

CIBEC/INEP



B0024689

SÉRIE DOCUMENTAL

MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

INEP

EVENTOS

SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA:
A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Belo Horizonte, 16 a 18 junho 1993

Série Documental: Eventos, n.1, mar./1994

4.12

ISSN 0104-6535

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA:
A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Belo Horizonte, 16 a 18 de junho de 1993

O evento, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental (SAF) e INEP, através de sua Coordenadoria de Pesquisa, realizou-se nas instalações do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), com o objetivo de estimular os estudos e o debate sobre o papel da escola na construção do êxito escolar, buscando soluções, sugestões e alternativas para a melhoria da escola pública.

DIRETOR
Divonzir Arthur Cusso

COORDENADORA DE PESQUISA
Margarida Maria Souza de Oliveira

COORDENADOR DE ADMINISTRAÇÃO
Luis Carlos Veloso

COORDENADOR DE ESTUDOS DE
POLÍTICAS PÚBLICAS Tane red o Maia
Filho

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL
Arsenio Canísio Becker

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO
Sueli Macedo Silveira

GERENTE DO CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO
Gaetano Lo Mônaco

RESPONSÁVEL EDITORIAL
Cleusa Maria Alves

ORGANIZADORAS DO EVENTO Adalgisa
Maria Pierre Rodrigues Maria Elisa be te
Ferreira Rogério Andrade Cordova
(colaborador)

CAPA
Carla Vianna Prates

REVISÃO DE TEXTO
Cleusa Maria Alves Gislene
Caixeta José Adelmo
Guimarães

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ângela T. Costa e Silva

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA
Celi Rosalia Soares de Melo
Hermes Oliveira Leão

APOIO GRÁFICO
Maria Madalena Argentino
Mima Amadles Be raido

Tiragem: 360 exemplares

INEP - Gerência do Programa Editorial Campus
da UnB, Acesso Sul — Asa Norte CEP: 70910-
900 - Brasília - DF Fone: (061) 347 8970 —
Fax:(061) 273 3233

Série Documental: Eventos, n.1, mar./1994

ISSN - 0104-6535

APRESENTAÇÃO

Uma das funções institucionais do INEP consiste em prover e estimular a disseminação e discussão de conhecimentos e informações sobre educação, visando seu desenvolvimento e domínio público, através de sua produção editorial.

Com o objetivo de contribuir para a democratização de parte desses conhecimentos, de modo mais ágil e dinâmico, o INEP criou recentemente as Séries *Documentais*, com o mesmo desenho de capa: elas formam um novo canal de comunicações, diversificado quanto a público, temática e referenciação; abrangendo vários campos, elas podem alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público com maior presteza e focalização; cada série poderá captar material em diferentes fontes (pesquisas em andamento ou concluídas, estudos de caso, *papers* de pequena circulação, comunicações feitas em eventos técnico-científicos, textos estrangeiros de difícil acesso, etc).

São as seguintes as séries:

1. *Antecipações* tem o objetivo de apresentar textos produzidos por pesquisadores nacionais, cuja circulação está em fase inicial nos meios acadêmicos e técnicos.
2. *Avaliação* tem o objetivo de apresentar textos e estudos produzidos pela Gerência de Avaliação.
3. *Estudo tie Políticas Públicas* tem o objetivo de apresentar textos e documentos relevantes para subsidiar a formulação de políticas da Educação.
4. *Eventos* tem o objetivo publicar textos e conferências apresentados em eventos, quando não se publicam seus anais.
5. *Inovações* tem o objetivo de apresentar textos produzidos pelo Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE).
6. *Relatos de Pesquisa* tem o objetivo de apresentar relatos de pesquisas financiadas pelo INEP.
7. *Traduções* tem o objetivo de apresentar traduções de textos básicos sobre Educação produzidos no exterior.

SUMARIO

O COTIDIANO DA ESCOLA E AS PRÁTICAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS: OUTROS PODERES Marília Pinto de Carvalho — USP	06
ESCOLA E FAMÍLIA, PROFESSORES E MÃES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO IMAGINÁRIO SOCIAL Gislene Neder — UFFRJ	17
ESCOLA E IMAGINÁRIO: AS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS Nélia Lourenço de Lima — UNIJUÍ	27
IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: NOVAS LEITURAS PARA ANTIGOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS Nilda Tevês Ferreira — UFRJ	40
A SELETIVIDADE ESCOLAR E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA Célia Schmidt de Almeida — UFMT	46

O COTIDIANO DA ESCOLA E AS PRÁTICAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS: OUTROS PODERES

Marília Pinto de Carvalho
Faculdade de Educação/ USP

A discussão do cotidiano, a meu ver, requer uma referência empírica localizada, uma vez que o cotidiano só é observável numa escala de tempo e espaço de pequenas dimensões. Assim, meus argumentos estarão centrados sobre uma escola de 1º grau da rede pública estadual de São Paulo, onde desenvolvi uma pesquisa etnográfica ao longo do ano letivo de 1990. Acredito que as análises e categorias teóricas construídas a partir da descrição dessa escola pública poderão ser generalizadas para a compreensão de outras situações do cotidiano escolar.

A referida pesquisa tinha como objetivo inicial a investigação das chamadas relações entre escola e comunidade e desenvolveu-se numa escola situada num município da região metropolitana de São Paulo, entre fevereiro e dezembro de 1990, tendo resultado na dissertação de mestrado "Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo", defendida na PUC-SP em dezembro de 1991, sob orientação da Professora Dra. Maria Machado Malta Campos. A metodologia utilizada sendo a etnografia (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Erickson, 1984; Geertz, 1987) lançou-se mão principalmente de longas horas de observação e registros de campo e, secundariamente, de entrevistas.

Dentre os diversos aspectos ali desenvolvidos, este texto se concentra em três que me parecem centrais na compreensão das práticas político-administrativas cotidianas nas

escolas: uma discussão sobre os diferentes centros de poder e influência difusos na trama social de que se constitui cada escola; um questionamento sobre a propriedade do conceito de "relações entre escola e comunidade", a partir da compreensão dessa complexa rede de poderes; e indicações do ponto de vista administrativo sobre as conseqüências da presença feminina majoritária nas escolas.

Os Diferentes Centros de Poder

No início de 1990, a escola Silvio Gardini¹ era dirigida por Neide, diretora não concursada, que atuara como assistente de direção em 1988 e que, com a saída da diretora efetiva, assumira o cargo em 1989. Sabendo que uma nova diretora concursada havia escolhido a escola e deveria ingressar a qualquer momento, ela permanecia sem assistente de direção naquele início de ano. A nova diretora, Jerusa, assumiu seu cargo em março e manteve Neide como sua assistente. Ambas poderiam ser caracterizadas como muito dedicadas, trabalhando bastante pela escola, mesmo além de suas obrigações formais. Apenas a título de exemplo, reproduzo o roteiro de um dia de trabalho de Jerusa, conforme ela me contou, já à noite, após uma reunião: de manhã foi à Rua 25 de Março (centro de São Paulo), pedir prendas para a festa junina; depois foi à Avenida Paulista resolver coisas pessoais. Encontrou com Neide e foi reabrir a conta da Associação de Pais e Mestres (APM) que estava bloqueada por causa de um cheque sem fundos de 1988.

¹ Todos os nomes de pessoas e localidades são fictícios, a fim de preservar seu anonimato e a confiança com que me prestaram seus depoimentos.

Tiveram que ir a três cartórios e várias vezes ao banco e à Delegacia de Ensino. Além disso, elas encaminharam o processo de admissão do novo zelador, que também precisava ser registrado em cartório. Ambas chegaram à escola às 18 horas, carregadas de prendas e Jerusa pediu que lhe mandassem um lanche da cantina. As 19:30 horas ela chegou à reunião da APM, pedindo desculpas por ter se demorado resolvendo coisas em sua sala. Saímos da escola juntas às 21:30 horas (dia 27 de junho)².

Neide ingressara na rede estadual há treze anos, como professora primária, estudara com dificuldade e se formara em Pedagogia numa faculdade particular da capital. Jerusa viera do interior de São Paulo em 1975, quando ingressou na rede estadual como Professora de Matemática, ACT (contratada). Em 1990, tinha experiência anterior como assistente de direção, mas a escola Silvio Gardini era sua primeira escola como diretora efetiva. Ambas dependiam dos próprios salários para se manterem e tinham filhos em idade escolar que estudavam em escolas particulares. Além de diretora, Jerusa era professora de Matemática numa escola da prefeitura da capital. Ambas assumiam plenamente seu papel de direção, sendo reconhecidas como autoridade, apesar de existirem críticas quanto ao seu estilo "democrático dêniais", "mãezonas", "pouco bravas", por parte de alunos e de algumas educadoras. Nas entrevistas, feitas a partir de setembro, quando eu perguntava a respeito de Jerusa, muitas educadoras disseram que ainda não podiam afirmar nada, porque ela estava na escola há pouco

² As datas referem-se ao dia em que a observação foi feita, conforme os diários de campo. As citações seguidas apenas pelo nome fictício da pessoa foram retiradas de entrevistas gravadas.

tempo (cerca de 8 meses). No entanto, a média de permanência das diretoras na escola Gardini era, em geral, de um ano.

Essa sucessão quase anual de diretoras era um dos principais parâmetros para se recontar a história da escola:

A Alda, ela ficava no meu período. Então, quando tinha alguma matéria para eu dar nova, por exemplo, eu estava meio insegura, eu perguntava pra ela. Sabe? Ela vinha, orientava, vinha na sala (...) E a Dona Fátima também, ela sempre ajudou, não só dentro como fora da escola. Em 88, eu peguei um Ciclo Básico³, foi o primeiro ano, né? (...) Na época, a Alda tinha saído, estava a Dona Fátima só e a Dona Fátima precisava de uma assistente. Foi a época que eu entrei para o Conselho e teve a escolha da assistente. Tinha várias cartas, nós não conhecíamos as pessoas pessoalmente. Então a Dona Fátima foi lendo as cartas e uma das pessoas era a Neide. E pela carta dela, todo mundo concordou que fosse ela. E ela veio e está aí, foi diretora um tempo, agora voltou a assistente. (Deise, professora)

Os depoimentos freqüentemente se referiam ao "tempo da Dona Fulana", demarcando relações e práticas diferenciadas no interior da escola. No dia 24 de agosto, por exemplo, um grupo de professoras reclamava da quantidade de festas aos sábados que a escola promovia. A professora Leila afirmou que isso começou "no tempo da Dona Fátima" e Valquíria foi lembrando as diretoras uma a uma, até se lembrar:

Isso é desde o tempo da Dona Paula.

Uma mãe de alunos, comparando a escola em 1989 e 1990, afirmou:

³ O Ciclo Básico (CB) foi criado na rede estadual de ensino de São Paulo em 1984, unificando as duas primeiras séries do 1º grau. A jornada Única, criada em 1987, aumentou para seis horas diárias o tempo de permanência dos alunos de CB na escola.

O ano passado tava horrível essa escola, não tava? (...) A chegada da Jerusa foi ótimo. A outra diretora, a Fátima (1987 e 1988) eu tenho saudade dela. Porque ela era batalhadora, nesse ponto de conseguir as coisas na escola. Ela reunia, ela ia, até dentro da Prefeitura a gente entrou. Eu acho que os pais participavam mais. (Dona Consuelo, mãe de alunos)

Já a professora Maria Alice comparou a administração de Fátima e de Dilma:

A Dona Fátima tinha uma direção colegiada. Quando a gente ia tomar uma posição de greve, era junto com os pais. Apesar que a Dona Dilma também. A Dona Dilma era mais autoritária, tá? A Dona Dilma não era de perguntar: Em que barraca você quer ficar? Era dia de testa, tava a escala pronta lá (...) Ela não perguntava se você queria, tomava as direções. E a Dona Fátima já era diferente. Ela ia muito, perguntava: O que você quer, o que você vai fazer? Acho que foi aí que ela se perdeu. *{Maria Alice, professora}*

É preciso, no entanto, não superestimar essas diferenças provocadas na escola pelas mudanças de direção. Algumas declarações parecem desvelar um outro patamar de relações e formas de organização do trabalho, mais profundo, mais estável e menos visível, que fazia da escola o que ela efetivamente era, apesar das diretoras:

Eu não sinto muita diferença na escola desde que cheguei (em 1988). Porque eu não trabalho dependendo de ninguém. Do pessoal Ficar falando, a gente não escuta muito, não, porque a gente já tem um jeito de trabalhar. (Joana, funcionária)

Inclusive no tempo da Fátima e mesmo a Neide agora, ela dizia que não se preocupava muito com o CB, porque no CB não havia problema, a gente caminhava sozinho mesmo (...) Os pais já conhecem, então já vão, sabe, com o filho. Já sabem a linha que a gente trabalha. (Soraya, professora do CB)

Dona Elisa, funcionária, declara que não gostava do estilo de trabalho da diretora Fátima e chegou a pensar em largar a escola:

Muitas vezes eu comentava com as colegas: Ah, eu vou achar outra escola e vou sair. Depois a gente voltava atrás e talava assim: Não saio, não, porque de repente diretora não fica mesmo, muda muito. E a gente continua aqui (...) E eu continuo, né? (Dona Elisa, funcionária)

Embora alguns depoimentos revelem que, em anos anteriores, havia na escola Gardini certo controle das diretoras sobre o processo pedagógico, em 1990, observei interferência das diretoras principalmente quanto a: organização do trabalho (controle do tempo, distribuição do espaço, determinação de tarefas das funcionárias, etc); realização, conteúdo e condução de reuniões (que eventualmente podiam tratar de temas pedagógicos) e de atividades extra-classe (excursões, reivindicações, festas); questões disciplinares relativas aos alunos; padrões mais visíveis de relacionamento com as mães de alunos (recebiam a maioria das reclamações individuais e dirigiam reuniões); uso das verbas destinadas à manutenção dos prédios e compra de equipamentos; relações com os órgãos superiores da administração do ensino (contatos cotidianos e reivindicações); e quanto à administração de conflitos entre as próprias educadoras e entre elas e as famílias dos alunos.

Mesmo em relação a esses aspectos, não é possível afirmar que as diretoras tivessem controle absoluto, como demonstra a assistente de direção, Neide, respondendo a uma pergunta sobre a abertura ou não do portão da escola:

Qual é a norma sobre o portão? (Ela ri) É assim: abrir o portão e fechar na hora de entrada

e saída, só. E isso mesmo. E dia de chuva deixar tudo aberto e ficar de olho pra ver se chega alguém aí. Mas... normalmente não tem acontecido bem isso, não. Tem havido um desencontro até aí. Esse portão tem ficado aberto. O grande as vezes está em horário de aula (...) E esse daqui também as vezes tá trancado quando é horário de chegar gente. (Neide, assistente de direção)

Ou seja, mesmo numa questão aparentemente simples, como o controle dos portões, não era possível afirmar que as ordens da direção fossem seguidas estritamente. Na verdade, as funcionárias abriam ou fechavam os portões e permitiam ou não a entrada das pessoas, de acordo com critérios próprios, como se pode deduzir das declarações de Dona Consuelo, mãe de alunos e membro da diretoria da APM:

Eu achei também aquele problema do portão. Pra gente entrar lá dentro, o negócio é com cadeado. Que nem, eu trabalho até as duas horas. Às cinco, seis, eu estou livre, no período da noite eu ia lá dar uma olhadinha. Se a molecada pulava o muro, punha pra dentro, essas coisas assim. Eu queria ajudar, ter mais participação, mas às vezes eu chegava lá às seis horas, até eles abrirem o portão, achar quem estava com a chave, eu ficava às vezes uma hora, uma hora e meia aguardando pra entrar, do lado de fora do portão. E quando entrava, depois não conseguia sair. (Dona Consuelo, membro da diretoria da Associação de Pais e Mestres)

Na qualidade de pesquisadora, nunca tive problemas desse tipo para entrar na escola, mesmo em horários semelhantes aos descritos por Dona Consuelo.

Apesar da indubitável importância da figura do diretor, da sua possibilidade de influenciar os rumos dos diversos organismos e períodos da escola, a observação do cotidiano — como no exemplo anterior dos portões — pôs em relevo outros poderes,

mais discretos, em geral ligados a um maior tempo de permanência na mesma escola, o que permitia um maior domínio de informações e contatos. Esses outros centros de poder mostraram-se capazes de reorientar, desconhecer e em certos casos tornar inteiramente sem valia as orientações das diretoras.

Ainda é frequente entre os educadores, especialmente aqueles que planejam políticas educacionais, uma visão que vincula diretamente as normas burocráticas com a realidade por elas instituída, como se a estrutura das escolas correspondesse exatamente à estrutura formal estabelecida nos regimentos e estatutos. Como, de acordo com essas normas burocráticas, os diretores têm um papel central na organização do trabalho e no estabelecimento de relações mais democráticas nas escolas, é frequente que políticas visando a transformar esses padrões de relacionamento se dirijam exclusivamente aos diretores. Se essas políticas levassem em consideração esses outros focos de poder e buscassem formas de incorporá-los às discussões e questionamentos, certamente seriam mais eficazes.

Não se trata aqui de negar a importância das normas burocráticas na própria constituição da escola enquanto tal e nem o papel nelas atribuído aos diretores de escola. Trata-se de buscar uma visão mais ampla, em que a organização seja percebida enquanto combinação de elementos formais e informais. O ponto de vista adotado é o mesmo de Luis Pereira em seu estudo sobre o funcionamento de uma escola primária na região metropolitana de São Paulo:

Por ser um grupo escolar, a escola primária de Água Redonda sofre imposição administrativa de amoldar-se ao Regimento dos Grupos Escolares do Estado. A análise da estrutura e fun-

cionamento efetivos dessa escola permite evidenciar os ajustamentos desse estatuto a um contexto social particular, apontando em que medida as normas que o compõem são de fato realizadas ou reinterpretadas ou ainda transgredidas. Visto sociologicamente, um estatuto como esse aparece apenas como um dos fatores determinantes da organização social da escola. (Pereira, 1967, p.61)

Também estudos na área de administração de empresas há anos vêm apontando essa inter-relação entre organização formal e informal. Se, por um lado, as relações informais não são mera consequência imprevista das regras burocráticas, desvios da norma, ao mesmo tempo não se constituem numa estrutura definida e contraposta à estrutura formal. E o que sintetizam Fernando Prestes Motta e Luis Carlos Bresser Pereira:

Não se pode, de forma alguma, pensar na organização informal como um sistema social completo, paralelo à organização formal. A organização informal só existe em função da formal. A soma de ambas é que irá constituir um sistema social - aquele tipo particular de sistema social a que chamamos organização ou burocracia. (Motta e Pereira, 1980, p.68)

Tal como nas demais organizações burocráticas, também dentro da escola Gardirü esses dois tipos de hierarquia se combinavam, criando uma configuração específica daquela escola, com grupos, rivalidades e cumplicidades. É a própria secretária da escola, Amalia, quem explica essa combinação a duas outras funcionárias que se preparavam para prestar concurso para escriturárias:

Amalia está explicando as regras de funcionamento da escola e do trabalho do escriturário para elas. Ela comenta que, aparentemente, a ordem hierárquica é diretor — assistente — ela (secretária), mas que na verdade, é diretor —

assistente — todos os professores — secretário. Diz que os professores a consideram autoridade na ausência da direção porque não sabem disso (...) Exemplificando que a hierarquia formal nem sempre é a que se segue, Amalia diz: Eu, por exemplo, não tomo nenhuma atitude sem consultara Joana (inspetora de alunos), (dia 26 de outubro)

Inúmeros exemplos de falas e situações poderiam ser citados mostrando essas imbricações entre o formal e o informalmente estabelecido, nas relações entre todos os profissionais da escola. Pude identificar, por exemplo, algumas pessoas especialmente poderosas dentro da escola, que, em geral, eram rivais entre si: uma professora que lecionava na escola há muitos anos, conhecia com intimidade as famílias dos alunos e manipulava sua influência sobre elas; um professor, que era morador do bairro e pai de alunos, com influência política e sindical na região; uma funcionária que, por sua dedicação, era considerada valiosa pela direção e que também era moradora do bairro e mãe de alunos, com muitas amizades entre eles; o grupo de professoras mais antigas do Ciclo Básico, algumas também moradoras e que dominavam uma série de informações sobre a escola e seu funcionamento.

Escola e "Comunidade"

A complexa rede de poderes e grupos de influência ia além dos limites formais da escola, envolvia amizades e desafetos e entrelaçava-se com o terreiro de Umbanda, com os partidos políticos — presentes através de militantes e cabos eleitorais, tanto no corpo de profissionais quanto nas reivindicações encabeçadas pela escola, na Associação de Pais e Mestres e no Conselho de Escola — com a Sociedade Amigos

do Bairro, a Igreja Católica, o Sindicato dos Professores, os grupos de influência dentro da Delegacia de Ensino e da Prefeitura Municipal, etc. Dirigindo-se a atenção a essa trama, era possível perceber como eram frágeis e imprecisos os limites entre aquilo que se considerava como "escola" ou não. Elsie Rockwell (1987, p.51-52) aponta a artificialidade dessas demarcações rígidas:

É necessário ver continuidade onde se supunha descontinuidade, sobretudo nos perímetros do sistema (escolar), em suas delimitações frente a outras instâncias da sociedade civil ou política (...). Pela mesma razão é evidente a impossibilidade de estabelecer uma demarcação nítida entre "escola" e "comunidade".

Alianças com grupos ou pessoas dentro da escola permitiam que mães e pais de alunos influenciassem, em geral de forma discreta e indireta, nos principais episódios e participassem de intrigas e disputas entre os grupos. Apesar de dificilmente a presença ou influência dos pais e mães ser mencionada explicitamente, era impossível compreender o que acontecia na escola numa perspectiva estritamente interna⁴.

Apenas alguns exemplos onde isso ficou bastante claro: uma educadora contou-me ter-se candidatado ao Conselho de Escola⁵ por sugestão de uma mãe que era sua amiga, a fim de evitar que certa pessoa fosse

4 Com isso não quero afirmar que houvesse algum (tipo de gesto) colegiada na escola Cardini. Ela funcionava mais ou menos dentro dos padrões de fechamento e isolamento habituais nas escolas públicas do estado, apesar de algumas iniciativas democratizantes das educadoras e de tentativas de participação de alguns pais e mães.

5 As escolas da rede estadual paulista contam, desde 1985, com Conselhos de Escola de caráter deliberativo. Uma das atribuições desses conselhos é ratificar a indicação do assistente de diretor, feita pelo diretor, quando aquele é oriundo de outra unidade escolar.

eleita como assistente de direção (dia 18 de maio). No segundo semestre, a Delegacia de Ensino passou a pressionar a escola no sentido de que, no ano seguinte, fosse aberto mais um período de aulas (das 19 às 23 horas), além dos três que já funcionavam diariamente. Isso levou a uma divisão entre o grupo contrário ao novo período — que incluía a diretora Jerusa — e aqueles que eram favoráveis, pois, se o novo turno significava um maior número de vagas e a existência de cursos noturnos (reivindicados por muitos adolescentes trabalhadores), por outro lado, obrigaria a diminuição do número de horas-aula de todos os alunos, um uso mais intenso dos equipamentos e mais trabalho para direção e funcionários, sem aumento salarial. Embora tanto a Delegacia de Ensino quanto a diretora afirmassem que defendiam a posição "da comunidade", o que se verificou foi uma divisão tanto dentro do corpo de profissionais da escola quanto entre alunos e famílias. Ao mesmo tempo que a diretora encaminhava uma consulta no bairro, onde foi vitoriosa a posição contrária ao novo período noturno, um abaixo-assinado a favor foi encaminhado à Delegacia de Ensino. Tudo indica que esse abaixo-assinado fora elaborado por uma professora das mais antigas e algumas mães de alunos que ela conhecia há bastante tempo.

Pouco mais da metade das educadoras eram também moradoras dos bairros próximos (34 em 60 educadoras) e algumas delas eram também mães de alunos (11), o que ampliava a interferência permanente dos conflitos e alianças locais dentro da escola e vice-versa.

No entanto, essa trama de relações, especialmente quando envolvia pais e mães de alunos, raramente foi mencionada explicita-

mente, sendo em geral um dos temas que mais se procurava ocultar diante de mim. Tudo ocorria como se efetivamente se tratasse de um bloco unido, identificado como "a escola", comandado pela diretora e assistente, autônomo e bem delimitado com relação à sociedade em torno.

Brigas e desentendimentos, quando se tornava inevitável mencioná-los ou quando eu os presenciava, eram explicados como coisas internas à escola, sem nenhuma relação com as divisões e grupos de poder existentes no bairro. O trabalho de investigação, nesses momentos, lembrava o de um detetive, tentando fazer as ligações entre os cúmplices e estabelecer suas motivações, como se efetivamente houvesse algum crime a ser abafado. Um trecho da entrevista de Neide, assistente de direção, comentando sobre o período em que trabalhou com a diretora Fátima, ilustra bem o constrangimento que em geral se tinha em falar desses assuntos:

Fui conhecendo melhor a proposta da Fátima e os grupos que interagem aqui dentro, como que era, vendo que tinha diferenciação, sabe?, de linha, de pensamento. Não sei se você conversou com a Fátima já, né? Acho que não tem problema eu falar isso, né, Marília? Que eu tou falando o que eu senti, como que era aqui. Provavelmente ela deve ter tocado nisso, porque ela é muito sincera, franca, pelo que eu conheço dela. Não vai ter problema. (Neide, assistente de direção)

Um levantamento detalhado e preciso dos grupos informais, da estrutura de poder subjacente e das suas combinações com a estrutura burocrática naquela escola, porém, estaria muito além dos meus objetivos neste trabalho. O que interessa destacar aqui é, em primeiro lugar, que não se tratava de um grupo de iguais, homogêneo. Pelo contrário, na sua própria constituição

enquanto grupo de profissionais de uma escola de 1º grau, ele se definia como um grupo hierárquico e era perpassado por diferentes posições de poder, amizades e rivalidades, grupos de pressão, etc. E era um grupo diferenciado a partir da própria composição heterogênea do que se chama 1º grau: a soma de Ciclo Básico e Jornada Única com a terceira e quarta séries e com o antigo ginásio. Em segundo lugar, o grupo de profissionais da escola Cardini não podia ser compreendido fora de suas relações com os demais grupos locais — e a sociedade como um todo, evidentemente. Até mesmo do ponto de vista material, a contribuição das famílias dos alunos — através das taxas e promoções da Associação de Pais e Mestres — era indispensável. Enfim, a escola e o restante do bairro faziam parte de uma mesma realidade e cada vez mais se revelava a artificialidade de uma separação rígida entre "escola" e "comunidade".

Escola: Um Universo Feminino

Optei pela expressão "as educadoras" para designar o grupo de profissionais que atuava na escola, porque ela permite evidenciar a importância da questão do gênero quando se busca conhecer o universo escolar. Cristina Bruschini e Tina Amado já chamaram a atenção para o descaso com que essa questão é em geral tratada nos trabalhos acadêmicos:

uma primeira impressão desconfortável advém do uso freqüente, nessa produção, do masculino genérico para se referir a indivíduos em situações nas quais o/a autor(a) está claramente se referindo às mulheres (...) Mas o viés mais comum na pesquisa educacional parece consistir na ausência total da percepção de que o sexo — da professora, no caso — possa ter algo a

ver com o que esta sendo analisado. (Bruschini e Amado, 1988, p.8-9)

Na escola Silvio Cardini, 81% do grupo de profissionais eram mulheres: diretora, assistente e secretaria; 80,9% dos professores e 81,2% dos funcionarios. Apenas no terceiro período, isto é, no antigo ginásio, a proporção de professoras caía para 53,8% (7 mulheres e 6 homens). Essa situação era em tudo semelhante ao conjunto da rede estadual de São Paulo, onde, de acordo com o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, havia as seguintes porcentagens de mulheres em 1990: supervisoras: 72,3%; diretoras: 76%; assistentes de direção: 79,5%; professoras-2 e 3 (ginásio e 2º grau): 75,5%; professoras-I (primário): 97,2%; secretárias: 81,8%; escriturarias: 85,7%; inspetoras de alunos: 80,8%; auxiliares de serviço: 87,8%.

Mas não se trata apenas de uma questão numérica. Trata-se de um esforço para levar em conta as marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola. com esse objetivo, passei a denominar esse conjunto como "as educadoras", desconhecendo a minoria masculina, ao invés de utilizar a expressão no masculino genérico.

A grande maioria das mulheres que trabalhavam na escola Cardini eram ou haviam sido professoras primárias em um passado recente (30 em 47 educadoras do sexo feminino). Foi sobre o universo dessas professoras que me debrucei com especial atenção, procurando desvendar alguns dos significados que davam sentido a sua visão de mundo e sua prática na escola.

Embora a dedicação à escola — em geral significando trabalho fora do período

regular — fosse uma característica bastante generalizada entre as profissionais da escola, havia maneiras diferentes de ser dedicada. Para as professoras primárias essa dedicação estava muito estreitamente associada a uma relação afetiva, maternal com seus alunos. Era, principalmente, uma dedicação "aos meus alunos", mais do que à escola como um todo, ou a profissão ou a um ideal.

Elas não se furtavam a um envolvimento pessoal com suas turmas, carinhoso ou agressivo, de alegria ou frustração, de orgulho ou desânimo.

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

Pesquisadora: como você vê as diferenças entre os períodos na escola?

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

As relações entre educadoras tendiam a ser sempre pessoais:

A gente se acostuma muito, a turminha ali é muito boa, mesmo assim como amigos, não só como amigos assim de trabalho, mas fora, se a

gente tem algum problema, lá todo mundo ali, pronto. Eu acho isso muito importante, (Soraya, professora)

A Jerusa, eu acredito também que porque ela tica aqui na escola mais a parte da manhã, a parte da tarde só na quarta. Então, o que eu sinto falta e um contato mais pessoal direção/professores. (Deise, professora)

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

Ao afirmar essa predominância do afetivo e pessoal sobre o racional e formal não estou desqualificando a visão de mundo dessas mulheres, uma vez que não pressuponho a superioridade de um modelo sobre o outro. Nem tampouco pressuponho qualquer tendência inata, natural ou inevitável das mulheres à afetividade e dos homens à racionalidade. Como já afirmaram diversas estudiosas das relações sociais de gênero, os indivíduos nascem como seres humanos machos ou fêmeas, sendo transformados, num processo social de construção de identidades, em homens ou em mulheres, com as características atribuídas a cada um pelas diferentes sociedades:

Os indivíduos são transformados, através das relações de gênero, em homens ou mulheres, cada uma destas categorias-identidades excluindo a outra. Obviamente, o sexo anatomicamente configurado (ainda não se pode falar de fisiologia) sugere, em termos estatísticos, a transformação de certos indivíduos em mulheres e outros em homens. O tornar-se mulher e o tornar-se homem, porém, constituem obra das relações de gênero. (Saffioti, 1992, p.187)

Meu objetivo, ao apontar essa diferença tão característica da divisão entre masculino e feminino em nossa sociedade, é indicar que muitas das interpretações, atitudes e soluções encontradas por essas professoras

diante de seus alunos e de sua prática na escola seriam incompreensíveis fora da referência às relações sociais de gênero.

Nossas coordenadas principais para pensar a organização do trabalho docente têm sido, de um lado, a compreensão da escola como um organização burocrática e, de outro, as comparações entre o trabalho docente e outros tipos de trabalho assalariado, especialmente o trabalho na fábrica.

Ora, um dos pressupostos da organização burocrática é que as relações sejam formalizadas, impessoais, em oposição ao clientelismo, favorecimentos e patrimonialismo. O que a observação do cotidiano escolar nos permite apontar, entretanto, é que prevalecem nas escolas formas de relação personalizadas, referidas antes ao universo da vida doméstica e familiar que à impessoalidade burocrática ou ao personalismo clientelista. Isto porque estas organizações estão povoadas por mulheres, com as características de gênero socialmente adquiridas que apontamos acima.

Da mesma forma, na organização do trabalho, parece ser insuficiente a referência à situação de classe e a outras formas de trabalho assalariado, como costumamos fazer nas discussões sobre proletarização ou não do trabalho docente.

uma parte daquilo que observamos no cotidiano permanece inexplicável se não levamos em conta também a situação subordinada das mulheres enquanto gênero e a presença constante do trabalho doméstico dentro da escola, enquanto referência fundamental de trabalho para as educadoras⁶.

⁶ Reflexões muito interessantes sobre as articulações entre classe e gênero no trabalho docente encontram-se em Apple, 1987.

Um bom exemplo dessa presença da personificação e do universo doméstico na escola pode ser a relação entre professoras e diretoras, de um lado, e funcionárias, de outro. Na escola Silvio Cardini, essa relação seguia o padrão das relações entre donas de casa e empregadas domésticas, da mesma forma que Luis Pereira já observara na escola primária que analisou em fins da década de 50:

A posição inferior das serventes, em relação a dos professores e diretor, não resulta apenas da baixa posição ocupada na hierarquia intra-escola, mas também e principalmente do seu *status* sócio-econômico total. Por isso, a representação da "boa" servente tem muito da concepção sobre a "boa" empregada doméstica. (Pereira, 1977, p.86)

A distância sócio-econômica entre as professoras e as serventes na escola estudada por Pereira era maior do que na escola Gardini, em 1990. Embora em 1958 os professores já falassem em "queda de prestígio do magistério" e considerassem seus salários "insuficientes para manter um padrão de vida 'material' de classe média" (Pereira, 1967, p.111), o achatamento salarial das professoras foi constante nos trinta anos que separam as duas pesquisas⁷.

Enquanto apenas quatro dos 42 professores da escola estudada por Pereira residiam perto da escola, mesmo assim pretendendo "mudar-se o mais depressa possível para lugares 'melhores'" (Pereira, 1967, p.111), na escola Gardini, metade do total de professores residia no Conjunto Operário e imediações (mesmo local de residência da maioria das funcionárias) e todos manifestavam satisfação com seu local de moradia.

⁷ Cálculos do DIEESE e do Sindicato dos Professores (APEOESP) apontam uma redução no valor real dos salários em pelo menos três quartos nos últimos vinte anos, entre fevereiro de 1968 e janeiro de 1990.

Mesmo com essa aproximação nas condições de vida dos vários grupos da escola Gardini, no entanto, a distância simbólica permanecia muito semelhante à observada por Luis Pereira: as professoras exigiam respeito de subordinadas por parte das funcionárias, fiscalizavam e criticavam seu trabalho e consideravam natural que elas lhes prestassem serviços pessoais. Observei, por exemplo, uma professora entrar na sala dos professores reclamando enfaticamente contra o controle do uso da cozinha. Ela alegava ficar na escola desde as 13 horas por causa das reposições de aula e não poder nem esquentar a comida na cozinha. A professora comparava a situação com outras escolas e houve concordância dos demais professores presentes de que as merendeiras deveriam fazer comida para os professores, como ocorreria nessas outras escolas (dia 19 de setembro). Tendo tido oportunidade de observar as relações da diretora Jerusa com sua empregada doméstica, constatei a semelhança nos termos e atitudes com que ela se dirigia às funcionárias subalternas da escola, em geral usando fórmulas como "eu mandei", "exijo", "não admito", "não quero". A concepção da diretora sobre as empregadas domésticas se explicitou também numa ocasião em que ela, contando um caso, afirmou que uma pessoa a recebera nial, "como se eu fosse a empregada doméstica dela" (dia 21 de novembro).

Ao dar ordens e exercer fiscalização e controle, Jerusa agia em conformidade com o modelo hierárquico de administração escolar em vigência nas escolas estaduais⁸.

⁸ As atribuições, direitos, deveres e normas de trabalho dos funcionários estão estabelecidos basicamente no Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau.

Pude observar inúmeras vezes omissões, desorganização e fugas ao trabalho por parte das funcionárias, as quais, dentro deste padrão de administração, justificavam os controles exercidos pela diretora e sua assistente. Além disso, no geral, Jerusa implantou na escola uma organização do trabalho mais formalizada, onde as normas e direitos estavam mais explícitos. No entanto, essa formalização se combinava com conteúdos de desvalorização do trabalho e da própria capacidade das funcionárias:

Jerusa diz que quer ir ver a merenda porque, "com esse calor", mandou a merendeira fazer o leite e colocar no freezer, que foi consertado ontem. "Só uma meia horinha, pra refrescar. Imagina servir leite quente com esse calor, à tarde! Mas como elas não sabem nada (expressão de desprezo) preciso ir lá ver se não vai sair uma pedra de gelo, esses meninos pegarem uma pneumonia." (dia 16 de março)

Enfim, estou apenas querendo chamar a atenção para uma grande lacuna em nossa compreensão das práticas cotidianas nas escolas: o fato de desconhecermos que estamos estudando mulheres — e, minoritariamente, homens — e de não levarmos em conta toda a bagagem já acumulada pela área de estudos de gênero em nosso país. Os aspectos que levantei são apenas algumas pontas que se fizeram mais visíveis na observação da escola Silvio Gardini, pois quase tudo ainda está para ser investigado, nesse campo das inter-relações da pesquisa educacional e a pesquisa sobre os gêneros.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.
- BRUSCHINI, Maria Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP.
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, n.15, v.1, p.51-66, Spring 1984.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.
- MOTTA, Fernando Claudio Prestes, PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Introdução à organização burocrática*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PEREIRA, Luis. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira: Edusp, 1967.
- ROCKWELL, Elsie. *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1987. mimeo.
- SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (Org.). *uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

ESCOLA E FAMÍLIA, PROFESSORES E MÃES:
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A
REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NO
IMAGINÁRIO SOCIAL

Gislene Neder Departamento de
História /UFF

... Um ajuntamento; era um preto que vergalha-
va outro na praça... Justos céus! Quem havia de
ser o do vergalho? Nada menos que o meu mo-
leque Prudencio, — o que meu pai libertara al-
guns anos antes (...) perguntei-lhe se aquele
preto era escravo dele.

— É sim, Nhonho.

— Era o modo que o Prudencio tinha de se
desfazer das pancadas recebidas, — transmitin-
do-as a outro.

(Machado de Assis - Memórias Póstumas de
Brás Cubas)

Crianças açoitadas é algo que se tem feito
secularmente com sadismo. Chega-se ao re-
quite de anunciar a surra com antecedência, a
fim de multiplicar o sofrimento e a
humilhação. A vítima é, muitas vezes, levada
para o cômodo mais visível da casa, mandada
despir-se e ajoelhar-se. Para estes castigos
mais severos o instrumento preferido era o
relho; as costas em carne viva eram ainda
tratadas com uma tortura complementar.

Estes procedimentos têm sido generalizados na
formação histórica brasileira. Não se trata de
hábitos, ditos de "barbarie", dos pais
embrutecidos pela miséria. Pobres e ricos têm
se igualado no costume de sovar filhos e
mulheres. Os ricos podiam, até bem pouco
tempo atrás, levar vantagem de ter um "criado"
(os afilhados ou "filhos de criação", tão
comuns na família brasileira), em geral um
adolescente órfão, em quem

descarregar o excesso de vigor e raiva. Na
verdade, este fenômeno pode ainda ser ob-
servado pelo interior do País, nos dias atuais. A
tortura doméstica reeditava-se na escola. Os
mestres eram autorizados a bater nos alunos
por qualquer falta. E se a palmatória está em
desuso nas últimas décadas, não significa que
práticas variadas de castigo e punição tenham
sido completamente abolidas das escolas. Isto
porque surrar tem feito parte da educação
familiar, dos métodos pedagógicos e dos
deveres religiosos. A surra, muitas vezes, é
aplicada até como desencargo de consciência
por aqueles que já "perderam as esperanças" de
enquadramento disciplinar a uma criança ou
adolescente rebelde.

O tema da tortura vem, ultimamente, sendo
tratado pela grande imprensa e pela literatura
política. Entretanto, trata-se de denúncia de
fatos tidos como esporádicos, de episódios
ligados à tortura política em passado recente,
aparecendo no imaginário social como "estado
de exceção" à uma "normalidade" não-violenta.
Sem desconsiderar a importância política da
denúncia à ditadura militar, a análise histórica
das práticas de tortura e sadismo embrenhadas
permite a recuperação da dimensão estrutural
que possui a violência na formação social
brasileira.

Desde a influência dos colonizadores por-
tugueses que se amontoavam nas praças de
Lisboa para "festejar" autos-de fé e comprazer-
se com a queima de judeus, cujos ossos tinham
sido previamente quebrados, conforme os
preceitos da Inquisição, tais práticas estão a
carecer um estudo histórico detalhado e
sistemizado: tortura de escravos,
esquartejamento de rebeldes pelas autoridades
coloniais; a "república florianista" e seus
"castelhanos",

peritos na arte da degola; o Estado Novo e seus métodos importados da Italia tascista; o regime de 1964 e seus médicos, psicólogos e especialistas em técnicas de aplicação de choques elétricos. Há que se lembrar, também, o costume sulista de imobilizar vítimas na boca de formigueiros e o hábito dos "coronéis" nordestinos de amarrar o desafeto a uma árvore, dar-lhe de comer carne salgada e deixá-lo morrer de sede sob o sol escaldante. E, mais, os cacetes de madeira, as agulhas e os pau-de-arara de qualquer delegacia de polícia.

A recuperação da dimensão histórica das práticas de tortura e de sadismo poderá delinear os contornos da tradição jurídica difundida na formação social brasileira, estudando suas relações com a *suspeição* e a *culpa* impostas pelas práticas religiosas e amalgamadas às formações inconscientes presentes na ideologia.

O estudo histórico da tortura e do sadismo permite, pois, a escavação destas práticas. Cabe-nos tomá-las transparentes revelando a presença secular da violência nas relações microscópicas de uma formação histórico-social que é representada como cordial pelas mitologias que constroem o suposto "caráter nacional brasileiro".

Nosso estudo privilegia a intervenção entre as normas jurídicas instituídas e estabelecidas como "universais" para os agentes históricos que participam da formação social e as práticas múltiplas e variadas de punição e castigo inseridas na estrutura social e que pela tradição e pelo costume adquirem vida e relevância social. Ou seja, estudamos os processos histórico-sociais de produção e formulação de normas jurídicas que se estabelecem, convertidas em leis, códigos, estatutos e adquirem vida históri-

ca através das práticas de controle social e disciplinamento, incorporadas aos costumes e difundidas pelas tradições de uma dada sociedade. Nesse caso, o encaminhamento teórico-metodológico que utilizamos envolve, necessariamente, uma análise de conjuntura¹. Isto porque estamos vendo a possibilidade de encaminhar nossa análise de forma a dar conta das especificidades históricas da formação social brasileira, apresentando a maneira pela qual as normas de legalidades e a criminalização, assim como a punição (pelo Estado e pela sociedade) são construídas historicamente. Por outro lado, apontamos para uma abordagem do Direito não somente como Direito estatal; situamo-lo como um conjunto de práticas político-sociais e ideológicas; e, sobretudo, relacionamo-lo à luta de classes, intercedendo e sendo intercedido na e pela dinâmica histórico-social.

Tudo isto nos coloca diante de uma visão do Direito e do Estado como sujeitos a condicionamentos históricos que são firmados por agentes em movimento dentro de uma formação social dada. O que não nos impede de destacar determinados componentes estruturais que perpassam o processo histórico-social e que são a essência da formação histórico-ideológica.

Apontamos para a *culpa*, a *suspeição* e o *sadismo* como componentes estruturais que holisticamente pontuam o processo de ideologização no Brasil e que produzem efeitos nas práticas política, social e econômica. Sublinhe-se, no entanto, que só consideramos possível de captação e interpretação tais

¹ Nesta postura metodológica está referida a sugestão de encaminhamento da análise histórica que apresentamos em nosso artigo: *Marx e a História: a prática do método* (Cerqueira Filho et al., 1983).

elementos e práticas a partir da análise conjuntural. É exatamente na relação dialética do processo histórico de uma sociedade globalmente considerada com suas especificidades que reside uma possibilidade interpretativa fecunda, capaz de dar conta da complexidade dos fenômenos que se quer estudar.

uma tal proposta de trabalho implica incursões vanadas pelas ciências humanas: pela Antropologia Política, pela Psicanálise, pela Ciência Política, pela Sociologia e pela História, pelo menos. Sem dúvida, é fundamental o destaque à presença da *culpa* e da *suspeição* como componentes essenciais das ideologias jurídicas de uma formação histórico-social que "julga" e "condena" um "suspeito" sem que este tenha possibilidade de defesa até que ele próprio, se sobreviver, prove sua inocência. Esta maneira de encarar as normas jurídicas e o disciplinamento constitui uma violação dos direitos individuais, tal como postulados pelo pensamento burguês liberal que, por sua vez, preside as concepções jurídicas formais que informam a construção de normas de (i)legalidades no Brasil. Exatamente nesta incongruência é que localizamos um ponto de tensão que, "mutatis mutandis", acaba por favorecer o arbítrio e o descumprimento da lei.

Não se trata de considerar, tão simplesmente, como um fato corriqueiro e banal, próprio dos períodos de transição de uma sociedade tradicional para a modernidade, a convivência das concepções jurídicas burguesas (tidas como "racionalis" e "civilizadas") com práticas e costumes que permanecem na estrutura sócio-ideológica. E, neste particular, as reflexões do antropólogo francês G. Balandier (1952 e 1969) na direção de uma perspectiva "dinamista" de passagem à modernidade (ou modernida-

des) descortinam alguns caminhos que permitem uma análise dialética deste processo. Para Balandier, as "permanências tradicionais" não são meros entulhos da sociedade arcaica a serem removidos pela "civilização", oriunda de uma miragem racional-legal projetada pela construção de uma ordem burguesa que evolui. São, entretanto, elementos constitutivos da estrutura social que dialeticamente imprimem as especificidades. Os efeitos da interação entre o tradicional e o moderno não podem, desta maneira, ser apreendidos aprioristicamente. E a análise sociológica deve apontar para as *possibilidades históricas* a serem cunhadas pela dinâmica social.

Neste sentido, a *culpa*, a *suspeição* e o *sadismo* devem ser estudados como elementos constitutivos da formação jurídico-ideológica brasileira. Mais que mera "permanência" de uma ordem tradicional, suas presenças fazem-se ativas nas formações inconscientes e seu raio de ação é muito maior e desconhecido do que imaginamos à primeira vista. O estudo das práticas pedagógicas (familiar e escolar), das práticas religiosas e das práticas jurídicas, desde o período colonial, auxilia no conhecimento e reconhecimento destas "permanências" que secularmente vêm inculcando uma determinada visão sobre os direitos, genericamente considerados, sobre a *disciplina* e a "ordem", sem impedir o aparecimento de uma interação, contraditória à complementar, com outras visões, colocadas em pauta pela inserção do Brasil no contexto do mercado mundial capitalista. É sobretudo no reconhecimento de suas presenças que reside a possibilidade de transformação social que esvazie suas forças.

Veja-se, a título de ilustração, a força e a contundência destes versos de Bento Figueiredo Tenreiro Aranha (1769/1811):

Passarinho, que logras docemente
Os prazeres da amavel inocencia.
Livre de que a culpada consciência
Te aflija, como aflige o delinquente.
Fácil sustento e sempre mui decente
Vestido te fornece a Providencia;
Sem futuros prever, sua existencia
E feliz, limitando-se ao presente.
Não, assim, ai de mim! porque sofrendo a
fome, a sede, o frio, a enfermidade,
Sinto também do crime o peso horrendo.
Dos homens me ordena a iniquidade,
A calúnia me oprime; e, ao fim tremendo,
Me assusta uma espantosa eternidade.

(Aranha apud Holanda, 1979, p. 451-452)

Fazendo-se uma análise tão somente de conteúdo destes versos, observamos que a *culpa* é internalizada ideologicamente, quando sublima os tormentos de uma "consciência culpada de delinquente" e sente "do crime o peso horrendo". Neste particular, a Inquisição concorre com uma parte ponderável. Instaurado em Portugal no ano de 1531, o Tribunal do Santo Ofício funda no interior da formação ideológica protu-guesa o medo e a delação. Atua sob a proteção de sigilo, companheiro do arbítrio do autoritarismo e, sobretudo, coloca toda a sociedade sob suspeita. Invade e viola, tornando pública a confissão e persegue aqueles que porventura tivessem contatos familiares, ou de amizade, com os acusados. Junto à perseguição religiosa (contra judeus e hereges), promove-se uma enorme repressão sexual (contra a sodomia e a bigamia). Espalha, por fim, seus tentáculos por todo o Reino português e seus prolongamentos ultramarinos, deixando seqüelas profundas e duradouras em suas formações inconscientes. Isto porque não houve fresta pela qual o estado psico-afetivo imposto pela Inquisição não penetrasse. Tanto mais se considerarmos as alegorias, a teatralização, a dramatização (cf. Balan-

dier, 1982 e Foucault, 1986), enfim, do poder do Santo Tribunal nos autos-de-fé que produzem efeitos políticos que perduram muito além do fim da Inquisição, constituindo-se em arquétipos político-ideológicos a atravessar o processo histórico brasileiro, ecoando até os tempos atuais. O medo, a delação, e, sobretudo, o sadismo (e a tortura física e psicológica) estão entra-nhados no imaginário social a se constituir como "permanências" da sociedade tradicional, do obscurantismo ibérico, a povoar pensamentos e afetos.

O processo de reconhecimento destas "permanências", que compõem a essencialidade da formação ideológica brasileira, implica, inclusive, a indicação de violência e do sadismo como marca característica da sociedade brasileira. O requinte, a sofisticação e a persistência com que a tortura e o sadismo estão secularmente embrenhados na formação histórico-social brasileira carecem de uma busca dos componentes psicossociais que embasam sua constante atualização.

Todavia, não estamos apontando tão simplesmente para o enfoque psicológico como faz uma certa corrente da atual criminologia norte-americana adepta das pesquisas de comportamento psicossocial. Nem tampouco ensejamos uma interpretação que leve em conta exclusivamente as "causas sócio-econômicas" que explicariam o fenômeno da violência e da criminalidade. Entendemos que a remissão às condições sócio-econômicas como fator de criminalidade e de violência é um argumento tão velho quanto simplista (cf. Cerqueira Filho e Neder, 1987). Desde meados do século XIX, com a literatura naturalista francesa ("Os Miseráveis" de Victor Hugo, por exemplo) até chegarmos aos tempos presen-

tes, observamos a difusão desta interpretação e sua utilização por diferentes agentes histórico-sociais, a partir de vanadas clivagens ideológicas.

Nossa sugestão é de tomarmos a violência a partir do conceito de *agressividade*, como categoria analítica tal como construída por Sigmund Freud². Tentamos, portanto, uma reflexão que leva em consideração as descobertas do pai da psicanálise (mormente aquelas relacionadas com os sistemas do inconsciente e o Complexo de Édipo) à luz do materialismo dialético de Karl Marx.

De uma ou outra maneira, as reflexões do pensamento marxista no período entre-guerras ensejam algumas questões que valem a pena pontuar. A despeito de Freud ter sido fortemente criticado e marginalizado pelos meios intelectuais e acadêmicos oficiais e oficializados que negaram reconhecimento científico na conjuntura da virada do século XIX para o XX, suas colocações produziram efeitos ideológicos marcantes e penetraram pelas frestas da formação ideológico-discursiva da Europa belle-epoquiana. Isto se explica, em larga medida, pelo próprio movimento liberalizante (dos costumes, em termos de comportamento), experimentado nas décadas de 10 e 20. Quanto à questão sexual, tinha uma inscrição obrigatória no debate político-ideológico de então.

Neste contexto, emergiram as colocações marxistas dos anos vinte, no rescaldo da crise da II Internacional e da crítica ao revisionismo, diante da euforia e perpe-xidade em face à Revolução Bolchevique

² Estamos tomando sua construção conceitual a partir dos seguintes textos: *O Mal-Estar da Cultura, Além do Princípio do Prazer e O Porque da Guerra: uma carta a Einstein* (Freud, Obras Completas).

de 1917, da cisão do movimento operário entre sociais-democratas e comunistas. Trata-se, enfim, de um momento no qual a hegemonia stalinista ainda não se realizara completamente, e verifica-se a presença de uma vasta, rica e variada reflexão humanista no interior do pensamento marxista. Temos, portanto, uma das conjunturas ideológicas mais complexas, marcada pela diversidade, mas, também, marcada pelas buscas de utopias e de descobertas "científicas" para a condução da aventura humana. Neste quadro é que situamos W. G. Lukacs e A. Gramsci como autores que em distintas situações e em diferentes formações histórico-sociais apontam para algumas questões relativas à superestrutura (a estética, os sentimentos, a questão sexual, por exemplo), em textos onde o alvo de ataque principal é o positivismo.

Muito embora o marxismo contemporâneo tenha caracterizado Freud e a psicanálise como produtos da ordem burguesa — e esta postura tenha permanecido viva por muitas décadas subseqüentes — o revolucionarismo de suas descobertas acabou por se impor, nos tempos atuais. Há de se destacar, principalmente, a contribuição do método psicanalítico nas análises sobre as ideologias, importantes como componentes da estrutura social, e, apesar da determinação em última instância do econômico, tem se constituído, na conjuntura histórica presente de crise do capitalismo, componente importante da dinâmica do processo histórico. Nesta linha de raciocínio, a pesquisa, teórica e prática, acerca das condições entre o pensar e o agir, o pensar e o sentir, o sentir e o agir, na linha como vem desenvolvendo o cientista político Gisálio Cerqueira Filho (1982), descortina questões de suma importância e, relativamente pouco trabalhadas pela literatura marxista: "Pa-

rodiando V. I. Lenin quando diz que sem teoria revolucionária não há prática revolucionária, nós acrescentaríamos que sem sentimentos revolucionários não há prática nem teoria revolucionárias."³

A discussão sobre a *agressividade* a partir de Freud descortina possibilidades nada desprezíveis para a teoria social, relativamente à questão da violência. Isto porque se de um lado enfatizamos os pressupostos políticos mais que os sócio-econômicos como apontamos anteriormente, estes não nos respondem completamente todas as perguntas acerca das práticas de tortura e sadismo requintados presentes na formação sócio-ideológica brasileira. E, se tomamos a afirmativa de Gisálio Cerqueira Filho que o afeto é político, caberia uma busca teórico-metodológica das relações entre poder e agressividade para além da teoria política. Nossa questão deveria então ser formulada da seguinte maneira: como estabelecer um complexo dialético capaz de captar múltiplas contradições entre o sujeito e o processo histórico a fim de dar conta da relação indivíduo-sociedade ainda que dentro da teoria de luta de classes?

Tomando o conceito de agressividade em Freud queremos destacar dois pontos. Primeiramente anotamos uma distinção entre o emprego do conceito no "O Mal-Estar da Cultura" e no "Além do Princípio do Prazer". Aí, a agressividade é tomada como existência pretérita e imprescindível à instauração da cultura e da civilização. Aí também Freud aponta a presença da repressão sexual e da relação de Eros com a civilização. Já na correspondência a Einstein (*O Porque da Guerra*), de 1932, Freud

destaca a presença de uma ambivalência dentro do indivíduo, marcada pela presença contraditória dos instintos de VIDA e MORTE. A questão para Freud, nesta reflexão feita no calor dos acontecimentos dramáticos da Primeira Grande Guerra, se coloca em termos de busca de uma argumentação capaz de elucidar, ainda que precariamente (como o próprio Freud o admite) os aspectos relacionais entre o individual e o social tendo em vista os aspectos destrutivos da guerra. No cerne desta ambivalência entre Vida e Morte. Inscreve-se uma perspectiva de alargamento das possibilidades históricas da "erotici-dade" dentro da estrutura social, que, no limite se expressaria na capacidade de reprodução e preservação da Vida. Nesta linha de colocação estão situadas todas as preocupações com a ecologia, os direitos humanos, como também o acolhimento da criação humana — as crianças, ou melhor falando nossas crias.

Nossa preocupação com a reprodução da violência no imaginário social brasileiro impõe **uma** incursão pelo lugar reservado às mulheres (mães e professoras) dentro de uma estrutura patriarcal. Este lugar envolve expectativas de exercício de funções e práticas pedagógicas repressivas e persecutorias, geradoras da agressividade.

O estudo histórico das práticas de tortura e sadismo que estamos propondo contém valor social porque o levantamento destas práticas poderá revelar a violência presente, no século, nas relações sociais microscópicas de uma formação social que é pensada como cordial pelos seus mais ilustres pensadores. Sem dúvida, esta relação pode produzir efeitos de transformação e mudança social na medida em que se descortinam elementos de conhecimento e reconhe-

3 Ver Cerqueira Filho, 1988.

cimento do processo histórico capazes de interferir no processo de ideologização.

Importa ressaltar, entretanto, que por todos os caminhos teóricos e metodológicos por nós percorridos, em muitos anos de trabalho, sempre situamos nossas análises nas relações entre Direito e Sociedade. Mesta trajetória, mesmo adotando enfoques críticos e até originais⁴, algumas questões sobre a violência e a agressividade permanecem ainda num campo de polêmicas acirradas e questões irresolvidas. Um desses campos, até então não trabalhado por nós, envolve estudos em algumas áreas das ciências humanas (a Psicanálise, a Psicologia Social e a Antropologia Social).

Deslocamos, desta maneira, a discussão sobre a violência do Estado (e suas instituições repressivas) e do processo de criminalização (enquanto efeito ideológico do processo de construção de normas de (i)legalidades) para o âmbito da formação histórico-social, em nível de sua organização microscópica: a família e a escola, tentando ver como, a partir das práticas pedagógicas, *violência* e agressividade são reproduzidas ideologicamente (Bourdieu e Passeron, 1972).

Optamos por uma perspectiva diversa, portanto, da criminologia norte-americana mais conhecida que trabalha com a Psicologia Social. Esta, tende a um enfoque que considera os estudos da personalidade individual do "criminoso" e de análises comportamentais. Nossa proposta de trabalho encaminha pesquisas acerca da *culpa perse-*

4 Ver especialmente nossa tese de doutorado *Criminalidade. Justiça e Constituição do Mercado de Trabalho no Brasil, 1990-1930* (Neder, 1987).

cutória, tal como Freud⁵ a concebe, ou seja, como uma experiência traumática relacionada à organização social. Interessa-nos verificar até que ponto esta problemática encontra-se internalizada ideologicamente na sociedade brasileira, do ponto de vista histórico e sociológico. Vale dizer, a par de um interesse enorme em desenvolver um trabalho de pesquisa que dê subsídios à formação profissional de professores de hoje, e que aponte para mudanças, em termos educacionais, na forma como a educação feminina é conduzida (com um baixíssimo investimento na formação qualificada em alto nível, prejudicando sua integridade como pessoa humana) estamos interessados em remexer o passado, para melhor compreendermos nossa situação presente. A herança colonial, a escravidão e a militarização por elas exigidas isentam frequentemente os homens da educação dos filhos. Assim na família patriarcal, toda a administração da casa e a educação dos filhos (sobretudo no que tange à questão religiosa e à repressão sexual) ficam a cargo das mulheres. Na ausência do pai, a figura feminina (a mãe) assume conotações altamente repressoras (Feder, 1970), particularmente em relação às filhas (mulheres).

Vislumbramos, portanto, no estudo da estrutura de parentesco⁶ e da instituição escolar a possibilidade de aprofundar tais questões.

5 Em Freud, Obras Completas, ver especialmente Sobre a Guerra e a Morte. Para Além do Princípio do Prazer e O Mal-Estar da Cultura. Ainda sobre a questão da culpa, ver Grinberg, 1963.

6 Estamos tomando como referência o trabalho de Klass Woortmann (1987) e, evidentemente, o célebre G. Freyre de *Casa Grande e Senzala*.

Neste encaminhamento, a análise do processo histórico-social da construção do ser feminino ' e do "ser masculino" no imaginário social tem especial relevância. Portanto, tendo em vista a questão da *educação*, e as tarefas reservadas às mulheres (no lar e na escola), apontamos como ponto nodal desta pesquisa o estudo de sua formação ideológica e cultural.

Levantamos como hipótese básica deste trabalho a seguinte questão: a presença marcante do militarismo, do colonialismo e do racismo na sociedade brasileira relaciona-se com a estrutura de parentesco predominante (patriarcal) que isenta o homem da educação dos filhos. Tal função, exercida pela mulher (mãe/ professora) em nome do pai, impõe-lhe um papel muito mais repressivo, de controle e disciplinamento, que material, afeito ao acolhimento. Tána-tos impõe-se então sobre Eros; e está feito o pacto com a morte, marca indelével na formação histórico-social brasileira. Resulta daí a predominância da culpa persecutória, geradora da agressividade, presente na sociedade ocidental, como um todo, mas que adquire conotações específicas na sociedade brasileira, marcada pelos contatos com outros grupos étnico-culturais (africanos e indígenas), com outras estruturas de parentesco.

O estudo, de caráter histórico e sociológico, sobre as formas de como as mulheres são preparadas para exercerem estes papéis repressivos pode ser avaliado em dois âmbitos: 1º) através do estudo das estruturas de parentesco presentes na sociedade brasileira; 2º) pela avaliação sistemática da documentação histórica sobre a educação feminina, contida na Biblioteca Nacional (Seção de

Periódicos). Esta documentação é, entretanto, escassa e dispersa. Usaremos, sobretudo, as grandes avaliações feitas por educadores que, sobretudo a partir do Estado Novo, tiveram uma preocupação mais globalizante com a educação do Brasil. Este é o caso de Primitivo Moacyr, cujas Páginas sobre a história da educação no Brasil sucumbiram diante da queda da ditadura var-guista, mas que nos dão muitas pistas relevantes dos debates entre os educadores nos idos de 1930-1940 (onde não podemos deixar de citar o nome de Anísio Teixeira). Deram, é bom lembrar, pouca importância à educação feminina em si. Não é o que parece ocorrer com a *literatura* e a *imprensa*. Adolfo Caminha publica, em 1893, "A Normalista", conto que já sofreu várias reedições, e a imprensa brasileira, na medida em que se toma complexa a estrutura social, com uma composição demográfica mais diversificada, inicia, nos anos dez, publicações destinadas exclusivamente ao público feminino: "O Jornal das Moças"; e depois "Querida", "Capricho", dentre tantas outras.

Propomos, portanto, uma análise das ideologias subjacentes nesta fonte documental como forma de captar o processo de construção do "ser feminino" na formação ideológica brasileira. Tentaremos aprender aí uma *dupla violência*: de um lado o desprezo pela qualidade do ensino do ponto de vista técnico-científico tendo em vista sua futura inserção na estrutura social como educadora. Isto, por si só, se constitui numa violência contra a mulher enquanto ser humano integral. De outro lado, na única preparação profissional a que têm acesso, as mulheres são preparadas para exercerem papéis repressivos. Propomos aqui, a partir da documentação contida sobretudo na bi-

biblioteca do Instituto de Educação no Rio de Janeiro, um levantamento da *estrutura curricular* e da *indicação bibliográfica*. Esta formação profissional ("professora") será confrontada com a estrutura curricular e a indicação bibliográfica (ou seja, os livros didáticos adotados) das escolas femininas, predominante religiosas.

Nosso trabalho é um esforço de articulação e elucidação dos aspectos múltiplos e variados da superestrutura jurídico-político-ideológica e também psicológica que cunham, de um lado, a aparente docilidade e passividade dos agentes histórico-sociais submetidos dentro da estrutura social; de outro, as formas variadas de reprodução de práticas de controle social extremamente repressivas (diríamos mesmo violentamente repressivas). Neste particular, situamos nas figuras das *mulheres*, enquanto agentes sociais-chaves dentro da estrutura de reprodução destas práticas, mormente o desempenho de funções pedagógicas formais (dentro da Escola) e informais (dentro da estrutura familiar).

Interessante ressaltar, desde logo, a ambigüidade nesta situação em que ficam colocadas as mulheres. Estas são ao mesmo tempo agentes da reprodução, sobretudo a reprodução ideológica, através da educação que está a seu encargo (são, portanto, *agentes ativos* do processo social) e *agentes passivos*, porque vistas no imaginário social como

cidadãs de segunda classe, marcadas pela caracterização básica de *docilidade* e *passividade* no seu comportamento. Dito de outro modo, as professoras e as mães são, a um só tempo, reprimidas (subordinadas) e repressoras (subordinadoras) através das práticas pedagógicas ensejadas quer pela Escola quer pela Família.

Mesmo considerando os grandes avanços dos movimentos de mulheres organizados em todo o mundo, tendo em vista a alteração básica da condição de subordinação das mulheres, ou seja, de sua emancipação política e pelo reconhecimento do direito de cidadania e de igualdade entre os sexos, julgamos que, sobretudo no Brasil, a educação e a preparação das mulheres (mães e professoras) para a vida e para o exercício de uma profissão estão longe de atingir as questões básicas colocadas em pauta por estes movimentos. Constatamos ainda a hegemonia de um perfil dócil e passivo da personalidade feminina, no processo histórico-ideológico brasileiro.

Neste sentido, enfatizamos a formação profissional mais estigmatizada como "feminina" (a de professora) através da análise da Escola Normal do Rio Janeiro, combinada com uma busca sistemática, através dos períodos destinados ao público feminino, da "imagem de mulher", que vige na formação ideológica brasileira.

Em larga medida, ao longo de 18 meses de pesquisa, conseguimos comprovar algumas de nossas hipóteses básicas. Sobretudo, conseguimos identificar os componentes repressivos da educação feminina e da reprodução desses componentes nas práticas pedagógicas das mulheres.

Mesmo que consideremos um conjunto de aspectos modernizantes na educação é possível, ainda, detectai- determinados estabelecimentos de ensino voltados exclusivamente para um ensino tradicional, que estão mais longe da oferta de possibilidades de escolha profissional, através de um ensino de qualidade e não discriminatório para ambos os sexos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALANDIER, Georges. *Teoria de la descolonización*. Buenos Aires: [s.n.], 1952.
- _____. *Antropologia politica*. Sao Paulo: Direi: EDUSP, 1969.
- _____. *O poder em cena*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- BOURDIEU, P., PASSERON, Jean-Claud. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio Janeiro: [s.n.], 1972.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio. *A "questão social" no Brasil: críticas do discurso político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Por urna teoria das ideologias*. [S.I.], 1988. Trabalho apresentado no II Encontro Latino-Americano de Psicologia Marxista e Psicanálise, Havana, 1988.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio, NEDER, Gislene. *Violência e conciliação no dia-a-dia*. Porto Alegre: S. Fabris, 1987.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio et al. (Orgs.). *Por que Marx?* Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FEDER, Luis. El por que la guerra> Filicidio y poder. In: AFONSO, Rodolfo (ed.). *El psicanálise frente a la guerra*. Buenos Aires, 1970.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, [19—].
- GRINBERG, L. Sobre os tipos de culpa. *Revista de Psicanálise*, Buenos Aires, n.20, 1963.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Antropologia dos poetas brasileiros da fase colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- NEDER, Gislene. *Criminalidade, justiça e Constituição do mercado de trabalho no Brasil, 1990-1930*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) -FFLCH, USP.
- WOORTMMANN, Klass. *A família das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: CNPq, 1987.

ESCOLA E IMAGINÁRIO: AS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS

Nélia Lourenço de Lima
Departamento de Ciências Sociais/ Unijuí

Introdução

Tratávamos, desde o projeto da presente pesquisa, de dar conta dos moldes de socialização efetivamente vigentes para um grupo de trabalhadores menores, cujas famílias foram expulsas da pequena produção agrícola, e que se fixaram — como moradores ilegais — na periferia urbana, vinculá-lo em relações de trabalho informais, como trabalhadores braçais.

Ao tratarmos das condições efetivas de socialização destes grupos, nos referimos aos processos de socialização familiar e escolar, em larga medida condicionados pelos modos de inserção da população nos processos produtivos existentes na região.

O objeto de nosso estudo foi a transmissão de uma regra de reprodução econômica, através do desconhecimento mútuo operante entre as práticas de socialização familiar, escolar e no trabalho.

A reprodução do trabalhador braçal se evidencia nos diversos e incompatíveis modos de socialização desempenhados por aquelas esferas básicas vivenciadas no cotidiano das novas gerações excluídas das condições dominantes de sociabilidade e cidadania. A diversidade de mensagens veiculadoras de objetivos incompatíveis engendra o fracasso escolar e a exclusão das novas gerações à condição de população trabalhadora braça!, na economia e na sociedade existente.

O desvelamento dos nexos de socialização operados no desconhecimento das regras e representações norteadoras da socialização entre as instâncias da família, da escola e do trabalho pode ser, neste sentido, a condição elementar para a reestruturação das práticas pedagógicas conscientemente voltadas para a experiência da cidadania.

O estudo aponta, por isto, encaminhamentos para esta discussão em que estão implicadas a pesquisa e a permanente avaliação das práticas pedagógicas com o objetivo de colocar em sintonia os conteúdos da socialização familiar e escolar, através de representações nucleares que operem nas duas instâncias básicas da socialização.

Consideramos que a resolução da problemática da socialização escolar requer a redefinição do relacionamento entre condições de trabalho, cidadania e condições de socialização dos papéis familiares. Estas são, em nosso entendimento, as precondições sem as quais o êxito na socialização escolar não se possibilita.

Quadro Teórico

Iniciar a problematização das condições de socialização das novas gerações, a partir do trabalho, constitui o primeiro passo metodológico para a compreensão da importância atribuída ao processo de sua socialização pelo universo de relações sociais de produção determinantes de sua condição histórica e social.

Implica a tentativa de nos situarmos no cerne de suas relações práticas no mundo, a partir das relações de trabalho, como objetividade que se põe para o trabalhador, sob a ótica do capital como propriedade privada.

Designamos por socialização as práticas atuantes nas dimensões básicas de integração das novas gerações, a vida social, como dimensões formadoras de sua individualidade, e determinadas em última instância pela reprodução das relações sociais de produção, em suas dimensões estrutural-conjuntural.

Dialeticamente, as instâncias de socialização, na esfera da reprodução social, atuam para a produção de uma identidade social nos agentes sociais que pertencem à produção significativa de uma ordem instituinte do social, pelo Estado.

As relações de socialização engendradas por este molde de sociabilidade básica atuam na construção de uma identidade social nos indivíduos por meio de um processo que, a um tempo, pedagogiza a ordem da hierarquia social no indivíduo, como

indivíduo isolado, e incute a identidade abstrata do sujeito, que é a condição mesmo da Lei. Entende-se que esta duplicidade é fundante do social na subjetividade, do ponto de vista da configuração da consciência enquanto socialmente determinada.

Em outros termos, no capitalismo, o que o sistema escolar e a família instauram como nexos de socialização é o molde identitário do Estado, e através deste, a pedagogização dos papéis sociais que traduzem aos educandos a hierarquia social.

Esta hierarquia social reveste a distribuição das classes sociais antagônicas, ao mesmo tempo solidificando-a e mascarando as relações contraditórias que estão na base da sociedade capitalista, numa ordem das desigualdades distribuída como atributos individuais naturalizados.

O objeto de nosso estudo foi a transmissão de uma regra de reprodução econômica, através do desconhecimento mútuo operante entre as práticas de socialização familiar, escolar e no trabalho.

Do ponto de vista da conformação da esfera social, portanto, duas esferas de relações se fazem determinantes. As relações criadas como divisão social do trabalho entre as classes sociais (produtores e apro-priadores do trabalho manual e intelectual), a que está submetida uma divisão sexual do trabalho, e as relações jurídicas daí advindas, no que tange à delimitação do espaço social de relacionamento entre indivíduos, grupos e classes sociais.

Partimos, portanto, da compreensão de que o social é duplamente determinado pelas dimensões da forma mercadoria, enquanto significativa universal histórico e, como resultado dos diferentes trabalhos concretos, enquanto valor de troca que delimita as situações de classe no mercado, e enquanto significado historicamente criado para a satisfação de necessidades humanas.

Entendemos por socialização o processo e subjetivação do social assim constituído, nos indivíduos historicamente situados que agem sobre a base de condições históricas anteriormente criadas.

Deste modo, no capitalismo, os moldes de socialização dos indivíduos como indivíduos isolados é posto pela produção da forma/mercadoria, nas condições concretas de "reprodução da população para o capital".

Ao tratarmos dos moldes de sociabilidade presentes nas condições impostas de periferia urbana, tratamos de resgatar as condições limites de "reprodução da população

para o capital", em que a condição de "exército industrial de reserva" evidencia os limites de reprodução social da população mediante a sua desterritorialização frente a relações constitutivas desta "sociabilidade básica", admitindo e subsumindo, a margem, condições de produção e de reprodução social não capitalistas.

Esta relação transparece concretamente na experiência cotidiana das populações excluídas pela articulação de formas e estratégias de reprodução social não reconhecidas pelo espaço sociopolítico configurado pela Lei, seja pela inclusão em relações de trabalho informais, seja pela ocupação de espaços marginais na periferia das cidades, contingência que confere a estas populações a condição de não-cidadania.

Afirmamos que a condição de exclusão social das relações de trabalho e dos direitos sociais mínimos aí implicados, bem como de moradia e das condições de infra-estrutura urbana constitui o traço peculiar de socialização das novas gerações na periferia urbana, atuando profundamente sobre a configuração de sua individualidade e identidade social.

A partir dos parâmetros apontados, buscamos refletir sobre a prática destes grupos, observando como se efetiva a mediação histórica de "reprodução das condições de produção dominantes" na ação e representação dos agentes sociais. Em outros termos, buscamos saber como se efetiva a "interiorização da exterioridade", uma vez aceito que o conteúdo fundamental desta exterioridade é a *exclusão* das condições e possibilidades de reprodução de uma sociabilidade definida pela forma capital.

Nossa questão-problema define-se pela indagação: se o caráter excludente das rela-

ções de produção e sociabilidade dominantes faz-se objetividade que entona a subjetividade dos agentes sociais, enquanto subjetividades socialmente constituídas, de que modos concretos a exclusão se reveste na ação e representação das populações excluídas?

Tratando a socialização como transmissão regrada de comportamentos e hábitos de classe, nossa questão de análise foi apreender a relação estabelecida entre as condições de excludência que caracterizam a experiência cotidiana destes grupos e a reprodução do antigo *habitus* vinculado à socialização das novas gerações na pequena produção agrícola familiar, no quadro das novas relações de trabalho, como estratégia de sobrevivência, reprodução e socialização da família marginalizada.

Ou seja, de que modo as condições de excludência presentes na vivência de sua reprodução/socialização cotidianas atuam para a reafirmação do antigo *habitus*, nas condições de reprodução econômicas características da reprodução do capitalismo periférico na região.

Se nossa hipótese é verdadeira, a reprodução do *habitus* de socializar através do trabalho — como estratégia integrante da reprodução familiar — conduz à demonstração de que a socialização ofertada pelo sistema formal de ensino é uma possibilidade ilusória para as populações excluídas das condições de trabalho e cidadania.

Em outras palavras, a escola formal não substitui o papel pedagógico do trabalho, tanto na representação como na experiência objetiva destas famílias.

Buscamos explicitar o universo de representações elaboradas pelas famílias traba-

lhadoras vivenciando as condições características de periferia urbana, acerca de suas relações práticas no espaço urbano e no trabalho, na família e na escola. Para caracterizar as relações sociais vivenciadas pelas famílias que participaram deste estudo — enquanto relações práticas que expressam modos peculiares de relacionamento entre o agir e o pensar — tratamos, primeiramente, de identificar os modos de integração destes grupos nos processos produtivos locais, mediante a reconstituição da trajetória de relações de trabalho vivenciada pelas famílias, e sua reprodução geracional.

Reconstruímos, ainda que superficialmente, a trajetória de duas ou mais gerações, visando a caracterizar o processo de mudança social da agricultura para a cidade. Neste sentido, tratamos de focar as condições de socialização vigentes na periferia urbana, desde o processo e expulsão desta população do trabalho agrícola.

Nossa população é composta por antigos trabalhadores da pequena produção agrícola familiar (população de origem italiana, polonesa e alemã) e antigos agregados rurais, na sua grande maioria de origem indígena. O que vincula atualmente estes grupos é a sua inclusão em relações de trabalho informais e a condição de moradores da periferia urbana, como favelados.

A "formação" dos novos através da inclusão em relações de trabalho integra o horizonte cultural das economias de auto-subsistência, seja entre as populações indígenas, como entre as populações camponesas. Na sua origem histórica, portanto, este *habitus* não tem fundamento econômico — *stricto sensu* — mas constitui o meio próprio de socialização de regras e valores da convivência das novas gerações.

Na pequena produção familiar o *habitus* de socialização através do trabalho é recuperado, em dois sentidos: como estratégia de reprodução familiar e como formação. As condições de exclusão social reafirmam esta dupla estratégia no espaço urbano, e esta reafirmação do antigo *habitus* alia-se à constatação do insucesso escolar de seus filhos.

uma vez que a escola não faz parte das probabilidades de formação na experiência dos pais, e o insucesso escolar de seus filhos no meio urbano reafirma esta possibilidade como improvável, é razoável supor que os pais lancem mãos de sua antiga estratégia de preparação dos filhos, através da inserção naqueles trabalhos que lhes são ofertados.

O antigo *habitus* da pequena produção agrícola retorna aqui, tanto porque faz parte da socialização recebida pelos pais, como porque — na nova situação do trabalho urbano — integra a estratégia de sobrevivência familiar. Todavia, a compulsão do emprego dos filhos (em geral junto com o pai para os meninos ou com a mãe para as meninas) existe mesmo que o custo da reprodução da subsistência já esteja coberto pela remuneração dos pais.

A Representação da Relação Escola-Trabalho pelos Pais

O primeiro núcleo de questões é relativo à verificação de que o antigo *habitus* de reprodução da produção agrícola familiar não se transforma automaticamente pela mudança social da população para o espaço urbano. Entre as famílias entrevistadas, a inserção das crianças em relações de trabalho constitui o meio privilegiado de socialização-educação dos filhos.

O *habitus* de reprodução na agricultura familiar, ao perder sua unidade e identidade determinado pelas práticas de trabalho, persiste na estratégia de reprodução social ditada pelas condições de exclusão social no espaço urbano. Esta persistência se possibilita em função dos moldes de reprodução econômica locais.

Nas entrevistas com as famílias, o papel de uma educação dos comportamentos através da formação dos hábitos relativos ao trabalho é crucial, na medida em que é através dela que se molda a percepção do mundo social na criança. O caráter desta formação da criança através do trabalho pode ser entrevisto nos modos e concepções relativos à socialização através do trabalho, como meio de disciplinarização dos novos.

A maioria dos pais entrevistados alcançou três anos ou menos de escolarização. Este fato nos leva a supor que a experiência dos pais relativa à escola atua sobre as expectativas de escolarização para seus filhos. Uma vez que no meio rural a escola não fez parte das probabilidades de sua socialização e a reprodução do *habitus* está vinculada ao modo de trabalho, é razoável supor que a atenção dos pais privilegie — nas condições de exclusão presentes no meio urbano — a integração dos filhos ao trabalho como "formação" das novas gerações, considerando a escola uma opção pouco provável ou improvável.

O emprego de menores pelo mercado de trabalho urbano informal integra as condições de reprodução características do capitalismo periférico, tal como ele se processa na região. A recuperação do antigo *habitus* de reprodução social — na ausência de relações de trabalho formais, transmissoras de uma sociabilidade capitalista — incide

diretamente na reprodução de uma oferta de mão de obra exclusivamente "braçal" e permite, simultaneamente, a manutenção de processos produtivos com base na exploração de mais valia absoluta dos trabalhadores, direta ou indiretamente vinculada à reprodução, em moldes tipicamente capitalistas, para o benefício das últimas.

Ao se integrarem em tarefas do trabalho braçal, estes trabalhadores e seus filhos não encontram nenhuma probabilidade de qualificação, e seu emprego se reduz a mero consumo de sua força física de trabalho. Empregados basicamente nas tarefas do trabalho informal braçal, os adolescentes se ressentem desta condição em que trabalhar "não dá futuro, é só aquilo ali, e dali nunca vai passa". Para os menores, alcançar relações de trabalho formais, com possibilidade de qualificação, e ter contrato de trabalho regular, assim como poder receber salário é um sonho a ser realizado.

Os trabalhadores menores, ao mesmo tempo em que sentem necessidade de "estudar um pouco mais, fazer um curso pra trabalhar como mecânico, motorista...", sentem a impotência para lutar contra o que está estruturado de modo tão drástico por probabilidades de existência socialmente consolidadas.

O trabalho braçal é anônimo, não requer e não forma a individualidade do trabalhador. Sua condição de trabalho informal, por outro lado, não possibilita a individuação do sujeito enquanto proprietário e sujeito de direitos, precondições de uma sociabilidade capitalista. Estas determinações da objetividade vivida pelos agentes sociais contêm — como trabalho anônimo e braçal — a produção de "animalidade social".

Nesta condição-limite, o emprego ofertado no meio urbano é condição de legitimada-

de social, uma vez posto que "pra vive, tem que trabalha ou rouba'.

Para o imaginário social da cidade, só o que é legal pode ser legítimo, e o fato de exercer trabalho regulamentado é fonte de legitimidade e meio de reconhecimento da identidade social mediante o ingresso na Lei.

A luta pelos lugares existentes no trabalho formal é, simultaneamente, luta pela sobrevivência e luta pelas condições de sociabilidade que possibilitem a formação de uma identidade social de trabalhador.

A compreensão das representações que os pais apresentam acerca da escola guarda relações intrínsecas com sua própria experiência de escolarização, e com as probabilidades de êxito ou de fracasso produzidas por esta experiência, em confronto com a experiência de seus filhos na escola.

Um segundo núcleo de questões é relativo à possibilidade de autonomia e autodeterminação estruturada pelas relações de trabalho desempenhadas pelo agrupamento familiar, como condição de acesso aos meios de vida, e aos direitos sociais. Estas condições materializam a relação de pertencimento social e de reconhecimento enquanto sujeitos, que são pressupostos operantes pelo sistema de ensino.

A ausência de direitos e garantias fundamentais mínimos colocam estes trabalhadores em relação imediata com a invenção cotidiana de meios de vida. A flutuação dos trabalhadores de busca de empregos e, conseqüentemente, as constantes mudanças de moradia atuam diretamente para a não escolarização, a evasão e o fracasso escolar.

A afirmação das famílias de que "a escola não é pra pobre"¹ denota a possibilidade

ilusória de oferta escolar para as famílias que não têm condições mínimas de vida estáveis.

A diferença do trabalho na produção agrícola familiar, em que o trabalhador se reconhece nos resultados objetivos do seu trabalho, o trabalhador urbano — nas condições concretas de seu subemprego enquanto trabalhador braçal — não apenas não se reconhece em seu trabalho, como não é reconhecido enquanto sujeito, na importância atribuída aos diversos trabalhos concretos, enquanto produtor e suporte de necessidades sociais. Nestas condições, há concretamente uma degradação do trabalhador enquanto ser humano e enquanto sujeito histórico.

Pela desvalorização e "animalidade social" que caracterizam o trabalho braçal se produz a degradação das figuras paternas. A impossibilidade de reproduzir o agrupamento familiar em condições minimamente estáveis, a sua subutilização como mera força muscular, na ausência de quaisquer direitos ou garantias, degradam o trabalhador.

Nas condições vivenciadas pela população, a situação de exclusão social posta pelas condições de sua reprodução exclusivamente como sobrevivência faz-se o meio prático para a inculcação de um comportamento de classe parelho com sua dominação.

A população trabalhadora que está excluída das condições de trabalho e direitos sociais não se percebe e não se organiza enquanto classe. Esta condição de manutenção/ reprodução de padrões de acumulação capitalista pela articulação de modos não-capitalistas de trabalho informal repõe o antigo *habitus* de introduzir precocemente as novas gerações no trabalho, como meio privilegiado de disciplinarização e educação.

Nas condições em que os trabalhadores estão impossibilitados de uma reflexão coletiva acerca das condições históricas que produzem a sua exclusão social, a socialização das novas gerações é caracterizadamente transmissão violenta das condições de sua dominação social, como disciplina para a submissão.

Atentando ao fato de que os moldes de socialização primária constituem a base sobre a qual se processará a socialização escolar, é razoável supor que a destituição dos nexos psicofísicos implicados na reprodução do trabalhador braçal atuem na socialização familiar, no que ela se propõe a educar os papéis sociais. A compulsão a exercer trabalho como meio de educação associada à experiência de trabalho no meio urbano vivida pelos pais impõe um rígido relacionamento entre pais e filhos.

A compreensão das representações que os pais apresentam acerca da escola guarda relações intrínsecas com sua própria experiência de escolarização, e com as probabilidades de êxito ou de fracasso produzidas por esta experiência, em confronto com a experiência de seus filhos na escola.

A Representação da Escola pelos Pais

Entre os pais é comum a visão de que a importância básica da escola para seus filhos é propiciar o aprendizado da escrita e da leitura, como meios indispensáveis para o acesso ao trabalho e à vida urbana. O aprendizado da escrita e da leitura apresenta-se como condição de compreensão dos códigos da vida urbana e de participação na dinâmica da cidade. É percebido como condição de possibilidade de auto-orientação no espaço sócio-político urbano.

Inversamente, não dominar os instrumentos da escrita e da leitura destitui o indivíduo da possibilidade de auto-orientação num 'mundo estranho'. Leitura e escrita constituem meios privilegiados de decifração da cidade e a própria possibilidade de sua percepção:

Quem não sabe ler ou assina o nome é como nada... Não sabe ler fica igual a uma pessoa cega...

Na medida em que a família tem como projeto educar para exercer trabalho, é o conteúdo peculiar das relações de trabalho vivenciadas pelo grupo familiar que serve de modelo à transmissão de conhecimentos às novas gerações.

Neste âmbito, a percepção da escola é idealizada pelas famílias trabalhadoras, enquanto meio de formação para o trabalho. Esta percepção demonstra, ao mesmo tempo, as necessidades efetivas destes grupos, em contraste com o papel historicamente assumido pela escola formal, no atendimento à sociedade.

A socialização escolar, porque não tem como meta a formação para o trabalho, torna-se consumo de luxo para os grupos trabalhadores que urgem providenciar a sua sobrevivência física.

De modo incisivo, as condições de reprodução econômicas permitem evidenciar ainda que a formação ou qualificação profissional dos trabalhadores se faz no trabalho, como o demonstrou Celso Ferretti (apud Heller, 1989), e não através da escola formal, como preparação para o trabalho ou profissionalização.

O estudo realizado nos permitiu constatar, por outro lado, uma escassa qualificação

através do trabalho, no mercado de trabalho local, além de limites mantidos estáveis.

Nesta ausência caracterizada, os "temas" que a periferia elege — a fome, a alimentação, a água, a autoridade política e a polícia, o desemprego e o trabalho — se fazem meios práticos para uma inculcação de valores e comportamentos pela família. Estes temas freqüentam as relações entre pais e filhos, como objeto de educação.

A transmissão dos papéis familiares faz-se, deste modo, pela transmissão de valores vinculados à inculcação da autoridade, mediante a compulsão a exercer trabalho e a educação para a submissão. É comum a associação entre "trabalho" e "castigo", como se pode ler no relato de uma professora:

... ele não tinha problema de aprendizagem... Era uma criança inteligente...; ... Eles pressionavam, diziam que ele tinha que estudar pra depois não ter que trabalhar como o pai, mas de manhã ele sempre levava o guri... Estavam imprimindo na criança que o trabalho é uma forma de castigo, ele tinha que carregar pedra lã.

No processo de socialização escolar, a exclusão das populações marginadas é presente e identifica-se pela correlação existente entre os índices de evasão, reprovação escolar e a proveniência social dos evadidos e reprovados. Entre as famílias moradoras da favela, as dificuldades com relação às condições de vida, à busca de empregos atuam tanto para o insucesso como para a evasão escolar.

O insucesso escolar entre crianças e adolescentes provenientes das famílias entrevistadas abrange a totalidade dos menores em idade escolar, com apenas duas exceções de menores que cursam a quinta série, com

a idade de quinze anos (sic). Todavia, as entrevistas demonstram que é grande a expectativa com relação à escola entre as crianças. Elas demonstram interesse e curiosidade em participar da escola.

Nossa hipótese explicativa para o fracasso escolar e que — nas condições de socialização vivenciadas enquanto exclusão social e não cidadania características da periferia urbana — não há sintonia entre a exigência de reprodução do habitus da família — como

formação pela inclusão em relações de trabalho — e as exigências e requisitos formados pelos objetivos da formação escolar.

Por outro lado, entra as famílias de crianças cujo aprendizado escolar é problemático, predomina a visão de que "escola não é pra pobre, não" e de que, no máximo, a escola é importante para aprender a ler e a escrever. Estas considerações justificam o privilégio da formação escolar apenas nos primeiros anos, ou seja, até a idade em que a criança precisa inserir-se em relações de trabalho (em torno de nove anos de idade).

Entre todas as famílias entrevistadas, a inserção ao trabalho é compulsória, ao passo que a freqüência à escola é opcional depois das primeiras séries. Reconhecida a importância da escola para aprender a ler e escrever, a valorização do aprendizado escolar pelos pais vem acompanhada da afirmação de que escola não é pra pobre, ao passo que a integração precoce dos filhos a alguma modalidade de trabalho encerra a dupla possibilidade, na representação dos pais, de remuneração imediata e de aprendizado (possibilidade ilusória, como

verificamos, uma vez que — via de regra — o trabalho ofertado não forma, nem qualifica o trabalhador menor).

Junto à consideração de que "escola não é pra pobre", os pais desenvolvem a representação da escola necessária para seus filhos. Ao indagarmos sobre o papel que a escola deveria cumprir, nos entrevistados consideraram que "filho de pobre é bobagem tirar o ginásio, só que tivesse uma escola pra ensinar a profissão, ... aprender marcenaria, carpintería, montagem, torneiro mecânico... E só saber ler e escrever não adianta porque na precisão vai ter que pegar mesmo é no picão."

A evasão de alunos faz-se pelo privilégio à inserção em relações de trabalho, incentivada pelo fracasso escolar. Mas, o fato de iniciar a trabalhar não implica diretamente o abandono à escola. A evasão escolar resulta do fracasso repetido, que inculca nos aprendizes a incapacidade para o bom desempenho escolar e, portanto, a incapacidade para alcançar a ascensão social que o sistema escolar acena, como possibilidade de acesso ao trabalho qualificado.

A Representação dos Professores

A escola produz determinados resultados de socialização pelo desconhecimento dos pressupostos operados pelo sistema de ensino, como dispositivo de poder.

Os agentes da socialização escolar, professores e gestores da escola pública em geral evitam as consequências de uma análise das condições axiomáticas de reprodução do campo de poder e no qual a socialização escolar realiza a transmissão ideológica e disciplinar dos lugares da hierarquia social. Estas regras de reprodução se mantêm e se efetivam, através da serialização e distribuição dos conteúdos escolares, como substrato e estrutura regrada de transmissão dos conhecimentos.

Os modos de recortar os conhecimentos escolares são por si só capazes de transmitir a distribuição dos valores e comportamentos que enformam os lugares da hierarquia social, e que o sistema escolar trata de reproduzir.

Determinados recortes e justaposições de conhecimentos possibilitam a formação de uma mentalidade ou razão instrumental no aprendizando, ao mesmo tempo que suprimem as condições propriamente históricas sob que se processam a produção e distribuição dos saberes na sociedade.

Deste modo, efetiva-se em seu conjunto o dispositivo de poder, como transmissão ideológica, através dos modos determinados de segmentação dos conhecimentos, de sua naturalização-desistoricização e, finalmente, da desistoricização dos agentes sociais implicados pela socialização escolar. E através desta "naturalização" do que é propriamente histórico que a transmissão da autoridade opera a distribuição das desigualdades numa hierarquia dos mais aptos.

O que possibilita a eficácia da transmissão ideológica de reprodução da hierarquia social é o desconhecimento pelos agentes escolares das condições que axiomatizam o funcionamento do sistema de ensino na prática da escola. A simples adoção de um discurso de não exclusão e não discriminação é insuficiente para a reversão do dispositivo escolar, na prática da escola.

Se recorrermos ao plano curricular global elaborado pela escola observada, veremos que em seus objetivos gerais constam:

A Escola... sentindo-se responsável pelo ato educativo dentro de uma proposta de

transformação social, visa a proporcionar ao aluno um ambiente favorável, valorizando suas reais necessidades, através do diálogo, do exercício da liberdade dentro da realidade histórica, utilizando o trabalho cooperativo e uma postura crítica perante a sociedade.

Observamos incoerências e contradições na prática deste discurso. A responsabilidade pelo ato educativo dentro de uma proposta de transformação social, como a imagem que a instituição procura oferecer de si mesma, dilui-se numa prática diferenciada.

O depoimento de agentes escolares nos denuncia o vazio existente entre o modelo ideal e a prática efetiva, mas também conduz ao questionamento sobre o que estes professores entendem por valorização das reais necessidades dos alunos. Na realidade, o discurso foi utilizado como escudo de proteção, na tentativa de isentar a escola da condição reprodutora das desigualdades sociais. Mudou-se o discurso, mas a prática desmascara uma pedagogia da exclusão.

Entre os professores, a representação das crianças de periferia é a de "sujinhos", "briguentos", "agressivos", os que têm dificuldade na aprendizagem. Nas entrevistas realizadas com professores da Instituição, explicitam-se as características da relação escola-crianças.

No relato de uma professora diz:

Acho que a gente se envolveu com esses ali, parece que a gente adotou esse pessoal, que são os filhos carentes... A gente foi se envolvendo mais com eles por causa da carência... Porque, primeiro, a gente gosta deles sujinhos como são, às vezes carentes, briguentos e agressivos, mas se a gente encontra na rua, diz: "Olha lá os nossos!" En-

tão aquilo, assim, parece que é uma coisa nossa.

Estes elementos nos dão uma indicação de que a relação de paternidade em função da carência denota uma concepção de educação que acaba, por sua própria contradição, mantendo a situação de carência e marginalidade.

Guilherme Garcia (apud Patto, 1982) ressalta que a educação como prática social é um fator transmissor da ideologia da classe dominante. Mas — e mais especificamente — esta transmissão não se dá apenas através dos conteúdos transmitidos, mas através do vínculo educador-educandos, em que estes aprendem a "depende de".

As práticas assistencialistas e paternalistas resultam numa ação pedagógica alimentada por doações e presentes. A realidade não se altera, entretanto, e a necessidade de sua compreensão não é consciente nos professores entrevistados. A contradição entre o discurso e a prática dos agentes escolares faz parte da instituição e acaba por reproduzir a exclusão pela carência e o fracasso como destino.

A Representação Social da Favela

As condições de expropriação da individualidade dos sujeitos se apresentam radicalmente postas na situação da favela.

O que as condições de socialização na favela transmitem às crianças é a ausência de Lei que a caracteriza. Por ser um espaço físico de não pertencimento, juridicamente extra-lei, a condição de humanidade e liberdade implicadas na individuação da subjetividade e na concepção de autonomia

da vontade, que definem uma sociabilidade burguesa e que são pressupostos da socialização escolar, não se processam neste espaço social sem dono e sem lei. As condições de expropriação da individualidade dos sujeitos se apresentam radicalmente postas na situação da tavela.

Neste sentido, há oposição global entre a favela e a sociedade instituída. A população favelada é socialmente disposta como "outra" com relação às condições de sociabilidade instituídas. A análise da condição de exclusão e segregação imposta às populações marginadas elucida o caráter ilusório da possibilidade de socialização escolar, definidas pela Escola Formal, por um lado. Por outro, permite reconstituir as condições de "negação de sua negação" social, como luta das famílias contra a sua segregação, recolocando a discussão acerca de "qual escola, para quem", a partir das formas e conteúdos norteadores da socialização escolar. Em primeiro lugar, o espaço sócio-político da cidade determina e define as populações marginadas globalmente, como "marginais".

Na expressão de um cidadão urbano:

Já houve iniciativas... Reclamar contra aquele núcleo ali... A maioria é um pessoal que veio de fora, não tinham trabalho... Menores... Então começavam os roubos...

Conforme Lucio Kowarick:

O fato de ser favelado tem desqualificado o indivíduo da condição de habitante urbano, pois retira-lhe a possibilidade de exercício de uma defesa que se processa em torno da moradia. Ocupante de terra alheia, o favelado passa a ser definido por sua situação de ilegalidade... Assim, neste aspecto mínimo, o favelado não tem aparecido enquanto cidadão urbano, surgindo aos olhos

da sociedade como um usurpador que pode ser destituído sem possibilidade de defesa, pois contra ele paira o reino da legalidade, em que se acenta o direito para expulsá-lo.

No espaço sócio-político urbano, as famílias carregam a marca de sua condição de faveladas. As condições de vida e relacionamento criados pela favela reforçam a violência, e definem a imagem social de seus moradores, no bairro e na cidade.

Na escola e no trabalho, os moradores ocultam a sua condição social. Revelar a condição de favelado, nas relações informais de trabalho, é confundir-se à imagem social da "favela". A generalização aí implicada consiste em tratar as famílias de trabalhadores e as crianças como "ladrões", "marginais" e "maloqueiros". A luta dos trabalhadores e favelados é, portanto, luta pela identidade social de trabalhador, contra a imagem de "marginais" ou "vagabundos".

Na expressão de um representante dos favelados:

Todos são trabalhador, do mesmo jeito, e todos têm direito. A Prefeitura tem obrigação de bota a água pra nós...

No mesmo sentido, as crianças buscam a sua distinção como trabalhadores:

Eu não sou como os moleques de rua... Eu não ando pedindo...

Finalmente, as práticas políticas patrimonialistas e clientelistas impõem moldes de socialização em que a percepção da conquista de condições de vida e de ascensão social é assimilada à obtenção de favores políticos. A crítica às desigualdades sociais aparece como crítica às políticas de favorecimento em troca de votos.

Para a população excluída, o clientelismo é molde de sociabilidade definido pelos representantes da política tradicional, enquanto modo constitutivo das relações sociais e das possibilidades objetivas de ascensão social. Mas é percebido como sociabilidade peculiar ao espaço sócio-político urbano, do qual estão excluídos. Enquanto excluídos do poder político, sua representação é de que a política é fonte de injustiças na medida em que privilegia alguns, em detrimento de outros.

Conclusão

Os condicionantes objetivos de configuração de uma população trabalhadora braçal atuam decisivamente sobre as possibilidades de socialização familiar e, através desta, sobre as probabilidades de sucesso escolar, nos moldes definidos pela Escola Formal.

Para as populações historicamente excluídas das condições de reprodução e identidade social, pela vivência caracterizada de condições de não cidadania, os pressupostos adotados pelo Sistema de Ensino reproduzem e inculcam a condição de excluídos sociais.

O sistema de ensino produz segregação e discriminação social, como agente de formação da identidade do sujeito, através de uma produção sintática do sujeito, pela abstração do sentido concreto das diferentes falas implicadas no ensino da língua, pela distribuição das desigualdades como atributos individuais naturalizados e abstração da história efetiva dos agentes sociais implicada na concepção mitologizada do saber.

A proposição de socialização básica deve levar em conta os conteúdos veiculados pela socialização familiar, na condição de projeto de superação das condições de sua dominação-subordinação. Sinteticamente, pensar a educação como relação de socialização das novas gerações, hoje, implica compreender os padrões de sociabilidade característicos às situações concretas da reprodução do capitalismo na formação social brasileira, enquanto capitalismo periférico.

A diversidade cultural brasileira é incompatível com a adoção de um modelo de socialização cujos pressupostos se definem pela concepção de uma identidade abstrata dos sujeitos e agentes sociais implicada na concepção formal da socialização escolar. Diversamente, a socialização escolar requer a recuperação da condição histórica dos sujeitos como meio de formação e de conhecimento.

A adoção de temas geradores na escola pode ter como referência a representação norteadora da visão da escola pelas famílias, ou seja, a concepção de trabalho como representação nuclear das práticas cotidianas, da socialização das novas gerações e, mediante a elaboração crítica do senso comum, recuperação da idéia de trabalho como

projeto e instrumento da ação escolar.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Qu'est ce que parler veut dire? Les économies des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

- BERLINCK, Manoel, RODRIGUES, Sergio A. *A psicanálise dos sintomas sociais*. São Paulo: Escuta, 1988.
- FAUSTO NETO, Ana Maria Quiroga. *Família operária e reprodução da força de trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- MARX, Karl. *Oeuvres-economie*. Trad. francesa por L.Eward. [S.I.: s.n., 19—]. t.1 cap.25: La loi générale de la accumulation capita-lista: salaire, prix e plus-value.
- PATTO, Maria Helena. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quieiroz, 1982.
- RAZIA, José Miguel. *Educação e profissionalização: as falácias do reino*. Friburgo, 1982. mimeo.
- RAZIA, José Miguel. *A representação da educação escolar da criança no meio rural*. Ijuí, 1984. Pesquisa INEP/FIDENE.

IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: NOVAS LEITURAS PARA ANTIGOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS

Nilda Teves Ferreira
Faculdade de Educação/UFRJ

A redefinição do papel das faculdades de educação é hoje tema polêmico na arena das discussões das universidades em geral. A elas é atribuída, nem sempre com justiça, a "culpa" pela má qualidade do ensino fundamental, pelo despreparo dos professores, dos especialistas em educação. Enfim, achou-se o "outro" para assumir a responsabilidade dos descaminhos da educação brasileira. Mas existe em tudo isso um aspecto extremamente positivo, na medida em que essas faculdades foram levadas a repensar suas práticas, seus saberes e seus fazeres.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro não isentou-se desse desafio. Além de reexaminar seus currículos e programas, reformulou o Curso de Pedagogia e vem arduamente trabalhando em parceria com os demais institutos e faculdades, visando a contribuir para uma melhor formação dos alunos de Licenciatura. Apesar de já ter consolidado uma graduação e uma pós-graduação, não deixou de reconhecer um certo esgotamento em seus modelos de análise, evidenciado pela inadequação entre a formação de professores e especialistas em educação e a realidade por eles vivida na nossa rede de ensino. De pouco adianta recomendar ao jovem professor que ele deve orientar sua prática educativa a partir da realidade do aluno. Essa proposição encena grande complexidade. O que significa "partir da realidade do aluno", para o professor? Que representações, quais imagens se formam

em seu pensamento quando enuncia a palavra *realidade*?

Vale dizer que esse termo é, ainda hoje, um dos grandes problemas da Filosofia. Centralizam-se nele as discussões acerca do conhecimento humano. Sua concepção nos remete a um universo semântico de conceitos eminentemente ontológicos: existência, essência, possibilidades, atualidade, atividade, efetividade e objetivação.

como substantivo, a realidade se refere a uma forma de ser, a um estado, a uma manifestação do real. Ela diz respeito não só ao ser objetivado, mas também às suas representações reais e imaginárias, àquilo que se dá a conhecer e à base da qual se destaca o ser conhecido. como totalidade, a realidade é sempre síntese no processo em que se dialetizam fatos e interpretações múltiplas desses fatos. Pode-se, assim, dizer que não é tão fácil como parece o professor ter a realidade do aluno como o ponto de referência de sua atividade profissional.

Na complexidade de seus desafios, o professor hoje se defronta não só com questões objetivas da miséria e suas conseqüências na aprendizagem, mas também com novos problemas advindos das sociedades "pós-industriais". Os meios de comunicação de massa fomentam desejos e expectativas na população em geral, gerando descontentamento, ansiedades, frustrações, desencantos, dificultando a difícil arte de ensinar. como se não bastasse tudo isso, existe ainda a questão dos baixos salários e as precárias condições de trabalho no cotidiano das escolas, tão sobejamente denunciadas pela grande imprensa. A singularidade da atual evasão escolar, que incorpora alunos e professores, é um dos resultados desse estado

das coisas. Cada vez mais, os profissionais do magistério procuram outros tipos de trabalho que não aquele para o qual foram formados. É desnecessário dizer o prejuízo que isso causa à Nação: um grande investimento social sem retorno para a sociedade. Qualquer esforço para reverter esse quadro passa, também, pela qualificação docente, que ultrapassa os limites dos conteúdos específicos de suas áreas de conhecimento.

Os alunos da Faculdade de Educação são originários de vários institutos e faculdades da universidade. Além dos conteúdos específicos que trazem dessas unidades, torna-se fundamental dotá-los de um saber fazer que lhes possibilite não só compreender a realidade que envolve o espaço da escola, mas também que os estimule à busca de soluções novas para os problemas com que irão se defrontar ao longo de suas trajetórias profissionais. Para isso, torna-se necessário que a própria universidade, e em particular as faculdades de educação, desenvolvam estudos de natureza interdisciplinar, e até mesmo transdisciplinar, que enfoquem os problemas da educação enquanto processos, e não apenas como produtos. E, como processos, neles concorrem determinantes econômicos, culturais, psicossociais. As clássicas ciências da educação vêm se articular a antropologia, a sociolinguística, as ciências da comunicação, enfim, todas aquelas que fazem interface com as teorias educacionais. Viabilizar esses estudos não é tarefa fácil, nem tampouco se esgota em uma só unidade da universidade. É necessário associar-se a outros centros de excelência, nacionais e internacionais, que já venham realizando pesquisas no campo da antropologia, da psicanálise, da psicologia social, da sociologia, da comunicação, da ciência política, etc, com vista a uma melhor compreensão

das grandes questões que perpassam as sociedades atuais e, conseqüentemente, as instituições de ensino.

Reconhecendo tudo isso, e na tentativa de melhorar o desempenho dos professores e pesquisadores da Faculdade de Educação, em 1989, constituiu-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro um grupo de estudos, inicialmente integrado por professores de todos os departamentos da Faculdade de Educação, que durante quase dois anos estudou sistematicamente uma nova matriz conceitual da educação a partir de três categorias: relações de poder, autoridade e disciplina. Autores como Hannah Arendt, Paul Ansart, Peter Berger, Michael Foucault, Cornelius Castoriadis, Jean Baudrillard, Jürgen Habermas, Karl Marx, Roland Barthes e outros foram estudados arduamente. Fizeram-se seminários, para os quais foram convidados especialistas das mais diferentes áreas. Michel Maffesoli, Jean Baudrillard, Gilbert Durant foram alguns desses especialistas que muito contribuíram com o grupo de estudos que ali se constituiu.

Das discussões ocorridas surgiu a necessidade de uma maior compreensão das representações coletivas daquelas três categorias. O grupo deparou-se então com a questão do Imaginário Social, que tem por base as representações simbólicas do real. O pensador francês Paul Ansart define os estudos do Imaginário Social como relativos à totalidade das atividades mentais dos homens. O Imaginário, portanto, se constitui de representações simbólicas articuladas entre si, de forma a dar um sentido ao agir humano. Não há, pois, uma relação causal que justifique as ações humanas. Quando muito, pode-se ter acesso ao sentido dessas ações pela via da leitura do Imaginário So-

cial. Daí porque a necessidade do estudo desse campo simbólico, que para Ansart se constitui de crenças, mitos, ideologias e religião.

Em uma perspectiva não muito diferente situa-se Castoriadis, dizendo que o que une uma sociedade é um "magma de significações imaginárias sociais", isto é, um conjunto de significações centrais fortemente aceitas socialmente e que não são meras representações, ou imagens, ou apenas símbolos, mas são como um

cimento invisível mantendo este imenso bric-à-brac de real, de racional e de simbólico que constitui toda a sociedade".

Afirma Castoriadis que as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas não podem existir sem ele. Em síntese, a sociedade é instituída imaginariamente. O que significa que é da especificidade humana poder criar, inventar, instituir novas formas sociais. A esta capacidade é que nosso autor chama de Imaginário.

A partir dessas reflexões, foi chegado o momento do grupo recorrer a profissionais da antropologia social, da lingüística e de outras áreas. Diante do avanço dos estudos realizados e de sua abrangência, achou-se por bem ampliar e aprofundar os conhecimentos na direção do Imaginário Social. Deste fato procedeu a criação de um espaço institucional, dando origem à disciplina "Imaginário Social e Educação", parte do eixo temático Educação e Sociedade, que foi oferecido pelo Curso de Doutorado em Educação na FE/ UFRJ. A disciplina se propôs a tratar as rerepresentações do Imaginário Social, através de pesquisas de mitos, campo religioso, ideologias, crenças populares e suas articulações com a prática educativa. Já na época, admitíamos que

não bastam os estudos das condições objetivas da comunidade escolar para torná-la uma escola de qualidade". Mister se fazia o conhecimento do campo simbólico, a partir do qual o grupo — no caso, a comunidade escolar — integrava e vivia o seu cotidiano. Pretendia-se, assim, definir propostas de práticas educativas mais próximas das aspirações e anseios do grupo, e com isso contribuir para o sucesso escolar daquelas crianças que recusam, das mais diferentes maneiras, a forma como são tratadas.

O principal objetivo da disciplina foi trazer fundamentos que pudessem instrumentalizar os pesquisadores para um melhor entendimento e interpretação das relações da educação com o Imaginário Social. Desses estudos consolidou-se a consciência de que, para a Faculdade de Educação tomar novos rumos, seria necessário que ela instituisse um laboratório, e que este se associasse a outros já existentes, de forma a intercambiar resultados de pesquisas e a possível absorção de alunos nessas pesquisas, consolidando, assim, a idéia de universidade tão cara ao Professor Anísio Teixeira.

O Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE)

A criação do LISE foi aprovada pelo Corpo Deliberativo do Departamento de Fundamentos da Educação, em 12 de dezembro de 1990, e pela Congregação da Faculdade de Educação da UFRJ, em sessão de 13 de dezembro de 1990. Ele tem como coordenador geral Newton Sucupira e como sub-coordenadora Nilda Tevês.

Os objetivos do LISE são: integrar e desenvolver atividades de pesquisa, ensino e ex-

tensão no âmbito da graduação e da pós-graduação em Ciências da Educação, visando a melhoria da formação dos atuais e futuros profissionais de educação. Pretende, assim, servir de suporte para realinhamentos de cursos e de pesquisas na Faculdade de Educação.

Esse tipo de iniciativa reflete a concepção de que as universidades públicas, como espaço de produção e de troca de conhecimento, são fundamentais a um país que pretende dar um salto qualitativo no seu desenvolvimento. Por isso mesmo, o LISE pretende abrir outros caminhos no campo da educação, que podem ir mesmo além da instituição escolar. A nosso ver, o educador precisa saber atuar em outras instâncias da sociedade, como nos sindicatos, nos partidos políticos, nas empresas, enfim, em todos os lugares em que se fizer necessária a sua atuação enquanto profissional de ensino. A relevância e urgência das atividades do LISE se referem à necessidade de formação de profissionais na área da educação formal e informal, visando a implementação de pesquisas de alto nível que respondam às exigências da nossa sociedade.

Em face da especificidade do tema — Imaginário Social e Educação —, as pesquisas se desenvolvem a partir da abordagem metodológica qualitativa. Ao se estudar as práticas do cotidiano das escolas, valemo-nos da metodologia etnográfica. Após a elaboração das questões — que serão levantadas com e para a população alvo —, são mapeados os dados oriundos das observações e das entrevistas, inserindo-se, assim, na esfera de produção do campo semântico que se está estudando. O tratamento desse material é feito com o recurso técnico da análise do discurso, na perspectiva de Eni Pulcinelli. uma outra contri-

buição metodológica para a exploração do imaginário nos to dada por Ives Durand, da Université de Savoie, França, que nos orientou sobre a aplicação do Teste T.9 (teste por ele confeccionado, a partir das concepções das Estruturas Anhopológicas do Imaginário, elaboradas por Gilbert Durant).

A interdisciplinaridade, exigida pela própria natureza dos estudos pedagógicos, não é objetivada pela soma dos fundamentos teóricos — sociológicos, psicológicos, antropológicos —, mesmo que venham a se constituir em síntese orgânica e integrada. Não se trata, tampouco, de ecletismo. A "síntese das contradições metafísicas", usando a expressão de Bachelard, deverá ser construída a partir do discurso, da divergência de pontos de vista que abrem espaço para novas alternativas, dirigidas para a solução de problemas concretos da educação.

E nesse sentido que o LISE pretende atuar tanto em termos de estudos e pesquisas quanto em prestação de assessoria, consultoria e planejamento. Esses objetivos vêm sendo atingidos, a saber:

1. Foi institucionalizada a pesquisa nos cursos de graduação da Faculdade de Educação/UFRJ, integrando ensino e pesquisa como forma de produzir um novo projeto acadêmico para a formação do professor.
2. Foram oferecidas aos estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) possibilidades de vivenciarem a questão da educação em sua dimensão teórico-prática, através de cursos e de seminário de alto nível sobre Imaginário Social e Educação, incorporando-se, a partir daí, em pesquisas sobre o tema.

3. Atualmente estão sendo desenvolvidas, encontrando-se em fase de conclusão, as seguintes pesquisas:

a) *As Representações Religiosas nos Adolescentes do Rio de Janeiro*, orientada por Tereziinha A.C. Granato. Trata-se de um estudo teórico experimental, visando a investigar os fundamentos teóricos do imaginário religioso mediante levantamento da literatura pertinente, predominantemente na linha de pensamento de Gilbert Durant, Mircea Eliade e na antropologia filosófica de Ernst Cassirer. Pretende, assim, relacionar as representações do imaginário religioso nos adolescentes com a formação da cidadania, detectando os valores decorrentes dessas representações.

b) *A Cidadania no Imaginário Social — a Representação da Cidadania entre Adolescentes de Diferentes Segmentos Sociais do Rio de Janeiro*, orientada por Nilda Tevês Ferreira. A pesquisa tem por objetivo diagnosticar as representações de cidadania a partir das concepções de poder, de autoridade e de disciplina em alunos do 2º grau da rede escolar do Rio de Janeiro. Para esclarecer essa problemática, recorre às contribuições da filosofia, da antropologia e da análise do discurso (AD). O estudo fundamenta-se teoricamente nas linhas de pensamento de Paul Ansart, Castoriadis, Bourdieu e H. Lefebvre. No âmbito da Antropologia, recorre predominantemente às contribuições de C. Geertz e de Gilbert Durant.

e) *Televisão e Educação: Influências das imagens Televisivas no Imaginário Social de Adolescentes do Rio de Janeiro*, coordenada por Vera Maria Palmeira de Paula. Tem por objetivo detectar quais imagens televisivas de determinados programas recebem maior investimento do imaginário social de deter-

minados grupos de adolescentes. Visa a analisar as leituras dessas imagens feitas por alunos de três escolas, relacionando-as com o contexto sócio-cultural desses alunos. A pesquisa está apoiada em novas abordagens sobre o fenômeno televisivo e em teorias contemporâneas que conferem à imagética mental um estatuto de representação simbólica. A psicanálise de Geneviève Jacquinot e a semiologia de Roland Barthes constituem pontos de apoio teórico, entre outros. A metodologia de trabalho procura resgatar criticamente a teoria da recepção visual.

d) *Educação Ambiental: um Estudo do Processo das Representações do Ambiente Dentro e Fora da Escola*, coordenada por Roberto Leher. O objetivo da pesquisa é mapear as representações das imagens do mundo que crianças de diferentes faixas etárias, classes sociais e escolaridades constroem, no cotidiano de suas relações com o ambiente biofísico e social. Visa a compreender o processo de descentração da linguagem e das imagens de mundo, para que se possa elaborar um projeto de ensino de educação ambiental.

e) *Meninos e Meninas de Rua e na Rua: uma Comparação entre Imaginários*, coordenada por Alda Judith Alves. O estudo se propõe a investigar o imaginário dos meninos e meninas de rua do Rio de Janeiro, focalizando aspectos que, por sua relevância e pela forma peculiar como aparecem em suas falas, merecem ser aprofundados. São eles: a família e o bando; o pai e a mãe, a criança e o adulto; a escola e o trabalho, o presente e o futuro, a auto-imagem e a imagem social que supõem ter. Pretende, ainda, comparar os diversos grupos e os dados obtidos com o imaginário social sobre essas crianças, encontrado nas falas de

peessoas que trabalham em instituições ligadas ao menor, de policiais, de comerciantes e outros profissionais que trabalham em locais onde e grande a concentração desses meninos e meninas.

4. Foram criados, também, mecanismos para participação sistemática de professores e alunos de outras unidades da UFRJ e de outras instituições universitárias.

A conclusão a que se pode chegar, até este momento, é que, apesar de estar em funcionamento há apenas quatro anos, o LISE vem se afirmando como um *locus* de produção de conhecimento. Dele já saíram duas teses de doutorado, três dissertações de mestrado, e estão em fase de elaboração quatro teses de doutorado e nove dissertações de mestrado. Já se produziu um livro

— *Imaginário Social e Educação* (Rio de Janeiro: Forense, 1990, Coleção Gryphus) — e estamos em fase de elaboração de outro

— *A fome no imaginário Brasileiro*. Conseguimos apresentar nove trabalhos (inclusive de alunos da graduação) na 40ª Assembléia Mundial — International Council on Education for Reaching (ICET) —, realizada de 19 a 23 de julho de 1993 no Rio de Janeiro. Dois mestrados que defenderam suas dissertações na linha de pesquisa do Imaginário foram aceitos pela Sorbonne, para fazerem seu doutorado naquela universidade. Um deles, Vania Baroni, está sob a orientação de Bourdieu.

Mas existe ainda algo de muito especial que resultou de nosso trabalho no LISE: de 1990 a 1992 prestamos assessoria ao então prefeito do município do Rio de Janeiro e conseguimos a implantação de uma república para meninos e meninas de rua. A república para crianças e jovens que repudiam qualquer tipo de confinamento. Dado que essa população se caracteriza sobretudo pelo estado de abandono físico, material, afetivo e psicológico, seu processo de ressocialização passa pelo desenvolvimento de sua auto-estima, pela representação de que faz parte de um grupo socialmente considerado positivo. O aspecto físico dessas crianças não somente sua cor, mas suas roupas, sua postura, seu andar são fatores determinantes no processo de sua estigmatização pela sociedade. Conhecer suas representações e trabalhar com elas foi o grande desafio que encontramos, mas que nos deu a compensação de vê-las retornar a suas casas ou, na falta dessas, continuarem vivendo na república, mas agora sob novas perspectivas: sem consumo de tóxicos, freqüentando escola, trabalhando, enfim. Se o conhecimento do imaginário social desses meninos e meninas nos ajudou a implementar novas práticas educacionais capazes de reintegrá-los na sociedade, então é extremamente animadora a prospectiva de um trabalho semelhante com crianças que não romperam vínculos familiares e que apenas "fracassam" na escola.

A SELETIVIDADE ESCOLAR E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Célia Schmidt de Almeida
Instituto de Educação/ UFMT

Introdução

O artigo tem por base os resultados da pesquisa "A Seletividade Escolar em suas Relações com o modo de Produção Capitalista - Um Estudo das Relações Sociais no Interior da Escola a partir da Avaliação", financiada pelo INEP e realizada no período de 1986-1988, pelos professores Urbano de Almeida, Julieta Divina Corrêa Teixeira Sá, Nilza Oliveira Teixeira e Célia Schmidt de Almeida, do Instituto de Educação (UFMT).

As Razões deste Estudo

A análise da problemática da educação escolar, a partir das suas relações com a estrutura econômico-social, constitui um modo específico de se entender a realidade da escola. Por esta opção metodológica reafirma-se o reconhecimento da função de classe da escola, cuja crítica, conforme dizia Arroyo, ainda não se esgotou e ainda não se estendeu até o interior do processo pedagógico e de seu ideário. O profissional envolvido no cotidiano da prática escolar não teoriza, não critica o seu próprio fazer. A escola, imersa no seu cotidiano, não se apercebe criticamente de sua essência constitutiva, de suas determinações específicas engendradas pelo modo de produção capitalista. O profissional da educação, que está na labuta diária, mergulhado neste cotidiano escolar, compreende, no mais das

vezes, apenas o aspecto fenomênico do "fazer educação". As relações sociais, que constituem a realidade concreta da escola, são ao mesmo tempo visíveis e invisíveis, mas essa contradição nem sempre está explícita para todos os que nela estão envolvidos.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se em 1986-1987 a pesquisa "A Seletividade Escolar em suas Relações com o Modo de Produção Capitalista — Um Estudo das Relações Sociais no Interior da Escola, a partir da Avaliação". As considerações que serão feitas neste artigo têm por base os resultados desta pesquisa, que teve em seu desenvolvimento duas fases de análise, enfocando, na primeira, a prática da avaliação escolar, enquanto mecanismo de seleção, analisando-a no contexto da prática escolar e social; e, na segunda, centrando-se a análise nas relações que especificam e, reciprocamente, determinam a prática escolar: as relações pedagógicas, as relações de trabalho e as relações de poder. Nesta segunda fase, não se buscou a compreensão destas relações em si, mas como estariam sendo afetadas em sua dinâmica e interdependência, pelas medidas político-administrativas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), em 1987, propondo-se, por meio delas, alterar as relações internas da escola na perspectiva de uma maior democratização.

A problemática estudada configurou-se, a partir de uma experiência de trabalho conjunto, entre as licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso com escolas da rede estadual, através de um projeto interdepartamental, apoiado pelo Programa de Integração das Universidades nas Comunidades — MEC/SESU — 1982-1984, pelo qual emergiram diferentes conflitos no

momento em que a própria escola, através de ações inovadoras, se propôs redefinir sua função social (Almeida et al., 1985).

A partir dessa experiência, elaborou-se, em 1985, a proposta da pesquisa, tendo como suposto que a democratização da educação é, antes de tudo, uma decisão de natureza política e econômica que ultrapassa o poder de decisão da unidade escolar e, até mesmo, da Secretaria de Educação e Cultura. No entanto, teve como outro suposto que a escola, no movimento social, participa, em algum nível, do poder de decisão relativo à sua tarefa. Buscou-se, então, o *entendimento desse nível de decisão possível*, através da análise do cotidiano escolar, em duas unidades de ensino da rede municipal, situadas em bairros da periferia de Cuiabá, sendo uma de grande porte — Escola A (1.350 alunos e 56 professores) — e a outra de pequeno porte — Escola B (150 alunos e nove professores).

A pesquisa apoiou-se na concepção de que a escola, tal qual se apresenta, constituída no movimento histórico-social, é um complexo de relações sociais orientado para um fim (ou fins) e é resultante e expressão das relações sociais. A seletividade escolar, sob os ângulos quantitativo e qualitativo, expressa na sonegação dos conhecimentos básicos a uma grande parte da população, integra o processo das lutas sociais e se fundamenta na relação da escola com a organização social do trabalho, razão pela qual o seu estudo ultrapassaria o âmbito técnico-pedagógico, remetendo-o, necessariamente, aos aspectos políticos da organização da escola. A estrutura significava que permitida sua compreensão situar-se, pois, no nível mais geral do próprio modo de produção, onde se efetivam as relações sociais contraditórias.

A Construção Processual do Esquema de Análise

A pesquisa, propondo-se o estudo da seletividade escolar, através da análise das relações sociais que medeiam o conjunto da organização e dinâmica da escola, assumiu a categoria das relações sociais como característica metodológica básica, compreendida como relações que os homens estabelecem no processo de construção de sua existência, mediatizada pela sua prática, em resposta às suas necessidades humanas.

A seletividade escolar, em princípio, apresentava-se como uma abstração do pensamento, uma noção conceitual. Seu conteúdo concreto teria que revelar-se no movimento das relações que a constituem. Houve, assim, menos preocupação com os princípios lógico-formais (de identidade, causalidade e finalidade) para formulação de hipóteses e levantamento estatístico de dados. Tentou-se desenvolvê-la com base numa racionalidade dialética, pela consideração das mediações que reciprocamente constituem a realidade, suas contradições e numa perspectiva de totalidade.

Para a compreensão e explicitação destas categorias, enquanto referência para análise, inicialmente, se teve por base a obra de C. J. Cury, *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*; aprofundou-se a compreensão com a *Dialética do Concreto*, de K. Kosüç e, posteriormente, já realizada a pesquisa, as contribuições de Agnes Heller, em *O Cotidiano e a História*, forneceram bases para alargar e aprofundar a compreensão da relação indivíduo e sociedade na perspectiva de totalidade e em suas contradições.

Desde o início, tinha-se presente que não se tratava da construção de um sistema lógico de compreensão da realidade, a ser aplicado ou experimentado na escola, mas da possibilidade de teorizar a prática existente, orientando-se conceptual e metodologicamente, a partir das três categorias mencionadas, que se configuram no processo da praxis humana: a *contradição* não apenas como categoria interpretativa, mas como relação ou movimento entre as condições gerais, historicamente construídas pela humanidade e as possibilidades individuais e particulares de realização humana. A reflexão sobre este processo significaria explicitar a contradição dada na construção dessa existência individual e social.

A *totalidade* é relativa à exigência de se tomar para a análise do fenômeno escolar o cotidiano do seu processo ou o "inteiro" do seu processo, indicando a necessidade de se compreender a articulação entre elementos estruturais e superestruturais; compreender o processo escolar, em sua vinculação com a totalidade da atividade humana, estruturada na reciprocidade das suas diferentes esferas: econômica, social, política, cultural, que constituem, objetivamente, a vida cotidiana.

As *mediações* vinculam, dialeticamente, os diferentes processos que constituem a realidade social. Referem-se às relações que de fato efetuam o movimento do social no sentido da manutenção ou da transformação da totalidade. Indicam que os fenômenos não são isolados; que não há fronteiras claramente definidas entre eles e que, por isso, nenhum pode ser analisado em si mesmo. Assim, o momento da reprodução e o momento da transformação, enquanto históricos, não caracterizam, isoladamente, o movimento social. A compreensão desta

categoria permite também superar a concepção dicotômica entre elementos estruturais e superestruturais, substituindo a noção de causa pela de mediação.

Também a escola, enquanto instituição social, mediatiza e é mediatizada por relações sociais. Nela e por ela diversos interesses se conflitam e sua determinação não se dá especificamente, a partir de nenhuma das esferas da realidade e nem somente, a partir de um dos pólos da correlação das forças sociais. Neste sentido, conforme diz Frigotto (1984, p.179), uma gestão da escola adequada aos interesses do capital é sempre historicamente problemática.

Em decorrência das características do problema e dos objetivos e orientação conceptual e metodológica da pesquisa, configurou-se como procedimento metodológico mais adequado o estudo de caso, numa abordagem predominantemente qualitativa, o que exigiu certa convivência dos agentes da pesquisa com os profissionais da escola, traduzida em sucessivas visitas às escolas para ouvir, ver, observar o seu cotidiano; conversar e realizar entrevistas informais com as equipes de administração e com os professores. Com eles foram compartilhados momentos de análise, que foram retomados por diversas vezes, com a finalidade de complementá-la, reavaliá-la, submetê-la à crítica do pessoal da escola para que o processo de compreensão pudesse ser melhor aprofundado e sistematizado.

A Avaliação e o Processo Seletivo no Contexto da Prática Escolar e Social — 1ª Fase do Estudo

A Dinâmica Contextual das Escolas

No entendimento inicial da pesquisa, embora se considerasse a seletividade escolar

conno expressão das relações sociais de produção, pressupunha-se a existência de uma relação expressiva, entre a avaliação da aprendizagem e o processo seletivo na escola. A coleta de dados e a análise foram realizadas na perspectiva de se compreender essa vinculação, tendo por base a glo-balidade do processo escolar em sua dinâmica de relações internas e externas.

Desde o início, supunha-se existirem diferenças entre as duas unidades escolares pesquisadas, por conta do número de alunos que atendiam (1350 e 150), razão pela qual foram selecionadas. As diferenças não só foram confi ninadas, em razão das dimensões físicas e organizacionais das escolas, como revelaram outro fator que parece ser fundamental na compreensão da dinâmica da escola, que é o modo pelo qual interagem com a comunidade. Estes fatores conjugados criam exigências e complexidades crescentes, forçando mudanças quanto à concepção da escola e de sua tarefa educativa e gerando problemas na medida em que a escola nao dispõe dos meios (materiais e humanos) para atender àquelas necessidades emergentes.

com o objetivo de criar uma base para as discussões, estabeleceram-se os primeiros contatos com os profissionais das duas escolas a partir de uma pergunta inicial relativa às suas preocupações com o trabalho escolar, configurando-se, então, um quadro geral de preocupações quanto ao processo de democratização da escola, suas condições materiais e humanas e desenvolvimento de seu ensino. com base nesse quadro geral, foram aprofundadas as reflexões relativas à *dinâmica contextual de cada escola e à sua prática da avaliação escolar nesse contexto.*

Mão obstante, se delineasse na Escola A, a preocupação consciente com a política de ensino e com a construção de uma proposta concreta que correspondesse às necessidades e expectativas da população do bairro, os diferentes fatores estruturais e conjunturais que medeiam o seu desenvolvimento (decorrentes da situação de insegurança sócio-econômica dos moradores do bairro; da situação de precariedade da escola em termos materiais e pedagógicos; da situação profissional instável do corpo docente que, em 1987, era, em sua totalidade, formado por professores interinos e, em grande parte, com problemas econômicos e de preparo profissional) relativiza-vam seu esforço, na busca de um possível redirecionamento do trabalho escolar.

A tentativa de ampliar nesta escola, a participação no poder de decisão, através do Colegiado de Direção (um ensaio de gestão democrática!), criado em 1985 com ampla participação da comunidade, representava um avanço na perspectiva da democratização da escola, porém era incapaz de influir em questões centrais da sua política educacional, que requeriam decisões em outras instâncias de poder e que ultrapassavam até mesmo a Secretaria Municipal de Educação.

E possível dizer que havia nesta escola, por parte dos professores, certa consciência das limitações de sua prática e da de seus alunos; e havia também um crescente posicionamento político e um esforço coletivo de transformar a escola na direção dos interesses da população. Porém, essa dinâmica era conflituosa em razão dos determinantes objetivos que criavam a sensação de impotência diante da tarefa de reconstrução da escola a que eles se propunham.

Em compensação, na Escola B, pelas próprias dimensões físicas e organizacionais (apenas três salas de aula e seis turnias de alunos), os problemas aparentemente eram poucos. A administração da escola junto com o corpo docente (nove professores) conseguiam dar um "bom" encaminhamento ao processo do ensino, porque dispunham de número suficiente de pessoal, bem como dispunham do material de consumo necessário e material didático suficiente para todos os alunos. A merenda escolar era fornecida regularmente, (ao contrário da Escola A) e conseguiam acompanhar relativamente bem os alunos com maiores dificuldades, que retornavam à escola em outro período para a realização de tarefas. O planejamento, a organização e o processo administrativo desta escola, segundo os professores, conseguiam um padrão de qualidade julgado pela SMEC como

"bom". Este "bom nível" era atribuído por eles às condições acima indicadas e mais à assiduidade dos professores e bom relacionamento e processo democrático existente na escola, onde "nada era imposto". Cada professor seguia "seu método" de trabalho, inclusive, a escola não optara por nenhum "projeto especial" de alfabetização, (ao contrário da Escola A onde eram desenvolvidos dois projetos: o do GEEMPA de Porto Alegre-RS e o do "Vamos Aprender Brincando" de Maringá-PR), situação julgada por eles vantajosa porque viam nestes projetos uma interferência externa. Outro fator, segundo eles, que garantia o êxito desta escola era a pouca rotatividade do seu corpo docente e seu acompanhamento, por parte da equipe técnico-administrativa.

Esses aspectos elencados, de imediato, poderiam indicar uma situação pedagógica positiva; no entanto, aprofundando-se o

seu significado, revelam limitações, pois não integravam retleticamente um projeto educativo; antes pareciam ser decorrência "natural" de sua reduzida dimensão física e quantitativa que, conseqüentemente, apresentava também uma menor complexidade organizacional. Não havia também a busca de uma interação ativa da escola com a comunidade, como paite de sua proposta pedagógica; e a função da escola não chegava a ser objeto de discussão.

Em suma, seu processo escolar não era assumido a partir de uma decisão política de estruturá-lo na perspectiva de uma proposta pedagógica global. Considerando estes dois contextos escolares bastante diferentes, seria a avaliação escolar, enquanto elemento do ritual pedagógico, concebida e realizada também diversamente?

A Prática da Avaliação Escolar — Seu Sentido Técnico e Político na Seletividade Escolar

Das informações obtidas sobre o desenvolvimento do ensino em cada escola, pôde deduzir-se que a concepção da avaliação e as formas de realizá-la são as mesmas em ambas, mesmo que os determinantes (ou mediações subjetivas/objetivas) se tenham configurado diferentemente nas duas escolas e sejam nelas diversamente percebidas. Onde estaria fundamentada esta semelhança?

A análise da prática da avaliação teve num primeiro momento como referência o Regimento Padrão da rede oficial de ensino de Mato Grosso e, a seguir, orientou-se para a busca do seu sentido técnico e político no movimento das relações pedagógicas e sociais.

Os professores revelaram desconhecimento das normas regimentais relativas à avalia-

ção da aprendizagem. Entretanto, constatou-se que os critérios de atribuição de notas, de promoção e reprovação na prática das escolas estão conformes às instruções do Regimento Padrão que valoriza e supõe a "prova" como o recurso mais objetivo para avaliar e considera como finalidade básica da avaliação a "apuração do rendimento do aluno para fins de promoção ou conclusão do curso". Nesta perspectiva, a função do ato de avaliar é a classificação com base no julgamento comparativo do aluno no grupo. As classificações são registradas em notas e, por isso, podem ser somadas e divididas. Portanto, não constitui recurso para repensar a prática pedagógica, mas exclusivamente um meio para es-tratificá-la.

Embora os professores, em ambas as escolas, mostrassem uma preocupação efetiva com seus alunos quanto ao fracasso escolar, a avaliação não foi questionada em sua dimensão classificatória e seletiva. Diante da constatação das dificuldades dos alunos em seu rendimento escolar; das características da criança e de sua família que, no seu entender, afetam o rendimento do aluno; da defasagem de conteúdo, do desinteresse e falta de entendimento das questões propostas em "provas", os professores adotavam medidas complementares que parecem reforçar essa dimensão seletiva. com a certeza de que "conhecem as possibilidades do aluno", os professores levam em conta, na hora do "julgamento", outros fatores como a participação em atividades na sala de aula, o comportamento do aluno, tarefas complementares, etc. que podem alterar os critérios de julgamento da classificação, reduzindo ou aumentando o grau de exigência, de acordo com o que o professor já "prevê" como resultado final. Nesses casos, fica descaracterizada a objeti-

vidade na avaliação, que pode estar sendo 'minada" por critérios subjetivos, perpassados por diferentes juízos de valor ou "pré--juízos" (sociais, econômicos, raciais, etc).

Outra medida adotada é a de estabelecer explicitamente, de comum acordo com os demais colegas, os conteúdos que consideram "indispensáveis" no ensino em determinada série, como ocorreu na Escola A. Esses "cortes" no programa são feitos levando em conta a continuidade sequencial nas séries posteriores que, então, são reprogramados. Essa medida, reveladora de um esforço na busca da "qualidade do ensino para todos", poderá, no entanto, se constituir em fator de desqualificação — seletividade sob o ponto de vista qualitativo — já que a reprogramação poderá deixar lacunas nas séries posteriores e, caso o aluno se transfira para outra escola, poderá sofrer restrições seletivas provenientes desse processo. uma terceira medida é a da liberação antecipada dos "bons" alunos. É o que ocorre ao final do 4º bimestre, antes da prova, quando as crianças com "mais condições" são dispensadas por duas horas/ aula diárias para poder fazer a recuperação das que não alcançaram o domínio esperado.

Portanto, percentuais baixos de reprovação não estariam indicando, necessariamente, melhoria no ensino ou menor seletividade. O aluno poderá estar sendo promovido sem as condições que seriam exigidas em escolas freqüentadas por crianças de outra classe social, conforme testemunho, inclusive, de uma das professoras que lecionava também em escola particular.

A análise destas medidas leva a concluir que a avaliação — preocupação com o dar nota para classificar — não está exclusivamente e nem prioritariamente vinculada às

provas e aos testes, embora esses instrumentos sejam reconhecidos oficialmente como

os recursos formais básicos de 'apuração do rendimento para fins de promoção'; e que a avaliação expressa, apenas formalmente, o processo da seletividade escolar, que se realiza de forma eficaz no conjunto da organização e dinâmica da escola. Seria esta a função técnica e formal da avaliação no conjunto dos rituais pedagógicos, que contém também um sentido político-pedagógico que leva aos questionamentos relativos às concepções de ensino e da relação indivíduo/sociedade e escola/sociedade.

Essas medidas ou condutas diante da avaliação estariam indicando, por parte dos professores, uma concepção de ensino ou estariam revelando equívocos e até "ausência" de concepção de ensino? O professor, muitas vezes, não tem condições para "conceber" o seu trabalho, imprimindo-lhe finalidade e fazendo planejamento, enquanto projeto pessoal ou coletivo. Muitas vezes, ele se limita a executar tarefas mais ou menos automatizadas e burocratizadas: "passa" matéria via quadro negro, via ditado e mais raramente via aula expositiva (já que os alunos não possuem livro didático e nem a escola possui serviço de reprografia, como era o caso da Escola A em 1987); aplica testes e provas, corrige e dá nota, preenche diários e formulários, etc. Tenta dar conta destas tarefas no período de tempo pelo qual é pago, conforme a atual política educacional mediante a qual o Estado "compra não uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por determinado período de tempo" (Braverman, 1981, p.56).

A questão crítica que emerge desses diferentes encaminhamentos é a que os próprios professores da Escola A levantavam:

como encontrar o resposta que a escola deve dar? Nós não sabemos o que é certo e o que é errado: nós tomamos a decisão, há dois anos, de trabalhar com a maioria, optando por "nao correr" com o conteúdo. Isso implica, conseqüentemente, em "cortes" no programa, para que a maioria consiga caminhar junto.

Na explicitação das preocupações dos professores, *em nível racional*, encontra-se a questão problemática do antagonismo entre "quantidade e qualidade" no processo do ensino. Historicamente, esses dois pólos se têm revelado como mutuamente excludentes. A questão básica, portanto, na busca da democratização do ensino estaria no modo inclusivo de se trabalhar estas duas dimensões na prática educativa concreta (Saviani, 1985).

As decisões pedagógicas assumidas e explicitadas pelos professores bem como outros depoimentos, anteriormente analisados, indicavam que eles tinham consciência das determinações históricas na vida dos alunos, mesmo que não fosse de forma elaborada. Tinham o entendimento de que se o aluno não aprendeu não foi por falta de esforço ou por incapacidade ("eles são inteligentes!"), mas devido à ausência das condições necessárias a uma boa aprendizagem. E tinham consciência dos limites de sua própria ação, dentro das precárias condições de seu trabalho na escola e relativas também à sua situação profissional.

Por outro lado, foi possível perceber que as implicações decorrentes de uma postura político-pedagógica na seletividade escolar vão para *além do racional*. Conforme visto acima, o professor compreende e assume a avaliação em sua função de apuração de rendimento, para fins de classificação. Contudo, na apuração de rendimento os testes

e provas têm um valor muito relativo. O julgamento que leva às decisões de classificação (êxito ou fracasso do aluno) se dá no cotidiano escolar e, muitas vezes, sob torma de "pre-juízos"¹. Nesse sentido, o "momento' avaliativo (prova ou teste) para apurar rendimento revela-se pouco expressivo em relação à seletividade escolar. Ele apenas vai constituir a base formal da classificação. Assim, o sentido técnico da avaliação, enquanto mecanismo (e não momento!) de apuração de rendimento para classificar, traz em sua forma de realização também um sentido político, (valorativo e não consciente), cujo conteúdo é muitas vezes o 'prejuízo ', no sentido de percepção não refletida dos limites e possibilidades reais de cada criança. É um juízo de valor pré-concebido. Pode se ter a respeito dos alunos juízos provisórios que, no entanto, são ultrapassados na medida em que se desenvolve o processo do ensino. Segundo Heller (1989), quando há "fixação" no juízo provisório forma-se o preconceito que se produz historicamente no processo da vida cotidiana e que, por sua vez, tem como estrutura básica as relações sociais ou o movimento dos interesses particulares e sociais, cuja contradição chegou ao extremo com o capitalismo.

A necessidade de se vincular idealmente a "classificação" aos momentos da avaliação está na crença de que o fracasso escolar, assim como o sucesso, são mérito do próprio aluno, fundamentada num modelo teórico hegemônico (mesmo não explícito), amparado pelos ideais liberais, pelos quais cada indivíduo pode e deve, por direito e com seu esforço, buscar livremente sua auto-realização. Esta compreensão que, de modo geral, não é refletida e nem assumida conscientemente, é uma tendência espontânea de pensamento e de ação assumi-

da e desenvolvida na cotidianidade da vida social, onde se expressam as relações sociais, não somente no antagonismo de interesses (particulares/individuais e humano/genéricos) que animam as subjetividades nela envolvidas (pessoal administrativo, professores, alunos, pais, etc), mas, igualmente determinam, enquanto interesses de classe, as condições objetivas de sua viabilização.

A busca da compreensão desse movimento social nos remete para a análise da estrutura do cotidiano, onde segundo Heller (1989, p.23), coexistem, de forma "muda", os interesses particulares e gerais (ou sociais) e onde se produzem os preconceitos que estão, muitas vezes, na base do julgamento do rendimento e na base do julgamento das necessidades materiais viabiliza-doras da prática educativa.

Os juízos provisórios, enquanto não se absolutizam, constituem um dos *modos de pensamento e comportamento humanos* e pelos quais o homem concreto dá conta das situações em sua vida diária. Segundo Heller (1989, p.48), a fixação em "pré-juízos", formando os preconceitos, tornou-se uma necessidade com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em virtude da proclamação da igualdade entre os homens e o respeito por suas liberdades individuais, que na prática se contraporiam à necessidade de manutenção da coesão interna dos grupos sociais (classes). Nesse movimento da realização das possibilidades humanas individuais/particulares e humano/genéricas se produzem os preconceitos, porque o "crer" neles protege de conflitos e confirma ações.

Apenas em determinadas situações e sob determinadas condições, a "muda" coexis-

tenda de interesses particulares e sociais vai se 'rompendo", tornando-se confluente e realizando a passagem para um nível mais reflexivo (como foi o caso da Escola A e, de modo específico, o do questionamento dos professores com relação à sua preocupação com os alunos que não conseguiam acompanhar o processo do ensino). Mediante esse processo, nesta escola, se explicitam e se encaminham, a quem de direito, as reivindicações por melhores condições de trabalho e melhores condições materiais e pedagógicas para a escola. Transforma-se a "ordenação" da realidade em fenômeno não cotidiano, ou seja, em ação política (Heller, 1989, p.41 e 51).

Nesse sentido, cada uma das escolas apresentou uma dinâmica própria, indicando estágios diferentes nessa transformação e, por isso, explicitando também, em níveis diferentes, as contradições existentes nelas e na política de ação do Estado.

como conclusão da primeira fase, parecia claro que as condições de trabalho, as condições físicas, materiais e pedagógicas limitavam substancialmente a ação da Escola A, embora ela tentasse definir, de forma explícita, sua política de ação global ou proposta pedagógica; da mesma forma como a ausência de proposta pedagógica limitava a ação da Escola B, apesar de possuir as condições infra-estruturais que atendiam suas necessidades básicas. Ambas, portanto, apresentavam limitações que não eram secundárias, se consideradas em relação à sua função social, na perspectiva da classe social que a frequenta.

Desta situação infere-se, então, que são igualmente fundamentais para o processo de democratização da escola: — a *proposta pedagógica*, compreendida como expressão

de postura política do corpo coletivo dos profissionais da escola, expressão das finalidades (dimensão teleológica) e do processo de ação racionalmente concebido (dimensão lógica, previsões e planejamentos da ação escolar); e as *condições básicas (materiais e humanas) de sua viabilização*. Em razão desta dupla necessidade, se colocava, então, como imperiosa a realização da segunda fase da pesquisa que deveria analisar a repercussão da ação governamental na escola, que naquele momento (1987) encaminhava algumas medidas político-administrativas inovadoras na perspectiva da democratização da escola.

como estas medidas estariam afetando a escola em suas relações fundamentais?

As Relações de Poder no Processo da Democratização da Escola (ou nas Relações Constituintes da Prática Escolar)

O esforço das escolas em buscar soluções pedagógicas alternativas para o ensino e sua luta por melhores condições materiais e humanas para realizarem o seu trabalho é parte do movimento social onde se dialatizam as determinações e são possíveis as conquistas na direção de uma escola de melhor qualidade e menos seletiva.

Nesse movimento, conforme evidências na primeira fase da pesquisa, as relações de poder revelam-se como categoria que mais aprofundadamente e mais largamente pode viabilizar a compreensão dos impasses e conflitos, vividos na e pela escola. Essas relações de poder, em sua essência, constituídas pelas relações sociais, perpassam todos os elementos e processos da escola — a política ou seu projeto educativo, as relações de trabalho e, fundamentalmente,

a construção das relações pedagógicas, mediante as quais e nas quais se concebe e se desenvolve todo o processo do ensino.

Por isso, a hipótese de trabalho para a segunda fase se direcionou para a compreensão das *relações de poder que determinam os limites e possibilidades de construção de uma escola de qualidade para todos*, uma vez que, enraizados nas relações sociais, expressam e polarizam os diferentes interesses de classe.

Nessa perspectiva, a pesquisa incorporou a análise da repercussão de quatro medidas político-administrativas desencadeadas, em 1987, pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Cuiabá: a seleção de supervisores pedagógicos, o concurso para ingresso na carreira do magistério, a eleição de diretores para as escolas e a implantação dos conselhos deliberativos, que visavam a tornar as relações internas da escola mais democráticas.

A idéia básica da proposta da SMEC estava na *descentralização do poder de decisão*, através da indicação, via eletiva, de conselhos deliberativos e diretores de escolas, ambas consideradas como mecanismos institucionais de mudança nas relações de poder na escola: as outras duas medidas estariam afetando, por princípio, as relações pedagógicas e as relações de trabalho. Estas relações, embora distintas em sua natureza, são constituintes da prática escolar e foram analisadas como processos em construção.

A análise das *relações pedagógicas* teve o aluno como ponto de referência — seus direitos e necessidades nos limites e possibilidades de construção de uma proposta pedagógica — e como foco de estudo o trabalho do supervisor pedagógico ou da equipe pedagógica nessa construção.

As dificuldades constatadas, por parte dos professores, em dimensionar efetivamente o trabalho do supervisor no contexto da ação escolar, revelam a complexidade da função desse profissional na escola. A especificidade de sua ação inclui aspectos do trabalho docente, que também é um planejador do ensino e abarca aspectos do trabalho do diretor, enquanto coordenador desse processo. Dimensionar especificamente a função do supervisor no processo do encaminhamento da ação educativa no seu conjunto, era uma tarefa que se impunha ao coletivo dos profissionais da escola.

A seleção dos supervisores, nesse contexto, foi vista como um mecanismo de maior democratização do processo pedagógico e administrativo, na medida em que e através dele se afastava a interferência inconveniente de políticos regionais na escolha deste profissional e deixava de ser "pessoa de confiança" do diretor, conferindo-lhe maior autonomia no desempenho profissional de sua função pedagógica e podendo ter maior comprometimento com o processo educativo na escola.

A composição de uma "equipe" de supervisores (na Escola A) forçou a reflexão sobre a necessidade e a possibilidade de trabalhar coletivamente na elaboração e gestão de uma proposta de ensino. De imediato, a nova equipe se colocou como propósito o "resgate da qualidade" no ensino, em contraposição à gestão anterior, que tinha sua preocupação voltada para a expansão da escola e seu compromisso firmado com a totalidade de alunos, o que parecia ter sido um avanço real no processo da sua democratização. Por isso, a proposta do "resgate da qualidade" não poderia deixar de incluir a busca das condições objetivas do ensino — condições materiais infra-es-

truturais e de consumo, condições pedagógicas (incluindo principalmente material para leitura) e condições humanas em termos de preparo profissional dos professores e condições de trabalho. A ausência dessas condições, principalmente no caso desta Escola, de maior complexidade devido às suas dimensões físicas e quantitativas, poderia comprometer o alcance do objetivo da "qualidade" que a equipe se propunha realizar.

A vinculação destas duas dimensões — qualidade e quantidade — no processo da democratização do ensino, não estava clara para a equipe. Havia grande tendência para enfatizar o "resgate da qualidade" via "resgate de conteúdo", com a retomada inclusive de um sistema de avaliação mais rígido e até mais seletivo. No entanto, a qualidade das relações especificamente pedagógicas (relações entre aluno/professor/saberes) se constrói na interdependência e intermediação dos diferentes elementos e processos objetivos e subjetivos afetos à organização e dinâmica da escola, razão pela qual são igualmente fundamentais as condições viabilizadoras do ensino e as concepções e representações que embasam ou norteiam o trabalho educativo. Um trabalho mais coletivo (como a equipe se propunha!) poderia contribuir para a melhoria do desempenho individual dos professores, na medida em que cada um pudesse discutir sua própria ação, seu próprio trabalho; e em nível coletivo, na medida em que as discussões contribuíssem para explicitar a política educacional da escola e sua relação com a comunidade, situando-a no âmbito da praxis social, onde a educação constitui um aspecto do desenvolvimento humano/ genérico, de cuja participação todo cidadão tem direito, assim como é de seu direito a participação nos bens produzidos em

outras esferas da realidade humana (econômica, social, cultural), enquanto valores de uso correspondentes às necessidades humanas básicas. E com esse objetivo — como valor de uso — que os pais buscam a escola fundamental para os seus filhos.

Se as relações vistas como especificamente pedagógicas (relações entre aluno/professor/saberes) resultam da intermediação dos diferentes elementos e processos — objetivos e subjetivos — que determinam a organização e dinâmica da escola em sua globalidade, a perspectiva de alterá-las ou transformá-las não poderá apoiar-se só na compreensão de "como" interagem na prática educativa escolar; terá que apoiar-se principalmente na compreensão histórica e dialética dessa interdependência.

Na análise das *relações de trabalho* o eixo central foi o professor (em sua relação contratual com o Estado) e as possibilidades e limites na construção de seu espaço profissional, situando-se nesse contexto o concurso público realizado em 1987 para ingresso na carreira do magistério, em nível do município.

O concurso constituiria, ao mesmo tempo, mecanismo para regularizar a situação profissional dos professores e garantiria formas viáveis de assegurar ao sistema municipal de educação critérios de aferição do preparo de seus profissionais. No entanto, os critérios de realização desse primeiro concurso não contemplaram esse saber profissional que, segundo os professores, uma experiência de anos de serviço poderia atestar. Este fato parece revelar que as formas de relações de trabalho anteriores ao concurso não foram superadas dialeticamente, numa perspectiva histórica, e sim formal e legalmente. Talvez essas formas

anteriores devessem ser negadas enquanto relações profissionais instáveis, porém assumidas enquanto experiência profissional.

O desenvolvimento de uma consciência profissional, enquanto consciência de uma categoria de trabalhadores, revelava-se como um processo em construção. O entendimento que os professores tinham das suas relações de trabalho revelava ainda submissão com relação ao órgão empregador, mesmo após o concurso. As relações com a associação representativa da categoria — Associação Matogrossense dos Profissionais da Educação (AMPE) — estavam em fase embrionária. A maior parte dos professores equivocadamente via, naquele momento, pouco espaço para lutar por seus direitos profissionais, pelo fato de estarem em estágio probatório. Havia medo e insegurança.

Apesar desta insegurança quanto as suas relações de trabalho — decorrente da situação de estágio probatório —, o concurso foi considerado uma medida política que garante ganhos, na medida em que essas relações profissionais — relações entre professores e Estado — se definiram na direção de uma maior estabilidade. Nessa definição estão embutidas maiores possibilidades reivindicatorias para construção de relações de trabalho mais justas. Como também o concurso, no processo de fortalecimento da categoria profissional, constituiu um momento que pode contribuir técnica e politicamente na definição do seu espaço profissional.

A escola, enquanto instituição social, como os demais setores da vida social, recebe do capital sua determinação social e também econômica. Não só as expectativas com re-

lação ao seu produto são definidas a partir do modelo econômico-social, como sua viabilidade econômica é por ele determinada, constituindo inclusive um dos fatores básicos na definição das relações de trabalho dos profissionais da educação. No entanto, o professor como profissional não tem as fronteiras do seu espaço ocupacional delimitadas à semelhança das empresas produtivas. Essas fronteiras, concretamente, são estabelecidas no conjunto das relações internas e externas da escola, onde se definem dialeticamente os limites e as possibilidades de seu poder de decisão.

A sua autonomia profissional é limitada pelas condições objetivas de trabalho, deixando pequena margem de flexibilidade ou alternativas no processo decisório pessoal (embora, num primeiro momento e de modo imediato, tivessem percebido suas possibilidades de decisão na sala de aula como se fossem de âmbito apenas subjetivo). No conhecimento dos seus limites subjetivos, os professores incluíam seu despreparo profissional que leva, por vezes, a encaminhamentos "viesados" no ensino e, principalmente, se reflete na sua forma dependente de ser, tanto do ponto de vista técnico quanto político.

O concurso público, por sua vez, não abria perspectivas de avanço neste sentido, já que não se alteravam as condições de trabalho. Mantinham-se os mesmos critérios para alocação dos professores e a forma de contrato continuava contemplando apenas as horas-trabalho em sala de aula (execução do ensino), em detrimento da produção ou apropriação do saber e do planejamento do ensino, (concepção do trabalho educativo como um todo). Continuará, portanto, a dificuldade real para programação competente e cooperativa das atividades de ensino num plano mais global.

A contradição se revela na forma concreta da organização da escola, onde formalmente existe o espaço do professor visto como de relativo domínio sobre os meios de trabalho e sobre o seu próprio trabalho; no entanto, há poucas condições objetivas e subjetivas para um efetivo exercício desse poder.

As *relações de poder*, que perpassam todos os processos constituintes da prática escolar, foram percebidas como a categoria de maior potencial revelador dos limites e possibilidades no processo de construção de uma escola democrática e foram referência específica para a análise das duas últimas medidas político-administrativas adotadas pela SMEC, em 1987: a eleição de diretor e a implementação dos conselhos deliberativos, que em maior ou menor grau, estariam descentralizando o poder de decisão do Estado para os movimentos sociais e os administradores diretos da escola (direção e professores).

Destas duas medidas políticas emerge de modo mais explícito a intenção governamental de democratizar as relações internas da escola. Que significado concreto estariam revelando no cotidiano da escola? De que forma estariam encaminhando alguma alteração nas relações de poder implicadas na elaboração e gestão da proposta de ensino na escola?

O nível de envolvimento dos segmentos da escola no processo de eleição do diretor e na implantação do Conselho Deliberativo, foi diferenciado nas duas escolas, de acordo com os fatores constatados na primeira etapa da pesquisa: a forma de interação com o bairro e as dimensões físicas e quantitativas de ambas, criando complexidades e exigências diferentes em cada uma delas.

Na Escola A, onde já existia um Colegiado de Direção desde 1985, a eleição se processou em meio a uma mobilização intensa em torno das oposições entre duas candidaturas. A Escola B, ao contrário, teve muita tranquilidade em todo o processo, inclusive contando com candidata única. Essas situações determinaram também percepções diferenciadas com relação à análise do significado das eleições para a escola e das seqüelas deixadas pelo processo eletivo. A implantação do Conselho Deliberativo também foi marcada por essas circunstâncias conjunturais. Cada uma requerendo as estratégias de mobilização e de discussão adequadas à sua realidade.

Na visão de alguns professores essas medidas constituíram apenas mecanismos de atendimento a objetivos político-partidários; percepção justificada em razão do contexto político-social atual de discursos democráticos e de práticas impedoras do desenvolvimento dos objetivos da democratização do ensino.

Constatou-se, por exemplo, que muitas das atribuições delegadas ao Conselho Deliberativo, através de Portaria da SMEC, eram impraticáveis, porque seus membros não tinham disponibilidade de tempo para desenvolvê-las; as decisões do Conselho Deliberativo e do diretor eleito não ultrapassavam as questões administrativas internas à escola, restringindo-se fundamentalmente, à possibilidade imediata de apenas organizar e gerir as carências da escola. Essas duas medidas, eleição do diretor e Conselho Deliberativo, não estariam ampliando, portanto, efetivamente o poder de decisão sobre questões fundamentais da política educacional da escola. Restringindo a autonomia do diretor eleito e do Conselho Deliberativo ao cumprimento das nor-

mas previamente estabelecidas pela política da SMEC manter-se-ia o controle sobre as questões fundamentais necessárias à democratização do ensino, referentes aos meios físicos e didáticos para o ensino, à qualificação dos professores e às relações de trabalho dos profissionais envolvidos na escola.

A sua implementação ainda não se configurava como força relacionai entre os interesses da população e os do Estado. Ainda não se descentralizava nenhum poder efetivo determinante de uma mudança mais radical na escola e a atitude de seus profissionais, em relação às normas e diretrizes emanadas do poder central, ainda aparecia como consensual.

No entanto, apesar destas limitações, pode resultar desse processo um espaço de luta pela conquista de maior autonomia das escolas na gerência de seu projeto educativo, pressupondo-se, para isso, um aprofundamento na compreensão do significado político decorrente da implementação. Um encaminhamento para o avanço nessa direção, segundo alguns professores, estaria na possibilidade de os conselhos deliberativos e diretores eleitos, dada a natureza representativa e legitimidade de seus mandatos, unirem-se (entre si e com a Associação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso) na luta pela participação na gerência dos meios que viabilizam a democratização da escola pública, em razão mesmo da própria força dos movimentos sociais. Seria uma luta resultante não de compromisso individual de professores, diretores, supervisores, ou de escolas isoladamente, mas de todos os segmentos envolvidos no processo educacional da escola, pela via de sua mobilização e representatividade democrática.

Por Fim, o que é Possível Fazer?

Construir o sucesso escolar é garantir o acesso e o percurso escolar de qualidade científica e técnica a todos os cidadãos. A não garantia desse percurso constitui a seletividade escolar, foco da pesquisa, que não pretendia apenas descrever o fenômeno, mas verificar, no movimento de suas relações constitutivas, as possibilidades de transformação desse quadro social.

Nessa perspectiva, duas compreensões interdependentes se destacaram: uma apontando mais diretamente para as condições objetivas e a outra dirigindo-se, de forma clara, para as condições subjetivas. Ambas talvez merecessem continuidade de estudo.

1. Tinha-se por pressuposto que as determinações ou mediações na escola incluem, ao mesmo tempo, estas duas ordens de condições (objetivas/subjetivas), o que explicava seu movimento concreto, onde se registravam avanços e recuos na conquista dos meios para sua viabilização e na busca de realização da educação enquanto valor social. Dessa constatação deduz-se que a *democratização é um processo histórico* que resulta do movimento no âmbito da instituição escolar e no âmbito mais amplo das relações sociais. A compreensão desse processo interdependente possibilita o entendimento da dinâmica da escola.

Numa sociedade democrática abrem-se espaços para diferentes tipos de luta em prol de maior igualdade, segurança econômica e controle social. Também na educação pública parecem ser possíveis espaços de luta na direção da democratização das oportunidades educacionais. As medidas políticas implementadas em 1987 pelo Sistema Municipal de Educação de Cuiabá foram e podem ser analisadas nessa perspectiva.

Portanto, parece válida a indicação de pesquisa que procurasse compreender o significado das práticas político-administrativas no cotidiano escolar; de como contribuem para transcender o caráter cotidiano da prática escolar na perspectiva da construção da "praxis" educativa; que fizesse o acompanhamento sistemático do processo de implementação dos conselhos deliberativos nas escolas, do processo de eleições para diretores, bem como da evolução do trabalho pedagógico dos supervisores.

2. A outra perspectiva de estudo emerge da necessidade do aprofundamento do significado da avaliação escolar enquanto categoria valorativa no processo do ensino; a dinâmica e o conteúdo que embasam o "julgamento" do rendimento do aluno, aprovando-o ou não no prosseguimento do seu percurso escolar.

No mundo de sua ação e representação, o professor vê a avaliação como sistema de promoção porque toda a vida social se desenvolve num sistema (de preconceitos) que é percebido como "naturalmente" seletivo. Constitui uma visão de mundo, uma questão de crença (e não de saber) que resiste ao pensamento e à experiência. Parafraseando Kosik (1976, p.10), pode-se dizer que o professor, indivíduo em situação, cria suas próprias representações e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta em seu trabalho cotidiano e, com isso, fixa o aspecto fenomenico da realidade. Desenvolve seu trabalho cotidiano na espontaneidade, no imediatismo e na praticidade. Nesta perspectiva, pode-se compreender os encaminhamentos que dá as suas tarefas em sala de aula, em que suas formas de pensamento e de comportamento carregam estas características da vida cotidiana.

Também a escola, enquanto instituição social, reproduz esta mesma percepção de seletividade e a realiza espontaneamente em seu interior sob determinadas condições objetivas que a limitam. Por essas razões, a seletividade é, antes de tudo, uma questão estrutural em nível objetivo e subjetivo que, ao se realizar no âmbito da ação do professor e da escola, ao mesmo tempo o ultrapassa. Nessa perspectiva, uma escola menos seletiva implicaria, por um lado, tomadas de decisão em nível da ação governamental em questões fundamentais (conforme já mencionado, tais como: política de contratação e remuneração; infra-estrutura básica na escola relativa às condições físicas, materiais e pedagógicas; permanência dos alunos por mais tempo na escola...); e, por outro lado, exigiria o encaminhamento de um trabalho coletivo por parte dos profissionais da escola, através do qual se força a ruptura da cotidianidade, entendida em suas características de espontaneidade, imediatividade, praticidade (Heller, 1989, p.29-34), pela discussão e reflexão das ações e trabalhos e pelas tomadas de decisão com vistas a sua reorganização em nível mais global; supera-se, muitas-vêzes, juízos preconcebidos sobre os alunos, a partir de análise mais objetiva de suas possibilidades e limites; encaminha-se questões de ensino; luta-se por melhores condições de ensino e de vida na escola e fora dela; percebe-se a necessidade de trabalhar com os pais e a comunidade.

Esta "quebra" (ou ruptura) da cotidianidade na prática educativa é condição necessária para que uma proposta pedagógica possa ser elaborada e democraticamente gerida, inferindo-se daí que a solução do problema da seletividade escolar não está na mudança da concepção de avaliação, mas está na dependência de uma mudança na

"praxis escolar", que ultrapassa a ação do professor enquanto indivíduo e se situa no âmbito da 'praxis social'. Enquanto 'praxis' indica que a *construção do sucesso escolar é tarefa dialética, histórica e processual*. Sua racionalidade não é codificável *a priori*, através de um sistema lógico fixo; ela pode ser continuamente questionada, reformulada, negada; suas categorias nascem, modificam-se e se completam na medida em que avançam, de um modo geral, as ciências e as práticas sociais; e é inacabada sempre (Costa, 1980, p.18).

A construção do sucesso escolar é a construção de uma nova prática escolar; mais democrática na essencialidade. Isso, por princípio e em princípio, significa conceber e considerar o aluno um cidadão com necessidade de desenvolvimento do pensamento e de seu sentido intersubjetivo (do que a coti-dianidade não dá conta!) e significa também que o pensamento e o comportamento, enquanto categorias do cotidiano, também no professor, precisam desenvolver-se em nível da praxis. Mediante esse processo talvez se encontrasse o sentido da avaliação escolar, numa perspectiva transformadora, integrada à consciência profissional e não como mero componente de um ritual pedagógico, ou apenas como fenômeno do cotidiano escolar; seria uma categoria metodológica no desenvolvimento do ensino.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, CS. et al. *Da responsabilidade com a formação docente ao compromisso com a escola pública: reflexões a partir de uma experiência com estágios curriculares das licenciaturas*. Cuiabá: UFMT, 1985. mimeo.

ALMEIDA, U. et al. *A seletividade escolar em suas relações com o modo de produção capitalista: um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação*. Cuiabá: UFMT, 1993. mimeo.

BRAVERMAN, Hery. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARNOY, Martin, LEVIN, Henry. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.

COSTA, Newton CA. da. *Ensaio sobre os fundamentos da lógica*. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1980.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradições: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOSEK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEVBRE, Henri. *Lógica formal lógica dialética*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e **Cultura**. *Legislação do ensino: coletânea dos atos do Estado*. Cuiabá, 1979. p.321-353.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

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](#)