

Revista Brasileira

rbep

de Estudos Pedagógicos

186

INEP

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

MEC

Ministério
da Educação
e do Desporto

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 E DO DESPORTO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Luciano Oliva Patrício

PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS
Maria Helena Guimarães de Castro

DIRETORA DE DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES
EDUCACIONAIS
Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENADOR DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Hiro Kumasaka

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

186

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 259-437, maio/ago. 1996.

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

PARECERISTAS AD HOC

Álvaro Sobralino de Albuquerque (UFMT)

Ana Shirley de França Moraes (Unesa)

Candido Alberto Gomes (UCB)

Célia Frazão Soares Linhares (UFF)

Diana Gonçalves Vidal (Usp)

Geraldo Romanelli (Usp)

Uma Passos Veiga (UnB)

Jane Soares Almeida (Unesp/Araraquara)

José Gonçalves Gondra (UFRJ)

Marcus Vinicius da Cunha (Unesp/Araraquara)

Maria Emilia Amaral Engers (PUC-RS)

Mario Osório Marques (Unijuí)

Mary Rangel (UFF)

Miriam Paura Grinspun (Uerj)

Stella Cecília Segenreich (UFRJ)

REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

Jair Santana Moraes

José Adelmo Guimarães

Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

Rejane Dias Ferreira Ribeiro

Rosa dos Anjos Oliveira

ADAPTAÇÃO DE PROJETO GRÁFICO

Acácio Valério da Silva Reis

Celi Rosalia Soares de Melo

CAPA

Carla Vianna Prates

ARTE-FINAL

Gráfica e Editora Brasil

TIRAGEM

2.500 exemplares

ENDEREÇO

INEP

SGAS - Quadra 607 - Lote 50

CEP 70200-670 - Brasília-DF - Brasil

Caixa Postal 04497

CEP 70919-970 - Brasília-DF - Brasil

Fone: (061)244-2612

(061)244-0001 R. 396/308

Fax: (061)244-4712

E-mail: Postmaster@inep.gov.br

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

PUBLICADO EM MAIO DE 1998

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, - v.1, n.1, (jul. 1994) - . - 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

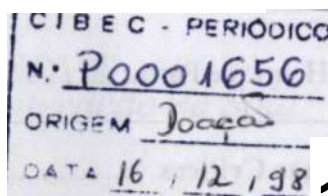
índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/1984.

ISSN 0034-7183

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

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS



186

SUMÁRIO

Estudos

Êxito Escolar: as Regras da Interação na Sala de Aula

Belmira Oliveira Bueno

Tânia Figueiredo Garcia 263

A Imagem Real e a Imagem Ideal do "Bom Aluno "

Mary Rangel 282

O Intelectual como Dirigente e como Educador

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça 304

*A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso
Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação*

Marcus Vinicius da Cunha 318

*Rupturas e Continuidades de la Política de Educación Superior
Brasilena: la Admisión a las Universidades durante los Gobiernos de
Sarney y Collor de Mello*

Adriana Chiroleu 346

<i>Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática</i>	
Vitor Henrique P a r o	376
Resenhas Críticas	397
Comunicações e Informações	409

Estudos.

*Êxito Escolar: as Regras da Interação na Sala de Aula**

Belmira Oliveira Bueno

Universidade de São Paulo (Usp)

Tânia Figueiredo Garcia

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Apresenta parte de um estudo etnográfico desenvolvido na sala de aula de uma professora de 3^a série do primeiro grau, considerada eficiente e bem-sucedida. Numa tentativa de ampliar a compreensão da dinâmica do êxito escolar, o estudo procura compreender as regras subjacentes ao processo de interação no qual estão envolvidos a professora e seus alunos, e como estes descobrem tais regras para serem bem-sucedidos. Teoricamente, a análise está fundamentada na teoria da "competência comunicativa", que vem complementada pelo uso de alguns conceitos e pressupostos da teoria do "caring".

Introdução

No âmbito dos estudos sobre o desempenho escolar, o êxito tem sido tema pouco focalizado. Isto é compreensível se considerarmos que o fracasso, em função de suas conseqüências funestas, especialmente

* Este texto foi originalmente apresentado no 15th Annual Ethnography in Education Research Fórum, realizado na Filadélfia, USA, em fevereiro de 1994, sob o título: "Hidden rules: a study on the interaction between a successful teacher and her Students". Uma versão modificada foi posteriormente apresentada no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Goiânia-GO, de 5 a 9 de maio de 1994.

para os alunos das classes trabalhadoras, tem chamado muito mais atenção tanto por parte dos pesquisadores como por parte de professores e administradores.

Entretanto, parece que há outras razões plausíveis para a relativa ausência de estudos sobre essa questão. A primeira delas diz respeito à pressuposição corrente de que o êxito escolar é o lado reverso do fracasso ou, simplesmente, o processo onde há ausência de fracasso. Assim, não haveria necessidade ou mesmo urgência de compreendê-lo no curso de sua própria dinâmica. Hammersley e Turner (1989) observaram apropriadamente que:

o êxito escolar não tem sido tratado como necessário de explicação: os alunos bem-sucedidos simplesmente têm características pessoais, origem cultural, circunstâncias materiais etc, nas quais há ausência de fracasso.

Outra razão possível, apontada pelos mesmos autores, é que os pesquisadores têm assumido a preocupação dos professores com problemas de disciplina, cuja atitude acaba sendo muitas vezes paradoxalmente reforçada pela sociologia do desvio, com sua celebração do diferente e do exótico (Hammersley, Turner, 1989, p. 161). Identificam-se, então, os alunos fracassados com a resistência e, em contrapartida, os bem-sucedidos com a submissão.

Naturalmente, essa concentração de esforços no estudo do fracasso escolar tem feito avançar o conhecimento sobre a escola e seu funcionamento, sobre as práticas de ensino dos professores, bem como sobre determinados tipos de alunos que, por serem freqüentemente rejeitados pela escola, estão condenados ou mais sujeitos ao fracasso. Entretanto, tal forma de pesquisar o desempenho escolar tem implicado uma negligência para com o estudo de outros grupos de alunos e de professores que também fazem parte dessa dinâmica. Em relação aos alunos, essa negligência diz respeito àqueles que são bem-sucedidos e, usualmente, rotulados de "submissos" por algumas teorias. E em relação

aos professores, àqueles rotulados de "conservadores". Esses rótulos são, frequentemente, usados de forma negativa, à medida que, sendo vistos como extremamente rigorosos e autoritários, tais professores estariam contribuindo para perpetuar o sistema escolar com suas desigualdades e injustiças, e esses alunos, por sua vez, olhados como o produto dessa perversidade. Este foi, por exemplo, um dos vieses das teorias reprodutivistas, e mesmo da teoria da resistência, que contribuíram sobremaneira para com o estudo quase exclusivo do fracasso escolar no âmbito das investigações sobre o processo de escolarização.

Conceber o desempenho escolar apenas dessa maneira parece uma supersimplificação dos processos interacionais que realmente tomam lugar nas salas de aula. Postular essa simplificação não significa, no entanto, deixar de admitir que há alunos submissos aos valores e comportamentos padronizados impostos por certas escolas e certos professores, e que isto constitui um fator que pode favorecer o desempenho desse grupo, especialmente quando há identidade ideológica entre eles e a escola. Mas significa, além disto, conceber o êxito escolar como um fenômeno também afeto a outros tipos de alunos e professores que dificilmente se incluiriam nessas categorias. Nesta medida, o desempenho escolar não poderá ser devidamente compreendido se for levado em conta apenas o modelo da adaptação ou o esquema submissão/resistência. As explicações oferecidas por estes modelos são extremamente funcionalistas e, por isto, não possibilitam ao pesquisador captar a complexidade da dinâmica da sala de aula. Os esquemas utilizados por tais modelos não consideram, por exemplo, as intenções, os motivos e as perspectivas que estão subjacentes às ações dos alunos quando estes interagem com os professores ou com outras pessoas da hierarquia escolar (Hammersley, Turner, 1989; Furlong, 1989).

Assim, adotando uma outra perspectiva para compreender o que acontece na escola, partimos da pressuposição de que, embora conectadas ao mesmo sistema e sob o peso de suas pressões, cada escola em particular e cada professor em diferentes salas de aula de uma mesma escola projetam diferentes valores sobre seus alunos. Vista desta maneira,

cada sala de aula tem uma dinâmica particular, como produto dos microprocessos de interação que são contínua e dialeticamente construídos pelo professor e seus alunos (Schultz, Florio, Erikson, 1982; Erikson, 1987). Segundo os interacionistas têm enfatizado, a interação social tem um caráter emergente e negociativo, isto é, "a ação social está constantemente sendo construída, modificada, selecionada, conferida, suspensa, concluída e recomeçada na vida cotidiana" (Blumer apud Bali, 1989, p. 109). Neste sentido, o êxito escolar, bem como o fracasso, pode ser entendido como um processo produzido no contexto de sala de aula, de forma semelhante a um jogo complexo, no qual a professora e os alunos são jogadores, e o resultado depende de interações e aprendizagens múltiplas que acontecem durante todo o percurso do "jogo", incluindo a própria aprendizagem de suas regras. Porém, diferentemente dos jogos comuns, na sala de aula, as regras não são totalmente conhecidas por todos os participantes. E é justamente este aspecto que faz a diferença, uma vez que em um jogo apenas aqueles que dominam suas regras é que têm a chance de ganhar.

Este trabalho apresenta parte de um estudo etnográfico que foi desenvolvido na sala de aula de uma professora de 3^a série do primeiro grau, considerada eficiente e bem-sucedida pelos colegas, pela direção e pela hierarquia do sistema escolar. A análise procura compreender as regras que estão envolvidas no processo interacional no qual estão implicados a professora e seus alunos, e como estes descobrem tais regras para serem bem-sucedidos. Nesta medida, o estudo é uma tentativa de contribuir com alguns elementos que possam ampliar o conhecimento sobre a produção do êxito escolar, procurando esclarecer as formas através das quais ele opera naquela situação particular.

Teoricamente, a análise está fundamentada na teoria da competência comunicativa, considerando-se que o conhecimento de tais regras é um tipo de competência que os alunos, como membros de um grupo, precisam dominar para interagir uns com os outros de forma apropriada e efetiva (Hymes, 1987; Shultz, Florio, Erikson, 1982). Neste

trabalho, essa teoria é utilizada em um sentido amplo, tal como descrita por Saville-Troike (1989, p.21):

Competência comunicativa diz respeito tanto ao conhecimento como às expectativas daqueles que podem ou não podem falar em certas situações, quando falar e quando permanecer em silêncio, quem pode falar com quem, como pode se dirigir a pessoas de diferentes posições e status sociais, que comportamentos não verbais são apropriados nos vários contextos, que atitudes devem orientar as alternâncias de fala nas conversas, como fazer perguntas e dar informações, como solicitar algo, como oferecer ou recusar ajuda ou cooperação, como dar ordens, como assegurar disciplina, etc. - em resumo, tudo o que envolve o uso da linguagem e outras dimensões comunicativas nas situações sociais particulares.

Numa tentativa de ampliar a compreensão da dinâmica do êxito escolar nessa situação específica, procurou-se também utilizar na análise alguns conceitos e pressupostos da teoria do desvelo, na qual o desvelo é entendido como uma relação de reciprocidade que estabelece um elo moral entre o professor e seus alunos. Essa opção foi decorrente do tipo de interação que caracteriza a conduta da professora na situação em estudo, marcada, de um lado, por uma grande dedicação e, por outro, por uma enorme severidade em relação aos alunos. Para se compreender essa relação, a teoria do desvelo pareceu ser adequada e, além disto, oportuna para se explorar conceitos e valores que há muito desapareceram do discurso educacional. Ao discutir questões de educação moral no âmbito dessa teoria, Nel Noddings (1986) trabalha, por exemplo, com o conceito de fidelidade no ensino, entendendo-a não como a atitude que é tomada por obrigação ou por princípio, mas como uma resposta direta aos indivíduos com os quais alguém está se relacionando. Segundo ela,

Temos optado aqui e em outros trabalhos por traduzir a palavra *caring* por desvelo, por considerar este vocábulo mais compatível com o sentido de *caring*, no âmbito da teoria em questão.

o desvelo natural - o tipo de atitude tomada quando alguém tem interesse por outrem - estabelece o ideal do desvelo, e o cuidar ético imita este ideal em seu esforço para instituir, manter ou reestabelecer o desvelo natural. Desta perspectiva, a fidelidade pode ser interpretada como uma precondição para, subjetivamente, satisfazer relações e uma condição contínua para sua manutenção (Noddings, 1986, p.467).

Esta forma de conceber as interações sociais traz uma série de implicações para o estudo da sala de aula, razão pela qual se tentou neste estudo explorar, especialmente, a idéia de fidelidade no ensino, de acordo com perspectiva estabelecida por Noddings (1984, 1986).

Êxito escolar, neste trabalho, é entendido em dois sentidos: refere-se, por um lado, às aprendizagens que são adquiridas pelos alunos, a respeito dos conteúdos que são deliberadamente ensinados pela escola, ou seja, ao desempenho que os alunos têm que mostrar ao professor sobre os conteúdos que ele ensinou na sala de aula. Por outro lado, é também entendido como o desempenho do aluno em testes e exames, não importa em que condições, de modo que ele seja aprovado e possa cursar a série seguinte.

O trabalho de campo: características gerais

A ESCOLA E A SALA DE AULA

Os dados nos quais este trabalho se apoia foram obtidos através de uma pesquisa etnográfica desenvolvida de abril a dezembro de 1993. A observação participante foi realizada em uma sala de aula de 3ª série, formada por 34 alunos de idade média entre 9 e 10 anos. Poucos eram mais velhos, dentre os quais Vally, uma menina alta, de 14 anos, quase uma moça feita.

A escola está localizada em um bairro pobre de Curitiba e pertence à rede municipal de ensino. Em 1993, 22 classes funcionavam

da pré-escola à quarta série do primeiro grau, em dois períodos, com um total de 626 alunos. Goza de muito boa reputação entre os moradores da região onde está localizada, bem como entre os administradores e demais pessoas do sistema escolar, sendo considerada bem organizada e eficiente por causa de suas baixas taxas de reprovação.

A PROFESSORA

Laura é uma professora de tipo tradicional, cujo estilo de ensino é característico daquele centrado no professor. É considerada uma profissional eficiente e bem-sucedida pelos colegas, pela diretora e outras pessoas da hierarquia escolar. Ela tem vinte e seis anos de experiência no ensino elementar e esta foi a primeira vez que deu aula para a terceira série. Afirma gostar muito de ensinar e, a despeito das pressões familiares, não tem intenções de se aposentar tão logo. A este respeito, em uma das entrevistas contou:

- Há alguns dias atrás, ele (o marido) chegou em casa mais ou menos à meia-noite, e eu estava com os cadernos de exercícios dos alunos na cama, porque fazia frio... Então ele disse: "Meu Deus! Essas crianças... até na minha cama!" (...) Para ele, a escola é uma espécie de rival. Ele é desesperado para que eu deixe a escola, mas eu vou levando porque eu me sinto bem, sabe? É um tipo de auto-realização.

Laura é extremamente rigorosa na sala de aula. Sorri muito pouco para os alunos, está com a testa franzida quase o tempo todo como se estivesse tensa e nervosa; chama a atenção deles com muita frequência para que corrijam os erros ou para lhes pedir silêncio. Falando com eles, sua ênfase é sempre posta sobre o erro e as respostas impróprias. Em suma, ela cobra o tempo todo que os alunos melhorem o seu desempenho e, o mais curioso, sem jamais lhes dirigir um elogio quando encontram as respostas certas ou realizam bem o trabalho.

A ROTINA E O CLIMA DA SALA DE AULA

Na sala de aula, a rotina de Laura inclui, inicialmente, uma exposição oral que ela faz sobre o conteúdo novo da disciplina em questão. Em seguida, os alunos fazem no caderno os exercícios prescritos por ela. Enquanto trabalham, ela percorre a sala, indo de carteira em carteira e olhando o trabalho de cada aluno. Esse atendimento individual pode também incluir a supervisão da lição de casa ou o preparo de uma nova atividade (pregar textos impressos no caderno, por exemplo). Durante esse percurso, ela tira as dúvidas dos alunos, colocando um "X" nas questões erradas, para que façam a correção. Esta atitude é, de fato, uma atenção individual que Laura concede às crianças, gastando assim um longo tempo na realização dessa atividade.

Se um aluno não faz a lição como ela quer - correta, organizada e limpa - ela, impaciente, arranca a folha do caderno do aluno e pede-lhe que faça tudo de novo. Outras vezes, mais calma, apaga aquilo que o aluno fez errado e lhe explica como fazer com acerto a tarefa. Mas, se algum deles esquece o caderno em casa, Laura é extremamente severa e irreduzível na punição. Como castigo, o aluno não pode emprestar uma folha do colega para fazer a lição e deverá, além disto, fazer a lição de outra disciplina no seu respectivo caderno. Em face disto, é muito raro que eles se esqueçam de trazer os cadernos. Disse que age desta forma "porque eles têm que aprender a ser responsáveis".

Este modo como Laura trabalha e se relaciona com os alunos chamou muito nossa atenção. Logo no início do trabalho de campo, essa estratégia de trabalho nos parecia uma perda de tempo, pois muitos alunos terminavam muito rápido a tarefa e ficavam brincando, conversando, ou andando pela classe. Entretanto, relendo cuidadosamente as notas de campo, começamos a mudar essa visão, pois passamos a perceber que durante o longo tempo que Laura gasta com a instrução individual acontecem muitos e significativos eventos interacionais. Pudemos, além disso, perceber que essas interações são ricas em trocas sociais e

instrucionais entre os alunos. Por exemplo, enquanto estão fazendo os exercícios ou após o seu término, falam e comentam as questões, ajudando-se mutuamente de diversas maneiras: emprestando material escolar, explicando ao colega como chegar à resposta certa, aconselhando-o a fazer a tarefa de forma correta, de modo a evitar repreensão da professora etc. Alguns trechos das notas de campo transcritas abaixo, exemplificam algumas dessas interações:

Situação 1

Marcos e Cristiane conversam próximos a mim. Eles estão conferindo e comparando seus cadernos. Durante a conversa, eu o vejo lhe dando um conselho: "Não adianta! Ela vai fazer você arrancar!" (a folha do caderno). Cristiane volta para seu lugar e começa a escrever. Marcos lhe dá explicações de como fazer a lição.

Situação 2

Carolina conversa animadamente com a colega ao lado. Keyte não pára de falar sozinha. Às vezes ela fala com Eduardo. De repente, eu ouço um aluno dizer entusiasmado: "Consegui!" E outro gritar: "Achei!"

A professora está em frente à sua mesa escrevendo, porém em pé. Os alunos estão trocando informações sobre os exercícios, ajudando um ao outro. João pergunta a Keyte em que página do dicionário está a palavra tradicional. Neste momento começa um movimento entre os alunos para conferir em que página do dicionário as palavras se encontram, ao invés de procurá-las por ordem alfabética. João diz: "Paulo, em que página está o paiol?" Paulo procura pela palavra em seu dicionário. Valy diz que já a encontrou. E Keyte comenta: "João, o meu não funciona, porque é branco!" (Ela está se referindo às páginas de seu dicionário, que, por ser de uma outra edição, tem a paginação diferente. Naquele caso específico, a palavra paiol está na primeira página da letra P, que não tem o número grafado).

Eles também conversam sobre outros assuntos, como um jogo de futebol, um show de rock que aconteceu na cidade, uma tempestade

etc. Além disto, eles brincam e fazem piadas sobre o que está acontecendo, embora isto, às vezes, se transforme em uma discussão, quase uma briga. Em tais situações, Laura interfere, chama-os e pede silêncio.

Vários aspectos dessa situação são instigantes quando, num primeiro momento, consideramos a personalidade da professora e seu modo rigoroso de trabalhar com as crianças. O primeiro diz respeito ao clima da sala de aula que, supostamente, deveria ser tenso. Mas, ao invés, é descontraído e alegre. As crianças se mostram felizes durante a maior parte do tempo, trabalham ativamente e gostam da escola e da professora (de diferentes maneiras, todos eles confirmaram esta idéia nas entrevistas). O segundo aspecto que chama a atenção é que os alunos raramente brigam ou mesmo se agridem verbalmente na sala de aula. Ao contrário, eles têm uma relação afetuosa e de muito companheirismo, tal como revelam as notas transcritas acima. Como eles falam, andam e se movimentam quase o tempo todo, seria esperado que a sala de aula fosse barulhenta, a despeito das solicitações da professora nesse sentido ou, até mesmo, por isto. No entanto, surpreendentemente, não o é, pois embora as crianças conversem durante a maior parte do tempo, o clima não é de turbulência ou algazarra. Assim, num olhar à primeira vista, muitas coisas parecem incongruentes na classe de Laura e, mais do que tudo, o fato de um grupo de crianças pobres que têm uma professora tradicional, rigorosa e severa, poder, de fato, ser bem-sucedido.

Que jogo é este? Que regras ele esconde?

Estas perguntas exprimem nossa perplexidade desde o início do trabalho de campo, quando tentávamos compreender o que se passa no contexto da sala de aula de Laura e, mais especificamente, durante aqueles momentos de tão intensa interação social entre as crianças. Em função disso, começamos a especular sobre as possíveis relações desse processo interacional com o êxito dos alunos, nos perguntando: afinal,

como pode existir um clima calmo, alegre e descontraído na sala de aula de uma professora que se mostra tensa o tempo todo, quase não sorri, chama a atenção das crianças com muita frequência, não perdoa erro algum e exige que falem e escrevam o português com correção? Essa severidade da professora, aliada ao fato de os alunos dessa turma pertencerem a um estrato socioeconômico mais baixo que o dela, não constituiriam razão suficiente para nos fazer supor que, pelo menos, boa parte deles fosse reprovada? Entretanto, não foi isto o que ocorreu. Na sala de aula de Laura quase todos os alunos foram aprovados.²

O desafio imposto pela dinâmica dessa sala de aula acabou por nos levar a desenvolver a análise deste trabalho com base na teoria da competência comunicativa, de um lado e, de outro, a partir da teoria do desvelo, como já anunciado. De fato, o contexto interacional em estudo parecia ser rico para se explorar as regras de comunicação que estariam nele envolvidas e o modo pelo qual as crianças teriam que identificá-las para poderem usá-las. Além disto, percebíamos que a interação entre a professora e as crianças envolvia algo além disso. Sentíamos haver da parte de Laura mais do que uma obrigação em ensinar ou uma preocupação em preservar sua imagem de professora eficiente e bem-sucedida. Sua conduta revelava um certo tipo de afeto e de compromisso moral que precisava ser, de nossa parte, compreendido e qualificado. A análise tomou, desse modo, duas referências teóricas diversas, mas absolutamente compatíveis. Na verdade, elas acabaram por funcionar como se fossem duas transparências que, uma vez superpostas, não se anulam mutuamente nem se incompatibilizam, mas, ao contrário, se completam.

² Nessa turma de 1993, apenas Valy, a adolescente de 14 anos que se distinguia do conjunto dos alunos por sua idade e altura (bem superior à dos demais), ficou reprovada. A despeito de nosso interesse por desenvolver uma análise sobre esse caso discrepante, decidimos deixá-lo de lado, tendo em vista o fato de não contarmos com um conhecimento maior sobre sua história de vida escolar. Todavia, queremos adiantar aqui que esse caso permite entrever que o desvelo, enquanto manifestação da conduta e das relações humanas, não se manifesta sem contradições. Segundo o que pudemos observar, Valy, de formas muito sutis, foi alvo da rejeição de Laura.

Olhando, pois, para o contexto da sala de aula de Laura como um todo, a primeira questão formulada foi: Como os alunos conseguem adquirir as competências que eles precisam para trabalhar e orientar-se a si próprios nessa sala de aula aparentemente tão incongruente? Procurando responder à questão, a primeira imagem que veio foi a de um jogo. A metáfora, muito rapidamente, pareceu adequar-se àquela situação, dando origem às perguntas que em seguida foram formuladas: Que tipo de jogo é este? Quais são suas regras? De onde elas vêm? O que os jogadores precisam saber para ganhá-lo? O que significa esse jogo?

Refletindo nessa direção, nos demos conta de que este é um tipo de jogo muito curioso, uma vez que a maioria dos jogadores dele toma parte sem que tenha tomado tal decisão. Estes são os alunos. Os pais os matriculam na escola e não são eles, portanto, que decidem por frequentá-la. Na sala de aula, a professora é o juiz e é ela quem dita as normas, portanto. Deste modo, desempenha dois papéis, uma vez que é jogadora e juiz ao mesmo tempo. Além disto, nem todas as regras são completamente claras e explícitas para os alunos, razão pela qual têm que descobri-las para poderem participar do "jogo" e ter chance de ganhar.

De fato, em sala de aula, Laura diz muitas vezes o que os alunos podem e não podem fazer. Eles sabem, por exemplo, que têm que trazer os cadernos para a escola todos os dias e, se não o fizerem, recebem castigo. Sabem também que têm que conservá-los limpos e escrever neles com letra bonita. Têm conhecimento, além disto, de que a professora não gosta que eles gritem, briguem ou digam palavrões. Nas entrevistas, quando interrogados sobre o que a professora mais gosta, eles foram unânimes em responder: "Silêncio" ou "Que a gente fique quieto e faça a lição". Porém, não é exatamente isso o que acontece, pois já vimos que enquanto Laura dá instrução individual a um aluno, os demais conversam entre si quase o tempo todo. Assim, o que se observa é que subjacente aos comportamentos dos alunos, está o conhecimento de regras não

explícitas que eles acabam por identificar através da interação social que acontece cotidianamente naquele contexto. São essas regras, portanto, que acabam por reger o comportamento deles na sala de aula.

Realmente, na sala de aula, há uma grande regra para os alunos: pode-se conversar, brincar, andar, fazer piadas, contar ao outro como é que se faz um exercício etc, desde que tudo seja em voz baixa e após terem sido feitas as lições prescritas pela professora. Isto é muito diferente das normas que explicitamente Laura impõe e dá a conhecer a seus alunos. Assim, a apreensão por parte deles das normas que efetivamente funcionam na sala de aula é obtida através de um caminho que envolve muita perspicácia e, embora também envolva muita troca, tal aprendizagem não é seguramente igual para todos. Senão, vejamos.

Quando Laura está dando instrução individual a um determinado aluno (e ela o faz sempre de modo rigoroso), costuma dar as costas para os demais. Isto funciona como uma deixa, pois é quando eles começam a conversar. Como não são repreendidos, continuam, diversificando as atividades. Pouco a pouco, vão então descobrindo que sua professora não é tão severa quanto parecia à primeira vista. Trata-se, pois, de um jogo que funciona do seguinte modo: de um lado, através da instrução individual, Laura constrói e assegura sua imagem de professora rigorosa, severa, dedicada e eficiente, na medida em que é com esta conduta que ela se relaciona com eles individualmente; de outro lado, enquanto dá as costas para o resto da classe, abre aos alunos um espaço de autonomia, de tal modo que tenham oportunidade de criar e estabelecer suas próprias relações. O curioso é que ela jamais lhes disse que tinham permissão para brincar, andar pela classe, fazer piadas, se ajudarem, enfim, que podem se apropriar daquele espaço e decidir o que fazer naqueles momentos. Assim, fomos levadas a admitir que os alunos têm de descobrir por si próprios "as regras do jogo na sala de aula", regras essas que orientam a interação social nesse espaço e de cujo domínio depende o êxito de cada um. Isto se tornou mais claro através das entrevistas com os alunos e com a professora. Laura disse que trabalha e atua desta forma, de propósito:

- Eu acredito, disse ela, que os alunos podem ter e criar suas próprias relações nessa hora. E isto é muito importante. Eu também tenho notado que, às vezes, quando a professora explica, eles não conseguem entender. Mas se eles se juntam... duas cabeças trabalhando junto é melhor. Então, eu os deixo livres para trabalhar.

Deste modo, evidencia-se que para ela essa regra é clara, mas para os alunos não o é. Daí resulta que apenas gradualmente, através da experiência diária, a aprendizagem de como interagir com a professora e com os colegas acontece, sem que, no entanto, a professora lhes tenha dito isso. Tal como mencionamos antes, nas entrevistas, todos eles disseram que o que a professora mais gosta é de silêncio e que o que ela menos gosta é que eles conversem e façam bagunça. No entanto, de fato, não ficam quietos. Ao contrário, falam o tempo todo na sala de aula, sem que sejam punidos por fazer isto. Entendemos, assim, que entre as crianças formou-se, de um lado, uma idéia mais explícita sobre Laura, que diz respeito a uma professora rigorosa e severa. Mas, subjacente a essa imagem, formou-se de modo sutil uma outra, que diz respeito à sua descontração e benevolência. Nas entrevistas, muitos deles disseram: "Ela é um pouco brava e um pouco brincalhona, mas mais brava do que brincalhona".

Nesse sentido, pode-se admitir que Laura se empenha em manter entre os alunos sua imagem de professora rigorosa e severa porque, de acordo com seus valores, uma professora eficiente tem de ser rigorosa. Esta representação, não por acaso, também é manifesta pelos alunos. Alexandre, um menino de 13 anos, disse em entrevista: "Se ela sorrisse o tempo todo, como poderia nos ensinar? Uma professora tem que ser séria!"

Entretanto, Laura conhece que não pode ser severa e mesmo rigorosa o tempo todo. Numa tal situação, as crianças podem ficar amedrontadas, inseguras, e, talvez, acabar em reprovações. Daí, o uso que ela faz da estratégia de contrabalançar habilmente seu rigor com o tempo livre que oferece aos alunos diariamente. Com isso eles aprendem

a grande regra que rege o 'jogo' na sala de aula, incluindo o saber usar o tempo livre e o espaço onde se dão as relações interacionais que os envolvem. Eles também aprendem através desse processo de interação que para serem bem-sucedidos devem atender às orientações de Laura, fazendo as lições do modo como ela prescreve. No entanto, o importante é chegar às respostas certas, mesmo que às vezes seja de modo diferente daquele que ela ensinou (quijá um pouco trapaceiro!) tal como exemplificado com a lição na qual tinham de procurar as palavras no dicionário. Isto significa que estão interessados em aprender os conteúdos ensinados, mas também em passar, em ser aprovados. Ser bem-sucedido para eles tem, pois, os dois sentidos. Atuando nessa direção, acabam também por aprender que a cooperação é uma ferramenta importante para o êxito na escola e, além disso, permite-lhes um tempo livre maior para se divertirem na sala de aula.

Para Laura, ser uma professora bem-sucedida também significa as duas coisas. De um lado, está de fato interessada em que seus alunos aprendam os conteúdos ensinados. Mas ela também quer que todos sejam aprovados e passem para a série seguinte. Se for preciso, até os ajuda nos testes e exames finais. Foi, por exemplo, o que aconteceu no fim do ano. Não estava esperando que houvesse exames finais, uma vez que estes haviam sido abolidos. Mas a delegacia de ensino voltou atrás nessa decisão e, na última hora, as professoras tiveram que aplicá-los. Em função disso, os alunos não estavam preparados para esse tipo de prova.

Provavelmente, Laura tem a preocupação de preservar sua imagem de professora eficiente e bem-sucedida, razão pela qual ajudou um pouco os alunos nos testes finais. No entanto, não poderíamos dizer que seu interesse se resume nisso. Um ano de convivência com ela e seus alunos nos permite afirmar que sua conduta vai muito além. Ela é marcada por um grande e significativo interesse pelas crianças, de modo a se revelar dedicada e efetivamente comprometida com o bom desempenho delas. Entendemos que esse é o cuidado, o desvelo natural ao qual Noddings (1986) se refere quando discute a fidelidade no ensino.

Segundo ela, esse tipo de relação, que põe o outro como prioritário, estabelece o ideal para a ética do desvelo. Assim, o compromisso com a instituição escolar vem determinado pelos objetivos sociais e morais que a professora tem em relação a seus alunos. Nessa perspectiva, a idéia de poder como sinônimo de controle e autoritarismo, que poderia ser imputada a Laura, se desvanece e toma um outro sentido - o de poder como autoridade moral (Noblit, 1995). Seu desvelo quase obsessivo pelo êxito das crianças talvez tenha sido, de fato, um dos fatores que asseguraram a confiança das crianças em si próprias e na professora, cuja relação permanentemente construída e reestabelecida garantiu o êxito de todos eles, com exceção de Valy.

* * *

A análise que acabamos de apresentar, circunscrita à dinâmica da sala de aula, não poderia prescindir de apontar, ainda que à guisa de conclusão, o papel que a escola joga no processo de produção do êxito escolar que ocorre no seu interior. Levando em conta os traços peculiares daquela unidade escolar, bem como suas características enquanto instituição social, postulamos que a escola atua como um dos pólos de pressão que determinam e favorecem o êxito dos alunos. A medida que essa escola é considerada eficiente em função de seus altos índices de aprovação e Laura, igualmente, uma professora bem-sucedida, dispõe-se ali de um contexto no qual as crianças parecem ter poucas chances de fracassar. Dito de outra maneira, diríamos que, em tais condições, os alunos têm de conseguir o êxito, pois ambas - a escola e a professora - dependem do bom desempenho deles para sustentar a reputação de que gozam. Trata-se, portanto, de um tipo de pressão social que atua em cadeia, ainda que não de forma linear, a partir da sociedade e do sistema de ensino em direção à escola e à professora, e destas sobre os alunos.

Em tal perspectiva, pode-se entender que o êxito escolar é uma construção social que se realiza através de crenças e concepções

compartilhadas entre os administradores do sistema de ensino, a professora, os alunos e os pais, a respeito do que é o sucesso escolar. Vemo-nos, assim, diante de um jogo de fato inusitado, pois ao seu final quase todos os jogadores ganharam. Resta entender melhor por que Valy foi reprovada.

Referências bibliográficas

- BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In: HAMMERSLEY, M., WOODS, P. *Life in school: sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. 274p. p.108-120.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Washington, DC, v. 18, n.4, p.335-356, 1987.
- FURLONG, V.J. Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge. In: HAMMERSLEY, M., WOODS, P. *Life in school: sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 145-160.
- GILLIGAN, C. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- HAMMERSLEY, M., TURNER, G. Conformist pupils? In: HAMMERSLEY, M., WOODS, P. *Life in school: sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 161-175.
- HYMES, Dell. Communicative competence. In: AMMON, Ubrich, DITTMAR, Norbert, MATTHEIER, K.J. (Eds.). *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: Walter de Gruyter, 1987. p.219-229.

NOBLIT, G.W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.21, n.2, p.119-137, 1995.

NODDINGS, Nel. Caring: a feminine approach to ethics and moral education. Bekerkey: University of California Press, 1984.

_____. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. Harvard Educational Review, Cambridge, MA, v.56, n.4, p.496-510, 1986.

SAVILLE-TROIKE, M. The ethnography of communication: an introduction. 2.ed. New York: Basil Blackwell, 1989. 315p. (Language in society ; 3)

SCHULTZ, J.J., FLORIO, S., ERICKSON, F. Where's the floor? aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P., GLATTHORN, A. (Eds.). Children in and out of school. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.

Recebido em 23 de janeiro de 1996.

Belmira Oliveira Bueno é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp), com pós-doutorado na University of North Carolina (UNC).

Tânia F. Braga Garcia é docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutoranda da Faculdade de Educação da Usp.

This paper presents part of an ethnographic study carried out in a third grade classroom, in which the teacher is considered competent

and very successful. As an attempt to enlarge the understanding about the school success, the study searches to understand the rules underlying the interactional process in which the teacher and the students are involved, and how these rules are discovered by the students so that they can succeed. The analysis is based on the communicative competence theory that is complemented by some concepts of the theory of "caring".

Cet article est consacré à l'étude ethnographique d'une classe d'école élémentaire et le travail de l'enseignante qui est connue comme très efficient. Pour élargir la compréhension du succès scolaire l'étude analyse les règles qui sont présentes dans le processus d'interaction entre l'enseignante et ses élèves, et la façon dont ils découvrent les règles du succès en classe. L'analyse se fonde sur la théorie de la compétence communicative et s'est compléentée à l'usage de quelques concepts et préssuposés de la théorie du "caring".

Este trabajo presenta parte de un estudio etnográfico desarrollado en el aula de una maestra de 3er. curso de enseñanza básica a lo que se considera eficiente y que ha obtenido buenos resultados. En un intento de ampliar la comprensión de la dinámica del éxito escolar el análisis procura comprender las reglas involucradas en el proceso de interacción que atañe a la maestra y a sus alumnos. Además, se intenta averiguar cómo ellos descubren tales reglas para lograr éxito. Teóricamente el análisis se fundamenta en la teoría de la competencia comunicativa, complementada por el uso de algunos conceptos y presupuestos de la teoría del "caring".

*A Imagem Real e a Imagem Ideal do "Bom Aluno"**

Mary Rangel

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Discute as dimensões da representação do "bom aluno" e os planos "real" ou "ideal" de sua formulação por professores, alunos, pais e funcionários, em três tipos de escola: a pública, a particular e a militar. A constatação da presença, comum, da imagem "idealizada" do aluno a quem se atribui o qualificativo "bom" é, então, discutida à luz de referentes da teoria da Representação Social, que podem acrescentar subsídios a outras pesquisas que tiveram, ou terão, o mesmo objeto e preocupações.

A importância da percepção do professor sobre o aluno e os efeitos decorrentes desta nas relações e condutas com ele estabelecidas têm sido questões enfatizadas por estudos que as destacam nas análises das práticas escolares, como os de Gilly (1980,1988), Mello (1982), Ivo (1992), Guimarães (1990), Penin (1990), Patto (1990), Fundação Carlos Chagas (1981), Corona e Nagel (1988), Barreto (1981), Bisserei (1980), Ropke (1981), Rocha (1987), Cota (1993), além de RascheeKude (1986), que discutem a evolução das pesquisas sobre expectativas nos Estados Unidos, a partir do conhecido (e polêmico) *Pigmalion on the Classroom* (Rosenthal, Jacobson, 1968). Estudos como esses sugerem a atenção dada às representações que se formam sobre o aluno, observando-se

* Esta pesquisa constituiu-se tese de concurso para professor titular da área de ensino-aprendizagem na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

conceitos e imagens que, como categorias explicativas dos fatos, não só os refletem, como também podem influir nas ações que os realizam.

Considera-se, portanto, que no processo de representação "edifica-se" uma "doutrina" que permite "explicar" e "prever" os "atos" (Moscovici, 1978, p.27). É possível, pois, admitir os efeitos desse processo nas relações e comportamentos na escola, a partir de imagens que tanto podem "explicar" e "justificar", quanto podem negar ao aluno a condição de "bom".

Assim, reunindo informações de uma escola pública, uma escola particular e uma militar, o estudo de representações do "bom aluno", voltado às suas dimensões e à sua concepção ideal (idealizada) ou real, atende à preocupação dos educadores com percepções e critérios de conduta, cuja formação e efeitos se dão na prática (social e pedagógica) refletindo especialmente no ato (didático) de ensinar e aprender, onde o aluno é um dos principais atores e autores.

Este estudo, portanto, ao focalizar elementos das dimensões da representação do "bom aluno", observa especialmente o "real ou ideal" na sua imagem, conforme os sujeitos a configuram nas suas afirmações e também a revêem no seu relato de vida como alunos.

Com esse interesse, procurou-se envolver diversos grupos de sujeitos - alunos, professores, pais, funcionários de limpeza e serviços gerais - cuja diversidade de posições e formas de participação na vida da escola poderiam propiciar diversos ângulos de visão do aluno.

A diversidade aplicada ao contexto foi também critério de escolha das escolas, optando-se por três tipos significativos da realidade brasileira: a pública, a particular e a militar.

Recorreu-se, aqui, como se fez em quatro pesquisas anteriores (Rangel, 1992, 1993, 1994a, 1994b), às categorias "atitude, informação, campo de representação ou imagem" (Moscovici, 1978, p.71) e aos aportes sobre implicações do "real" ou "ideal" nas representações e relações, considerando-se, também, nas análises, referências do processo de formação (e da possibilidade de mudanças) das representações

(Moscovici, 1978,1989,1992,1994; Jodelet, 1989,1994; Ibáñez, 1988; Vala, 1986, 1993; Herzlich, 1972, 1991; Flament, 1989; Gilly, 1980, 1988; Arruda, 1983,1992; Spink, 1993; Jovchelovich, Guareschi, 1994; Wagner e Elejabarrieta, 1994; De Rosa, 1993, 1994; Farr, 1991, 1993, 1994;Duveen, 1993, 1994).

A pesquisa adotou, portanto, os referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Social, dirigidos às *dimensões* e à *discussão do real e do ideal nas representações*.

Complementarmente observaram-se, nos quadros da representação, o potencial de influência nas expectativas e condutas e os mecanismos de formação, continuidade e consolidação.

Ainda de forma complementar, consideraram-se outros referentes, mantendo-se o enfoque moscoviciano da Psicologia. Observou-se, então, a inerência entre conceito e imagem e sua inserção nos "temas" que se expressam nas dimensões da representação.

No interesse de ampliar percepções sobre elementos das condições de produção do discurso, procurou-se ainda, na leitura dos dados, examinar (com base na discussão marxista das representações) a possibilidade de influência da ideologia como também a questão do compartilhamento de idéias, associado à "identidade grupai", levando-se em conta a interferência de fatores institucionais (Chartier, 1990).

Quanto às pesquisas anteriores (Rangel, 1992, 1993, 1994a, 1994b), as análises orientadas por matrizes do estudo de representações sublinharam a importância da atenção ao seu poder de influência na percepção, aceitação e construção dos fatos, notando-se os desvios e fatores de alienação a que os conceitos e imagens "ideais" (idealizados) podem conduzir, prejudicando a compreensão consciente e crítica da realidade.

Uma dessas pesquisas, em que se discutiram dimensões da representação do "bom professor" (Rangel, 1994b), deixou ao estudo da representação do "bom aluno" não só a confirmação das contribuições da análise dimensional (feita também em estudos como os de Moscovici,

1978; Leme, Bussab, Otta, 1989) como ainda a renovação do interesse por uma questão que sobressaiu no exame dos dados: a percepção do professor sobre o aluno.

Entretanto, quando o pesquisador, movido por esse interesse, ecorre ao estudo de representações, é necessário reconhecer a complexidade e a amplitude conceitual.

Os estudos contemporâneos (especialmente nos últimos cinco anos) têm destacado a atenção dispensada às discussões conceituais. Essa preocupação se revela em trabalhos como os que foram apresentados na 2ª Conferência Internacional de Representação Social, a exemplo dos de Jodelet (1994), Duveen (1994), De Rosa (1994), Rangel (1994c), Wagner e Elejabarrieta (1994), Farr (1994), Costalat-Founeau (1994), cujos objetos se constroem no âmbito e nas circunstâncias da investigação de papéis, expectativas, condutas e relações. A ausência de uma definição (no sentido estrito do termo) da representação social é um dos pontos comuns desses estudos. A abrangência e complexidade do "fenômeno representativo" não recomenda (nesse momento de construção do quadro teórico) "impor-lhe" limitações de sentido. Entretanto, nas origens das formulações da teoria - e ao focalizar "por que" e "quando" se forma uma representação - encontra-se em Moscovici (1963, p.251) não propriamente uma definição, mas uma referência conceitual importante, na acepção de que "uma representação social pode ser entendida como a elaboração de um objeto social por uma comunidade". Nesta referência destacam-se as idéias de "elaboração", "objeto social" e "comunidade".

Na "elaboração" pontua-se o fato de que as representações como processos sociais surgem no curso das comunicações, que possibilitam a formação de pontos de vista comuns sobre questões da prática, do interesse coletivo.

Assim, nas conversações e através dos meios de comunicação, as representações são formadas pelos sujeitos, conforme percebem, conceituam e comunicam os objetos.

A inerência entre conceito (significado) e imagem (figura), que se apresentam como "duas faces de uma mesma folha de papel" (Moscovici, 1978, p.65), é um dos princípios fundamentais da representação.

As imagens correspondem a "concretizações" dos conceitos. Por isso Ibáñez (1988, p.48) assinala que "las imágenes ayudan a que las personas se forjen una visión menos abstracta del objecto representado..."

Desse modo, o princípio da inerência entre conceito e imagem permite notar que o icônico e o simbólico se apresentem de forma concomitante e indissociável nas representações como elementos do seu conteúdo, inseridos nos "temas" que se expressam nas afirmações dos sujeitos sobre o objeto da representação.

Observando-se, pois, elementos do conteúdo das representações, pode-se identificá-los pelos conceitos e imagens, que se formam no curso das comunicações e interações, constituindo "categorias explicativas" do real, compartilhadas pelos sujeitos nos seus grupos sociais. E este o entendimento que se toma como referência nesta pesquisa, subsidiando a "análise temática".

A "análise temática" pode, por conseguinte, se aplicar à análise dimensional (Moscovici, 1978, p.71), permitindo o reconhecimento das *dimensões* da representação: a *atitude* ou julgamento de valor ou posição (positiva, negativa ou neutra) do sujeito sobre o objeto da representação; a *informação* ou organização do conhecimento sobre o objeto e o *campo de representação*, onde se destacam as imagens e os conceitos que, segundo Flament (1989), constituem os "núcleos centrais" e os "esquemas periféricos", complementares e introdutórios ao "núcleo". E interessante perceber a expressão literal de Moscovici (1978, p.71), quando se refere ao "campo de representação, *ou imagem*" (grifo nosso), o que permite concluir que a imagem é elemento de destaque na definição do campo.

Moscovici (1978, p.71) enfatiza, portanto, a coerência, o sentido de "harmonia" entre as três dimensões como fator de sustentação, "solidez", consolidação e permanência das representações, observando

também a importância da "análise dimensional", no interesse da percepção do seu "conteúdo" e do seu "sentido".

Quanto à análise do "real" ou "ideal" proposta nesta pesquisa, encontra na discussão moscoviciana elementos que sustentam a possibilidade de concomitância desses dois "planos" da representação.

Revê-se então Moscovici (1978, p.59), quando observa que no "ato de pensamento" pelo qual se representa, ocorrem simultaneamente o "real" (vivenciado nas experiências práticas do cotidiano) e o "ideal" esperado ou "desejado". Por isso, "as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser".

"Ser" ou "dever ser" mesclam-se nas percepções e conceitos. *E a imagem "ideal" pode então interferir na percepção da imagem real do objeto.*

Assim, ao mesmo tempo que inseridas nas práticas cotidianas, "as representações consistem numa das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas circunstâncias" (Moscovici, 1978, p.44), elas também se constituem elementos de "pré"-visão dos fatos determinados pela cultura e pelas "instituições" (ou organizações) sociais, às quais os sujeitos pertencem.

Desse modo, as representações, como "teorias" destinadas à "explicação e elaboração do real" "edificam" também uma "doutrina" que permite "predizer ou antecipar" os fatos e os atos (Moscovici, 1978, p.27 e 50). Reafirmam-se, assim, as implicações - em expectativas e condutas - dos conceitos e imagens com que se atribui (ou se nega) ao aluno a "qualidade" de ser "bom".

Motivações teóricas dessa natureza fundamentam os objetivos da pesquisa, partindo da indagação temática: *"Bom aluno": real ou ideal?* O primeiro objetivo atende ao interesse de analisar comparativamente, numa escola pública, numa particular e numa escola militar, elementos das dimensões da *representação do "bom aluno"*, conforme se expressam por professores, alunos, pais e funcionários. O segundo objetivo orienta

o estudo visando investigar em que medida, na percepção dos próprios sujeitos que expressam a representação, a sua imagem do "bom aluno" corresponde ou não (e porque) ao *aluno real*, de presença significativa (predominante) em cada escola. O terceiro objetivo, articulado aos dois anteriores, orienta a atenção buscando analisar o relato de vida dos sujeitos como alunos, procurando elementos que, associados aos termos que se expressam nas dimensões da representação do "bom aluno" e às informações sobre a correspondência, ou não, ao aluno real, indicam condições de produção do discurso.

Volta-se, pois, ao quadro teórico e às implicações - em expectativas e comportamentos - dos conceitos e imagens que qualificam (ou desqualificam) o aluno como "bom". Essas implicações se acentuam quando, nos achados da pesquisa se constatam predominantemente as semelhanças, entre os grupos e escolas, dos termos (e da configuração dos conceitos e imagens que neles se inserem) identificados nas três dimensões da representação.

A semelhança entre os quatro grupos e as três escolas se revela também (como se demonstra a seguir) na "harmonia" observada na análise temática das dimensões, o que confirma o dado da coerência dimensional, assinalado por Moscovici (1978, 1990).

Assim, na *atitude* positiva dos sujeitos diante do "objeto" da representação - o "bom aluno" - expressa-se a importância do "esforço", o mérito pessoal e seu efeito no acesso e sucesso que se alcançam na escola, no trabalho e na vida.

Na dimensão de *informação* ou organização do conhecimento sobre o objeto da representação - as associações observadas na análise da atitude sedimentam-se nas "asserções" dos sujeitos quando, nos textos das respostas, informam sobre a conduta do "bom aluno" que, pelo "esforço", "empenho", "bom comportamento" ou "disciplina", "dedicação", será bem-sucedido na "nota" (nos "melhores" resultados da prova) e na conquista do seu espaço no ensino superior e no trabalho.

Mérito pessoal e "riqueza" - que também foram associados nas representações investigadas por Solis (1994) - incluem-se de modo semelhante nas percepções (e expectativas) dos sujeitos desta pesquisa. E assim, reencontra-se e reafirma-se a visão ingênua de que o indivíduo, *por si*, independente das condições histórico-sociais e econômicas mais amplas em que se situa, pode - por ser "bom" - alcançar as "melhores" posições na escala de notas e de ascensão social.

Concepções como essas - firmadas em meio à década de 90 - consomem o que Enguita (1989, p.214) chama de "fé meritocrática". Permanece, portanto, a necessidade de considerar as condições de produção do discurso, observando-se que a ideologia que sustenta o princípio do mérito, vinculado ao sucesso pessoal, é a mesma que sustenta a construção do discurso que associa o "bom aluno" a habilidades individuais que garantem o "bom" desempenho (e os "melhores" resultados) naquilo que o indivíduo "empenhado", "esforçado" e "responsável" realiza.

Ainda quanto às semelhanças, entre os sujeitos e escolas, dos temas, seus conceitos e imagens, revêem-se os autores moscovicianos como Jodelet (1989, 1994), Vala (1986, 1993), Wagner e Elejabarrieta (1994), Duveen (1994), Farr (1991, 1994), para assinalar que o compartilhamento de idéias é próprio das representações de grupos no âmbito das suas "funções", contexto e interesses específicos. No caso desta pesquisa, pode-se então sublinhar o fato de que as "funções", contexto e interesses se originam e se organizam no âmbito da "instituição" escolar e, portanto, no que existe de *comum* e *característico* da escola, seja ela pública, privada ou militar. Gilly (1988) argumenta neste sentido, observando, nos "papéis" de professores e alunos, a influência - "institucional" - da escola. Cunha (1990, p.89) reforça esta análise, admitindo concepções e expectativas comuns, "próprias da escola do nosso tempo".

E neste aspecto revê-se também a discussão teórica da análise do discurso em Orlandi (1990), quando observa a "institucionalização"

da mensagem, reconhecendo a influência da "instituição" a que os sujeitos pertencem nas condições de produção do discurso.

Com essas observações, retoma-se então a análise da dimensão "*campo de representação*". Nesta dimensão, focalizando-se a "imagem" (Moscovici, 1978, p.71), completa-se a moldura que traz no centro o "bom aluno" - "disciplinado", "estudioso", "comportado", "responsável", "dedicado", "amigo", "educado", "respeitador" - que, por ser o "melhor" na escola, poderá também ser na vida. E mesmo sem a pretensão de identificar o "núcleo" das representações (Flament, 1989; Sá, 1995), pode-se, sem dúvida, considerar que esta "afiguração" de "bom aluno" revela fatores essenciais desse "núcleo".

Ao falar em "afiguração", é interessante perceber que o sentido de "afigurar" incorpora o de "representar", dar figura ou forma ou "representar-se na mente" (Ferreira, 1993, p.28). Este significado da "afiguração" subsidia o entendimento das imagens (das "figuras" que revelam o "traçado" do objeto) como elementos centrais, "nucleares", das representações. Nóbrega (1991, p. 1) também frisa esse entendimento, quando reconhece na imagem "a direção do olhar", o que se confirma em Huyghe (1990), quando destaca o poder de comunicação e "representatividade" da imagem e em Avens (1993), quando discute o significado da imagem na relação entre imaginação e realidade.

Tratando-se de imagem, é importante ainda lembrar, na discussão teórica da representação, que o "icônico" se define em Ibáñez (1988, p.48) como "concretização do conceito", com especial força de influência nas percepções, julgamentos de valor e ações dos sujeitos na sua relação com os "objetos" da representação.

Quanto às investigações que trataram de expectativas de professores sobre alunos (considerando as que foram apontadas no segmento introdutório deste texto), encontram-se também semelhanças. Assim, as imagens e as "qualidades" que revelam o seu traçado - expressas nesta pesquisa, relativamente ao "bom aluno", (como se observa nas "relações de oposição" feitas especificamente nas

justificativas à *não* correspondência ao aluno real) àquele a quem, na visão *predominante* dos sujeitos, *não* se atribui o qualificativo "bom", aproximam-se de características observadas em vários estudos, a exemplo do "aluno desejável" e do "indesejável", investigados por Penin (1990), e do "bom" ou "mau" aluno e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau, investigados por Barreto (1981).

Considerando-se a relação entre cultura e representações, assinalada por autores como Moscovici (1978,1989, 1994), Vala (1986, 1993) e Herzlich (1991), observa-se o seu realce nesta pesquisa, quando se admite que a formação comum de conceitos e imagens do "bom aluno" se explique, entre outros fatores, por percepções, crenças e valores próprios de uma "cultura escolar" que, perpassando várias camadas sociais, supera também as diferenças de contexto das escolas, acentuadas (pela precariedade de recursos e situação econômica dos sujeitos) na escola pública, em condições significativamente inferiores, em relação à particular e à militar.

Assim, quando se aceita a possibilidade da influência de uma "cultura" própria da *instituição* escolar ou quando se assinala a importância do compartilhamento de idéias na formação e expressão das representações, compartilhamento que serve à própria identificação dos grupos - Moscovici e Doise (1991), Vala (1993) e Paiva (1994) -, encontram-se subsídios à compreensão das semelhanças nos textos das respostas que constituem o "corpus" de análise do discurso.

Tratando-se das semelhanças, cabem também aqui as considerações sobre "identidade grupal" e "consenso" (Moscovici, Doise, 1991), associadas às "funções" grupais.

Análises desse tipo permitem deduzir que os elementos (semelhantes) da representação do "bom aluno", evidenciados neste estudo, constituem-se elementos de consenso e de identidade dos quatro grupos, nas três escolas, a ponto de superar diferenças de formação e de contexto desses grupos.

E interessante, portanto, lembrar que Chartier (1990), na ótica marxista, também referenda a relação entre representações e identidade grupai, associando-a à ideologia.

Recorrendo-se ainda aos mecanismos de objetivação (concretização de conceitos em imagens) e ancoragem (sustentação de novos conceitos nas representações anteriores), que incorporam a "naturalização" (atribuição do sentido, "natural", de "verdade" às representações), *amplia-se* a compreensão de fatores que explicam as semelhanças de idéias, formadas e *consolidadas* por esses mecanismos.

Assim, o processo de ancoragem favorece de modo especial a "permanência" e a "solidez" das representações, sua "autopreservação" e a resistência a mudanças.

Compreende-se, então, que conceitos propostos e divulgados pela literatura de base progressista, embora se expressem no discurso dos professores (sujeitos deste estudo), quando falam da imagem do "bom aluno" - "*crítico, questionador, participativo, contestador*" - limitam-se a um plano ideal (ou idealizado), não alcançando a prática, a experiência concreta, as ações do cotidiano. Essas imagens se distanciam, seja do aluno real - que não corresponde ao "bom" aluno, idealizado - seja da auto-imagem que o professor recupera no seu relato de vida como aluno. Por isso (exemplificando-se uma das situações encontradas na pesquisa), um mesmo professor que questiona o qualificativo "bom", atribuído ao aluno (afirmando que *não* existe o "bom" ou "mau") volta a reconhecer esse qualificativo, tanto na ausência do "*bom*" aluno real (idealmente capaz de contestar e avançar as idéias) quanto na sua auto-imagem como aluno, em que se revê como "esforçado", "responsável", "disciplinado". Os "novos" conceitos, portanto, definem, de modo "abstrato" o aluno "crítico", "questionador", "participativo", "contestador", que não existe e não se forma na prática.

O "abstrato" também se revela, quando o professor se "retira" da realidade e do compromisso com esse aluno crítico, com a sua "construção" - com a qual está historicamente envolvido e por isso *não*

se indaga *por que* o "aluno real" não é crítico e também não se percebe como educador e "formador" (Calazans, 1988) de expressiva influência na relação educativa (e, portanto, social e política) que estabelece com esse aluno, seus valores e atitudes. Desse modo, o discurso escolar continua, como observa Orlandi (1990, p.18), um discurso do "dever ser". Este é mais um elemento que se destaca na análise das semelhanças, que sublinham o traçado "ideal" da imagem do "bom aluno".

É preciso, portanto, notar que a possibilidade de influência das representações no comportamento agrava o problema (realçado na discussão de Orlandi, 1990, p.21) da "distância entre a imagem ideal e o real", pelo risco de "se perderem os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem".

Desse modo, confirma-se a preocupação com as relações, não ó dos professores e alunos, como também dos alunos entre si, orientados por "julgamentos de valor" pré-estabelecidos, que definem na dimensão e atitude a maneira como essas relações se darão, de acordo com o que e considera ou se nega ao aluno a condição (e o mérito) de ser "bom".

Voltando, então, à literatura que trata do ensino-aprendizagem e forma crítica e contextualizada, reencontra-se em estudos como os de Patto (1990), Almeida (1990), André (1988), Penin (1990), Rays (1990), Veiga (1995), a proposta de qualificação social do aluno (e, portanto, de uma visão e ação sem discriminações, preconceitos ou 'assistencialismos"), permitindo-se que se realize como *ser* humano, histórico, político e, por conseguinte, crítico e consciente.

Essas propostas, entretanto, não alcançaram as representações, a ponto de serem absorvidas pelo "conhecimento prático", que se aplica no cotidiano, nas experiências concretas da escola. Esta reflexão leva a considerar novamente o processo de representações, com atenção às possibilidades de mudança.

Lembra-se, então, Flament (1989), quando discute as transformações da representação, considerando como *uma* das possibilidades a mudança gradual de conceitos.

Acreditando-se, desta feita, nas mudanças conceituais gradativas, é possível esperar que os conceitos e propostas da literatura crítico-progressista - expressos no discurso dos professores - consigam aos poucos integrar-se *significativamente* às suas reflexões, de modo a criar elos consistentes com as suas percepções e práticas.

E assim - de modo "abstrato", como disse o professor - não terá sentido se falar do "bom" ou "mau" aluno, mas sim do *aluno* (qualificado nesta condição), sobre o qual *não* se coloca o "peso" das expectativas decorrentes dos "pré"-conceitos do "esforço" e do "mérito pessoal", que justificam e simplificam as razões do seu "sucesso" ou "fracasso".

O "bom" ou "mau" se desloca, então, para o julgamento das *circunstâncias sociais* que envolvem a escola, estimulando a sua contribuição no sentido de que o conhecimento escolar (pela sua substância histórico-crítica) sirva à prática social, de modo que as "qualidades" do aluno *reflitam e sejam refletidas* na qualidade e *dignidade* da sua vida.

Finalmente, o aluno "bom", pela sua condição de pessoa, de *sujeito social*, será aquele que aprende e aplica o conhecimento no interesse da construção de uma sociedade mais justa e menos desigual: uma sociedade em que o qualificativo "bom", referido à qualidade de vida, se aplique igualmente a *todos* os indivíduos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, G. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1990.

ANDRÉ, M.E.D.A. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n.1, p.35-41, jan./jun. 1988.

ARRUDA, A.M.S. *Emergência e conflitos do estudo de representações na psicologia social*. Palestra realizada na Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Psicologia, Niterói, 26 de maio, 1992.

_____. O estudo das representações sociais: uma contribuição à Psicologia Social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v.1, n.1, p.5-14, jan./dez. 1983.

AVENS, R. *Imaginação e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BARRETO, E.S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1^o grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.37, p.84-89, maio 1981.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). *Educação e hegemonia de classes: as funções ideológicas da escola*. São Paulo: Zahar, 1980.

CALAZANS, M.J. Formação do planejador: articulando prática-teoria. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.10, n.31, p.9-28, dez. 1988.

CHARTIER, R. *História cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CORONA, L.C.G., NAGEL, L.H. *Preconceito e estereótipos em professores e alunos*. Petrópolis: Vozes, 1988.

COSTALAT-FOUNEAU, A. Construction of a social professional representation in times of crises and influence of ideologies. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p. 13.

COTA, M.C. *Representação de alunos por professores: efeitos na formação docente*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Aveiro, fev. 1993.

CUNHA, M.I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1990.

DE ROSA, A.S. Social representations and attitudes: problems of coherence between the theoretical definition and procedure of research. *Papers on Social Representations*, Linz, v.2, n.3, p.178-192, 1993.

_____. Social representations and mass communication, selling T-shirts by provoking discussion. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.35.

DUVEEN, G. Cognitive processes, language and social representations. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.17.

_____. The development of social representations of gender. *Papers on Social Representations*, Linz, v.2, n.3, p.171-177, 1993.

ENQUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARR, R.M. Individualism and the individualization of social psychology in North America. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.2.

FARR, R.M. Individualism as a collective representation. In: AEBISCHER, V., DECONCHY, J.P., LIPIANSKY, E.M. *Idéologies et représentations sociales*. [S.I.: s.n.], 1991. p.129-143.

_____. The theory of social representations: whence and whither? *Papers on Social Représentations*, Linz, v.2, n.3, p.130-138, 1993.

FERREIRA, A.B. de H. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p.204-218.

FREITAS, V.Q. de. *Aprendizagem a partir de um mergulho na escola*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Departamento de Pesquisas Educacionais. *Educação e desenvolvimento social: representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente*. São Paulo: FCC/DPE, 1981. Subprojeto 3.

LLY, M. *Maitres-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

_____. Les représentations sociales dans les champs éducatifs. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p.363-368.

- GUIMARÃES, A.M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 1990.
- HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.23-27, 1991.
- _____. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1972.
- HUYGHE, R. *Les puissances de Vimage*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- IBÁÑEZ, G.T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. Bibliografia: Representaciones sociales: teoría y metodo, p. 15-89.
- IVO, L.O. O aluno relapso. In: PEREIRA, M. da C. (Org.). *A palavra é... escola*. São Paulo: Scipione, 1992.
- JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989. Bibliografia: Représentations sociales: un domaine en expansion, p.31-61.
- _____. Social representations and culture. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.34.
- JOVCHELOVITCH, S., GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representação social*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LEME, M.Q.V., BUSSAB, V.S.R., OTTA, M. A representação social da psicologia e do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v.9, n.1, p.29-35, 1989.

ELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Palestra de abertura da 1ª Conferência Internacional de Representação Social. Ravello, 1992.

_____. Preconditions for explanation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, Sussex, n.19, p.407-430, 1989.

_____. The proof of the eating is still in the pudding. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. Conferência.

_____. *Lapsychoanalys: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MSCOVICI, S., DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Horizonte, 1991.

NOBREGA, F. A função da imagem no livro: a direção do olhar. *Releitura*, Belo Horizonte, n.10, p.28-31, ago./set. 1991.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.

- PAIVA, CS. de. *O aluno trabalhador e o ensino superior nas representações dos sujeitos do processo*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Quirós, 1990.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RANGEL, M. *Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro*. Relatório conclusivo da pesquisa implementada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 1991-1994a.
- _____. *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Tese do Concurso para Professor Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense, 1994b.
- _____. From the representation to the apprenticeship of the scholastic knowing. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 199?]. 1994c.
- _____. *Representações do cotidiano em cartilhas de alfabetização: o conteúdo e a política de produção de editoras*. Relatório conclusivo da pesquisa implementada na Universidade Federal Fluminense, no período de 1992-1993.
- _____. *Representação social do currículo e do conhecimento*. Relatório conclusivo da pesquisa implementada na Universidade Federal Fluminense, no período de 1990-1992.

- RANGEL, M. Representação social e produção do conhecimento: aplicações à Didática. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói*, v.3, n.5/3, p.11-19, ago. 1994d.
- RASCHE, Vânia Maria Moreira, KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p.61-70, maio 1986.
- RAYS, O.A. (Coord.). *Leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- ROCHA, A.D.C. da. Alfabetização: o fracasso da escola e a busca de uma nova ordem. *Revista Alfabetização*, Rio de Janeiro, p.7-15, 1987.
- ROPKE, E. *Expectativas do professor e desempenho escolar do aluno*. Porto Alegre, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinebart and Winston, 1968.
- SA, CP. de. *Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central*. Tese do Concurso para Professor Titular da área de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.
- SOLIS, J.S. "De cara al pueblo": the social representation of an experience in Communication in Nicarágua. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.16.

SPINK, Mary Jane et al. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. Bibliografia: Representações sociais na perspectiva da psicologia social.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M.B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p.1-41.

_____. Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, p.5-28, maio 1986.

VEIGA, I.P.A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

WAGNER, W., ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: MORALES, J.F. (Coord.). *Psicologia social*. London: Mc-Hill, 1994.

Recebido em 1º de julho de 1996.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora titular de Ensino-Aprendizagem na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj).

This study was motivated by the interest in discussing the dimensions of the representation of the "good student" and the "real" or "ideal" plan in the making up of this representation by teachers, students, parents and staff in three types of schools: government, private and military. The common presence of the "idealized" image of the

student qualified as "good" is then discussed with the lights of elements from the Social Representation theory. These elements can subside to other research projects that had - or will have - the same objectives and concerns.

Cette étude s'est développée dans l'intérêt de discuter les dimensions de la représentation du "bon élève" et le plan "réel" ou "idéal" de sa formulation par des professeurs, élèves, parents et employés dans trois types d'école: la publique, la privée et la militaire. La constatation de la présence commune de l'image "idéalisée" de l'élève à qui le qualificatif "bon" est attribué est, alors, analysée d'après les référents de la théorie de la Représentation Sociale, qui peuvent fournir des subsides à d'autres recherches qui ont eu, ou qui auront le même objet et motivations.

Este estudio há sido motivado por el interés de discutir dimensiones de la representación del "buen alumno" y el plan "real" o "ideal" de su formulación por profesoras, alumnos, padres y funcionarios en tres tipos de escuelas: pública o del Estado, particular y militar. La comprobación de la presencia común de la imagen "idealizada" del alumno a quien se le aplica el calificativo de "bueno" viene a ser discutida, entonces, a la luz de referentes de la teoría de la Representación Social que pueden aportar subsidios a otras investigaciones que tuvieron, o tendrán el mismo objeto y preocupación.

*O Intelectual como Dirigente e como Educador**

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Analisa a concepção de Anísio Teixeira, ao longo dos anos 30, sobre o papel do intelectual no processo de reconstrução da sociedade brasileira. Para Anísio, seria urgente, à época, formar adequadamente o quadro intelectual da nação para que pudesse assumir, plenamente, a função diretiva que lhe competia nesse processo. Esta função era concebida com um caráter essencialmente educativo, na perspectiva atribuída por Dewey à noção de direção social, o que suporia formar um novo tipo de intelectual, distinto das tradicionais elites brasileiras e cuja marca característica seria a mentalidade científica no seu duplo significado de espírito experimentalista e de espírito democrático. Foi esta concepção do papel do intelectual como dirigente, que não só presidiu à organização da Universidade criada por Anísio em 1935, no Rio de Janeiro (a UDF), como também informou a própria atuação político-administrativa deste educador à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1935.

Nosso trabalho tem como objetivo analisar a concepção de Anísio Teixeira, eminente educador brasileiro, sobre o papel do intelectual no

* Este trabalho, extraído de nossa tese de doutorado intitulada *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora* - a Universidade de Educação, de Anísio Teixeira, foi apresentado no II Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, realizado em Caracas, Venezuela, de 9 a 14 de junho de 1996.

processo de *reconstrução* da sociedade brasileira, ao longo dos anos 30. Foi esta concepção que, sem dúvida, informou sua atuação político-administrativa à frente da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, de 1932 a 1935, e, particularmente, presidiu à organização da Universidade criada por ele, em 1935 - a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Os anos 20 a 40 se constituem um momento extremamente complexo da vida nacional, caracterizado pela crise do sistema oligárquico e pela emergência das massas urbanas, na cena política, como resultado dos processos de industrialização e urbanização, que se aceleram no país. São anos críticos, também, para a história da nossa educação, marcados pela atuação do grupo de intelectuais que se convencionou chamar de Pioneiros da Educação Nova, título que eles mesmos se autoatribuíram.

Nosso estudo procura filiar-se a um conjunto de trabalhos que e propõem fazer uma releitura da tradição pedagógica liberal, e em especial do legado dos Pioneiros, objeto, em anos recentes, de uma crítica muitas vezes parcial e demolidora.

Concordamos com a afirmação de Lovisolo (1990) de que, se é preciso que nos voltemos para esta tradição, armados com os instrumentos de crítica teórica e empírica, não se pode simplesmente descartá-la, como e não se constituísse um "solo de reflexão e ação", base para a nossa atuação de educadores, hoje. É desta perspectiva que procuramos nos aproximar do nosso objeto de estudo.

Consideramos que os diferentes projetos educacionais que se defrontaram, nos anos 30, se articulavam a diferentes propostas de *reconstrução nacional*, no seio das quais a educação, e, especialmente, a formação das elites que deveriam dirigir este processo, ocupava uma posição absolutamente central. Resgatar estas concepções nos parece fundamental para se repensar hoje o papel do intelectual na sociedade brasileira e, no bojo desta reflexão, rediscutir o papel da universidade.

O intelectual como dirigente e educador

Em maio de 1927, a bordo do navio Pan-América que o conduzia para os Estados Unidos, Anísio registrava no seu diário o balanço que estava a fazer das suas "verdades" em política, em religião e em educação. Sobre o estado atual das suas "verdades" em política, dizia:

A minha crença política definitivamente se inclinou para os regimes descentralizados, facilitadores do florescimento de energias individuais, e das iniciativas pessoais que garantam uma exata classificação social. Regime livre e justo. Livre no sentido de não coibir, de nenhuma sorte, o desenvolvimento do indivíduo e da família, justo no sentido de criar uma atmosfera onde os quadros sociais se instalem com sentido de merecimento e do valor. Justo no sentido de permitir as *aristocracias* (AT [Teixeira, A.], pi 27.04.27/1).' (Grifo do autor).

A seguir, constatava em tom de tristeza:

Estamos longe disto (...).

A nossa democracia tem sido o regime da inversão de valores. Estamos longe de uma fixação honesta dos valores brasileiros. Pelo contrário, o triunfo se está dando pelo melhor dotado de qualidades inferiores que permitem os triunfos culpados de que somos testemunhas.

A América vai mostrar-nos uma democracia descentralizada, com o Estado reduzido ao mínimo e em que um ambiente de cultura intelectual, moral e cívica permitiu a formação de uma aristocracia. Como disse um escritor célebre - a democracia americana encerra *uma possibilidade de igualdade*, as outras democracias tem procurado obter uma *realidade de igualdade* (Grifos do autor).

¹ Todos os documentos citados neste artigo, que apresentam na chamada esse tipo de dado bibliográfico, foram recolhidos no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, e estão arrançados conforme o Arquivo Lourenço Filho.

Tanto é justa a primeira, quanto iníqua e revolucionária a segunda.

E essa realidade de igualdade niveladora que cria nas democracias latinas, a abstenção dos melhores, para que se permita o triunfo dos medíocres (AT [Teixeira, A.], pi 27.04.27/1).

Ao nosso ver, este trecho expressa uma posição da qual Anísio não veio a afastar-se, em suas linhas gerais, mesmo após a sua estada nos Estados Unidos (e ainda que certos termos - como é o caso de "aristocracia" - tenham sido intencionalmente abandonados).

Segundo nossa perspectiva, na síntese pessoal que o educador elabora, após sua viagem à América do Norte, entre o liberalismo deweyano e a sua formação originária, marcada pela educação jesuítica, este é capaz de integrar a perspectiva meritocrática (fortemente presente na pedagogia jesuíta, de caráter nitidamente elitista), com a sua fé na democracia liberal, que o torna um intransigente defensor do princípio da igualdade de oportunidades educacionais para todos.

No documento manuscrito que parece ser a fundamentação do programa do Partido Socialista, no Distrito Federal² - com cuja proposta de criação Anísio se envolve, juntamente com Hermes Lima - ele viria a afirmar peremptoriamente ser a "mais legítima doutrina democrática" a que propõe, por um lado, "uma ampla e sistemática difusão de cultura e de saber" e , por outro, a "direção pelos mais capazes", e que é característica essencial do regime democrático essa "liderança e governo pelos mais capazes e esclarecidos" (AT [Teixeira, A.], pi 31/35.00.00/6).

Para Anísio, entretanto, a "direção intelectual" da sociedade não poderia continuar a ser exercida pelas tradicionais elites letradas

² A respeito do envolvimento de Anísio com a criação do novo partido, ver a tese de doutorado de Clarice Nunes, especialmente o item 4.2.2 do quarto capítulo, intitulado "Um partido revolucionário" (Nunes, 1991). Há fortes indícios de que Anísio, juntamente com seu amigo e colaborador Hermes Lima, teria se envolvido com a organização de um partido, possivelmente uma dissensão do Partido Autonomista, que iria respaldar a candidatura de Pedro Ernesto à presidência da República, após a promulgação da Constituição de 1934. Esta versão foi confirmada em recente entrevista concedida pelo professor Darcy Ribeiro.

brasileiras, de tal forma distanciadas da realidade concreta que seriam como "os prodígios de circo ou os atletas excepcionais que nos assombram e nos divertem"(idem), mas que nada têm a nos dizer sobre os problemas da vida real.

A necessidade de soluções científicas para os problemas contemporâneos (não só os de caráter estritamente material ou econômico, mas também os problemas de ordem social ou humana, em geral), estaria a exigir não apenas uma nova estratégia de direção da sociedade, mas um novo tipo de dirigente, dotado de "mentalidade moderna esclarecida": o *novo intelectual* capaz de construir uma cultura adequada à civilização técnica, que a tornasse "consciente, interpretada, formulada em uma filosofia, uma arte, quicá em uma nova religião" (Teixeira, 1935, p.21), que a humanizasse e lhe abrisse novas sendas, dando assim uma direção ao progresso humano.

Neste sentido, é significativo constatar que os mesmos argumentos utilizados por Anísio para justificar o caráter "científico" das soluções exigidas pela problemática característica das sociedades contemporâneas, servem também para fundamentar a necessidade de se "preparar um Estado novo, capaz de desenvolver as técnicas imprescindíveis ao encaminhamento dos seus problemas atuais" (AT [Teixeira, A.?] pi 31/35.00.00/6, p.3), no documento a que se fez referência anteriormente, que seria a fundamentação para a proposta de criação do Partido Socialista. Aliás, tais argumentos são a base para a organização do novo partido, o que dá claramente a entender que, para Anísio, a disputa pela "direção da sociedade" pressupunha a participação no processo político estrito senso e mesmo a conquista do Estado, ao menos nesse momento específico da vida nacional (34/35).

Ora, qual seria a estratégia de ação desse *novo intelectual* para que pudesse efetivamente exercer a direção intelectual (e, mesmo, política) da sociedade?

Essa estratégia, para Anísio, seria uma estratégia necessariamente educativa, até porque, ao incorporar o conceito deweyano de direção, este assumia a idéia de que a direção social supõe

a formação de uma mentalidade comum, de uma certa identidade de interesses e compreensão, que só seria possível conseguir por meio da educação.

Para Anísio, a direção da sociedade implicaria necessariamente a educação das massas e a formação da opinião pública, de modo a obter uma certa "homogeneidade e coesão", que só podem existir quando "existe uma compreensão comum e um pensamento comum a respeito do homem, do caráter de sua vida econômica, financeira e política, e dos seus problemas de ordem geral" (AT [Teixeira, A. ?], pi 31/35.00.00/6, p.6). Esta homogeneidade e coesão seriam necessárias para superar a inevitável resistência e acolher as soluções científicas.

Na perspectiva de Anísio, a maior racionalidade das ações humanas seria o resultado de um processo de *conquista* (pois, se o homem é, para ele, sem dúvida, um animal *capaz* de ser racional, ele só o é raramente, e *por conquista*).³ Daí, o caráter imprescindível de uma ação educativa *ampla, intencional e sistemática*, que formasse e libertasse a inteligência, sem o que não haveria, para as sociedades modernas, "nem direção e nem sequer salvação" (AT [Teixeira, A. ?], pi 31/35.00.00/6, p.6).

E por essa razão que, na fundamentação da proposta de criação do Partido Socialista, Anísio afirmava que

a primeira necessidade de um partido que se propõe incorporar à política nacional todas as conquistas modernas da técnica e da ciência, é a de difundir, por todos os modos e meios, a cultura correspondente a esses últimos progressos humanos.

! Na visão progressiva de Anísio, acerca da história da humanidade (a história das sociedades humanas), o domínio da racionalidade seria o estágio mais avançado de um processo através do qual o homem evoluiu de "animal de instinto, a princípio", para "animal de hábitos e costumes", determinado pela tradição, e, finalmente, "para animal de pensamento e razão". Este processo, que não teria ocorrido sem enormes dificuldades e resistências, se repetiria na vida pessoal de cada homem. A função da educação seria exatamente a de ajudar o homem a libertar a sua inteligência, tornando-se capaz de dirigir a si mesmo "pelo raciocínio e pela ciência" (AT[Teixeira. A.], pi 31/36.00.00, p.1-11).

A esse plano, diretamente desenvolvido e promovido pelo partido, para a formação, o esclarecimento e a mobilização do pensamento moderno e científico, se seguirá o plano de racionalização das atividades públicas e privadas, não imposto, mas progressivamente desenvolvido por meio da persuasão a que levariam os inquéritos, investigações e julgamento dos competentes (AT [Teixeira, A.?), pi 31/35.00.00/6, p.9).

Parece-nos importante explicitar os diferentes "modos e meios" propostos, neste documento, para a difusão da nova cultura de base científica, a fim de percebermos o alcance abrangente da ação educativa que se pretendia desenvolver junto à sociedade como um todo.

É óbvio que seria preciso, antes de mais nada, garantir "um padrão mínimo da educação para todos" - entendendo-se aí a educação escolar e formal - e uma educação que fornecesse "um mínimo de formação exata e tanto quanto possível científica sobre a vida humana e os negócios da humanidade, especialmente no Brasil" (AT [Teixeira, A.?) pi 31/35.00.00/6, p. 14).

Mas, além disso - o que se constituiria, sem dúvida, uma das principais bandeiras do novo partido - este deveria agir diretamente, "tomando a si a tarefa de preparar e divulgar uma literatura própria, honesta e objetiva, destinada a promover o máximo de esclarecimento público quanto aos problemas brasileiros e suas possíveis soluções", além de garantir uma "rigorosa liberdade de palavra e de imprensa" (AT [Teixeira, A.?) pi 31/35.00.00/6, p.8 e 9).

Com relação a este último aspecto, é interessante destacar a maneira como Anísio justificava uma ardorosa defesa do princípio da liberdade de expressão. Para ele:

Defendendo os processos claros e insofismáveis da argumentação científica, o partido revolucionário não precisava nem de censuras nem de segredo.⁴

⁴ O termo "revolucionário" nesse documento aplica-se no sentido de que o novo partido se proporia, entre outras coisas, a resgatar os "verdadeiros" ideais da Revolução de 30.

Nenhum obstáculo seria posto à livre circulação de idéias, a fim de que não casasse a organização partidária com as demais forças que atuam no sentido de fazer predominar os interesses a que os seus grupos se acham ligados.

As idéias deveriam triunfar pelo seu próprio mérito (Grifo meu).

Trata-se, no fundo, de uma atitude *tática*⁵ de confiança na natureza humana (ou melhor, na *razão* humana), que levava Anísio a acreditar firmemente que as idéias triunfariam *por seus próprios méritos* e que o seu livre embate seria a estratégia mais adequada para que *as melhores* (as *mais racionais*, sem dúvida) acabassem por se impor.

Ora, para o educador, seria a Universidade a instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, e onde se formaria o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Esta instituição se constituiria, sem dúvida, um dos principais focos de irradiação da *nova mentalidade científica* que seria preciso difundir, ao máximo, para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da *direção social*.

Para Anísio, a Universidade é uma das instituições características e indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não chega sequer a "existir um povo". Para ele:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também as conserva

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. *Trata-se de*

Este termo é utilizado por Lovisolo (1990) para expressar essa radical confiança de Anísio no homem e na sua racionalidade, que se constituía, para ele, critério orientador da ação, do agir cotidiano - termo, aliás, formulado pelo próprio educador.

formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (AT [Teixeira, A.?] pi 31/35.00.00/6, p.9) (Grifo meu).

É exatamente nessa direção, que a Universidade se constituiria o *locus* por excelência onde se construiria uma nova cultura, adequada à civilização contemporânea. É por isso que ela deveria ser, antes de mais nada, um centro de investigação e de pesquisa científica. Este caráter, para Anísio, é que a diferenciaria das instituições existentes no país marcadas, nas suas próprias palavras, por um "espantoso praticismo", por um singular utilitarismo, tomado no sentido estreito e limitado do termo.

Importa destacar que a grande crítica que Anísio dirigia às escolas superiores tradicionais não era, propriamente, ao caráter profissionalizante de seus cursos, que ele chegava inclusive a relativizar, acentuando que elas "seriam ainda acadêmicas, tão-somente porque o desaparelhamento substancial, ou a possível ineficiência de métodos para atingir os objetivos profissionais ou utilitários a que se destinavam, as deixavam ao nível das divagações e das generalidades" (Teixeira, 1935, p.23).

O que Anísio criticava dessas escolas era a sua organização fechada e limitada "que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas" (Teixeira, 1962, p. 184-185) e, principalmente, o formalismo reinante no seu interior que as reduzira a meras "instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país" (Teixeira, 1935, p.27). Afirmava Anísio:

Profissões se regulamentam, mas não se regula a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós (Teixeira, 1962, p. 186).

E por isso que, para este educador, entre as escolas superiores existentes no país e as escolas de que o país necessitaria para formar o

"seu quadro de intelectuais, de servidores da inteligência e da cultura, de professores, escritores, jornalistas, artistas e políticos", haveria "todo um mundo a transpor" e que, até então, esse quadro se teria "formado ao sabor do mais abandonado e precário autodidatismo" (Teixeira, 1962, p.185).

Estes são exatamente os argumentos de que Anísio se utilizava para justificar a criação da UDF, uma "universidade de fins culturais", que se atreveria a fazer aquilo que aqueles que o deveriam ter feito até agora não o fizeram (referência direta ao governo federal, que procurara obstar a sua criação, especialmente Capanema), que se proporia a exercer nada menos do que a "coordenação intelectual" do país, transformando-se num dos seus "grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica" (Teixeira, 1962, p. 185-186).

Isto suporia, entretanto, romper com o isolamento que até então caracterizava a vida intelectual do país e, por esta razão, Anísio propunha que a sua Universidade se constituísse, antes de mais nada, um espaço onde o saber fosse construído (e transmitido) de forma *socializada*, em uma instituição de cultura onde os homens se formassem "num ambiente de livre circulação de idéias, seguindo caminhos diversos, mas em uma mesma atmosfera e um mesmo meio, vivendo, afinal, a vida da inteligência em comum associadamente, fraternalmente" (Teixeira, 1962, p. 183-187). Parade:

A Universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade local farão com que nos cultivemos, em sociedade, que ganhemos em comum a cultura, que nos sintamos solidários e unidos pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de idéias. E daí que nos sintamos uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais (Teixeira, 1962, p. 187).

Estes seriam, para Anísio, os procedimentos característicos do verdadeiro espírito universitário, sem os quais não seria possível formar um quadro de intelectuais relativamente coeso, capaz de exercer

efetivamente a "coordenação da vida espiritual do país"⁶ (Teixeira, 1962, p. 187). Para este educador, o constitutivo da Universidade estaria, exatamente, na existência, entre os seus integrantes (alunos e professores: "os que sabem e os que desejam aprender"), de uma mentalidade comum, de um "espírito comum", que os animaria nessa tarefa conjunta de "formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada" (Teixeira, 1962, p. 183), e, mais especificamente, de expressar intelectualmente a experiência das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, dando-lhe um sentido e uma direção efetivamente humanos.

E por essa razão, ao nosso ver, que Anísio não fala em integração universitária, mas em *comunhão* em torno dos mesmos ideais e interesses. Este enfoque justificaria, entre outras coisas, o fato de não se prever, na estrutura da UDF, uma unidade institucional que tomasse a si a responsabilidade de articular os diferentes cursos universitários, como é o caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no projeto original da Universidade de São Paulo (USP), que deveria se constituir o núcleo integrador da universidade, oferecendo os cursos básicos para as diferentes escolas profissionalizantes. Para Anísio, a necessária unidade, no interior da Universidade, não se conseguiria através das estruturas institucionais, mas da *comunhão* em torno de um mesmo "espírito universitário". E é exatamente esse espírito universitário que ele identificava com a "mentalidade moderna", implicando numa

6 Seria preciso matizar aqui o termo "espiritual", até porque o que Anísio entendia pela "coordenação intelectual" do país tinha, também, uma dimensão explicitamente política. Nessa direção, importa assinalar a semelhança entre os procedimentos propostos para a formação, na universidade, de um quadro de intelectuais que iriam coordenar a "vida espiritual do país" e a formação dos membros do Partido Socialista. A mesma preocupação com a coesão, com a formação de um pensamento comum, de uma compreensão comum, com "uma aprendizagem e ensino comuns" que fizessem de cada um dos membros do partido, quando definitivamente aceito, "um pequeno sacerdote ativo e operante das idéias e soluções do seu partido" (AT [Teixeira, A?] pi 31/350000/6, p.7). Esta seria, na visão de Anísio, a "lição" que as organizações ditas liberais teriam a aprender com os partidos radicais, sejam de extrema esquerda, sejam de extrema direita.

determinada concepção de ciência (com ênfase na sua *base experimental*) e especialmente, uma determinada concepção do papel da ciência nas sociedades contemporâneas, que supunha atribuir ao cientista, o intelectual por excelência, uma *missão essencialmente educativa*.

Esta missão educativa que se expressava na preocupação básica com a socialização do saber científico, por sua vez, se explicitava numa visão específica da relação ensino/pesquisa - que incorporava a idéia do *formar escola* - e na preocupação com a extensão universitária, entendida na perspectiva da divulgação científica e percebida como uma das funções essenciais da universidade.

Referências bibliográficas

LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. In: ALMEIDA, Stela B. (Org.) et al. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1990.

VIENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora*. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - PUC-Rio.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia na ação*. Rio de Janeiro, 1991. 2v. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31/07/1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.181-188, jan./mar. 1962.

_____. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935. Relatório do diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal.

efetivamente a "coordenação da vida espiritual do país"⁶ (Teixeira, 1962, p. 187). Para este educador, o constitutivo da Universidade estaria, exatamente, na existência, entre os seus integrantes (alunos e professores: "os que sabem e os que desejam aprender"), de uma mentalidade comum, de um "espírito comum", que os animaria nessa tarefa conjunta de "formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada" (Teixeira, 1962, p. 183), e, mais especificamente, de expressar intelectualmente a experiência das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, dando-lhe um sentido e uma direção efetivamente humanos.

E por essa razão, ao nosso ver, que Anísio não fala em integração universitária, mas em *comunhão* em torno dos mesmos ideais e interesses. Este enfoque justificaria, entre outras coisas, o fato de não se prever, na estrutura da UDF, uma unidade institucional que tomasse a si a responsabilidade de articular os diferentes cursos universitários, como é o caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no projeto original da Universidade de São Paulo (USP), que deveria se constituir o núcleo integrador da universidade, oferecendo os cursos básicos para as diferentes escolas profissionalizantes. Para Anísio, a necessária unidade, no interior da Universidade, não se conseguiria através das estruturas institucionais, mas da *comunhão* em torno de um mesmo "espírito universitário". E é exatamente esse espírito universitário que ele identificava com a "mentalidade moderna", implicando numa

" Seria preciso matizar aqui o termo "espiritual", até porque o que Anísio entendia pela "coordenação intelectual" do país tinha, também, uma dimensão explicitamente política. Nessa direção, importa assinalar a semelhança entre os procedimentos propostos para a formação, na universidade, de um quadro de intelectuais que iriam coordenar a "vida espiritual do país" e a formação dos membros do Partido Socialista. A mesma preocupação com a coesão, com a formação de um pensamento comum, de uma compreensão comum, com "uma aprendizagem e ensino comuns" que fizessem de cada um dos membros do partido, quando definitivamente aceito, "um pequeno sacerdote ativo e operante das idéias e soluções do seu partido" (AT [Teixeira, A?] p. 31/350000/6, p.7). Esta seria, na visão de Anísio, a "lição" que as organizações ditas liberais teriam a aprender com os partidos radicais, sejam de extrema esquerda, sejam de extrema direita.

determinada concepção de ciência (com ênfase na sua *base experimental*)
1 especialmente, uma determinada concepção do papel da ciência nas sociedades contemporâneas, que supunha atribuir ao cientista, o intelectual por excelência, uma *missão essencialmente educativa*.

Esta missão educativa que se expressava na preocupação básica com a socialização do saber científico, por sua vez, se explicitava numa visão específica da relação ensino/pesquisa - que incorporava a idéia do *formar escola* - e na preocupação com a extensão universitária, entendida na perspectiva da divulgação científica e percebida como uma das funções essenciais da universidade.

Referências bibliográficas

LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. In: ALMEIDA, Stela B. (Org.) et al. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1990.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora*. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - PUC-Rio.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia na ação*. Rio de Janeiro, 1991. 2v. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31/07/1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.181-188, jan./mar. 1962.

_____. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935. Relatório do diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Recebido em 16 de julho de 1996.

Ana Waleska P. C. Mendonça, doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é, no momento, diretora e professora associada do Departamento de Educação dessa universidade.

The aim of this paper is to analyze Anísio Teixeira 's conception of the role of intellectuals in the process of reconstruction of the Brazilian Society during the 30 's. According to Anísio, it would be important to prepare a nation's intellectual personnel capable of assuming its directive role. This role was considered as being essentially educative, according to the conception attributed by Dewey to the notion of social directiveness. This would presuppose a new kind of intellectual, different from the Brazilian traditional elite and characterized by a scientific mentality - composed by a experimental spirit and a democratic spirit. The above mentioned conception of the role of intellectual as a conductor shaped both the organization of the University created by Anísio at Rio de Janeiro (the UDF) and his own behavior as the head of the Educational Authority of Rio de Janeiro during the period 1932-1935.

Le but de notre travail est d'analyser la conception d'Anísio Teixeira, tout au long des années 30, sur le rôle de l'intellectuel au cours du procès de reconstruction nationale de la société brésilienne. Pour Anísio, il était urgent, à cette époque-là, déformer adéquatement le cadre intellectuel de la nation pour qu'il puisse exercer pleinement la fonction directive qui lui appartenait. Cette fonction était conçue comme une fonction essentiellement éducative, dans le sens de ce que Dewey appelait la direction sociale. Cela supposait former un nouveau type d'intellectuel, qui se distinguait des élites traditionnelles brésiennes dont la marque serait la mentalité scientifique, dans le double sens

d'esprit d'expérimentation et d'esprit démocratique. Cette conception du rôle de l'intellectuel, autant que dirigeant, est à l'origine non seulement de l'organisation de l'Université créée par Anísio en 1935, au Rio de Janeiro (l'UDF), mais aussi de l'action politique et administrative de cet éducateur à la tête du Bureau de l'Éducation du Distrito Fédéral, de 1932 à 1935.

Nuestro trabajo tiene por objetivo analizar la concepción de Anísio Teixeira, a lo largo de los años 30, acerca del papel del intelectual en el proceso de reconstrucción nacional de la sociedad brasileña. Para Anísio, era urgente, por aquél entonces, formar adecuadamente a los cuadros intelectuales de la Nación para que ellos pudieran ejercer plenamente la función directiva que les competía. Esta función era concebida con un carácter fundamentalmente educativo, en el sentido que le atribuyó Dewey, de dirección social, lo que supondría formar un nuevo tipo de intelectual distinto de las élites tradicionales brasileñas, y cuya característica sería la mentalidad científica, en su doble significado de espíritu experimentalista y de espíritu democrático. Fue esta concepción del papel del intelectual como dirigente, que no sólo presidió a la organización de la Universidad creada por Anísio en 1935, en Rio de Janeiro (UDF), como también informó la propia actuación político-administrativa de este educador al frente de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, de 1932 a 1935.

*A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação**

Marcus Vinicius da Cunha

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)/
Campus de Araraquara

Analisa o discurso educacional renovador veiculado no Brasil, entre 1944 e 1960, com vistas a discutir os referenciais utilizados para compreender as relações entre escola e família.

Em outra ocasião, quando tivemos a oportunidade de analisar o desenvolvimento do ideário educacional renovador no Brasil entre 1930 e 1960, pudemos concluir que o período que se estende do final da II Guerra ao término dos anos 50 representou um momento de consolidação dos ideais escolanovistas. Com base em práticas e conceitos originários das ciências sociais e com o apoio de técnicas e saberes oriundos do terreno da Psicologia, os defensores da educação renovada enfatizaram o caráter *socializador* da escola. A renovação educacional visava a atender, em primeiro plano, às exigências da ordem social, o que implicava tomar os indivíduos em sua particularidade psicológica para colocá-los em sintonia com a modernização do país e com os desígnios ditados pelo progresso do mundo ocidental (cf. Cunha, 1995).

Tomaremos agora as mesmas fontes e o mesmo período já analisado. Serão vistas exclusivamente as matérias publicadas pela

*A pesquisa que deu origem ao presente trabalho foi realizada com o auxílio do CNPq.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), entre seu primeiro número, de 1944, e 1960.' Trata-se, evidentemente, de um "recorte" do período de 1930 a 1960, do qual oportunamente procuraremos dar conta, mediante a análise de outros periódicos, de aspectos diferentes dos aqui abordados.

Tentaremos verificar como eram compreendidas as relações entre a organização da família e a instituição escolar, isto é, o modo como se articulava o discurso renovador em vista do conflito entre as finalidades *socializadoras* da escola e a educação doméstica; mais exatamente, buscaremos esclarecer quais eram os referenciais empregados na argumentação dos educadores, que tinham, de um lado, as necessidades de um país em franca modernização e, de outro, **as** diversas possibilidades de educação familiar, nem sempre em sintonia com os ideais da escola.²

A escola substitui a família, como prova a história

Ao situar o papel da escola no quadro das transformações historicamente sofridas pela sociedade e, em particular, pela família, Lourenço Filho (1944, p.221) partia do princípio de que educação havia assumido "um cunho nitidamente social", razão pela qual o Estado tomava para si a incumbência de educar, considerando-a "uma necessidade de organização e de direção da vida coletiva". Mais ainda, as instituições públicas de ensino haviam deixado de ser meros locais de instrução para se tornarem coordenadoras das influências exercidas por outros setores da sociedade, como a família, a Igreja e as corporações profissionais.

¹ Tomar o ano de 1960 como limite justifica-se pelos critérios estabelecidos para o projeto de pesquisa em que este artigo se localiza, o que não poderá ser desenvolvido aqui.

² Os educadores estrangeiros receberão o mesmo tratamento que os nacionais, pois a pesquisa destinou-se a compreender o discurso veiculado nos meios educacionais e não especificamente entre os autores brasileiros.

A elucidar o tema em estudo, Lourenço Filho (1944, p.222) se detinha na origem das instituições escolares, surgidas "para sistematizar um aspecto da educação", "a transmissão de técnicas e de informações". Essa função teria passado à escola devido a necessidades do agrupamento social, haja vista que o lar, a Igreja, a comunidade, enfim, já não podiam desempenhá-la "com a mesma economia e segurança de outros tempos". Com o decorrer dos séculos, a escola foi abrangendo um número cada vez maior de tarefas: inicialmente assumiu a preparação profissional; na Renascença lutou "contra o monopólio da sabedoria"; com os movimentos da Reforma e da Contra-Reforma, defendeu e propagou a fé; na Revolução Francesa tornou-se centro de "formação da cidadania".

Recentemente, desde o final do século XIX, à medida que incorporou o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, particularmente no que tange à compreensão da infância e da adolescência, a escola tornou-se "um órgão capaz de funções mais completas", assumidas na esteira do "enfraquecimento da ação educativa de outras instituições sociais", dentre as quais família (Lourenço Filho, 1944, p.222). Ao longo desse tempo, a escola certamente foi sendo colocada como substituta de diversos setores tradicionalmente encarregados de suas funções próprias. Após tornar-se formadora do profissional e do cidadão, transmissora de conhecimentos que antes integravam a experiência do homem comum no terreno da religião e da política, a escola completou seu ciclo dominando os saberes que ainda sobreviviam como monopólio da família: o conhecimento dos próprios filhos, crianças e adolescentes, cujo controle o círculo familiar se orgulhava de possuir.

A educação das gerações mais novas definitivamente deixara de ser uma questão a ser resolvida no domínio privado da família para tornar-se objeto de toda a coletividade. J. Roberto Moreira (1957, p.64) considerava que determinar as funções sociais da escola era uma questão que dependia "muito mais da própria estrutura da sociedade" em que ela se localizava do que de quaisquer considerações ideológicas. O conteúdo da educação ministrada pela instituição de ensino somente seria compreendido mediante "o conhecimento das exigências que a sociedade, na sua organização, faz à escola".

Com o intuito de exemplificar e tornar mais presente esse pressuposto, Moreira (1957, p.65) apresentava a cidade do Rio de Janeiro nos anos 50, onde ocorriam mudanças estruturais capazes de destruir valores tradicionalmente estabelecidos e enfraquecer instituições outrora importantes. Em consequência desse processo, verificava-se a "quebra do poder educativo da família", resultado de sua própria desorganização no interior da acelerada mudança social enfrentada pela cidade. Concomitantemente, a escola vinha sendo chamada a assumir atribuições que antes pertenciam à família tradicional.

Esse mesmo tema era desenvolvido por Anísio Teixeira (1956, p.3), que procurava estabelecer a ligação indissolúvel entre educação e democracia. Seu "postulado fundamental" era a possibilidade de todos os homens serem "suficientemente educáveis" para "partilharem como iguais" da vida em sociedade. A "escola democrática ou para todos", portanto, teria que ser norteadada por uma finalidade maior ditada pelas exigências desse regime de vida, a democracia, e fornecer uma "educação comum" a seus membros, a educação "que antes a vida espontaneamente oferecia" por intermédio da família, da classe e da "participação na vida social" (Teixeira, 1956, p.9).

A família, segundo Anísio Teixeira, já não se mostrava capaz de ministrar os ensinamentos que constituem a base dos valores e que sustentam o desempenho do indivíduo na sociedade. A complexidade das relações no mundo moderno impedia que a família e a classe permanecessem como "instituições seguras e incontrastáveis" como teriam sido no passado. Mas, acrescentava o autor, mesmo que tais instituições ainda hoje estivessem seguras de seus papéis, a escola teria a seu encargo uma tarefa impossível de ser cumprida pelo grupo familiar. A "escola comum e democrática" possui o intuito de ser o ambiente apropriado para que o educando faça a "revisão e integração de suas experiências". Desse modo, torna-se "participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos e para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo e se impregnem do espírito de que, antes de membro da família, do grupo ou da classe, o indivíduo é membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade" (Teixeira, 1956, p.9).

Anísio Teixeira destacava, assim, a constituição do indivíduo típico das sociedades historicamente mais desenvolvidas, em que a socialização da criança tinha em vista a construção da cidadania. Ao invés da inculcação de valores voltados à satisfação de poderes locais ou particulares - como faz a família - , a civilização moderna exigia um modelo de homem que possuísse a visão clara de seus direitos e obrigações diante da Nação.

Anísio Teixeira preconizava uma "escola de vida, em que as matérias fossem constituídas "por experiências e atividades da própria vida", objetos de constante reflexão e reformulação; uma escola em que a meta fosse integrar a experiência individual de cada um à dos demais, de maneira a destruir "os isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras" com o intuito de estabelecer "uma verdadeira fraternidade humana" (Teixeira, 1956, p.9).

A "escola progressiva", quando instalada, não faria mais do que recuperar "as boas condições educativas" que fizeram parte das "instituições naturais" de educação: a família, a oficina, o escritório de trabalho, o clube, a igreja..., onde a transmissão do conhecimento se dava em sintonia com os interesses e necessidades do educando e não por imposição da autoridade, onde se participava em atividades significativas para o indivíduo e para a coletividade (Teixeira, 1956, p.13).

A escola almejada por Anísio Teixeira cumpriria os desígnios que tradicionalmente foram da alçada de outras instituições sociais "naturais", dentre elas a família, proposição que vimos há pouco esboçada por J. R. Moreira e por Lourenço Filho. A educação formal, inserida numa sociedade democrática, devia atender às exigências de uma ordem social igualitária, empenhando-se para desenvolver determinados saberes e valores, tarefa que outros grupos sociais já não podiam efetivar.

Em outro escrito, Teixeira (1957, p.7) se detinha na análise dos efeitos da mudança sociocultural e destacava, mais detalhadamente, a possibilidade de desestruturação dos valores que sustentavam a democracia. O funcionamento das sociedades democráticas - sua "ordem" e sua "estabilidade" - era visto como sendo assegurado por "critérios conscientes de valor e hierarquia" tradicionalmente incutidos

pela família e pela classe social. Aliás, Anísio Teixeira dizia que o agente responsável por essa "lenta impregnação" de valores era, "em rigor a classe, pois a família é sempre um aspecto da classe". A escola também poderia ser incluída entre os promotores desse processo estabilizador, desde que fosse uma instituição capaz de se apresentar sob a "forma de vida em comum, com atividades de participação e de integração".

Tais agentes socializadores, a classe social, por excelência, e a família, vivendo em um momento de intensa transformação do mundo, já não conseguiam dar conta da tarefa que lhes cabia, qual seja, "a transmissão pacífica dos seus padrões"; deixavam, assim, de "operar como força estabilizadora suficiente".

Fica, portanto, a escola. Se ela não se fizer a transmissora de padrões de hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar, as forças liberadas pelo progresso material lançarão os indivíduos a uma corrida de ascensão social, tanto mais desordenada e caótica, quanto menos preparados tiverem ficado para tais promoções, situação que não é afinal senão a que vimos, presentemente, registrando no país (Teixeira, 1957, p.7).

Seguindo o raciocínio de Anísio Teixeira, o risco que se corre, nos períodos em que a sociedade tende a viabilizar aspirações de mobilidade social, é o da desarrumação da ordem harmônica reinante nas democracias. O autor entendia que a escola deveria assumir, responsavelmente, seu papel de única instituição socializadora capaz de salvar a estabilidade democrática, visto que esta se encontrava ameaçada pelo progresso social, gerador de desenfreada corrida em busca de promoção na hierarquia sem o suporte do tradicional agente refreador desta mesma corrida, a família, "aspecto da classe".

A intervenção sociológica

Sólon Kimball (1960, p.24), interessado em buscar soluções para o sistema educacional brasileiro, dizia:

Aqui já é preciso compreender a cultura do *homem comum*, suas formas características de agrupamento social, procurando depois construir um programa educacional capaz de ser aceito e compreendido por aqueles a quem se destina. Neste caso, não é possível separar o programa escolar do sistema familiar, dos princípios institucionais, ou deixar de considerar o lugar ocupado pelo homem comum brasileiro na sociedade, seja ela urbana ou rural.

A questão das relações entre a escola e a família assumia, então, formas claras e inconfundíveis: tratava-se de um "problema sociológico". Como tal, obrigava a escola a manter-se atenta às peculiaridades sociais do meio ambiente do "homem comum" e a adequar-se a elas. Esse postulado colocava a escola frente a frente com a cultura específica de determinados agrupamentos que se mantinham alheios às "tradições de cultura básica", como era o caso das "classes menos favorecidas", que davam pouca ou nenhuma atenção à educação formal, o que revelava "inércia", "indiferença" e até mesmo "hostilidade" de certas famílias diante da instituição de ensino (Kimball, 1960, p.24).

Cabia ao educador ir além do conhecimento estritamente pedagógico; era sua tarefa procurar auxílio nos conhecimentos sociológicos para melhor compreender sua clientela, para desenvolver um trabalho que atraísse os pais para o círculo escolar. Projetos de orientação profissional dos educandos, por exemplo, poderiam ser postos em prática, uma vez que parecia haver "deficiência nessa orientação dentro do lar"; a pesquisa sociológica que levasse à compreensão das atitudes e expectativas dos pais seria de fundamental importância para subsidiar trabalhos dessa natureza³ (Kimball, 1960, p.25).

Kimball também sugeria "interessar os pais nos programas de manutenção e de melhoramento da escola", ações que os levassem a empregar seu tempo e seu dinheiro em benefício da instituição. Esta medida seria útil para "modificar o ambiente psicológico" reinante, em que a escola era vista apenas como encargo do poder público sem o necessário comprometimento do cidadão comum (Kimball, 1960, p.26).

³ A respeito do tema, ver o artigo do National Vocational Guidance Association (1945).

As considerações de Sólon Kimball permitiam deslocar a problemática das relações entre escola e família do âmbito da análise histórica para o terreno das ações sociologicamente dirigidas. O núcleo familiar, bem como a escola e a comunidade circundante tornavam-se objetos de estudo científico com vistas à aquisição de um conhecimento diretamente voltado para a intervenção na realidade.'

O valor dos conhecimentos sociológicos na prática pedagógica da escola renovada era enfatizado por Roger Bastide (1948, p.30), que se preocupava em ressaltar os fins sociais da educação, lembrando que "a sociedade não é somente uma livre cooperação de espíritos e de vontades" mas é também formada por "imposições coletivas, exteriores e superiores ao indivíduo, às quais ele deve subordinar-se". Caso a escola insistisse em revelar ao educando desejos e necessidades que "nem sua família nem sua comunidade tinham antes provocado", a educação estaria criando falsas expectativas na criança, uma vez que o seu ambiente, com frequência, se interpõe a tal liberdade.

O raciocínio desse autor colocava a família, portanto, como um dique de contenção das ilusões do indivíduo; sendo uma instituição socializadora, representante das imposições sociais, portanto, cabia-lhe delimitar o alicerce psíquico sobre o qual se constituem as pretensões de trânsito do indivíduo na sociedade. Este teria sido o papel político da família tradicional que, como "aspecto da classe" - na linguagem de Anísio Teixeira, visto há pouco -, trabalhara em benefício da estabilidade da ordem social.

Mas a nova escola, imbuída dos saberes que traduzem os segredos da alma humana, possuía condições para abrir os horizontes da pessoa, despertar vontades novas, alargar suas esperanças, enfim, criar

* Essa idéia enquadrava-se quer no parecer quer no espírito do trabalho proposto por Anísio Teixeira para o Inep. Quando de sua posse como diretor do Instituto, enfatizou a necessidade de estudos empíricos que revelassem a real situação do ensino no país (cf. Teixeira, 1952). Uma pesquisa de Thaíes de Azevedo (1954) mostra que a temática da família vinha sendo abordada sob essa perspectiva, mas, ao que tudo indica, foi com os Centros de Pesquisas Educacionais, criados pelo Inep anos mais tarde, que essa linha de trabalho foi enfatizada.

inédito alento psicológico para a crença na mobilidade social. O que encontramos em Bastide é a crítica a um tipo de educação que tinha potencialidade para revelar a liberdade interior impossível de ser concretizada, do que resultaria o indivíduo desadaptado e, conseqüentemente, marginalizado.

Para ser a "força estabilizadora" da sociedade - lembrando outra expressão de Anísio Teixeira - a escola deveria empregar menos os conhecimentos revelados pela Psicologia e mais as lições da Sociologia. Não para impor as obrigações do meio social "acima do progresso da pessoa humana" ou para tornar a educação um instrumento cego de adaptação do indivíduo aos desígnios da sociedade, o que significaria "rotina, conservantismo e estagnação", segundo Bastide (1948, p.31).

A Sociologia seria útil ao educador para que este reconhecesse que o "determinismo social" é um fato, que "as coisas não se podem modificar por um golpe de varinha de condão" e que "é preciso harmonizar estreitamente o aperfeiçoamento dos valores individuais com o dos valores coletivos". Só o conhecimento das "leis sociológicas" poderia levar o educador a realizar um trabalho regrado de mudança social; os saberes sociológicos exerceriam influência sobre a comunidade, oferecendo-lhe "novos valores" que seriam transmitidos aos "jovens espíritos". Estes, à medida que o meio social fosse paulatinamente abrindo possibilidades até então insuspeitadas, poderiam desabrochar "para os desejos e necessidades outrora desconhecidos".

O pensamento de Roger Bastide colocava a necessidade de a escola trabalhar a vida psíquica do indivíduo em sintonia com o desenvolvimento das instituições sociais. A liberdade individual só poderia existir na medida e no ritmo em que a sociedade fosse criando espaço para tanto. Para o autor, os educadores, norteados pelos saberes da Sociologia, seriam profissionais capazes de captar o movimento da cultura, influir sobre ele e adequar estratégias pedagógicas para o educando. Em nenhum momento o aluno e sua família seriam vistos

como entes psicológicos puros, como espíritos e instituições passíveis de uma análise que extrapolasse o crivo sociológico ou que se mantivesse aquém deste. A família em si, bem como os próprios indivíduos que a compõem, não era mais do que um agrupamento submetido a determinações sociais do momento histórico em que se localizava.

Todos os autores até aqui tratados, respeitando-se as nuances de cada abordagem, privilegiavam os conhecimentos das ciências sociais e organizavam seus discursos sobre o tema da família a partir de uma matriz histórico-sociológica de pensamento. Dentre eles, havia até mesmo quem elevasse a importância da família, de tal modo que chegava a admitir que a escola pudesse limitar-se à tarefa de instruir, no sentido estrito da palavra. Almeida Júnior (1946, p.89) acreditava que à redução do número de membros do agrupamento familiar correspondia um aumento em sua capacidade adaptativa, a exemplo do que ocorrera, afirmava o autor, no âmbito biológico quanto à diminuição das dimensões físicas dos animais inferiores.

O autor sustentava a crença na sobrevivência da família, instituição que já havia abolido a "tirania do chefe" em proveito de um "regime democrático" em que mulher e filhos "participam do governo do lar". A família vinha resistindo às transformações sociais, mesmo àquelas que deram margem a procedimentos educacionais coletivizados, tão danosos à formação psicológica das crianças, como era o caso da União Soviética (Almeida Júnior, 1946, p.90-91).

Não havia evidências de que a eficácia da família pudesse ser superada por qualquer outro sistema educacional, particularmente quanto a "lançar as primeiras e mais profundas raízes da formação moral e afetiva da criança". A escola devia limitar-se a "continuar a educação", atendo-se em especial à pura e simples instrução (Almeida Júnior, 1946, p.91). Se se observasse as características dos lares norte-americanos, poder-se-ia extrair dali algumas lições para criar ambientes mais higiênicos e estimulantes da saúde, o que certamente exerceria grande influência sobre a educação dos espíritos infantis.

Em tese, correto. Porém, em oposição à "máquina de morar" existente nos países do Norte, tínhamos "os cortiços e as casas operárias de São Paulo", "as moradias pobres do Rio de Janeiro" e "os mocambos do Recife", habitações "em que vivem - ou melhor, em que vegetam - milhares, senão milhões de criaturas humanas, desde crianças recém-nascidas, até velhos em decrepitude" (Almeida Júnior, 1946, p.87).

No raciocínio de Almeida Júnior (1946, p.87-88), podia-se perceber a clara distinção entre dois tipos de família. De um lado, aquelas que haviam superado os moldes antigos de organização patriarcal, que podiam almejar alçar-se ao modelo dos Estados Unidos da América, que tinham condições adequadas para educar os filhos; para estas, podia-se aplicar a tese da escola meramente instrutora, da instituição que simplesmente continuava o que os pais já tinham iniciado no campo dos valores e do comportamento. Quanto às demais famílias, era tão grande a "extensão do mal" que para "anular os malefícios das péssimas condições em que essa gente vive", para transformar esses ambientes tão danosos às futuras gerações, não haveria educação higiênica que bastasse. Seria preciso grande mobilização das forças vivas da sociedade' "até que apareça alguém que consiga resolver este gravíssimo problema".

Embora não esclarecesse a quem caberia apresentar tais soluções, percebe-se que Almeida Júnior colocava a organização do ambiente familiar das camadas pobres sob a alçada de forças políticas e sociais. A ação direta sobre as famílias, na forma de campanhas higiênicas ou outras que a escola pudesse viabilizar, não atingiria o objetivo de alterar modos de vida já cristalizados no meio doméstico das famílias pobres. Os padrões indesejáveis de comportamento eram vistos como conseqüências de processos a serem abolidos por ações coletivas no âmbito social; não eram causados por qualquer entidade instalada no psiquismo das pessoas pobres ou, para não irmos tão longe, na consciência

⁵ O autor conclamava o Idort. para o qual, na ocasião, realizava a conferência, a cumprir esse papel mobilizador.

que estas pessoas tinham sobre higiene, estruturação familiar ou educação dos filhos.

Não seria exagerado dizer que em todos esses autores o cerne dos problemas da sociedade, e da escola em particular, localizava-se no modo como as instituições sociais haviam se desenvolvido, o que acabara por decretar a insuficiência da família enquanto órgão educador. A causa dos males da família não se encontrava nela mesma - vale dizer, nos indivíduos componentes do grupo doméstico - , posto que a família representava tão somente um resultado do ambiente social tramado no interior de um processo histórico e de uma conjuntura sociologicamente explicável.

A intimidade doméstica, objeto da Psicologia

Outros educadores, mesmo apoiando-se, de modo semelhante aos precedentes, num certo princípio de determinismo ambiental, iam além da matriz histórico-sociológica de pensamento; seu intuito era buscar aprofundamento nas peculiaridades das relações domésticas. Era o caso de Margareth Hall (1946, p.258). que partia de uma análise sociológica da educação e chegava ao outro pólo do universo escola-família. Para a autora, a instituição da gratuidade e da universalidade do ensino criara o fato de a escola ter que lidar com uma massa heterogênea de alunos e determinara que o conceito de educação passasse a abranger responsabilidades ligadas à formação do caráter e ao desenvolvimento emocional das crianças, tópicos tão importantes quanto as tradicionais atribuições da escola, circunscritas ao terreno intelectual. Diante das diferenças entre os educandos e dos problemas de adaptação destes à situação escolar, já estava em uso a técnica do "diagnóstico educativo" com vistas a identificar as causas dos problemas da clientela.

Tais causas, segundo Hall (1946, p.260), podiam ser de variada natureza, envolvendo desde fatores físicos, intelectuais e emocionais até

razões de ordem ambiental, como o programa de ensino, o próprio meio escolar, as "condições domésticas" e a "atitude dos pais". Referindo-se a um estudo de caso, a autora dizia:

Da entrevista com os pais o psicólogo escolar pode obter muitos dados valiosos a respeito dos seguintes fatores: baixo nível cultural do lar; pobre vocabulário dos membros da família; falta de interesse pela Leitura e por toda atividade de ordem cultural ou intelectual; antagonismo para com as coisas do intelecto; falta de cooperação entre o lar e a escola, e estreiteza de interesses (Hall, 1946, p.266).

A abordagem da autora norte-americana diferia das anteriormente vistas porque visava a detectar os problemas da organização familiar no âmbito das particularidades de cada família. Saíam de cena o historiador e o sociólogo para darem lugar ao psicólogo escolar que, munido de seus instrumentos de investigação do psiquismo, capacitava-se a adentrar na intimidade das relações entre pais e filhos e a aquilatar suas deficiências no que tivessem de prejudicial ao bom desempenho escolar das crianças. Tornava-se possível sugerir a correção desses entraves; por meio de entrevista com os pais podia-se tentar modificar seus conceitos sobre a educação dos filhos, que "precisam de estímulo, tolerância, simpatia e apoio moral em vez de repreensões, críticas e castigos" (Hall, 1946,p.268).

As idéias de Margareth Hall destinavam-se a substituir determinados procedimentos de educação dos filhos, tradicionalmente adotados no seio da família, por técnicas cientificamente aprovadas. A suposição básica desse tipo de argumento era que a personalidade da criança dependia fundamentalmente do tipo de ação educativa dos pais, a qual poderia gerar crianças "anormais de caráter" (Ciulla, 1947), enquadráveis em extensas classificações médico-psiquiátricas. Fatores ambientais, como a "situação social dos pais, sua moral, seus meios pecuniários" (p. 191), eram vistos como geradores de "indivíduos que

não se integrarão na sociedade", dado o comportamento associativo resultante do mau desenvolvimento de sua afetividade na infância (p. 189).

Requisitava-se então uma Psicologia normalizadora. Se no tocante à saúde física os pais já adotavam a visita profilática ao pediatra, o mesmo deveria ocorrer quanto às condições de ajustamento psíquico das crianças, pensava Maurício de Medeiros (1949, p.66). O autor, que chegou a organizar uma lista dos dez mandamentos para a boa educação, preconizava a importância da "escola maternal" para ensinar a vida em grupos e para estimular o desenvolvimento intelectual dos educandos.⁶

Esses autores, ao fazerem referência à individualidade da vida psíquica da criança, tratavam o assunto a partir de uma perspectiva ambientalista, uma vez que o desenvolvimento emocional e afetivo era visto como estando na dependência direta dos meios de subsistência da família. Nessa linha de análise, quanto mais degradadas as condições de organização do grupo familiar, maiores os desajustes psicológicos da criança, como dizia Medeiros (1947, p.408):

O baixo nível econômico se, por um lado, favorece a luta pela vida precocemente, multiplicando as formas de reação em padrões superiores aos da idade da criança, por outro lado, desenvolve os vícios sexuais, rebaixa a linguagem, avilta as atitudes morais pela promiscuidade com adultos da mesma categoria.

Nessa corrente de pensamento também havia uma linha de diferenciação a separar, numa extremidade, famílias de poder aquisitivo superior e, em outra, famílias pobres - a exemplo do que vimos no discurso de matriz sociológica. Sua especificidade era conferida, então, pelo fato de mencionar a constituição do psiquismo infantil, que dependia do "nível econômico". É relevante observar que, nessa perspectiva, a

⁶ Em Medeiros (1951) tinha-se a transcrição de uma conferência em que o autor procurava ensinar aos pais como entender o mundo imaginário das crianças

admissão da existência de entidades psíquicas interiores não invalidava a tese do meio social com o fator determinante; aliás, eram justamente os diferentes meios sociais que produziam diferentes tipos de personalidade.

Tal distinção podia ser claramente vista também em Ofélia Boisson Cardoso (1945, p.177-178), que localizava o agravamento dos problemas infantis no ingresso da criança na escola primária, ocasião em que as exigências da aprendizagem sistemática a colocavam sob um clima sensivelmente diferente daquele a que estivera habituada no jardim de infância e no seio da família. Em acréscimo às dificuldades colocadas por um tipo mais intenso de socialização, como ocorre no ensino primário, surgiam os conflitos motivados pela diferença entre os tratamentos doméstico e escolar. De um lugar onde "é ela mimada, suas vontades são logo atendidas", onde "é um pequenino tirano, cujos desejos são leis", a criança é colocada num ambiente em que "seus desejos são muitas vezes contrariados", em que existem outros indivíduos "no mesmo pé de igualdade".

Como podemos perceber, Ofélia Cardoso analisava crianças de classe média ou alta, que recebiam tratamento privilegiado em seus lares. Tais crianças tinham "problemas de perturbação de caráter" cujas causas se encontravam em seu passado, nos comprometimentos afetivos gerados pelo zelo excessivo dos pais; no futuro, poderiam tornar-se "revoltados", adolescentes de classe média desajustados por lhes terem usurpado a confortável situação de pequenos reis do lar. Para os casos em questão, a autora apresentava uma série de sugestões para uma abordagem clínica das crianças-problema, sem mencionar qualquer estratégia de ação sobre as famílias.

Ofélia Cardoso (1949, p.81), ao tratar o assunto à luz dos conhecimentos sociológicos, reconhecia a relevância dos fatores sociais na formação da personalidade, bem como a importância da

hereditariedade. Não deseja tornar-se adepta dos "ambientalistas extremados" que viam "o resultado da aprendizagem como consequência direta do ambiente, atribuindo-lhe toda a responsabilidade", mas não havia como não perceber que, ao lado de outros componentes, o ambiente tinha seu peso.

Bastava observar a "sórdida promiscuidade" em que se apinhavam pais e filhos nas moradias dos bairros pobres:

Em casos como esses, o meio familiar, em que a criança passa a maior parte do tempo, é, em tudo, a antítese do meio escolar. O que a escola procura construir a família destrói, num momento reduz a pó. Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais (Cardoso, 1949, p.82).

Vivendo uma "vida sem normas, sem direção", integrando grupos de delinquentes, "não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase que irracional"; a lei que prevalece é a do mais forte; a moral que se impõe rejeita princípios que não visem "à defesa do pão, à conquista de um canto para dormir". As crianças se desinteressam pelo trabalho escolar, pois tudo o que a escola lhes dita "parece falso", soa como utensílio de uso exclusivo no ambiente da sala de aula e não no cotidiano agressivo de seu bairro. Ofélia Cardoso (1949, p.83) notava que a escola se debatia diante de um problema que era, "no fundo, um problema econômico" que permanecia insolúvel. A escola sequer conseguia "falar a mesma língua da comunidade" a quem devia educar.

Com o intuito de conferir certa generalidade à influência dos condicionantes sociais, a autora retomava o tema das crianças problemáticas oriundas de "famílias de nível econômico elevado". Tornava-se então sensível a mudança no vocabulário empregado por ela, talvez para adequar-se à leveza dos conflitos presentes na família de "ótimo nível cultural", em comparação com a rudeza dos demais.

Eram "problemas gravíssimos" tais como

...o do filho único, o da criança que se enche de ciúmes, detestando o irmãozinho recém-nascido, alvo dos cuidados maternos, a fixação do filho a sua mãe e a hostilidade para com o pai etc. Por vezes, carinhos e afagos exagerados, superproteção e indulgências fora do normal, por parte de pais, tios ou avós, determinam nas crianças o aparecimento de condições que as transformam em desajustadas, impossibilitadas de participarem ativamente do trabalho escolar (Cardoso, 1949, p.83).

Após refletir sobre ambos os tipos de famílias, a autora via por bem propor a regra geral de que a escola desenvolvesse um trabalho educativo e conclamasse os pais a participarem de seus empreendimentos.

O "psiquismo profundo" e o ambiente familiar

Como vemos, boa parte dos autores que analisavam as relações entre a escola e o grupo familiar abordava o tema fazendo referência aos problemas psicológicos passíveis de serem encontrados na família moderna. Parecia certo que os pais eram os responsáveis diretos pelos desajustamentos, anomalias, "complexos" (cf. Costa, 1948), enfim, pela formação da personalidade dos filhos e, conseqüentemente, pelo seu maior ou menor ajustamento à situação escolar (cf. Veloso, 1958).

Esses educadores mencionavam particularmente o ambiente familiar dos meios sociais pobres. Quer fosse uma abordagem genérica sobre a família, quer específica sobre a família pobre, certos discursos traziam propostas de ações diretas sobre o grupo familiar com a intenção de normalizar as atitudes adotadas no âmbito da vida privada. Sem abrir mão de considerar que o psiquismo era formado pelo ambiente, passavam a recomendar a utilização de recursos metodológicos capazes de buscar na observação e classificação dos comportamentos, presentes e passados, a razão dos desvios de personalidade.

A recomendação de tais recursos aparecia, por vêzes, envolta em roupagens teóricas que sugeriam a necessidade de aprofundamento nos recônditos mais obscuros da alma humana. Destacando-se do raciocínio histórico-sociológico, os saberes da Psicologia, especialmente aqueles que buscavam revelar o espaço psicológico mais íntimo, ganhavam relevância. Ainda que situados num contexto em que a causa maior dos desvios psicológicos era atribuída à malignidade da ordem social, esses discursos davam tamanha ênfase ao psicológico - e, inevitavelmente, às estratégias interventoras neste terreno - que todos os demais determinantes pareciam adquirir importância reduzida.

Lúcia Marques Pinheiro (1951, p.57), então, recorria às elaboradas teorias de Karen Horney para mostrar que os conhecimentos científicos podiam ser aplicados "diretamente em educação". Considerava que os pilares do desenvolvimento emocional da personalidade eram formados no decorrer das experiências da criança junto à família e que, portanto, os educadores deveriam contribuir para a boa "formação moral, psicológica e pedagógica dos pais" (idem, p.74). Quanto menos habilitada a cuidar dos filhos, mais a família deveria recorrer aos profissionais cientificamente orientados para educar.

Para Ernesto Nelson (1945, p.329), o que distinguia nossa escola, em oposição à do mundo europeu,⁷ era que nossos processos de classificação e seleção fundamentavam-se "no reconhecimento de uma hierarquia das condições biológicas e espirituais das crianças", o que permitia abrir caminhos para a evolução da personalidade dos educandos.

Era de se estranhar, dizia o autor (Nelson, 1945, p.330), que não se tivesse dado aos pais as condições necessárias para sintonizá-los com as preocupações sustentadas pelas instituições formais de educação. A família não possuía conhecimentos que a capacitassem a conhecer "a alma e as tendências dos seus filhos":

⁷ O autor, que era argentino, não esclarecia se sua referência era local ou se estava apresentando uma versão da realidade do ensino no continente americano.

Quantos meninos violentos, irascíveis ou impulsivos, quantos indisciplinados, vadios, ou cleptômanos, têm vivido sem que seus pais hajam adotado atitude inteligente diante das primeiras manifestações de seu temperamento

Além dessas crianças portadoras de dificuldades facilmente identificáveis, havia outras que, de "vida aparentemente normal", na verdade apresentavam sérias "anormalidades de caráter": "a criança mimada, o manhoso, o brigão...", todos eles futuros desadaptados sociais (Nelson, 1945, p.331). Ao discorrer sobre os "anormais do caráter", do ponto de vista de Freud, Adler e Jung, Ernesto Nelson falava do "laço inviolável" que liga a criança aos pais, especialmente o "laço psíquico" entre a mãe e o filho, que "equivale à identidade do subconsciente de um e de outro", elo "invisível e imaterial" que permite "o intercâmbio de emoções e intuições entre o subconsciente de ambos os seres" (p.334).

O autor defendia a necessidade de os pais conscientizarem-se de que educar os filhos não podia continuar sendo "um processo cego e rotineiro", pois "o jogo das forças que eles involuntariamente põem em movimento", se descontrolado, teria efeitos "ruinosos sobre a vida ulterior da criança". As crianças problemáticas eram vistas como geradas por atitudes erradas dos próprios pais. A delinqüência infantil, por exemplo, resultaria de forçarem as "inclinações naturais dos filhos" por causa do desejo de compensarem seus fracassos na vida; as más condutas seriam provocadas pela dissonância verificada entre o rigor disciplinar do pai e a complacência da mãe. Embora não se estendesse sobre o assunto, Nelson também listava, entre as causas das anomalias em questão, os conflitos provocados pelo não atendimento das necessidades da criança devido às "condições de vida da família" (Nelson, 1945, p.336).

Isoladamente, o professor nada poderia fazer pelos educandos com problemas de conduta; precisaria que a escola "criasse relações orgânicas com o lar", programas de "auxílio mútuo", fundamentados no

conhecimento científico e aplicáveis na prática. Segundo Nelson, o reconhecimento de que o estudo das disfunções da criança só seria verdadeiramente revelador se feito à luz do "conhecimento pessoal dos que com ela convivem no lar" levou a escola a estabelecer um meio de contato mais próximo com a família: a "professora visitadora", função inspirada na "visitadora de higiene" cujo trabalho já era "familiar ao público de todo o mundo"⁸ (Nelson, 1945, p.345).

O recurso técnico dessa profissional era, fundamentalmente, o "estudo de casos individuais", o que lhe propiciava condições para analisar a situação e formular um diagnóstico dos problemas de conduta e de personalidade do aluno. Ela tinha em vista trabalhar não só com as dificuldades apresentadas pela criança na escola, mas também com as anomalias verificadas no ambiente doméstico. Para a consecução de seu trabalho, a professora visitadora fazia entrevistas com os envolvidos e aplicava testes psicológicos nas crianças, podendo contar, também, com avaliação de psiquiatras. Por fim, construía um quadro em que se incluíam dados a respeito do desenvolvimento do educando, de seu "nível mental", de sua "história social" e de seus "conflitos mentais" (Nelson, 1945, p.347-348). Disso tudo, resultavam esforços para transformar atitudes, com o objetivo de que as condições no lar e na escola fossem dirigidas ao "bem-estar físico e moral da criança".

Maria Leite da Costa (1949, p.22), também abordava os desajustes da personalidade infantil, fazendo semelhante menção a esse universo psíquico subjetivo. Considerava que a desadaptação do indivíduo poderia provir de fatores constitucionais, de lesões orgânicas, de natureza interior", ou de "ação externa, de influência do meio, de causas familiares ou erros de educação". Assim, a autora discordava da crença de que os supostos "defeitos" estivessem "sempre na criança", orno certos educadores erroneamente afirmavam.

Nos casos em que o desenvolvimento psicológico da criança estivesse perturbado por causas provenientes "do ambiente que a cerca,

Novamente o autor não oferecia indícios de sua referência geográfica.

das próprias relações com os pais, com os irmãos, com o grupo familiar", o procedimento mais correto seria que o psicólogo passasse a atuar junto aos pais:

A realidade demonstra que um grande número de crianças difíceis provém de famílias em situação anormal, ou por os pais serem divorciados, ou um deles ter falecido ou abandonado o lar, ou a criança ter sido entregue aos cuidados de um parente mais ou menos afastado, ou ainda por ter tido de se habituar à presença dum padrasto ou de uma madrasta (Costa, 1949, p.22).

As famílias em situação de anormalidade deveriam ser minuciosamente observadas pelos olhos atentos do psicólogo:

Para o estabelecimento do diagnóstico psicológico, nenhum fator pode ficar esquecido ou desaproveitado. Além das provas efetuadas no gabinete de observação, o psicólogo vigia constante, embora disfarçadamente, o comportamento do indivíduo, reparando nos mínimos pormenores, na maneira como brinca, como está à mesa, como olha para os companheiros, como se veste e como dorme. Minúcias que aos olhos dos leigos passariam despercebidas podem constituir para o psicólogo a chave do diagnóstico (Costa, 1949, p.25).

A proposição de Maria Leite da Costa revelava uma primorosa estratégia de investigação da subjetividade da criança. O ambiente doméstico passava a ser visto como um local que permitia descobrir filigranas psíquicas não captáveis na situação fria de laboratório; transformado em objeto da sagacidade disfarçada do psicólogo, o lar tornava-se terreno apropriado para o exercício de uma "psicologia da vigilância". Maria da Costa (1949, p.25) atribuía a esse trabalho a capacidade de elucidar o tipo de infância vivido pela criança: se foi uma "infância miserável" ou não, se transcorreu "no seio de família sã ou num lar desorganizado", se esteve marcada pelo excesso de "mimos" ou de "maus tratos" etc. Enfim, nessa perspectiva, o elemento psicológico

deveria ser confrontado com o social, e era dessa conjunção de fatores que adviria o diagnóstico.

Ao analisar os casos de "fugas infantis", a autora (Costa, 1945, p.416-417) oferecia uma demonstração do método preconizado, que dava conta de problemas importantes sob o aspecto psicológico, pedagógico e sociológico. O sintoma da fuga era caracterizado pelo "abandono, mais ou menos voluntário e impulsivo do domicílio familiar, da escola ou mesmo da oficina", quando o indivíduo perdia a "noção do real" e saía caminhando "apenas dominado pela idéia de mudar de lugar, sem sentir a fadiga e o desconforto". Mesmo associado ao roubo, esse quadro não podia ser confundido com a simples "vadiagem"; ao passo que este comportamento era um problema de natureza eminentemente social, sob a alçada do educador, a fuga podia ser a manifestação de "perturbações mentais graves, como a epilepsia e a demência precoce" ou, menos grave, de "reações de origem afetiva" provocadas pelo meio familiar. Nos meios familiares pobres, os condicionantes ambientais propiciavam a síndrome da fuga sucedida pelo comportamento de vadiagem.

Dos casos em estudo,⁹ a autora dizia:

...o inquérito às condições de vida das constelações familiares das crianças estudadas mostrou, repetidas vezes, haver perturbações graves do ambiente familiar, quer por desorganização dos seus elementos, quer em virtude de péssimas condições econômicas. Outras vezes, apurou-se pernicioso contágio com um meio moralmente mau, sobretudo no caso das crianças que habitam bairros ou freqüentam a deletéria promiscuidade dos pátios e de certas ruas (Costa, 1945, p.422).

A "desorganização familiar" era vista por Maria da Costa como um dos principais fatores responsáveis pelo "comportamento anômalo

⁹ A pesquisa da autora referia-se a estudos feitos no Instituto Costa Ferreira, de Lisboa, Portugal

da criança", em se tratando de crianças dotadas de "inteligência normal"; "seu psiquismo aparece perturbado por reações afetivas em face da desordem e da aridez do ambiente" (Costa, 1945, p.426). Os educadores tinham importante papel a cumprir junto a crianças que, por razões de debilidade mental, por anormalidades hereditárias ou ainda ameaçadas "pelo abandono moral e material", estivessem propensas a "cair na vadiagem, no vício, no crime". Cabia-lhes readaptar esses educandos e transformá-los "em indivíduos úteis para a sociedade". Mais do que oferecer ao grupo social um indivíduo refeito, a contribuição dos educadores teria o intuito de livrar a sociedade de um "elemento mau, pernicioso, indesejável" (Costa, 1945, p.430-431).

Podemos observar nesse tipo de discurso que a origem dos problemas se situava no terreno psicológico, sobre o qual deveriam ser articuladas as estratégias de intervenção. Mesmo quando considerada como resultado das determinações do ambiente social - a exemplo do que encontramos no discurso de matriz histórico-sociológica- ,a família tornava-se agora a responsável imediata pelos desajustes psicológicos de seus membros, em especial das crianças. Se no contexto do pensamento histórico-sociológico ficava esmaecida a trama psicológica ao serem ressaltados os fatores sociais, agora vemos alçar-se o espaço psicológico interno dos pais ao primeiro plano.

Algumas conclusões

Sob qualquer uma das perspectivas adotadas, uma conclusão parecia inquestionável para o pensamento educacional renovador: as famílias haviam se tornado incapacitadas para a tarefa de educar os próprios filhos, devendo delegar à escola esta responsabilidade. Do ponto de vista histórico, um processo inexorável havia concentrado os saberes no terreno da instituição escolar e nas mãos de seus profissionais,

vitimando as famílias, que se tornaram desprovidas de qualidades para educar. Pelo enfoque sociológico, as leis de organização da sociedade moderna determinavam a impossibilidade de o indivíduo ficar à mercê das tradições particularistas da família, posto que a ordem social continha exigências acima deste plano.

De um ponto de vista mais geral, o discurso renovador enquadrava-se no interior de uma perspectiva ambientalista em que cabia requisitar a ação normalizadora de variados órgãos da sociedade e o conhecimento de diversos terrenos científicos, com especial destaque para as ciências sociais. No caso especial das famílias pobres, devia-se estabelecer uma estratégia de intervenção capaz de salvá-las das conseqüências malignas do ambiente degenerado em que viviam.

A meta da renovação educacional era regenerar a sociedade; o indivíduo era visto apenas como um meio para a efetivação deste desígnio; a atuação dos educadores sobre os educandos deveria visar ao desenvolvimento de traços subjetivos adequados à nova ordem social. Foram justamente essas características que tornaram possível caracterizarmos o pensamento educacional renovador como imbuído de ideais *socializadores*, avessos ao *psicologismo* que encaminharia a escola na direção de enxergar o indivíduo isolado dos condicionantes sociais (cf. Cunha, 1995).

O que vemos agora é que o discurso dos educadores, ao vislumbrar os integrantes da família como indivíduos dotados de um espaço psicológico degradado sobre o qual atuar, tenderam a obscurecer os princípios *socializadores* da Escola Nova, abrindo caminho, assim, para uma interpretação *psicologista* do ambiente familiar. Ao entender que o psiquismo era o local onde se firmavam os alicerces da sociedade, o pensamento educacional renovador deixou-se permear pelos conceitos de uma Psicologia normalizadora da personalidade, invasora da intimidade doméstica e, mais ainda, do terreno da subjetividade.

Nesses novos componentes do discurso escolanovista pode estar a origem de sugestões para que o trabalho docente passasse a atuar sobre o educando enquanto *ser* psicológico apartado do social. Considerando

que nenhum autor é capaz de limitar o tipo de interpretação que sobrevirá às suas propostas, nada impedia que os leitores e divulgadores das idéias difundidas naquela época as assimilassem do modo que lhes fosse mais conveniente. Embora aqui não o tenhamos visto explicitamente formulado, nas entrelinhas do discurso escolanovista já repousava o esquecimento das questões sociais e políticas que envolvem a compreensão da família, do educando e da escola.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. A educação higiênica no lar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.7, n.19, p.75-92, jan. 1946.

AZEVEDO, Thaïes de. As famílias dos alunos de uma escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n.56, p.116-143, out./dez. 1954.

BASTIDE, Roger. A educação dos educadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.12, n.33, p.20-43, maio/ago. 1948.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas de perturbação de caráter. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p. 176-184, fev. 1945.

_____. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.35, p.74-88, jan./abr. 1949.

CIULLA, Luiz. Menores anormais de caráter. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.10, n.27, p. 187-205, mar./abr. 1947.

COSTA, Maria I. Leite da. Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.6, n.18, p.416-431, dez. 1945.

_____. Complexos infantis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.12, n.32, p.50-69, jan./abr. 1948.

_____. O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.35, p. 19-26, jan./abr. 1949.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola atual*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HALL, Margareth. A importância do diagnóstico educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.7, n.23, p.258-268, jul./ago. 1946.

KIMBALL, Sólton T. Uma apreciação do ensino primário. Trad. Maria Helena Rapp. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.33, n.77, p. 16-33, jan./mar. 1960.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Modalidades de educação geral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.1,n.2,p.219-225,ago. 1944.

MEDEIROS, Maurício de. Aspectos da psicologia infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.27, p.65-78, set./dez. 1949.

_____. Desajustamentos infantis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.10, n.28, p.393-409, maio/jun. 1947.

- MEDEIROS, Maurício de. O mundo imaginário das crianças. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n.42, p.5-18, abr./jun. 1951.
- MOREIRA, João Roberto. Funções sociais e culturais da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n.66, p.53-81, abr./jun. 1957.
- NATIONAL VOCATIONAL GUIDANCE ASSOCIATION (Nova York). Princípios e práticas de orientação educacional e profissional. Trad. Manuel Bergstrom Lourenço Filho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.5, n.13, p.21-34, jul. 1945.
- NELSON, Ernesto. Necessidade do estudo da criança no lar e na escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.5, n. 15, p.329-352, set. 1945.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n.41, p.54-74, jan./mar. 1951.
- TEIXEIRA, Anísio S. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n.46, p.69-79, abr./jun. 1952.
- _____. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n.67, p.3-29, jul./set. 1957.
- _____. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n.62, p.3-16, abr./jun. 1956.

VELOSO, Elisa Dias. Problemas de ajustamento à escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.30, n.71, p. 15-29, jul./set. 1958.

Recebido em 22 de julho de 1996.

Marcus Vinicius da Cunha, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor assistente-doutor junto ao Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Araraquara-SP.

This article analyses the discourse of educational renovation in Brazil, between 1944 and 1960. It discusses the concepts that were used to Understand the relationship between school and family.

Le but de la presente étude est celui d'analyser le discours éducateur rénovateur utilisé au Brésil, entre 1944 et 1960, pour réfléchir sur les rapports entre la famille et l'école.

En este trabajo se analiza el discurso renovador de la educación producido en Brasil entre 1944 y 1960, discutiéndose los conceptos usados para comprender las relaciones establecidas entre escuela y familia.

*Rupturas e Continuidades de la Política de Educación Superior Brasileña: la Admisión a las Universidades durante los Gobiernos de Sarney y Collor de Mello**

Adriana R. Chiroleu

Universidad Nacional de Rosario-Argentina

Sintetiza algumas reflexões contidas em estudo mais amplo sobre a sociogênese e a evolução da política de admissão nas universidades do Brasil e da Argentina. Neste caso, procura caracterizar as políticas de educação superior dos governos de Sarney e Collor de Mello, focalizando especialmente o acesso à universidade e situando as diferentes concepções que a universidade teve nas duas gestões.

En el presente trabajo nos proponemos revisar algunos aspectos centrales de la política de educación superior desarrollada durante las gestiones de Sarney y Collor de Mello, poniendo especial énfasis en las Cuestiones relativas al acceso a dicho nivel. Al respecto, la comparación nos permitirá iluminar aspectos particulares en cada uno de los gobiernos que no resultan sin embargo ajenos al clima de época y a las circunstancias peculiares que respectivamente atravesaron.

De esta manera puede apreciarse en cada caso, y teniendo como telón de fondo la crisis económica de los 80 y el creciente desinterés oficial por el tercer nivel, las transformaciones experimentadas por los

* El presente trabajo forma parte de la tesis de doctorado en Sociología de la autora, desarrollada en el Programa de Doctorado Conjunto de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y la Universidad de Brasilia (UnB). Agradezco los comentarios que a versiones anteriores me efectuara mi orientador de tesis, Dr. Daniel J. Cano.

ejes articuladores de la política universitaria que trasuntan el tipo de relacionamiento planteado con las universidades así como el reconocimiento del peso y la importancia de las instituciones.

La gestión de Sarney

Durante la misma, se reconoce a la expansión de la educación básica como la vía adecuada para la construcción de una sociedad democrática. Sin embargo, la educación superior no sería descuidada, y sus crecientes dificultades serían abordadas por distintas comisiones de estudio con el objeto de interpretar y encauzar la preocupación social y corporativa por el tema.

En este sentido, entre las promesas pre-electorales de Tancredo Neves figuraba la reconstrucción de la enseñanza superior, cuyo punto de gravitación sería la universidad pública. La muerte del presidente deja, sin embargo, trunco esos proyectos, y su sucesor, José Sarney, sólo mantendrá nominalmente estas metas (Vieira, 1991).

Es así como 1985 se constituye la Comisión Nacional para la Reformulación de la Educación Superior¹ a través del Decreto n° 91.177/1985. En la exposición de motivos para su creación el ministro de Educación Marco Maciel reconoce la situación de crisis por la que atraviesa este nivel educativo y destaca especialmente los problemas económicos (bajos salarios docentes, falta de equipamiento, laboratorios etc.), la formación profesional deficiente de los alumnos, la discriminación social en el acceso a la universidad, los sistemas antidemocráticos de administración y elección de cuadros dirigentes, la poca claridad en el peso que el propio mérito tiene en la selección y promoción de los profesores, y el exceso de controles burocráticos en

Esta comisión estaba compuesta por un grupo muy heterogéneo dentro del cual sólo la mitad tenía experiencia universitaria. Esto hizo más difícil el funcionamiento interno de la comisión y en opinión de Cunha (1989, p. 171) incidió para que el relatório final resultase una consolidación de las directrices del propio Ministerio de Educación.

las universidades públicas. Todos estos planteos guardan una línea de continuidad con los efectuados durante el último tramo del gobierno militar.

En su relatório final, *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira* (Brasil. MEC, 1985a), se propone una mayor articulación entre una autonomía para la universidad - condición para la mejoría de la calidad de la educación superior - y el reclamo de responsabilidad social de la institución, que debe ser evaluado por procesos públicos a través de criterios fijados por la propia comunidad académico-científica.

En ese año 1985 se efectúan intentos concretos para avanzar en cuestiones relativas a la calidad académica a través de la implantación del programa *Nova Universidade* (Brasil. MEC, 1985b, 1991), que un año después elabora un anteproyecto de reforma de la universidad brasileña y de las escuelas aisladas federales, que propicia la creación del ente jurídico universidad eliminando la dicotomía entre fundaciones y autarquías.

En febrero de 1986 se constituye el Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Educación Superior (Geres) (Portaría n° 170 del 3/3/1986) con el objeto de sistematizar las colaboraciones llegadas al MEC sobre los problemas apuntados en el relatório de la Comisión Nacional para la reformulación de la educación superior y convocar a la comunidad al debate mientras se avanzaba en la preparación de las medidas administrativas y legales que fueran necesarias para efectuar las reformas (Geres, 1987). En este sentido, elaboró un anteproyecto de Ley de reformulación para los establecimientos federales de enseñanza superior.²

² En el mismo ocupan un espacio preferencial: a) la necesidad de eliminar la dualidad creada en las universidades federales por autarquías y fundaciones, las cuales deberían fusionarse en un nuevo ente jurídico; b) la racionalización y control gubernamental sobre las universidades; c) la valorización de los niveles más elevados de la carrera docente; d) la participación de los docentes y los estudiantes en la elaboración de las listas para los cargos de dirección en las universidades y la incorporación de representantes de los empleados en los colegios electorales especiales (Cunha, 1989, p. 172).

Hacia 1989 el ministerio (Sant'Anna, 1989, p.50) reseña algunos aspectos relevantes sobre el funcionamiento de las universidades. Al respecto señala que la meta perseguida era la de convertir a este complejo de instituciones en la espina dorsal del sistema de enseñanza superior. Esta meta, coincidente con la declarada inicialmente por Tancredo Neves y uno de los pilares de la Reforma Universitaria de 1968, estaba sin embargo, en las postrimerías del gobierno Sarney, muy lejos de su concreción.

Las universidades, por su parte - siempre en la declaración oficial -, se caracterizarían por un elevado patron de desempeño, capaz de impulsar la calidad del trabajo desarrollado en las demás instituciones, por la vía del efecto demostración y de la transferencia.

Por otra parte señala como núcleos problemáticos aquéllos vinculados con el *costo* que tienen las instituciones universitarias. En este sentido, la preocupación parece comenzar a desplazarse de la calidad, la democratización interna y externa y la autonomía, al financiamiento de las instituciones. Al respecto, el gobierno resalta el aumento del costo de mantenimiento de las instituciones federales de enseñanza superior, aunque lo relaciona con la ampliación y perfeccionamiento de las mismas y del equipamiento de laboratorios, bibliotecas y oficinas, la mejoría en la remuneración del trabajo científico y la implementación de sucesivos Planes Nacionales de Pos-Graduación desde 1975. Se destaca además el alto costo-alumno por año en las instituciones federales (cerca de 10 mil dólares) y la necesidad de mejorar las tasas de retorno de las inversiones efectuadas a través de la actualización curricular y del conocimiento transmitido.

En este sentido, sostiene que los problemas de la enseñanza superior brasileña son una consecuencia, por un lado, de la desordenada expansión matricular, docente y administrativa ocurrida en las dos últimas décadas, y por el otro, de las dificultades presupuestarias sufridas por el sistema universitario como un todo, las cuales redundan en el descenso de la calidad académica.

Del análisis de la documentación oficial producida durante estos años parece pues perfilarse que los ejes priorizados desde el gobierno serían básicamente: *expansión/democratización, autonomía y calidad*, y sobre el final del período, la preocupación comienza a orientarse hacia *la financiación*.

En lo que respecta a la *democratización del acceso* a la educación superior, la documentación oficial hace diferentes referencias, entendiéndola como la implementación de condiciones más equitativas de ingreso a los niveles primario y secundario. La ampliación indiscriminada del número de vagas sólo podría conducir a una mayor reducción de los requisitos académicos y a la creación de curricula de menor calidad a las existente (Brasil. MEC, 1985a, p.6-7).

Por este motivo son propuestas una serie de medidas, como el mejoramiento de la formación de profesores de primero y segundo grado, la expansión de la investigación educacional, la ampliación de los canales de acceso a la enseñanza superior por medio de becas de estudio, la ampliación de las vagas en las instituciones públicas en la medida de lo posible y en las áreas de mayor demanda, y el establecimiento de cursos nocturnos para estudiantes que trabajen, enseñanza a distancia, uso de medios electrónicos, etc. (Brasil. MEC, 1985a, p. 17-18).

Es decir, la democratización de la educación superior implica básicamente la actuación sobre aquellas variables que hacen más inequitativo el acceso a este nivel educativo, localizadas éstas a nivel de la enseñanza básica y media y las dificultades económicas experimentadas por los estudiantes de sectores sociales desfavorecidos. Esto no implica alterar la política de admisión, ya que la democratización no se relaciona con una mayor inclusividad en las instituciones de sectores sociales ausentes o escasamente representados, ni con una ampliación de la base social de la matrícula.

Por su parte, las formas de *expansión* posibles del nivel son ubicadas tanto dentro de los circuitos tradicionales como fuera de ellos, presentándose en este último caso como vías alternativas para encauzar la demanda.

Por otra parte, ya en 1985, la Comisión para la Reformulación de la Enseñanza Superior Brasileña sostenía que la universidad debía tener libertad para formular su proyecto didáctico, su plan científico, su programación presupuestaria y financiera y sus procedimientos de administración. Esto se justifica en el hecho de que la complejidad económica, cultural y política del país impide imponer un modelo único de universidad, la contrapartida, sin embargo, es el desempeño eficiente.

Por su parte, la Constitución de 1988 garantiza la *autonomía* en su artículo 207, señalando que la misma se refiere a los campos didáctico-científico, administrativo y de gestión financiera y patrimonial, obedeciendo al principio de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.

El ministro Sant'Anna en 1989 señala que muchas de las dificultades surgidas en relación a este tema estaban relacionadas con la convivencia de un mayor grado de libertad y las restricciones presupuestarias propias del periodo.³

En otro orden de cosas, la necesidad de efectuar *evaluaciones de la calidad* de la enseñanza superior es señalada tempranamente durante la gestión como uno de los principales problemas de la educación superior. Sin embargo, se habría avanzado en una Conscientización cada vez más amplia de la necesidad de concretarlas (Brasil. MEC, 1985a, p.52-59).

LA POLÍTICA DE ADMISIÓN

El ministerio va brindando paulatinamente mayor autonomía a las universidades para la organización de los vestibulares. Es así como

¹ Sostiene asimismo que a pesar de ser la autonomía una prerrogativa inherente a la idea de universidad, no puede ser irrestricta. En este sentido, llevar al extremo la idea de independencia institucional puede conducir a una concepción corporativista y hasta antidemocrática en la medida en que se resguarda a la institución de los controles societales (Sant'Anna, 1989, p.59-60).

la Portaria 380 del 29/5/1986 (ministro Jorge Bornhausen) establece que éstas podrían fijar la nota mínima de aprobación, y que los exámenes versarían sobre el núcleo común del segundo grado. Además, el nivel de las pruebas no podría ser superior al nivel de enseñanza suministrado por las escuelas del país en el primer y segundo grado, y a este núcleo común obligatorio de conocimientos se le otorgaría un peso mínimo del 40% del total de puntos.

Estos cambios se introdujeron con el objeto de aumentar la flexibilidad de las instituciones de enseñanza superior en lo que respecta al posible carácter habilitatorio del concurso vestibular y a evitar el exceso de especialización de las pruebas. Además, la fijación por parte de la propia institución de la nota mínima de aprobación permitiría que ellas mismas seleccionasen con criterios propios a los alumnos que deseaban tener.⁴

Un año después, la presión de las universidades públicas sobre el MEC logra que éste reconociera los inconvenientes derivados de la adopción de un modelo único (Portaria n° 365/1987). Ese año la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) se separa de la Fuvest, y realiza por primera vez su propio vestibular, y la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) y la Universidade Federal Fluminense (UFF) se separan de la Fundação Cesgranrio.

Mientras tanto se acentúa el problema de las vagas ociosas especialmente en la red privada.

Por su parte, la Constitución de 1988 establece en su artículo 208 que es obligación del estado garantizar "el acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, de la investigación y de la creación artística, según la *capacidad de cada uno*".

⁴ Las pruebas incluirían Portugués, Literatura Brasileña, Ciencias Físicas y Biológicas, Historia, Geografía y organización sociopolítica brasilena (OSPB), Matemática y Lengua Extranjera. Por otra parte, el *vestibular* podría realizarse en más de una etapa. La primera, sobre el núcleo común obligatorio, debería tener un peso mínimo del 40% del total de puestos. En lo que respecta a la habilidad específica, ésta no contaría puestos para la clasificación del alumno sino que tendría un carácter meramente habilitatorio.

Ese mismo año, el ministerio fija normas para el concurso vestibular y establece que la prueba de Redacción será eliminatoria.

Al finalizar la gestión del gobierno Sarney, en 1989, el ministro Sant'Anna efectúa un balance sobre el tema, y sostiene:

El ingreso a la universidad pública queda reservado casi con exclusividad a los alumnos oriundos de la enseñanza particular, excepción hecha de los egresados de las escuelas técnicas federales. Esto es así, por una serie de razones, que van, desde la falta de preparación del profesorado, a su vez ligada a la cuestión salarial y a la pérdida de prestigio de las carreras de magisterio, hasta la prevalência del factor político y del corporativismo sobre el factor técnico, en los cuadros docentes, que derivó en una sensible pérdida de calidad en la enseñanza pública de los niveles anteriores al universitario. Como en las instituciones federales de nivel superior el nivel es mejor que en muchas instituciones particulares, y la enseñanza es gratuita, los candidatos más calificados en el *vestibular* cubren las *vagas* en esas instituciones. Se trataría pues, de un mecanismo perverso de selección, basado en condiciones previas de la vida familiar del estudiante, que precisa ceder lugar a la democratización del proceso, prevista en la Constitución, cuando subordina el acceso a los niveles más elevados de la enseñanza a la capacidad de cada uno (Sant'Anna, 1989, p.59).

Parecería delinarse aquí un concepto más ajustado de equidad, que guardaría relación con las competencias individuales que necesariamente deberían abstraerse de las diferencias sociales. Por otra parte, se plantea en este caso un reconocimiento del fracaso de esta gestión en la reducción de aquéllas.

Por otra parte, desde distintas vertientes, se presentan en el período una serie de proyectos que plantean - en la mayor parte de los casos - transformaciones de distinta índole del vestibular, y en otros, modificaciones de la política de admisión. Esta abundancia de proyectos modificadorios de los mecanismos y aún de las políticas de acceso a la educación superior parece resaltar la actualidad del tema, el debate

permanente que el mismo suscita y el relativo consenso, por una parte, en la necesidad de la aplicación de mecanismos de selección, y por la otra la conveniencia de plantear alternativas diferentes para mejorar los resultados. Entre ellos,⁵ se destacan especialmente los siguientes.

a) *Proyectos que propician la articulación entre el segundo y el tercer nivel*

- En octubre de 1985, la Comisión Permanente del Concurso Vestibular (Copeve) de la Universidad de Brasilia (UnB) propone que los buenos alumnos del segundo grado ingresaran directamente a la universidad. Se efectuarían pruebas periódicas, a cargo de la UnB, lo cual permitiría que el estudiante fuera evaluado varias veces aumentando la motivación para estudiar desde el primer año, y no apenas en los últimos seis meses del segundo grado.⁶

- En diciembre del mismo año, la Secretaría de Enseñanza de Primero y Segundo Grado (SEPS) del MEC presenta una propuesta - similar a la de la Copeve - por la cual los estudiantes secundarios serían sometidos a evaluaciones periódicas por una comisión estadual vinculada al MEC.⁷

Esto - se sostenía - acabaría con el "trauma del vestibular" y la industria de los "cursinhos" y corregiría las distorsiones de la enseñanza secundaria.

⁵ No pretendemos efectuar ni una enumeración ni un análisis exhaustivo de todos estos proyectos, sino resaltar sólo las tendencias principales presentadas en los mismos a través de algunos ejemplos concretos.

⁶ Una variante de esta propuesta es definida por Bicudo (1990, p.56), secretario de Asuntos Jurídicos de la Prefectura de São Paulo, sosteniendo que no es justo que el diploma concedido por los establecimientos de segundo grado no tengan un peso importante para el ingreso a la universidad, obligando a todos al mismo examen vestibular. Un método más adecuado sería que los alumnos que hubieran concluido con un promedio por encima de determinada calificación ingresaran automáticamente en la facultad de su preferencia, reservando el vestibular para los de calificación inferior.

⁷ La UnB presenta una propuesta parecida, pero la evaluación sería hecha por una comisión de la propia universidad.

- En la misma fecha, Di Genio - director-presidente del Centro Educacional Objetivo - propone la extinción del vestibular unificado, el re-estudio del peso de la disciplina Lengua Extranjera,⁸ la sustitución del vestibular por evaluaciones durante el segundo grado y la valorización de redacción y orientación vocacional profesional.⁹

- En 1987, Serpa, director de Cesgranrio, propone la evaluación gradual del estudiante a lo largo de los tres años del segundo grado. Estas serían efectuadas cada seis meses en cada escuela pero aplicadas por la Cesgranrio. Cada prueba cubriría el contenido de lo que fue estudiado en ese período. La media de las seis pruebas tomadas representaría el 50% de la nota de clasificación; el otro 50% se obtendría a partir de un test de aptitud numérico, verbal y abstracto.

Esto obligaría a la escuela de segundo grado a mantener un patrón mínimo de enseñanza y permitiría diagnosticar los problemas del segundo grado cuando todavía es factible solucionarlos. Por otra parte, para los candidatos que cursaron el segundo grado años atrás, o que vinieran de otros estados, la evaluación se efectuaría en forma bimestral, a lo largo del año.

De acuerdo a esta propuesta el alumno sería sometido (al fin de cada año lectivo o al término de cada serie del segundo grado) a varias pruebas sobre cada una de las disciplinas del núcleo común. A cada prueba correspondería un relatório (emitido en un máximo de una semana) que daría los datos a ser archivados en la central de evaluación. Simultáneamente el relatório sería remitido a cada establecimiento de segundo grado del Estado, informando las posibles deficiencias y las providencias correctivas que podrían ser todavía tomadas a lo largo del proceso de aprendizaje.

* Al respecto, señala Di Genio que es necesario tener en cuenta el carácter elitista de esta disciplina, ya que el alumno de mayor poder adquisitivo frecuenta cursos especiales mientras en las escuelas es desarrollada de manera poco satisfactoria (declaraciones en *Estado de S. Paulo*, 6/12/85, y *Jornal do Brasil*, 4/12/1985).

⁹ El principal problema que enfrenta este proyecto es la falta de convergencia de las curricula del segundo grado y el peligro de que, una vez más, la preparación para el ingreso a la educación superior se convierta en el objetivo del segundo grado (declaraciones de Eurides Brito da Silva, *Correio Braziliense*, 10/12/1985).

Este procedimiento permitiría a los alumnos corregir sus deficiencias en un período de tiempo mayor; los candidatos a una vaga en las universidades tendrían la posibilidad de establecer una comparación entre su aprendizaje y el de sus colegas transformándose en agente de su propia formación, se mediría un mayor número de atributos, se facilitaría el proceso de transferencia de una escuela a otra del mismo estado y se diluiría la tensión del concurso, que funciona como factor psicológico adverso para los candidatos.

Para su aplicación se debería establecer un programa único de pruebas iguales (única forma de comparar los resultados de las evaluaciones), lo cual supondría un elevado costo en virtud del carácter abarcativo de la evaluación.¹⁰

- A mediados de ese año 1987, la UnB vuelve a insistir con el proyecto elaborado con anterioridad, que suponía la acción pedagógica integrada del segundo y el tercer grado, incluyendo el ensayo de un sistema de acceso a la enseñanza superior basado en la evaluación del desempeño de los candidatos a lo largo del segundo grado (vestibular por etapas múltiples), manteniendo también el vestibular tradicional.

b) *Proyectos que sustentan una mayor descentralización del vestibular*

- A fines de 1985, Herval, Secretario de Enseñanza Superior del MEC, propone dejar que las universidades construyan sus propios modelos de vestibular, estableciendo el ministerio los criterios mínimos para que la diversidad no sea muy grande. El vestibular unificado se mantendría en los casos en que se considerara conveniente.

Un proyecto similar a éste es discutido a partir de enero de 1995 en la UnB; los alumnos del segundo grado de Brasilia (tanto de la red pública como particular) podrían optar entre el vestibular tradicional o un vestibular alternativo con pruebas desarrolladas a lo largo de los tres años del ciclo secundario. A través de este sistema se cubriría el 30% de las vagas de la universidad (*Correio Braziliense*, 10 y 11/1/1995).

c) *Proyectos que sustentan el establecimiento de una cuota para alumnos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos*

- En 1986 la Comisión de Asuntos Constitucionales propone reservar el 50% de las *vagas* en las instituciones públicas a alumnos carenciados. El candidato tendría prioridad y sólo debería alcanzar la media de conocimientos sin precisar disputar el lugar con otros candidatos. Se otorgaría autonomía a las universidades públicas para escoger los métodos de selección y a las privadas para hacerlo con control del MEC.

d) *Proyectos que proponen la extinción del vestibular*

- En julio de 1988, en el contexto del seminario *Sociedade, Vestibular, Universidade*, celebrado en Aracaju, Luis Felipe Perret Serpa (Universidade Federal da Bahia) propone la extinción del vestibular. Sostiene, al respecto, que el mismo es un mecanismo de defensa de las instituciones de educación superior."

e) *Propuestas de modificación alternativas*

- A mediados de 1988, se desata un debate a raíz de la agudización del problema de las *vagas* ociosas; en estas circunstancias, el ministro Napoleão propone permitir la entrada de los alumnos con cualquier nota mientras haya lugares disponibles.

¹ En el mismo seminario se presenta el caso de la Universidad Federal de Santa Maria (Rio Grande do Sul) en la que no existen *vagas* ociosas. La institución aceptó - se dice - el desafío de recibir una clientela no tan bien preparada y de tratar de realizar un poco de "justicia social" (professor Adalberto Meller).

En este sentido sugiere dar libertad para que las escuelas resuelvan el problema de las *vagas* ociosas y crear un curso de refuerzo para el segundo grado o un segundo llamado para un nuevo vestibular.¹²

- En febrero de 1990, Sgarbi, coordinador de la Comisión de Vestibular de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, propone la realización del concurso en una única fase y el establecimiento de medias que compararan a los candidatos que sean presentados para la misma carrera.

La variedad de los proyectos, y el hecho de que muchos de ellos convergieran temporalmente aunque incluyeran diagnósticos y propuestas divergentes, permite graficar la permanente vigencia de la discusión sobre el sistema de ingreso a aplicar para la educación superior. La mayor parte de estas propuestas giraba en torno a la transformación en la forma del vestibular para obtener mejores resultados en la selección. Sólo dos apuntaban a tener en cuenta las dificultades de los sectores socialmente más desfavorecidos para obtener una plaza en las instituciones o a eliminar las trabas al acceso. La magnitud que alcanzan las *vagas* ociosas comienza a introducir sin embargo otros matices a la discusión.

LAS VAGAS OCIOSAS

El número de *vagas* ociosas fue creciendo año a año hasta constituirse en un emergente de problemas más profundos del sistema educativo. Datos de la Fundación Cesgranrio señalan que en 1984, el

12 El ministro Napoleão sostiene que no es admisible que jóvenes adolescentes permanezcan fuera de la escuela mientras existen *vagas* ociosas en las instituciones de enseñanza superior, especialmente en las públicas. En este sentido, el vestibular realizado a principios del 88 presentó una grave distorsión por el gran número de *vagas* no cubiertas. La UFF, por ejemplo, dejó de cubrir 1.417 *vagas*, el equivalente al 45.8% del total de 3.090 *vagas*. En la Universidad Estadual de Campinas no fueron cubiertas 271 de las 1.575 *vagas* ofrecidas. En la UnB, por su parte, 208 de las 910 *vagas* no fueron cubiertas, lo cual representa el 25% (*Estado de S. Paulo*. 5/8/1988).

número de vagas no cubiertas en el vestibular unificado era de alrededor de 4.200, subiendo a 5.800 en 1985 y a 6.100 en 1986.¹³

Tradicionalmente los cursos en los que se concentra la mayoría de estas vagas son Bibliotecología, Educación, Letras y Música, aunque en algunas universidades también en Enfermería y Nutrición.

Es notorio que las vagas sobran en aquellas carreras para las cuales el mercado de trabajo de los graduados es pequeño o resulta desde el punto de vista económico, poco atractivo. Estas carreras son, por lo general, demandadas por candidatos que, conscientes de su escasa preparación, prefieren no competir por un lugar en carreras más prestigiosas ante postulantes de mejor formación.

Para Goldemberg - entonces rector de la Usp - , por ejemplo, la existencia de *vagas* ociosas no indica necesariamente una falta de preparación total de los candidatos, sino que es el resultado de la acción conjunta de la pequeña demanda y el dimensionamiento inadecuado de ciertos cursos. En este sentido, la fijación del número de vagas, y aún la creación de determinados cursos, no toma en cuenta, en muchos casos, la existencia de clientela suficiente.¹⁴

Las vagas ociosas son relacionadas también desde distintas vertientes con la crisis económica. Por una parte, las familias que ven disminuir sus ingresos ya no están en condiciones de enviar a sus hijos a instituciones privadas y en caso de poder hacerlo prefieren las carreras más prestigiosas. Por el otro, la proliferación de los diplomas universitarios hace que éstos ya no garanticen la obtención de empleos acordes a las expectativas.

Asimismo las vagas ociosas son también el resultado del deterioro de la calidad de la enseñanza fundamental y media; se

13 En São Paulo, por su parte, la Fuvest organizó en 1986 un nuevo vestibular para cubrir las aproximadamente 240 vagas que no habían sido ocupadas en algunas carreras (Economía Doméstica, Enfermería, Matemática, Física, Química, Meteorología, Geofísica y Pedagogía). En 1988, en la Usp sobran alrededor del 10% de las vagas ofrecidas, concentradas en los cursos de Enfermería, Economía Doméstica, Letras Orientales (Hebreo, Armenio, Árabe, Chino y Ruso) y en Ciencias Exactas (Meteorología y Geofísica, Geología, Química, Física y Matemática).

¹⁴ *Estado de S. Paulo*, 30/6/1988.

constituirían así en una forma de constatación de la formación deficiente de los candidatos. En este sentido se reconocen las graves dificultades que en materia de calidad sufre especialmente la enseñanza pública.

A partir de mediados de 1988, la comprobación de conocimientos de lengua portuguesa incluiría, obligatoriamente, prueba de redacción, cuyo peso sería igual o superior al mayor peso de las demás pruebas o cuestiones, independientemente del área, curso o habilitación del candidato.

Se establece además que en el caso de no cubrirse todas las vagas - excepto cuando no hubiera número suficiente de candidatos -, las instituciones deberían realizar nuevos concursos vestibulares o utilizar criterios, definidos en el edital del concurso, para cubrir los lugares remanentes en ese período lectivo.

En la exposición de motivos elevada por el ministro al presidente reconoce la variedad de las causas que provocan la existencia de vagas ociosas. Entre ellas, las deficiencias del primer y segundo nivel que se acentúan en la población económicamente más carenciada, las exigencias mínimas de complejidad superior a la enseñanza suministrada en el segundo grado, la eliminación de la unificación del concurso vestibular, asociado a la adopción de criterios más rígidos de selección y la especialización de las pruebas, diferenciadas por área de conocimiento.

Sin embargo, la iniciativa del MEC de exigir una nota mínima en Portugués (Nota 2) en los exámenes vestibulares trae aparejado que gran número de cursos de las diversas universidades no consiguieran cubrir sus vagas, aunque la demanda de enseñanza universitaria - especialmente la enseñanza oficial gratuita - continúa superando largamente la oferta.¹⁵

En esta gestión quedan pues acentuados algunos rasgos ya presentes en períodos anteriores. Uno de ellos tiene que ver con el espacio que desde el poder público se le asigna a la problemática universitaria,

¹⁵ Al respecto, la Unesp, por ejemplo, deja de cubrir el 19% de sus vagas, la PUC-SP el 30%, la Universidad de Brasilia el 24% y la Universidade Federal de Goiás, el 26% (Estado de S. Paulo, 5/3/1989).

espacio que, según transcurren los años y se agudiza la crisis económica, no halla correlato en el plano presupuestario. Por otra parte, en el período se constituyen diversas comisiones de estudio de las cuestiones sectoriales y se elaboran numerosos proyectos de reforma del vestibular. Una vez más es dable remarcar que el consenso en este último caso se reduce a la necesidad de seleccionar mientras persiste en cambio la discusión en torno a las formas más adecuadas para instrumentarla.

La gestión de Collor de Mello

En materia de educación superior, durante esta gestión se agudizan tendencias ya presentes desde los inicios de los 80, como el creciente desinterés oficial por el tercer nivel y las obligaciones financieras que implica.

Desde el discurso oficial, no se presentan cambios significativos en relación al último tramo de la gestión Sarney, y muchas de las propuestas de Chiarelli ya estaban contenidas en las medidas planteadas durante la misma.

Sin embargo, existe un clima distinto,¹⁶ un enfrentamiento a veces directo, otras mediado, especialmente entre gobierno y universidades federales, que puede en parte fundamentarse en los rasgos neoliberales que incluye el proyecto Collor y en la forma en que este incide en la universidad.¹⁷

¹⁶ Puede consultarse al respecto, entre otros, las declaraciones del ministro Chiarelli en Estado de S. Paulo (30/5/1990), revista *Veja* (30/8/1990), *Jornal do Brasil* (7/7/1991), Estado de S. Paulo (7/7/1991)

¹⁷ Por otra parte, una revisión de los diarios de la época permite constatar que la universidad aparece en ellos ligada principalmente a temas como: costo de la formación de cada alumno (8 mil dólares, "el más alto del mundo", *Folha de S. Paulo*, 2/6/91 y 5/8/1992), cantidad de alumnos por profesor (8 alumnos por profesor en universidades federales, dato incluido en Estado de S. Paulo, 22/5/1990), deserción por profesor en universidades federales, dato incluido en Estado de S. Paulo, 22/5/199), deserción (47% en la Usp, 40% de media en las universidades públicas del Estado de São Paulo, Estado de S. Paulo, 8/1/1991; *Folha de S. Paulo*, 5/8/1992), perfil sócioeconómico de los estudiantes de Ia UnB (*Jornal do Brasil*, 22/2/1993, el artículo se titula "Universidade excludente"), vagas ociosas en las instituciones (*Jornal do Brasil*, 4/2/1990; Estado de S. Paulo, 4/9/1990; *Veja* 22/8/1990).

En realidad las distintas propuestas hacen referencia directa o indirectamente a una mayor ingerencia del gobierno en la vida de las instituciones públicas. En este sentido, el MEC pone el énfasis en reglamentar la autonomía - establecida en la constitución -, planteando una interacción diferente con las universidades a partir de una nueva forma de distribución de los recursos, que otorga mayor responsabilidad en la misma, a las instituciones. Se propone el aumento del número de vagas para lograr una mayor eficiencia de las mismas y la disminución de su costo medio. Asimismo y en forma convergente se estimulan proyectos de autoevaluación institucional y de modernización de los proyectos gerenciales.

Hay un fuerte énfasis en los aspectos cuantitativos, en la *eficiencia* y la *productividad*, e indirectamente en el retiro del Estado de algunas de sus obligaciones para con la educación superior. En líneas generales, el ministerio Chiarelli se caracteriza por una posición muy crítica con respecto a las universidades gubernamentales y su funcionamiento, al que caracteriza como elitista.¹⁸

Sin embargo, si analizamos la documentación oficial, puede afirmarse que la gestión Collor toma como punto de partida algunos aspectos con los cuales difícilmente alguna fracción política pudiera no coincidir.¹⁹ Entre ellos, se destacan especialmente los principios de modernidad y justicia,²⁰ el reconocimiento de la situación de "descalabro"

18 Este calificativo permea la historia de las universidades brasileñas; lo novedoso en este caso es el clima de tensión y crítica constante en que el mismo se inserta.

19 En opinión de Cunha (1990), el Plan Collor emplea mas que nunca la táctica de "dilusión", muy habitual en la práctica - o la retórica - del planeamiento en Brasil. Ella consiste en presentar objetivos con los cuales todos están de acuerdo a partir de un diagnóstico bastante general, que si no es consensual, por lo menos evita las Cuestiones más conflictivas. Esto permite al ministro o a los coordinadores de los programas deslizar los recursos en forma arbitraria. O sea, es siempre posible "justificar" el empleo de recursos, aplicados con la "flexibilidad" característica del viejo patrimonialismo y la modernidad.

20 Mi generación no admite más convivir con un Brasil gigante económico pero pigmeo social: la décima economía del globo con indicadores sociales registrando tanta penuria, tanta enfermedad y tanta desigualdad. *No concebimos la modernidad sin un componente de Justicia, ni el progreso sin que todos puedan beneficiarse de sus frutos.* La finalidad mayor de mi gobierno es liberar al Brasil de la vergüenza de la miseria y de la injusticia" (Mello, 1990, p. 18).

de la educación medida a partir de los elevados índices de analfabetismo, y la necesidad de una verdadera *revolución educativa* que "transforme prioridades constantemente reconocidas en una reorientación concreta y drástica de la actuación del poder público" (Mello, 1990, p.19).

La propuesta presentada a los efectos de lograr estos objetivos incluye principios como:

- *La educación como derecho de todos y deber del estado y de la familia*, promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad. La educación "es reconocida como derecho individual y colectivo, responsabilidad social y factor de contribución al desarrollo del país" (Mello, 1991, p.66).

- *La construcción de la ciudadanía plena* indispensable para la consolidación del régimen democrático y el fortalecimiento de las instituciones. (Mello, 1991, p.66).

- *La responsabilidad del Estado en educación*. La iniciativa privada resultaría complementaria y cubriría el vacío que pueda dejar el Estado.

- *La revolución educativa* es el núcleo de la modernización nacional y de la formación de la ciudadanía. Todas las grandes modernizaciones de la historia contemporánea han reposado en la *democratización del acceso a la educación* en todos sus niveles (Mello, 1991, p.23).

- *La prioridad en materia educativa es la enseñanza básica* (Mello, 1991, p.66-67).

- En materia de *enseñanza superior*, resulta indispensable corregir las deformaciones que inciden sobre la misma.

En las universidades públicas el costo debe ser compensado por el desempeño, el salario asociado a la capacidad y a la dedicación, y el tamaño de la planilla de sueldos depende tanto de la cantidad de alumnos como de la calidad de la enseñanza o de la producción científica. Con una administración autónoma y responsable, será posible ampliar el acceso a la enseñanza pública de nivel universitario, mejorarle la calidad y recuperar instalaciones, bibliotecas y laboratorios (Mello, 1991, p.24).

Esto supone un rechazo al principio de *isonomia*,²¹ una transformación de la lógica de funcionamiento de las mismas cuyo eje se ubica en una elevación de la *calidad* y la *productividad* y un énfasis en que un aprovechamiento más racional de los recursos humanos y físicos, a partir de una gestión más prolija, permitiría la ampliación de las oportunidades educativas en el nivel.

En este sentido, la importancia de la enseñanza superior es reconocida a partir de ser el lugar donde "recibe su formación la parte intelectualmente más activa de la sociedad".

La propuesta oficial incluye:

a) Profundización de la *autonomía* universitaria por medio de un proceso de desregulación, iniciando con la revisión de la legislación existente para llegar a la elaboración de leyes complementarias que darán énfasis a los procedimientos de evaluación, supervisión y gestión administrativo-financiera, patrimonial y didáctico-científica;

b) obtención de mayor *eficacia* en la enseñanza superior federal, por medio de ajustes curriculares que adecúen las carreras profesionalizantes a los requerimientos de la producción, de la ciencia y la tecnología. Se perfeccionarán los sistemas de formación y titulación de docentes y la formación técnica avanzada y el entrenamiento de los investigadores;

c) obtención de mayor *eficiencia en la gestión* de las universidades federales a través de la modificación del sistema de distribución de recursos financieros que lo articule a la evaluación del desempeño. De esta manera se logrará incentivar aumentos de

²¹ Chiarelli señala que "la isonomia es la falsedad nacional que hace igual lo que es diferente. Isonomia es una expresión nacida del derecho del trabajo que establece tratamiento igual para situaciones iguales. Nosotros hoy tratamos igual a quien es diferente y al hacer eso se comete una inequidad, una injusticia, un tratamiento impropio" (*Jornal do Brasil*, 7/7/1991).

²² Así lo reconoce además Chiarelli en el documento *Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior* (MEC, 1991). En opinión de Cunha, el plan subordina la legitimación de la autonomía universitaria al desempeño de las instituciones. Pero acota: "¿Cómo tener buen desempeño sin recursos?. O será que el Plan pretende, sin decirlo, que las universidades deben buscar recursos en el mercado, hecho que no constituye el soporte de las instituciones en ninguna parte del mundo" (1990).

productividad y de calidad en la enseñanza así como la integración de la investigación y la extensión; 23

d) búsqueda de mayor equidad en la oferta de enseñanza superior combinando medidas que tiendan a "franquear" el acceso a la enseñanza media de buena calidad a los estudiantes de menor nivel de renta;

e) discusión de la gratuidad indiscriminada de la enseñanza pública de graduación y de la dimensión de la oferta de vagas por parte del gobierno federal;

f) perfeccionamiento del sistema de crédito educativo para reducir la selectividad social en el acceso a la enseñanza de nivel superior;

g) establecimiento de cursos nocturnos ofreciendo al estudiante-trabajador mayores oportunidades de acceso a la enseñanza superior (Mello, 1991, p.70-71).

En este sentido se proponen como medidas concretas la discusión de la gratuidad de la enseñanza de tercer grado, teniendo como objetivo la optimización de la *equidad* en la utilización de los recursos públicos para la educación a través de la Portaria que crea un grupo de trabajo para examinar la cuestión. También la revisión de la enseñanza superior y la reglamentación de la autonomía universitaria para lograr la mejoría de la calidad de la enseñanza superior a través de la sanción de una ley complementaria (Mello, 1991).

De lo expuesto se deducen ciertas recurrencias en el diagnóstico trazado y en las políticas elaboradas a los efectos de atenderlo. Al respecto, en el marco de un relacionamiento más difícil entre gobierno y universidades federales, no se observan quiebres profundos en lo discursivo entre las distintas gestiones, sí se profundizan algunas tendencias ya presentes desde los primeros años de los 80: creciente desinterés del poder político por el tercer nivel, énfasis en el costo de las instituciones públicas y la necesidad de crear vías alternativas de financiamiento, privatismo.

²³ Otras metas son: la implantación de proyectos de desarrollo institucional y capacitación gerencial en las universidades y el estímulo a las universidades para buscar recursos extrapresupuestarios para complementar sus presupuestos de investigación, sobre todo junto a las empresas.

LA POLITICA DE ADMISIÓN

Las características del vestibular²⁴ y las dificultades derivadas de su funcionamiento continúan discutiéndose en estos años en términos similares a los del período anterior. En este sentido, los ejes que atraviesan la discusión son la posibilidad de otorgar autonomía a las instituciones de educación superior para organizar sus propios vestibulares, la discusión en torno a la conveniencia de que el mismo sea clasificatorio a los efectos de cubrir todas las vagas y la ampliación del número de éstas especialmente en las universidades federales.

En lo que respecta a las instituciones federales, la propuesta oficial (Brasil. MEC, 1991) - que finalmente no se aplica - parte de señalar como requisitos a cumplir por las mismas la exigencia de la certificación del segundo grado y la cobertura de las vagas disponibles.

Esto implicaría el mantenimiento del *numerus clausus* pero la libertad de cada institución para fijar la forma en que se desarrollaría la selección; es decir, el vestibular como instrumento de evaluación de los aspirantes a ingresar a las universidades federales perdería su carácter obligatorio.

Para Cunha y Velloso (1991), este tipo de medidas claramente demagógicas sólo podría redundar en el descenso de la calidad en las instituciones federales. Otro tanto ocurriría con la obligatoriedad de cubrir todas las vagas.

a) *Autonomía de todas las instituciones de educación superior para organizar sus propios vestibulares*

Para algunos de los defensores de este proyecto, al tener las instituciones diferentes perfiles, cada una podría escoger a sus alumnos

²⁴ En opinión de Chiarelli, "el vestibular es hoy una ceremonia neurotizante y traumatizante, tanto para el alumno como para toda la familia, además de ser un concurso de palpito y con fuerte componente de discriminación económica" (*Estado de S. Paulo*, 31/5/1990).

de acuerdo a las condiciones que considerara más adecuadas. Para el MEC, por su parte, la mayor autonomía dada a las universidades permitiría, por una parte, cumplir con el precepto constitucional y, por la otra, aumentar el número de vagas.

Entre los críticos a la medida, se sostiene que la misma provocaría la disminución de los requisitos para el acceso al tercer nivel a través de vestibulares de escasa exigencia que permitirían el ingreso de alumnos poco preparados. Esto redundaría en el descenso de la calidad y una mayor deserción.

Finalmente, el 30/8/1990 se dicta la Portaria que reglamenta el Decreto n° 99.490 concediendo autonomía a las instituciones de enseñanza superior para la realización de los exámenes vestibulares. Propone además que las vagas en las instituciones oficiales sean totalmente cubiertas, lo cual sería controlado a través de los editales publicados por cada institución antes y después de efectuado el concurso.

Esta autonomía se fundamentaba según Chiarelli en el presupuesto de que todas las instituciones desarrollan métodos eficaces de selección, ya que para llegar a esa determinación fueron efectuados estudios y consultadas las autoridades del sector.

Las vagas en las universidades federales deberían ser cubiertas, aunque los establecimientos de enseñanza superior tuvieran que realizar más de un concurso, pudiendo ser ocupadas por alumnos procedentes de otras escuelas.²⁵ Para Chiarelli esto no derivaría en una caída de la calidad; el objetivo perseguido por el MEC es buscar el rendimiento desde el primer grado, para que el alumno al llegar a la universidad esté preparado.

Chiarelli señala que cerca del 30% de las vagas en las instituciones públicas está ociosa, lo cual equivale a 90 mil jóvenes que se encuentran fuera de las universidades (*Correio Braziliense* 1/9/1990). En el caso de la UnB, en el primer vestibular de 1990 quedaron 165 vagas ociosas, lo cual equivale al 15,4%; se trata de candidatos que no consiguieron alcanzar los 24 puntos (sobre un total de 120) indispensables para ser admitidos (*Correio Braziliense* 27/5/1990).

b) *Vestibular clasificatorio o vestibular unificado*

Otro importante tema de debate en estos años fue la propuesta de volver al *vestibular clasificatorio*, el cual - se sostiene - permitiría cubrir todas las vagas disponibles, y no necesariamente provocaría el descenso de la calidad de los ingresantes. No se trata empero de un debate nuevo, sino que el mismo venía ocupando espacios cada vez más significativos al menos desde el gobierno de Sarney.

En este sentido - se señala - una de las razones de ser de la educación es precisamente mejorar el nivel de los alumnos con preparación deficiente y la educación superior no debe ser una excepción al respecto, especialmente si se tiene en cuenta que los alumnos son apenas el reflejo de un sistema educacional incompetente.²⁶ Por otra parte, el bajo desempeño de los alumnos en el vestibular está además relacionado con la falta de coordinación entre el segundo y el tercer nivel.

Por su parte, la Comisión de lo Vestibular formada por técnicos académicos propone a Chiarelli que incluya en el Plan Nacional de Educação la transformación del mismo en clasificatorio, haciendo que las pruebas fueran menos específicas abarcando todo la curricula de segundo grado. Esto permitiría cubrir las vagas ociosas, principalmente en el area de licenciatura, en las universidades públicas.

26 Beisiegel, pro-rector de graduación de la Usp, sostiene que no es posible "sustituir a los alumnos brasileños por grupos de ingleses o suecos, todos con buena escolaridad. Ese es nuestro capital humano y tenemos que trabajar para que por lo menos salga de la universidad mejor de lo que entró". Señala además que el aspecto más trágico de la ociosidad de vagas en las escuelas públicas es que, en nombre del mantenimiento de la calidad de la enseñanza, muchos jóvenes que no tuvieron buena formación primaria y secundaria acaban condenados a instituciones privadas de enseñanza superior, muchas veces de mala calidad. En el mismo sentido, Durham - entonces directora de Capes - opina que el examen eliminatorio no es la solución porque no evita el ingreso de un gran número de alumnos sin las condiciones necesarias para seguir los cursos. Por otra parte, transformar el examen eliminatorio en clasificatorio por sí solo no resuelve el problemas, pues aunque elimine las vagas ociosas en el primer año, las recrea en las series subsiguientes por la repetición y la deserción. La solución está en tratar de evitar vagas ociosas a todo lo largo del curso, haciendo al vestibular clasificatorio, reconociendo las limitaciones académicas de los estudiantes ingresantes y dándoles condiciones para superarlas (*Estado de S. Paulo*, 24/9/1990).

Otro argumento defendido es el que resalta el elevado nivel de exigencias en los vestibulares de las universidades federales, el cual favorece el acceso de los sectores socialmente más favorecidos.

Por su parte, los críticos al sistema sostienen que los cambios podrían perjudicar a la universidad convirtiéndola en un *supletivo* para recuperar alumnos que no acceden con la preparación necesaria.

En lo que respecta al *vestibular unificado* se sostiene que éste habría fracasado en la selección de los mejores alumnos; al respecto existirían dudas fundadas sobre los "méritos" de los tests de elección múltiple, los cuales distorsionarían al sistema de enseñanza en la medida que no exigirían ni creatividad intelectual, ni conocimiento sistemático. Por otra parte, la uniformización de los programas y el adiestramiento respectivo sofocarían la creatividad pedagógica e impedirían el reconocimiento de las diferencias individuales y socioculturales de los educandos.²⁷

Por otra parte, habría una desarticulación entre el trabajo en escuelas públicas y privadas, en la medida en que en las primeras, los alumnos optan previamente por áreas, y las disciplinas son desarrolladas de forma diferenciada, según la elección efectuada. En estos casos, se cubre el "programa mínimo" de las materias no atinentes a las áreas escogidas por los alumnos mientras el vestibular pide el "programa máximo" de todas las disciplinas. Las escuelas particulares, en cambio, trabajan con los "programas máximos", lo cual favorece a sus alumnos, quienes además, muchas veces, pueden complementar esta formación con la de los "cursinhos".

c) Ampliación del número de vagas

La exigencia por parte del gobierno de ampliar las vagas en educación superior en general y especialmente en las universidades federales está presente desde el inicio de la gestión.

²⁷ Opiniones de Barbieri en *Jornal do Brasil*, 27/3/1987.

En este sentido, en julio de 1990, el ministro Chiarelli firma un acuerdo con el Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), por el cual el gobierno destinaria 7,5 billones de cruzeiros a las universidades federales si éstas se comprometían a ofrecer, hasta 1992, 126 mil vagas más, inclusive en cursos nocturnos. Sin embargo, este acuerdo finalmente no se cumple y un año después las vagas sólo habían crecido alrededor de un 10% de lo prometido.²⁸

Asimismo, este tema está relacionado con la necesidad planteada por el gobierno de ampliar los cursos nocturnos. La misma, resistida por distintos motivos por las universidades federales, es defendida desde el ministerio como una forma de mejorar la equidad y aumentar la eficiencia.²⁹

En otro orden de cosas, a través del Requerimiento n° 593 de 1991 se crea la Comisión Parlamentaria Mixta de Investigación (CPI), destinada a analizar la crisis en la universidad brasileña, la cual propone en su Relatório final la apertura de cursos nocturnos que compatibilicen las posibilidades institucionales y la demanda social de la economía, el aumento de las becas para los alumnos con menores recursos y la democratización de la enseñanza fundamental lograda por la convergencia de la voluntad política y la formación de profesores capacitados (Brasil. Congresso. CPI, 1993).

²⁸ En este sentido, se señala, para evitar el despido del 30% de los administrativos, "los rectores prometieron lo que no podían y lo que sabían era perjudicial para sus instituciones, ya repletas de vagas ociosas, y el MEC aceptó. Ahora no dudan en hacer apenas lo que está a su alcance, ignorando lo que fue acordado". En su momento, el presidente del Crub, Pereira Coelho, dijo que el acuerdo, y el consiguiente aumento de la productividad en las instituciones, representaría una economía para el gobierno de 12 billones de cruzeiros (*Jornal do Brasil*, 16/6/1991).

²⁹ Es así como, en declaraciones periódicas el ministro Chiarelli afirma sarcásticamente: "la universidad pública oficial no tiene ninguna vocación para ser bohemia, no sale de noche. Basta ver aquí en Brasilia la UnB a la noche. El Ceub, universidad particular, está funcionando con 22 mil estudiantes, generalmente con aquellos que trabajan de día y pagan impuestos que mantienen a la UnB. Asalariados pasaron el vestibular, pero tienen que estudiar en el Ceub. Pagan impuesto y Ceub, porque de noche la UnB tiene apenas 300 alumnos y de día 9.300. Porque el rector dice que no tiene dinero para instalar los postes de luz para funcionar a la noche". La universidad "sólo funciona a fuerza de fotosíntesis, de luz solar, y atiende una población que tiene una renta 78% mayor de la de los que estudian de noche y pagan la universidad privada" (declaraciones en *Jornal do Brasil*, 7/7/1991).

Los contrastes entre las dos gestiones

Un análisis comparativo entre las gestiones de Sarney y Collor permite señalar algunos rasgos comunes que hacen a tendencias ya presentes en la evolución, y también algunos contrastes significativos.

Entre los primeros cabe destacar la constitución en ambas gestiones de diferentes grupos de trabajo/comisiones para el análisis de la situación universitaria, lo cual pone en evidencia tanto una metodología de trabajo ya institucionalizada como el reconocimiento de la situación crítica por la que atraviesa la universidad. Por otra parte, la constitución de la CPI para analizar la crisis universitaria da cuenta de la importancia que se le asigna al sector.

En general puede advertirse una línea de continuidad entre el primer tramo del gobierno de Sarney y las propuestas desarrolladas en los últimos años del gobierno militar. En este sentido, *autonomía* y *democratización* continúan siendo ejes organizadores de la gestión aunque el énfasis comienza a orientarse además, hacia la *calidad académica* y en los últimos años de la gestión hacia el *costo por alumno*, debatiendo en este caso aspectos ligados a la eficiencia institucional.

Sobre finales de la gestión, y coincidentemente en el plano interno, con una situación económica cada vez más difícil, y en lo externo, con la presión creciente de los organismos de financiación internacionales, se esboza como nudo problemático el *costo* de la educación superior. Este tema ocupará un lugar central en la gestión Collor, cuyos ejes articuladores en lo discursivo - en consonancia con las demandas expresadas desde los organismos de crédito internacional- se ubican en el logro de *eficacia* y *eficiencia* dentro de los establecimientos, aumento de la productividad, racionalización etc.

Por su parte, las instituciones de educación superior durante el gobierno Sarney continúan su desarrollo dentro de los parámetros tradicionales; no existen bruscas transformaciones, destacándose

solamente la disminución del ritmo de crecimiento de la matrícula aunque no la de la demanda por educación superior. Probablemente la aguda crisis económica pueda ayudar a explicar tanto uno como otro proceso, es decir, tanto la imposibilidad de continuar los estudios superiores como el intento de acceder a ellos por expectativa de progreso social.

El gobierno Collor, en cambio, plantea cambios sustanciales en los patrones de desarrollo de la educación superior. Para justificarlos, parte de un diagnóstico negativo sobre su funcionamiento y propone transformaciones estructurales que permitirían alcanzar las metas propuestas.

Es de destacar, sin embargo, que un elemento común a ambas gestiones y aún a las anteriores es el reconocimiento del carácter elitista de los estudios superiores, y la necesidad de aumentar la *equidad*. Sin embargo, ambos gobiernos tienen concepciones diferentes acerca de cómo lograrlo. En este sentido, durante el tramo liderado por Sarney, se plantea la conveniencia de controlar las causas de mayor incidencia en la generación de inequidad, especialmente en el acceso al tercer nivel. Sin embargo, se destaca especialmente que un crecimiento de las *vagas* no redundaría necesariamente en el sentido buscado.

La propuesta durante el gobierno Collor es, por una parte, mejorar las condiciones de funcionamiento del nivel medio y, por la otra, expandir el número de *vagas* en las instituciones federales, lo cual permitiría mejorar las tasas de rendimiento del sector público.

En este sentido, las gestiones del MEC se encauzan en esa dirección, pero la convergencia de diversos factores impide lograr el objetivo buscado. Entre los mismos, ocupan un lugar especial el peso de la corporación universitaria y el fracaso político y económico del gobierno.

Es de destacar, sin embargo, que se delinea en este último caso un avance contra las constantes de desarrollo del nivel superior en el intento por someter las metas institucionales a las gubernamentales: la búsqueda de la eficiencia y sobre todo la reducción de las inversiones

públicas en el nivel. Por otra parte, el desinterés trasuntado desde principios de la década por los sucesivos gobiernos hacia la educación superior se acentúa en estos años junto a la tendencia privatista.

Referencias bibliográficas

BICUDO. *Política de ensino superior e a reforma do estado*. Brasília: Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras, 1990. (Estudos e debates, 17).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. *A crise na universidade brasileira: relatório final*, presidente: deputado Eraldo Tinoco, relator: Senador João Calmon. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Uma nova política para a educação superior brasileira*. Brasília: Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, 1985a.

_____. *Nova universidade: Programa de Apoio à Educação Superior*. Brasília: MEC/SESu, 1985b.

_____. *Proposta de uma nova política para o ensino superior*. Brasília, 1991.

CUNHA, L. O ensino superior no Plano Collor: comentários sobre o Plano Setorial de Educação 1991-1995. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.11, n.36, 1990.

_____. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil. In: FRANCO, Maria Laura, ZIBAS, Dagmar (Orgs.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez/CLACSO/REDUC, 1989.

CUNHA, L., VELLOSO, Jacques. A universidade pública e a política do MEC para o ensino superior. In: VELLOSO, Jacques (Comp.). *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. São Paulo: Papirus, 1991.

GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Relatório*. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1987. (Estudos e debates, n.13).

MELLO, Fernando Collor de. *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*. Brasília: Presidência da República, 1991.

_____. *Educação e cidadania plena: um projeto brasileiro*. Brasília: Presidência da República, 1991a. Discursos presidenciais.

_____. *O projeto de reconstrução nacional: diretrizes para um novo Brasil*. Brasília: [s.n.], 1990.

SANT'ANNA, C. *Conferencia do Ministro de Educação, Carlos Sant 'Anna: curso de Altos Estudos de Política e Estratégia da Escola Superior de Guerra*. Rio de Janeiro, 26 set. 1989.

VIEIRA, S. O discurso sobre a universidade nos anos 80. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.25, 1991.

Recebido em 16 de dezembro de 1996.

Adriana R. Chiroleu, doutora em Sociologia pelo Programa de Doutorado Conjunto da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)/Universidade de Brasília (UnB), é professora da Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales da Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

This work synthesizes some reflections contained in an extensive study about the origins and evolution of the University Admission Policy in Brazil and Argentine. In this case, the author tries to characterize the higher education policies during Sarney and Collor de Mello 's présidences, pointing out specially the University admission policy and the different university conceptions in both governments.

Cet article synthétise quelques-unes des réflexions contenues dans une étude plus ample sur la politique à l'université au Brazil et en Argentine. L'auteur caractérise la politique d'éducation supérieure pendant les gouvernements de Sarney et Collor de Mello, en focalisant la politique d'accès à l'université et les différentes conceptions d'universités de chaque president.

Este artículo sintetiza algunas reflexiones contenidas en un estudio más amplio sobre la sociogénesis y evolución de las políticas de admisión a la universidad en Brasil y Argentina. En este caso, la autora procura caracterizar las políticas de educación superior desarrolladas durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello, focalizando especialmente en el acceso a la universidad y situando las diferentes concepciones que la universidad merece en las dos gestiones.

*Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**

Vitor Henrique Paro

Universidade de São Paulo (Usp)

Com base em pesquisa de campo que estudou a introdução do sistema de eleição de diretores de escolas públicas básicas, em vários sistemas de ensino no Brasil, o artigo examina alguns limites da experiência eletiva nas escolas e discute aspectos relacionados ao impacto das eleições sobre o papel do diretor e sobre a prática democrática na gestão da escola pública.

Em pesquisa recentemente concluída," envolvendo trabalho de campo e exame da bibliografia pertinente ao tema, analisei experiências de eleição de diretores de escolas de 1^o e 2^o graus em diversos Estados e municípios do Brasil, com o fim de estudar suas características e os problemas de sua institucionalização e implementação, bem como captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar e sobre a qualidade e quantidade na oferta de ensino. No Relatório Final da pesquisa (Paro, 1996) encontram-se a metodologia utilizada e a discussão dos resultados alcançados. Com base nessa investigação, o presente artigo tem o

* Trabalho apresentado na 19^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Caxambu-MO, de 22 a 26 de setembro de 1996. Publicado originalmente na *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v.10, n.2, 1997. Agradecemos à citada revista a autorização para sua republicação na *RBEP*.

** A pesquisa desenvolveu-se no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp) e contou com o apoio financeiro do CNPq.

propósito de examinar alguns limites da experiência eletiva nas escolas, bem como discutir aspectos relacionados ao impacto das eleições sobre o papel desempenhado pelo diretor e sobre a prática democrática na gestão da escola pública.

Os limites do sistema eletivo

Embora algumas experiências localizadas remontem à década de 60, a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 80, no contexto da redemocratização política do país. Em vários Estados, iniciam-se processos de eleição de diretores escolares na primeira metade dessa década, com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos, após a ditadura iniciada em 1964. Em 1989, vários Estados inscrevem em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas. Entretanto, já ao final da década de 80 e início da de 90, verifica-se certo refluxo das eleições em alguns Estados, produto da ação de governos pouco comprometidos com a democracia, que entram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra as eleições, com a clara intenção de proteger seus interesses político-partidários identificados com práticas clientelistas.

Apesar disso, porém, a adoção de processo eletivo como critério para escolha de diretores expande-se em todo o país, fazendo-se realidade em grande número de municípios e em Estados onde antes vigorava a nomeação política. Em alguns sistemas que já haviam experimentado a escolha democrática dos diretores, como o Estado do Paraná e o Distrito Federal, os governadores eleitos em 1994 voltam a introduzir a eleição direta, em cumprimento a suas plataformas de governos ou a promessas feitas em suas campanhas eleitorais. O fato, aliás, de os políticos passarem a inscrever em suas plataformas eleitorais o compromisso com a eleição de diretores indica sua sensibilidade para algo que passou a fazer parte

dos desejos de parcelas da população envolvidas com a gestão da escola pública. Este parece ser mais um resultado positivo do movimento em torno da eleição de diretores que se verificou a partir de inícios da década de 80: o de inscrever-se no imaginário dessas parcelas da população a escolha democrática de diretores escolares como um valor positivo e como um direito a ser reivindicado.

Mas, como toda inovação, a perspectiva de introdução da via eletiva para escolha de diretores escolares provoca grande número de expectativas nos sujeitos envolvidos, muitas delas impossíveis de serem realizadas. Por isso, é importante ter presente algumas limitações apontadas pela prática. A seguir comentarei como se manifestaram, nas experiências examinadas, os limites das eleições de diretores, com respeito a algumas expectativas que se tinha a seu respeito.

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), etc. na nomeação do diretor. Mas, isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado, em alguns sistemas, continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato.

Verificou-se certa permanência da influência político-partidária, especialmente nos sistemas em que a eleição se deu por lista tríplice, com a escolha definitiva de um dos três nomes, por conta do poder executivo. No Estado do Paraná, nas eleições de 1983, Zabot (1984,

p.89) refere-se às "inúmeras iniciativas dos grupos de pressão interessados na nomeação de determinados candidatos". Também no Município de Goiânia, Canesin (1993, p. 127-128) reporta as "marcas profundas do clientelismo" presente nas primeiras eleições, práticas também referidas em Dourado (1990, p. 123).

Mas, não só nos locais em que havia a escolha por lista tríplice esteve presente a pressão clientelista. Especialmente nas primeiras eleições, os agentes políticos não desistem de tentar fazer valerem seus interesses clientelistas. É o caso, por exemplo, do Estado de Minas Gerais onde, apesar da existência de regras bem definidas e divulgadas, ainda houve assédio de políticos para burlá-las. (Mello, Silva, 1994, p.32).

Uma peculiar forma de intervir movida por interesses clientelistas é a praticada por certos agentes políticos que, alijados, pelo sistema eletivo, de sua anterior oportunidade de influir diretamente na nomeação dos dirigentes escolares, prevalecem-se de sua experiência política para influenciar no próprio processo de eleição que se dá na unidade escolar. Calaça, em estudo realizado na rede municipal de ensino de Goiânia, dá conta de práticas desse tipo na eleição de 1984, nesse município, ao informar que "alguns candidatos patrocinados por vereadores distribuíram santinhos, calendários e camisetas e prometeram favores em troca de votos" (Calaça, 1993, p.88).

Também no interior da própria unidade escolar, segundo reclamações do pessoal que aí trabalha, podem ser identificadas ocorrências de práticas mais tradicionalistas que se supunham superadas com a eleição. Um dos professores entrevistados por Castro et al., no Estado do Rio Grande do Sul, declara que continua a haver as "panelinhas" existentes antes das eleições (Castro et al., 1991, p.98). Por seu turno, Holmesland et al. (1989, p.128) também apresentam depoimentos de diretores que evidenciam uma concepção clientelista do pessoal escolar, que exige uma contrapartida pessoal ao apoio dado na eleição.

O fato, entretanto, de a incipiente prática política introduzida pelas eleições de diretores não ter sido capaz de eliminar por completo essas expectativas e comportamentos clientelistas não pode levar a que se impute às eleições as causas desses males que nada mais são, na verdade, do que remanescentes de uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderão superar.

Outra expectativa que muitas pessoas tinham com relação à eleição era a de que esta conseguiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões. A suposição por trás dessa expectativa era a de que a falta de participação e o autoritarismo existentes na escola se deviam, em grande parte ou exclusivamente, ao fato de o diretor, não tendo compromissos com o pessoal escolar ou com os usuários da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia a articular-se apenas com os interesses do Estado, voltando as costas para a unidade escolar e sua comunidade. Com a eleição, esperavam que a escola se encaminhasse rapidamente para uma convivência democrática e para a maior participação de todos em sua gestão. Todavia, as experiências mostraram que havia mais otimismo do que realismo nessas previsões. Numa apreciação dessa questão no Distrito Federal, após as eleições, no período de 1985 a 1988, Couto (1988, p.145) constata a falta de avanços na participação dos vários segmentos escolares na escola de modo a implicar a distribuição do poder. Em Vitória, segundo técnicas da Secretaria de Educação, apesar dos avanços, ainda há muita reclamação a respeito do diretivismo e do autoritarismo do diretor. Em Goiânia, Dourado (1990, p. 136) também constata a resistência de professores e diretores em aceitar as tentativas de se instalarem Grêmios Estudantis e "outros canais de participação na escola".

Obviamente, as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento, de forma radical e imediata,

frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático, que detém a autoridade máxima na escola, persistiu mesmo com a eleição. Mas, o que isso reafirma é que as causas do autoritarismo existente nas unidades escolares não advém exclusivamente do provimento do diretor pela via da nomeação política. Antes, é preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar. Por isso, mais uma vez é preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados, quando se conjuguem ao processo eletivo outras medidas que atinjam a própria organização do trabalho e a distribuição da autoridade e do poder na escola.

Outra circunstância que evidencia os limites da eleição de diretores é que ela não está imune ao corporativismo, por parte dos grupos que interagem na escola. A esse respeito, o maior número de reclamações contidas em relatos de autoridades das secretarias de educação e de pessoas envolvidas nas mudanças refere-se à atitude de professores que, pouco afeitos às regras da democracia que supõem que o eleito, embora escolhido pela maioria, deve governar visando ao bem de todos, procuram tirar proveito da situação, buscando favorecimento ao grupo dos docentes, em troca de seu apoio a determinado candidato.

Finalmente, uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Especialmente em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir-se que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação, enquanto sujeito participe da ação coletiva. No caso da escola pública, as reclamações, especialmente de diretores, dão conta de que a eleição do dirigente acaba, em grande medida, significando não a escolha de um líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola, mas muito mais como

uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade que envolve a prática escolar. Dourado (1990, p.139) refere-se a esse tipo de situação como a uma redução do processo democrático a "mera delegação de poderes" e Holmesland et al. (1989, p. 138) consideram que "o diretor de escola pública, mesmo eleito, é um indivíduo que tende a sentir-se desacompanhado, desprotegido, solitário".

Não há dúvida de que, se o problema é a falta de tradição democrática, é com a insistência em mecanismos de participação e de exercício da democracia que se conseguirá maior envolvimento de todos em suas responsabilidades. Mas, diante da associação que muitos fazem entre o direito de votar e a omissão em co-participar das responsabilidades do eleito, nunca é demais meditar sobre as palavras de Agnès Heller sobre a questão da relação entre liberdade e dever:

Toda pessoa tem a liberdade de não reconhecer nenhum valor moral. Mas, como já disse, isso não a ajuda a ser livre. Hegel tinha razão quando distinguiu entre liberdade e arbítrio. A liberdade é sempre liberdade *para* algo, e não apenas liberdade *de* algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres *de* alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo.

A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de dever, o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são. (Heller, 1982, p. 155; grifos no original)

A nova situação do diretor

Passar de uma situação clientelista, onde o que vale é o critério político-partidário, para uma situação de escolha democrática, legitimado pela vontade dos sujeitos envolvidos na situação escolar, faria supor, para muitos, mudanças significativas no perfil do diretor da escola pública

básica. Entretanto, se assim aconteceu, isto não foi percebido de modo inequívoco pelos que compartilham de alguma forma o espaço escolar. O processo de escolha é apenas um dos múltiplos determinantes a influir na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio diretor. Além disso, se, por um lado, a eleição pressupõe mudanças de condutas do diretor (movidas, especialmente, pelo compromisso que a eleição provoca com os eleitores), por outro, os inúmeros problemas da gestão escolar, que permanecem, contribuem para dificultar a percepção das mudanças ocorridas. Isto sem falar em problemas novos que surgem em substituição a antigos. Um desses novos problemas é referido por Castro et al. quando apresentam as dificuldades do novo diretor para ter acesso aos órgãos centrais do sistema escolar:

Quando o sistema era clientelístico, o diretor era escolhido com base em critérios políticos e tinha uma forma de relacionamento baseada nesta indicação política. Com a eleição de diretores, isto se modifica e o velho sistema entra em desuso, mas uma nova forma de relacionamento está em processo de formação e assim o diretor eleito tem muito menos acesso às fontes de poder - à Secretaria de Obras do Estado e aos contatos políticos tradicionais. O diretor eleito enfrenta, além de todas as dificuldades inerentes à função, a de construir uma nova forma de relacionamento com os órgãos superiores num breve período de mandato (Castro et al., 1991, p. 101).

Em Holmesland et al. (1989, p.132 seq.), encontram-se evidências de que, apesar da eleição, o diretor continua numa situação de dubiedade, entre o poder do Estado e as reivindicações da escola. Sente que tem obrigação para com o Estado, mas, ao mesmo tempo, recebe pleitos de seus liderados que entram em contradição com as determinações do sistema superior de autoridade, e se vê em conflito, pois não pode deixar de ouvir aqueles que o elegeram. Sente, por isso, que era mais fácil a situação anterior em que recebia determinações superiores e as impunha aos seus comandados, sem maiores dificuldades.

Essa situação não deixa de ser reveladora de uma contradição originária do próprio processo democrático de escolha do diretor. Mas, parece que esta é precisamente uma qualidade que se busca com a instituição da eleição: que as contradições venham à tona e, no caso do diretor, que este seja, pelo menos em parte, desarticulado do poder autoritário do Estado e se articule com os interesses da escola.

Parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram. Este é um fato novo que não pode ser menosprezado. A sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado, no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isso serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos, que passaram a ver com maior cuidado as solicitações de professores, funcionários, alunos e pais. Um membro da diretoria do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal considera que, se a eleição não mudou o papel do diretor, pelo menos o afetou, servindo para quebrar "a marca autoritária presente na relação entre a direção da escola e o corpo docente, discente, etc." Considera ele que houve maior proximidade entre diretor e professores bem como com funcionários, alunos e pais e cita como exemplo a maior facilidade e possibilidade de existência dos grêmios estudantis, que eram muito dificultados anteriormente e que passaram a ser vistos com maior simpatia pela direção.

Uma evidência da maior aproximação do diretor com o corpo docente foi sua mudança de atitude, com relação aos movimentos grevistas dos professores. Holmesland et alii. assim se referem à postura dos professores no Estado do Rio Grande do Sul:

O sentimento de não cooptação por parte dos diretores parece ser bastante forte e se tornou mais evidente por ocasião das greves gerais de magistério. No Rio Grande do Sul os diretores tomaram o partido dos professores e foram juntos à praça pública. Por essas razões a hierarquia do sistema de

ensino tenha, talvez, se sentido ameaçada, percebendo a eleição como um fator desestruturante de sua posição de poder (Holmesland et al., 1989, p.164).

Antes, era praxe o diretor nomeado encaminhar listas com os nomes dos professores em greve, sempre que solicitado pelas autoridades superiores. Com a eleição do dirigente escolar, essa prática passou a ser questionada e negada pelo diretor, que passou a reivindicar melhor tratamento dos governos aos movimentos grevistas. Um exemplo típico dessa nova postura é relatado por Calaça, referindo-se à greve no sistema municipal de ensino de Goiânia, no início do segundo semestre de 1983:

Nesse confronto aberto, o prefeito contava apenas com o apoio de um bloco pequeno de vereadores que exigia dele a demissão imediata dos grevistas. Já os 83 diretores, na condição de eleitos pela comunidade escolar posicionaram-se contra a decisão do prefeito Nion e defendiam o diálogo; alguns vereadores e a Secretária da Educação cobravam do prefeito as promessas de palanque do PMDB e o pressionavam para resolver o impasse que ele próprio criou (Calaça, 1993, p.74).

Em Santa Catarina, em 1987, conforme relatado por Leal e Silva, os diretores assumem posição semelhante, ao emitirem o chamado "Manifesto dos Diretores das Escolas Estaduais de Santa Catarina", resultante de assembléia realizada em 4 de junho, em Florianópolis:

Outro aspecto que a leitura do Manifesto e da ata da assembléia revela é a posição de mediadores que os diretores parecem assumir. Colocam-se numa clara posição de defesa dos professores e de seus direitos, na medida em que consideram suas reivindicações justas e legítimas e decidem não encaminhar, às instâncias superiores, as listas com os nomes dos professores grevistas, solicitadas pelo governo. Ao mesmo tempo, exercem pressão sobre o governo para que apresse os entendimentos com as associações, cumpra a legislação em vigor e não puna os professores em greve (Leal, Silva, 1987, p.71-72).

Todavia, parece que a nova situação ainda não teve a qualidade de dotar o diretor e a escola de um novo poder de barganha diante do próprio Estado que, habituado a agir clientelisticamente no atendimento às unidades escolares, com a ausência do clientelismo, se acomoda, simplesmente não dando ouvidos às solicitações do diretor. De qualquer forma, o ter conseguido nova postura, pelo menos do diretor, parece ser uma conquista do processo eletivo que não se deve menosprezar. Além disso, há indícios de que os próprios diretores consideram a nova situação mais positiva para a administração da escola.

É interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Ao mesmo tempo, deve-se observar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito.

Finalmente, nota-se que, com a menor preocupação com as questões mais propriamente burocráticas, ganha espaço na pauta de ocupações do diretor a atenção ao pedagógico. A função de direção, anteriormente enredada em múltiplas atividades destinadas a atender às solicitações dos órgãos superiores, pouco relacionadas com as atividades-fim da escola, de repente se sente também pressionada a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico que, afinal de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. O processo eletivo, dessa forma, não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, o educativo, por parte dos candidatos, mas também propicia a colocação em evidência do pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Como consequência, parece estar ganhando maior relevo, tanto nas

preocupações dos diretores eleitos quanto nas exigências de seus liderados, a atenção com as atividades pedagógicas da escola. Na pesquisa de campo, isso transpareceu no depoimento do pessoal escolar bem como de outras pessoas envolvidas nas experiências.

Essa constatação é muito importante porque acena para uma nova orientação na prática diretiva escolar, que deixa de identificar-se com uma praxis "burocratizada" no sentido que lhe dá Sánchez Vázquez (1977, p.260 seq.), de prática reiterativa, como um fim em si mesma, passando a constituir-se prática mediadora que, em seu caráter administrativo de "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 1986, p. 18), instrumentaliza a consecução dos objetivos educativos da instituição escolar.

Democracia na escola

Um ponto positivo a creditar à introdução das eleições como critério de escolha dos dirigentes escolares é o interesse despertado nos vários sistemas, onde o processo se deu. Os vários depoimentos colhidos, junto a pessoas ligadas diretamente à escola ou à administração do sistema de ensino, confirmam aquilo que alguns estudos já haviam constatado, com relação ao grande comparecimento dos vários setores da escola nas eleições (Zabot, 1984; Holmesland et al, 1989; Mello, Silva, 1994).

A grande participação das pessoas nas eleições ganha significado especial, quando associada à opinião daqueles que estiveram envolvidos com o processo. Tanto nas entrevistas que fiz quanto nos estudos a respeito das eleições, em vários sistemas em que elas se deram, a maioria das pessoas tem uma opinião bastante positiva sobre os benefícios trazidos pela adoção do novo critério de escolha. Segundo um ex-assessor da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, uma das provas de que a eleição era um processo acertado é que, nesse Estado, praticamente todas as prefeituras adotaram o processo eletivo como critério para escolha do diretor.

Sobre o fato de a participação dos vários setores nas decisões da escola ficarem aquém do desejado, é importante atentar para as observações feitas por Calaça a propósito das eleições em Goiânia. Após considerar que, "embora esteja a escola elegendo seu diretor, já há oito anos, não se instituiu uma prática efetiva de participação dos vários segmentos em suas decisões com a conseqüente criação de canais que facilitassem esse processo", a autora pondera, entretanto, que

os vários segmentos, pelo fato mesmo de elegerem o diretor, se sentem compelidos, e bem à vontade, a fazer interlocução com o diretor. Comumente, as pessoas em conversa de "pé de ouvido" elogiam ou criticam a ação do diretor e ainda dão sugestões ou fazem reivindicações (Calaça, 1993, p.210).

Essa maior possibilidade de opinar, característica de um ambiente mais democrático, acaba levando os sujeitos envolvidos na educação escolar a uma postura mais participativa. A abertura para um diálogo mais franco certamente possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses. O que não se deve, porém, é tomar isso como algo negativo, mas considerar o que verdadeiramente se passa, isto é: a eleição de diretores, ao supor um processo de discussão e de exame crítico da realidade e dos interesses em jogo, está apenas fazendo vir à tona conflitos que permaneciam latentes e que só se resolverão de modo positivo, pelo exercício do diálogo e da democracia.

O que se observa também é que os conflitos que vêm à tona revelam uma maior consciência política que começa a se desenvolver entre os participantes do processo. Essa maior consciência política do pessoal escolar e dos usuários da escola se manifesta, quer em sua politização em termos de exigir mais do diretor eleito e do Estado, de modo geral, quer na preferência por soluções democráticas para a seleção do diretor, não admitindo um retrocesso para a escolha, pela via da simples nomeação por critério político-partidário. Tanto nos depoimentos dos

varios sujeitos envolvidos quanto em estudos sobre o assunto (Calaça, 1993; Heemann, Pucci, 1986) é notável a preferência das pessoas pela eleição como critério de escolha dos diretores, sequer cogitando elas de outra alternativa.

Com relação aos professores, esses dados contrastam enormemente com os que foram obtidos na cidade de São Paulo, em 1991, em consulta feita entre os professores e especialistas da rede municipal, em que cerca de 81% dos docentes preferiram a escolha pela via do concurso. A hipótese que se pode levantar - sujeita, obviamente, a estudos mais aprofundados que lhe possam verificar a validade - é a de que, em ambientes onde se faz presente a discussão política da democracia e sua efetivação pela via do voto, os sujeitos estão mais propensos a concordar com essa medida do que nos locais, onde a existência do sistema de concursos, com aparência de justiça social, tem eclipsado a discussão a respeito de sua própria inadequação para atender as necessidades políticas de democracia na escola.

Uma consciência política mais desenvolvida e voltada para os interesses de todos na escola, sem restringir-se ao corporativismo estreito ou às imposições, muitas vezes antieducativas, do Estado, só poderá desenvolver-se num ambiente escolar em que todos possam conviver como sujeitos, com direitos e deveres percebidos, a partir da discussão aberta de todas as questões que afetam a vida de todos na escola. Embora a simples existência da eleição de diretores não tenha a possibilidade de instituir, por si só, esse ambiente na escola, parece certo que ela é uma prática que tem concorrido, de alguma forma, para isso. Segundo Dourado (1990, p.128), a partir da implementação das eleições, em Goiânia, "professores, funcionários, pais e alunos começaram a discutir a escola que tinham e, em alguns casos, a esboçar, ainda que preliminarmente, a escola que queriam". O citado diretor do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal considera que o resultado positivo obtido com a eleição foi "a abertura no debate sobre as questões educativas na escola, envolvendo tanto a comunidade de dentro como a comunidade de fora".

Essa maior discussão e maior participação, especialmente de pais e alunos, acaba contribuindo para que se dê, na escola, o desejado controle democrático do Estado, por parte dos usuários de seus serviços. No Estado de Mato Grosso do Sul, onde a eleição de diretores associou-se à instalação dos colegiados escolares, Paixão constata que

algumas decisões tomadas também demonstraram mudanças na postura tradicional de gestão da escola. As audiências solicitadas à Secretaria de Educação passaram a ser feitas pelos colegiados e, em algumas ocasiões, em conjunto com a Associação de Pais e Mestres (APM). Constata-se, também, fortalecimento da ação colegiada à proporção que certas irregularidades ocorridas na escola passaram a ser encaradas com maior seriedade, havendo formalização de denúncias e instalação de sindicâncias para averiguações e possíveis correções. Desta forma, o poder compartilhado tem inibido a prática de ações irresponsáveis (Paixão, 1994, p. 114).

A circunstância de ser um colegiado e não o diretor, isoladamente, a levar suas reivindicações aos escalões superiores da Secretaria de Educação significa importante inversão na forma de pressão da escola sobre as autoridades estatais, a cujos benefícios me referi em trabalho anterior, ao relevar a importância da gestão colegiada na busca de melhor apoio para a escola, afirmando que é mais difícil dizer "não" ao pedido da escola, "quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia" (Paro, 1987, p.53).

Certamente, o impacto das eleições sobre a democracia na escola ficou muito aquém do esperado pelos mais otimistas que queriam, senão todos, pelo menos um grande número de pessoas, entre pais, alunos, funcionários e professores, participando intensamente das decisões da escola pública. O que se deu, na verdade, além da ocorrência importantíssima de um novo clima de liberdade de expressão e de uma

maior consciência de direitos e deveres, foi que a participação mais ativa ficou por conta de alguns poucos elementos mais persistentes em suas ações. Mas, a lição importante a tirar parece ser precisamente a respeito da importância de se contar com pessoas que se dispõem a participar democraticamente, porque, mesmo contando com reduzido número de adeptos atuantes, a prática democrática tem conseguido imprimir uma nova qualidade nos rumos das ações desenvolvidas no interior da escola.

A maneira de o indivíduo fazer prevalecer seus interesses, em concordância com o respeito aos direitos dos demais, é, cada vez mais, sua intervenção nos destinos da sociedade. Isto não se consegue apenas delegando as tomadas de decisão a parlamentares e executivos distantes que, em grande medida, escapam ao controle daqueles em nome dos quais o governo deve ser exercido. Por mais incipiente que ainda seja, essa participação dos indivíduos na vida dos organismos civis da sociedade apresenta, pelo menos, dois aspectos de fundamental importância para o desenvolvimento da democracia. Por um lado, à medida que se envolve com outros sujeitos (individuais ou coletivos), o indivíduo exercita sua cidadania "já que ser cidadão e ser indivíduo é algo que se aprende e é algo demarcado por expectativas de comportamentos singulares" (Da Matta, 1991, p.72). Por outro lado, ao intervir com sua opinião e explicitação de seus interesses, procurando influir nas decisões que se tomam nos órgãos e instâncias, onde se realizam as atividades-fim do aparelho estatal (escolas, atendimento de saúde, transportes etc), os cidadãos contribuem para realizar o *controle democrático do Estado*, concorrendo, para que este atue, de acordo com os interesses da população que o mantém.

Uma análise consistente da realidade escolar brasileira mostra que a atual situação de precariedade da escola pública só poderá ser superada a partir de forte vontade política dos governantes, que se concretize na necessária atenção para com o ensino e no provimento dos recursos imprescindíveis para a realização de uma escola pública de

qualidade. A esse respeito, a eleição de diretores não tem o imediatismo que muitos desejariam. Seu papel é apenas o de contribuir, para que a população possa contar com um recurso que lhe possibilite exercer alguma pressão sobre o Estado, para que ele atue na direção desejada. Em síntese, a razão determinante da opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola. Mas, por mais importante que seja esse comprometimento - porque deixa aberta a possibilidade de o diretor, articulando-se com usuários e servidores, pressionar o Estado - ele é apenas um recurso para melhorar a escola, não uma certeza. Tudo dependerá do jogo de forças envolvidas, que não é função, obviamente, apenas da eleição do diretor.

Referências bibliográficas

CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP.

CANESIN, Maria Tereza. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) - PUC-SP.

CASTRO, Marta Luz Sisson de et al. Eleição de diretores: a experiência do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v.7, n.1/2, p.80-102, jan./dez. 1991.

- COUTO, Jurema Barbieri. *Gestão democrática na escola pública: o caso do Distrito Federal (1985-1988)*. Brasília, 1988. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação-UnB.
- Da MATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.
- DOURADO, Luis Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Goiânia, 1990. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação-UFG.
- HEEMANN, Eliana Barbosa, PUCCI, Francisco César de Luca. *A eleição dos diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1986.
- HELLER, Agnès. *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HOLMESLAND, Içara da Silva et al. *A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual*. Porto Alegre, 1989. (Relatório de Pesquisa).
- LEAL, Elisabeth Juchem Machado, SILVA, Virgínia Maria de Figueiredo e. Diretores eleitos: dilemas emergentes da greve do magistério de 1987 em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.62-77, jan./jun. 1987.
- MELLO, Guiomar Namó de, SILVA, Rose Neubauer da. Seleção competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.10, p.7-45, jul./dez. 1994.

PAIXÃO, Regina da. O colegiado escolar como instrumento de gestão participativa: a vivência de Mato Grosso do Sul. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., AMARAL SOBRINHO, José, MARRA, Fátima (Org.). *Gestão escolar, desafios e tendências*. Brasília: Ipea, 1994. p. 107-122. (Série Ipea, 145).

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar, introdução crítica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

_____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51-53, fev. 1987.

SÁNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da praxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABOT, Nircélio. Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.2, n.1, p.88-91, jan./jun. 1984.

_____. O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.4, n.2, p.63-66, jul./dez. 1986.

Recebido em 20 de janeiro de 1997.

Vitor Henrique Paro é professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp).

Supported by a research that focused the use of elections in the selection of public elementary school principals in several Brazilian educational systems, the article inquires some setbacks of this experience and also discusses aspects related to the impact of elections on the role of principals and on the practice of democracy in the school administration.

Il s'agit d'abord d'une recherche qui a étudié l'introduction du système d'élection de directeurs d'écoles publiques élémentaires dans des systèmes les plus divers d'enseignement au Brésil. Basé dans cette recherche, l'article examine quelques limitations de l'expérience électorale dans les écoles et discute des aspects liés à l'impact des élections sur le rôle du directeur et sur la pratique démocratique dans la gestion de l'école publique.

Basado en investigación que estudió la introducción del sistema de elección de directores de escuelas públicas básicas en varios sistemas de enseñanza en Brasil, el artículo examina algunos límites de la experiencia electoral en las escuelas y discute aspectos relacionados al impacto de las elecciones sobre el rol del director y sobre la práctica democrática en la gestión de la escuela pública.

Resenhas Críticas

SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.311 p.

Este livro, organizado por Mary Jane Spink (investigadora de expressão na área e coordenadora de núcleo de pesquisa na PUC de São Paulo), reúne textos de autores que discutem questões relevantes e atuais do estado da teoria da representação no campo da Psicologia Social. A representação social (RS) constitui-se, portanto, como teoria que, saindo do plano abstrato, insere-se nos problemas concretos da sociedade, conforme são percebidos, vividos e, portanto, construídos pelos sujeitos sociais.

O livro tem seis capítulos de discussão teórico-metodológica e sete de relatos de pesquisa.

Começando por Celso Pereira de Sá, em "Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria" (Capítulo 1, p. 19-45), o autor lembra o trabalho inicial de

Serge Moscovici e a designação de "representações", para fenômenos sociais, seus elementos, fatores psicossociológicos e sua explicação teórica.

Assim, o fenômeno da compreensão sociológica da psicanálise inspira a pesquisa de Moscovici (1961,1976), que se traduz no livro *La Psychanalyse, son Image et son Public*, um estudo pioneiro na (re)construção de uma psicossociologia do conhecimento e um contraponto a Durkheim, no antagonismo à explicação do social no campo psicológico, que, de certa forma, a simplifica, sublinhando o nível de "reproduções".

Desse modo, a origem, no confronto com a teoria durkheimiana, o interesse pelo conhecimento formado e veiculado pelo senso comum, a impor-

tância da opinião que circula nas conversações do cotidiano, as dimensões que se expressam na atitude, na informação, no campo de representação, são alguns dos focos de análise deste capítulo, especialmente importante à leitura de questões básicas do processo e à elaboração conceitual da teoria.

No Capítulo 2 (p.46-57), "O impacto da teoria das representações sociais", a questão é analisada por Maria Alice Vanzolini da Silva Leme. Os tipos de repercussão, sejam as críticas às matrizes teóricas, sejam as negações ou as comparações e tentativas de transferir conceitos, localizando-os no bojo de outras teorias, são reconhecidos pela autora.

As semelhanças com mitos e crenças sociais não implicam equivalência do significado - mais amplo - da representação social enquanto um "conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso das comunicações interindividuais" (Moscovici, apud Leme, p.47).

Assim, as singularidades da teoria de RS, na ótica mosco-

viana, são pontuadas, incluindo os processos de ancoragem - sustentação de novas informações/percepções nas já conhecidas, consolidadas -, e a objetivação, pela qual se "concretizam" os conceitos, traduzidos, "afigurados" em imagens. Reconhece-se, também, que, pelas representações, os fenômenos sociais são "classificados", "categorizados", para que, deixando de serem "estranhos" - e, portanto, "ameaçadores" - tornem-se comuns, "naturais", "familiares".

O estudo de Leme, portanto, traz contribuições expressivas à compreensão dos processos que identificam e "singularizam" a teoria.

Silvia Tatiana Maurer Lane focaliza os "Usos e abusos do conceito de representação social" (Capítulo 3, p.58-72). "Usos e abusos" referem-se, então, aos muitos - e crescentes - estudos que empregam a teoria, observando seu potencial de elucidação dos fenômenos vistos e produzidos por opiniões e ações socioindividuais, integrando elementos simbólicos e reconhecendo os efeitos dos processos de significação e

afetividade, assim como os efeitos de sentir e julgar sobre o ver e agir. Com respaldo no pensamento moscoviciano, pode-se, também, falar na vinculação entre representações coletivas e individuais, implicando um "intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo" (p.60).

Muitas pesquisas e seus objetos são elencados pela autora, a qual se refere, ainda, ao capítulo introdutório da obra de Denise Jodelet, que mostra o volume de trabalhos produzidos desde 1960 até os anos 90 (p.59). Concluindo, a RS é abordada segundo uma visão materialista-histórica, e são pontuadas questões de pensamento, linguagem, consciência e atividade em Vygotski, às quais se acrescenta a questão da personalidade em Leontiev. A substituição da categoria "personalidade" por "identidade" é resultado de estudos do grupo de pesquisa da PUC-SP, com recorrência a Ciampa (p.68).

Esse capítulo, portanto, traz ao leitor informações relevantes sobre a produção científica na área, suas categorias, fundamentos e objetos.

Em "Representação e ideologia: o encontro desfetichizador"(Capítulo 4, p.73-84), Bader Burihan Sawaia pontua a "desfetichização" enquanto elemento de análise dos dois "fenômenos". Representação e ideologia, enquanto elementos de processos simbólicos, não se limitam a "conceito micro" - representação - ou "macro" - ideologia (p.74) -, mas se referem às articulações entre homem e sociedade, assim como entre ciência natural e ciência social.

Assim, o exame da representação e da ideologia auxilia a entender as razões pelas quais os homens raciocinam, percebem e atuam de determinado modo, tendo sempre em vista, neste exame, a questão da consciência e da inserção histórica e social. "O termo ideologia é usado para o conjunto de representações que se torna partilhado coletivamente (...), sem que se "subordine o segundo ao primeiro" (p.78).

Desse modo, Sawaia encaminha ao leitor a idéia de associação e complementação de

conceitos afins, que oferecem paradigmas às investigações preocupadas com as origens e os efeitos das palavras, reconhecendo sua influência sobre as ações.

Mary Jane Paris Spink, ao discutir o "Estudo empírico das representações sociais" (Capítulo 5, p.85-108), oferece contribuições conceituais significativas.

A polissemia e a diversidade de compreensão do termo e do fenômeno da representação social são observadas, notando-as nos campos das ciências sociais, da psicologia cognitiva e da psicologia social.

A formação e os efeitos sociais na Psicologia Social, os fatores material e ideológicos nas Ciências Sociais e as estruturas do processo de conhecimento na Psicologia Cognitiva são alguns dos elementos discutidos pela autora, elucidando o entendimento e as aplicações, de acordo com o campo teórico que os explica e orienta.

As críticas epistemológicas e de rigor científico, contrapostas às possibilidades e à "criatividade" conseqüentes ao alargamento da compreensão, mostram uma visão

mais ampla dos marcos e horizontes da pesquisa de representações.

A complexidade inerente aos muitos fatores que interferem no fenômeno representativo; os níveis, considerados em Doise, incluindo o "intra-individual", o "intersituacional", o "situacional" e o "ideológico" (p.89-90); as representações vistas como produto ou como processo e o risco da dicotomia entre ambos são também contemplados por Spink nas considerações necessárias às pesquisas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, destaca-se a atenção às "condições de produção" e ao "uso de material espontâneo" (p.93-103).

Finalmente, Spink argumenta em favor da relativização das críticas, sugerindo que se repense (e se reconceitue) o rigor metodológico, enfatizando a aceitação e os subsídios das análises qualitativas, que não se contrapõem - e até podem se complementar - pelo uso de quantificações, sem prejuízo de "validade e fidedignidade" (p.106).

Esse estudo, portanto, oferece aos pesquisadores referências valiosas quanto a fundamentos, conceitos e métodos.

Edson Alves de Souza Filho, em "Análise de representações sociais" (Capítulo 6, p. 109-145) retoma a proposta de Moscovici, no sentido de "renovar o estudo de atitudes, opiniões, imagens e estereótipos e, igualmente, ideologia, visão de mundo, de psicologia social e da sociologia, respectivamente" (p. 109).

Focalizando métodos e técnicas de pesquisa, Souza Filho aborda a observação, cuja análise pode ser feita empregando-se, ou não, cálculos quantitativos, embora estes possam favorecer as interpretações qualitativas.

A coleta de dados é abordada, situando-se os procedimentos de observação participativa e "entrevistas com roteiro aberto" (p. 115) e registrando-se a importância dos processos de expressão e interação, que possibilitam ao pesquisador o estudo das relações dos sujeitos entre si e com os objetos representados.

Essas questões exemplificam a contribuição desse capítulo

à metodologia da pesquisa de representação social.

Na Parte II (relatos de pesquisa), Ricardo Vieiralves de Castro (Capítulo 1, p. 149-187) teve como objeto de pesquisa a prostituição na cidade do Rio de Janeiro; utilizando o método etnográfico, procedimentos de observação participante e entrevistas com 50 prostitutas, moradoras do Mangue, comparando a visão destas à visão legal.

Leny Sato (Capítulo 2, p. 188-211) estuda a "Representação social do trabalho penoso", usando a observação participante e entrevistas, para obter dados sobre a fala e o comportamento de motoristas de ônibus urbanos, que recorrem a condutas de "adaptação", como formas de "conviver" com o desconforto e o sofrimento causados pelas condições de trabalho.

Neuza Maria Fátima Guareschi (Capítulo 3, p. 212-233) tem como objeto a representação da criança sobre poder e autoridade, constatando o efeito da "negação da infância e afirmação da vida adulta". Observações e entrevistas foram utilizadas, notan-

do-se as posições socioeconômicas, profissionais e intelectuais enquanto fatores que explicam a "autoridade e poder" que as crianças conferem às pessoas com quem convivem na escola, seja pública ou particular.

Angela Arruda (Capítulo 4, p.234-265) tem como objeto a inserção do homem no ambiente, examinada à luz de representações de grupos de estudantes sobre questões ecológicas, ambientais, associadas à problemática do "crescimento e desenvolvimento econômico". Os dados que possibilitaram comparações das falas dos sujeitos foram obtidos através de questionários.

Ciência e técnica, alternando-se com fatores sociopolíticos, foram focalizados pelos estudantes, cujas opiniões variaram de acordo com suas informações e origem, notadas nos aspectos geoculturais e institucionais. Valorização e intervenção foram pólos das representações dos estudantes em face da relação entre homem e natureza.

Clélia Maria Nascimento Schulze (Capítulo 5, p.266-279) investiga as "Representações

sociais de pacientes portadores de câncer", mediante entrevistas com 60 sujeitos. A visão da saúde, da doença, da aceitação do tratamento são pouco claras, seja pela falta de informação dos médicos, seja pelo medo e pela dor que acometem, especialmente, os portadores de câncer de nível e condições socioeconômicas menores.

Destaca-se, portanto, nessa pesquisa, a importância da melhor qualidade (com atenção aos fatores humanos e sociais) de atendimento.

Ana Mercês Bahia Bock (Capítulo 6, p.280-291), em bases teóricas materialista-dialéticas, enfrenta a questão do trabalho dos profissionais de psicologia e a consciência que o orienta. Entrevistando 11 profissionais, em locais diversos, examina as representações que estes fazem sobre si próprios, suas ações e o conteúdo científico e profissional da Psicologia.

As contradições do conceito da Psicologia como ciência e profissão, a consciência dos problemas e da importância de superar essas contradições expressaram-se nos discursos, mostrando as

possíveis contribuições sociais ao lado dos limites que nelas interferem.

Finalmente, em "O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular" (Capítulo 7, p.292-311), Solange de Oliveira Souto tem, como sujeitos, professores, funcionários e alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), com os quais procura saber como representam o papel do professor universitário. Pôde-se, então, perceber as qualidades de dedicação, ao lado de condutas marcadas por idealismo e abnegação. Quanto à universidade, constatou-se o seu "esquecimento". Assim, requer-se a rediscussão do valor social da universidade e do papel do professor.

Ao concluir a análise do livro, destaquem-se os subsídios a fundamentos, princípios, conceitos, métodos, assim como, nos relatos de pesquisa, os exemplos de formas e circunstâncias da construção de objetos, oferecendo referências significativas às investigações que se façam à luz da teoria da RS.

A Apresentação (p.7-18) de Mary Jane Spink, organizadora do volume, é especialmente importante, no sentido de que introduz o leitor à obra, situando-a nos seus temas e enfoques.

O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social é uma leitura básica para quem se interessa ou quer conhecer perspectivas teórico-metodológicas deste campo de pesquisa.

Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense
(UFF)

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997. 176 p. (Coleção Educação Contemporânea).

Os textos desta coletânea foram produzidos com o propósito de refletir criticamente sobre o sentido da avaliação institucional e da qualidade universitária, no contexto atual das transformações estruturais e no âmbito e do Estado, considerando os processos contraditórios de resistência e/ou adesões acríticas às propostas de avaliação que circulam na cena das atuais políticas para a educação superior brasileira.

Já na Apresentação, o organizador alerta para a pluralidade de enfoques, como convém a uma discussão de alto nível, e para o fato de que "este livro não se atém apenas à crítica ético-política de conceitos e de práticas. A partir do exame de estudos e experiências concretas de avaliação, levantam-se hipóteses, fazem-se sugestões, (...) põe-se a mão na massa, toma-se partido - uma das melhores formas de legitimar-se a participação neste debate cada vez mais exigente" (p.2).

O livro compõe-se de seis capítulos, organizados em uma lógica que tende de análises teóricas mais gerais, passando por reflexões de ordem conceitual e paradigmática acerca da avaliação e da qualidade, até desembocar em relatos de experiências e propostas práticas de possíveis indicadores, que possam nortear processos avaliativos para a universidade brasileira.

No Capítulo I, "Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil", Sguissardi e Silva Jr., em oposição a uma forma simplista de compreender-se as reformas institucionais, combatem o pressuposto administrativo-eficientista de modernização, que sustenta as propostas reformistas no âmbito da educação universitária. Nesse sentido, identificam, nas suas múltiplas relações, as principais características da Reforma da Educação Superior Brasileira e da Reforma Administrativa do Estado, com

base nos principais documentos oficiais, bem como na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os autores imprimem amplo significado a esses processos mediante a análise da atual conformação histórica, que justifica as demandas por inserções e ajustamentos humanos, materiais, político-administrativos e simbólico-culturais da vida nacional, ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. O sentido é, sobretudo, enfatizar o atrelamento desse processo de reajustamento estrutural-produtivo à necessidade de novos paradigmas de formação de uma nova subjetividade, adequada ao projeto neoracionalista e neofuncionalista da modernidade.

No Capítulo II, "Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior", Sguissardi, preocupado com "(...) 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" (p.41), recupera a historicidade do atual processo de

avaliação do ensino superior, remontando ao final da década de 50 e início da década de 60. O sentido desse percurso é questionar o tom de novidade do discurso da modernização e da Filosofia da Qualidade Total, associando-o ao advento de um "neotaylorismo". Entretanto, para além de uma postura crítico-defensiva, o autor não só delinea "princípios, parâmetros ou critérios para avaliar a avaliação no ensino superior" (p.55), como sugere aos interessados na área pontos fundamentais para o aprofundamento de estudos e pesquisas da temática da avaliação no ensino superior.

No Capítulo III, "Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases", Sobrinho, baseando-se em sua experiência de coordenador do processo de avaliação da Unicamp, enquanto pró-reitor de pós-graduação entre 1991 e 1993, vai ressignificar o sentido de avaliação para além da contraposição equivocada entre as dimensões qualitativa e quantitativa. O pressuposto básico é de que "avaliação implica um funda-

mentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significados aos fatos e, a partir deles, a produção de juízos de valor. (...) A meta da avaliação é julgar o valor. Mas não há um valor absoluto e definitivo" (p.72-74). Nesse sentido, o autor enfatiza o conteúdo ético e político, as especificidades institucionais e o caráter instrumental transformador inerentes a qualquer processo avaliativo diferenciado dos tradicionais modelos oficiais, baseados conceitual e metodologicamente nos pressupostos da "cientometria", que remonta à década de 60. Com ampla fundamentação teórica, todo o texto se desenvolve para indicar outros fundamentos avaliativos, uma vez que "as análises quantitativas, as medidas objetivas, a cientometria, os exames e testes pontuais e somativos, os gráficos, as estatísticas e as listas numéricas são insuficientes e até mesmo perniciosos, se entendidos isoladamente e fora do contexto de sua produção e de sua execução" (p.87).

No Capítulo IV, "A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão", Greco contribui, significativamente, para pensar processos mais democráticos de avaliação dos cursos de graduação, com base nos princípios da autonomia e da liberdade acadêmica. Considerando a diversidade de posições e concepções inerentes às diferentes modalidades avaliativas, propõe "a necessidade de explicitação das concepções e fundamentos teórico-metodológicos implícitos nas propostas de avaliação" (p.93), como forma de superar descompasso conceituais, inadequações entre finalidades e metodologias e os conseqüentes problemas de natureza política, ideológica e técnica. Trata-se de um exercício crítico que, utilizando recursos da meta-avaliação, deve envolver toda a comunidade num processo de reflexão sobre a prática da avaliação. Baseando-se em experiências internacionais e nacionais, propõe que a participação da comunidade universitária se ex-

preste mediante conselhos interinstitucionais autônomos e cooperativos, com função de meta-avaliação, no sentido de "identificação - e estabelecimento de um amplo debate visando ao consenso - de padrões e critérios políticos, éticos e de utilidade para a orientação de estudos e projetos de avaliação" (p.99). A autora apresenta um estudo de meta-avaliação, baseado teoricamente em Habermas e Aoki, que constitui um excelente exercício teórico-metodológico de auto-reflexão acerca dos projetos e processos avaliativos no atual quadro educacional.

No Capítulo V, "Avaliação institucional como um 'organizador' qualificado: na prática, é possível repensar a universidade?", Morosini e Leite analisam a experiência do Programa Nacional de Avaliação (Paiub) e do projeto de avaliação emancipatória, em desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para demonstrar que a avaliação institucional pode constituir-se um meio possível

para repensar a instituição universitária e seus compromissos sociais. Metodologicamente, as autoras retomam a trajetória histórica da relação entre Estado, Sociedade e Sistema de Ensino Superior, até chegar ao atual "Estado Avaliativo", que associa avaliação institucional e qualidade universitária. A proposta é olhar o processo avaliativo das instituições a partir de uma postura sobre a sociedade, que fundamenta a relação entre Estado e Universidade, em detrimento da atenção ao atendimento do Estado avaliativo e de suas posições neoliberais. Isto porque "o objetivo da avaliação institucional deve ser conquistado, numa perspectiva pela qual a 'restauração do sujeito' diante das grandes teorias macros-sociais aponta para a busca de equilíbrio entre o determinismo social e as subjetividades individuais" (p. 124). Com base nesse princípio fundamental, as autoras justificam a necessidade da avaliação institucional, uma vez que "é possível recuperar a instituição a partir da avaliação. Como um 'organizador'

privilegiado, a avaliação favorece este repensar" (p.145).

No Capítulo VI, "Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras", Schwartzman, em consonância com as tendências avaliativas oficiais, defende a necessidade de construção de um corpo orgânico de indicadores qualificados para a universidade brasileira, em termos de uma sistematização e organização de dados estatísticos, que possibilitem maiores possibilidades de análise, comparação e comunicabilidade por parte dos diferentes agentes envolvidos com a própria universidade, o Estado e a Sociedade. Para o autor, diante das atuais demandas, "o principal problema está na ausência de um conjunto de dados e informações que possa ser considerado como representativo do conjunto das

universidades em seus vários aspectos" (p.150). No sentido de superar esse problema, Schwartzman discute, num primeiro momento, a conceituação acerca dos indicadores, para, em seguida, classificar os indicadores mais utilizados no Brasil segundo objetivos específicos. Finalmente, o autor sugere novos indicadores que possam contribuir para uma compreensão mais acurada do sistema universitário brasileiro.

Avaliação universitária em questão é uma obra que, pela atualidade e pertinência, é indispensável não só para os pesquisadores da temática do ensino superior no Brasil, mas para todos os que se interessam pelos rumos da universidade brasileira, no bojo dos debates político-educacionais e dos dilemas das práticas políticas dos anos 90.

Mara Rúbia Alves Marques Veríssimo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica

Comunicações e Informações

*A Questão do Currículo no Brasil e em Portugal: alguns Comentários**

Ruth da Cunha Pereira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj)

Em outubro de 1996, ocorreu o 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada, na Universidade de Lisboa, quando tivemos a oportunidade de tecer alguns comentários sobre a questão do Currículo no Brasil e em Portugal. Reportamo-nos, então, ao fato de que, quando nós, professores, cotidianamente, entramos em sala de aula, para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, temos nossa atuação marcada pela influência de uma série de processos anteriores, fruto de uma rede de relações que compõem o todo social, que é bastante complexo. Mas, certamente,

na medida em que estamos conscientes quanto a essa gama de interrelações que condicionam o nosso fazer pedagógico, torna-se possível redefini-las, reelaborá-las, visto que as transformações sociais, como diz Freire (1978, p.66) "não são um fato mecânico, mas histórico, na medida em que são um fato humano".

Segundo Freire (1978, p.56-66), é evidente que "nenhuma sociedade se organiza a partir da prévia existência de seu sistema educacional, ao que caberia, então, a tarefa de concretizar um certo perfil de ser humano que, em

* Trecho de trabalho apresentado como comentário no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada, realizado na Universidade de Lisboa, Portugal, 1996.

seguida, poria a sociedade em marcha", sendo que, "muito pelo contrário, o sistema educacional se faz e se refaz no seio mesmo da prática social que se dá na sociedade". No entanto, este mesmo autor deixa claro que qualquer transformação social implica "uma prática consciente que, necessariamente, envolve uma certa educação". Assim sendo, a reflexão sobre o sistema educacional, no Brasil e em Portugal, manifesta-se como de extrema importância para se repensar as questões relacionadas à temática Currículo. Acresce que, considerando as apresentações feitas pelas professoras Margarida Fernandes (1996) e Jacira da Silva Câmara (1996) nesse Encontro Luso-Brasileiro, foi possível identificar vários pontos em comum a respeito do referido tema, ao se analisar a problemática vivenciada pelos dois países, nos últimos anos, no processo de implantação de sua reforma curricular.

Como afirmou Câmara (1996), no Brasil temos vivenciado, desde a década de 60, um movimento político-pedagógico,

com reflexos nas reformas educacionais expressas na legislação, tendo sido enfatizados alguns aspectos, tais como: 1) a eliminação de qualquer restrição ao acesso ao ensino superior por parte dos egressos de cursos profissionalizantes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), em 1961; 2) a modificação da estrutura organizacional da educação, na Reforma de Ensino do 1º e 2º Graus, pela Lei nº 5.692, em 1971, eliminando o ponto de estrangulamento que havia anteriormente, pela existência de um exame de Admissão entre o Ensino Primário e o Ensino Ginásial, o que fez surgir o denominado Ensino de 1º Grau como primeiro nível de escolarização, constituído de oito séries, obrigatório, para alunos de 7 a 14 anos; 3) o estabelecimento pela Lei nº 5.692 de um currículo constituído por um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais do ensino de 1º Grau, sendo propostas três áreas de estudos (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências), o que levou ao enfra-

quecimento das fronteiras entre as matérias e as grandes dificuldades para a ação docente, pela exigência de um trabalho integrado para o qual o professor não estava preparado e 4) a mudança do sistema de avaliação, voltada tanto para a verificação do rendimento escolar como para a apuração da assiduidade dos alunos, com oportunidades de matrícula por dependência e estudos de recuperação.

Estas reformas do ensino, no entanto, se mostraram insatisfatórias para o atendimento das necessidades educacionais da população brasileira, como bem mostrou Câmara (1996), o que se refletiu na exigência de definição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nas últimas décadas, embora tenhamos observado o aumento da possibilidade de acesso ao ensino básico, não se conseguiu resolver o problema da repetência e da evasão dos alunos, particularmente nas escolas que atendem crianças das camadas populares. Assim sendo, os educadores brasileiros, diante do evidente fracasso escolar, têm procurado soluções alterna-

tivas, como, por exemplo, as estratégias mencionadas por Câmara (1996), em relação ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e às experiências voltadas para as Novas Formas de Organização e Gestão Educacional.

A organização curricular dentro de um regime seriado tem sido, de fato, bastante questionada, com grandes discussões a respeito da utilização de avanços progressivos e da promoção automática no processo de avaliação, no sentido de eliminar a barreira da repetência, que se apresenta desde o início da escolarização.

Estudos feitos por Lubambo e Oliveira (1990) e por Franco (1994), sobre as demandas educacionais no Brasil e a qualidade do ensino, indicam que os alunos têm levado mais de dois anos para concluir uma única série, sendo alto o índice de repetência. Ademais, menos de 30% de jovens e adultos, que conseguem entrar na escola, concluem as oitos séries do 1º Grau, que correspondem ao ensino obrigatório. Além disso, temos no Brasil cerca de 10 milhões de crianças fora da escola. De acordo com o último Censo Demográfico

(IBGE, 1991), de um total de cerca de 130 milhões de habitantes com 5 anos ou mais, verificou-se que um contingente de cerca de 33 milhões não sabia ler e escrever. E, considerando a população na faixa etária de 7 a 14 anos, constatou-se que, em cerca de 28 milhões de habitantes, 7 milhões não sabiam ler nem escrever. Isto nos leva a compreender a urgência de se intervir nos rumos do sistema educacional brasileiro, no sentido de reverter o quadro em que se encontra a educação básica em nosso país.

Em Portugal, observamos, também, que "novos planos curriculares foram elaborados tendo como princípios orientadores os que foram definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986" (Fernandes, 1996, p.5), dentre os quais se pode ressaltar a necessidade de promoção do sucesso escolar e educativo.

Outrossim, analisando os dados do Recenseamento Geral da População em 1991, em Portugal, vemos que de um total de 9.862.524 habitantes, cerca de

1.505.625 (15%) não sabiam ler nem escrever, dos quais 554.604 estavam no grupo etário de 14 anos ou menos (Instituto Nacional de Estatística, 1991).

Percebemos, no entanto, que a situação brasileira é bastante mais grave quanto às suas necessidades de atendimento à população em termos de educação básica, considerando, sobretudo, a explosão demográfica que ocorre no país. E, lastimavelmente, como afirmou Câmara (1996, p.11), "no final da década de 70, a própria escola é identificada como um dos principais artífices do fenômeno da repetência", o que mostra a necessidade de revisão do papel e da função da própria escola, "analisando desde os padrões de gestão educacional vigentes até os currículos, métodos e critérios de avaliação frente à clientela escolar".

Isto precisa ser objeto de reflexão dos educadores, uma vez que a preocupação das reformas educacionais, nas últimas décadas, expressa na legislação de ambos os países, foi, justamente, a de ampliar o número de anos de escolaridade obrigatória, sendo que: a) no Brasil,

passou de quatro para oito anos, contínuos, com terminalidade apenas ao final da 8ª série, constituindo o Ensino de 1º Grau; e b) em Portugal, passou de seis para nove anos, configurando a escola básica em três ciclos. Esta redefinição da escola destinada a todos, gratuita e universal, teve certamente inúmeras implicações no que tange às questões curriculares para a formação do cidadão, formação esta "considerada essencial e indispensável à vida em sociedade" (Fernandes, 1996, p.2).

E lógico que ao se falar em currículo temos de considerar que estamos nos movendo num campo de trabalho que se apresenta ora como *um campo conservador*, ora como *um campo propulsor de mudanças*: conservador, ao ser visto como algo que se preserva, garantindo a transmissão de saberes socialmente construídos e acumulados como acervo da cultura, e propulsor de mudanças, na medida em que possibilita a produção de conhecimentos e o exercício da cidadania no processo de construção da sociedade. Desta forma,

ao se pensar em currículo, não podemos deixar de considerar sua articulação com o planejamento mais global mediante o qual a sociedade monta seu próprio projeto de desenvolvimento, que é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, portanto, influem na definição de sua política educacional em cada momento histórico.

Lemos et al. (1989, p.23), em seu livro *O Ensino Básico em Portugal*, nos alertam bem quanto a problemas relacionados à universalidade da escolaridade básica, que têm muito a ver com a situação brasileira, ao dizerem:

"Na verdade a questão pode ser vista nestes termos:

a) A escolaridade básica não consegue "apanhar" todos os indivíduos em idade própria para a sua frequência, e isto por diversas razões: do lado da oferta, a existência de uma rede insuficiente e inadequada; do lado da procura, a existência de carências familiares e individuais de natureza econômica, psicológica, social ou outra.

b) A escolaridade básica não consegue "reter" os indivíduos que

a ela acederam: há aqui um insucesso, de natureza e origem múltipla, que impede a realização da universalidade escolar pretendida.

Assim, quando for visível a não existência desta universalidade, haverá que concluir que nos encontramos perante uma perversão do sistema ou de um insucesso do mesmo, ou de ambos".

E acrescentam:

"O insucesso escolar é uma contradição na escolaridade básica universal. Mas, mais ainda, pode facilmente inferir-se que, assim, o insucesso escolar constitui uma autêntica perversão da universalidade da escolaridade básica".

Lemos et al (1989, p.39) nos colocam, assim, muito claramente, diante da problemática decorrente da existência de dois tipos diferentes de escolaridade básica, a saber, a escolaridade básica de massas e a escolaridade básica de elites, esta caracterizada pela seletividade, concluindo que a "chave principal para ser atingida esta universalidade parece assentar na procura de promoção do sucesso escolar e educativo".

Cabe indagarmos, pois, como como nós, educadores brasileiros e portugueses, que participamos, cotidianamente, da construção e manutenção do sistema educacional, devemos nele nos situar, ainda que esteja claro que o acesso à educação extrapola o espaço do sistema educacional e da própria escola. Ademais, para que os indivíduos possam permanecer na escola durante um certo período de tempo, é preciso que as condições materiais mínimas, que atendem às suas necessidades, estejam asseguradas. Logo, temos de encarar o fato de que a eficácia do sistema educacional deve ser relativizada em sua interação com os resultados de outras políticas sociais e econômicas, que tendem a condicionar todo o processo educativo.

Tudo isto nos aponta para a urgência de repensarmos a escola básica, tendo em vista as exigências da sociedade em que vivemos, tanto no plano nacional, como no plano internacional, como ressaltou Fernandes (1996).

No plano nacional, como pudemos depreender da fala das duas conferencistas, essa escola

básica continua a ter que enfrentar os problemas relativos aos altos índices de repetência e evasão escolar, às altas taxas de analfabetismo, ao baixo nível de aproveitamento escolar de crianças e jovens, que devem apresentar competências básicas para seu engajamento no mundo do trabalho, com significativas e aceleradas mudanças decorrentes do processo de evolução científica e tecnológica.

No plano internacional, diferentemente de Portugal, a escola brasileira não está sob a influência da abertura de suas fronteiras no espaço europeu, como mencionou Fernandes (1996). Entretanto, a escola básica brasileira, como a portuguesa, está precisando levar em consideração, também, a globalização geopolítica e econômica em termos de comunidade mundial como um todo. A escola básica, portanto, não pode se descuidar das questões ligadas à qualidade, no sentido de responder às novas necessidades emergentes para a formação do cidadão, do homem, devendo voltar-se para a reflexão sobre os

valores e para o desenvolvimento de competências numa visão multidimensional, isto é, que abranja tanto a dimensão técnica, instrumental, como, também, a dimensão pessoal e a sociopolítica.

Temos consciência da impropriedade de um "modelo educativo que serviu a uma etapa de desenvolvimento", cuja característica foi a de "uma elite altamente educada e informada e de uma grande massa escolarizada apenas para dar conta das tarefas elementares da industrialização tardia e dependente". Não resta dúvida de que "este modelo educativo foi abalado, na medida em que se esgotou o modelo econômico baseado na abundância de matéria prima e de mão-de-obra desqualificada e barata, ao qual se associava" (Mello, 1993, p.28).

Nessa perspectiva, a educação básica (especialmente no que tange ao aumento dos níveis de escolaridade da população) passa a ser vista como um dos pressupostos fundamentais para que os países redimensionem seus rumos no sentido do desenvolvimento socioeconômico, o que exige novos

parâmetros, tanto pedagógicos (com novas formas de organização curricular) quanto administrativos (com novas formas de gestão educacional).

Cada vez mais percebemos que a formação básica deve ser uma formação que possibilite o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, do pensamento crítico, da iniciativa para a solução de problemas e para a tomada de decisões, da autonomia, da habilidade de trabalhar em equipe e das atitudes de cooperação e de solidariedade, além do conhecimento técnico geral e específico, exigido por novas qualificações no mundo atual (Ferretti et al., 1994; Mello, 1993).

O atendimento a essa necessidade, no entanto, fica comprometido devido a um outro problema comum na organização curricular dos dois países, ao se constatar a falta de integração horizontal e vertical dos saberes, do primeiro ao último ano da escola básica, e que os componentes curriculares continuam a ser encarados de forma estanque, fragmentada, sem se levar em conta suas interconexões.

Verificamos, como apontou Fernandes (1996, p.6-8), a manutenção da "matriz disciplinar", sem conseguirmos romper com a "lógica disciplinar que tradicionalmente se encontra na construção do currículo".

Além disso, como ponto crucial, está a questão da avaliação. Ainda que as reformas curriculares oportunizem a introdução de diferentes modalidades avaliativas, com ênfase na formativa, que ocorram durante todo o processo de ensino-aprendizagem, para atender à diversidade de ritmos e capacidades dos alunos. Constatamos que a implantação de um sistema de avaliação efetivamente comprometido com o sucesso escolar e educativo tem se mostrado apenas como experiências isoladas na rede escolar.

As palavras de Câmara (1996) evidenciaram que a dinâmica e o pluralismo da sociedade brasileira estão caminhando no sentido de uma revisão das diretrizes educacionais estabelecidas na legislação vigente. Após prolongadas discussões, já se podia, então, perceber que a nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como constava do texto referente à redação final do substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993 (Brasil. Congresso. Senado Federal, 1996), traria alguns avanços e inovações, ao apresentar dois níveis escolares: 1) *a educação básica*, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e 2) *o ensino superior* (Art. 20). Na verdade, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional brasileira (Brasil, 1996).

Esta nova LDB torna a educação básica mais flexível, possibilitando a sua organização em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (Art. 22).

Com a recente promulgação da nova LDB, estamos diante de

um campo fértil para pesquisas em educação, pela possibilidade de buscar novos caminhos e novas propostas de organização curricular, que viabilizem a promoção do sucesso escolar e educativo das crianças e jovens que entram no sistema educacional brasileiro.

É importante ressaltar que a política educacional brasileira está se voltando para uma concepção de qualidade da educação articulada a formulações pedagógicas com formação flexível, o que pode ser constatado: nas prioridades educativas contidas no plano Decenal de Educação para Todos (Brasil. MEC, 1995), direcionado para as questões do ensino fundamental; na atual Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e no Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, que propõe seis ações básicas na busca pela qualidade do ensino, como bem colocou Câmara (1996), o que mostra o esforço em âmbito nacional, no sentido de oferecer apoio às escolas através dos estados e municípios.

Dentre essas ações básicas, cabe enfatizar a que se refere à definição de conteúdos curriculares básicos, de forma articulada com

estados e municípios, e ao estabelecimento de parâmetros curriculares mínimos para todo o país, não só em termos de conteúdos, como também de habilidades e valores que constituem as bases para o exercício da cidadania. Em relação a esses Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC está procurando ouvir diferentes entidades educacionais. Esse foi, inclusive, um dos temas centrais da 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped), realizada em setembro de 1996, no Brasil, oportunizando a reflexão e o debate entre vários educadores sobre o problema do estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais (PCN) para a escola básica brasileira.

Considerações finais

Neste momento de mudança na legislação da educação nacional brasileira, é importante levarmos em conta a experiência vivenciada por Portugal ao elaborar seus planos curriculares, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, de

1986, sobretudo no que tange à criação da área-escola, que, como enfatizou Fernandes (1996), pela flexibilização curricular prevista em lei, torna possível o melhor atendimento aos interesses dos alunos e das escolas. Esta inovação, que surgiu com a Reforma Curricular do Ensino Básico em Portugal, reforçou a autonomia da escola e dos professores e favoreceu a concretização de projetos multidisciplinares.

Urge que repensemos o currículo como prática, fruto da responsabilidade de professores e alunos que sabem, trocam, criam e constroem quando trabalham juntos, uma vez que a educação é uma atividade prática que se efetiva mediante a interação humana (Moreira, 1994).

A questão da existência de Parâmetros Curriculares Nacionais exige um posicionamento de todos os educadores, apontando para a necessidade de realização de pesquisas a serem desenvolvidas no Brasil e, quem sabe, como fruto de estudos conjuntos Brasil-Portugal. Aliás, como mostram Moreira e Tadeu (1994, p.35), a Teoria Crítica do Currículo é um "movimento de

constante problematização e questionamento", no que vem a constituir, justamente, sua vitalidade e seu potencial.

Foi, portanto, muito relevante a análise feita por Câmara (1996), no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada, a respeito do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, culminando com o enfoque no planejamento político-estratégico 1995-1998, elaborado pelo MEC, que prevê a possibilidade do estabelecimento de parâmetros curriculares mínimos para todo o país.

Neste sentido, torna-se significativo o aprofundamento de estudos sobre a concepção de currículo nacional. Em suas investigações sobre o assunto, Moreira (1996) focaliza os problemas relativos ao processo de elaboração de seus parâmetros e as "críticas dirigidas às experiências de currículo nacional desenvolvidas em diferentes países", o que o leva a propor o "estabelecimento de princípios comuns que orientem a construção de currículos nas escolas, como alternativa à detalhada definição de conteúdos,

estratégias e procedimentos nacionais (PCN)" (Moreira, 1996, p.2).

Não podemos esquecer também, como bem indicou Fernandes (1996), que o pleno desenvolvimento do currículo depende da pessoa do professor, portador de crenças, valores, teorias implícitas e experiências que devem ser levadas em conta para o êxito de qualquer reforma curricular. Existe uma intrínseca relação entre motivação dos professores e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, não se devendo perder de vista que são as pessoas (professores e alunos) as verdadeiras responsáveis pela qualidade.

Acreditamos que, somente na medida em que os professores possam ter voz, participando do processo de tomada de decisões em termos de novas propostas de organização curricular, será possível se alcançar o êxito de qualquer reforma de ensino, em especial, da universalidade da escolaridade básica, que pressupõe a promoção do sucesso escolar e educativo. Neste sentido, muito precisa ser feito em termos de políticas educativas e de pesquisa educacional, para que seja possível

enfrentar as novas exigências que vêm sendo feitas à escola básica e os novos desafios da sociedade atual.

Mais do que nunca precisamos estar conscientes da necessidade de se construir um projeto educacional de qualidade, construído de forma participativa, que não fique apenas no discurso, e que, assim, possa atender aos interesses da população de cada país.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Parecer n°30*. Brasília, 13 fev. 1996.

BRASIL. Lei n° 9.394. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Leis 4.024/61 e 5.692/71*. Brasília: Departamento de Ensino Fundamental, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Planejamento político-estratégico 1995-1998*. Brasília, 1995.

CÂMARA, Jacira da Silva. *O sistema educacional brasileiro nas últimas décadas: um resumo*. Trabalho apresentado no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada. Universidade de Lisboa, 8-10 out. 1996.

FERNANDES, Margarida. *Currículo da educação básica: que perspectiva de qualidade?* Trabalho apresentado no 1º Encontro Luso-Brasileiro de Educação Comparada. Universidade de Lisboa, 8-10 out. 1996.

FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque*. Brasília: Inep, 1994. 19p. (Relatos de Pesquisa, 17).

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.1, p.64-70, set. 1978.

- IBGE. *Censo demográfico, 1991*. Rio de Janeiro, 1991.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Portugal). *Censos 91: XIII Recenseamento geral da população*. Porto, 1991.
- LEMOS, Eurico Pires et al. *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: Ed. ASA, 1989.
- LUBAMBO, Kátia, OLIVEIRA, Luiz. *População e demanda educacional no Nordeste*. Recife: Fundaj, 1990.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: SOARES, Magda Becker et al. *Escola básica*. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____. *Psicologia... e o resto*: notas para a discussão da teoria de currículo de César Coll. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Caxambu: Anped, 1996. mimeo.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.

*Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos**

Luis Donisete Benzi Grupioni

Universidade de São Paulo (USP)

Introdução

Entre várias conclusões - algumas surpreendentes, outras estarrecedoras - apresentadas, em março de 1994, pelo grupo de trabalho instituído pelo Ministério da Educação e do Desporto¹ para analisar os livros didáticos mais solicitados pelos professores das primeiras séries escolares, uma chamou-me especialmente a atenção.² Ao analisar as indicações

constantes em 60 livros didáticos de Estudos Sociais, de 1^a a 4^a série, para as comemorações cívicas na escola, ao longo do ano letivo, os avaliadores encontraram 957 citações, distribuídas em 39 datas diferentes. O Dia do índio, 19 de abril, foi citado em 51 dos 60 livros analisados, ocupando um lugar de destaque no calendário cívico proposto nesses livros didáticos. Diante deste dado, caberia perguntarmos: qual a imagem do

¹ Comunicação apresentada no grupo de trabalho "Textos Didáticos em Sala de Aula", no 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), no período de 12 a 15 de fevereiro de 1996. Trata-se de uma versão modificada e reduzida do artigo "Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil" (Silva, Grupioni, 1995).

² O grupo de trabalho foi instituído pela Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 1993, assinada pelo ministro Murílio Hingel, e composto por membros indicados pelo Consed, Undime, Anped, SEF e FAE, divididos em quatro subgrupos: Português, Matemática, Ciências e Comunicação apresentada no grupo de trabalho "Textos Didáticos em Sala de Aula", no 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), no período de 12 a 15 de fevereiro de 1996. Trata-se de uma versão modificada e reduzida do artigo "Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil" (Silva, Grupioni, 1995).

³ Refiro-me ao capítulo "Estudos Sociais" da publicação *Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª Série*, editada pela FAE, em março de 1994.

índio veiculado nestes manuais escolares? Em que momentos os índios aparecem na história do Brasil? De que forma são tratados?

Essas são algumas das questões que procurarei enfrentar aqui. Antes, todavia, gostaria de comentar um pouco mais o trabalho realizado pelo MEC. Além do Dia do índio, o Dia do Descobrimento do Brasil, da Bandeira e do Trabalho também aparecem citados em 51 livros, ficando atrás do Dia da Independência, que teve o maior número de citações: 59 livros. A lista de efemérides prossegue com datas curiosas, quer as observemos pela quantidade de livros em que aparecem, quer pelos inusitados critérios de pertinência provavelmente utilizados pelos autores desses manuais para darem destaques a elas: o Dia da Árvore é citado em 47 livros, o Dia do Soldado em 44, o Dia de Monteiro Lobato em 35 e o Dia Panamericano em 22. Com menos destaque, a Semana do Trânsito é citada em seis livros, o Dia das Aves em três e o Dia da Poesia em um.

Embora não caiba fazer aqui uma análise do que estas datas representam em termos de como os livros didáticos das primeiras séries estão organizados, "reforçando a mitificação de personagens e datas/marcos da política institucional", parece-me que elas são extremamente indicativas do que os avaliadores encontraram ao analisar os dez livros mais solicitados em 1991, para as primeiras séries escolares e que correspondem a cerca de 94% das aquisições realizadas pelo governo naquele ano. Não cabe aqui, também, fazer um resumo das conclusões deste grupo, mas é importante deixar o registro de que os livros didáticos continuam se mostrando deficientes, empobrecedores, generalizantes, muitas vezes desatualizados e marcados por erros conceituais, estereótipos e preconceitos.

O grupo de trabalho do MEC elegeu um conjunto de critérios e procedeu a uma análise dos livros mais solicitados em 1991. Em meio a esse quadro geral de deficiência do livro didático, os

avaliadores perceberam o surgimento de algumas novidades e denunciaram em seu documento: "as mudanças são tópicas, superficiais e visam, na maioria das vezes, atrair o público consumidor, utilizando-se de estratégias muitas vezes enganosas(...)" (FAE, 1994, p.69). Segundo, ainda, os avaliadores, "as obras analisadas não possibilitam que, ao final das quatro séries, os alunos se situem no espaço e no tempo em que vivemos, conheçam e analisem os aspectos básicos da realidade social brasileira, indispensáveis para a formação da cidadania. Além disso, nem despertam e nem preparam adequadamente os alunos para prosseguirem os estudos na área das Humanidades a partir da 5ª série da escola fundamental" (FAE, 1994, p.66).

Pois bem. Tendo esse pano de fundo, proponho, aqui, retomar algumas análises de um tema pontual e apresentar uma reflexão sobre a forma pela qual os manuais didáticos usados na escola ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos

indígenas brasileiros. Para tanto, empreenderei uma crítica aos livros didáticos em uso, apontando algumas de suas deficiências mais recorrentes.

O ponto de partida é que, apesar da produção e da acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento "ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas, a questão das sociedades indígenas, freqüentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade" (Grupioni, 1992, p. 13).

Assim, apesar da ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios e de algumas tentativas de produção de materiais de divulgação, constatamos que o conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos, e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação.

Os próprios índios têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com segmentos da sociedade envolvente com os quais estão em contato. Nos encontros de professores indígenas, que têm acontecido em todo o território nacional, estes, além de discutirem a situação de suas escolas, têm também se pronunciado sobre este tema. No documento final do I

Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, realizado em maio de 1989, os professores indígenas daquele estado registraram como uma de suas conclusões que "a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas." Os professores indígenas de Rondônia, também reunidos por ocasião de seu I Encontro em 1990, no documento que encaminharam aos Senadores da República, solicitaram a colaboração destes "para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos". Na *Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*, escrita em julho de 1991 pelos professores indígenas e reafirmada em outubro de 1994, é dado como princípio que "nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo".

Sobre o livro didático

Sabemos da importância da escola, e do espaço ocupado pelo livro didático, no processo de formação dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade. A historiadora Norma Telles mostra que é na infância e na adolescência, portanto, durante o período em que se frequenta a *escola*, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos. Poucos terão, após essa fase, a oportunidade de aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros, seja através de viagens, romances, mostras de filmes internacionais, seja prosseguindo seus estudos. Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato de o livro didático constituir-se uma autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é,

como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais (cf. Telles, 1987).

Cabe enfatizar que o livro didático é, muitas vezes, o único material impresso disponível para os alunos, cristalizando para ele, e também muitas vezes, por que não dizer, para o professor, parte do conhecimento a que eles têm acesso (cf. Pinto, Myazaki, 1985, p.165). Cabe, então, perguntar como o **livro** didático trata a temática indígena. Qual é a imagem do índio nos livros didáticos? Como o livro didático transmite informações sobre outras culturas e sobre outros povos?

Apresento, a seguir, as principais conclusões que historiadores, pedagogos e antropólogos chegaram em suas pesquisas. Para tanto, farei uso de algumas análises de materiais didáticos empreendidas por historiadores e antropólogos nos últimos anos, principalmente as conclusões de Rocha (1984), Pinto e Myazaki (1985), Almeida (1987) e Telles (1987).

Os índios no livro didático: principais críticas

Um primeiro comentário se impõe: não é difícil encontrar nos livros didáticos afirmações, algumas vezes contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito e, portanto, encorajando os alunos a terem uma visão de "respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos". Há, em quase todos, uma valorização de "uma nacionalidade que surge da diversidade". A congruência de três raças - brancos, negros e índios - na formação do povo brasileiro é sempre lembrada. Mas uma leitura mais atenta desses manuais mostra as dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual. O que normalmente fazem é recalculá-la para o passado (cf. Almeida, 1987, p.14).

Chega-se, assim, à primeira crítica ao livro didático: *índios e negros são quase sempre enfocados no passado*. Falar em

índios é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador. Mas que passado é esse?

E aqui a segunda crítica: não se trata de uma história em progresso, que acumula e que transforma. É *uma história estanque, marcada por eventos, eventos significativos de uma historiografia basicamente européia* (cf. Telles, 1987).

Vejam os dois exemplos: poucos livros mencionam a questão da origem dos povos indígenas no continente americano. Para a maioria dos manuais, "a presença do 'índio' neste continente não é problematizada, é um fato consumado" (Pinto, Myazaki, 1985, p.170). Esses manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências européias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato de o índio aparecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e

estereotipado da historiografia em uso (cf. Telles, 1987).

Como entender, e aqui apresentamos o segundo exemplo, a data de 1492 ou 1500 como uma descoberta? O continente americano havia sido descoberto e habitado há milhares de anos atrás, quando as primeiras levas de homens saíram da Eurásia, passando pelo estreito de Bering e adentrando o continente americano pelo Norte. De lá, esses grupos migraram e ocuparam todo o continente. Assim, quando os europeus aqui chegaram, o continente americano vivia uma dinâmica própria, que foi substancialmente alterada com sua chegada. Mas não havia um mundo a ser criado ou à espera de seu descobridor. O conceito de descoberta só faz sentido se o entendermos dentro da perspectiva da historiografia européia. Como conceito, sua preocupação básica era o que ocorria na Europa, ignorando a história do continente americano (cf. Telles, 1987).

Ao desconsiderar a história do continente, os manuais

didáticos erram pela omissão, redução e simplificação, ao não considerar como relevante todo o processo histórico em curso no continente. Chegamos, assim, a uma terceira crítica à forma como os livros didáticos tratam os índios: *Como isto se dá?*

Primeiramente, pela forma como essas sociedades são tratadas - geralmente pela negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo etc. Um segundo modo de operação deste mecanismo de simplificação é a apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que falam sobre os índios. Assim, cartas, alvarás, relatos de cronistas e viajantes são fragmentados, recortados e, por que não dizer, adulterados e apresentados como evidências, como relatos do passado, sem que sejam fornecidos ao aluno instrumentos para que ele possa filtrar aquelas informações e reconhecê-las dentro do contexto

no qual elas foram geradas. É assim que fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita. E significativo, neste sentido, o fato de muitos livros didáticos usarem, basicamente, informações sobre os índios produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus (cf. Rocha, 1984, p.29).

Isto pode levar os alunos a concluírem pela não-contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade européia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade

dessas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta.

Mas se é forte a apresentação dos índios no passado e como pertencentes a um tempo pretérito, fato é que a imagem do índio no livro didático não é una. Há diferentes imagens, contraditórias entre si, e fragmentadas. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para

enfrentar uma sociedade pluri-étnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (cf. Pinto, Myazaki, 1985).

Não obstante essa multiplicidade de imagens, é interessante notar a recorrência e a redundância de informações presentes nos livros didáticos: "Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas, por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência" (Rocha, 1984, p.27).

Chegamos, assim, a mais uma crítica aos manuais didáticos: *eles operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade*

que sempre existiu nessas sociedades. Eles são "tratados como se formassem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a maneira correta de estudá-los" (Rocha, 1984, p.32). É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade e de outros tipos de sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentaram situações particulares de contato e troca com outros grupos humanos. Têm, portanto, identidades próprias: "cada sociedade indígena se pensa e se vê como um todo homogêneo e coerente e procura manter suas especificidades, apesar dos efeitos destrutivos do contato. Um Guarani ou um Yanomami, apesar de índios, vão continuar se pensando como um Guarani e como um Yanomami" (Grupioni,

1992, p. 18). Essa verdade - a de uma rica diversidade sociocultural indígena - não aparece nos livros didáticos.

O índio na história do Brasil, segundo os livros didáticos

Voltemos às imagens contraditórias e fragmentadas, manipuladas pelos livros didáticos, para dar conta da presença do índio na nossa história (cf. Almeida, 1987, p.40-70). Recapitulemos, ainda que rapidamente, essas principais imagens.

Num primeiro momento da nossa história, que, de acordo com os livros didáticos, começa com a chegada dos europeus, os índios da colônia são cordiais e amigáveis: carregam o pau-brasil em troca de bugigangas e miçangas, ajudam os portugueses a construir fortes e casas que dão origem às primeiras povoações e ensinam os brancos a sobreviver e a conhecer a nova terra.

Logo em seguida, entre-

atrapalhar a colonização. São os Tamoios que se aliam aos franceses e promovem ataques aos núcleos dos brancos. O brasileiro é o português neste momento, os franceses são estrangeiros e os índios os aliados, ora do estrangeiro, ora do brasileiro (cf. Almeida, 1987, p.45). De cordiais, os índios passam a ser traiçoeiros.

A colonização exige, por sua vez, trabalho, e o índio é mão-de-obra utilizada em toda a colônia. Nesse momento, a figura do índio aparece ligada à do bandeirante, que expande o território e resolve o problema da mão-de-obra, escravizando índios e depois recapturando negros fugidos (Almeida, 1987, p.47). Mas a escravidão negra só se inicia porque, como explicam vários manuais, o índio não era afeto ao trabalho: "eram preguiçosos" e sua índole para a liberdade não permitia que ele vivesse sob o jugo da escravidão. É nesse momento também que apareceu a figura do índio que deve ser "civilizado", ou melhor, "catequizado". Não são poucas as figuras que trazem

Anchieta e Nóbrega com indiozinhos aos seus lados.

Mas, depois disto, o índio desaparece, não antes de nos legar algumas generalidades: são Tupis, adoram Jaci e Tupã e moram em ocas e tabas. E também uma herança: ensinam algumas técnicas, como a queimada, a fabricação de redes e esteiras e nos deixam suas lendas. Eles viram uma herança cultural a ser resgatada pela nacionalidade (cf. Almeida, 1987, p.64-65). Tempos depois, ao se falar da necessidade de ocupação dos espaços vazios, não se fala mais de índios. E como se o território do Centro-Oeste e do Norte do Brasil fosse virgem, como se ninguém morasse por lá (cf. Almeida, 1987, p.37-40; Telles, 1987, p.76-82).

E é assim que chegamos aos índios atuais, isto quando chegamos, pois a maior parte dos livros didáticos não aborda a presença indígena no presente. Pulverizam-se dados, muitas vezes incorretos. Falam da existência de índios na Amazônia e no Xingu, lembram dos trabalhos de Rondon e dos Vilas-Boas e referem-se à Funai.

Bons e maus selvagens: imagens contraditórias e fragmentadas

Presentes em muitos manuais didáticos, essas imagens diversas e contraditórias dos índios parecem encobrir uma dicotomia que perpassa toda a história: ou há índios vivendo isolados na Amazônia e protegidos no Xingu ou já estão contaminados pela civilização e a aculturação é seu caminho sem volta. Esta dicotomia pode ser descrita de outra forma: ou estão no passado ou vão desaparecer em breve. Estas soluções apresentadas pelo livro didático nos remetem a duas perspectivas opostas e a eles sempre associadas: a do bom e a do mau selvagem. Sua origem talvez possa ser buscada nos primeiros anos do contato dos europeus com as populações do Novo Mundo, quando do célebre debate ocorrido em 1550 entre o dominicano Las Casas e o jurista Sepúlveda, ou nas proposições filosóficas do século XVII, representadas por Rousseau e Hobbes, o primeiro argumentando que os índios representariam um estágio primitivo da

humanidade, vivendo basicamente pelos seus instintos, e o segundo propagando a teoria da degenerescência, onde os índios viveriam num passado, numa era sem ordem, e que só a civilização os levaria para o progresso.

Bom e mau selvagem são imagens opostas e parecem catalizar o imaginário sobre os índios na nossa sociedade. Imagens cristalizadas ao longo de séculos, elas parecem, hoje, revelar algo de concreto e diante delas não se pode ficar indiferente: ou os índios são bons e é preciso que os protejamos tais como eles são, ou os índios são maus e é preciso trazê-los logo à "civilização". Um antropólogo francês revela que tais imagens tomam o homem civilizado como parâmetro para comparação. De um lado, há a figura do bom selvagem e do mau civilizado, que espelha uma fascinação pelo estranho e pela pureza, com valores e ideais a serem resgatados, e, de outro, a figura do mau selvagem e do bom civilizado, marcando uma recusa do estranho, visto como um empecilho ao progresso da humanidade (cf. Laplantine, 1988).

São imagens fortes, as quais, todavia, não devemos tomar de forma tão polarizada ou monolítica, sob o risco de perder as nuances que elas efetivamente carregam. Neste sentido, os livros didáticos são criativos em mesclar tantas figuras diferentes e contraditórias, dando uma sensação de unicidade. Feita a ressalva, devemos reconhecer que estas duas imagens nos permitem uma aproximação da forma como a sociedade ocidental representa tais sociedades: contraditórias entre si, elas realizam uma simplificação da questão e demonstram a nossa incapacidade em compreender um outro, que é diferente, em seus próprios termos.

É assim que a questão indígena tem estado envolta num ambiente de preconceito, intolerância e muita desinformação.

A solução apresentada por vários livros didáticos parece ser a de que, na história do Brasil, esse índio bom contribuiu para a colonização e deixou traços culturais para a nossa nacionalidade. Mas esse índio acabou por desaparecer. Já o índio mau, o índio problema, esse é o

que ainda ocupa espaços e que atrapalha o desenvolvimento (cf. Almeida, 1987, p.69-70).

Enfim, a conclusão geral que podemos tirar disto tudo é que os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro.

Para reverter a situação: algumas idéias

Para reduzir ou acabar com o preconceito e a discriminação, é preciso gerar idéias e atitudes

novas, num processo que deve ser levado tanto em nível individual como coletivo. Isso se faz com informações corretas e contextualizadas, que levem as pessoas a refletir sobre suas posturas e atitudes cotidianas.³ Se levarmos em conta que atitudes preconceituosas implicam em apreciações feitas sem um conjunto de informações satisfatórias, é lógico esperar que, melhorando a informação, o sultado sejam mudanças de atitude (cf. Klineberg, 1976, p.427). Por outro lado, a explicitação dos mecanismos de preconceito e discriminação deve nos levar a analisar não somente nossas atitudes e idéias individuais, mas também nossas práticas coletivas de discriminação, de concordância e de convivência com posturas discriminatórias e preconceituosas presentes no nosso dia-a-dia.

Os livros didáticos são deficientes no tratamento da diversidade étnica existente no

³ Uma experiência interessante de combate à discriminação foi a criação, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, de uma Comissão contra a Discriminação, que desenvolveu programas junto às escolas públicas do Estado de São Paulo. Essa comissão elaborou a cartilha *A Escola na Luta contra a Discriminação*, 1987.

Brasil, tanto em termos históricos como atuais: um conjunto de informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre os índios acaba gerando ou reforçando o preconceito e a discriminação. Cabe, agora, perguntarmos como é possível reverter esta situação. Como é possível a escola, que desempenha um papel fundamental na formação do nosso referencial explicativo da realidade, colaborar na construção de uma sociedade pluriétnica, capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores?

O caminho é rever conhecimentos, perceber deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais

e culturais diversas. Por sua vez, o professor tem hoje à sua disposição uma produção "paradidática" recente e de boa qualidade, que pode auxiliá-lo na tentativa de tratar a questão indígena em sala de aula de forma contextualizada e livre dos estereótipos presentes nos manuais didáticos tradicionais. Ele pode contar, também, com o apoio e a assessoria de grupos de pesquisas existentes em diferentes universidades brasileiras, bem como de organizações não-governamentais de apoio aos índios, que vêm desenvolvendo trabalhos de difusão e informação sobre a questão indígena.⁴ Os antropólogos, que por força de profissão mantêm contatos intensos com os grupos indígenas e estudam a questão da diversidade, precisam tomar para si e como um desafio a tarefa de produzir materiais adequados e contextualizados para um público mais amplo que aquele dos especialistas.⁵ Os autores destes

⁴ Merece destaque, neste sentido, o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Associação Nacional de Apoio aos Índios da Bahia (Anaf-BA), junto aos professores da rede pública da cidade de Salvador.

⁵ Cito aqui a recente publicação *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus*, organizada por Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi, que envolveu a participação de mais de 40 especialistas na produção de textos e artigos sobre as sociedades indígenas no Brasil, e que obteve o apoio do MEC e da Unesco para sua edição.

manuais didáticos precisam rever suas fontes e as teorias que seguem, balizando seus livros em pesquisas mais contemporâneas. As editoras, por sua vez, precisam ser mais cuidadosas no controle dos materiais que publicam. E o governo federal deve incentivar avaliações sistemáticas dos livros didáticos beneficiados nos programas de compra e distribuição de material didático para todo o País. Por fim, cabe aos próprios índios - e muitos representantes indígenas já estão em condições de manter um diálogo mais efetivo com a sociedade nacional - "pacificar" e "civilizar" os não-índios.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987. 253p.il. p.13-71.

FDE. Comissão Contra a Discriminação. *A escola na luta contra a discriminação*. São Paulo: FDE, 1987. (sic).

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. Estudos Sociais. In: _____ *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª série*. Brasília: Ministério da Educação, 1994. 4v.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: _____. (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 279p.p. 13-28.

KLINBERG, Otto. Prejuízo. In: SILLS, David L. *Enciclopédia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar, 1976. V.8. p.422-429.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PINTO, Regina Pahim, MYAZAKI, Nobue. A representação do

índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, V.30, p.165-191, 1985.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et al. *Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995. 575p.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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 a áreas afins - informes parciais de pesquisas em desenvolvimento e resenhas críticas de lançamentos recentes. Publica também, em reedição e 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 à 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 6.023.

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 Coordenação de Produção Editorial do INEP, através da Caixa Postal 04497, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: MEC - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexos I e II, CEP 70047-900, Brasília, DF.

Publicaremos no próximo número:

Seção Estudos

A Produção Textual em Situação Orientada e a Noção de Possível: Considerações sobre a Validade desta Atividade

Vivian Edite Steyer

"Para que Serve Ler e Escreve?" O Depoimento de Alunos e Professores

Alina Galvão Spinillo, Eliana Borges C. de Albuquerque e

Maria Emilia Lins e Silva

Representações dos Educadores Sociais sobre os "Meninos de Rua"

Alda Judith Alves Mazzoti

Memória e Educação: "O Espírito Victorioso" de Cecília Meireles

Yolanda Lima Lobo

Uma Metodologia para a Introdução da Linguagem Logo na Educação do Portador de Deficiência Auditiva

Alessandro Fabrício Garcia, Álvaro José Periotto, Simone Aparecida Marcato,

Thelma Elita Colanzi e Jucélia Geni Fregoneis

O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita

Antonio Roazzi e Telma Ferraz Leal

E mais as seções: Notas de Pesquisa, Resenhas Críticas e Comunicações e Informações.

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](#)