o pesquisador professor em. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**
- comparativa. | Sistema mundial e inter-relacionamento de redes : a internacionalização da educação e o papel da pesquisa. RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**
- concepción sociohistórico-cultural. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/Língua escrita**
- conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. La lengua escrita y los procesos de adquisición del. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/Língua escrita**
- construção. | Profissionalização docente : uma leitura piagetiana de sua. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos. **PIAGET, Jean/Profissionalização do docente**
- contexto. | Qualidade total na formação profissional : do texto ao. RBEP, v.76, n.182-183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Qualidade de ensino/Formação profissional/Qualidade total**
- Crítérios de avaliação | Deficiente da visão/ MASINI, Elcie F.**

Salzano. Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. RBEP, v.76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995. seção: Estudos.

crítica de sala de aula : o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. I Etnografia. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

cultura. I A pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da. RBEP, v.76, n.182-183, p.171-199, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **FREIRE, Paulo/Indústria cultural**

cultura como princípio educativo. I Razão e política : a. RBEP, v.76, n.182-183, p.38-97, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Politização/ Democratização da cultura/ Função política da educação**

cultural. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago.

1995. seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/ Língua escrita**

Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920) : revendo uma trajetória. RBEP, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Escola Normal/ Reformulação do currículo**

Curso por televisão I Aluno trabalhador/MARCUSCHI, Luiz Antônio. A teleducação e o trabalhador. RBEP, v.76, n.184, p.699-717, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações.

Custos da alfabetização de jovens e adultos : o programa da Universidade Católica de Brasília. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**

deficiência visual. I Algumas questões sobre a avaliação do portador de. RBEP, v.76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Deficiente da visão/Critérios de avaliação**

- democracia. I Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia. RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. Diretor/Eleição
- Desenvolvimento da linguagem I Leitura/ROAZZI, Antônio, CARVALHO, Maria do Rosário. O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a aquisição da leitura. RBEP, v.76, n.184, p.477-548, set./dez. 1995. seção: Estudos.
- desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a aquisição da leitura. I O. RBEP, v.76, n.184, p.477-548, set./dez. 1995. seção: Estudos. Leitura/Desenvolvimento da linguagem
- Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos
- diretores : a escola pública experimenta a democracia. I Eleições de. RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. Diretor/Eleição
- docente : uma leitura piagetiana de sua construção. I Profissionalização. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos. PIAGET, Jean/Profissionalização do docente
- docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. I Cátedra e hegemonia da prática. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. Hegemonia/Cátedra/Atividade docente
- duas gerações de famílias de camadas médias. I O significado da educação superior para. RBEP, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos. Estudante profissional/Família e educação/Educação superior
- educação. I A canção da inteireza : uma visão holística da. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. Educação holística
- educação : a experiência catariense. I Gestão compartilhada

da. RBEP, v.76, n.182-183, p. 139-169, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Gestão democrática**

educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catálogo/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

educação e o papel da pesquisa comparativa. | Sistema mundial e inter-relacionamento de redes : a internacionalização da. RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

Educação em serviço para o professor de CA a 4^a série do município do Rio de Janeiro : realidade e expectativas dos participantes. RBEP, V.6, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. se-

ção: Notas de pesquisa. **Professor de área/Treinamento em serviço**

Educação internacional | Pesquisa comparada/ Aprendizagem global/ SCHRIEWER, Jürgen. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. RBEP, v.76, n.182/183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções.

Educação matemática | Fracasso/ SOUZA, Antônio Carlos Carrera de, BALDINO, Roberto Ribeiro. A pesquisa em sala de aula: Grupo de Pesquisadores em Educação Matemática (GPA). RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações.

educação matemática (GPA). | A pesquisa em sala de aula : Grupo de Pesquisa-Ação em. RBEP, v.76, n. 182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

educação na "Folha" de jornal. | O "Estado" da RBEP, v.76, n.184, p.579-614, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Informação sobre educação/Mass media/Noticiário**

Educação oriental | Filosofia prática/ Filosofia da educação. SÁ, Lais Mourão. As artes psicofísicas na pedagogia do Antigo Oriente. RBEP, v.76, n.182-183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

Educação sexual e política de leiturização : uma junção promissora. RBEP, v.76, n.184, p. 718-724, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**

Educação superior | Estudante profissional/ Família e educação/ ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. RBEP, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos.

educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. |

O significado da. RBEP, v.76, **n.184**, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Estudante profissional/Família e educação/Educação superior**

educacional brasileira. | Legislação e política. RBEP, v.76, n.184, p.725-734, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Política da educação**

educadoras de 1º grau numa escola pública de São Paulo. | Entre a casa e a escola : . RBEP, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Magistério de primeiro grau/Profissão feminina**

educativo. | Razão e política : a cultura como princípio. RBEP, v.76, n.182-183, p.38-97, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Politização/Democratização da cultura/Função política da educação**

Eleição | Diretor/ ZABOT, Nircélio / Resenha / PARO, V.H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a

- democracia. RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas.
- Eleições de diretores : a escola pública experimenta a democracia. RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. Diretor/Eleição
- Enciclopédia I Análise/ International Encyclopedia of Education. /The. RBEP, v.76, n. 182-183, p.363-365, jan./ago. 1995. seção: Resenhas críticas.
- ensino superior. I Para avaliar propostas de avaliação do. RBEP, v.76, n.184, p.549-578, set./dez. 1995. seção: Estudos. Ensino superior/Avaliação
- escola : educadores de 1º grau numa escola pública de São Paulo. I Entre a casa e a. RBEP, v.76, n.184, p. 407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. Magistério de primeiro grau/Profissão feminina
- escola de tempo integral. I Considerações em torno das propostas de. RBEP, v.76, n.182-183, p.367-375, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. Escola de tempo integral
- Escola Normal Paulista (1846-1920) : revendo uma trajetória. I Currículos da. RBEP, v.76, n. 184, p.665-689, set./dez. 1995. seção: Estudos. Escola Normal/Reformulação do currículo
- escola pública de São Paulo. I Entre a casa e a escola : educadores de 1º grau numa. RBEP, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. Magistério de primeiro grau/Profissão feminina
- escola pública experimenta a democracia. I Eleições de diretores : a . RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. Diretor/ Eleição
- escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. I La lengua. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição. Aquisição do conhecimento/ Língua escrita

"Estado" da educação na "Folha" de jornal. | O . RBEP, v.76, n.184, p.579-614, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Informação sobre educação/Mass media/Noticiário**

Estado de Mato Grosso do Sul. | Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. **Professor alfabetizado!-/Alfabetização de adultos**

estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o . RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

estudo etnográfico. | Alfabetização de jovens e adultos : um. RBEP, v.76, n.182-183, p.341-345, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Alfabetização de adultos/Projeto de pesquisa**

Etnografia crítica de sala de aula : o professor pesquisador e pesquisador professor em colaboração. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

etnográfico. | Alfabetização de jovens e adultos : um estudo. RBEP, v.76, n.182-183, p.341-345, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Alfabetização de adultos/Projeto de pesquisa**

expectativas dos participantes. | Educação em serviço para o professor de CA a 4- série do município do Rio de Janeiro : realidade e. RBEP, v.6, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Professor de área/Treinamento em serviço**

experiência catarinense. | Gestão compartilhada da educação : a. RBEP, v.76, n.182-183, p.139-169, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Gestão democrática**

experimental a democracia. | Eleições de diretores : a escola pública.

RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. **Diretor/Eleição**

Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. | Cátedra e hegemonia da prática docente na. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**

Família e educação/ Educação superior | Estudante profissional/ ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. RBEP, v.76, n.184, p. 445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos.

famílias de camadas médias. | O significado da educação superior para duas gerações de. RBEP, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Estudante profissional/Família e educação/Educação superior**

Filosofia da educação/ Educação oriental | Filosofia prática/ SÁ, Laís Mourão. As artes

psicofísicas na pedagogia do Antigo Oriente. RBEP, v.76, n.182-183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de. RBEP, v.76, n. 182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catálogo/ Levantamento bibliográfico/ História da educação brasileira**

Formação profissional/ Qualidade total | Qualidade de ensino/ FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. RBEP, v.76, n.182-183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

formação profissional : do texto ao contexto. | Qualidade total na. RBEP, v.76, n.182-183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Qualidade de ensino/ Formação profissional/Qualidade total**

gerações de famílias de camadas médias. | O significado da edu-

cação superior para duas. RBEP, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Estudante profissional/Família e educação/ Educação superior**

Gestão compartilhada da educação : a experiência catarinense. RBEP, v.76, n.182-183, p.139-169, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Gestão democrática**

(GPA). | A pesquisa em sala de aula: Grupo de Pesquisa-Ação em educação matemática. RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

Grupo de Pesquisa-Ação em educação matemática (GPA). | A pesquisa em sala de aula :. RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

habilidades de segmentação lexical e a aquisição da leitura. | O desenvolvimento. RBEP, v.76, n.184,p.477-548,set./dez. 1995.

seção: Estudos. **Leitura/Desenvolvimento da linguagem**

hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. | Cátedra e. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**

História da educação brasileira | Catalogação/ Levantamento bibliográfico/ GONÇALVES NETO, Wenceslau, ARAÚJO, José Carlos Souza, INÁCIO FILHO, Geraldo, GATTI JÚNIOR, Décio. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n.182/183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pes-

quisa. **Catálogo/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

holística da educação. | A canção da inteireza : uma visão. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas.

Educação holística

Indústria cultural | FREIRE, Paulo/ ZUIN, Antônio Álvaro Soares . A pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura. RBEP, v.76, n.182-183, p.171-199, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

industrialização da cultura. | A pedagogia do oprimido em tempos de. RBEP, v.76, n.182-183, p.171-199, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **FREIRE, Paulo/Indústria cultural**

International Encyclopedia of Education. | The. RBEP, v.76, n.182-183, p. 363-365, jan./ago. 1995. seção: Resenhas críticas. **Análise/Enciclopédia**

internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparati-

va. | Sistema mundial e inter-relacionamento de redes : a . RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

inteireza : uma visão holística da educação. | A canção. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. **Educação holística**

jornal. | O "Estado" da educação na "Folha" de. RBEP, v.76, n.184, p.579-614, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Informação sobre educação/Mass media/Noticiário**

jovens e adultos : o programa da Universidade Católica de Brasília. | Custos da alfabetização de. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**

jovens e adultos : um estudo etnográfico. | Alfabetização de.

RBEP, v.76, n.182-183, p.341-345, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

juvencs e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. | Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. **Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos**

junção promissora. | Educação sexual e política de leiturização : uma. RBEP, v.76, n.184, p.718-724, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**

Legislação e política educacional brasileira. RBEP, v.76, n.184, p.725-734, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Política da educação**

leitura. | O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e aquisição da. RBEP, v.76, n.184, p.477-548, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Leitura/Desenvolvimento da linguagem**

leitura piagetiana de sua construção. | Profissionalização docente : uma. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos. **PIAGET, Jean/ Profissionalização do docente**

leiturização : uma junção promissora. | Educação sexual e política de. RBEP, v.76, n.184, p.718-724, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**

lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistóricocultural. | La. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/ Língua escrita**

Levantamento bibliográfico/ História da educação brasileira | Catalogação/ GONÇALVES NETO, Wenceslau, ARAÚJO, José Carlos Souza, INÁCIO FILHO, Geraldo, GATTI JÚNIOR, Décio. Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da

historia da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

lexical e a aquisição da leitura. | O desenvolvimento de habilidades de segmentação. RBEP, v.76, n.184, p.477-548, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Leitura/Desenvolvimento da linguagem**

Língua escrita | Aquisição do conhecimento/ BRASLAVSKY, Berta Perelstein de. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição.

Mass media/ Noticiário | Informação sobre educação/ COSTA, Belarmino César Guimarães da. O "Estado" da educação na "Folha" de jornal. RBEP, v.76, n.184, p.579-614, set./dez. 1995. seção: Estudos.

matemática (GPA). | A pesquisa em sala de aula : Grupo de Pesquisa-Ação em educação. RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

Mato Grosso do Sul. | Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. **Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos**

Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. | Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**

Minas Gerais. | Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade de. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**

mundial e inter-relacionamento de redes : a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparada. | Sistema. RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

município do Rio de Janeiro : realidade e expectativas dos participantes. | Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do. RBEP, v.76, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Professor de área/Treinamento em serviço**

Noticiário | Informação sobre educação/ Mass media/ COSTA, Belarmino César Guimarães da. O "Estado" da educação na "Folha" de jornal. RBEP,

v.76, n.184, p.579-614, set./dez. 1995. seção: Estudos.

Oriente. | As artes psicofísicas na pedagogia do Antigo. RBEP, v.76, n.182-183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Filosofia prática/Filosofia da educação/Educação oriental**

papel da pesquisa comparativa. | Sistema mundial e inter-relacionamento de redes : a internacionalização da educação e o . RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

pedagogia do Antigo Oriente. | As artes psicofísicas na. RBEP, v.76, n.182-183, p.9-37, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Filosofia prática/ Filosofia da educação/Educação oriental**

pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura. | A . RBEP, v.76, n.182-183, p.171-199, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **FREIRE, Paulo/Indústria cultural**

Periodico I Análise/ Revista Española de Educación Comparada. v.1, n.1, Madri, 1995. 225p. RBEP, V.76, n.182-183, p.361-363, jan./ago. 1995. seção: Resenhas críticas.

Pesquisa-Ação em educação matemática (GPA). IA pesquisa em sala de aula : Grupo de. RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

pesquisa comparativa. I Sistema mundial e inter-relacionamento de redes : a internacionalização da educação e o papel da. RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

pesquisa em sala de aula : Grupo de Pesquisa-Ação em educação matemática (GPA). IA . RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

Pesquisador I **Integração do professor/** MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. I Etnografia crítica de sala de aula : o professor. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

pesquisador professor em colaboração. I Etnografia crítica de sala de aula : o professor pesquisador e o. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

piagetiana de sua construção. I Profissionalização docente : uma leitura. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos. **PIAGET, Jean/ Profissionalização do docente**

política : a cultura como princípio educativo. I Razão e. RBEP, v.76, n.182-183, p.38-97, jan./

ago. 1995. seção: Estudos. **Políticação/Democratização da cultura/Função política da educação**

política de leiturização : uma junção promissora. | Educação sexual e. RBEP, v.76, n.184, p.718-724, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Educação sexual**

política educacional brasileira. | Legislação e. RBEP, v.76, n.184, p. 725-734, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Política da educação**

portador de deficiência visual. | Algumas questões sobre a avaliação do. RBEP, v.76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Deficiente da visão/ Critérios de avaliação**

prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais. | Cátedra e hegemonia da. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/ Cátedra/Atividade docente**

princípio educativo. | Razão e política : a cultura como. RBEP, v.76, n.182-183, p. 38-97, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Políticação/Democratização da cultura/Função política da educação**

problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul. | Dificuldades e. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. **Professor alfabetizador/ Alfabetização de adultos**

procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico-cultural. | La lengua escrita y los. RBEP, v.76, n.182-183, p.305-325, jan./ago. 1995. seção: Segunda edição. **Aquisição do conhecimento/ Língua escrita**

professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro : realidade e expectativas dos participantes. | Educação em serviço para o. RBEP, v.6, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

Professor de área/Treinamento em serviço

professor em colaboração. | Etnografia crítica de sala de aula : o professor pesquisador e o pesquisador. RBEP, V.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. | Etnografia crítica de sala de aula : o. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. | Dificuldades e problemas enfrentados por. RBEP, v.76, n.182-183, p.355-359. seção: Notas de pesquisas. **Professor alfabetizador/Alfabetização de adultos**

profissional : do texto ao contexto. | Qualidade total na formação. RBEP, v.76, n.182-183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Qualidade de ensino/**

Formação profissional/Qualidade total

Profissão feminina/ CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadores de 1º grau numa escola pública de São Paulo. RBEP, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos.

Profissionalização do docente | PIAGET, Jean/ CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos.

Profissionalização docente : uma leitura piagetiana de sua construção. RBEP, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995. seção: Estudos. **PIAGET, Jean/ Profissionalização do docente**

programa da Universidade Católica de Brasília. | Custos da alfabetização de jovens e adultos : o. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo**

de programa/Alfabetização de adultos

Projeto de pesquisa | Alfabetização de adultos/ PEREIRA, Ruth da Cunha. Alfabetização de jovens e adultos: um estudo etnográfico. RBEP, v.76, n.182-183, p.340-344, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

propostas de avaliação do ensino superior. | Para avaliar. RBEP, v.76, n.184, p.549-614, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Ensino superior/Avaliação**

propostas de escola de tempo integral. | Considerações em torno das. RBEP, v.76, n.182-183, p.367-375, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Escola de tempo integral**

pública de São Paulo. | Entre a casa e a escola : educadoras de 1º grau numa escola. RBEP, v.76, n.184, p.407-444, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Magistério de primeiro grau/Profissão feminina**

pública experimenta a democracia. | Eleições de diretores : a esco-

la. RBEP, v.76, n.184, p.694-698, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. **Diretor/Eleição**

Qualidade total | Qualidade de ensino/ Formação profissional/ FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. RBEP, v.76, n.182-183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos.

Qualidade total na formação profissional : do texto ao contexto. RBEP, v.76, n.182-183, p.H7-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Qualidade de ensino/ Formação profissional/Qualidade total**

questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. | Algumas. RBEP, v.76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Deficiente da visão/Critérios de avaliação**

Razão e política : a cultura como princípio educativo. RBEP, v.76, n.182-183, p.38-97, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Política/Democratização da cultura/Função política da educação**

redes : a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. I Sistema mundial e inter-relacionamento de. RBEP, V.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

Reformulação do currículo I Escola Normal/ ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920) : revendo uma trajetória. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Estudos.

relacionamento de redes : a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. I Sistema mundial e inter-. I Sistema mundial e. RBEP, v.76, n.182-183, p.241-304, jan./ago. 1995. seção: Traduções. **Pesquisa comparada/Aprendizagem global/Educação internacional**

Revista Española de Educación Comparada. V.1, n.1, Madri, 1995. 225p. RBEP, v.76, n.182-183, p.361 -363, jan./ago. 1995.

seção: Resenhas críticas. **Análise/Periódico**

Rio de Janeiro : realidade e expectativas dos participantes. I Educação em serviço para o professor de CA a A- série do município do. RBEP, V.6, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Professor de área/Treinamento em serviço**

sala de aula : Grupo de Pesquisa-Ação em educação matemática (GPA). IA pesquisa em. RBEP, v.76, n.182-183, p.376-402, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Fracasso/Educação matemática**

sala de aula : o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. I Etnografia crítica de. RBEP, v.76, n.182-183, p.98-116, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Integração do professor/Pesquisador**

São Paulo. I Entre a casa e a escola : educadoras de 1º grau numa escola pública de. RBEP, v.76,

n.184, p.407-444, set./dez.
1995. seção: Estudos. **Magis-
tério de primeiro grau/Profis-
são feminina**

segmentação lexical e aquisição da
leitura. | O desenvolvimento de
habilidades de. RBEP, v.76,
n.184, p.477-548, set./dez. 1995.
seção: Estudos. **Leitura/Desen-
volvimento da linguagem**

serviço para o professor de CA a 4^ª
série do município do Rio de
Janeiro : realidade e expectati-
vas dos participantes. | Educa-
ção em. RBEP, v.76, n. 182-183,
p.345-351, jan./ago. 1995. se-
ção: Notas de pesquisa. **Profes-
sor de área/Treinamento em
serviço**

sexual e política de leiturização : uma
junção promissora. | Educação.
RBEP, v.76, n.184, p.718-724,
set./dez. 1995. seção: Comuni-
cações e informações. **Educa-
ção sexual**

significado da educação superior
para duas gerações de famílias
de camadas médias. | O. RBEP,
v.76, n.184, p.445-476, set./dez.

1995. seção: Estudos. **Estudan-
te profissional/Família e edu-
cação/Educação superior**

Sistema mundial e inter-relaciona-
mento de redes : a internacio-
nalização da educação e o pa-
pel da pesquisa comparativa.
RBEP, v.76, n.182-183, p.241-
304, jan./ago. 1995. seção:
Traduções. **Pesquisa compa-
rada/ Aprendizagem global/
Educação internacional**

sociohistórico-cultural. | La lengua
escrita y los procesos de
adquisición del conocimiento en
una concepción. RBEP, v.76,
n.182-183, p.305-325, jan./ago.
1995. seção: Segunda edição.
**Aquisição do conhecimento/
Língua escrita**

superior. | Para avaliar propostas de
avaliação do ensino. RBEP,
v.76, n.184, p.549-578, set./dez.
1995. seção: Estudos. **Ensino
superior/Avaliação**

superior para duas gerações de fa-
mílias de camadas médias. | O
significado da educação. RBEP,
v.76, n.184, p.445-476, set./dez.

1995. seção: Estudos. **Estudante profissional/Família e educação/Educação superior**

teleducação e o trabalhador. | A . RBEP, v.76, n.184, p.699-717, set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Aluno trabalhador/Curso por televisão**

tempo integral. | Considerações em torno das propostas de escola de. RBEP, v.76, n.182-183, p.367-375, jan./ago. 1995. seção: Comunicações e informações. **Escola de tempo integral**

tempos de industrialização da cultura. | A pedagogia do oprimido em. RBEP, v.76, n.182-183, p.171-199. jan./ago. 1995. seção: Estudos. **FREIRE, Paulo/Indústria cultural**

texto ao contexto. | Qualidade total na formação profissional : do. RBEP, v.76, n.182-183, p.117-138, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Qualidade de ensino/Formação profissional/Qualidade total**

trabalhador. | A teleducação e o . RBEP, v.76, n.184, p.699-717,

set./dez. 1995. seção: Comunicações e informações. **Aluno trabalhador/Curso por televisão**

trajetória. | Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920) : revendo uma. RBEP, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995. seção: Estudos. **Escola Normal/Reformulação do currículo**

Treinamento em serviço | Professor de área/ PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. RBEP, v.76, n.182-183, p.345-351, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa.

Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. | Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da história da educação brasileira e do. RBEP, v.76, n.182-183, p.351-354, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Catalogação/Levantamento bibliográfico/História da educação brasileira**

Universidade Católica de Brasília. | Custos da alfabetização de jovens e adultos : o programa da. RBEP, v.76, n.182-183, p.327-340, jan./ago. 1995. seção: Notas de pesquisa. **Custo de programa/Alfabetização de adultos**

Universidade Federal de Minas Gerais. | Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculda-

de de Medicina. RBEP, v.76, n.182-183, p.200-239, jan./ago. 1995. seção: Estudos. **Hegemonia/Cátedra/Atividade docente**

visão holística da educação. | A canção da inteireza :. RBEP, v.76, n.184, p.691-694, set./dez. 1995. seção: Resenhas críticas. **Educação holística**

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e área afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Os originais deverão ser recebidos em papel e em disquete (no processador Word for Windows 7.0), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante a devida justificação.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Produção Editorial do INEP, através da Caixa Postal 04497, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: SGAS, Quadra 607, Lote 50, CEP 70200-670, Brasília-DF.

Publicaremos no próximo número:

*Educação e Trabalho: a Contribuição de Marx, Engels e Gramsci à
Filosofia da Educação*

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos

Educação Permanente: a Saída para o Trabalhador na Era da Qualidade Total

Ana Shirley de França Moraes

Colectivo Obrero, Trabajo y educación

Lia Vargas Tiriba

O Discurso Pedagógico da Modernidade

Diana Couto Pinto, Maria Cristina Leal e Marília de Araújo Lima Pimentel

O Direito ao Saber com Sabor: Educação de Professores na Escola Pública

Célia Frazão Linhares

Sem Deus nem Rei? O Positivismo na Escrita da Educação Brasileira

José Gonçalves Gondra

O Secundarista e o Processo de Escolha da Profissão

Sílvia Gusmão Ramos, Eliene Rodrigues de Lima e Mozart Neves Ramos

*Ciências Humanas e Educação: Impasses para a Superação dos Paradigmas
Positivista e Relativista*

Renato José de Oliveira

*Ensaio para a Construção de uma Ciência Pedagógica Brasileira: o Instituto
de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*

Diana Gonçalves Vidal



BRASIL
GOVERNO FEDERAL

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)