



INTER - AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFGO

ano 3

número 5

2º semestre 1977

INTER-AÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DE DIVULGAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

Endereço:

Faculdade de Educação
Praça Universitária, s/n.
Goiânia – Goiás – Brasil
74.000

Conselho Editorial:

Amphilóphio de Alencar Filho
Ana Christina de Andrade Kratz
Ângela Jungmann Gonçalves (Presidente)
Douglas Avanço
Ildeu Moreira Coelho
José Luiz Domingues
Maria Mitsuoko Okuda
Paulo Marcelino
Waldete Ferreira Leite

Coordenação Executiva:

Ângela Jungmann Gonçalves

Os pontos de vista expressos nas páginas desta publicação são da exclusiva responsabilidade de seus autores, e não representam necessariamente, o ponto de vista do Conselho Editorial.

SOLICITA-SE PERMUTA

Capa: Terezinha Lúcia Hezin

INTER-AÇÃO
REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

ano 3 número 3
2º semestre 1977

Ministério da Educação e Cultura
Universidade Federal de Goiás
Reitor: José Cruciano de Araújo
Diretora da Faculdade de Educação: Nancy
Ribeiro de Araújo e Silva.
Vice-Diretora da Faculdade de Educação: Vera Maria
de Moura Almeida.

EDITORIAL

ÍNDICE

EDITORIAL

ESTUDOS E PESQUISAS

E.M.F. Carneiro *Ensaio de uma Metodologia para Pesquisa Institucional.....* 011
J.L. Domingues
M.H.M.S. Domingues
M.C.D. Teixeira
M.C.A. Dias
T.M.G. Miranda

E.M.F. Carneiro *Dinâmica Organizacional dos Colegiados de Cursos e Departamentos.....* 020
J.L. Domingues
M.C.D. Teixeira
M.C.A. Dias
T.M.G. Miranda

Eliana Maria *Proposta de Dinamização do Departamento...* 089
França Carneiro

Lena Castello *Problemas de Currículo na Universidade Brasileira.....* 101
Branco F. Costa

Ilka Canabrava *Educação: Praxis Criadora e Normativa na Sociedade.....* 129
Vera M. Moura Almeida

Sônia Borges *A Lógica e a Teoria Científica.....* 143
Vieira da Mota

Waldete Ferreira *Um Estudo da Gramática Gerativa e Transformacional.....* 163
Leite

DOCUMENTAÇÃO

Arédio T. Duarte *Uma Análise crítica do Estatuto do Magistério do Goiás.....* 253
Isabel D. Neves
Mindê B. Meneses

Com este 5º número, INTER-AÇÃO encerra uma fase de atividades e se prepara para outra. Até aqui a Revista, embora órgão de divulgação da Faculdade de Educação, estava diretamente ligada ao Curso de Especialização em Educação - pós-graduação "latu sensu", - ministrado por esta Faculdade. O seu Conselho Editorial era constituído pelos professores, pós-graduados, que estivessem ministrando aulas no Curso. Por essa razão havia sempre rodízio de alguns membros do Conselho, dependendo das disciplinas oferecidas pelo Curso.

Tendo a Revista se imposto e adquirido "status", foi preciso que se providenciasse o seu regulamento a fim de possibilitar-lhe certa autonomia. Foi feito, então, o regulamento. Com a implantação deste fizeram-se necessárias várias alterações na sua estrutura e, conseqüentemente, no seu Conselho Editorial: a Revista desliga-se do Curso de Especialização e o Conselho passa a ser formado por um representante, pós-graduado, de cada Departamento da Faculdade, um do Colégio de Aplicação e três

professores dos Cursos de Pós-Graduação.

Neste último número dessa primeira fase, queremos agradecer à Direção da Faculdade de Educação, por seu apoio e estímulo; à eficiente e idealística colaboração de todos os que participaram do Conselho Editorial e, principalmente, à Coordenação do Curso de Especialização na pessoa do Prof. José Luiz Domingues, que não mediu esforços para que a Revista tivesse continuidade e mantivesse um bom padrão de qualidade. É oportuno esclarecer que INTER-AÇÃO não dispõe de nenhum financiamento ou verba que possibilite a sua manutenção. Sua publicação só tem sido possível graças a contribuições diversas e esforços de professores a ela mais ligados. Por não dispor de numerário próprio é que INTER-AÇÃO se encontra com alguns números em atraso. Assim, estamos publicando o nº 5, ano 3, em dezembro de 1978, quando o deveríamos ter publicado no 2º semestre de 1977.

Este Conselho Editorial agradece a todos os que direta ou indireta-

mente contribuíram para o êxito da Revista e tem certeza de que INTER-AÇÃO, órgão de divulgação de estudos e pesquisas - vencidas as dificuldades de verba e falta de pessoal de apoio - continuará realizando o trabalho sério, despretencioso e de bom nível que tem realizado até aqui.

Ângela Jungmann Gonçalves

INSTITUTO DE TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE INSTITUCIONAL

- Luiz Carlos de Figueiredo Calmon
- Luiz Domingues
- Maria Hermínia M. F. Gonçalves (1)
- Marieta Cruz Dias Teixeira (2)
- Márcia Carneiro Azevedo Dias
- Telma Guimarães de Miranda (2)

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade
apresentar os resultados da pesquisa
realizada no âmbito do Departamento
de Institucional do Instituto de Tecnologia
de São Carlos, visando a identificação
dos aspectos que caracterizam a
gestão institucional da instituição.

**estudos e
pesquisas**

ENSAIOS DE UMA METODOLOGIA
PARA PESQUISA INSTITUCIONAL*

Eliana Maria França Carneiro

José Luiz Domingues

Maria Hermínia M. S. Domingues (1)

Marieta Cruz Dias Teixeira (2)

Marília Carneiro Azevedo Dias

Telma Guimarães de Miranda (2)

RESUMO

Este estudo tem como finalidade de propor uma metodologia de pesquisa institucional baseada num modelo de solução de problema. A característica básica é utilizar o pesquisador como "agente de mudança" e motivar os destinatários a se posicionarem em relação ao problema, a proporem a mudança e a participarem de sua efetiva implantação.

* Projeto Financiado pela CODEMOR-DAU/MEC

(1) Participação somente na 2a. fase

(2) Participação somente na 1a. fase

Tomando como princípio que as mudanças impostas por autoridades exteriores, importadas ou ditadas por administradores, têm uma base muito débil de motivação e escassas perspectivas de durabilidade e considerando que os estudos sobre mudança social têm mostrado que os indivíduos aceitam mais facilmente as inovações quando participam delas, constituiu-se uma preocupação da equipe envolver a todos os destinatários, de maneira a engajá-los no processo de mudança. O objetivo se configurava, pois, em motivar as pessoas a se posicionarem em relação ao problema, a desejarem a mudança e a participarem plenamente de sua realização, comprometendo-se com a sua efetiva implantação. Para tanto, seria necessário escolher uma metodologia que possibilitasse conduzir os destinatários - docentes e discentes da Faculdade de Educação da UFG - a um exame próprio, crítico e contínuo da realidade de modo a trabalharem sobre ela. Isto implicou em um abandono do delineamento canônico de pesquisa e na utilização, como referencial teórico, do "modelo de solução de problemas", discutido por A. M. Huberman (1973).*

* HUBERMAN, A. M. *Como se Realizam as Mudanças em Educação*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

O modelo de "solução de problemas" está construído em torno do usuário da inovação. Supõe que o usuário possua uma clara necessidade e que a inovação satisfaça a essa necessidade. Sua principal característica é a solução dos problemas por meio da reestruturação interna, envolvendo o destinatário diretamente nas soluções e a utilização de um "agente de mudanças" ou consultor temporal. O processo de mudança em si pode ser iniciado pelo receptor ou pelo "agente de mudança", porém em um caso ou em outro, o receptor deve desejar a mudança e participar plenamente de sua realização. Seus princípios básicos são:

- 1º - o usuário é o ponto de partida;
- 2º - o diagnóstico precede a identificação de soluções: buscam-se problemas mais profundos por baixo dos sintomas visíveis. "A organização é concebida como uma rede de grupos e relações cujo funcionamento deve ser estudado introspectivamente e não tecnocraticamente, mediante recomendações de Especialistas"; (Huberman, op. cit., p. 100);
- 3º - a ajuda exterior não é diretiva: facilita orientação e informação ao sistema clien-

te para que este resolva o problema por si mesmo;

4º - reconhece-se a importância dos recursos internos. "Conhecimentos cultivados e guardados dentro do sistema serão provavelmente mais importantes e apropriados que os conhecimentos importados, para solução dos problemas que se tem em mãos" (Huberman, op. cit., p. 101);

5º - a mudança iniciada pelo usuário possui maior solidez: "é mais fácil assimilar uma inovação que se sente como algo próprio, aceito livre e conscientemente para satisfazer uma necessidade sentida, algo trabalhado por si mesmo para adaptá-lo à sua necessidade própria e específica, (Huberman, op. cit., p. 101).

A atenção, neste modelo, é dirigida às mudanças de atitudes. Existem dois processos em marcha: o primeiro é o de reeducação, através do qual se adquire consciência dos hábitos e atitudes ineficientes ou mal orientados e corrigem-se tais defeitos; o segundo é propriamente educativo e tende a acrescentar novas habilidades, conhecimentos, práticas ou atitudes a uma pessoa ou a um grupo.

Considerando-se internamente a organização, a seqüência do método é a seguinte:

crítica; mudanças propostas; comparação das propostas; decisão sobre as propostas e execução das decisões. Do ponto de vista do "agente de mudança" temos o seguinte esquema: apresentação de uma necessidade de mudança; estabelecimento de uma relação orientada à mudança entre o agente e o cliente, clarificação ou diagnóstico do problema; exame dos diversos caminhos e objetivos possíveis; estabelecimento dos objetivos e determinação da ação necessária; transformação das intenções em esforços reais a favor da mudança; generalização e estabilização da mudança e estabelecimento de relações terminais.

3 - APLICAÇÃO

A pesquisa realizada foi dividida em duas fases distintas de execução. Na primeira (1977), considerada como processo de reeducação do modelo adotado, a equipe procurou um maior e mais profundo conhecimento da realidade sob estudo - Colegiados de Cursos e Departamentos - com o objetivo de clarificar as implicações do problema, tanto para os pesquisadores como para os destinatários (docentes e discentes da Faculdade de Educação - U.F.G.). Nessa primeira fase foram realizadas as seguintes etapas:

1º - *Estudo de Documentos Legais:* (Legislação Universitária Brasileira, Estatuto e Regimento da UFG) com o objetivo duplo de perceber o processo de regulamentação de Colegiados de Cursos e Departamentos na legislação universitária nacional e confrontá-la com os dispositivos Estatutários e Regimentais da UFG., na matéria sob estudo.

2º - *Levantamento de Dados:* essa etapa foi subdividida em dois passos. O primeiro constituiu-se de revisão bibliográfica como referencial teórico para a elaboração de um roteiro de entrevistas, realizadas no segundo passo, com presidentes de colegiados, chefes de departamentos, professores e alunos. Nessas entrevistas, apesar de se seguir um roteiro, foi solicitado aos entrevistados que colocassem livremente suas opiniões. O objetivo dessa etapa não era um levantamento extensivo da realidade, mas sim uma verticalização do assunto no sentido de buscar os problemas causadores dos sintomas visíveis. Todo o trabalho de levantamento de dados foi estruturado, portanto, conforme o princípio básico do diagnóstico como precedente à identificação de soluções do modelo adotado pela pesquisa.

3º - *Relato dos Dados* - Os dados coletados foram agrupados conforme o referencial teórico estruturado para orientar a elaboração do Roteiro de Entrevista e descritos fielmente como sentidos e ditos pelos entrevistados. Esse relatório, que tem a finalidade de retratar as opiniões, ainda que divergentes, de todos os envolvidos na dinâmica desses órgãos, foi utilizado como informações subsidiárias às atividades da segunda fase da pesquisa.

A segunda fase (1978) caracterizou-se pela continuação do processo de reeducação, enquanto tomada de consciência pelos usuários da problemática levantada, e pela ênfase no processo educativo, enquanto divulgação e orientação de novas práticas e conhecimentos a respeito dos Colegiados de Cursos e Departamentos. Essa fase constituiu-se das seguintes etapas:

1º - *Distribuição, Divulgação e Estudo do Documento:* O documento "Dinâmica Organizacional dos Colegiados de Cursos e Departamentos", produto da 1ª fase desta pesquisa, foi distribuído e analisado pelos docentes da Faculdade de Educação, através de uma dinâmica própria a cada Departamento e ao Colegiado de Curso.

29 - *Seminários*: com a duração de 6 dias foram realizados seminários com pessoas profundamente conhecedoras do assunto e/ou engajadas na problemática da Universidade Brasileira especialmente em Colegiados de Cursos e Departamentos. Os seminários foram organizados de modo a que todos os conferencistas tivessem uma manhã para apresentação de seu estudo e/ou proposta e uma tarde para debates com docentes e discentes interessados. O conteúdo das conferências foi distribuído a todos os participantes como material de estudo.

30 - *Estudo, Elaboração e Divulgação de Propostas*: na segunda fase da pesquisa foram elaborados os seguintes documentos:

- *Problemas de Currículo na Universidade Federal de Goiás* pela Professora Lena Castelo Branco Ferreira Costa, para ser entregue ao Colegiado de Cursos de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Educação e a outros Colegiados da UFG;

- *Proposta de Dinamização dos Departamentos*, pela Professora Eliana Maria França Carneiro, para ser entregue a todos os Departamentos da UFG.

Estes documentos têm a finalidade de servir apenas como propostas - orientações e

informações - a serem trabalhadas pelos Departamentos e Colegiados, na busca de soluções a seus problemas.

Toda a pesquisa, e principalmente essa segunda fase, procurou caracterizar-se por uma ação não-diretiva na busca de soluções dos problemas da Faculdade de Educação.

Eliana Maria França Carneiro - Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás. Área de Especialização: Administração Escolar.

José Luiz Domingues - Professor Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Master of Arts in Education pela Califórnia State University. Área de Especialização: Currículo e Instrução.

Maria Hermínia M. S. Domingues - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Mestre em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Área de Especialização: Educação para a Saúde.

Marieta Cruz Dias Teixeira - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Especialista em Educação pela UFG e Especialista em Planejamento de Sistemas Administrativos pelo IESAE - FGV.

Marília Carneiro Azevedo Dias - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Especialista em Educação pela UFG e Especialista em Planejamento de Sistemas Administrativos pelo IESAE - FGV.

Telma Guimarães de Miranda - Professora Assistente da Universidade Católica de Goiás.

(Artigo entregue para publicação em novembro/78)

DINÂMICA ORGANIZACIONAL DOS COLEGIADOS
DE CURSOS E DEPARTAMENTOS (1) (2)

Eliana Maria França Carneiro
José Luiz Domingues
Marieta Cruz Dias Teixeira
Marília Carneiro Azevedo Dias
Telma Guimarães de Miranda

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar quais são as funções dos Colegiados de Cursos e dos Departamentos da Faculdade de Educação da UFG.

Primeiramente foram analisados documentos que definem as funções legais desses órgãos. Em seguida, através de uma amostra constituída de Presidentes de Colegiados, Chefes de Departamentos, Professores e Alunos, verificou-se qual a percepção que se tem na UFG sobre estes órgãos.

Os resultados encontrados estão aqui descritos e demonstram as distorções verificadas entre as funções reais e legais.

(1) Projeto financiado pela CODEMOR-DAU/MEC

(2) Orientação Técnica: Prof. José Manoel Carvalho de Mello (IESAE-FGV).

1 - INTRODUÇÃO

Fruto de estudo realizado primeiramente a nível de Colegiado de Curso de Ciências Pedagógicas e Departamentos da Faculdade de Educação e complementado com dados colhidos em outros Colegiados e Departamentos da UFG, este documento tem o objetivo de:

- obter evidências sobre a atuação desses órgãos em termos de cumprimento de atribuições estatutárias e regimentais na UFG e sobre os produtos alcançados em consonância com as finalidades da Reforma Universitária;
- sistematizar e analisar as informações obtidas a fim de localizar os pontos de estrangulamento e as disfunções;
- fornecer subsídios para que seja repensada a atuação desses órgãos e para que sejam propostas alternativas de solução.

O presente documento subdivide-se em partes referentes a:

- Colegiados de Cursos e Departamentos face à Reforma Universitária;

- Situação dos Colegiados de Cursos e Departamentos, na UFG, conforme definição estatutária e regimental;

- Colegiados de Cursos e Departamentos segundo perspectiva de seus Presidentes, Chefes de Departamentos, Professores e Alunos.

O trabalho foi conduzido no sentido de sensibilizar os elementos que participam da dinâmica da UFG, especialmente os do Curso de Pedagogia e da FE, e de assegurar o comprometimento desses elementos a fim de que proponham soluções operacionalizadas em termos de plano de ação compatível com as necessidades diagnosticadas.

2 - COLEGIADOS DE CURSOS E DEPARTAMENTOS FACE À REFORMA UNIVERSITÁRIA

A Lei 5.540/68, que institucionaliza a Reforma Universitária, fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e demarca uma nova fase em toda a estrutura pedagógica e administrativa das Universidades. É a partir desse ponto de delimitação que se pretende verificar os princípios básicos em que se assentam dois órgãos estratégicos e de reciprocidade de ação em duas perspectivas:

- imediata - quando se referem à própria estruturação do curso;

- mediata - quando se referem a sua inserção na Universidade como um todo, e na determinação da política e de diretrizes didático-científicas delimitadoras das atividades universitárias.

Tais órgãos são identificados como Colegiados de Cursos e Departamentos.

As funções do Colegiado de Cursos passaram a constituir preocupação do legislador educacional brasileiro a partir da Lei 4.881-A, de 02.02.65, que estabelecia:

- "Art. 4º.....
§ 2º - As Universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior organizarão seu funcionamento didático pelo princípio da coordenação das atividades docentes e pela colaboração dos titulares de disciplinas afins".

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 252, de 28.02.67, em seu artigo 8º, institucionalizou em definitivo os Colegiados de Cursos, estabelecendo:

- "Art. 8º - A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes

dos Departamentos que participem do respectivo ensino em atendimento ao que dispõe o Art. 2º, item IV do Decreto-Lei nº 53, de 18.11.66".

O mencionado Decreto-Lei nº 53, que "Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências", por sua vez, no seu Art. 2º, item IV, dispõe:

- "Art. 2º.....
IV - o ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa".

Finalmente, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, no seu artigo 13, § 2º, confirma o estabelecido na legislação anterior, dispondo que:

- "Art. 13 -
§ 2º - A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino".

Tornou-se, assim, obrigatória, na Universidade brasileira, a existência de um colegiado especial para cada curso ministrado pela

instituição, com a função precípua de traçar a política didático-pedagógica do curso respectivo.

No que se refere a departamento, suas atuais funções eram assumidas anteriormente pelo professor catedrático, com uma configuração individualista. O Decreto-Lei nº 53, de 18.11.66, ainda não impõe a sua existência como aspecto característico da nova forma de organização das universidades brasileiras. Entretanto, o artigo 2º do Decreto-Lei nº 252, de 28.02.67, cria os departamentos e os estrutura ao estabelecer que:

"Art. 2º - As unidades universitárias dividir-se-ão em sub-unidades denominadas Departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei nº 4.024, de 20.12.61.

§ 1º - O Departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º - O Departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns

de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no § único do art. 3º e no caput do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 06 de fevereiro de 1965.

§ 3º - Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações.

§ 4º - A Chefia do Departamento caberá a professor da carreira do magistério, na forma do Estatuto ou Regimento'.

Elemento adicional fundamental, o departamento tem sua definição fixada no art. 4º desse Decreto, segundo o qual a criação de uma unidade ou departamento para a organização de uma área ou ramo de conhecimento deve basear-se em dois critérios: amplitude do campo de conhecimento abrangido e quantidade de recursos materiais e humanos a serem utilizados em seu funcionamento.

O Decreto fixa, ainda, em seu art. 8º, "a necessidade da cooperação inter-escola para a consecução dos diversos cursos, estabelecendo que os departamentos serão os elementos a partir dos quais constituir-se-ão os colegiados encarregados de operar a coordenação didá-

tica dos cursos; estes cursos, pela associação entre os princípios da interescolaridade e da não duplicação de meios, deixam, assim, de ser propriedades de uma unidade de ensino ou departamento".

A Lei nº 5.540, de 28.11.68, opera mudanças fundamentais na posição dos departamentos na estrutura universitária. Assim, em seu art. 11, estabelece:

"Art. 11 - As Universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

a) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas".

Tornando facultativa a existência das "Unidades de Ensino" mais amplas, a Lei possibilita aos departamentos vincularem-se diretamente à administração superior, faculdade que antes lhes era vedada.

Uma segunda alteração de importância fundamental para a política de departamentalização refere-se à abolição da cátedra:

"Art. 33 -

§ 3º - Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País".

Em algumas Universidades, o processo de

departamentalização tendeu a fazer reviver a extinta cátedra, seja atribuindo a esta o nome de Departamento, seja fracionando o departamento em subáreas, o que fere o artigo 12 da Lei nº 5.540:

"Art. 12 -

§ 3º - O Departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal e compreenderá disciplinas afins".

Uma terceira modificação refere-se ao requisito antes exigido para o exercício da chefia dos departamentos, pois, inexistindo o professor catedrático e extinta a carreira de pesquisador (Lei nº 5.539), somente aos titulares seria facultado o exercício da chefia.

Uma última alteração fundamental é a que se refere aos critérios para a organização dos departamentos. Conforme o Decreto-Lei nº 252, consistiam esses critérios na amplitude de conhecimento abrangido e na quantidade de recursos humanos e materiais a serem utilizados. Pela Lei nº 5.540, ficam reduzidos à afinidade entre as disciplinas congregadas no departamento (art. 12, § 3º).

A Lei nº 5.882, de 24.05.73, introduz novos elementos no que se refere à situação

funcional da chefia de departamento, considerando três variáveis:

- a) categoria funcional: "a chefia do departamento caberá a professor da carreira do magistério, na forma do Estatuto ou Regimento"; podendo, portanto, ser exercida por professor titular, adjunto ou assistente.
- b) regime de trabalho: permite a admissão de chefes de departamentos em qualquer regime de trabalho.
- c) regime jurídico de contratação: nada impõe no que concerne a este aspecto; reafirma o art. 13 da Lei nº 5.539, de 27.11.68: "Os professores contratados terão os mesmos direitos e deveres que os ocupantes de cargo de carreira do magistério, no plano didático, no científico e no administrativo".

Desta forma, a departamentalização, preconizada pela Lei 5.540, consiste num processo de substituição das unidades acadêmicas estanques de modo a eliminar a duplicidade de trabalho e a aumentar a taxa de utilização dos recursos: espaço físico, instalações e professores. Encontra-se, porém, ainda hoje, em implantação na Universidade Brasileira, pois, se

antes se confundia com a cátedra e a cada professor catedrático correspondia um departamento (caráter individualista), sua institucionalização gradativa exprime, em cada momento, a atitude e o entendimento que a Universidade e o docente têm a respeito desse órgão.

3 - COLEGIADOS DE CURSOS E DEPARTAMENTOS NA UFG, SEGUNDO DISPOSIÇÕES ESTATUTÁRIAS E REGIMENTAIS

A institucionalização dos Colegiados de Cursos e Departamentos da UFG acha-se expressa no seu Estatuto e Regimento Geral. Os artigos e parágrafos que tratam dessa matéria são a seguir relacionados numa ordem sistemática não coincidente com aquela apresentada nos documentos originais.

3.1 - COLEGIADOS DE CURSOS

3.1.1 - Os colegiados de Curso da UFG regulamentados por seu Estatuto (art. 76, 77) e pelo Regimento Geral (art. 2º § 3º e art. 62 e 63) estão constituídos:

- a) pelo Presidente, eleito pelo Conselho Departamental de sua unidade de origem, para representá-la junto ao Conselho Coordenador de Ensino e

Pesquisa, com um mandato de dois anos, sendo-lhe permitida a recondução.

- b) pelos Chefes dos Departamentos, ou seu representante, cujas disciplinas integram o currículo do curso ou cursos.
- c) pelos representantes dos alunos matriculados em disciplinas integrantes do respectivo curso, na proporção de 1/5, desprezada a fração.

3.1.2 - Funções

Analisando o Estatuto (art. 79) e o Regimento Geral (art. 65) da UFG podem-se agrupar as funções dos Colegiados de Cursos nas seguintes categorias básicas de atividades: (*)

- a) *Estudo e Proposição Curricular* - Compreende as competências que dizem respeito às proposições dos currículos de cursos de graduação ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, para a devida aprovação, ou seja: - estabelecimento do elenco de

(*) Cf. Ribeiro, Nelson de Figueiredo. *Administração Acadêmica Universitária*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

disciplinas que integralizam o curso ou cursos; - fixação de prazos máximos e mínimos para integralização curricular conforme dispositivo do Conselho Federal de Educação; - fixação de tempo necessário ao desenvolvimento de cada disciplina; - estabelecimento de créditos por disciplinas, pré-requisitos, e disciplinas eletivas para cada curso; - estabelecimento de critérios específicos para acesso do 1º ciclo ao ciclo ulterior.

- b) *Controle Didático-Pedagógico* - Inclui as competências referentes ao estabelecimento de diretrizes gerais aos programas de ensino, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem: - compatibilização dos planos de ensino; - avaliação de resultados didático-pedagógicos; - determinação e comunicação aos Departamentos integrantes das modificações, que se fizerem necessárias; - promoção de intercâmbio profissional entre docentes e auxiliares de ensino, promoção de substituições, treinamento de professores ou outras providências, orientação, fiscalização e co-

ordenação da realização do curso ou cursos respectivos.

c) *Contabilização Acadêmica Curricular*

- Nesta categoria estão reunidas as competências que dizem respeito à deliberação sobre: - aproveitamento de estudos e créditos, ouvidos Departamentos e/ou professores das disciplinas objeto de aproveitamento; orientação ao corpo discente quanto às disciplinas eletivas para integralização curricular; - conhecimento de recursos de alunos sobre matéria do curso, trabalhos escolares, promoção; - proposição do número de vagas por curso, submetendo-o à aprovação do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa; - representação junto aos órgãos competentes em caso de infração disciplinar.

3.1.3 - Relações

De acordo com o prescrito nos artigos 79 e 65, respectivamente do Estatuto e do Regimento da Universidade Federal de Goiás, os Colegiados se inter-relacionam com os seguintes órgãos:

a) de Administração superior:

- Conselho Coordenador de Ensino e

Pesquisa, a cujas diretrizes deverá ater-se no exercício de suas atribuições.

- Reitoria, através da 1ª Sub-Reitoria, para registro e controle escolar do aluno.

b) de Unidades Universitárias, Cursos e órgãos complementares:

- Conselhos Departamentais: a fim de promover a integração do currículo e dinamização do ensino.

- Diretorias: a fim de propor medidas de ordem administrativa a serem adotadas em relação ao professor.

c) de Departamentos:

- os próprios Departamentos que integram as unidades universitárias, para proposição e estudos de assuntos relacionados à vida acadêmica dos alunos.

3.1.4 - Atribuições da Presidência

As atribuições do presidente do Colegiado de Cursos, fixadas pelo artigo 76 do Regimento Geral da UFG, dizem respeito a: fiscalização didática; encaminhamento ao órgão com-

proporção de 1/5, desprezando-se as frações.

3.2.2 - Funções

a) Administrativas - Compreendem:

- elaboração dos planos de trabalho referentes às atividades de ensino e pesquisa;
- elaboração dos planos de aplicação de recursos;
- elaboração e proposição ao órgão competente de programa de aperfeiçoamento de seu pessoal;
- tomada de decisões sobre os requerimentos oriundos do corpo docente relativos às atividades didáticas;
- proposição de inclusão em regime gratificado de trabalho de membros de seu pessoal;
- relotação, admissão ou afastamento do seu pessoal docente e demais servidores;
- verificação de assiduidade e exactidão dos docentes, promovendo a re-

petente dos programas das disciplinas de curso ou cursos sob sua responsabilidade; coordenação e orientação dos alunos na matrícula das diferentes disciplinas; convocação e presidência das reuniões de Colegiado, num mínimo de duas por semestre, ou de reuniões extraordinárias sempre que se fizerem necessárias.

3.2 - DEPARTAMENTOS

3.2.1 - Constituição

Os Departamentos na Universidade Federal de Goiás, regulamentados por seu Estatuto (art. 130 e 131) e Regimento Geral (art. 45 e 46), estão constituídos:

- a) pelo chefe, eleito dentre os titulares, pelo pessoal docente com a participação da representação estudantil;
- b) pelo sub-chefe com a função de substituir o chefe em suas faltas e impedimentos, eleito pela mesma forma, dentre os titulares;
- c) pelos professores e auxiliares de ensino lotados no Departamento;
- d) por representantes estudantis, na

pressão disciplinar quando necessária;

- elaboração e encaminhamento ao diretor da unidade do relatório semestral das atividades departamentais;
- coordenação da publicação de trabalhos didático-científicos;
- indicação de trabalhos para a elaboração do programa editorial da Universidade.

b) *Acadêmicas* - Dizem respeito a:

- responsabilidade pelo ensino das disciplinas que lhe forem pertinentes;
- execução dos programas e planos de ensino e pesquisa;
- estabelecimento e incentivo das relações inter-departamentais;
- promoção do desenvolvimento da pesquisa e sua articulação com o ensino;
- incentivo à produção individual ou coletiva de trabalhos científicos e de interesse cultural;

- prestação de serviço à comunidade.

3.2.3 - Relações

De acordo com o prescrito nos artigos 129 e 47 do Estatuto e do Regimento da UFG, os Departamentos se inter-relacionam com os seguintes órgãos:

a) Da administração superior:

- COPERT em termos de compromisso administrativo com a realização de pesquisas;
- 1ª Sub-Reitoria (Secretaria Geral de Cursos) através da Divisão de Admissão e Matrícula (DAM), em termos de compromisso com o encaminhamento de freqüência e notas dos alunos.

b) Unidades Universitárias, Cursos e Órgãos Complementares.

- Colegiados de Cursos em termos de atividades departamentais didático-pedagógicas;
- Conselhos Departamentais, participando das decisões tomadas a nível de Unidade e promovendo a integração do currículo e dinamização

do ensino;

- Diretoria da Unidade de Ensino a fim de propor medidas de ordem administrativa em termos didático-científicos, envolvendo professores e alunos;
- Colégio de Aplicação.

3.2.4 - Atribuições da Chefia

Conforme o artigo 46 do Regimento da Universidade Federal de Goiás, são atribuições do Chefe de Departamento:

- a) A nível Acadêmico: coordenação da elaboração e da execução dos planos de ensino e pesquisa; designação de comissões de trabalhos de interesse administrativo e didático-científico; promoção de experiências pedagógicas; incentivo à pesquisa.
- b) A nível Administrativo: verificação do cumprimento de todas as ações vistas na competência departamental do Regimento da UFG; - encaminhamento de proposta de concessão de regime gratificado para os membros do Departamento; - fiscalização da execução dos trabalhos de professores de re-

gime gratificado; - designação de Secretário do Departamento e de representante do Departamento nos diversos colegiados; - encaminhamento à Direção de propostas de cursos de extensão e aperfeiçoamento; - indicação de elementos para prestar serviços na Divisão de Extensão.

4 - COLEGIADOS DE CURSOS E DEPARTAMENTOS NA PERSPECTIVA DA PRESIDÊNCIA DE COLEGIADO, CHEFES DE DEPARTAMENTO, PROFESSORES E ALUNOS.

Para analisar a situação de fato em que se encontra o Colegiado de curso de Ciências Pedagógicas e Departamentos da FE, foi necessário ouvir elementos participantes desses órgãos nas seguintes categorias:

- Presidentes de Colegiado
- Chefes de Departamento
- Professores
- Alunos.

Na seleção de professores obedeceu-se aos seguintes critérios:

- Docentes que participavam da estrutura universitária antes da Reforma;

- Docentes ingressos na estrutura universitária após a Reforma;
- Docentes ingressos há menos de 12 meses na estrutura universitária.

A seleção de alunos obedeceu aos seguintes critérios:

- Alunos que se encontram no final de curso;
- Alunos com representatividade do corpo discente em órgãos da estrutura universitária;
- Alunos que exercem a função de monitores.

Com o intuito de ampliar e contrastar o leque de opiniões, foram ouvidos ainda elementos, de acordo com o critério acima mencionado, pertencentes a outros Colegiados de Cursos e Departamentos da UFG. Devido à natureza específica dos órgãos em estudo, os dados foram coletados e tratados diferentemente.

Os resultados das entrevistas realizadas são apresentados a seguir. Quanto ao Colegiado de Cursos, optou-se por tratamento desagregado, analisando-se separadamente as opiniões dos vários grupos de elementos entrevistados: Presidentes de Colegiados, Chefes de Departamentos, Professores e Alunos. Para a análise da atuação dos Departamentos optou-se por

um tratamento agregado, analisando-se conjuntamente as respostas dos dois grupos entrevistados: Chefes de Departamento e Professores.

4.1 - COLEGIADOS DE CURSOS

4.1.1 - *Percepção por parte dos Presidentes*

4.1.1.1 - Quanto às Funções:

A) segundo as declarações dos presidentes, os Colegiados de Cursos *vêm desenvolvendo* as seguintes funções:

a) *Estudo e Proposição Curricular*

- organização de comissões para estudos e proposições de reformas de currículo;
- sistematização de oferta de disciplina.

b) *Controle Didático-Pedagógico*

- responsabilidade pela parte acadêmica dos alunos;
- realização de estudos para avaliação dos cursos e desempenho de professores;
- análise de planos de cursos;

- controle, através da matrícula, de problemas de choque de horários e observação de pré-requisitos.

c) *Contabilização Acadêmica*

- estudo de processos sobre aproveitamento de estudos e/ou créditos;
- orientação a alunos quanto à escolha de disciplinas;
- registro de todos os dados relativos à vida acadêmica do aluno.

d) *Outros*

- orientação e recebimento de documentação de matrícula;
- correção de matrículas erradas;
- fornecimento de informações diversas aos alunos;
- fornecimento de listas de formandos à DAM;
- fornecimento, aos alunos, de declarações relacionadas à vida acadêmica;
- regulamentação e normatização de decisões do CCEP e do próprio Colegiado;
- manutenção de constante comunica-

ção com: DAM, CPD, Direção e Secretaria da Faculdade e/ou Institutos e Departamentos que ministrem disciplinas.

B) Segundo as declarações dos presidentes, as seguintes funções não estão, *mas deveriam estar*, sendo desenvolvidas pelos Colegiados:

a) *Estudo e Proposição Curricular*

- realização de pesquisas de mercado para subsidiarem reformas curriculares e ofertas de disciplinas.

b) *Controle Didático-Pedagógico*

- otimização do trabalho do professor;
- promoção de condições de aperfeiçoamento do corpo docente;
- prestação de assistência, apoio e orientação ao professor no que se refere a planejamento, metodologia e avaliação do ensino;
- exercício de maior fiscalização e controle didático;
- supervisão do cumprimento de programas;
- fiscalização de freqüência e cum-

primento de horário;

- exigência e análise de planos de cursos;
- montagem de coordenações didático-pedagógicas das disciplinas básicas e profissionalizantes.

c) *Contabilização Acadêmica*

- proposição e controle do número de vagas do curso.

4.1.1.2 - Quanto às Relações

A) Relações mantidas pelo Colegiado, segundo declarações dos presidentes.

a) *Administração Superior*

- Com a 1ª Sub-Reitoria - contatos formais relacionados à vida acadêmica dos alunos.
- Com o Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa:
 - participando de Câmaras e Plenários desse Conselho onde são tomadas as decisões sobre a política de ensino, pesquisa e extensão da Universidade;
 - executando as diretrizes.
- Com a Divisão de Admissão e Matrícula

cula - intercâmbio de informações sobre a vida acadêmica do corpo discente.

- Com o Centro de Processamento de Dados - para registro de matrícula, frequência e notas.

b) *Unidades Universitárias, Cursos e Órgãos Complementares*

- Com as Direções de Unidades - para solicitações de ajuda financeira e medidas de ordem administrativa.
- Com os Departamentos que integram o curso são mantidas várias formas de relações:
 - através da participação dos chefes de departamentos como membros do Colegiado;
 - através de solicitações para ofertas de disciplinas e estudos de processos de alunos.
- Com as Secretarias de Unidades - através de consultas aos arquivos de documentações de alunos.
- Com o Corpo Docente - através de solicitações de planos de cursos, avaliações de disciplina e alunos.
- Com o Corpo Discente - orientando-

o em matrículas, prestando-lhe informações, oferecendo declarações e "cheques de créditos". O Regulamento estabelece que deve haver um representante dos alunos na constituição dos Colegiados, no entanto, o corpo discente não tem apresentado candidatos.

4.1.3.1 - Quanto às Atribuições da Presidência

A Presidência do Colegiado é exercida por um professor eleito pelo Conselho Departamental como representante da unidade junto ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisas e nomeado presidente pelo 1º Sub-Reitor. De acordo com os presidentes, o exercício do cargo não traz prestígio a quem o exerce e sim muito trabalho. A presidência de Colegiado exige dedicação exclusiva, no entanto, o presidente é sobrecarregado de outras atividades, sobrando-lhe poucas horas para se dedicar ao Colegiado.

São funções do presidente de Colegiado:

- Participar de câmaras e plenários do Conselho de Ensino e Pesquisa;
- Convocar e presidir reuniões do Colegiado de Cursos;
- Organizar comissões para estudos e

proposições de reformas curriculares;

- Coordenar a orientação dos alunos;
- Baixar resoluções normatizando aspectos didático-pedagógicos dos cursos.

4.1.1.4 - Quanto aos Problemas em Geral

A. Quanto à estrutura

- Autonomia financeira - o Colegiado não tem autonomia financeira. Vinculado à 1ª Sub-Reitoria, esta não o inclui em sua dotação orçamentária; por outro lado a unidade não se responsabiliza por ele.
- Infra-estrutura - o Colegiado não possui infra-estrutura. Falta-lhe pessoal qualificado, espaço físico e material. Vive de "favores" da unidade.
- Duplicação e superposição de funções entre: DAM, Colegiado e Secretaria de Unidades:
 - emissão de históricos escolares e registro de matrículas são funções da DAM, mas como esta tem se mostrado morosa e incapaz, o Colegiado assumiu essas funções. Em sua dinâmica de trabalho o Colegiado tem eliminado o fluxo

de relações com a DAM, executando funções que seriam específicas daquela divisão; para isso mantêm contatos diretos com órgãos, como o CPD, por exemplo, aos quais só deveria legalmente se dirigir através da DAM.

- o Colegiado mantêm arquivos com todas as anotações da vida acadêmica dos alunos para quando necessitar dos dados, visto que a DAM sempre os fornece com erros.
- lista de matrículas, notas e frequência de alunos são remetidas à Secretaria da Unidade, no entanto, as irregularidades devem ser corrigidas pelo Colegiado de Cursos. Se o aluno leva a reclamação, o Colegiado dirige-se à Secretaria da Unidade, consulta os arquivos e faz a correção no processo do aluno, que é remetido à DAM.

B. Quanto ao Funcionamento

- Desconhecimento do verdadeiro objetivo do Colegiado pelos professores, Departamentos e próprios presidentes de Colegiados, o que

tem levado a:

- não assumência, por parte do Colegiado, da função de supervisão pedagógica dos cursos;
- resistência por parte dos Departamentos e professores em aceitar a colaborar e a cumprir as solicitações do Colegiado referentes à orientação e controle pedagógico dos cursos. Os professores e Departamentos não se sentem vinculados ao Colegiado, mas apenas à Direção da Unidade.

4.1.1.5 - Quanto às Sugestões Finais:

- Divulgar o objetivo e as funções prioritárias do Colegiado de Curso entre diretores, professores, alunos e presidentes de Colegiados;
- Dotar os Colegiados de autonomia administrativa e financeira;
- Definir melhor as funções dos Colegiados, DAM e Secretaria.

4.1.2 - Percepção por Parte dos Chefes de Departamento

4.1.2.1 - Quanto às Funções

A) Segundo as declarações dos chefes de Departamentos, os Colegiados de Cursos vêm desenvolvendo as seguintes funções:

- a) Estudo e proposição curricular
 - Criação e extinção de disciplinas.
- b) Controle didático-pedagógico
 - Oferta de disciplina
 - Compatibilização dos horários de disciplinas
 - Acompanhamento às atividades dos docentes através de formulários e depoimentos de alunos que procuram o Colegiado.
- c) Contabilização acadêmica
 - Organização e controle da vida acadêmica do aluno.

SUGESTÕES

Foi ressaltada pelos entrevistados a não assunção pelos Colegiados de suas reais funções, bem como a não efetivação de suas funções de coordenação pedagógica, devido à série de problemas gerados pela implantação da Reforma Universitária que absorveu todo o tempo do Colegiado.

B) Segundo as declarações dos chefes de Departamentos, os Colegiados de Curso deveriam desenvolver as seguintes funções:

a) Estudo e Proposição Curricular

- Coordenação da Política educacional do curso;
- Promoção de mudanças no currículo;
- Criação e extensão de disciplinas;
- Adequação das disciplinas às finalidades do curso.

b) Controle Didático-Pedagógico

- Coordenação Pedagógica do curso;
- Promoção da melhoria de conteúdo e de metodologias do curso;
- Orientação e acompanhamento do corpo docente através de círculo de estudos;
- Estabelecimento de um clima de crítica aberto em relação ao nível do curso e ao desempenho dos professores no mesmo.

c) Contabilização Acadêmica

- Racionalização da burocracia acadêmica;
- Assunção da realidade dos alunos a partir de estudos sistemáticos.

4.1.2.2 - Quanto às Relações

A) Segundo as declarações dos Chefes de Departamentos, os Colegiados de Cursos mantêm as seguintes relações:

- Com os Departamentos através de:

- . ofícios
- . reuniões
- . avaliação de cursos
- . avaliação de professores.

SUGESTÕES

Alguns entrevistados informaram que o contato entre Colegiado e Departamentos é mínimo, uma vez que o Colegiado não assume as suas funções.

B) Segundo as declarações dos Chefes de Departamentos, os Colegiados de cursos deveriam manter as seguintes relações com os Departamentos:

- Desenvolvimento de uma política sobre a problemática do curso, em decorrência da qual viriam os contatos naturais, os encontros, círculos de estudos etc.;
- Efetivação de pelo menos duas reuniões por semestre para sentir e captar problemas do curso.

4.1.2.3 - Quanto às Atribuições da Presidência:

A) Segundo as declarações dos Chefes de Departamentos, o exercício da Presidência do

Colegiado é percebido:

a) Quanto à produtividade do Colegiado

- pela situação escolar do aluno;
- pelo número cada vez mais reduzido de alunos que esperam vaga em disciplinas, vaga que diminui significativamente;
- pela orientação de matrícula;
- pelo esforço em detalhar mecanismos de funcionamento do Colegiado;
- pelo esforço em melhorar o currículo do curso;
- por sua preocupação com as inter-relações externas e com a melhoria da qualidade do ensino;
- por sua atuação, na elaboração de horários, oferta de disciplinas, programa e prioridades de matrículas, buscando:
 - . mudança de currículos;
 - . melhoria da Dinâmica interna.

SUGESTÕES

- Não se percebe a atuação do Presidente em relação à preocupação com a comunidade, com o mercado de trabalho local e com os egressos do curso.
- Não se percebe a atuação do Presidente devido à exigüidade do tempo na

- dedicação a suas funções.

- Não se percebe a atuação do Presidente em relação ao desempenho didático dos professores.

- Não se percebe a preocupação do Presidente em relação às finalidades do curso.

b) *Quanto à Escolha do Presidente:*

. Indireta

. Informal

. Nenhuma participação dos Departamentos.

c) *Quanto aos critérios que legitimam a autoridade do Presidente:*

. Disposições estatutárias e regimentais.

d) *Quanto ao tempo e volume de trabalho*

. Não há estipulação de carga horária

. O tempo do Presidente é suficiente

d) *Quanto à aceitação do trabalho do Colegiado pelos docentes*

. Os docentes não aceitam o controle e a avaliação feitos a eles e ao curso pelos Colegiados. Não se percebe integração Colegiado/Corpo Docente.

B) Segundo as declarações dos Chefes de Departamentos, o exercício da Presidência do Colegiado *deveria se pautar nos seguintes aspectos:*

a) *Quanto à produtividade*

. Direcionar a produtividade no que concerne à melhoria do ensino.

b) *Quanto à escolha do Presidente*

- A escolha do Presidente deveria recair sobre professores que:

. possuíssem especialização afim ao curso ao qual o Colegiado pertence;

. possuíssem experiência com os demais cursos;

. demonstrassem bom relacionamento profissional;

- Os professores deveriam participar diretamente na escolha do Presidente.

c) *Quanto aos critérios que legitimam a autoridade do Colegiado:*

. Autoridade de conhecimento;

. Competência técnica e especialização;

. Qualidades pessoais;

. Autoridade pessoal;

. Autoridade legal;

. Conhecimento dos problemas do Curso.
so.

d) *Quanto ao tempo e volume de trabalho*

. O Presidente deveria exercer apenas as atividades do Colegiado e, no máximo, ministrar aulas.

4.1.3 - Percepção por parte dos professores

4.1.3.1 - Quanto às Funções:

A) Segundo as declarações dos professores, os Colegiados de Cursos estão desenvolvendo as seguintes funções:

a) *Estudo e Proposição Curricular*

- proposição curricular dos cursos;
- montagem do currículo conforme as prescrições.

b) *Cumprimento das determinações regimentais e estatutárias do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa quanto ao:*

- estabelecimento de disciplinas que integram os cursos;
- número de créditos, pré-requisitos e co-requisitos de cada disciplina;
- prazos para integralização curricular.

SUGESTÕES

O cumprimento de suas funções conforme o estabelecido acima ocorre de forma estática, pois a composição curricular nem sempre atende às finalidades do curso e a adequação das disciplinas a essas finalidades se faz de forma genérica, superficial, limitada. Os cursos não têm seus objetivos definidos pelos Colegiados juntamente com os Departamentos.

c) *Controle Didático-Pedagógico:*

- oferta de disciplina;
- efetuação de matrícula;
- catalização de reclamações de alunos;
- integração.

Observações

- A Reforma Universitária não foi assumida senão nos seus aspectos de estrutura curricular e na contabilização acadêmica.
- O Colegiado não cumpre as funções referentes à promoção da melhoria da qualidade do ensino, pois não assume as funções didático-pedagógicas (Reg. Geral da UFG, art. 65, alíneas g, h, j, l, m, n).

- É omissa em relação à orientação que deve ser prestada aos docentes, nas suas atividades didático-pedagógicas, objetivando à melhoria do ensino ministrado.
- As medidas são ocasionais, casuísticas, não sistemáticas.
- O acompanhamento das atividades docentes é feito precariamente, mediante formulários ineficazes que conduzem à imprecisão de respostas, e não expressam uma linha de pensamento ou uma teoria de aprendizagem.
- O Colegiado se apresenta nesta categoria de atividades disfuncionalizado e descaracterizado, - pois deixa aos Departamentos a promoção de integração das disciplinas dos cursos. Essa integração é feita de maneira limitada em cada Departamento, sem a perspectiva global, que deveria correlacionar todas as disciplinas do curso.

d) *Contabilização Acadêmica*

- Acompanhamento da vida acadêmica do aluno por meio de fichas, formulários, manual de orientação de matrícula e integralização curricular.

Observações

- Não existem instrumentos de controle rígidos quanto a pré-requisitos e choques de horário, o que obriga o Colegiado a uma orientação individualizada e paternalista ao aluno, impedindo-o de assumir com responsabilidade a sua vida acadêmica.
- Não há estrutura administrativa para efetivação do trabalho.

B) Segundo as declarações dos professores, os Colegiados de Cursos *deveriam desenvolver* as seguintes funções:

a) *Estudo e proposição curricular*

- Planejamento de atividades;
- Integração dos Departamentos do Curso;
- Definição dos cursos juntamente com os Departamentos;
- Avaliação contínua e permanente do processo de ensino-aprendizagem;
- Reformulação do currículo após análise do processo de ensino-aprendizagem;
- Reestruturação das atribuições do Presidente de Colegiado como membro do CCEP e como membro do Conselho Departamental;

- Correção das disfunções existentes entre Colegiado/DAM/Secretaria de Unidade/Conselho Departamental.

b) *Controle Didático-pedagógico*

- Cumprimento do disposto no Regimento Geral da UFG art. 65, alíneas g, h, i, j, l, m e n.
- Orientação eficaz das atividades pedagógicas dos docentes;
- Discussão crítica e aberta dos problemas pedagógicos;
- Atividades mais científicas no tratamento dos problemas pedagógicos;
- Redução de privilégios a atividades administrativas;
- Eliminação de posições irracionais consagradas com relação ao Colegiado;
- Incentivo à participação do aluno nas decisões do Colegiado, através da representação estudantil.

c) *Contabilização curricular*

- Criação de uma estrutura administrativa própria para o Colegiado;
- Racionalização de rotinas internas do Colegiado;

- Elaboração de instrumentos: fichas e formulários para controle, acompanhamento curricular, aproveitamento de estudos.

4.1.3.2 - Quanto às Relações:

A) Segundo as declarações dos professores, os Colegiados de Cursos mantêm as seguintes relações com os Departamentos:

a) *Contatos formais*

- . cobrança de planos;
- . cobrança de relatórios;
- . cobrança de formulários de avaliação de curso;
- . cobrança de assessoria para processo de matrícula.

b) *Contatos informais*

- . não existem.

Observações

- As relações Colegiado-Corpo Docente são administrativas. A produtividade do docente não é avaliada. O Corpo Docente ignora as funções do Colegiado e resiste à sua atuação pedagógica.

B) Segundo as declarações dos professores, os Colegiados de Cursos *deveriam manter*

com o docente maior contato para análise e orientação do trabalho.

4.1.3.3 - Quanto ao exercício da Presidência:

A) Segundo as declarações dos professores, o exercício da Presidência de Colegiado é assim percebido:

a) Quanto à produtividade do Colegiado

- Produtividade inexpressiva.

Observação

- A atuação é limitada à dinâmica administrativa da vida acadêmica do aluno.

b) Quanto à escolha do Presidente do Colegiado

- Participação indireta

Observação

- A escolha é imediatista e arbitrária, com critérios pouco racionais.

c) Quanto aos critérios que legitimam a autoridade do Presidente

- Disposição estatutária e regimental.

Observações

- Há excesso de encargos de natureza administrativa de competência de outros órgãos.

- Não há estrutura administrativa.

d) Quanto à aceitação do Colegiado pelos Docentes

- É apenas teórica e se limita ao seu papel administrativo.

Observação

- Há resistência dos docentes em aceitá-lo na sua função didático-pedagógica.

e) Quanto à análise crítica do curso

- A análise é feita através de resoluções que disciplinam a vida acadêmica.

Observação

- Questionamento precário, sem sistematização e regularidade.

B) Segundo as declarações dos professores, o exercício da Presidência do Colegiado deveria se pautar nos seguintes aspectos:

a) *Quanto à produtividade do Colegiado*

- O Colegiado deveria assumir a supervisão pedagógica na Universidade.

b) *Quanto à escolha do Presidente*

- Eleições diretas com participação do corpo docente da Unidade;
- Apresentação de candidatos com PLATAFORMA política para oportunizar opção mais madura.

c) *Quanto aos critérios que legitimam a autoridade do presidente*

- A autoridade do Presidente deveria se basear:
 - . no conhecimento das funções do Colegiado;
 - . no compromisso com suas funções prioritárias didático-pedagógicas;
 - . na capacidade de liderança;
 - . no conhecimento de assuntos pedagógicos universitários;
 - . na experiência de magistério superior;
 - . no conhecimento da legislação do ensino superior;

- . no conhecimento do papel e da função da Universidade.

d) *Quanto ao tempo e volume de trabalho*

- O trabalho do Presidente poderia ser otimizado se:

- . o Colegiado fosse dotado de estrutura administrativa;
- . o Presidente fosse desobrigado da realização de pesquisa;
- . o Presidente estivesse isento de atividades, em comissão permanente, da administração superior;
- . as responsabilidades administrativas e didático-pedagógicas fossem divididas com o Vice-presidente;
- . as disfunções entre Colegiado/DAM e Secretarias das Unidades fossem corrigidas.

e) *Quanto à aceitação do trabalho do Colegiado pelos Docentes*

- Deveriam ser criados dispositivos para facilitar aos docentes a compreensão das funções didático-pedagógicas e administrativas do Colegiado.

f) *Quanto à análise crítica do curso*

- O Colegiado deveria fomentar entre docentes e discentes o questionamento do curso: nível, finalidades, mercado de trabalho.

4.1.4 - Percepção por parte dos Alunos

4.1.4.1 - Quanto às funções

A) Segundo as declarações dos alunos, os Colegiados de Cursos desenvolvem as seguintes funções:

a) *Quanto ao Corpo Discente*

- Economiza o tempo do aluno em relação à obtenção de informações;
- Orienta matrículas;
- Fornece declarações;
- Estuda e efetua transferência de cursos;
- Entrega cheques de créditos;
- Orienta a vida acadêmica do aluno;
- Presta informações sobre o curso;
- Registra notas e frequência de alunos.

b) *Quanto ao estudo e proposição curri-*

cular

- Avalia o currículo do curso;
- Efetua reformas curriculares.

c) *Quanto ao Curso*

- Reúne cursos afins;
- Coordena e orienta departamentos;
- Organiza, concilia e controla ofertas de disciplinas;
- Controla horário de professores.

Observação

- Existe muita discrepância nas ofertas de disciplinas. Os alunos mais antigos que não se encontram situados no regime de blocos têm dificuldades de prosseguir no curso devido aos choques de horários. Existe um consenso entre o corpo discente: é conhecido o ano de ingresso no curso, mas desconhecido o ano de saída.

B) Segundo as declarações dos alunos, os Colegiados *deveriam desenvolver* as seguintes funções:

a) *Quanto ao corpo discente*

- Simplificar a vida do aluno dentro da Universidade,

- Racionalizar a oferta de disciplinas, diminuindo o tempo expendido pelo aluno para fazer o curso;
- Preocupar-se mais com os problemas do aluno;
- Cuidar para que os interesses e necessidades dos alunos sejam atendidos;
- Situar o aluno no curso;
- Orientar o aluno para a vida profissional;
- Motivar e orientar os alunos, com antecedência, para as eleições de representantes estudantis junto aos órgãos da Universidade.

b) Quanto ao Curso

- Preocupar-se com a seleção do corpo docente;
- Avaliar o desempenho dos professores;
- Providenciar a melhoria do nível do curso.

4.1.4.2 - Quanto às Relações

a) Com o corpo discente

- a relação Colegiado-alunos se faz através de:

- . orientação de matrículas;
- . colocação de avisos em murais e corredores;
- . prestação de informações quando solicitadas;
- . discussão com os formandos sobre históricos escolares.

Observação

- O Colegiado não se relaciona diretamente com os alunos, apenas presta-lhes informações. O aluno não participa das decisões do Colegiado, porque desconhece esta possibilidade e porque não é motivado para tal.

b) Com o Corpo Docente

- Existe uma relação de fiscalização de horários de professores, no entanto, o Colegiado não interfere no comportamento didático do professor.

Observação

- É insignificante e até mesmo nula a influência do Colegiado no comportamento do professor. Entretanto, urge que Departamento e/ou Colegiado se

preocupem mais com o desempenho do corpo docente e com a elevação do nível do curso que está muito baixo.

c) *Com a DAM*

- Existe troca de informações entre DAM e Colegiado.

4.1.4.3 - Quanto à escolha da Presidência

Segundo os alunos, o professor que fosse escolhido para ocupar a presidência do Colegiado deveria:

- Conhecer a estrutura da Universidade e a legislação do ensino superior;
- Conhecer a estrutura do curso;
- Estar atualizado com as demandas do mercado de trabalho;
- Ser aberto a críticas e a mudanças;
- Ser criativo;
- Ser democrata, de fácil relacionamento e expansivo;
- Ser professor ou possuir experiência de magistério.

4.2 - DEPARTAMENTOS

4.2.1 - Percepção por Parte dos Chefes de Departamentos e Professores

4.2.1.1 - Quanto às Funções:

Segundo as declarações dos Chefes de Departamentos e Professores, os Departamentos vêm desenvolvendo as seguintes funções:

A) *Acadêmicas*

- a) programação de atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- b) execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão conforme o planejado, ou sua reprogramação;
- c) análise e aprovação dos Projetos e Relatórios de Pesquisas dos docentes em regime de 40 horas, e que não estejam no exercício de funções administrativas;
- d) observância dos prazos para encaminhamento dos relatórios de pesquisa à COPERT.

Observações

- O cumprimento das atividades citadas tem um caráter de cumprimento de tarefas, ou seja, de exigências feitas

por órgãos de instâncias superiores na estrutura da UFG. A programação das atividades, por exemplo, consiste, basicamente, no preenchimento de formulários enviados no início de cada semestre pela COPERT. Dessa forma, a programação é feita individualmente e da junção dos planos individuais surgem os planos departamentais, de uma forma superficial e sem observância de critérios de exequibilidade. A execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão revela o caráter imediato da programação e a preponderância de atividades extra-departamentais, geralmente a nível de Unidade ou mesmo da Universidade, sobre as atividades departamentais.

- As atribuições pedagógicas são cumpridas de forma genérica, superficial e limitada pois a preocupação maior não é com a qualidade do ensino, das pesquisas e atividades de extensão executadas, mas sobretudo com o cumprimento fiel das mesmas em termos de cronograma para que os relatórios sejam encaminhados, na época determinada, aos órgãos responsáveis na UFG. Nota-se, dessa forma, que as funções burocráticas são mais valorizadas em

detrimento das pedagógicas. Ressalte-se também que as solicitações extra-departamentais são atendidas com maior rapidez e comprometimento do que as departamentais, ou melhor, preterindo ou reprogramando as atividades departamentais.

- Outra observação que se pode fazer refere-se à mudança semestral das disciplinas ministradas pelos professores, impedindo-os de se fixarem em suas áreas de especialização.

Foram criadas coordenações pedagógicas que, entretanto, não executam suas funções.

- As atividades de pesquisa são preteridas às administrativas, daí o grande número de elementos que solicitam dispensa de pesquisa para realizar atividades administrativas.
- Os Departamentos não se comprometem com a aprovação ou não de projetos e relatórios de pesquisa, mas apenas com seu encaminhamento à COPERT nos prazos determinados.
- Além disso, as horas destinadas a pesquisa são exiguas face às outras atividades, e não há, a nível departa-

mental, incentivo à produção de trabalhos científicos.

B) Administrativas:

- Tomada de decisões referentes a requerimentos oriundos do corpo docente como: aproveitamento de créditos, equivalência de disciplinas etc.;
- Tomada de decisões referentes a admissão, afastamento, aumento da carga horária etc... dos docentes;
- Verificação da assiduidade dos professores;
- Elaboração e encaminhamento ao Diretor da Unidade do Plano Departamental e Relatório Semestral;
- Encaminhamento à DAM das notas e frequência dos alunos nas disciplinas oferecidas pelo Departamento;
- Encaminhamento à COPERT dos relatórios de pesquisas desenvolvidas pelos docentes.

Observações

- As atividades são executadas como tarefas, com o caráter de atendimento a solicitações, e com total ausência de rotinas.

Conseqüentemente, o tempo dispendido, pela ausência de rotinas e pela falta de pessoal de apoio (secretário, datilógrafo), é superior ao necessário, ficando as atividades pedagógicas prejudicadas.

- A vida departamental se caracteriza por um excesso de formalismo tanto na obediência às hierarquias, quanto no desencadeamento das reuniões. Isso faz com que o Departamento em verdade deixe de ser a célula mínima da Universidade, pois para todas as atividades nele realizadas são designadas comissões. A fragmentação em termos de comissões e de indivíduos dificulta o comprometimento de todos, acarretando:
 - enorme dificuldade para se tomar qualquer decisão a nível departamental;
 - perda da força de representatividade do Departamento como tal;
 - dependência na tomada de decisão da posição de alguns de seus membros,

que pela amplitude dos poderes que concentram, transformam-se em verdadeiros "catedráticos".

4.2.1.2 - Quanto às Relações:

A) Segundo as declarações dos Chefes de Departamentos e Professores, os Departamentos mantêm as seguintes relações:

a) *Contatos formais:*

- Com os órgãos da administração superior:
 - . encaminhamento de projetos e relatórios de pesquisas;
 - . encaminhamento de notas e frequências dos alunos.
- Com as Unidades Universitárias, Cursos e Órgãos Complementares:
 - . encaminhamento de planos de ensino das disciplinas oferecidas;
 - . encaminhamento de planos e relatórios das atividades semestrais desenvolvidas;
 - . designação de comissões para atender às solicitações recebidas da Direção e do Colégio de Aplicação;

. participação em decisões a nível de Conselho Departamental, através de seu chefe.

b) *Contatos informais:*

- discussão de problemas, solicitação de prestação de serviços externos etc.

Observações

- As relações Departamentos/Órgãos de Administração Superior/Unidades Universitárias/Cursos e Órgãos Complementares são basicamente administrativas. Os Departamentos carecem de planejamento racional e efetivo, inexistindo também políticas de ação. Faltam ainda aos Departamentos:
 - uma estrutura administrativa prévia que lhes possibilite funcionar conforme estabelecem os documentos legais;
 - uma estruturação em termos de atribuições didático-científicas.

O relacionamento externo com os órgãos reflete as atividades administrativas como cumprimento de tarefas, e um isolamento em termos de preocu-

pações de ensino e de pesquisa.

4.2.1.3 - Quanto às atribuições da chefia

Segundo as declarações dos chefes de Departamentos e Professores, a chefia departamental é percebida:

- Quanto às Atividades Acadêmicas

. A coordenação dos chefes de departamentos na elaboração e execução dos planos de ensino e pesquisas é inexpressiva.

. A atuação dos chefes, visando à promoção de experiências pedagógicas e ao incentivo à realização de pesquisas, é inexpressiva.

. Atuação limitada e restrita a contatos pessoais com professores e/ou grupos de professores, com os quais as relações informais são mais amplas.

- Quanto às Atividades Administrativas

. A verificação do cumprimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em termos de cronograma de execução, é fielmente observada.

. Não se percebe nenhum interesse em ser chefe de Departamento, atividade que é vista como quota de sacrifício.

. Inexistem rotinas administrativas, havendo uma sobrecarga no tempo gasto para realizá-las.

4.3 - CONCLUSÕES

Pela análise das informações foram constatados:

4.3.1 - A nível de Colegiados de Cursos:

- disfunção entre atribuições legais e reais;

- ênfase na ação administrativa em detrimento da ação pedagógica;

- duplicação de funções com outros órgãos;

- fluxo indefinido de comunicação com os vários órgãos, e sobretudo, com os departamentos;

- planejamento assistemático e imediatista.

4.3.2 - A Nível de Departamentos:

- disfunção entre atribuições legais e reais;
- fragmentação da unidade departamental com predominância de decisões a nível de comissões e de indivíduos;
- compromisso maior com atividades extra-departamentais;
- inexpressividade das chefias;
- inexistência de vida departamental.

O cotejo dos resultados evidenciou discrepância de elementos de um mesmo órgão e entre estes e elementos de outros órgãos, quanto à concepção das finalidades e atribuições dos Colegiados e dos Departamentos.

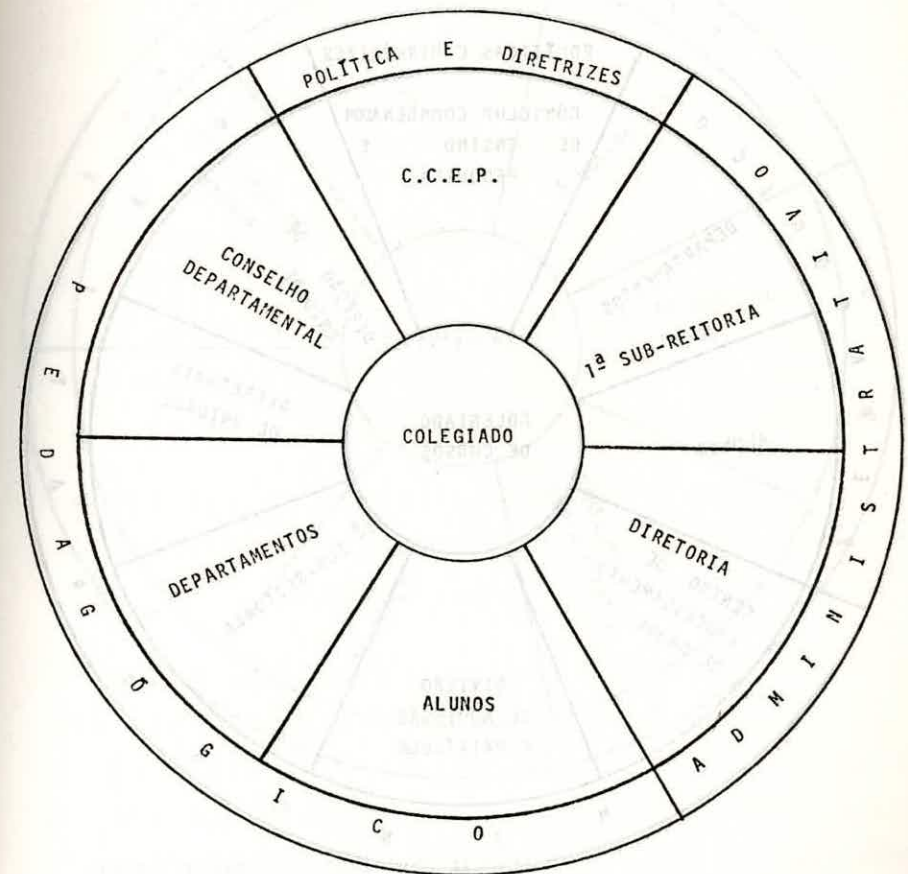
Tal discrepância ocorre devido ao desconhecimento das atribuições legais dos Colegiados de Cursos e Departamentos.

Por outro lado, a comparação entre a situação legalmente firmada mediante os documentos - Estatuto e Regimento da UFG - no que se refere à alocação dos Colegiados e Departamentos da UFG, e as suas relações de fato, com os órgãos dessa mesma Universidade, revelam acentuadas distorções. Estas distorções podem

ser melhor avaliadas, mediante análise dos gráficos que se seguem.

GRÁFICO 1

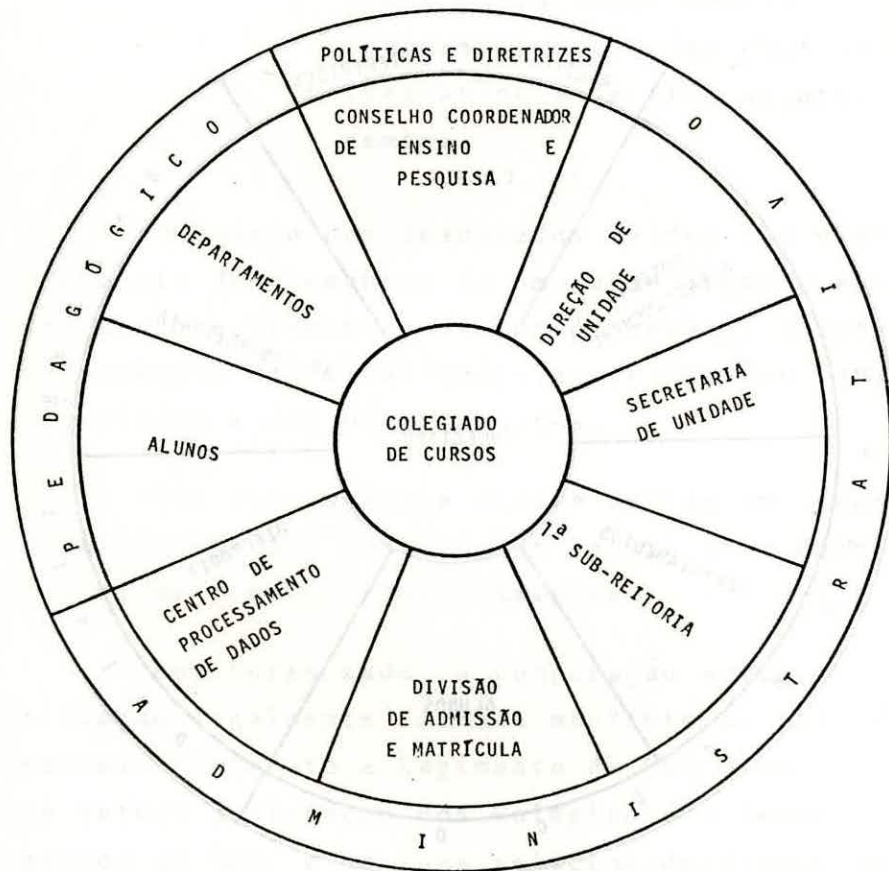
INTER-RELAÇÕES LEGAIS DOS COLEGIADOS DE CURSOS



FONTE: ESTATUTO E REGIMENTO DA UFG

GRÁFICO 2

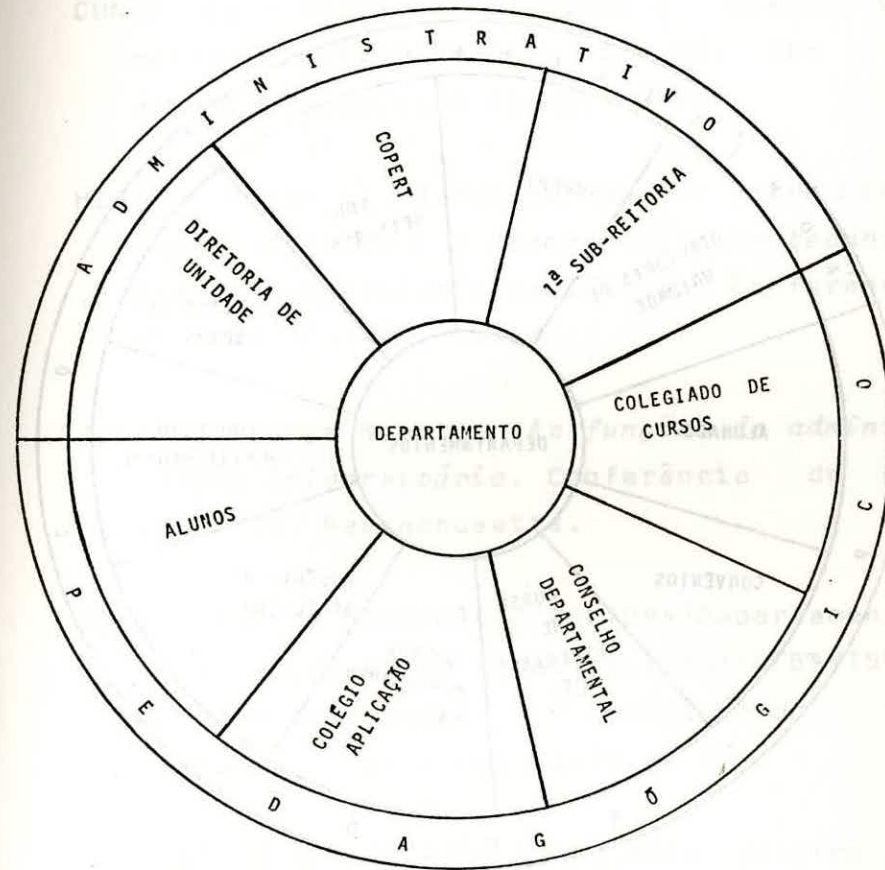
INTER-RELAÇÕES REAIS DOS COLEGIADOS DE CURSOS



FONTE: DIAGNÓSTICO REALIZADO NA FE/UFGO

GRÁFICO 3

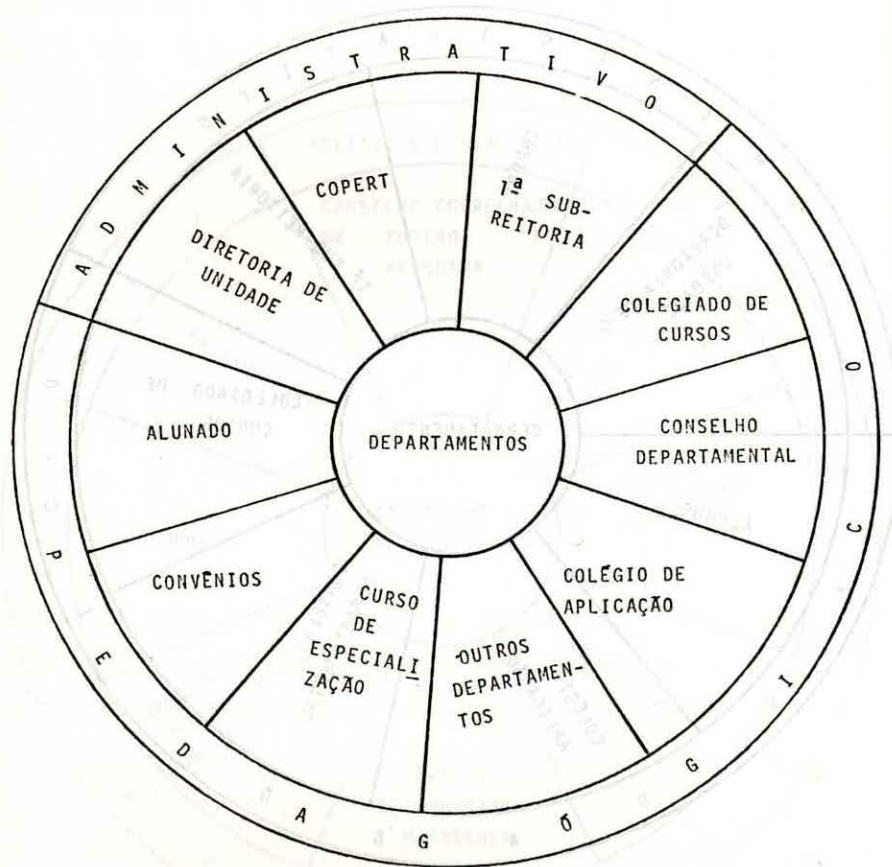
INTER-RELAÇÕES LEGAIS DOS DEPARTAMENTOS



FONTE: ESTATUTO E REGIMENTO DA UFGO

GRÁFICO 4

INTER-RELAÇÕES REAIS DOS DEPARTAMENTOS



FONTE: DIAGNÓSTICO REALIZADO NA FE/UFG.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior - Legislação e Jurisprudência*. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1975, 4 v.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

HIGBEE, Eliot C. *O relacionamento entre a educação superior e o desenvolvimento tecnológico: a experiência canadense*. Conferência do dia 27/07/76, Canadá.

JUNIOR, George Beatty. *As funções da administração universitária*. Conferência do dia 28/07/76. Massachusetts.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/Departamento de assuntos universitários (DAU)-UFBA/ISP. *Reforma Universitária - Avaliação da implantação*. Salvador, 1975, 2 v.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Roteiro para o detalhamento de projeto de pesquisa institucional*. Brasília, Jan/1977. (mimeografado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA /Departamento de assuntos universitários (DAU). *Curso de qualificação para aplicação do modelo de órgão de planejamento*. Brasília, 1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Curso de planejamento universitário*. Brasília, 1977.

OLIVEIRA, Evaldo Macedo de. et alii. *Criação de sistema de planejamento universitário*. Estudo preliminar elaborado. Brasília, abril/1976.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. *Administração acadêmica universitária*. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos, 1977.

SCHUCH, Vitor Francisco. *Educação no Brasil legislação mínima*. 2a. ed. Porto Alegre, Sulina, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Estatuto*. Aprovado pelo Decreto nº 66.555 - de 11 de maio de 1970.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Regimento Geral*. Aprovado pelos Decretos: Nº 130/72 e Nº 724/72.

INTER-AÇÃO
2º sem. de 1977, Ano III nº 5.

PROPOSTA DE DINAMIZAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS*

Eliana Maria França Carneiro**

RESUMO

A finalidade deste estudo é propor algumas medidas que contribuam para a dinamização da vida departamental. As propostas apresentadas são resultantes do estudo realizado na Faculdade de Educação da U.F.G. (Pesquisa Institucional) e seu objetivo é constituir-se em um instrumento de debate, através do qual cada Departamento deverá procurar sua alternativa de organização.

INTRODUÇÃO

Os teóricos da administração têm salientado que a atividade administrativa é subsidiária ao desenvolvimento das atividades fins

* Estudo financiado pela CODEMOR-DAU/MEC

** Professora Assistente do Departamento de Educação da U.C.G. - área de Especialização: Administração Escolar.

de uma organização. Somente assim é possível concebê-la. No entanto, o que se tem verificado é que, muitas vezes, ela adquire importância e refinamentos tais, principalmente no aspecto de controle, que se sobrepõe à atividade primeira - razão de ser da organização.

Nas Universidades, muito se tem questionado a burocratização de seus órgãos e serviços. Durmeval Trigueiro afirma que "...as estruturas tradicionais conspiram a favor da acomodação e da rotina, tendendo, inclusive, a mais conciliar os interesses de pessoas e de grupos que os do ensino"¹. Isto ficou evidenciado na pesquisa realizada na Faculdade de Educação da UFG, em que se demonstrou a insatisfação de professores com o funcionamento atual dos departamentos e colegiados de curso².

Este documento tem como objetivo propor algumas medidas que contribuam para uma racionalização da vida departamental de modo a permitir um maior engajamento de seus membros nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se, essencialmente, de um instrumento de debate a ser utilizado por aqueles que direta ou indiretamente estejam interessados na dinamização dos departamentos como "órgãos de auto-consciência"³ da Universidade.

1 - O Departamento: Caracterização

O Departamento, originário da antiga cátedra, firmou-se como órgão da estrutura acadêmica universitária com a Reforma de 1968. Instituído pelo Decreto nº 252/67 que determina que "O Departamento compreenderá disciplinas afins, para objetivos comuns de ensino e pesquisa", viu consolidada sua criação com a Lei nº 5.540/68. Ao extinguir definitivamente a cátedra, o texto legal (art. 33, § 3º), estabelece: "O Departamento será a menor fração da estrutura da Universidade para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal".

Tal como concebido pela legislação, o Departamento é simultaneamente um órgão acadêmico, responsável pela execução da atividade fim da Universidade - ensino e pesquisa - e uma "unidade administrativa, que torna possível o exercício de sua função"⁴.

Como organização didático-científica, o Departamento é o centro nevrálgico da Universidade. Nele se produz ciência - (pesquisa), e se difunde ciência - (ensino). O fazer ciência e o difundir ciência são atividades profundamente integradas. Enquanto a pesquisa é a "apropriação criadora do saber"⁵, o ensino é a divulgação deste saber. Para Durmeval Trigueiro, o ensino é uma larga *conversatio*, o que

quer dizer um *conversio*,* um recebendo o outro, interiorizando o recebimento para uma elaboração pessoal, e volvendo-o, depois desse momento de germinação interior, ao parceiro do diálogo universitário⁶. Tal consideração implica em transformar o ensino em atividade de comunicação integrada e integrante com a ciência, com a vida e com a cultura. Esta integração induz o Departamento a sair de si mesmo e procurar no ambiente que lhe é extrínseco os insumos necessários à sua fermentação interna, ao mesmo tempo que o torna depositário do produto resultante da relação pesquisa-ensino. Isto leva o Departamento a se relacionar com o meio e a desenvolver o que se convencionou chamar de extensão.

Como unidade administrativa, o Departamento "situa-se na categoria das atividades administrativas de natureza grupal"⁷, exercidas em dois planos: - o executivo - pela chefia e o deliberativo, pelo plenário do qual participam os docentes e os alunos, estes através de representações. As atividades administrativas exercidas pelos Departamentos podem ser reunidas em 2 grupos: um de atividades essencialmente rotineiras e mecânicas e outro de atividades técnico-pedagógicas e gerenciais. Entre as atividades rotineiras podem ser des-

* grifos do autor.

tacadas: controle e distribuição de processos do corpo docente e discente; recebimento e arquivamento de correspondência; organização de arquivo ativo e passivo; solicitação de material de consumo e controle do mesmo, atendimento a aluno e público em geral. Dentre as atividades técnico-pedagógicas e gerenciais salientam-se: elaboração do plano departamental; distribuição dos encargos de ensino, pesquisa e extensão; seleção de professores e auxiliares de ensino; estudos de processos; apreciação de planos de ensino; pesquisa e extensão.

2 - Propostas para Dinamização da vida Departamental:

Como órgão acadêmico e administrativo o Departamento é composto de professores, auxiliares de ensino e de alunos. Dentre os professores, de acordo com o Regimento de cada Universidade, é escolhido o chefe e vice-chefe do Departamento e sobre estes recai grande parte das tarefas administrativas mencionadas. O dinamismo departamental é resultado da atuação de seu pessoal. Zeferino Vaz uma vez declarou que uma Universidade se constitui de cérebros. Sim, mas torna-se essencialmente dependente desta constituição a organização adequada à atuação destes cérebros. Entretanto, muitas são as distorções verificadas nesse as-

pecto. Os professores queixam-se de sobrecargas de tarefas de cunho administrativo, que lhes roubam o tempo de dedicação ao saber, da excessiva burocratização da vida departamental, que artificializa e impede um ambiente adequado à pesquisa e à discussão, condições essenciais à criação científica. Os cérebros estão mutilados na estrutura departamental. Urge que os Departamentos se voltem para as atividades acadêmicas afirmando-se como órgãos de fermentação do saber no interior da Universidade, para que esta possa realmente ser um Centro de Cultura. Para esta finalidade propomos:

I - Atribuição de Poder Real e Autônomo aos Departamentos

A burocracia universitária mutila a atuação acadêmica do Departamento, transformando as questões didáticas em problemas burocráticos. A autoridade do Departamento é dissolvida no interior da estrutura universitária; os interesses acadêmicos são substituídos por interesses políticos; o aperfeiçoamento científico-pedagógico cede lugar à disputa e à procura de ascensão na "carreira" administrativa da Universidade. Somente a autonomia departamental imprimirá sentido à função acadêmica, devolvendo-lhe a primazia no meio universitário através de um ambiente propício de criação e transmissão do saber.

II - Participação Ativa do Corpo Discente na Vida Departamental:

Vários órgãos da cúpula administrativa das universidades, assim como órgãos de assessoramento técnico, têm criado vários instrumentos refinados de acompanhamento e controle do trabalho do professor. No entanto, esses instrumentos têm-se mostrado estéreis quanto à dinamização da atividade didática. O ensino é um diálogo e somente os protagonistas deste diálogo poderão dar-lhe forma, sentido e conteúdo. É o questionamento, a dúvida, a provocação, a crítica do aluno que impulsionam a ação do mestre adquirindo feições de sua própria consciência. A participação do aluno deve ser vista em dois aspectos: um primeiro de envolvimento do corpo discente na dinâmica do Departamento e, um segundo, de alargamento da representação estudantil em relação ao número de docentes.

III - Ativação do Plano Departamental

O plano departamental se apresenta como o instrumento administrativo que melhor subsidia o trabalho acadêmico. Nele se sintetizam todas as atividades do Departamento assim como os momentos em que ocorrem e as pessoas envolvidas. A elaboração do plano departamental deve envolver todos os membros na discussão de

prioridades e fixação de diretrizes. Sua operacionalização, por outro lado, garantirá a execução das decisões tomadas⁹.

IV - Concessão de Prioridade ao Aspecto Didático-Científico como Atividade Fim dos Departamentos.

As atribuições pedagógicas dão razão à existência dos departamentos, constituem sua essência e, conseqüentemente, a essência da Universidade. A Universidade existe em função da produção e transmissão da ciência. Para se fazer ciência exige-se intercâmbio de opiniões, discussão de idéias, questionamento de posições, abertura cultural. O Departamento é o local, na Universidade, responsável pelo fazer e transmitir ciência. Urge, pois, que se liberem os docentes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que se aguace a discussão no interior do Departamento. É preciso torná-lo um centro de produção do saber; sua única razão de existir.

V - Formação nos Departamentos de Infra-Estrutura Administrativa.

O que implica em: pessoal de apoio (secretário e datilógrafo); autonomia financeira e acervo bibliográfico necessário ao desenvol-

vimento de sua função acadêmica. Ao secretário seriam transferidas todas as atividades mecânicas que recaem sobre o chefe, como organização de arquivos, expedição de vários tipos de correspondência, controle de material, confecção de horários de aulas, informações ao público e outros.

A autonomia financeira permitiria ao Departamento maior liberdade na aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento de suas atividades, assim como à realização de seminários e outras atividades culturais. O acervo bibliográfico possibilitaria ao corpo docente e discente material necessário às consultas específicas relativas às disciplinas do Departamento.

VI - Criação de Normas e Regulamentos.

A criação de normas que regulamentam o estudo de processos e outras decisões rotineiras no Departamento desacumulariam docentes e aliviariam agendas de reuniões, possibilitando um melhor aproveitamento do tempo, que poderia ser dedicado a atividades fins, como também evitariam decisões casuísticas e contraditórias no seio do Departamento.

CONCLUSÃO

Este documento, ao apresentar estas seis (6) proposições, o faz considerando o Departamento como o órgão pelo qual a Universidade se volta ao meio, se faz conhecida, desempenha sua função. Como foi salientado na introdução, seu objetivo é tornar-se instrumento de debate. As medidas aqui expostas não se destinam a oferecer "receitas". São propostas genéricas, através das quais cada Departamento deverá procurar, na sua especificidade, sua alternativa de organização. Não cometemos também, como diz Durmeval Trigueiro, "a ingenuidade de acreditar na eficácia mágica das estruturas... o fundamental continua a ser a atitude dos dirigentes, o teor do espírito universitário e a mentalidade dos professores, tudo isto condicionado, em grande parte, pelo processo social e a consciência da integração, nele, por parte da universidade"¹⁰.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ¹ MENDES, Durmeval Trigueiro. *Subsídios para o Plano de Reestruturação da Universidade da Bahia*. Material mimeografado p. 46.

² Relatório 1 da Pesquisa Institucional realizada na Faculdade de Educação da UFG.

³ MENDES, Durmeval Trigueiro. op. cit., p. 45

⁴ CHAGAS, Valnir. O Departamento na Organização Universitária. In: *O Departamento na Organização Universitária*. Salvador, Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), 1977, p. 14.

⁵ MENDES, Durmeval Trigueiro. op. cit., p. 35

⁶ MENDES, Durmeval Trigueiro. op. cit., p. 24

⁷ RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. O Departamento Universitário como Unidade Didática. - In: *O Departamento na Organização Universitária*. Salvador, Universidade Federal da Bahia. - Centro de Estudos Interdisciplinares (SP), 1977, p. 32.

⁸ Op. cit., nota 2.

⁹ Sobre "Plano Departamental" ver Ribeiro, Nelson de Figueiredo. O Plano Departamental na Universidade. In: *O Departamento na Organização Universitária*. Salvador, Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares (ISP), 1977.

(Artigo entregue para publicação em outubro/78)

PROBLEMAS DE CURRÍCULO
NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Lena Castello Branco Ferreira Costa

O Estudo científico de currículos é recente na Universidade Brasileira. O conhecimento dessa matéria, a nível de ensino superior, é necessário para todos aqueles que desempenham funções de planejamento didático-pedagógico, tais como os membros dos conselhos de ensino e pesquisa, os chefes de departamento e os integrantes dos colegiados de cursos.

Atuam sobre o currículo fatores de natureza filosófica, sociológica e psicológica, que deverão ser considerados na elaboração, execução e avaliação do mesmo, assim como na eventual reformulação. O planejamento do currículo leva à elaboração do plano curricular, que é meio e não fim em si mesmo.

Os princípios gerais de currículo são aplicáveis a todos os níveis de ensino, inclusive ao ensino superior. No dimensionamento dos currículos da Universidade Federal de Goiás há que ser atendidas as dimensões da realidade que lhe é subjacente. O estudo dessa realidade, em seus aspectos peculiares, in-

formará o plano curricular de cada curso de graduação, ajustando-o melhor às necessidades regionais e aos anseios do indivíduo e da coletividade.

Tudo parece indicar a urgente necessidade de um equacionamento realista dos problemas que, no momento, desafiam as elites culturais e científicas, assim como as lideranças da Região Centro Oeste. O planejamento curricular dos cursos da Universidade Federal de Goiás, dentro desse contexto, assume as dimensões de uma tarefa de grande importância e significação.

INTRODUÇÃO

A elaboração de currículos, qualquer que seja a escola ou o nível do ensino, pressupõe o conhecimento dos conceitos básicos da teoria de currículo, bem como da legislação específica.

O estudo científico de currículos na Universidade brasileira é recente, datando oficialmente de 1969, a partir do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que abordando os "estudos pedagógicos" fixou os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia (1).

Efetivamente, ali figura a matéria CURRÍCULOS E PROGRAMAS como integrante da parte diversificada do curso de Pedagogia, e obriga-

tória para a habilitação em *Supervisão Escolar* para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus. Em estabelecimentos de ensino de nível superior, o seu estudo deve ser tido como necessário também para todos aqueles que, de alguma forma, desempenham atividades de supervisão: como ocorre, por exemplo, com os membros do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, responsáveis que são, por disposição estatutária e regimental, pela aprovação dos currículos dos diferentes cursos de graduação (2), e exercendo, igualmente, a presidência dos Colegiados de Cursos, a quem compete propor os currículos em questão; estabelecer os pré-requisitos, o número de créditos e o tempo útil dentro do qual será desenvolvida cada disciplina do currículo; fixar o prazo mínimo e máximo de integralização curricular; orientar, fiscalizar e coordenar a realização do curso ou cursos; estabelecer o número de disciplinas eletivas para cada curso (3)".

Temos, pois, que a administração acadêmica da Universidade centraliza-se no Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, órgão técnico que deverá desenvolver uma *teoria de currículo* ajustada às suas altas funções. A partir dessa premissa, parece oportuno proporcionar, a título de colaboração, uma revisão de conceitos e de conhecimentos referentes à espinha

dorsal das atividades de ensino - ou seja, os *currículos plenos* dos diversos cursos de graduação ministrados sob a supervisão imediata dos Colegiados de Cursos.

Não serão apresentadas, neste estudo, proposições inovadoras, e muitos leitores, sobretudo aqueles mais vinculados aos estudos pedagógicos, irão simplesmente recordar matéria conhecida. O que se pretende é, em primeiro lugar, uma síntese de conhecimentos e, em seguida, uma reflexão crítica sobre a realidade dos currículos da Universidade Federal de Goiás, à luz da realidade na qual a mesma se insere.

Para a revisão proposta foi utilizado, como fonte principal de consulta, o texto intitulado MODELO DE REFERÊNCIA PARA A MONTAGEM DE CURRÍCULO de autoria da Comissão Estadual de Currículo da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás. O Capítulo II desse trabalho, desenvolvido por uma equipe de valor presidida pelo Professor José Luiz Domingues da Faculdade de Educação da UFG, oferece uma síntese bastante feliz da teoria de currículo. Se bem que o MODELO em epígrafe esteja voltado para currículos de escolas de 1ª e 2ª graus, as premissas fundamentais que apresenta, bem como o raciocínio que desenvolve parecem igualmente válidos para o ensino superior.

Visando à reflexão que se objetiva, foram colhidos subsídios em publicações diversas

sobre o Centro Oeste, notadamente o PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO-SOCIAL DO CENTRO-OESTE, elaborado pelo Ministério do Interior através da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO). Outras fontes bibliográficas foram consultadas e serão oportunamente indicadas.

TEORIA DE CURRÍCULO

Currículo pode ser entendido, em sentido restrito, como o plano de atividades educacionais a ser desenvolvido (4). Um currículo escolar não surge ao acaso, nem resulta espontaneamente dos interesses e atividades dos educandos (5). Todo um processo de seleção, de gradação, de metodologia e de processamento tem lugar (6) para que ele seja elaborado, em consonância com o momento histórico, as tendências filosóficas e a realidade social e cultural à qual se vincula.

Define-se TEORIA DE CURRÍCULO como o conjunto de proposições relacionadas que dá significado ao currículo, destacando as relações entre os seus elementos e dirigindo seu desenvolvimento, seu uso e sua avaliação (7). Trabalhar em currículo, portanto, envolve um conjunto de ações planejadas e coordenadas entre si, de maneira a obedecerem relações pre-

cisas e de interdependência que o caracterizem como um sistema. Este conjunto de ações pressupõe um processo de tomada de decisões, decisões essas que devem ser racionais e científicas (8).

O significado dos currículos será sempre condicionado por idéias filosóficas e refletirá determinado momento histórico. Na atualidade, são tendências predominantes da Filosofia da Educação: o ecletismo, o progressismo, o perenialismo e o reconstrucionismo (9). Destas, comparecem com maior ênfase, na filosofia da reforma universitária brasileira, o progressismo e o reconstrucionismo. O primeiro pode ser definido como a filosofia do método científico, do inteligente ajustamento e reajustamento do indivíduo ao ambiente natural e social do qual é parte (10). O reconstrucionismo adota o princípio de que a educação é um processo e, igualmente, um instrumento eficiente de reconstrução da sociedade; sua função é criadora, no sentido de formar indivíduos, e, através deles, emprestar forma à cultura. É, portanto, dupla a função da educação - ao mesmo tempo, de responsabilidade social e de desenvolvimento (11).

Fatores de caráter ideológico interferem nos rumos da educação, sob o ponto de vista da filosofia política que a norteia. Dewey lembra que "uma sociedade democrática é inten-

cionalmente progressiva, disposta a mudar, e organizada tão inteligente e cientificamente quanto possível" (12). Nessa perspectiva, os currículos, que são agentes do processo educativo, terão que evoluir e adaptar-se às mudanças ocorridas no meio para o qual se voltam; em alguns casos, poderão mesmo antecipar-se a essas mudanças, tornando-se co-responsáveis pelas transformações do contexto sócio-cultural. Sob tais circunstâncias, há que ser lembradas considerações de ordem econômica, que podem exigir a elaboração de currículos e a orientação de escolas com vistas à eficiência do sistema educacional ou ao desenvolvimento econômico (13).

De um modo geral, aquelas *relações entre os elementos do currículo*, que são objeto da teoria de currículo, devem obedecer a uma base racional que identifica quatro questões fundamentais:

- a. que objetivos se pretende atingir?
- b. que experiências educacionais podem ser oferecidas, com probabilidades de alcançar esses objetivos?
- c. como organizar eficientemente essas experiências?
- d. como ter certeza de que os objetivos estão sendo alcançados?

A partir do princípio segundo o qual o currículo implica em uma filosofia de vida em ação (15), na construção ou reformulação do mesmo são levados a cabo diversos procedimentos que procuram tornar racional e científico o processo decisório a ele referente. Este conjunto de ações sistematizadas pode ser representado pelo modelo cibernético do processo de tomada de decisões (16), que compreende as fases de:

- elaboração
- execução e estratégias
- avaliação.

A *elaboração* de um conteúdo curricular é a fase das decisões que, equacionadas em um plano, originam-se de um conjunto de informações (17) decorrentes da filosofia de educação subjacente; do diagnóstico da realidade e das necessidades emergentes e dos ditames da legislação pertinente.

A *execução* indica o conjunto de ações que são desencadeadas em função das decisões assumidas. Esta é, essencialmente, a fase em que o plano se torna dinâmico (18). A execução é feita através de *estratégias* a serem delimitadas também no currículo.

A *avaliação* envolve a apreciação críti-

ca das decisões e ações (19), com vistas aos objetivos desejados.

Como decorrência de tais processos, o *feedback* compreende a retroinformação; se necessário, levará ao replanejamento de toda a seqüência, a fim de que se constate em que nível os objetivos estão sendo atingidos (20).

ELABORAÇÃO

Os passos fundamentais para a construção ou reformulação de currículos compreendem as seguintes premissas que lhes são determinantes:

- a. o planejamento do currículo processa-se em um contexto social e expressa uma concepção filosófica do homem e do universo;
- b. o planejamento do currículo abrange os vários domínios ou áreas da educação;
- c. o planejamento do currículo requer a participação dos elementos envolvidos no processo;
- d. o planejamento do currículo envolve processos de administração, de supervisão e de organização escolar (21).

Dentro desse esquema, torna-se necessário definir quais os fatores determinantes do currículo, o qual apresentará, ao final, as dimensões da sua própria realidade, ou seja: dimensões filosóficas, sociais e psicológicas.

Como *dimensões filosóficas* determinantes do currículo deverão ser levados em conta as doutrinas, os ideais e os valores predominantes no contexto social e cultural a que o currículo deverá servir e que, necessariamente, refletirá. Assim é que também *fatores sociológicos* a influírem no currículo serão considerados, a partir do fato de que o educando faz parte de vários grupos sociais que se interpenetram e se interinfluenciam. Dois conjuntos de variáveis determinam, sob tal aspecto, a estrutura imediata. Esta contribui com a maior soma de interferências, quer pelos seus aspectos de realidade social, quer pelas características dos seus problemas sociais. Não que ser lembrados, outrossim, os aspectos culturais próprios, tanto sob o enfoque antropológico como sob o ângulo etnológico e, ainda, sob a perspectiva da existência - ou não - de subgrupos culturais. O reconhecimento destes, por si sós, justificaria o planejamento curricular descentralizado e adequado a cada região e, até mesmo, a cada escola (23).

Do que foi exposto, conclui-se que a dimensão sociológica do currículo atende ao edu-

cando não em função dele próprio, mas pelo equacionamento das diferentes influências que lhe imprimem determinada orientação. Além do seu aspecto de aglutinador de pressões sociais, o currículo organiza e seleciona experiências para o indivíduo, e, na medida em que assim age, também apresenta *dimensões psicológicas*. Estas orientam as decisões a respeito da aplicação de valores (dimensão filosófica), conciliando-as com as características individuais do educando (24). Deverão ser consideradas as contribuições da Psicologia da Aprendizagem no que diz respeito às características do indivíduo; ao processo de aprendizagem; à definição de aptidões e habilidades decorrentes da aprendizagem, bem como os resultados obtidos com os métodos adotados. São as decisões referentes a tais aspectos psicológicos que determinarão a maior ou menor extensão e profundidade do campo abrangido pelo currículo (25).

DELINEAMENTO OU REFORMULAÇÃO

O delineamento ou reformulação pressupõe a atuação de pessoas capazes e responsáveis, de espírito crítico, experimental e aberto, bem como de imaginação e sensibilidade que lhes permitam detectar as características da sociedade e do indivíduo que têm em mira. Es-

tas peculiaridades encontrarão resposta nos conteúdos curriculares, de modo a que atendam e permitam o desenvolvimento integral do indivíduo, até onde este for capaz de chegar (26).

Muitas pessoas trabalham nessa tarefa; professores, especialistas e alunos estão nela profundamente interessados. Certos focos decisórios do currículo devem ser apontados: a definição dos objetivos educacionais; a seleção e organização de conteúdos; a estratégia de implantação do currículo e a avaliação deste (27).

A definição dos objetivos é determinada pela análise da sociedade e de suas necessidades, valores e ideais; pelo conhecimento do educando, seus interesses, aptidões e potencialidades; e pela compreensão e domínio da área de conhecimentos a ser desenvolvida, tanto isoladamente como em função da educação em geral, como um todo integrado (28).

Serão atendidos, portanto: as exigências sociais; as necessidades humanas; o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; a validade intrínseca dos conhecimentos a serem transmitidos; a adequação dos métodos a serem utilizados (29).

Os objetivos educacionais irão determinar os demais componentes do currículo, de tal sorte que deles dependerão tanto a seleção de conteúdos e da estratégia curricular, quanto

os critérios sobre o *que* ensinar e *como* ensinar; e, ainda, a avaliação dos resultados e o próprio sistema de interação entre os primeiros e a última.

Definidos os objetivos educacionais, segue-se a seleção dos conteúdos curriculares. A importância de um conteúdo está na proporção de sua coerência com os fins da educação previstos e de sua adequação ao tipo de currículo que se pretende estruturar (30). A esta altura, o grande problema é a própria maré montante das inovações, a desconcertante apresentação de novas possibilidades e de novas combinações de possibilidades (31).

O planejador de currículo terá que fazer opções e fixar prioridades, levando em conta objetivos bem definidos e a exata posição dos conteúdos no contexto, conforme se destinam a servir a fins imediatos e específicos, ou a objetivos de caráter mais geral. As prioridades assim estabelecidas atenderão a critérios de natureza filosófica, sociológica e psicológica. Dentre os primeiros, destacam-se a validade intrínseca dos conteúdos em si mesmos. Dentre os segundos, a sua expressividade para o exercício de uma profissão; e, dentre os últimos, o caráter significativo do conteúdo proposto para o educando e a possibilidade de ser utilizado diretamente, o que o predispõe a aceitá-lo e valorizá-lo.

Efetuada a seleção dos conteúdos, torna-se necessário organizá-los. Os centros ou núcleos de organização curricular dispõem-se em duas linhas principais: a continuidade e a integração dos conteúdos. A continuidade compreende a organização vertical, enquanto que a integração diz respeito à organização horizontal do currículo. Na primeira, objetiva-se o ordenamento dos conteúdos nos diferentes períodos ou etapas em que se desenvolve a aprendizagem; na segunda, atende-se ao relacionamento entre os conteúdos das várias aprendizagens simultâneas, correspondentes a diferentes áreas do currículo. A organização será tanto mais perfeita quanto venha a atender, simultaneamente, aos princípios da continuidade e da integração.

Na organização de conteúdos curriculares, são utilizadas: matérias ou disciplinas isoladas; matérias ou disciplinas fracionadas; matérias ou disciplinas integradas; áreas de estudo ou de vida; necessidades; interesses; experiências; atividades (32). As matérias ou disciplinas serão vistas, outrossim, como integrantes do currículo mínimo ou do currículo pleno do curso; e, ainda, como obrigatórias, optativas ou eletivas.

Em nível superior, a particularização e o aprofundamento dos estudos que se impõem levam, quase sempre, o planejador de currículo a

considerar as matérias e disciplinas fracionadas, quando o ideal seria a integração destas, ao menos a nível de motivação. As atividades (experiências) também são freqüentemente menosprezadas, quando deveriam ser valorizadas e planejadas detalhadamente.

Toda organização de conteúdos curriculares levará em conta, portanto, a amplitude e o equilíbrio - entendida amplitude como sendo o acúmulo de conteúdos dentro de períodos de tempo limitados e de acordo com o desenvolvimento do aluno; e equilíbrio, a dosagem exata dos conteúdos, para servir aos propósitos do curso e às necessidades do aluno.

Após devidamente planejado o currículo, passa-se à fase de execução. Esta vale-se de estratégias que podem ser entendidas como o conjunto de procedimentos através dos quais se pretende criar situações favoráveis à aprendizagem. Compreendem os procedimentos selecionados pelos planejadores, desde os de cunho mais restrito - como a determinação de atividades básicas - até os mais amplos, a exemplo daqueles que visam ao aperfeiçoamento de professores.

O desempenho das estratégias e da execução é acompanhado e avaliado. A avaliação é um processo contínuo de pesquisa (33), voltada para a execução dos currículos, levando em conta os resultados obtidos, as estratégias

empregadas e a estrutura curricular em si mesma e em função das respostas que provocou. Esse processo atinge: os alunos, para que possam melhorar sua *performance*; os professores, para que se aperfeiçoem e busquem otimizar as condições de aprendizagem dos alunos; a escola como um todo, a fim de que reformule os seus próprios objetivos.

A avaliação é da maior importância, como fator de controle da qualidade intrínseca do currículo e do sistema educacional, pois indicará as falhas e os méritos dos conteúdos e das estratégias; e, ainda, o bom ou mau desempenho dos alunos em relação aos fins colimados. A avaliação deve ser encarada em sua dupla dimensão: em função dos processos de aprendizagem (avaliação formativa); e do produto da aprendizagem (avaliação somativa) (34).

O PLANO CURRICULAR

Todo o processo de planejamento de currículo leva à elaboração de um *plano curricular*, documento que deverá permitir, em um determinado momento, uma visão de conjunto da realidade em que deverá atuar o currículo, e do elenco de decisões que permitirão uma intervenção coordenada na mesma, com o apoio de critérios científicos (35).

O plano curricular deverá ser constan-

temente reajustado, levando em consideração todas as variáveis que atuam sobre o planejamento e a elaboração do currículo, bem como os resultados da avaliação realizada em moldes objetivos.

É sempre conveniente insistir em que o plano "é meio e não fim" (36). Em uma época de supervalorização do planejamento, o bom senso recomenda lembrar que a execução de uma ação pode ocorrer sem plano e essa ação poderá ser de boa ou má qualidade; todavia, plano sem execução perde todo o sentido de sua realização.

Igual equívoco pode gerar-se do perfeccionismo, com a superposição de planos curriculares que não chegam a ser executados. É óbvio que a avaliação deverá proceder-se sobre fatos e experiências concretas; e que um mínimo de vivência deve preceder a novos planos curriculares, estes sempre ajustados a novas realidades que venham a ser diagnosticadas.

A UNIVERSIDADE E OS CURRÍCULOS

Os princípios gerais de planejamento, elaboração e avaliação de currículos são universais - e, portanto, aplicáveis ao ensino de 1º e 2º graus, bem como ao ensino superior.

Para um eficiente planejamento curricular dos cursos de graduação da Universidade

Federal de Goiás deverão ser identificadas e ordenadas as dimensões filosóficas, sociológicas e psicológicas da sua realidade. Sob o ponto de vista filosófico, temos a evidência de que os ideais aqui predominantes são os mesmos que caracterizam a Nação brasileira: Democracia, Soberania e Integridade nacionais. No que diz respeito à Universidade e ao seu universo de valores, temo-la em suas características de universalidade de campo e de saber, assim como na preocupação da racionalidade e organicidade de administração. Tanto no plano nacional, quanto no regional e no local, há nítida predominância de uma filosofia progressista e reconstrucionista, de cunho dinâmico.

Como características atuais do meio inerentes ao Estado e à região, deverão ser destacados: a mobilidade social e demográfica; a predominância de atividades econômicas das áreas primária e terciária; o substrato cultural heterogêneo e a progressiva interação dos estratos urbano e rural (37).

Numa tentativa de projeção para os próximos trinta anos, a mesma sociedade poderá ser antevista como em processo de urbanização acelerada. Correntes migratórias internas e externas farão aumentar as taxas de crescimento demográfico, refletindo-se na demarcação de novas fronteiras humanas. Nestas, é possível prever-se a acumulação de problemas de educa-

ção e de saúde (38). A economia em expansão refletirá o processo, já deflagrado, de incremento à produção de alimentos, de intensificação da exploração de minérios e de implantação de indústrias de transformação (39). A soma de todos estes fatores trará a ampliação da área terciária ou de serviços. O sistema político atuará, no período, de forma centralizadora e tendo como principais agentes - tanto sob o ponto de vista político quanto econômico - o Governo do Estado e a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste ou órgão similar. Por outro lado, anuncia-se uma síntese de padrões culturais autóctones e alóctones, o que deverá ocorrer como consequência natural do processo de transformação descrito e da mobilidade da população, acentuada pela construção de rodovias e ferrovias (40). Estas, por sua vez, levarão à ocupação das reservas ecumenas existentes, com progressiva modificação do *habitat* natural.

No delineamento de uma política de cursos e currículos para a Universidade Federal de Goiás, essas perspectivas - que não são aleatórias - deverão estar presentes, bem como a realidade simples e óbvia de que a Universidade, sem prejuízo de sua vocação universal, deve servir ao Estado e à região na qual se situa.

A preparação de elites é função precí-

pua da Universidade e deve realizar-se em consonância com o dinamismo e a objetividade que dela se esperam. Nos países latinoamericanos em desenvolvimento, como o Brasil, as Universidades encontram-se, hoje, diante de difícil missão qual seja a de introduzir o Continente, com todas as suas tensões e esperanças, na era da civilização científica (41). Cabe-lhes, outrossim, a tarefa humanística, definida por Felix Martinez Bonati, de as mesmas "se entenderem enquanto a consciência da sociedade". Dentro desse prisma, são as Universidades - seus integrantes e seus componentes - reflexos e agentes de um determinado momento histórico, o qual devem reconhecer e aceitar.

No fulcro da atuação da Universidade situa-se o educando, cujas dimensões psicológicas buscar-se-á atender. Para caracterizar o aluno da Universidade Federal de Goiás faz-se necessário conhecer as suas características, o seu comportamento, as condições de aprendizagem que apresenta e as aspirações que o animam. Esta é uma tomada de posição que precisa ser empreendida, através de pesquisas, de estudo e análise, sem a qual a Universidade corre o risco de desconhecer a si mesma.

Os focos decisórios no campo do planejamento curricular na Universidade Federal de Goiás articulam-se em círculos concêntricos, com ampliação gradual de seu raio de atuação.

A partir de professores e alunos, as etapas da elaboração curricular processam-se em órgãos colegiados, a saber: Departamentos, Colegiados de Cursos, Colegiados de Área e Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. O sistema decisório assim constituído prevê a participação, inclusive, de educandos que se fazem representar nos órgãos colegiados.

O Estatuto e o Regimento Geral da Universidade explicitam, outrossim, as estratégias gerais de avaliação, comuns a todas as unidades universitárias e que devem ser pelas mesmas particularizadas. O Regimento Geral fixa a orientação a ser seguida na elaboração dos currículos e planos curriculares. Ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa cabe o exame e aprovação destes; aos Colegiados de Cursos e de Área, a sua definição preliminar; e aos Departamentos a atuação relativa às disciplinas integrantes dos Currículos e seus programas. Assim, cada disciplina terá definidos os seus objetivos, dentro do contexto geral, bem como as suas características didático-pedagógicas e os recursos existentes - ou a serem providenciados - para sua correta ministração.

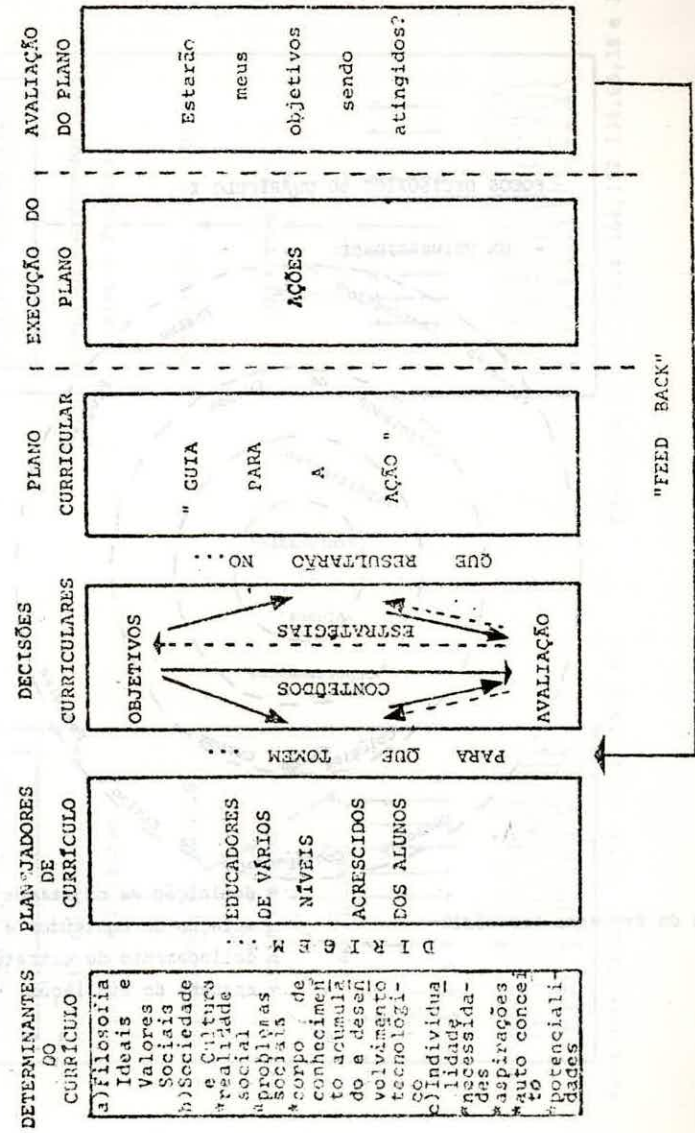
O planejamento curricular dos cursos da Universidade é, portanto, obra da maior importância dentro da sua política de ensino. O estudo e a análise crítica dos currículos irão permitir o seu reajustamento àquelas determi-

nantes filosóficas, sociológicas e psicológicas referidas. A visão de conjunto poderá propiciar, igualmente, sugestões para o eventual enriquecimento do leque de opções oferecido pela Universidade Federal de Goiás

Tudo parece indicar a urgente necessidade de um atendimento realista dos problemas que, no momento, desafiam as elites culturais e científicas, e as lideranças da região: a educação; a saúde; as pesquisas de minérios; o desenvolvimento da agricultura e da pecuária para a produção de mais alimentos; a construção de novas estradas; a preservação da natureza; talvez a realização de estudos de nutrição e de administração específicos. São temas que permitem desdobramentos e possibilidades incomensuráveis. Cabe à Universidade conhecê-los e sugerir alternativas e soluções.

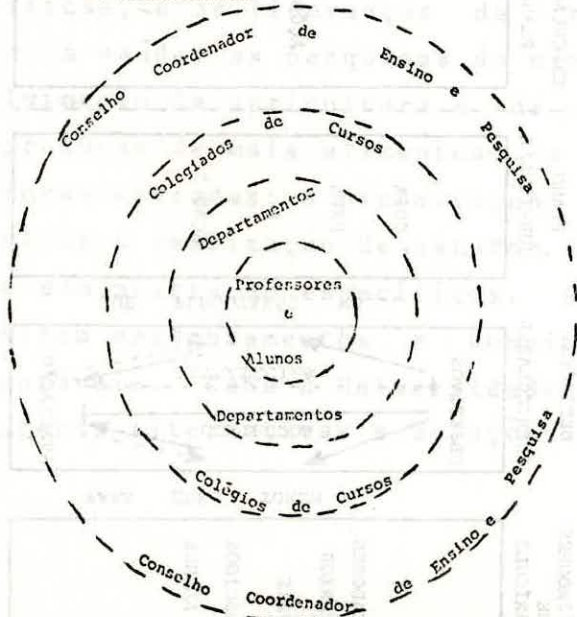
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO CURRICULAR

ELABORAÇÃO DO PLANO



FOCOS DECISÓRIOS DO CURRÍCULO I

- NA UNIVERSIDADE

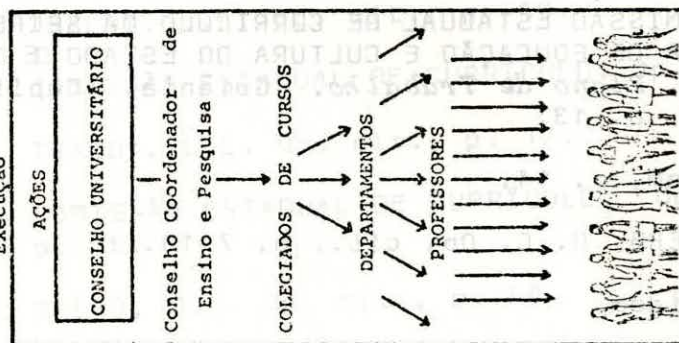


Fases do Processo Desisório

- definição de objetivos
- seleção de conteúdos e sua organização
- delineamento de estratégias
- esquema de avaliação

"OPERATION"

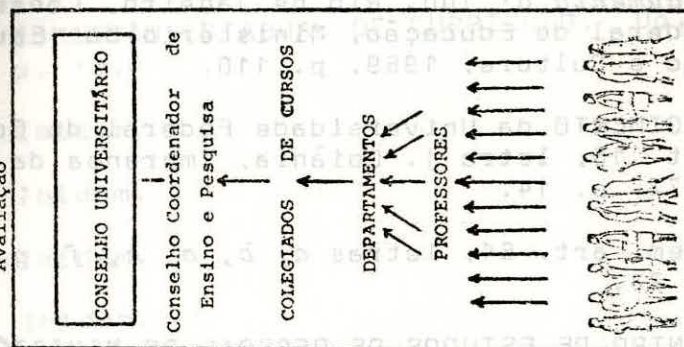
Execução



Regimento Geral: arts. 10,16,65 e 47

"TEST"

Avaliação



Regimento Geral: arts 106,192,136,65,16 e 10

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHAGAS, Valnir. Currículos de Pedagogia. In *Documenta* n° 100. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 110.
2. REGIMENTO da Universidade Federal de Goiás. Art. 16, letra j. Goiânia, Imprensa da UFG: 1972, p. 14.
3. Idem, art. 64, letras a, b, c, e, f, g, s, p. 23.
4. CENTRO DE ESTUDOS DE PESSOAL DO MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. *Metodologia para Elaboração e Revisão de Currículo*. Rio de Janeiro, Forte Duque de Caxias, s.d., p. 4.
5. SPERB, Dalila C. *Problemas Gerais de Currículo*. 2a. edição. Porto Alegre, Editora Globo, 1972, p. 13.
6. Idem, p. 14.
7. COMISSÃO ESTADUAL DE CURRÍCULO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DE GOIÁS. *Plano de Trabalho*. Goiânia, Capítulo II, p. 13.
8. Idem, p. 14.
9. SPERB, D. C. Op. cit., p. 7-10.
10. Ibidem.
12. DEWEY, John. *Apud* SPERB, D. C., idem, p. 10.
13. TRALDY, Lady Lina. *Currículo. Teoria e Metodologia*. Série Ensino Fundamental, n° 9. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Centro Gráfico do Senado Federal, 1973, p. 13.

14. TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre, Editora Globo, 1974, p. 3.
15. TRALDY, L. L. Op. cit., p. 15.
16. COMISSÃO ESTADUAL DE CURRÍCULO. Op. cit., p. 15.
17. Ibidem.
18. Ibidem.
19. Ibidem.
20. Ibidem.
21. Ibidem.
22. Ibidem.
23. SPERB, D.C. Op. cit., p. 12.
24. COMISSÃO ESTADUAL DE CURRÍCULO. Op. cit.
25. Ibidem.
26. TRALDY, L.L. Op. cit., p. 19.
27. COMISSÃO ESTADUAL DE CURRÍCULO. Op. cit.
28. TRALDY, L.L. Op. cit., p. 17.
29. COMISSÃO ESTADUAL DE CURRÍCULO. Op. cit., p. 26.
30. SPERB, D.C. Op. cit., p. 68.
31. PFEIFER, John. *Uma visão Nova de Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1971, p. 10.
32. COMISSÃO ESTADUAL DE CURRÍCULO. Op. cit., p. 27-28.

33. Idem, p. 29.
34. Ibidem.
35. Ibidem, p. 30.
36. Ibidem.
37. SUDECO. *Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Centro-Oeste*. Brasília, Ministério do Interior, Centro Gráfico do Senado Federal, 1973, p. 46, 77-78.
38. Idem, p. 93.
39. Idem, p. 85.
40. Idem, p. 94.
41. STEGER, Hans Albert. *As Universidades no Desenvolvimento Social da América Latina*. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1970, p. 1.

Profa. Lena Castello Branco Ferreira Costa -
Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Goiás.

(Artigo entregue para publicação em outubro/78)

INTER-AÇÃO
2º sem. de 1977, Ano III nº 5.

EDUCAÇÃO: PRAXIS CRIADORA E NORMATIVA NA SOCIEDADE

Canabrava, I. *

Moura Almeida, V. M.**

O presente trabalho consiste numa reflexão a respeito de Educação Permanente, a partir de considerações descritivas da população goiãniense, que se caracteriza, numa grande faixa, como deficiente cultural.

Considerando-se esta deficiência, foram questionados os meios e técnicas eficientes para gerar desenvolvimento, numa concepção global, que inclui educação, inserida numa totalidade e voltada para o trabalho.

Analisando o documento legal do desenvolvimento de Goiânia foram encontradas propostas de operacionalização da educação, como instrumento de desenvolvimento, daí se concluiu que o desenvolvimento da comunidade só poderá ocorrer dentro de uma perspectiva de educação permanente.

(*) Professor Assistente do Departamento de Práticas Educacionais da FE.

(**) Professor Titular do Departamento de Fundamentos de Educação da FE.

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste numa reflexão a respeito da perspectiva da Educação Permanente.

Como a educação está inserida numa realidade social, partimos de uma abordagem descritiva da composição da população goianiense.

A realidade educacional está sempre na prática de uma ideologia, hoje a ideologia do desenvolvimento.

Consideramos a "Educação como praxis criadora e normativa do desenvolvimento, engajada em uma política global da sociedade".

Consultamos e analisamos os documentos legais que norteiam a política de ação, expressa no Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia - PDIG.

Constatamos as diretrizes do plano, que dão abertura para a aplicação de um Sistema de Educação Permanente.

O pensamento filosófico sobre a educação se volta para a prática para repensá-la. O educador tem o seu pensamento no antes, durante e depois do processo educacional.

ASPECTO SÓCIO-CULTURAL DE GOIÂNIA

A cidade de Goiânia apresentou um rápido desenvolvimento demográfico com características particularizantes, que são de marcantes

conseqüências para seu sistema educacional.

Sua fundação é recente. O lançamento da "pedra fundamental" da construção da cidade se deu a 24 de outubro de 1933. Entretanto somente a 5 de julho de 1942 foi feito o Batismo Cultural, equivalente à inauguração.

Foi inicialmente planejada para 50.000 habitantes e conta no momento com aproximadamente 700.000.

Passou a partir de 1960 por um rápido crescimento, conseqüente aos movimentos migratórios.

Operários que trabalharam na construção de Brasília, e habitaram sua periferia, deixaram a cidade após sua inauguração, à procura de moradia e trabalho, ocupando aqui bairros inteiros, como: Setor Palmito, Rodoviário, Jardim América e Jardim Goiás.

Outra parte da população provém do campo, do próprio Estado de Goiás e de outros Estados, forçados pela substituição da Agricultura pela Pecuária, o que exige um menor contingente de trabalhadores, ocasionando o desemprego.

Outros vieram, defendendo-se das difíceis condições de vida do meio rural, em busca de melhores padrões materiais.

Outra parte da população é formada por funcionários públicos cujo rendimento salarial é baixo, mas que difere das populações descri-

tas pelo preparo intelectual.

Compõem ainda a população goianiense, em menor número, filhos de fazendeiros, agricultores e pecuaristas, que aqui se fixaram para freqüentar escola, especialmente as universidades, o que antes era feito nos grandes centros do País.

De um modo geral estes são os grupos que pesam de maneira significativa na população de Goiânia. Esta população se distribui geograficamente de forma que a faixa central da cidade, objeto do planejamento inicial, é habitada predominantemente pela camada mais favorecida da população.

À medida que se vai do centro para a periferia, a proporção das camadas sócio-econômicas se altera, com tendência ao desaparecimento, primeiro da classe alta, depois da classe média.

Na periferia urbana expande-se uma área homogênea da população de baixo nível sócio-econômico e que pela pobreza da infra-estrutura se encontra à margem dos recursos urbanísticos.

Quanto ao mercado de trabalho, Goiânia não oferece oportunidades em número suficiente em proporção da demanda. É deficiente na absorção quantitativa da população, e qualitativamente não tem condição de aproveitar os elementos capacitados.

Segundo o Plano do Desenvolvimento Integrado de Goiânia - PDIG (1969), o aumento populacional se deu principalmente pelo crescimento da classe social de baixo nível econômico e educacional, por sujeitos portadores de Deficiência Cultural, o que gerou sérios problemas sociais, econômicos e educacionais.

Entretanto pesquisa realizada pelo PDIG (1969) constatou que 83% dessa população afirma estar mais satisfeita agora, vivendo na cidade, do que com suas condições de vida do meio rural.

Considerando que a maior parte da população goianiense pertence às camadas mais desfavorecidas, urgente se torna a elaboração de um plano de desenvolvimento desta faixa da população.

Tal plano deve se fundamentar na estrutura social global.

A sociedade apresenta uma divisão em camadas sociais advindas do capitalismo e da sociedade industrial, que se configura no Sistema de Classes Sociais.

A organização de uma sociedade de classes é o resultado da dialética entre as classes superiores e as inferiores, e é orientada pela ambigüidade fundamental entre mobilidade vertical e hereditariedade de classes sociais.

Cada classe social tem um nível educacional típico, cujos meios de ascensão se cons-

tituem no dinheiro e na instrução.

Para Abreu (1968), o desenvolvimento está vinculado à educação, hoje também, compreendida como fonte de investimento não só de aprimoramento individual humanístico como foi no passado.

O autor cita pesquisas realizadas nos Estados Unidos, União Soviética, Japão, Dinamarca, México e Jamaica que comprovam a correlação entre desenvolvimento e educação. Hoje educação é instrumento da política de desenvolvimento, desenvolvimento econômico, numa perspectiva global de desenvolvimento.

Após estas constatações questionamos: Qual é o papel da educação para o desenvolvimento da sociedade goianiense?

A educação existe na história e nas sociedades do homem, é sua construção... Existe concretamente, faz parte da estrutura e dos processos sociais.

Assim sendo, será preponderante o papel da educação para a efetivação do desenvolvimento global de Goiânia. Para que ela se torne fator de desenvolvimento é necessário repensar meios e técnicas a partir da Deficiência Cultural caracterizada. O fator econômico isolado será um elemento da manutenção das diferenças de classes, havendo apenas um simulacro da evolução, mantidas as diferenças iniciais.

Uma política educacional centrada apenas na educação como fator de desenvolvimento, evidentemente não provocaria mudanças finais desejáveis, pois a própria educação faz parte de um todo complexo e integrado.

Existe no dizer de Abreu (1968) "uma totalidade dialética, em que múltiplos aspectos da realidade que formam uma unidade do ser, não estão imobilizados numa cadeia de ações causais recíprocas, mas pertencem a um dinamismo objetivo que vai modificando a todos simultaneamente ao longo do processo transformador da realidade. Não é o rompimento de particular ação causal de um fenômeno sobre outro que altera a realidade, mas a dinâmica do processo na sua totalidade, que não conserva nenhum aspecto do real".

Portanto, o problema da deficiência cultural não se corrige somente com Educação, mas com mudanças progressivas das causas do subdesenvolvimento que provocarão gradativamente as mudanças sociais desejáveis. Para que a Educação desempenhe o papel de determinante de desenvolvimento ela deve ser planejada dentro desta perspectiva. Esse planejamento exige uma coordenação total de suas fases de tal forma que cada parte conduza ao objetivo final de desenvolvimento social desejado.

O planejamento da educação como fonte de desenvolvimento deverá ser orientado para o trabalho. Nesse sentido Trigueiro afirma:

"A indissociabilidade entre a educação e o trabalho, na dinâmica do desenvolvimento, significa que, em qualquer de suas etapas, a educação deve ficar aberta às etapas subseqüentes, e, correlatamente, qualquer nível de trabalho aos níveis superiores, por um processo permanentemente de requalificação. O problema é, portanto, *menos pedagógico que social*, pois depende de um projeto político a que deverão ajustar-se as estruturas da educação".

A educação associada ao trabalho, inclui a preocupação e o planejamento da absorção da mão-de-obra formada através da Educação Formal. Isto vem reforçar a necessidade de ampliação do mercado de trabalho em Goiânia, que atualmente não está preparada para absorver grande número de especialistas em qualquer nível.

Portanto, novamente aqui se reforça a noção de "totalidade dialética": A educação por si só não produz mudanças sociais, mas deverá ser associada ao aumento do mercado de trabalho. Por sua vez, o reforço da educação vinculada ao trabalho, e ao mercado de trabalho, trarão melhorias dos padrões de vida: material, cultural, social e sanitário para a população que emergirá do baixo nível sócio-econômico.

Com esta perspectiva de Educação para o Desenvolvimento faremos uma análise de aspectos do documento legal que norteia o plano do desenvolvimento de Goiânia.

A lei Municipal nº 4523, de 31.12.71, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia, em seu artigo 1º § 1º, diz:

"Os objetivos e as diretrizes do PDIG visam estimular o desenvolvimento sócio-econômico do Município, para proporcionar melhores condições de vida à sua população".

Em seu Título III, das Diretrizes Sócio-Culturais, Capítulo I, Do desenvolvimento comunitário, em seu Art. 33, reforça a necessidade do desenvolvimento, por processos globalizantes, e reconhece a presença de grupos não integrados aos modos da vida cotidiana quando diz: "Para a solução de problemas sociais o Governo Municipal, preferencialmente aos programas de auxílio meramente materiais aos necessitados adotará uma política de desenvolvimento comunitário capaz de capitalizar a participação consciente da população, notadamente com os seguintes objetivos:

I - Adaptação e integração à vida urbana dos grupos marginalizados".

O Capítulo II, do Desenvolvimento da Educação, Art. 35, ressalta a importância da Educação para o processo de Desenvolvimento.

"O sistema de ensino será estruturado visando a sua integração no processo de desenvolvimento, mediante a oferta de conhecimentos que permita ao educando sua inserção crítica e produtiva na sociedade".

O sistema de ensino, dessa maneira estruturado seria então o lugar de encontro dos vários subsistemas de ação da sociedade, numa perspectiva dinâmica, e seria o instrumento das oposições e complementariedade entre os subsistemas.

Este plano que ratifica posições teóricas, poderá servir apenas de uma legitimação ideológica, se não tiver a sua execução ancorada na realidade goiana.

Se sua efetivação for calcada na realidade, a educação estará voltada para o desenvolvimento social e provocará a ascensão ocupacional. Assim a escolarização, levará o indivíduo à conquista de melhor status sócio-econômico.

Cada vez mais se sente a necessidade de um repensar contínuo por parte dos educadores e planejadores da Educação. Isto porque, no dizer de Trigueiro (1974), "Educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do PDIG encontramos, o que é louvável, a preocupação em colocar a educação como instrumento de desenvolvimento. Suas propostas de operacionalização: manutenção de Centros Comunitários, programas como Ação nos Bairros, e ativação da Rede Escolar Municipal, demonstram a mesma perspectiva.

Considerando-se as afirmações de Humell (1978):

"Planificar também significa prever a evolução de uma situação conhecida para um futuro possível, ao qual se deseja chegar. E os futuros possíveis são, em larga escala determinados pelo presente e pelo passado. O futuro não é jamais completamente novo. O futuro da educação depende mais de fatores externos que de elementos intrínsecos aos sistemas educativos. Os contextos políticos econômicos, sociais e culturais determinam a educação de amanhã como determinaram a de hoje".

Conhecendo a realidade que descrevemos, mais uma vez se faz necessária uma reflexão sobre o conceito de educação permanente. "Apesar desse conceito estar ainda hoje longe de ser compreendido em todo o mundo e apesar de nenhum sistema educativo realizá-lo plenamente no momento atual, parece que esse conceito vi-

rã, a longo prazo, a modificar o panorama da educação do mundo inteiro", conforme explicitação de Humell (1978).

Para Trigueiro o mecanismo da educação permanente liga o subsistema educacional aos outros subsistemas da sociedade global: o econômico, o cultural, o político etc.

Para esse autor o indivíduo ficará transitando de um subsistema para outro, como elemento que eles modelam mas que também os modela, a eles, segundo uma incessante troca dialética.

Após essa reflexão, podemos questionar até que ponto essas instituições extra escolares possibilitam a educação permanente?

Serão os programas comunitários do Governo municipal, apesar da ideologia neles contida, o início de novas formas educacionais?

BIBLIOGRAFIA

ABREU, J. *Educação e desenvolvimento uma colocação do problema na perspectiva brasileira*. Rio de Janeiro, MEC - INEP, C.B.P.E. Série VI - 8:79-104, 1968.

HUMELL, C. A. *A educação de amanhã. Como? Por que? Para quem?* in *Correio da Unesco Brasil*, 8:28-30, maio 1978.

TRIGUEIRO, Mendes D. *Fenomenologia no Processo Educativo*. Separata da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro. (134), 140-Abril/Junho. 1974.

WILHELM, J. *Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia*, Arquitetos Associados, 1969 - 437 p.

(Entregue para publicação em outubro de 78)

A LÓGICA E A TEORIA CIENTÍFICA

Sônia Borges Vieira da Mota*

RESUMO

Sempre se verificou, entre os pensadores, particular preocupação com o problema da razão, sua significação, sua forma e seu uso.

O propósito deste estudo foi compreender as contribuições da lógica para a evolução do pensamento científico. Da "lógica clássica" à "logística" tem-se procurado encontrar princípios que rejam o pensamento: já os gregos manifestavam esta preocupação e, hoje, esta esperança de que possa descobrir normas constantes para o pensamento racional, independentes de seu conteúdo, reduz-se ao que chamamos a axiomática.

A RAZÃO NAS CIÊNCIAS

Desde que os pensadores gregos constituíram uma geometria, uma mecânica, uma medi-

(*) Sônia Borges Vieira da Mota - Professora Assistente do Departamento de Fundamentos da Educação da UFGO.

cina, o ideal de conhecimento assim instituído não deixou de modificar-se. À medida que a ciência se aperfeiçoa, seus instrumentos e sua forma evoluem. A própria idéia de ciência não é de modo algum fixada de maneira definitiva. No entanto, desde bem cedo, entre os gregos, existiu a idéia de que há normas constantes, traços universais e imutáveis em todo conhecimento. E, parece que o uso da razão, independentemente do objeto ao qual ela se aplica, tem sido uma das constantes na evolução do pensamento humano.

Na Idade Média, já com o nome de lógica formal, tentou-se traçar um conjunto de normas do pensamento correto, com independência de seu objeto. No entanto, esta presunção, tão natural e tão simples na aparência, tomada ao pé da letra, é votada ao malogro. A ciência contemporânea mostra que a razão ocupa lugar primordial e que não se pode prescindir dela na atividade típica da pesquisa científica. Mas, a ela deve-se aliar a observação e a intuição como fontes dos problemas, que formulados explicitamente vão ser submetidos à crítica da mesma razão para serem fecundados. A razão é enfim "o instrumento de construção da ciência com a pobre matéria prima dos sentidos e da intuição". (1)

¹BUNGE, Mário. *Teoria e Realidade*. Editora Perspectiva. S. Paulo - Brasil. 1967.

A lógica nasceu, como todas as ciências, da filosofia e tomou uma forma explícita com Aristóteles. Este já se ocupara com sucesso da física e da biologia, mas foi sobre o terreno da lógica que chegou a resultados mais valiosos, a ponto de ser, por longo tempo, a lógica de Aristóteles tida como a única lógica.

Segundo Ferrater Mora, lógica tradicional é o nome que recebe toda a lógica até Boole e Frege, e chama-se lógica nova ou contemporânea ao conjunto de trabalhos lógicos construído desde meados do Século XIX, qualquer que seja sua tendência, ou só à que nasceu sob a influência de Boole e Frege e que tem recebido também as denominações "lógica simbólica", "lógica material", "logística" etc.

A lógica antiga será mergulhada na ontologia. Apresenta-se como uma forma de dizer capaz de descrever certas estruturas do real. O dizer lógico se acha entre estes pensadores estreitamente correlacionado com a realidade. Parmênides chega, neste sentido, às últimas conseqüências: "a realidade e o "dizer - lógico" (o pensar) são a mesma coisa". Esta ontologia subjacente à lógica arcaica persistiu em toda tradição racionalista do ocidente.

A lógica grega, pós-aristotélica, enfa-

tizou as leis do cálculo proposicional, as regras da inferência deste cálculo etc. É a lógica dos estóicos que difere da de Aristóteles por ter, principalmente, preocupação com os termos. Por isto, sua maior contribuição é para a lógica quantificacional.

Com os escolásticos, a lógica foi considerada como o processo que conduz ao conhecimento verdadeiro, ou o processo que permite obter raciocínios formalmente válidos. Algumas vezes, entre eles, a lógica assume caracteres metafísicos bem acentuados.

Entretanto, desde os fins da Idade Média, até Boole, a história da lógica não oferece contribuições de maior brilhantismo, sendo que pensadores como Descartes, Kant e outros ou se dedicaram mais a investigações metodológicas científicas ou tiveram uma lógica bastante pobre. Exceção feita a Leibniz, que durante muito tempo foi considerado o fundador da logística, fazendo referência, a muitos pontos da lógica simbólica, por exemplo, a ligação da álgebra lógica com os números.

Na última metade do Século XIX surgiram muitas tendências novas no campo da lógica: a direção empirista, a psicologista, a normativista etc. (que cultivam com preferência os problemas da lógica indutiva, numa orientação positivista "clássica") e as tendências metafísicas e as fenomenológicas.

Com os trabalhos dos lógicos ingleses do Século XIX e sobretudo com a descoberta da "álgebra de Boole", perceberam-se as ligações estreitas que existem entre a lógica e a álgebra geral. "Graças ao emprego de algoritmos cada vez mais precisos e com o desenvolvimento da teoria algébrica de estruturas, a lógica tornou-se inseparável da matemática". (2)

A lógica contemporânea não é mais uma tendência lógica, mas sim, segundo Ferrater Mora, a mesma lógica, em cujos termos podem reformular-se os trabalhos lógicos do passado e do presente.

Tais investigações têm recebido o nome de "logística" e compreendem não só a investigação lógica propriamente dita, mas também a metalógica, os estudos de fundamentação matemática, os estudos de semiótica em seus diversos ramos, especialmente a sintaxe e a semântica.

Desde Boole até Frege podia-se falar de um processo de matematização da lógica, até que este introduziu uma profunda modificação fundando a matemática na lógica. Noções fundamentais surgiram, como definição do número em termos da lógica das classes, a edificação de uma

²PIAGET JEAN. "Logique et Connaissance Scientifique", Vol. de La "Encyclopédie de La Pleiade", Gallimard, 1969.

lógica sentencial, uma lógica quantificacional, o uso de sinais etc.

Daí por diante uma seqüência enorme de trabalhos se seguiram no campo mesmo da lógica e suscitando problemas de ordens científica e filosófica.

De tudo isto resulta a consequência de que a lógica constitui hoje uma disciplina autônoma, inteiramente independente da metafísica e apresentando todos os caracteres de uma ciência propriamente dita, assim como as matemáticas com as quais ela interfere por meio de relações cada vez mais numerosas.

3. O USO DA LÓGICA

3.1 - TEORIA E MÉTODOS

O objetivo da teorização é a construção de teorias amadurecidas e verossímeis. Na elaboração da teoria científica busca-se a produção de um conhecimento novo, embora todo conhecimento tenha um passado e a ciência evolua, em geral, por acúmulo dos mesmos. Neste processo temos a observar a existência do sujeito de conhecimento e do objeto de conhecimento. No entanto, o que o sujeito representa é uma relação entre o que ele pensa e o que a realidade fornece. Portanto, esta realidade não é dada, mas construída.

Toda investigação científica moderna começa com um problema. Não se investiga o fenômeno como existe, mas um problema que se forma a partir do conhecimento que se tem e pode-se chegar à conclusão que tal problema não existe. O "sonho empirista" de que a ciência se faria a partir da leitura da realidade já aparece como impossível e o sujeito como organizador dos dados colhidos cresce em importância.

Não se trabalha com os fatos, mas com as representações do que se dispõe sobre os fatos. Estas representações provêm de elaborações anteriores. Como primeiro elemento têm-se conceitos gerais que permitem que se aborde o fato de certa maneira. A finalidade da ciência é a especificação do conhecimento. Da relação "conceitos gerais - realidade" podem-se levantar teorias e transformar os conceitos gerais em específicos. Por aproximações sucessivas vai-se fazendo a especificação do objeto visado. Todo conhecimento se faz a partir de certo tipo de captação nova do objeto. Quando se retificam os conhecimentos anteriores, chega-se mais perto do objeto tal como ele é, e só se pode avaliar a distância entre as posições quando se está num momento mais adiantado. Neste processo pode haver continuidade ou não. Muitas vezes o avanço se faz não por um acúmulo, mas por uma ruptura com o passado. Existe uma realidade e uma produção mental que visa organizar esta reali-

dade. É preciso que a representação mental corresponda ao objeto a que se refere.

O conhecimento é objetivo quando consegue reproduzir no plano teórico o que o objeto é na realidade.

A pretensão é a de que o conceito consiga ser cópia do real. A busca do conhecimento sempre implica numa relação "sujeito - objeto". Com efeito, pode-se construir uma teoria das relações entre o sujeito cognoscente e os objetos dados na experiência, e é a esta teoria que se reserva comumente o nome de teoria do conhecimento ou epistemologia. Mesmo quando se trata da matemática, sob sua forma axiomatizada ou de relações lógicas puramente formais, a epistemologia é constantemente reconduzida ao problema das relações puras entre o sujeito e o objeto. Ora, este problema é bastante amplo e a história mostra que se pode chegar a epistemologias múltiplas, mas sempre solidárias com uma metafísica.

Em geral concorda-se em que o que distingue realmente a teoria científica de outros conhecimentos são suas propriedades lógicas. A epistemologia pressupõe a lógica, mas o inverso não é verdadeiro: a lógica estuda simplesmente o modo pelo qual os dados são enunciados por proposições e como estas se encadeiam entre elas. Neste sentido, não trata das interações entre o sujeito e o objeto, as quais con-

cernem apenas à epistemologia. PIAGET enfatiza sobretudo a necessidade lógica "a ilusão fundamental contra a qual nós procuramos nos levantar consiste em crer que se pode encontrar a verdade por simples reflexão, sem sair de sua cabine de trabalho ou de sua biblioteca: a verdade não se obtém senão por meio de dedução, por meio de algoritmos lógicos preciosos. São estes algoritmos, ou estes controles, que distinguem a ciência da filosofia"... (3)

A construção de uma teoria científica é sempre a edificação de um sistema. Toda teoria versa sobre objetos de alguma espécie, aos quais se atribui certas propriedades definidas e básicas. Das hipóteses iniciais, em conjunção com as premissas auxiliares, tiram-se conseqüências lógicas com o auxílio das subjacentes teorias lógicas ou matemáticas.

A lógica tem seu papel decisivo em relação ao produto da teoria. Interfere também no processo de elaboração ou condução do pensamento, além de orientar todo o aspecto de exposição. Mas, não existe uma lógica da descoberta. Não que este momento seja alógico ou ilógico, mas tem sua lógica própria. Não há técnicas normatizadas para a construção de teorias. Nos primeiros momentos o cientista não

⁴PIAGET JEAN, "Logique et Connaissance Scientifique", Encyclopedie de La Pleiade, Ed. Gallimard, 1969.

pode se ocupar muito das condições lógicas, exceção feita para a consistência semântica e a consistência formal, reconhecida de modo intuitivo.

Portanto a construção de teorias se assemelha ao processo da invenção, sendo bastante espontânea. No entanto, a formalização, a crítica e a destruição de teorias supõem o uso explícito de técnicas da lógica. Começa-se por raciocinar sobre o real e somente depois é que se pode perguntar (uma vez organizadas as operações intelectuais e uma vez suas estruturas de conjuntos bem elaboradas) como se raciocina.

Pode-se então apontar três aspectos importantes no uso ou no relacionamento da lógica com as outras ciências: primeiro, a lógica é produto de uma reflexão e de uma formalização retrospectivas e não constitui código já formulado antes de suas aplicações. Em segundo lugar, se a lógica tornou-se uma ciência positiva, já que possui seus próprios algoritmos, ela pode ser aplicada à matemática e mesmo à física e à biologia etc. Estas aplicações consistem numa integração das fórmulas lógicas nas teorias axiomatizadas das ciências.

No entanto fica a questão: Em que consiste esta "forma? Uma estrutura de leis necessárias ou imperativas? Duas seriam as possíveis respostas. Para alguns, como A. Lalan-

de, a lógica é uma disciplina normativa, já que se trata do verdadeiro e do falso que são valores pretéritos, e que o verdadeiro se impõe obrigatoriamente ao espírito, não como uma lei natural, mas moral. Kaplan luta por uma ciência que não aceite instâncias superiores, afirmando que, pelo princípio da "autonomia da pesquisa", a busca da verdade é feita sem prestar contas a nada e a ninguém: Seriam estas posições passíveis de serem conciliadas? Para se chegar a uma conclusão a este respeito seria necessária toda uma incursão no campo da filosofia com uma análise dos critérios atuais de cientificidade, das relações "sujeito - objeto" e das condições para a neutralidade no trabalho do pesquisador como: complexidade e fugacidade do objeto, a própria tendência à inércia do conhecimento, além de sua própria subjetividade.

3.2 - O NÍVEL AXIOMÁTICO

Em última análise, a esperança de descobrir normas permanentes de um pensamento racional, que governariam suas formas, independentemente de todo conteúdo, reduzir-se-á ao que chamamos hoje construção de uma axiomática. No nível do cálculo, a razão monta mecanismos operatórios; no nível da análise de linguagem, orienta-lhe o uso e define-lhe o al-

lógica transforma as difíceis operações do espírito em operações fáceis no papel.

No entanto, todos concordam com a necessidade de formalização e a razão decisiva do emprego de uma técnica logística e que só a álgebra propriamente dita é suscetível de garantir uma formalização progressiva, em oposição ao estado semi-formalizado com o qual se contenta toda a lógica formal de técnica simplesmente verbal. No entanto, há os que defendem a idéia de que a linguagem comum é mais rica do que a linguagem logística. Mas, mesmo que isto fosse verdade, a exatidão da notação logística é que facilita as operações do espírito e a reflexão sobre o que ela não pudesse escrever. Ora, longe de ser menos rica ela conseguiu, pelo contrário, distinguir múltiplas significações heterogêneas, e às vezes incompatíveis mesmo, que possuem certas palavras da língua, tais como "é", "e", "ou" etc. Foi precisamente a linguagem verbal da lógica clássica, "que eliminou o que ela não podia escrever", segundo Goblots.

É suficiente constatar que o estado semi-formalizado, que durou mais de vinte séculos na história da lógica, não foi definitivo, e que a formalização própria à lógica constituiu um processo e não uma situação adquirida. Ora, não há outra técnica de formalização dedutiva além das técnicas de expressão simbóli-

cance; no nível axiomático, procura enunciar um pequeno número de condições suficientes, e, se possível, estritamente necessárias, a partir das quais, por meio de uma regra de demonstração precisa, e por assim dizer mecânica, passa-se a extrair todos os esquemas válidos de encadeamentos rigorosos. Estas condições serão de início regras de construção de expressões formais do cálculo, depois proposições primitivas, elas próprias expressas nesta linguagem. Chama-se geralmente axiomas a estas proposições tomadas como ponto de partida, e assumidas sem demonstração. São os pontos fixos de todo raciocínio estruturado, que substituem os antigos "princípios" da razão, mas que perderam todo seu valor metafísico.

"Axiomatizar uma teoria consiste em procurar um certo número de propriedades; a que se chamará de axiomas, postulados ou proposições primitivas, tais que delas se possa deduzir todas as verdades da teoria, a que se chamará então teoremas". (5)

Alguns criticam a axiomatização reduzindo-a a um processo elegante de exposição, sem interesse algum a não ser o de ser um prazer lúdico para os lógicos, ou que a álgebra

⁵PIAGET JEAN, *Ensaio de Lógica Operatória*, Tradução de Maria Ângela Vinagre, Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

ca e de análise axiomática. Da mesma maneira que, nas ciências experimentais, a experimentação é chamada a substituir a observação direta e a dissociar sistematicamente os fatores que esta observação fatalmente confunde, assim também, nas ciências dedutivas, só a reconstrução simbólica das noções permite tirar as implicações e as relações que a linguagem comum deixa indiferenciadas. A técnica logística não só fornece à teoria uma linguagem exata, mas opõe essencialmente a análise reflexiva à especulação.

Para compreender seu valor como método e como instrumento útil de abstração e de análise é preciso observar duas etapas diferentes no processo: a construção de um sistema formal e sua interpretação. Na verdade, nenhum dos sinais pertencentes ao sistema tem significação própria e suas propriedades são definidas pelas regras pré-estabelecidas, mas em seguida dá-se a eles uma interpretação. Na medida em que se interpretam os sinais de um sistema formal nos termos da teoria que se tem em vista, pode-se dizer que esta teoria foi formalizada.

Uma axiomática não tem valor se não for construída sobre uma teoria dedutiva que a preceda. Por isto mesmo seu uso diminui à medida que se vai da mecânica às outras partes da física e desta às outras ciências da natureza.

No método axiomático as pressuposições

são reconhecidas, mantidas na mente e sob controle; os significados são atribuídos mais numa forma sistemática e literal do que errática e metafórica, tudo é definido e demonstrado, os raciocínios nulos são reduzidos etc. Estas são algumas das inúmeras vantagens que oferece o método axiomático. Mas, ao lado destas vantagens é necessário que sejam levantados os seus limites. Realmente este método põe ordem no terreno adquirido pela ciência, mas, por ele mesmo, não chega a nada de novo, não substitui a invenção. É a intuição que sustenta a axiomática. Nunca se começa por ela que pressupõe uma dedução do material que põe em ordem, e, isto por sua vez, exige um longo trabalho indutivo anterior para reunir o material a ser organizado.

A rigidez dos sistemas axiomáticos, a falta de definições de seus conceitos básicos, o excesso de formalismo que apresenta são outras críticas que este método recebe, e que em parte têm sua razão de ser, embora algumas vezes fundamentadas em preconceitos.

As críticas mais fortes que recebe a axiomatização provêm dos que trabalham no campo das ciências do homem. Realmente não se pode transpor artificialmente um método de uma ciência para outra. É preciso que se tenha sempre em mente a significação epistemológica das axiomáticas neste campo do saber, significação

muito diferente daquela de que se reveste no domínio da geometria. Por exemplo, um dos principais problemas que se apresenta é a oposição quantidade X qualidade. Mas, a conceptualização da qualidade não se faz forçosamente pela passagem para o quantitativo. Realmente, não se pode deixar escapar o que no homem e em suas obras parece ser o mais significativo, a qualidade. Mas o que se pode fazer é uma tentativa de passagem da desordem à ordem, porque a desordem não é uma qualidade espontânea do facto humano. Neste procura-se sempre a significação imediata, mas o cientista não deve confundir a "ordem" aparente com o esquema abstrato que ele pretende estabelecer. No momento em que se para de descrever e se começa a compreender e explicar está-se numa atividade de estruturação, e a qualidade não se confundirá mais com a desordem, pois no domínio humano as significações imediatas que constituem o modo natural de apresentação dos fenómenos podem mascarar totalmente as estruturas positivas, únicas determinações possíveis de um objeto de ciência. Para as ciências humanas é necessário uma vontade de axiomatização consciente, para transpor para uma linguagem adequada uma estrutura latente e dar uma forma de equilíbrio provisório aos conceitos. Neste sentido a axiomatização passa a ser instrumento não só das ciências maduras, mas também das jovens.

Não é que as ciências do homem tenham

imediatamente encontrado seu caminho por uma simples transferência de métodos e perspectivas já experimentadas nas ciências da natureza. É, pelo contrário, particularmente instrutivo verificar, neste exemplo, que dificuldades encontra a inteligência em sua obra de racionalização de um novo domínio do conhecimento. Adaptar analogicamente os métodos de uma ciência já constituída às necessidades da ciência nova é, entretanto, o procedimento mais natural do pensamento logo que ele abandona o plano do mito e do devaneio.

4. A RAZÃO CRIADORA

Devemos dizer que a lógica moderna descobriu enfim, de maneira precisa, os princípios mesmos do pensamento racional? No sentido forte, metafísico, como entende GRANGER, a resposta é negativa.

A obra da razão formal se apresenta, pois finalmente, como o esboço de um sistema cujos elementos principais seriam:

- 1º) Regras de construção da linguagem formalizada, constituindo uma espécie de sintaxe lógica;
- 2º) Regras de dedução, ou passagem demonstrativa de uma proposição a outra;

39) Axiomas ou proposições primitivas.

O critério de validade de um tal sistema é a impossibilidade de demonstrar aí, ao mesmo tempo, uma proposição qualquer e sua negação. É a expressão formal de um terceiro princípio clássico da razão: o princípio da não-contradição.

Então, segundo ainda GRANGER, o pensamento racional, procurando, pois, justificar-se a si mesmo, é impotente para fazê-lo por outra forma que não uma petição de princípio, fazendo uso das regras de demonstração do mesmo sistema cujas regras é preciso demonstrar. Todos os esforços dedicados até hoje pelos lógicos para superar a dificuldade de uma certa maneira não podem fazer esquecer esta espécie de limite natural que encontra o pensamento demonstrativo.

O conjunto das pesquisas lógicas é alvo de críticas no sentido de que se desinteressa do objeto e torna-se uma forma sem conteúdo. E, estas críticas são justas na medida em que não aliam ao seu trabalho o verdadeiro sentido da atividade racional que é instrumento de transformação e elaboração da experiência. O projeto do conhecimento científico é o de se propor o conhecimento, e eventualmente a tomada de posse de um objeto. Ele não é um saber de pura forma. As próprias matemáticas, na medida em que

não se confundem com o exercício da lógica formal, constroem objetos que enriquecem constantemente e cujas propriedades revelam.

A ciência progride por superações sucessivas de formas fanadas da razão. O movimento de conjunto do pensamento científico é uma cadência de negações e sobrelanços, do qual BACHELARD extrai a filosofia do não e do por que não. A uma mecânica e a uma física não-newtoniana, que rompe a arquitetura do sistema fechado em si e perfeito de NEWTON, corresponde uma geometria não euclidiana, uma epistemologia não cartesiana. O característico da razão é tender, pelos meios mais sutis e mais poderosos, a "complicar a experiência", e o mundo não mais aparece como uma "representação", mas como uma "verificação". Trata-se de tomadas de posição diante de um mundo de coisas que as próprias operações dos cientistas levam a uma existência objetiva cada vez mais determinada, cada vez mais rica.

A ciência é então trabalho, e não pura especulação; a razão científica, uma inteligência laboriosa. Assim, ciência e razão se enriquecem e evoluem.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, Gaston. *Le Rationalisme Appliqué*, Presses Universitaires de France, Paris, 1966.

BRANCHÉ, R. *L'Axiomatique*", Presses Universitaires de France, Paris, 1975.

BUNGE, Mário. *"Teoria e Realidade"*, Editora Perspectiva, São Paulo, 1974.

GRANGER, G. Gilles. *"Pensée Formelle et Sciences de L'Homme"*, Aubier Montaigne Editions, Paris, 1967.

_____. *"A razão"*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1976.

PIAGET, Jean. *"Ensaio de Lógica Operatória"*, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____, (sob a direção de). *"Logique et Connaissance Scientifique"*, Editions Gallimard, Paris, 1967.

(Artigo entregue para publicação em outubro/78)

INTER-AÇÃO
2º sem. de 1977, Ano III nº 5.

UM ESTUDO DA GRAMÁTICA GERATIVA E TRANSFORMACIONAL:

- Aplicação do método a um texto publicitário -

Waldete Ferreira Leite*

Este estudo procura explicar o método transformacional e seus princípios, a sintaxe na gramática gerativa: transformações, estruturas de base e de superfície. Numa segunda parte, o método é aplicado a um texto publicitário com reescritura das frases de base e de superfície e transformações operadas.

A análise permite concluir sobre a validade do método e sua necessária aplicação no ensino.

INTRODUÇÃO

O MÉTODO TRANSFORMACIONAL

A lingüística, recentemente, tem parti-

[] Waldete Ferreira Leite - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG: Doutora em Letras pela Université Paul Valéry Montpellier, França.

do de uma hipótese sobre o funcionamento da linguagem que supõe uma revisão completa dos modelos usados até então para descrever uma língua.

Julgando insuficientes as análises distribucionais e as taxionomias, que apoiadas definitivamente em modelos probabilistas tinham permitido dar-lhe um primeiro estatuto científico, a lingüística se esforça em explicar a criatividade da linguagem além dos limites do estudo de um texto determinado.

A descrição de uma língua não é mais então a exposição coerente das regras combinatórias organizadas segundo níveis arbitrários (fonemático, morfemático, frástico), induzidas de um corpus limitado e chamadas a justificar o conjunto de enunciados existentes. As "regras gramaticais" são importantes para a fonologia e para a morfo-sintaxe porquanto dão à diferença analítica das duas articulações um valor do funcionamento da linguagem. A língua se apresenta nesta nova perspectiva como um conjunto não limitado.

O estruturalismo estabeleceu definitivamente a lingüística como *ciência das línguas*: sua metodologia precisa é fundamentada nas distinções essenciais (sincronia/diacronia; regras da língua/realizações individuais variáveis da fala; traços pertinentes/traços não pertinentes etc.) e numa combinatória apoiada na ló-

gica das classes, a álgebra ou a teoria das probabilidades. A descrição das línguas no seu funcionamento sincrônico melhorou consideravelmente com a eliminação do psicologismo e do etnocentrismo.

O estruturalismo estabeleceu também os princípios de uma *teoria da linguagem*. Esforçando-se em descrever o funcionamento de um sistema de comunicação tornava-se também, ele mesmo, a ciência da linguagem. Com efeito, toda análise lingüística supõe uma certa teoria da comunicação e a produção de signos verbais. Tal constatação deveria por sua vez, sem sombra de dúvida, produzir uma renovação na própria história da lingüística. De fato, o distribucionalismo se apoiava em duas hipóteses correlatas. Por um lado, a linearidade da cadeia da fala implicava tomarem-se em consideração as exigências contextuais: a linguagem é produzida de acordo com o esquema das cadeias de Markov, em que cada segmento determina de um certo modo o segmento seguinte, o qual só pode ser escolhido dentro de um conjunto limitado de termos. Por outro lado, a análise exclusiva das realizações de um corpus e a eliminação sistemática de toda interpretação centrada sobre uma teoria do falante e da situação, demonstrava o liame existente entre a psicologia behaviorista e o estruturalismo, sobretudo americano.

Conquanto uma das qualidades da análise distribucional tenha sido a de fazer surgir, a partir dela, a gramática gerativa e transformacional, Noam Chomsky, do Massachusetts Institute of Technology, foi o primeiro a mostrar em sua obra "Syntactic Structures", que o distribucionalismo e a teoria dos constituintes imediatos não explicam a totalidade dos fenômenos de produção de enunciados, em particular, a criatividade da linguagem. (1)

O estruturalismo visa à enunciação através do esquema habitual da comunicação: o emissor e o receptor constituem os dois polos da comunicação em se defrontando e em se controlando, pelo processo de feed-back; o enunciado tira suas mensagens do mundo real ou dos interlocutores que nele estão integrados. Torna-se visivelmente necessária ao lingüista a reintrodução do falante e da situação como elementos de sua análise. Isto só é possível a partir de uma teoria na qual o que se diz do texto explica as regras de formação de frases. Distinguindo as realizações últimas (enunciados realizados) e a competência do falante, seu conhecimento intuitivo das regras, a gramática gerativa facilita indiretamente esta reintrodução do falante nos modelos lingüísticos (de performance), sendo que tais modelos se definem por sua atitude em relação ao discurso correspondente.

Chomsky lembra que língua e fala não são independentes uma da outra e diz da urgência de se questionar sobre o processo da enunciação lingüística. Tal questionamento inverte o processo habitual para reintroduzir o fenômeno individual da linguagem em seu devido lugar. A uma lingüística estática sucede uma lingüística mais dinâmica.

Chomsky estabelece, como corolário, essencialmente a gramática na sintaxe e mostra que uma nova hipótese - a da transformação - deve ser levantada, se se quiser evitar as armadilhas da linearidade.

PRINCÍPIOS DA GRAMÁTICA GERATIVA E TRANSFORMACIONAL

Definição

O objeto da Lingüística Gerativa é a construção de uma gramática (ou um conjunto de gramáticas) constituída de um conjunto de regras ordenadas e explícitas de tal modo que possam explicar ou gerar todas as frases de uma língua determinada.

Esta gramática deve proporcionar o conhecimento dos fenômenos fundamentais da linguagem, a saber:

- todo falante *está apto a compreender e a emitir um número indefinido de frases iné-*

ditas: a gramática deve possuir propriedades que permitam passar de regras recursivas existentes em número limitado e fundadas em operações finitas, a frases em número ilimitado, diferentes e adaptadas a situações sempre novas;

- todo falante *julga gramaticalmente* as frases produzidas. Ele considera determinadas frases como pertencentes à língua e rejeita outras como não pertencentes a essa mesma língua. Toda gramática deve explicar todas as frases de uma língua, mas tão somente frases julgadas gramaticais e fornecer os elementos essenciais que permitem classificá-las de acordo com graus de gramaticalidade.

A gramática deve dar conta do conhecimento da intuição do falante, o único capaz de fornecer dados essenciais sobre sua própria língua;

- todo falante dispõe da *possibilidade universal de falar*, de formular *novas mensagens*, o que é próprio do homem e se distingue da simples possibilidade de comunicar, de trocar sinais. As gramáticas devem não somente mostrar as diferenças ou semelhanças parciais existentes entre as diversas línguas no plano das regras morfológicas, mas também evidenciar as identidades fundamentais. Somente tais identidades são capazes de demonstrar que, no conjunto das frases produzidas, todo texto é passível de tradução. E isto só é possível devido

ao fato de serem esses textos explicados por gramáticas que participam de um certo número de modelos de *universais lingüísticos*;

- para que o psicólogo possa ser capaz de explicar a aptidão do homem de falar, de produzir frases de acordo com um determinado sistema, é indispensável que o lingüista lhe ofereça um *modelo gerador*, o único capaz de possuir as propriedades que acabamos de definir. Portanto, ele não pode partir de um corpus finito, justificável, no melhor dos casos, numa gramática distribucional que se apóia na hipótese de um isomorfismo entre a estrutura isolada e os mecanismos de produção, entre a gramática e o discurso. Porém, devido à sua própria constituição, esta gramática só pode explicar as frases do texto e nada além disto. A generalização que se faz das explicações dadas a partir do corpus considerado, depende exclusivamente de hipóteses implícitas.

COMPETÊNCIA E PERFORMANCE

A Lingüística Gerativa visa a construir dois tipos de modelos: o da competência e o da performance.

A *competência* lingüística de um falante se definirá como o conjunto das aptidões especializadas que ele adquiriu em sua mais tenra idade e que lhe permitem, ao nível da perfor-

mance, enunciar e compreender um conjunto infinito de frases de sua língua materna. A *competência* é constituída do conjunto de regras (gramática) que permitem explicar as frases da língua e nada mais.

A linguagem é apreendida em seu dinamismo. Trata-se de tornar explícito o sistema mental de regras interiorizado por todo locutor e que se encontra subjacente em todos os seus atos de fala concretos.

As gramáticas podem ser de vários tipos, ter diferentes capacidades gerativas, mas todas elas comportam duas partes essenciais: um *modelo sintagmático* que explica as estruturas profundas e um *modelo transformacional* que deriva, a partir da estrutura profunda, as frases realizadas, ao introduzir uma série dupla de transformações: algumas obrigatórias, como a transformação TPN (tempo/pessoa/número) para os verbos em francês; outras opcionais e que dependem de *indicadores* (sintagmas constituintes formando as estruturas profundas) que explicam a multiplicidade das frases produzidas.

A gramática gerativa procura dar um modelo da produção das frases de uma língua dada, a partir de regras formalizadas. Ela reflete o comportamento do falante que é capaz de enunciar e compreender um número ilimitado de frases inéditas, a partir da experiência limitada e acidental que ele possui da língua.

A competência, definida como o conjunto de regras que permitem explicar as frases da língua, faz parte dos *modelos de performance*, que comporta outros fatores, como a memória, a vigilância etc.; estes fatores constituem o que se poderia chamar de *modelo do sujeito e modelo da situação*.

Através dos exemplos que se seguem procuraremos estabelecer a diferença entre a competência e a performance.

O modelo de competência comporta a propriedade de *recursividade*, isto é, as regras podem ser aplicadas sem nenhuma limitação. Nessas regras um determinado elemento pode figurar ao mesmo tempo à esquerda e à direita da flecha. A operação que procede a uma relativização seguida da eliminação do relativo e da cópula *être* e que, em francês, dá origem ao adjetivo epíteto, possui essa propriedade de recursividade, no sentido em que se pode considerar que não há limitação no número de adjetivos pospostos ao sintagma nominal de base.

O epíteto origina-se de uma transformação relativa cujo esquema é o seguinte:

O rapaz estuda no jardim; ele é loiro

→ O rapaz que é loiro estuda no jardim

→ O rapaz loiro estuda no jardim.

Pode-se ter também:

O rapaz risonho, alegre, loiro, simpático etc. estuda no jardim.

A *limitação efetiva* encontrada nas frases realizadas não depende da competência, mas sim dos fatores de performance: assim a diferença do número de qualificativos ou de relativos em um texto escrito ou em uma mensagem oral evidencia que são condições estranhas à regra gramatical que intervêm, restringindo sua aplicação.

Outrossim, os encadeamentos (inserção de uma proposição em outra) são recursivos, mas sua recursividade é limitada pelos fatores que constituem, por exemplo, a memória e a atenção.

A frase seguinte é complexa e comporta uma série de encadeamentos:

A senhora, que eu conheci na recepção oferecida pelo deputado, cujo irmão você conhece, que foi seu colega no colégio onde você fez seus estudos secundários, que foram excelentes, morreu.

Esta frase é de difícil compreensão em razão da recursividade dos autoencadeamentos (encadeamento de uma frase em uma frase matriz de mesma natureza sintática).

No entanto, as limitações são de natureza diversa, variando da língua oral à língua escrita e de acordo com a situação: elas dependem da codificação ou da decodificação, e não da regra em si.

Vejamos um segundo exemplo: a multiplicação feita mentalmente com número de dois ou

mais algarismos sofre notáveis restrições de acordo com as pessoas. No entanto, por escrito, pode-se proceder a multiplicações entre números de mais de dois algarismos. A regra pertence ao modelo de competência aritmética, enquanto que as limitações diferenciais são consecutivas às condições particulares da aplicação desta regra.

Como já vimos anteriormente, a uma concepção da língua como inventário de elementos, taxionomia, sucede com Chomsky a afirmação da criatividade da competência individual. Esta "liberdade no interior da linguagem" procede principalmente do caráter recursivo das regras sintagmáticas da gramática, que tentaremos evidenciar através do seguinte exemplo:

R_1 e R_2 são duas regras sintagmáticas:

R_1 \rightarrow = se reescreve como
 D = determinante
 $SN \rightarrow D + N(SN \text{ Prep})$ N = nome
 SN = sintagma nominal

R_2 $SN \text{ Prep}$ = sintagma nominal preposicionado
 (x) = possibilidade de encontrar X precedendo N

$SN \text{ Prep} \rightarrow de + SN$ $+$ = sinal de ligação sintagmática.

Aplicando R_1 , obtêm-se a seqüência:

a) $SN \rightarrow D + N$ (SN Prep)

Aplicando R_2 à seqüência a, obtêm-se:

b) $SN \rightarrow D + N + de + SN$

Aplicando em seguida R_1 a b, obtêm-se:

c) $SN \rightarrow D + N + de + D + N$ (SN Prep)

novamente R_2 a c, obtêm-se:

d) $SN \rightarrow D + N + de + D + N + de + SN$

novamente R_1 a d, obtêm-se:

e) $SN \rightarrow D + N + de + D + N + de + D + N + (SN Prep)$

novamente R_2 a e, obtêm-se:

f) $SN \rightarrow D + N + de + D + N + de + D + N + de + D + N$ etc.

Basta substituir D e N por elementos lexicais para se obter:

a') o gato

b') o gato do filho

c') o gato do filho do meu professor

d') o gato do filho de meu professor de Brasília.

Estas duas regras sintagmáticas fornecem um *modelo* abstrato que pode gerar todas as seqüências que são construídas como a', b', d',

f' em português. Elas fazem parte de um conjunto finito; mas elas podem ser aplicadas um número indefinido de vezes pelo fato de serem *recursivas*.

A hipótese é então a de que, para explicar a extraordinária abundância de realizações individuais (performance), é preciso supor que ao nível da competência o indivíduo dispõe de um conjunto finito e restrito de regras recursivas.

A complexidade das frases, seu caráter completo ou incompleto, no sentido comum do termo, os anacolutos etc., manifestam fatores exteriores ao modelo de competência. Tudo isso depende das regras do discurso que põem em funcionamento uma gramática, mas que dependem também de uma atitude sistematizada do falante com relação a seu enunciado (regras de retórica).

A SINTAXE NA GRAMÁTICA GERATIVA

Transformações

A noção de *transformação* implica um modelo de funcionamento da linguagem que pode ser representado, de maneira elementar, do seguinte modo: o locutor dispõe de um estoque de lexemas (ou bases radicais) e de um ou vários modelos de frases mínimas, descritas como formadas de dois sintagmas complementares (nominal e verbal). A produção da frase comporta uma

operação de seleção e uma integração ao modelo de base. As transformações são a aplicação, a esta frase mínima, de regras morfo-sintáticas que permitem passar de duas frases a uma só por um sintagma nominal, pela eliminação ou adição de um segmento, pela relativização, etc. As frases negativa, interrogativa, enfática e passiva são as transformações fundamentais da frase mínima. A noção de regras de transformação implica a noção de *agramaticalidade* (2) e a de *aceitabilidade* (2) maior ou menor. Nem toda frase mínima ativa pode ser transformada em passiva: a aplicação das regras de transformação apresenta limitações. A transgressão destas limitações provoca a formação de frases esquisitas, desarticuladas, de um certo modo estranhas, expressões intuitivas definidas em termos de uma maior ou menor aceitabilidade. Como se vê, a descrição dos fatores hierarquizados da transformação passiva torna-se essencial se se quiser compreender os mecanismos da língua: essas *sub-regras* gramaticais se substituem ao simples enunciado das modificações morfo-sintáticas.

A relação implícita que o locutor institui entre a frase produzida e o conjunto das frases gramaticalmente possíveis evidencia a diferença fundamental que existe entre uma descrição distribucional e uma descrição transformacional.

A transformação é um meio de desambigüização, isto é, existem seqüências de segmentos com um grau menor ou maior de incompatibilidade e é para que seja realizada seqüência de elementos compatíveis que intervêm os sistemas de correções, as transformações.

Para se construir uma gramática de capacidade gerativa forte, é necessário juntar à parte gerativa um modelo transformacional: é um dos conceitos-chave da teoria. A partir das frases mínimas, deriva-se por meio de transformações dos indicadores sintagmáticos (estruturas sintáticas) dos quais se originam as frases efetivamente realizadas. Esta gramática deverá ser capaz de dar a cada frase uma descrição estrutural não ambígua; esta descrição recebeu de Chomsky uma formalização específica: um gráfico arborescente, denominado indicador sintagmático, o qual descreve as frases mínimas ou nucleares.

A transformação *generalizada* ou *binária* consiste em derivar um indicador sintagmático *único* de *dois* indicadores singulares por meio de processos diversos: tais processos, que podem ser ordenados de várias maneiras, existem em número finito e colocam em funcionamento um número muito limitado de operações (novo arranjo, permutação, adição, eliminação).

Exemplo nº 1

- 1) O soldado abandona o combate.
- 2) Isto é gradativo.

A primeira proposição pode sofrer uma nominalização que sucederá a uma transformação passiva. Em seguida, ela pode ser encadeada na frase matriz.

- 1) O combate é abandonado pelo soldado
- 2) Isto/ Que o combate é abandonado pelo soldado/ é gradativo.
- 3) Isto/ O abandono do combate pelo soldado/ é gradativo
- 4) O abandono do combate pelo soldado é gradativo.

Tem-se assim uma idéia da possibilidade de se obter um número infinito de frases com um modelo transformacional.

Podem-se opor a essa transformação binária as *transformações singulares* que fazem derivar uma única frase de um único indicador sintagmático de base.

Exemplo nº 2 (Transformação passiva)

A frase:

Os alunos respeitam os professores
torna-se por transformação: (T passiva)

Os professores são respeitados pelos alunos.

Esta transformação é definida por uma sucessão de operações: adição do verbo auxiliar, formação do particípio passado, permutação dos sintagmas nominais, adição da preposição *pelos*. Esta regra é enunciada da seguinte forma:

SN-aux-Vt-SN

T pas. → 4-2+ser+PP-3+pelos+1

1 2 3 4

(aux = tempo, morfemas verbais)

As transformações não operam nenhuma adição ou modificação de sentido. A interpretação semântica das frases da estrutura profunda (ou de base) não se modifica com a aplicação das transformações generalizadas. Uma nominalização (ver exemplo nº 1) ou uma relativização opera a nível do discurso uma hierarquização e uma articulação lógica que modificam a relação entre as duas proposições, mas cada uma delas conserva a mesma interpretação semântica ao final da derivação. Em relação às transformações singulares (passiva, interrogativa, enfática e negativa) introduziram-se no modelo sintagmático de base os *marcadores* ou *indicadores* "negação", "ênfase", "interrogação".

Exemplo nº 3 (encadeamento e relativização ou inserção)

Meu irmão, que sabe que haverá uma festa, prepara sua roupa.

Esta frase se apóia em três frases de base explicadas pela mesma seqüência de regras sintagmáticas (recursividade das regras da linguagem):

1) Meu irmão prepara sua roupa

SN	aux-Vt	SN
1	2	3

2) Meu irmão sabe algo

SN	aux-Vt	SN
4	5	6

3) Haverá uma festa

aux-Vt	SN
7	8

Entre as diversas regras de transformação que se operam, assinalaremos a principal, que permite o *encadeamento* de uma frase de base, chamada *frase encadeada* ou *frase constituinte*, numa outra, chamada *frase matriz*. Assim, por intermédio de um elemento específico (QUE), a frase 3 vai se encadear na frase 2 ao nível do SN₆ desta última; temos então:

Meu irmão sabe que haverá uma festa

SN	aux-Vt	que	aux-Vt	SN
4	5		7	8

Por um processo mais complexo (relativização), a seqüência obtida vai se encadear na frase 1 (que se torna frase matriz) ao nível do SN₁ desta última. A frase derivada é a seguinte:

Meu irmão, que sabe que haverá

SN	que	aux-Vt	que	aux-Vt
1		5		7

uma festa, prepara sua roupa

SN	aux-Vt	SN
8	2	3

Observa-se a eliminação dos: SN₄ e SN₆

As transformações são *ordenadas*. Trata-se, com efeito, de uma longa cadeia de operações que permitem derivar um só indicador sintagmático de várias frases nucleares. Exemplifiquemos:

O sintagma nominal:

"A compra de tecidos pela costureira" - não pode ter sido derivado diretamente de:

A costureira compra tecidos,
do qual deriva:

A compra da costureira em tecidos.

É necessário passar pela frase passiva (Os tecidos são comprados pela costureira) para que se possa explicar o aparecimento da pre-

posição pela.

A ordem das transformações é significativa pois permite dissociar vários tipos de operações que divergem, não pela natureza, mas segundo a ordem em que são efetuadas.

As transformações devem ser explicitadas: o que significa que devem existir regras capazes de explicar todas as operações efetuadas. Há em francês uma regra que determina a eliminação de um dos dois *de* que se sucedem. Se o sintagma nominal sujeito que se transforma em complemento do nome é precedido da preposição *de*, o sintagma nominal ficará constituído pela preposição e pelo substantivo.

Tem-se então:

Des légumes sont achetés → Les achats de légumes.

Consistem, então, as operações em eliminar um dos dois *de* para se obter a *seqüência terminal*, isto é, a seqüência das unidades 'antes de sua realização morfofonológica' (3).

ESTRUTURA DE BASE E SUPERFICIAL

Descrever a competência do falante é o escopo da gramática gerativa. E, nas próprias palavras de Chomsky, cabe à gramática gerativa "ser um sistema de regras que pode reiteradamente gerar de forma indefinida um grande número de estruturas" (4). Tal sistema contém

os seguintes componentes maiores: um fonológico, um sintático e um semântico. O componente fonológico determina a forma fonética da oração; o componente semântico dá-lhe a interpretação semântica; finalmente cumpre ao componente sintático gerar, através de um conjunto de regras internalizadas, a estrutura de todas as possíveis orações de uma língua. "Em consequência, o componente sintático de uma gramática deve especificar, para cada oração, uma *estrutura profunda* que determina sua interpretação semântica e uma *estrutura superficial* que determina sua interpretação fonética. A primeira delas é interpretada pelo componente semântico; a segunda, pelo componente fonológico". (5)

A estrutura superficial e a profunda não coincidem necessariamente.

"A idéia central da gramática transformacional é que elas (isto é, a estrutura fônica e a semântica) são, em geral, distintas e que a estrutura superficial é determinada pela repetida aplicação de certas operações formais chamadas "transformações gramaticais" a objetos de uma espécie mais elementar". (6)

A análise taxionômica de base puramente estrutural adota por postulado a coincidência das estruturas fônica e semântica, entretanto, é interessante observar que, embora a análise em constituintes imediatos de uma determinada

cadeia de formantes possa ser adequada como explanação da estrutura superficial, certamente não o é quando se trata da estrutura profunda.

Saussure havia já assentado como um dos princípios que regem o signo lingüístico o da linearidade do significante, isto é, duas unidades lingüísticas são sempre sucessivas, nunca simultâneas. Saussure só aplicou esse princípio ao significante, excluindo, portanto, a outra face do signo lingüístico, o significado; exatamente porque este não é linear e sim profundo. O signo lingüístico tem esta heterogeneidade: uma face linear, ou horizontal, o significante e outra profunda, ou vertical, o significado. Essa antinomia se torna aguda no campo da sintaxe, onde o lingüista tem de lidar com o pensamento. Só lhe resta, então, a alternativa de manter a componente semântica e, nesse caso, penetrar na estrutura profunda.

Nas realizações dos discursos, existem constituintes descontínuos tais como: *tão... quanto* (João é tão inteligente quanto Arnaldo), *mais... que* (ele corre mais rápido do que você) etc. Torna-se impossível explicá-los se sua análise for baseada no processo da comutação de um só elemento com os pertencentes a uma mesma classe e no encadeamento desse mesmo elemento com os que o antecedem e o sucedem diretamente.

A linearidade camufla sempre a gramáti-

ca subjacente à frase; é necessário supor que, além da estrutura *superficial* das realizações da performance, existe uma estrutura *profunda* da língua, utilizada pelos indivíduos a nível da competência.

Existe uma diferença fundamental entre a frase realizada, oriunda da seqüência terminal (última fase das operações transformacionais), à qual é aplicado o conjunto das regras morfofonológicas, e o indicador sintagmático subjacente, representado em geral pelo gráfico arborescente de Chomsky ou por um sistema de parênteses.

A *ambigüidade* evidencia claramente a distinção entre as *estruturas superficiais* (realizações terminais) e as *estruturas profundas* às quais serve de base a seqüência linear das unidades emitidas.

Na frase "Je crois mon fils malade", a ambigüidade é estrutural, visto não pertencer em realidade nem a uma gramática do emissor, nem a uma gramática do receptor. Pode-se notar esta diferença se se constatar que esta ambigüidade sintática não implica de modo algum que a frase produzida seja ambígua para o emissor que decidiu por em funcionamento tais meios sintáticos para formular uma asserção; o saber lingüístico permite-lhe construir os dois indicadores sintagmáticos diferentes: Je crois que mon fils est malade e je crois mon fils qui

est malade. O mesmo acontece com o receptor, o qual possui a mesma competência: os fatores que constituem o modelo de performance virão clarificar esta ambigüidade; tais fatores fazem parte não somente da situação, num sentido amplo, como também das relações semânticas que definem os verbos e os adjetivos na matriz lexical.

A ambigüidade resulta também da possibilidade de uma estrutura superficial poder derivar-se de duas estruturas profundas diferentes. A ambigüidade provém do fato de o enunciado ser interpretado semanticamente de duas maneiras distintas, devido a razões sintáticas.

Na frase "O medo dos inimigos mudou nossos planos", o sintagma nominal sujeito resulta da nominalização de duas frases da estrutura profunda; essas são fundamentalmente diferentes vez que uma tem como sintagma nominal sujeito os inimigos (eles têm medo), e a outra tem como sintagma nominal sujeito "nós" (nós temos medo dos inimigos). Nesse caso, os processos colocados em funcionamento pelas nominalizações fizeram com que as duas seqüências tivessem a mesma forma e recebessem a mesma interpretação fonológica.

Podem-se multiplicar os exemplos das duas formas fundamentais de ambigüidade, uma proveniente dos indicadores sintagmáticos, outra proveniente das estruturas profundas das fra-

ses nucleares.

No primeiro grupo (ambigüidade dos indicadores sintagmáticos), temos:

Fiquei uma hora olhando as crianças no terraço

(fiquei no terraço x as crianças estão no terraço)

No segundo caso, temos:

O ensino da Geografia

(ensina-se geografia x a geografia ensina)

Arnaldo vê sempre João quanto Milena.

(Arnaldo vê João, Milena vê João x Arnaldo vê João, Arnaldo vê Milena)

A lingüística distribucional só é capaz de explicar as ambigüidades sintáticas recorrendo à posição, à distribuição. Além disso, não tem ela capacidade de definir os diversos tipos de ambigüidade sintática e as relações que podem existir entre eles, devido à pobreza do modelo criado.

Ao se considerar a quase infinidade das estruturas superficiais de uma língua, chega-se à conclusão de que, se todo indivíduo, mesmo o intelectualmente fronteiriço, é capaz de falar, é porque ele possui, ao nível da competência, uma gramática muito simples e limita-

da, isto é, um número restrito de regras sintagmáticas capazes de produzir tipos de frases fundamentais, também chamadas frases-núcleo: SN-Vt-SN é uma frase-núcleo (Milena socorre o ferido).

A essas regras sintagmáticas adicionam-se as regras de transformação, também limitadas em número, e que permitem obter, ao nível da performance, uma frase derivada, a partir de duas frases-núcleo.

Uma gramática gerativa e transformacional além de compreender um conjunto finito de regras sintagmáticas e um conjunto finito de regras de transformação, deverá ser capaz de dar a cada frase uma descrição estrutural não ambígua; esta descrição recebeu de Chomsky uma formalização específica: um gráfico arborescente, nomeado indicador sintagmático, o qual descreve as frases-núcleo.

APLICAÇÃO DO MÉTODO TRANSFORMACIONAL

Preâmbulo

Como a língua se manifesta através do discurso e uma aplicação prática viria contribuir para uma maior compreensão bem como demonstraria a aplicabilidade do método, fizemos a análise de um texto através dos princípios da gramática gerativa e transformacional.

A escolha recaiu sobre um texto publicitário, por isso de fácil acesso e de maior poder de comunicação, visto ser sempre elaborado no intuito de atingir o maior número possível de leitores.

Optamos por um texto escrito, porquanto o nosso interesse não é o de fazer um estudo da língua oral, o que exigiria a gravação de informantes.

Além disso, a reprodução de um texto escrito apresenta maior facilidade que a de um texto oral, resultando numa redução de tempo gasto.

Quisemos demonstrar a aplicabilidade do método e o texto escolhido se mostrou adequado aos objetivos propostos.

Do texto, extraído do jornal francês de Montpellier "Présence", destacamos as frases de base, às quais demos uma descrição estrutural aplicando o gráfico arborescente ou indicador sintagmático de Chomsky.

Explicitamos, em seguida, as transformações operadas a partir das frases de base, caminhando, desta vez, em sentido inverso, reconstruindo o texto em sua forma original.

Os algarismos circundados que se encontram no texto indicam o início de cada período analisado.

TEXTO ANALISADO

Les hameaux des Campanelles se situent à Fabrègues, sur la RN 113. Montpellier est à 10km, c'est un avantage pour se rendre tous les jours à son lieu de travail.

En contrepartie, vous bénéficiez d'une vie à la campagne, loin des nuisances de toutes sortes.

Derrière la maison, il y a la garrigue à perte de vue, et des promenades faciles et quotidiennes.

Bien sûr, la mer est à quelques Km: du haut des collines de Fabrègues, le paysage vous la dévoile, en direction d'Agde, ou de Palavas. En visitant les Campanelles, allez donc sur la colline: vous en aurez pleins les yeux!

Et même si vous ne voulez pas quitter votre maison, vous pouvez connaître une vie de plein air: chaque maison possède son patio, bien protégé, bien fermé mais qui permet les repas dehors, les jeux des enfants... ou les siestes au soleil!

FRASES DE BASE

01. Les hameaux de Campanelles se situent à Fabrègues.
02. Fabrègues se situe sur la RN 113.
03. Montpellier est à 10 km.
04. Montpellier à 10 km est un avantage.

04. Montpellier à 10 km est un avantage.
05. On se rend à son lieu de travail.
06. On se rend tous les jours à son lieu de travail.
07. Vous bénéficiez de quelque chose.
08. Vous vivez à la campagne.
09. Vous vivez loin des nuisances.
10. Les nuisances sont de toutes sortes.
11. Il y a la garrigue.
12. La garrigue est à perte de vue.
13. La garrigue est derrière la maison.
14. Il y a des promenades.
15. Les promenades sont faciles.
16. Les promenades sont quotidiennes.
17. La mer est à quelques Km.
18. Du haut des collines, le paysage dévoile la mer.
19. Vous visitez les Campanelles.
20. Vous allez sur la Colline.
21. Vous avez quelque chose.
22. Le spectacle remplit les yeux.
23. Vous quittez votre maison.
24. Vous voulez cela.
25. Vous connaissez une vie de plein air.
26. Vous pouvez cela.
27. Chaque maison possède son patio.
28. Le patio est protégé.
29. Le patio est fermé.
30. Le patio permet quelque chose.
31. On fait les repas dehors.

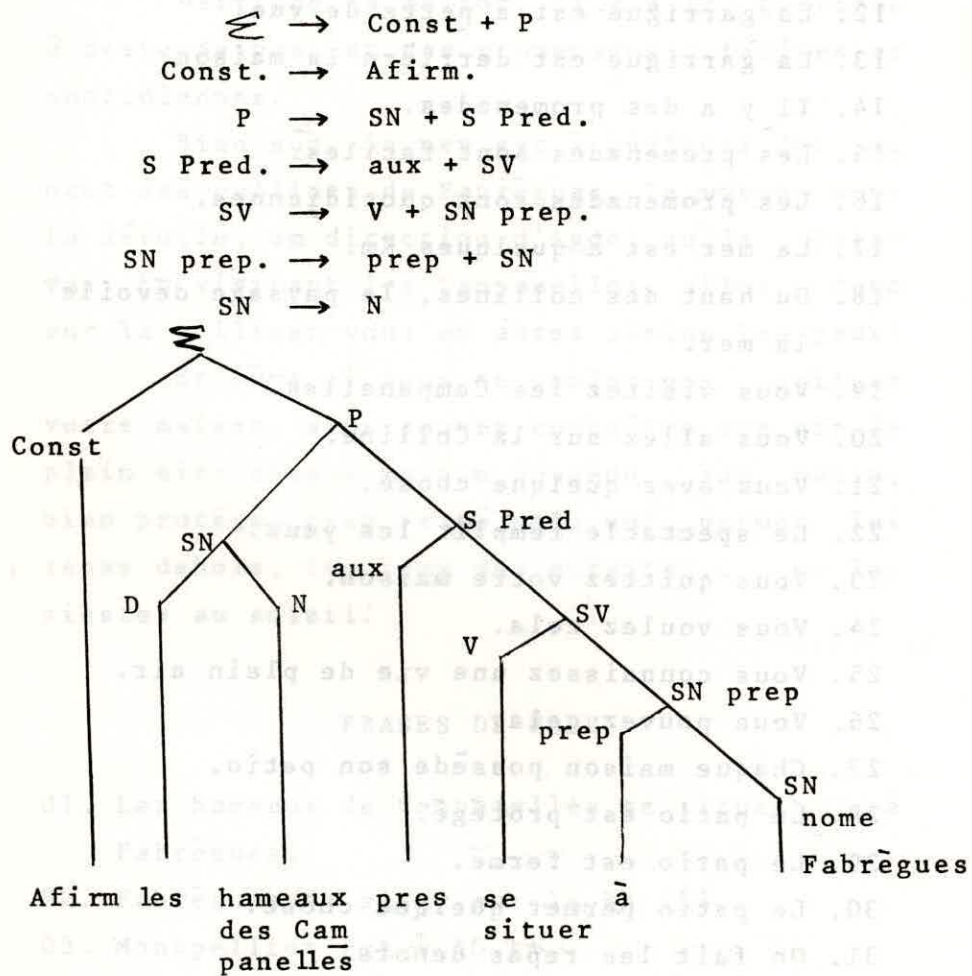
32. Le patio permet quelque chose aux enfants.

33. Les enfants jouent.

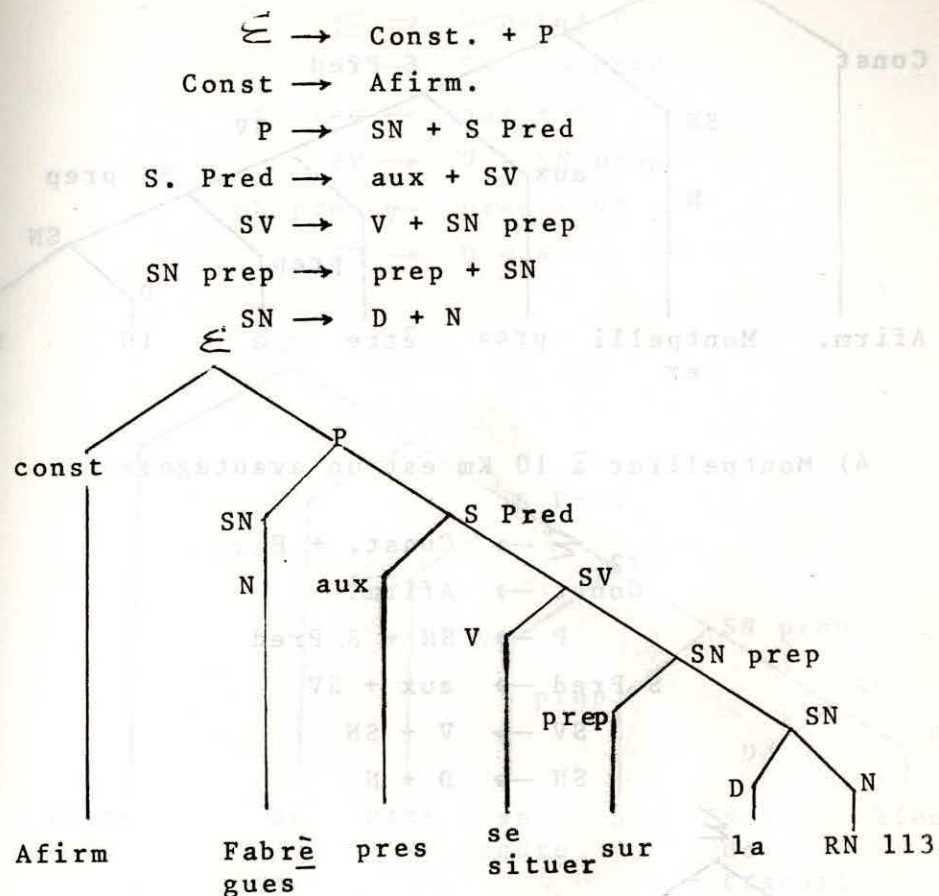
34. On fait les siestes au soleil.

REESCRITURA DAS FRASES DE BASE

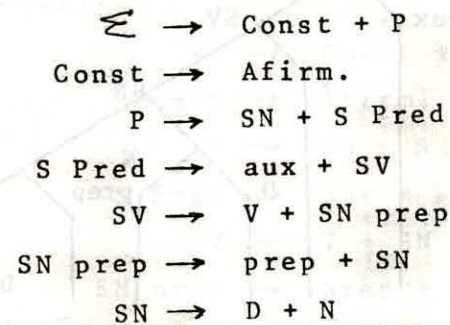
1) Les hameaux de Campanelles se situent à Fabrègues

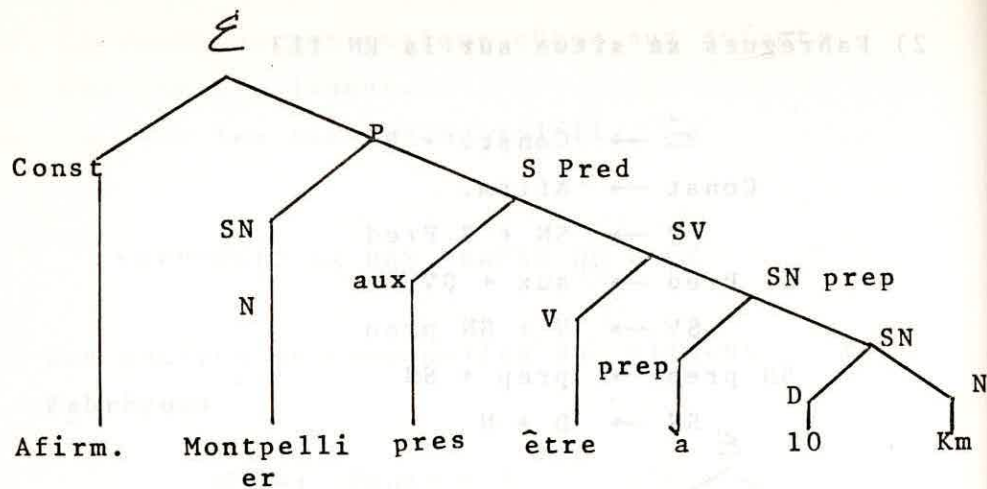


2) Fabrègues se situe sur la RN 113



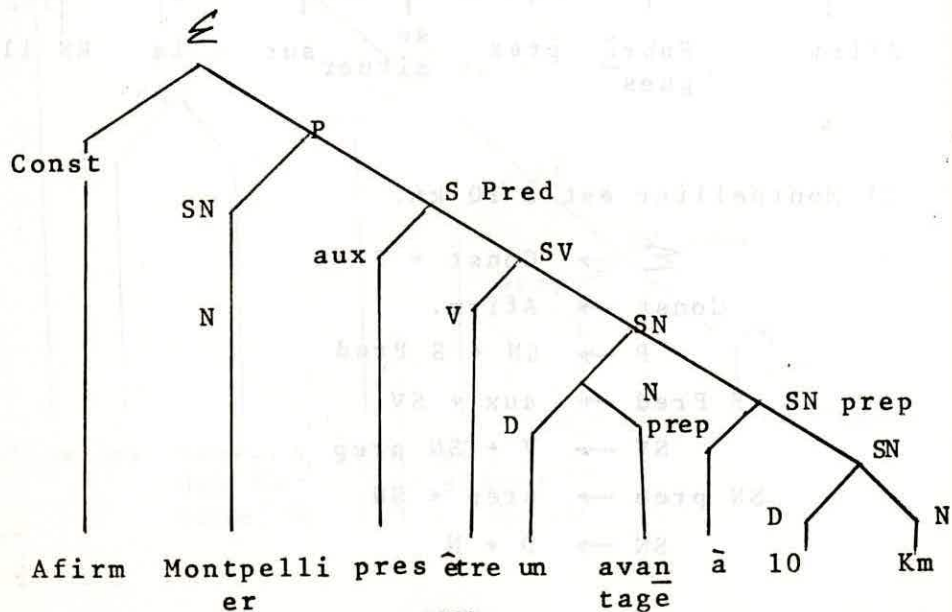
3) Montpellier est à 10 km.



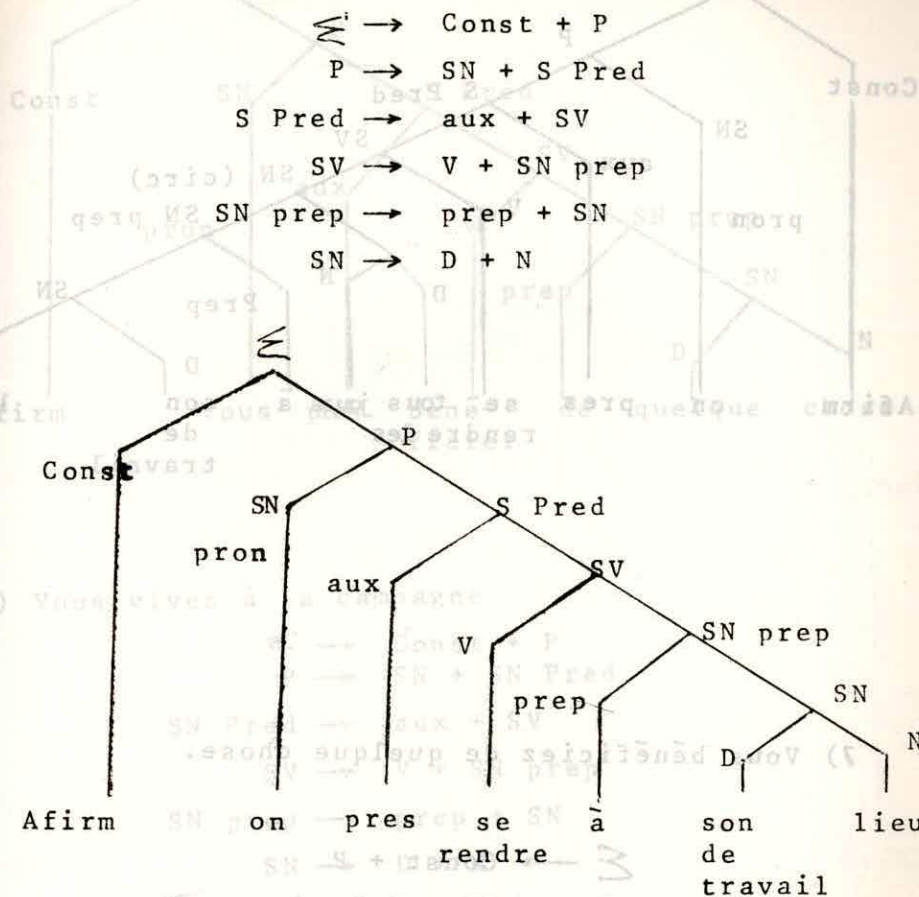


4) Montpellier à 10 Km est un avantage.

- $\Sigma \rightarrow$ Const. + P
- Const \rightarrow Afirm.
- P \rightarrow SN + S Pred
- S Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN
- SN \rightarrow D + N

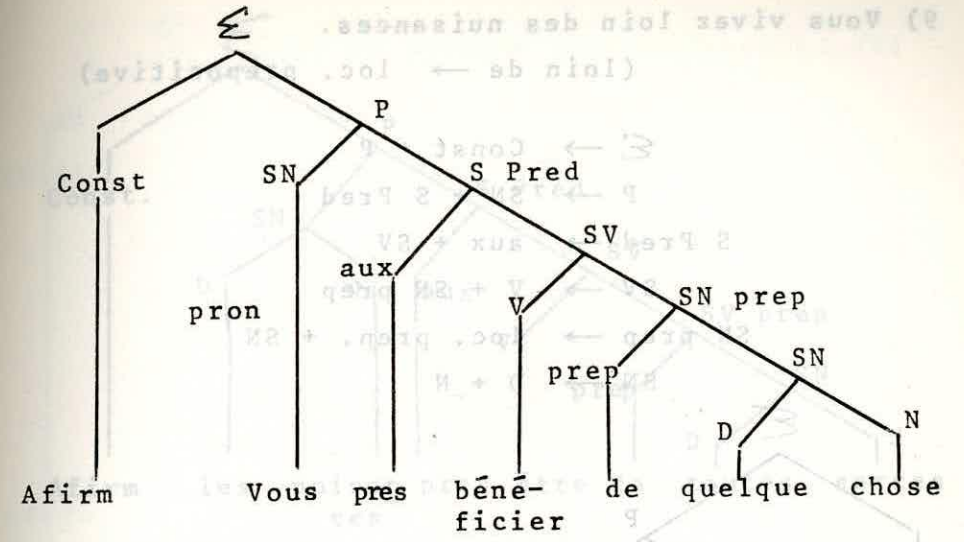
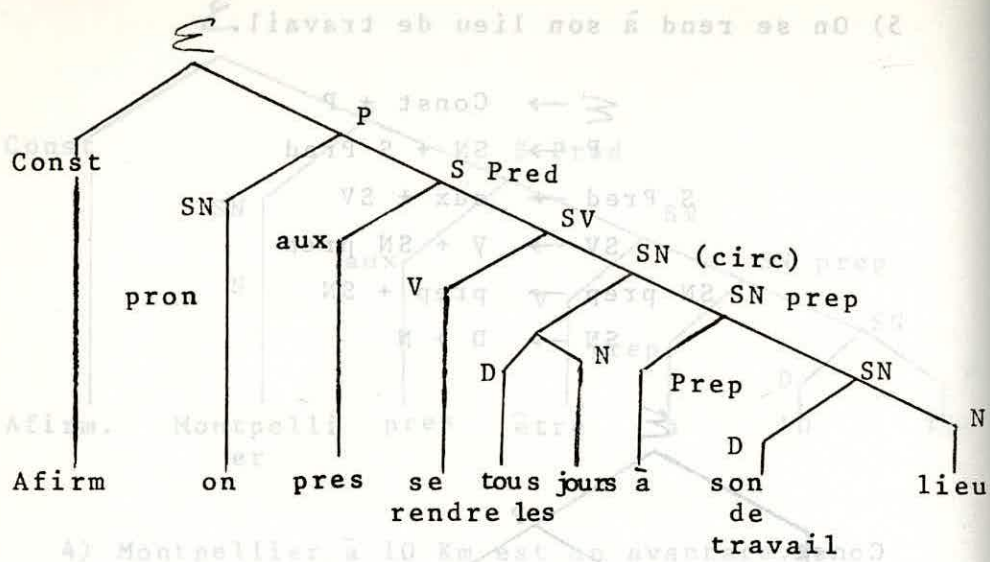


5) On se rend à son lieu de travail.



6) On se rend tous les jours à son lieu de travail.

- $\Sigma \rightarrow$ Const + P
- Const \rightarrow Afirm.
- P \rightarrow SN + S Pred
- S Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN + SN prep
- SN prep \rightarrow prep + SN
- SN \rightarrow D + N

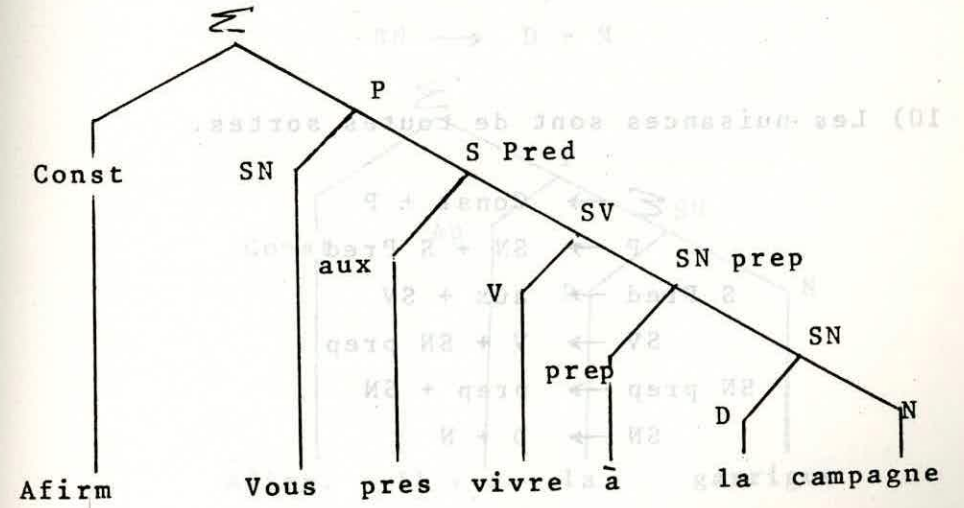


7) Vous bénéficiez de quelque chose.

- $\Sigma \rightarrow$ Const + P
- P \rightarrow SN + S Pred
- S Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN prep
- SN prep \rightarrow prep + SN
- SN \rightarrow D + N

8) Vous vivez à la campagne

- $\Sigma \rightarrow$ Const + P
- P \rightarrow SN + SN Pred
- SN Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN prep
- SN prep \rightarrow prep + SN
- SN \rightarrow D + N



9) Vous vivez loin des nuisances.

(loin de → loc. prépositive)

Σ → Const + P

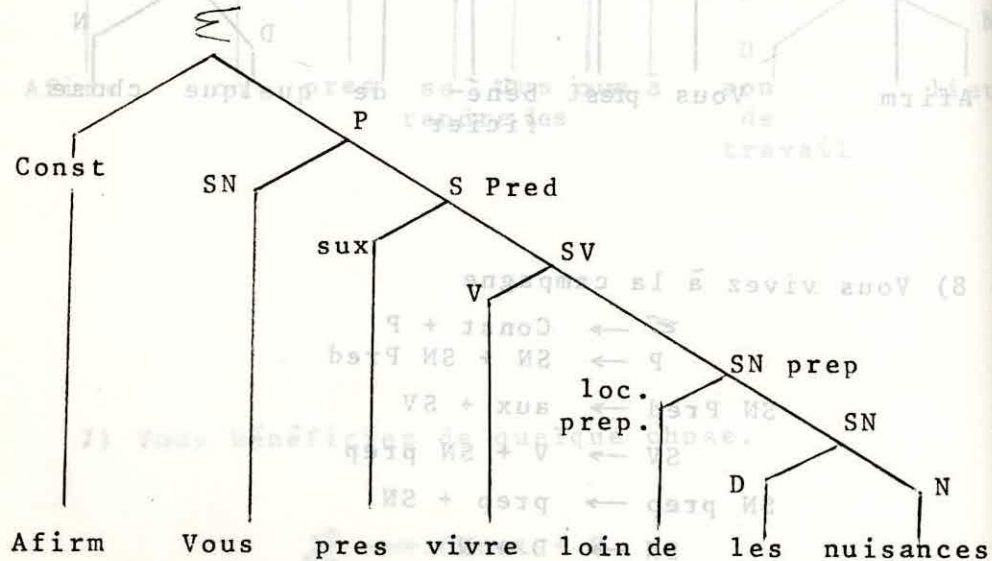
P → SN + S Pred

S Pred → aux + SV

SV → V + SN prep

SN prep → loc. prep. + SN

SN → D + N



10) Les nuisances sont de toutes sortes.

Σ → Const + P

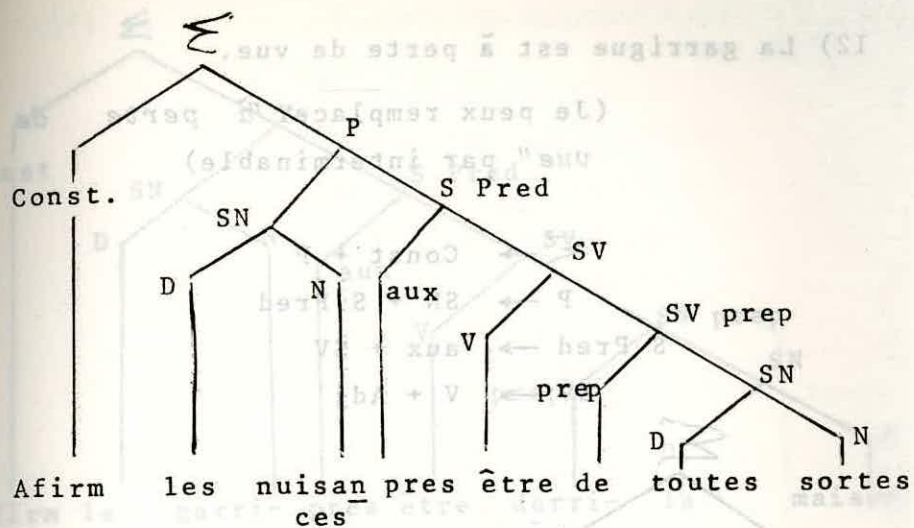
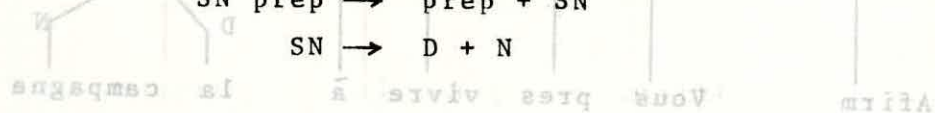
P → SN + S Pred

S Pred → aux + SV

SV → V + SN prep

SN prep → prep + SN

SN → D + N



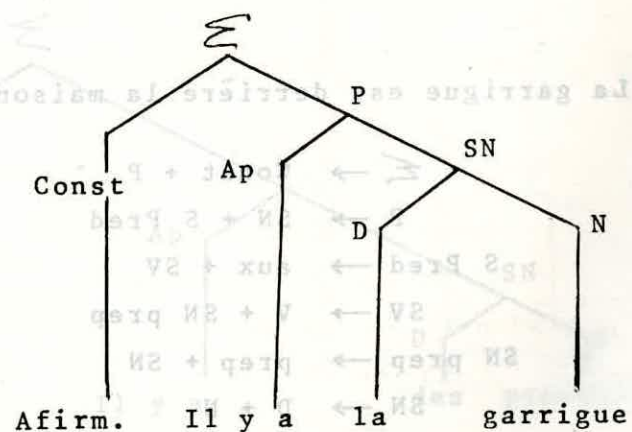
11) Il y a la garrigue

Ap = apresentador

Σ → Const + P

P → Ap + SN

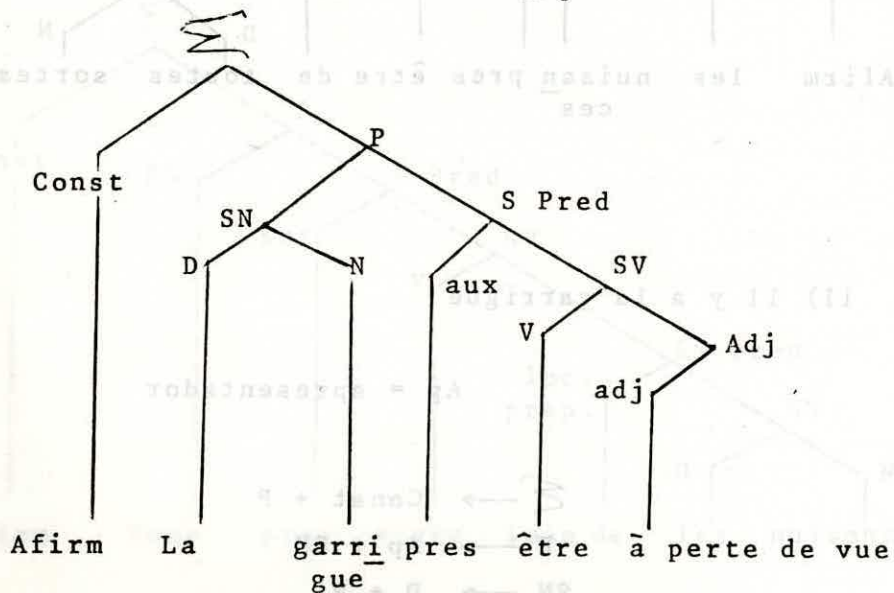
SN → D + N



12) La garrigue est à perte de vue.

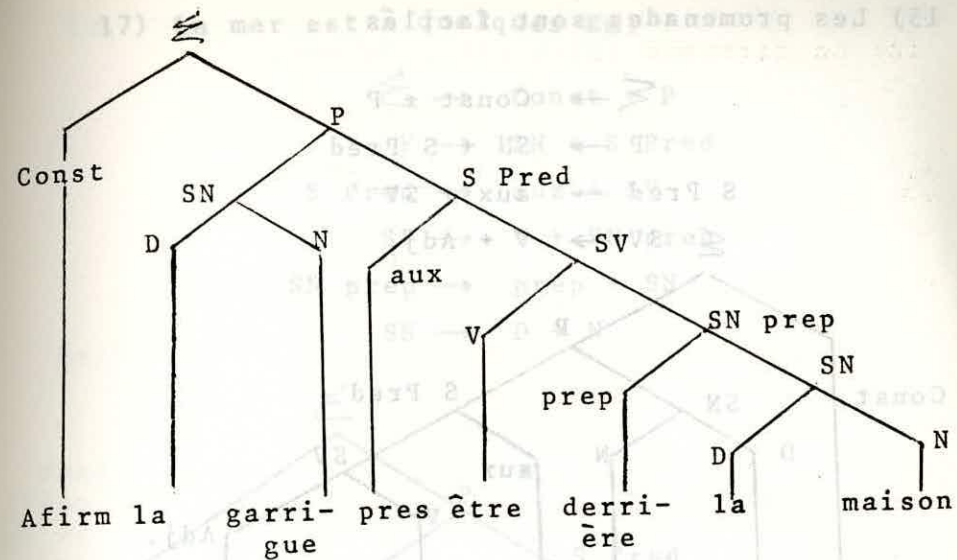
(Je peux remplacer "à perte de vue" par interminable)

$\Sigma \rightarrow$ Const + P
 P \rightarrow SN + S Pred
 S Pred \rightarrow aux + SV
 SV \rightarrow V + Adj



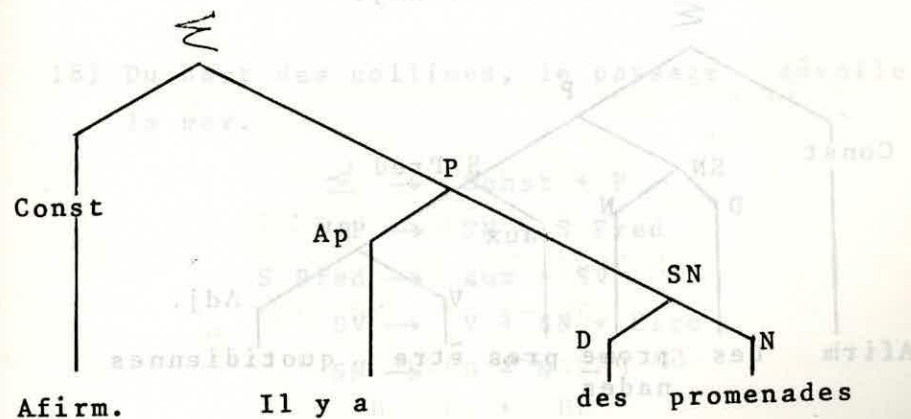
13) La garrigue est derrière la maison

$\Sigma \rightarrow$ Const + P
 P \rightarrow SN + S Pred
 S Pred \rightarrow aux + SV
 SV \rightarrow V + SN prep
 SN prep \rightarrow prep + SN
 SN \rightarrow D + N



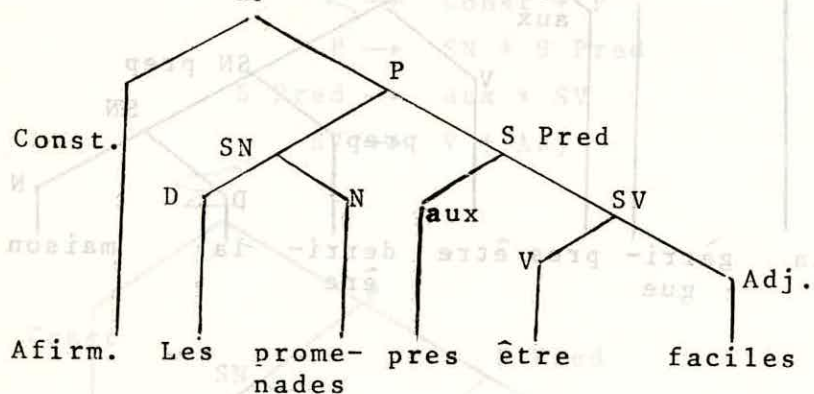
14) Il y a des promenades.

$\Sigma \rightarrow$ Const + P
 P \rightarrow Ap + SN
 SN \rightarrow D + N



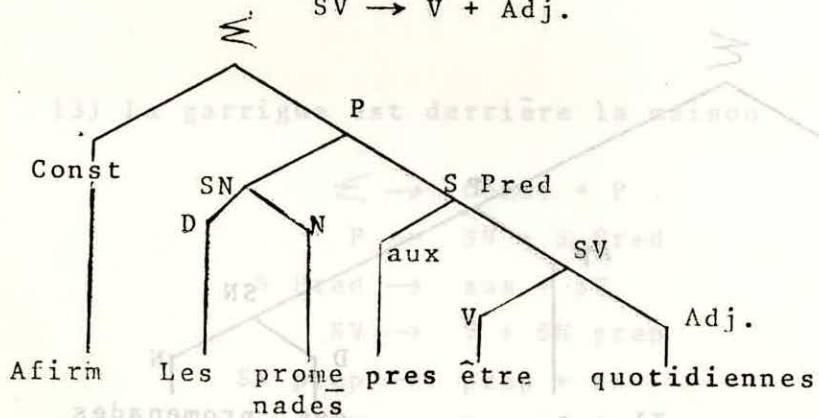
15) Les promenades sont faciles

$\bar{M} \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{Adj.}$



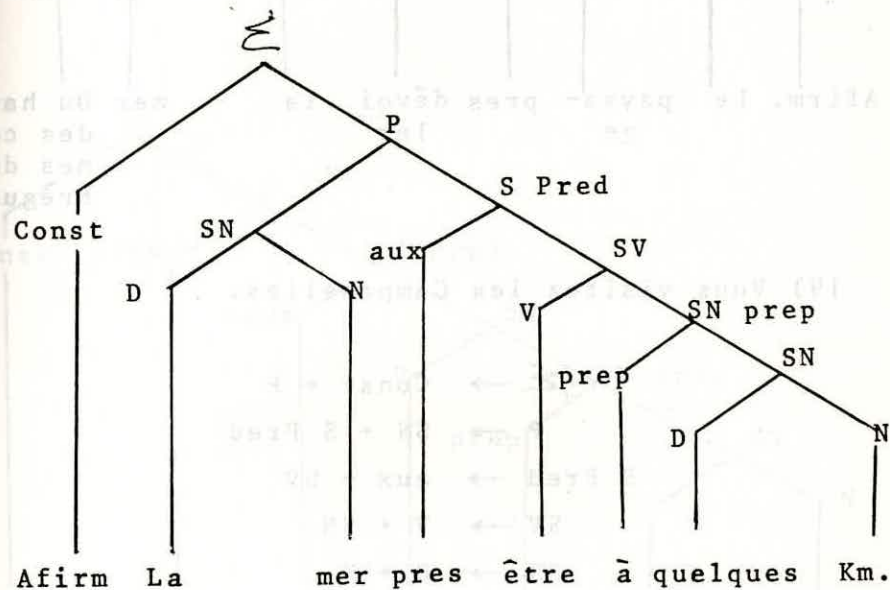
16) Les promenades sont quotidiennes

$\bar{M} \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{Adj.}$



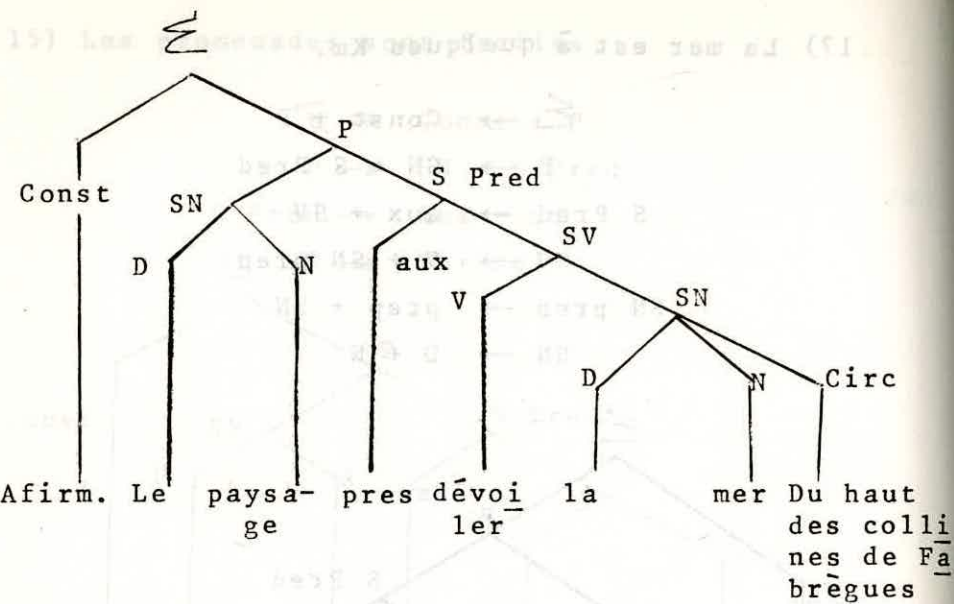
17) La mer est à quelques Km.

$\bar{M} \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN prep}$
 $\text{SN prep} \rightarrow \text{prep} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



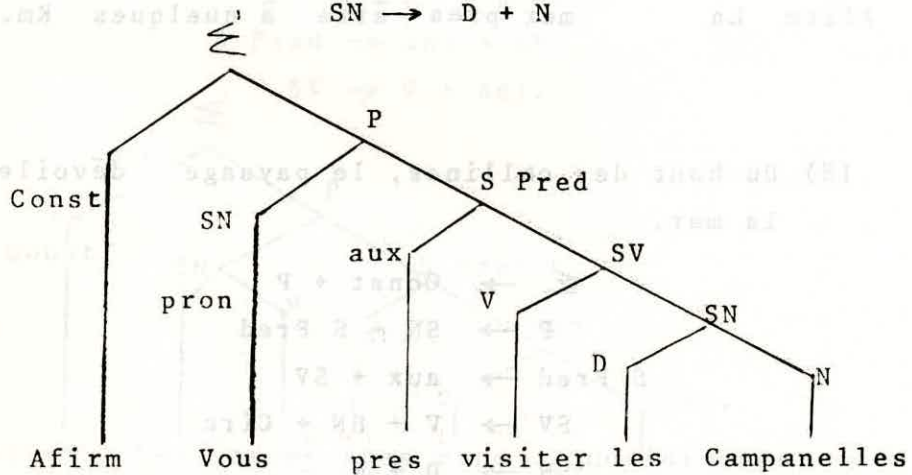
18) Du haut des collines, le paysage dévoile la mer.

$\bar{M} \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN} + \text{Circ}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



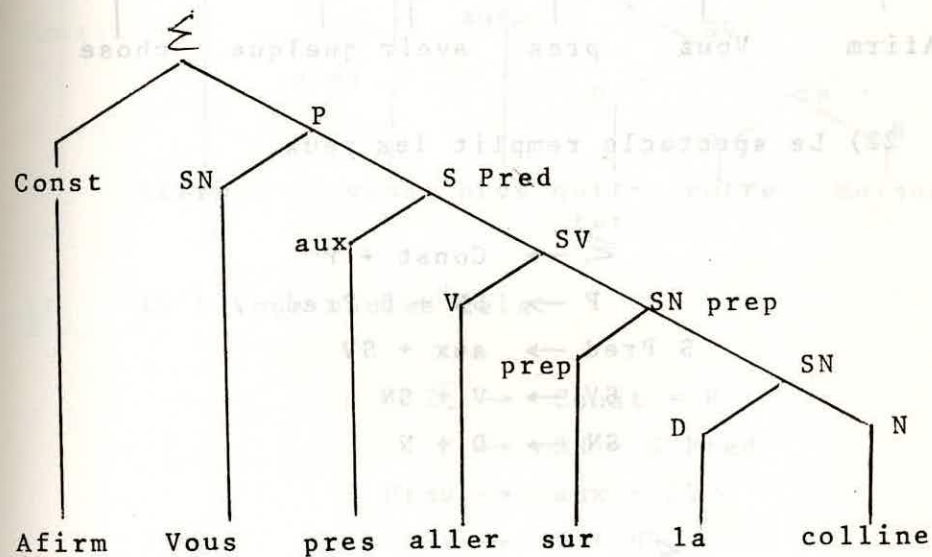
19) Vous visitez les Campanelles.

- $\Sigma \rightarrow$ Const + P
- P \rightarrow SN + S Pred
- S Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN
- SN \rightarrow D + N



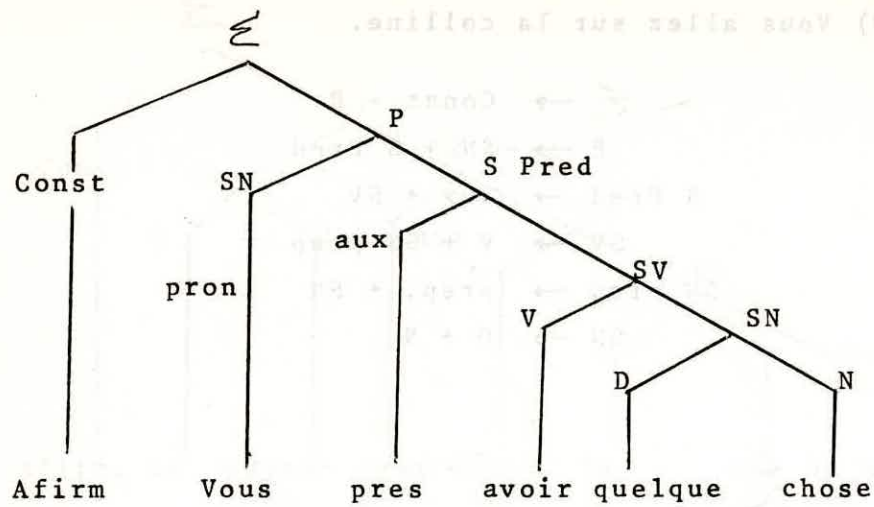
20) Vous allez sur la colline.

- $\Sigma \rightarrow$ Const + P
- P \rightarrow SN + S Pred
- S Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN prep
- SN prep \rightarrow prep. + SN
- SN \rightarrow D + N



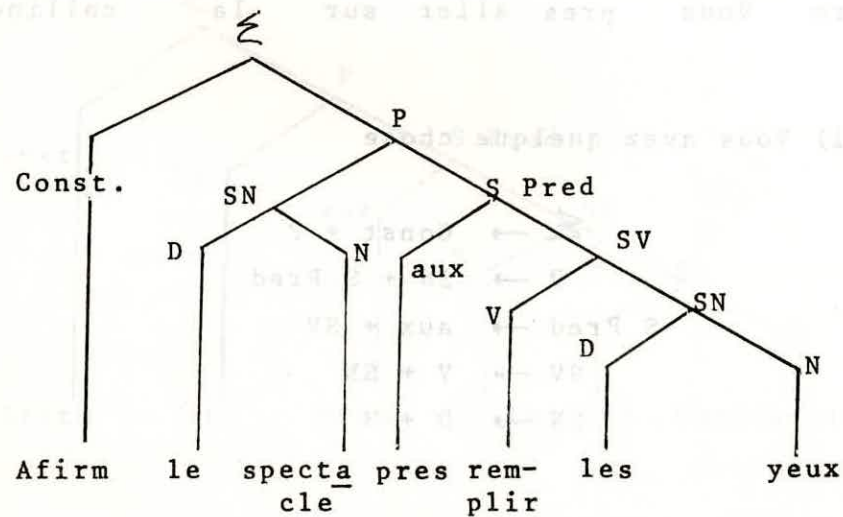
21) Vous avez quelque chose

- $\Sigma \rightarrow$ Const + P
- P \rightarrow SN + S Pred
- S Pred \rightarrow aux + SV
- SV \rightarrow V + SN
- SN \rightarrow D + N



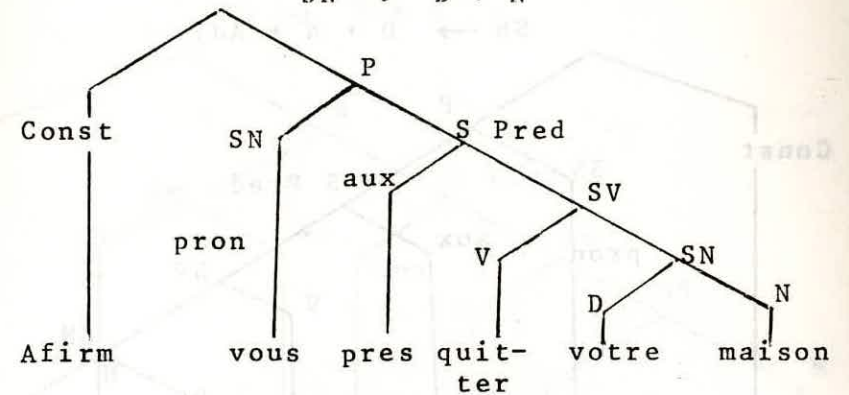
22) Le spectacle remplit les yeux.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



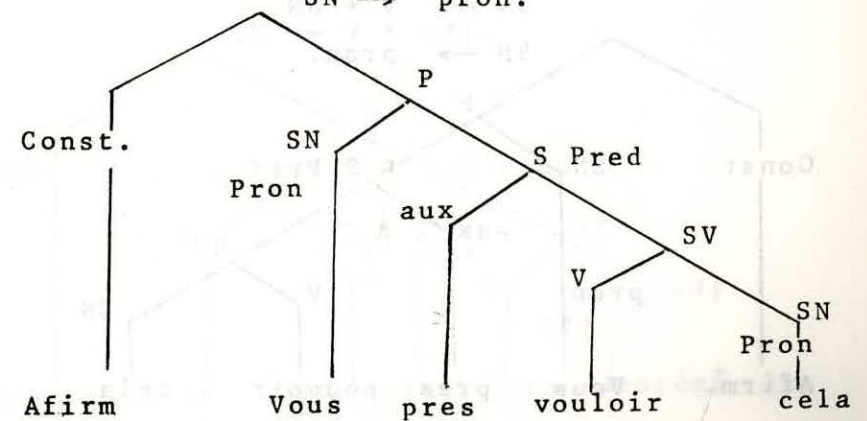
23) Vous quittez votre maison.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



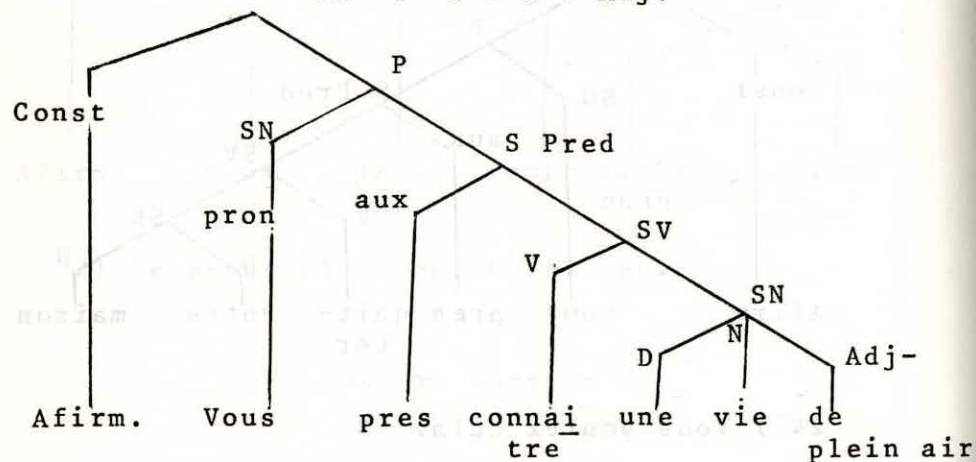
24) Vous voulez cela.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{pron.}$



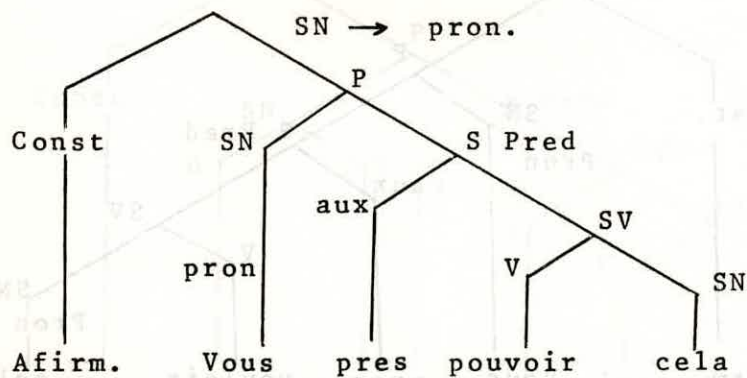
25) Vous connaissez une vie de plein air.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N} + \text{Adj.}$



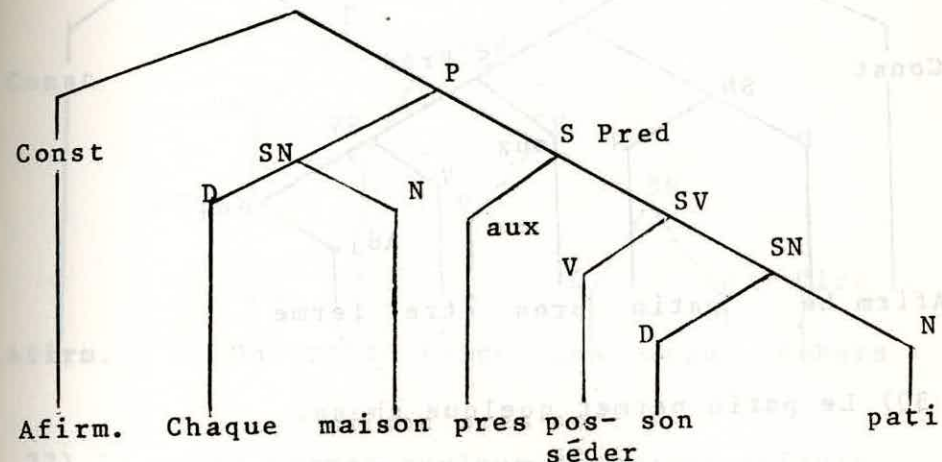
26) Vous pouvez cela.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{pron.}$



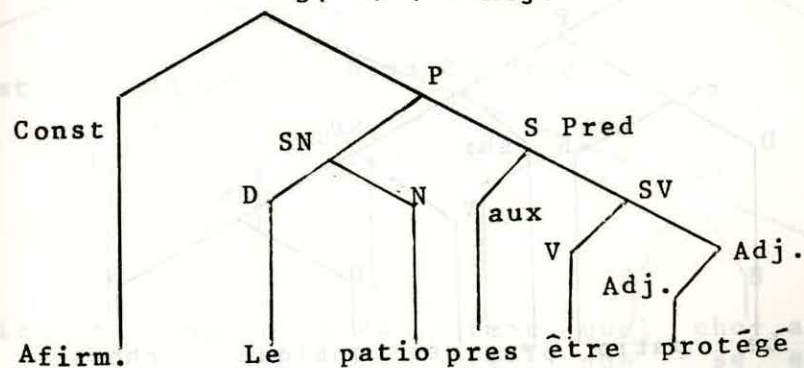
27) Chaque maison possède son patio.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



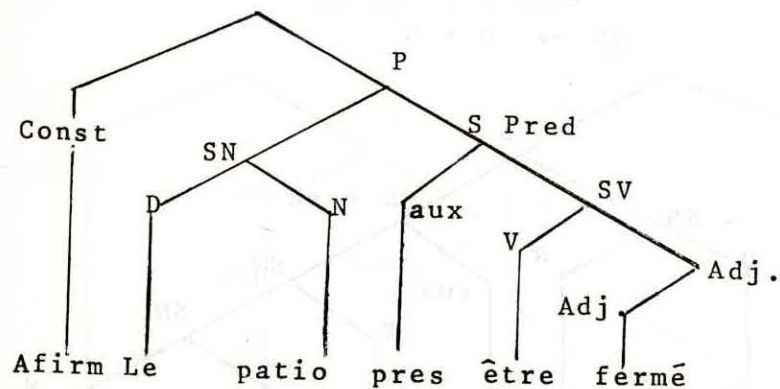
28) Le patio est protégé.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{Adj.}$



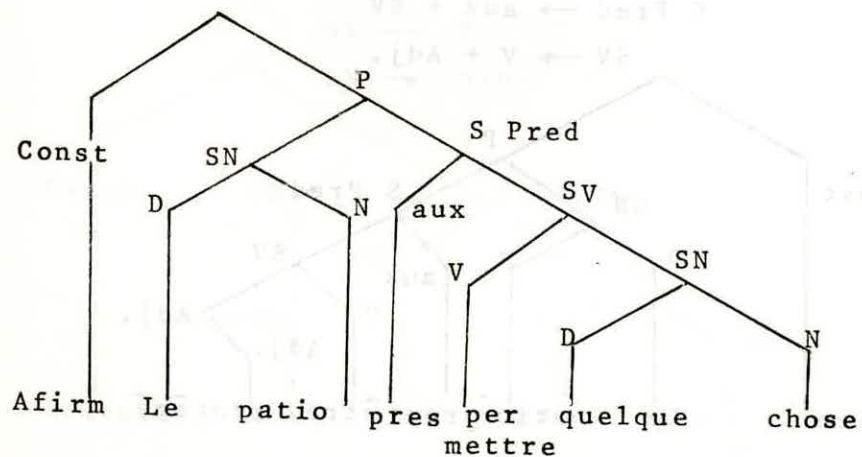
29) Le patio est fermé.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{Adj.}$



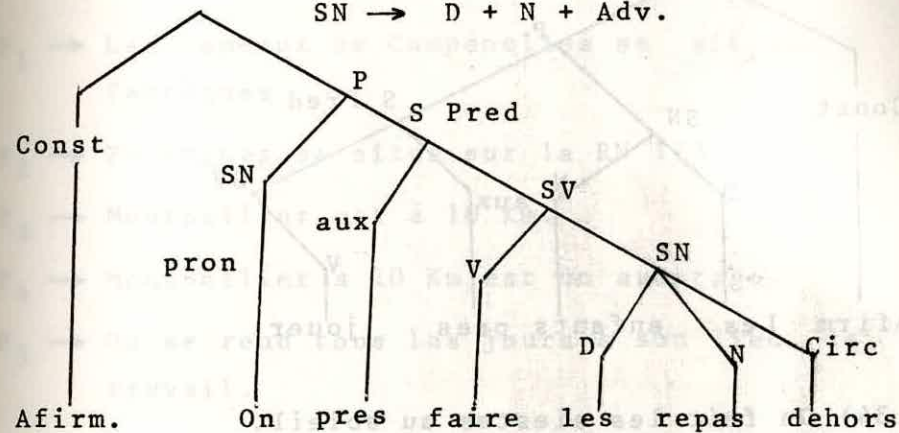
30) Le patio permet quelque chose.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



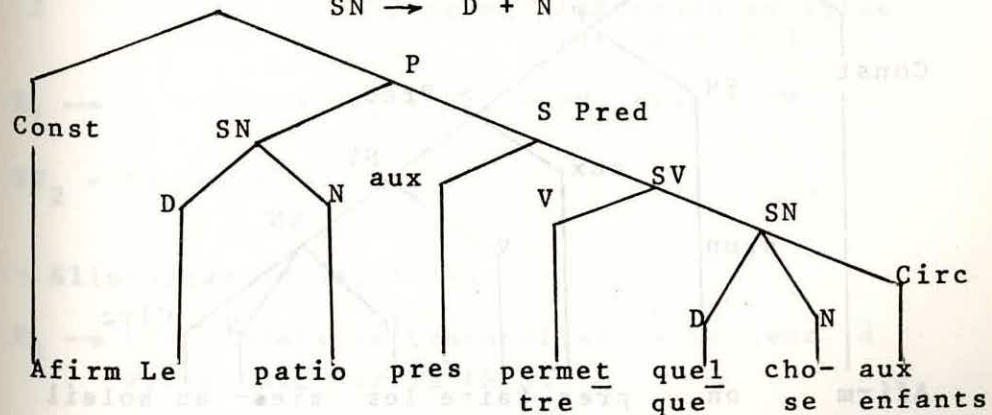
31) On fait les repas dehors.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N} + \text{Adv.}$



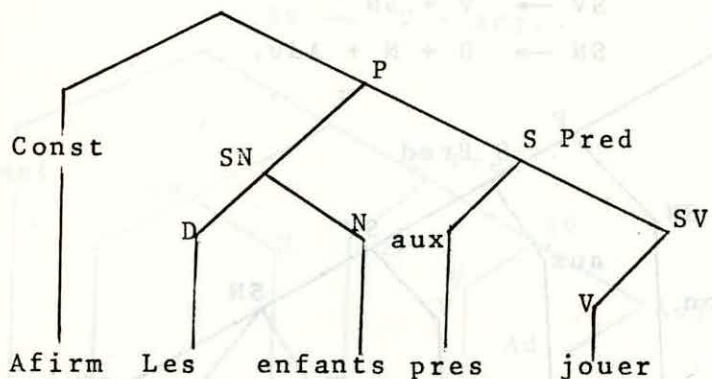
32) Le patio permet quelque chose aux enfants.

$\Sigma \rightarrow \text{Const} + \text{P}$
 $\text{P} \rightarrow \text{SN} + \text{S Pred}$
 $\text{S Pred} \rightarrow \text{aux} + \text{SV}$
 $\text{SV} \rightarrow \text{V} + \text{SN} + \text{SN}$
 $\text{SN} \rightarrow \text{D} + \text{N}$



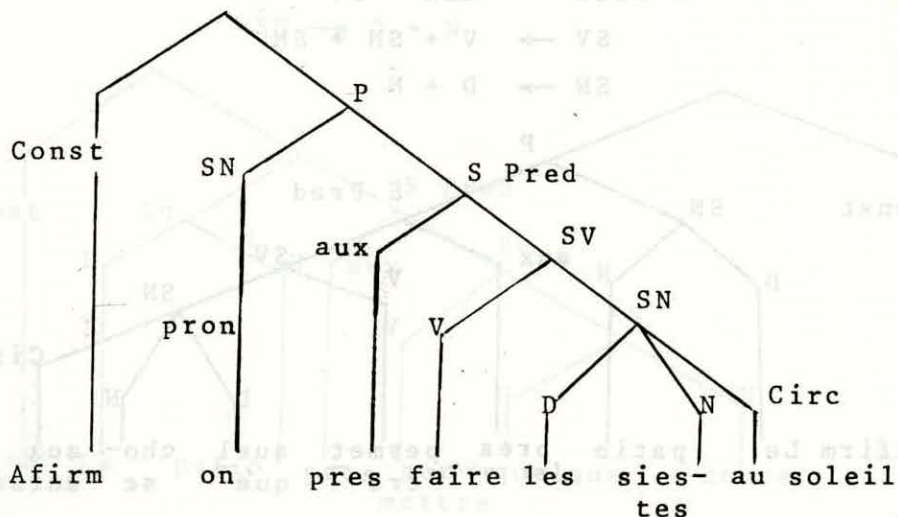
33) Les enfants jouent.

$\Sigma \rightarrow$ Const + P
 P \rightarrow SN + S Pred
 S Pred \rightarrow aux + SV
 SV \rightarrow V.



34) On fait les siestes au soleil.

$\Sigma \rightarrow$ Const + P
 Const \rightarrow Afirm.
 P \rightarrow SN + S Pred
 S Pred \rightarrow aux + SV
 SV \rightarrow V + SN
 SN \rightarrow D + N + Circ.



AS TRANSFORMAÇÕES

1º Parágrafo:

$P_1 - P_2 - P_3 - P_4 - P_5 - P_6$

- $P_1 \rightarrow$ Les hameaux de Campanelles se situent à Fabrègues
- $P_2 \rightarrow$ Fabrègues se situe sur la RN 113
- $P_3 \rightarrow$ Montpellier est à 10 Km.
- $P_4 \rightarrow$ Montpellier à 10 Km est un avantage.
- $P_5 \rightarrow$ On se rend tous les jours à son lieu de travail.

1ª Estrutura de Superfície

P_1 e P_2

- $P_1 \rightarrow$ SN₁ + SV₁ + SN₁ prep - Les hameaux de Campanelles se situent à Fabrègues
- $P_2 \rightarrow$ SN₂ + SV₂ + SN₂ prep - Fabrègues se situe sur la RN 113

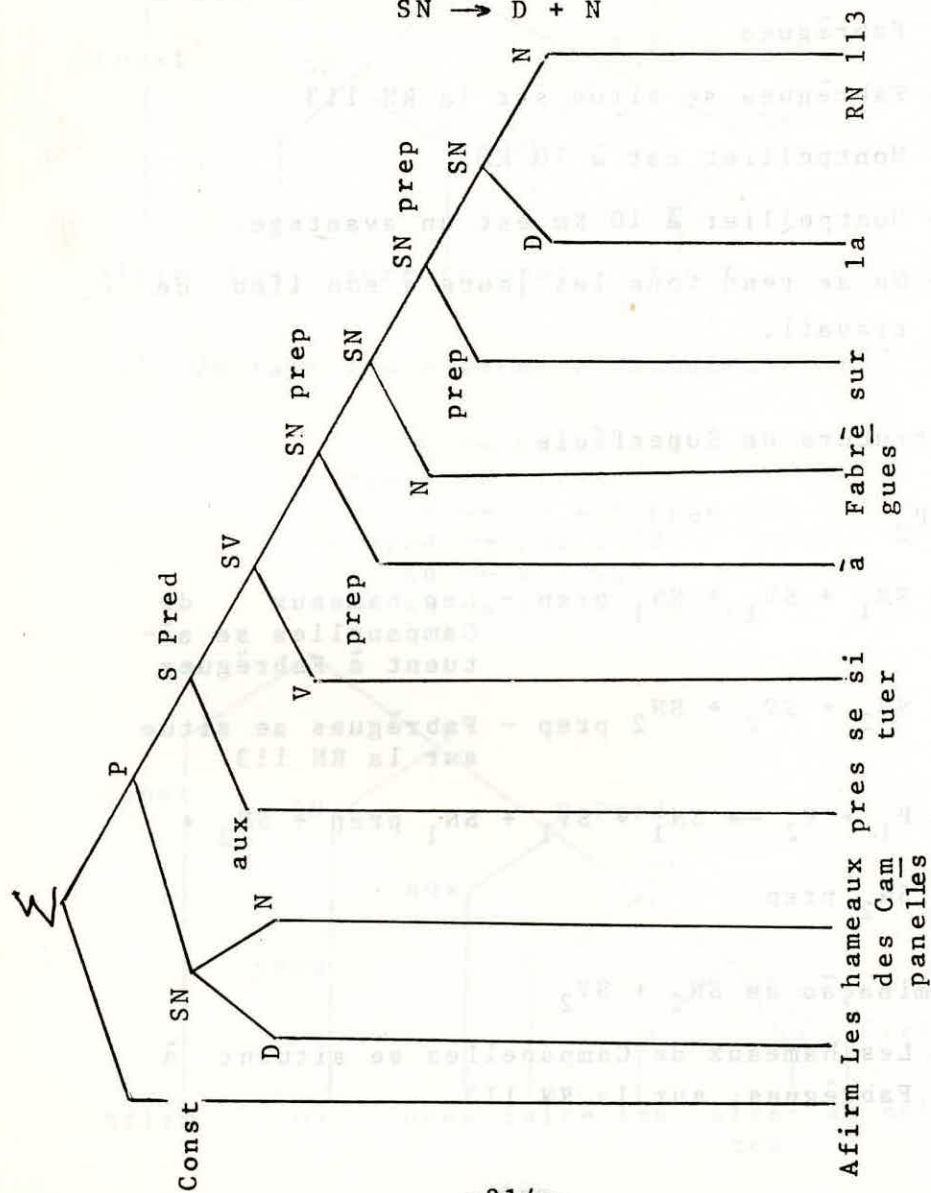
$E_1 \rightarrow P_1 + P_2 \rightarrow$ SN₁ + SV₁ + SN₁ prep + SN₂ + SV₂ + SN₂ prep

- Eliminação de SN₂ + SV₂

$E_1 \rightarrow$ Les hameaux de Campanelles se situent à Fabrègues, sur la RN 113.

Les hameaux des Campanelles se situent
à Fabrègues sur la RN 113.

\bar{N} → Const + P
 Const → Afirm.
 P → SN + S Pred + SN prep + SN prep
 S Pred → aux + SV
 SV → V + SN prep + (SN prep)
 SN prep → prep + SN
 SN → D + N



2ª estrutura de superfície

$P_3 - P_4 - P_5 - P_6$

- P_3 → Montpellier est à 10 Km.
 P_4 → Montpellier à 10 Km est un avantage.
 P_5 → On se rend à son lieu de travail.
 P_6 → On se rend tous les jours à son lieu de travail.

P_4 → SN_1 + cõpula + SN_2

T - eliminação do SN_1

- comutação com o demonstrativo "ce"
- SN_1 + cõpula + SN_2 - Dem+Cõpula+ SN_2
 Montpellier à 10 Km est un avantage →
 * *Ce est un avantage*

- contração do demonstrativo P_4 →
 Apresentador + SN_2 → *C'est un avantage.*

P_5 e P_6

P_5 → SN_1 + Vt_1 + SN_1 prep.

P_6 → SN_2 + Vt_2 + SN_2 prep + Circ.

* Estrutura inaceitável na língua.

- eliminação de SN₂, Vt₂ e SN₂ prep.

→ SN₁ + Vt₁ + Circ. + SN₁ prep.

por inserção de P₅ em P₆ → On se

rend tous les jours à son lieu de travail.

- Eliminação obrigatória de "on se rend" e de "à son lieu de travail" em P₆, devido a sua existência em P₅.

T - *subordinada circunstancial*

C'est un avantage, on se rend tous les jours à son lieu de travail →

C'est un avantage pour qu'on se rende tous les jours à son lieu de travail.

(Apres + SN₁) + (SN₂ + Vt + SN₁ prep+Circ)

Apres +SN₁+pour que +SN₂+ SV+SN prep+Circ.

T - *infinitiva*

C'est un avantage pour qu'on se rende...

→ c'est un avantage pour se rendre... travail.

Trata-se aqui de uma T nominal infinitiva que consiste em inserir, em uma frase matriz, uma proposição nominalizada por meio de um afixo chamado infinitivo; essa transformação exige que se tenha procedido anteriormente

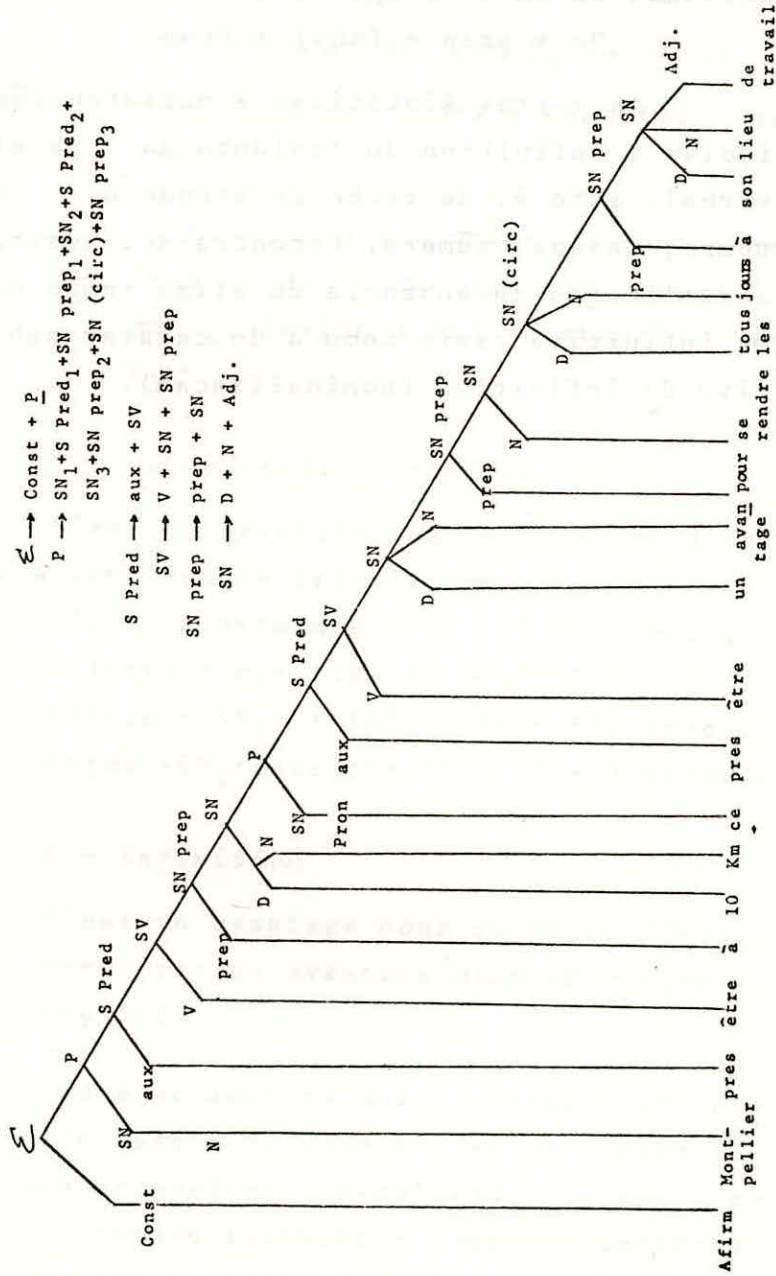
a uma transformação completiva (T completiva).

Pour que → conjunção subordinativa, derivada de um SN prep. formado de

De + prep + (Adv) + Pron.

As regras sintáticas e morfofonológicas isolam o infinitivo do conjunto do paradigma verbal, isto é, do verbo recebendo o afixo tempo, pessoa, número. Encontra-se, destarte, a explicação da ausência do afixo tempo na forma infinitiva assim como a do caráter substantivo do infinitivo (nominalização).

Montpellier est à 10 Km, c'est un avantage pour se rendre tous les jours à son lieu de travail.



2º parágrafo - 3a. estrutura de superfície

P₇ → Vous bénéficiez de quelque chose.

P₈ → Vous vivez à la campagne.

P₉ → Vous vivez loin des nuisances.

P₁₀ → Les nuisances sont de toutes sortes.

P₇ e P₈

P₇ → SN₁ + SV₁ + SN₁ prep

P₈ → SN₂ + SV₂ + SN₂ prep

T *completiva*

SN₁ + SV₁ + que + SN₂ + SV₂ + SN₂ prep

acarreta a eliminação do SN₁prep.

Vous bénéficiez *que vous vivez* à la campagne, por inserção de P₈ em P₇.

T *infinitiva*

SN₁ + SV₁ + de + infinitivo + SN₂ prep →

Vous bénéficiez *de vivre* à la campagne.

T *nominal*

SN₁ + SV₁ + de + SN₃ + SN₂ prep →

Vous bénéficiez *d'une vie* à la campagne.

P₉ → SN₄ + SV₃ + SN₃ prep.

P₁₀ → SN₅ + SV₄ + SN₄ prep.

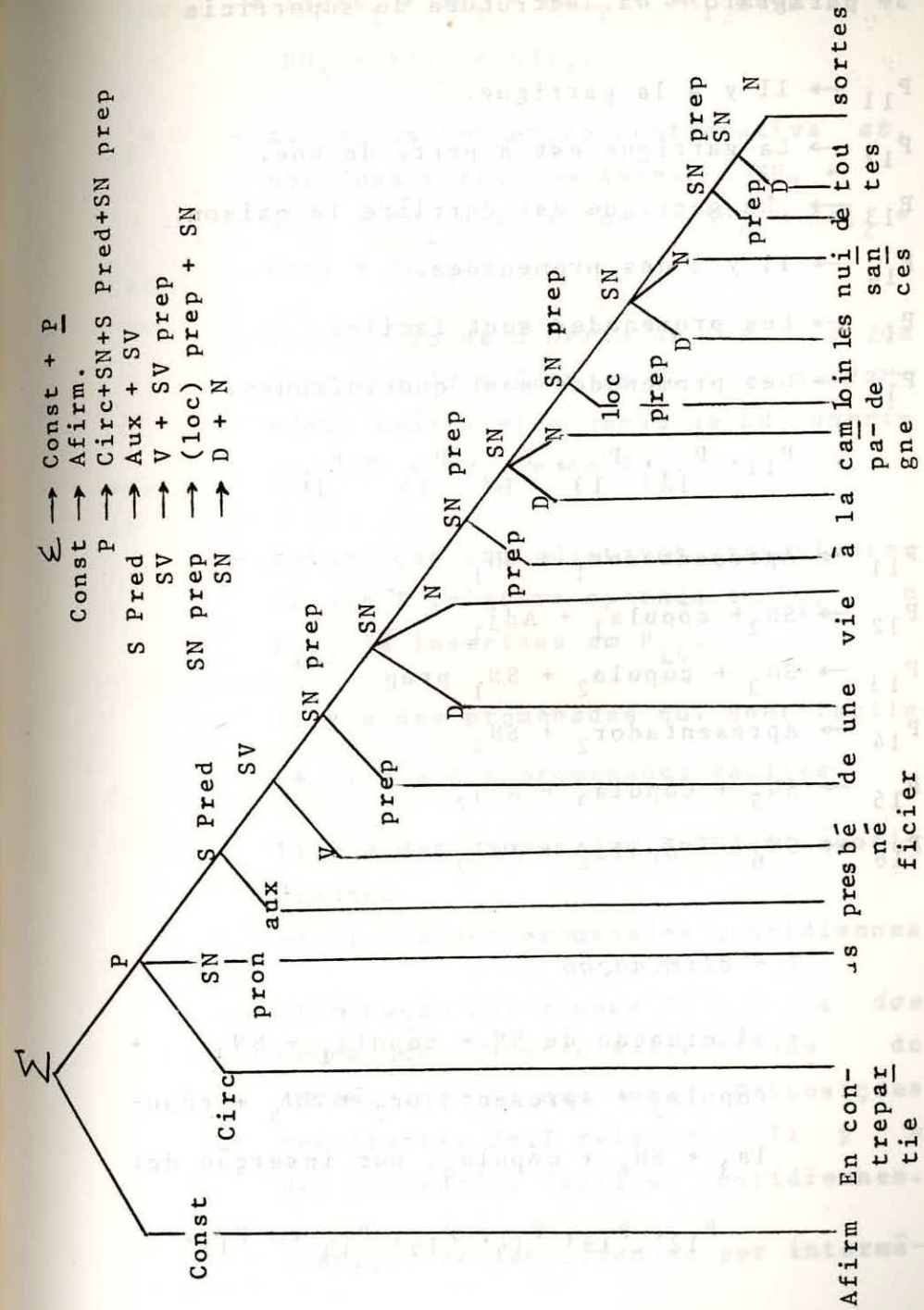
T *eliminação*

- eliminação de SN₄, SN₅, SV₃ e SV₄.
- reinserção de SN₃ prep + SN₄ prep em P₇.
- SN₁ + SV₁ + de + SN₃ + SN₂ prep + SN₃ prep + SN₄ prep →

Vous bénéficiez d'une vie à la campagne, loin des nuisances de toutes sortes.

- adição do circunstante "En contrepartie".

En contrepartie, vous bénéficiez d'une vie à la campagne, loin des nuisances de toutes sortes.



3º parágrafo - 4a. estrutura de superfície

P₁₁ → Il y a la garrigue.

P₁₂ → La garrigue est à perte de vue.

P₁₃ → La garrigue est derrière la maison

P₁₄ → Il y a des promenades.

P₁₅ → Les promenades sont faciles

P₁₆ → Les promenades sont quotidiennes.

P₁₁, P₁₂, P₁₃, P₁₄, P₁₅ e P₁₆

P₁₁ → Apresentador₁ + SN₁

P₁₂ → SN₂ + cópula₁ + Adj₁

P₁₃ → SN₃ + cópula₂ + SN₁ prep

P₁₄ → Apresentador₂ + SN₄

P₁₅ → SN₅ + Cópula₃ + Adj₂

P₁₆ → SN₆ + Cópula₄ + Adj₃

T - eliminação

- eliminação de SN₂ + cópula₁ + SN₃ + cópula₂ + Apresentador₂ + SN₅ + cópula₃ + SN₆ + cópula₄, por inserção de:

P₁₂, P₁₃, P₁₄, P₁₅, P₁₆ em P₁₁.

→ Apres₁ + SN₁ + Adj₁ + SN₁ prep + SN₄ + Adj₂ + Adj₃.

- adição da conjunção coordenativa *et*, por duas vezes: → Apres₁ + SN₁ + Adj₁ + SN₁ prep + Conj + SN₄ + Adj₂ + Conj + Adj₃.

- reinserção de *à perte de vue* e de *derrière la maison* em *Il y a la garrigue* após a eliminação de *La garrigue est* em P₁₂ e em P₁₃.

- reinserção dos adjetivos provenientes de uma T relativa operada em P₁₅ e P₁₆, já inseridas em P₁₄.

Il y a des promenades qui sont faciles

→ Il y a des promenades faciles.

Il y a des promenades qui son quotidiennes

→ Il y a des promenades quotidiennes

- eliminação dos grupos *Il y a* e *des promenades* devido à identidade do Apres. e do SN nas duas proposições resultantes da T relativa - *Il y a des promenades faciles, quotidiennes.*

- inserção de *quotidiennes* por intermê-

4º parágrafo - 5a. estrutura de superfície

P₁₇ → La mer est à quelques Km.

P₁₈ → De haut des collines le paysage dévoile la mer.

P₁₇ → SN₁ + Cópula₁ + SN₁ prep.

P₁₈ → Circ₁ + SN₂ + SV₁ + SN₃

T pronominal

É acarretada pela presença de um demonstrativo no SN que sofre a pronominalização. A função semântica deste demonstrativo é a de instituir uma referência entre o SN referido e o SN de uma frase precedente ou um SN pressuposto.

Nas frases: La mer est à quelques Km, le paysage *la* dévoile, *la* provém de um SN subjacente no qual foi operada uma pronominalização e que se deriva de "Le paysage dévoile ce N. Com a pronominalização do SN complemento em P → SN₂ + Aux + V + SN₃

tem-se SN₂ + Aux + V + Pron
SN₃

- permutação do pronome antes de tempo, primeiro constituinte de Aux.

Parte-se da seguinte análise estrutural:

SN + Aux + X + Pron onde x representa uma seqüência qualquer

A T permutação pronominal é →

SN + Aux + x + Pron → SN + Pron + Aux + x, o que corresponde às seguintes transformações simplificadas

T pro → Le paysage dévoile *la* mer

- comutação → * Le paysage dévoile *la*

- permutação → Le paysage *la* dévoile

Esta T permutação também é operada nos SN prep cuja preposição é eliminada → Le paysage *la* dévoile à *vous*

SN₂ + Pron + Aux + V + SN₂ prep

T pronominal

- comutação

- permutação

- eliminação da preposição

→ SN + Pron + Pron + Aux + V → Le paysage *vous* *la* dévoile.

- adição do determinante *de Fabrègues*.

- adição do circunstante *en direction*

d'Agde.

(*) Seqüência inaceitável na língua.

6a. estrutura de superfície

P₁₉ → Vous visitez les Campanelles.

P₂₀ → Vous allez sur la colline.

P₂₁ → Vous avez quelque chose.

P₂₂ → Le spectacle remplit les yeux

P₁₉ → SN₁ + SV₁ + SN₂

T *eliminação*

- da marca verbal pelo afixo - ant que corresponde a qualquer tempo do verbo.

- eliminação do pronome sujeito

(SN₁) → SV₁ + SN₂

- adição do morfema *en* antes da forma afixada por *ant*. Supõe-se a presença, na base, de uma preposição *de*, à qual se encontra ligada quando o sintagma precedido de *de* é pronominalizado.

→ prep + particípio presente + SN₂ →

En visitant les Campanelles

P₂₀ → SN₃ + SV₂ + SN₁ prep.

T *imperativa*

- substituição do constituinte pres. do

constituente tempo do núcleo da frase pelo constituinte pres. A regra de reescritura do Imperativo é → imp

Imp → pres_{imp} + (Adv_{imp}) + C_{imp}.

→ Vous allez sur la colline!

- eliminação do SN₃ → SV₂ + SN₁ prep →

Allez sur la colline!

- adição do advérbio imperativo *donc*, que é facultativo e que figura sempre após V

→ SV₂ + Adv_{imp} + SN₁ prep

→ Allez donc sur la colline!

P₂₁ e P₂₂

P₂₁ → SN₄ + cópula₁ + SN₅

P₂₂ → SN₆ + SV₃ + SN₇

Em P₂₁ a regra de reescritura de tempo será → T_p → Futuro + Pres + Pes. + N^o

Futuro é o morfema que se combina com a raiz do verbo, gerando uma T afixal.

T *afixal*

SN₄ + Fut + Pres + 2a. pes + plur +

[avoir] raiz + SN₅ → Vous aurez quel-

que chose,

T *passiva*

"Les yeux sont pleins de ce spectacle"
é derivada da P de base → "Le spectacle
remplit les yeux", produzida pelas seguintes
regras sintagmáticas:

P → SN + S Pred

S Pred → Aux + SV

SV → Vt + SN

SN → D + N

Aux → tp.

Seu indicador sintagmático responde à
seguinte formulação:

P → SN₆ + Aux + Vt₃ + SN₇

A regra de T *passiva* enuncia-se como:

T *passiva*

SN + Aux + Vt + SN → 4 - 2 + être +.

1

2

3

4

PP - 3 + par + l.

Vous aurez quelque chose

Les yeux sont pleins de ce spectacle.

T *relativa*

→ inserção da 2a. P na 1a. → Vous aurez

les yeux qui sont pleins de ce spectacle.

T *adjetiva*

SN + SV + SN + Adj + SN prep → Vous
aurez les yeux pleins de ce spectacle.

T *pronominal*

- comutação do SN prep "de ce specta-
cle" com o pronome *en* → * Vous aurez les
yeux pleins *en*.

- duas permutações → o pronome *en* vai
se colocar entre o SN₄ e o SV₁ e o adjetivo
pleins se introduz entre o SV₁ e o SN₇

- adição da entonação exclamativa →
SN₄ + pronome + SV + Adj + SN → Vous en aurez
(SN₆)

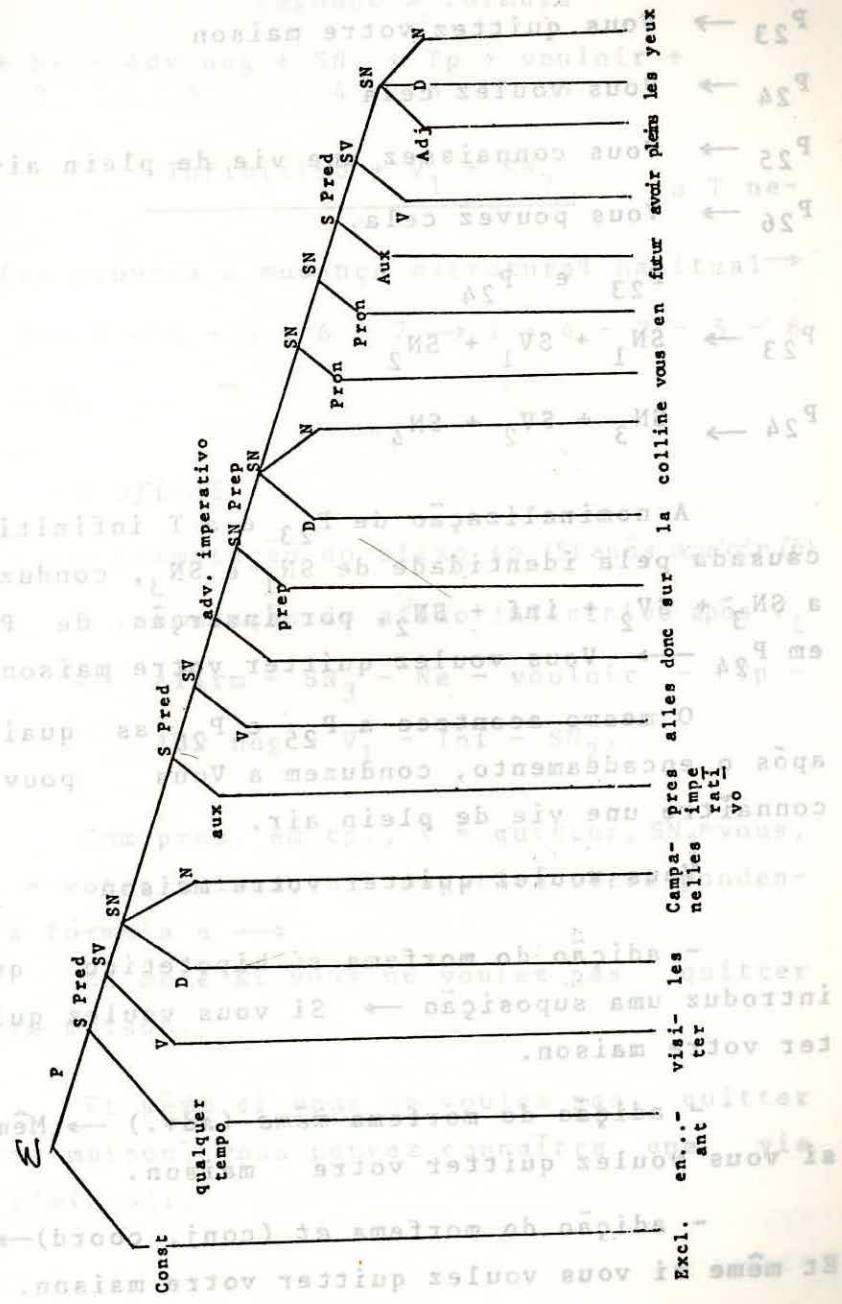
pleins les yeux!

As regras sintáticas e morfonológicas
isolam o particípio do verbo que recebe T.PN,
o que explica a ausência do afixo *tempo* na
forma *participio* bem como o seu caráter de
adjetivo que se apresenta como uma forma de ba-
se.

(*) Seqüência inaceitável na língua.

En visitant les Campanelles, allez donc sur la colline: vous en aurez pleins les yeux!

- W → Const + P
- Const → Excl.
- P → S Pred + SN + S Pred + donc + SN prep + SN + SN + S Pred + SN.
- S Pred → Aux + SV
- SV → V + SN prep
- SN prep → prep + SN
- SN → D + N
- Pron



P₂₃ → Vous quittez votre maison

P₂₄ → Vous voulez cela

P₂₅ → Vous connaissez une vie de plein air

P₂₆ → Vous pouvez cela.

P₂₃ e P₂₄

P₂₃ → SN₁ + SV₁ + SN₂

P₂₄ → SN₃ + SV₂ + SN₄

A nominalização de P₂₃ e a T infinitiva causada pela identidade de SN₁ e SN₃, conduzem a SN₃ + SV₂ + inf + SN₂, por inserção de P₂₃ em P₂₄ → Vous voulez quitter votre maison.

O mesmo acontece a P₂₅ e P₂₆ as quais, após o encadeamento, conduzem a Vous pouvez connaître une vie de plein air.

Vous voulez quitter votre maison

- adição do morfema *si* hipotético que introduz uma suposição → Si vous voulez quitter votre maison.

- adição do morfema *même* (adv.) → Même si vous voulez quitter votre maison.

- adição do morfema *et* (conj. coord) → Et même si vous voulez quitter votre maison.

Segundo a fórmula

Af + Ne + Adv neg + SN₃ + Tp + vouloir +
1 2 3 4 5 6

Infinitivo + V₁ + SN₂
7

a T negativa provoca a mudança estrutural habitual →

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 → 1 - 4 - 2 - 5 - 6 - 3 - 7.

T afixal

- permutação do afixo *tp* (5) após *vouloir* (6)

- permutação do afixo Infinitivo após V₁

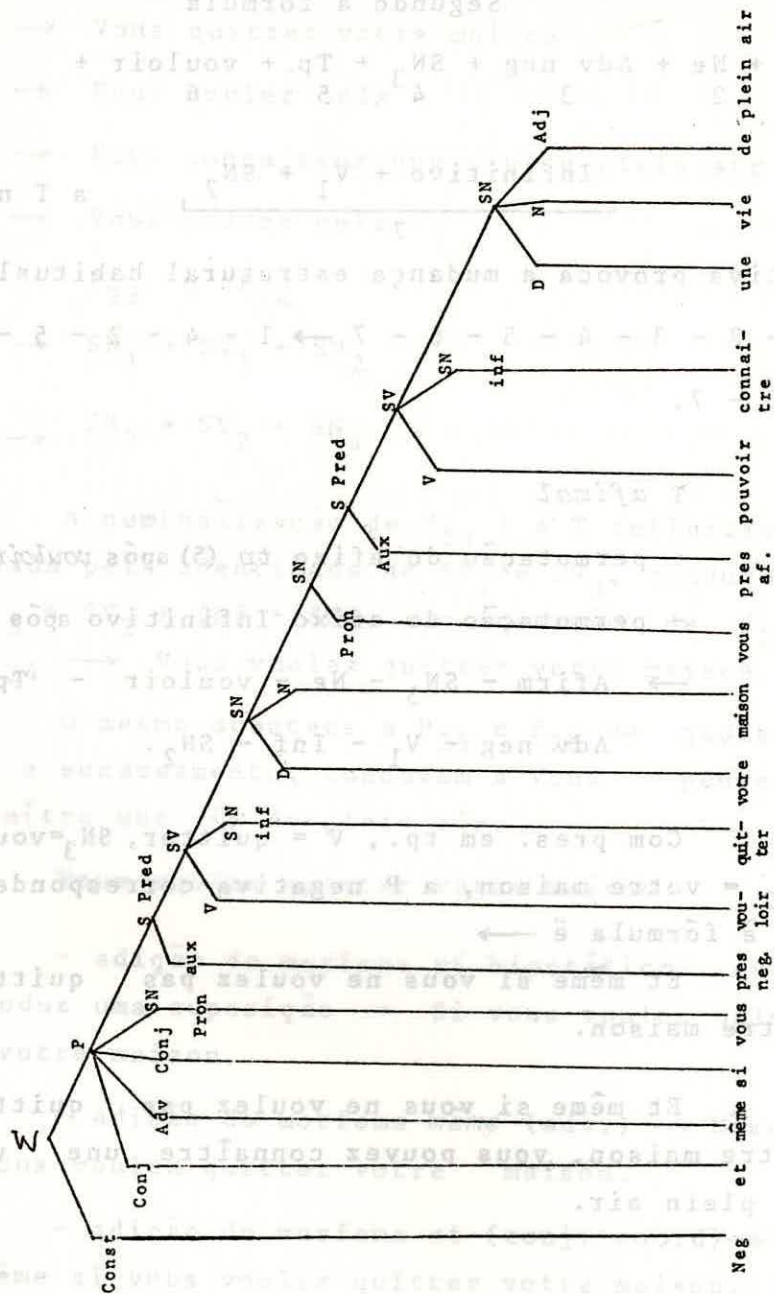
→ Afirm - SN₃ - Ne - vouloir - Tp -

Adv neg - V₁ - Inf - SN₂.

Com pres. em tp., V = quitter, SN₃=vous, SN₂ = votre maison, a P negativa correspondente à fórmula é →

Et même si vous ne voulez pas quitter votre maison.

Et même si vous ne voulez pas quitter votre maison, vous pouvez connaître une vie de plein air.



8a. estrutura de superfície

- P₂₇ → Chaque maison possède son patio.
- P₂₈ → Le patio est protégé.
- P₂₉ → Le patio est fermé.
- P₃₀ → Le patio permet quelque chose.
- P₃₁ → On fait les repas dehors.
- P₃₂ → Le patio permet quelque chose aux enfants.
- P₃₃ → Les enfants jouent.
- P₃₄ → On fait les siestes au soleil.

T *eliminação*

- eliminação do elemento comum em P₂₈ e P₂₉ → *Le patio est*

T *relativa*

- inserção da proposição relativa *que est protégé* na P matriz → Chaque maison possède son patio qui est protégé.

T *adjetiva*

- eliminação de *qui est* → Chaque maison possède son patio protégé, fermé. Transformação adjetiva de eliminação do pronome *qui* (que + N) e da cópula *être*.

T epíteto

SN qui + tp + cõpula + SA.

- substituição do afixo tp pelo afixo específico ou afixo neutro, atemporal.

SN que + Afixo neutro + cõpula + SA

A T epíteto pode ser definida pela análise estrutural da relativa:

Que + Def + N + Tp + cõpula + SA e pela mudança estrutural → Que + Def + N + Af. neutro + cõpula + SA.

T afixo neutro → T eliminação
qui + Af. neutro + cõpula + SA → SA

- adição de um morfema adverbial antes do adjetivo, indicando o grau, a intensidade, a quantidade → *bien*, constituinte facultativo → Chaque maison possède son patio bien protégé, bien fermé.

- adição do morfema *mais*, conjunção que introduz uma precisão indispensável.

T relativa

- inserção de P₃₀ → *Le patio permet quelque chose*, às precedentes → Chaque maison possède son patio bien protégé, bien fermé mais qui permet quelque chose.

M₁ Dem + Def + N
M₂ Dem + Def + N

N do SN de \mathcal{E}_1 = N do SN de \mathcal{E}_2 , condição necessária para que a relativização se opere.

Em \mathcal{E}_2 Dem se reescreve Dem → Que

Em \mathcal{E}_1 , Dem → Δ

Em \mathcal{E}_2 → *Le patio permet quelque chose*, tem-se o deslocamento do constituinte com *Que* no início de \mathcal{E}_2 . Em seguida tem-se a inserção de P \mathcal{E}_2 no lugar do constituinte postígio Dem do SN (que vai ser substituído pela relativa) da frase matriz. A frase inserida se desloca no Dem. postígio Δ , colocando-se após a seqüência Def + N da frase matriz.

A → Qui permet quelque chose

A' → Qui permet quelque chose + P₃₁

B' → Qui permet quelque chose + P₃₄

- eliminação do SN complemento de Qui permet quelque chose → Qui permet.

T infinitiva

- de SV₃ de P₃₁ e de SV₆ de P₃₄

- inserção

A'' → Qui permet *de faire* les repas dehors.

B'' → Qui permet *de faire* les siestes au soleil.

- eliminação de *de faire* em A'' e em B''
→ Qui permet les repas dehors, les siestes au soleil.

C' → Qui permet quelque chose + P₃₂

P₃₂ → Le patio permet quelque chose aux enfants.

- inserção de P₃₂ em A →

C'' → Qui permet quelque chose aux enfants

D' → Qui permet quelque chose + P₃₃

P₃₃ → Les enfants jouent.

T completiva

Que les enfants jouent

D'' → Qui permet aux enfants que les enfants jouent

T pronominal

D''' → Qui permet aux enfants qu'ils jouent.

T infinitiva

D'''' → Qui permet aux enfants de jouer

T nominal

D'''' → (qui permet) les jeux des enfants.

Qui permet { les repas dehors
les siestes au soleil
les jeux des enfants

- adição da conjunção disjuntiva que une dois termos, membros de P ou proposições, que possuem a mesma função → *ou*

- adição do constituinte exclamativo → ou les siestes au soleil!

Partindo de P₂₇, P₂₈, P₂₉, P₃₀, P₃₁,

P₃₂, P₃₃, P₃₄, obtém-se →

Chaque maison possède son patio, bien protégé, bien fermé, mais qui permet les repas dehors, les jeux des enfants ... ou les siestes au soleil!

E → Const + P

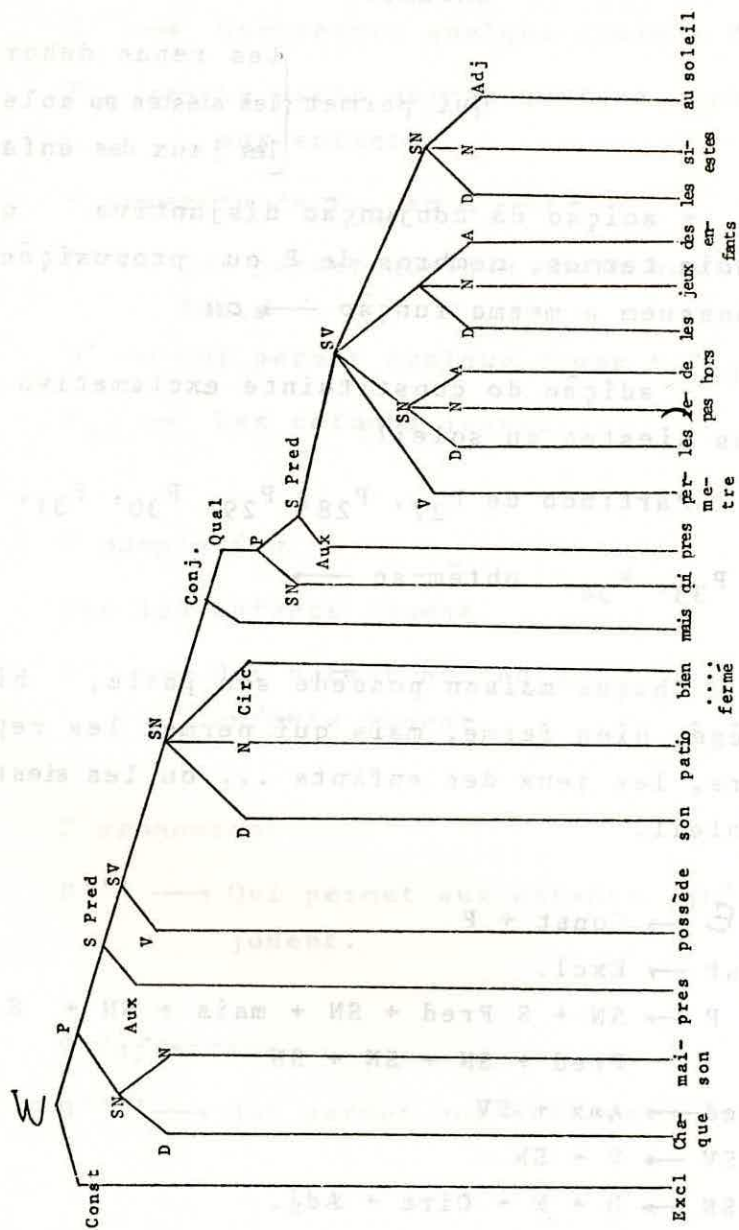
Const → Excl.

P → SN + S Pred + SN + mais + SN + S
Pred + SN + SN + SN

S Pred → Aux + SV

SV → V + SN

SN → D + N + Circ + Adj.



A análise mostra que as realizações lineares iniciais (estruturas superficiais) são o resultado de transformações aplicadas a uma frase-núcleo, a qual é produzida por regras sintagmáticas simples. Tais operações evidenciam o caráter essencialmente dinâmico da linguagem: a língua não é mais considerada como um conjunto de formas fixas que o indivíduo saberia de cor e repetiria com uma simples mudança de léxico; ela é vista como uma combinação dinâmica de regras fundamentais através das quais o indivíduo realiza sua liberdade de falante.

A análise mostra ainda a diferença entre estrutura superficial e estrutura profunda (ou de base); ela servirá, notadamente, a evitar as ambigüidades das frases de superfície. A gramática profunda de uma frase é essencial: é ela que, em primeiro plano, comanda a interpretação semântica de uma frase.

A noção de transformação permite constatar as diversas operações que se realizam nas frases de base mudando-as em frases de superfície. Além disso, tal noção permite resolver o problema dos constituintes descontínuos.

A representação gráfica apresenta a enorme vantagem de dar à frase uma análise hie-

rarquizada e completa; a *totalidade* de uma estrutura encontra nessa representação gráfica sua melhor formalização.

Achamos desnecessário tecer comentários sobre a superioridade deste modelo sobre o da clássica análise lógica. No gráfico, distingue-se perfeitamente o que pertence à estrutura abstrata da competência daquilo que pertence à realização concreta da performance (os elementos lexicais ordenados, denominados "elementos terminais").

Por outro lado, sendo as frases de base fundamentais, deverá o professor zelar pelo ensino e aprendizagem das mesmas. A ele competirá operar as mudanças necessárias no ensino da linguagem. Nosso objetivo não foi o de privilegiar uma escola determinada, mas o de contribuir, com o leitor não especialista, na aquisição de uma base inicial que será enriquecida por outras leituras.

Empregamos o vocabulário fundamental da disciplina com o uso também de sinônimos, para uma maior e melhor compreensão por parte dos leitores quando da leitura de obras de outros autores.

A nosso ver a aplicação da teoria de Chomsky no ensino se reveste de uma importância considerável: o educando aprende a língua tendo já consciência da importância de sua estrutura e constata, através de tal análise, as

possibilidades de criatividade da linguagem e de escolha. O educando é levado a automatizar as estruturas de base, isto é, a enriquecer sua competência lingüística. Isto só se torna possível se se possuir uma descrição fecunda da língua a ser ensinada. E é na medida em que o pedagogo conhece o funcionamento lingüístico da estrutura que ele quer que o educando adquira, que ele poderá construir exercícios adequados ao ensino.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) CHOMSKY, Noam. *Structures syntaxiques* (trad. de Michel Braudeau) Ed. du Seuil, Paris, 1969.
- (2) RUWET, N. *Introduction à la Grammaire Générative*. Plon, Paris, 1968.
- (3) GROSS, M. *Langages*, VII, 1967.
- (4) CHOMSKY, Noam. *Aspects 16*.
- (5) Idem
- (6) CHOMSKY, Noam. *Aspects 21*.

- BLOOMFIELD, L. *Language*, Nova Iorque.
- BOY, M. *Formes Structurales du Français*. Paris, Hachette - Larousse, 1969.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1967.
- CHOMSKY, N. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Hague - Paris, Mouton, 1969.
- CHOMSKY, N. *Le langage et la Pensée* (trad. de Louis Jean Calvet) Paris, Payot, 1970.
- CHOMSKY, N. *Aspects 25*.
- CHOMSKY, N. *Structures Syntaxiques* (Trad. Michel Bradeau), Paris, Ed. du Seuil, 1969.
- CHOMSKY, N. *Aspects 16*.
- CHOMSKY, N. *Aspects 21*.
- DUBOIS, J. *Grammaire Structurale du Français*. III - La phrase et les transformations, Paris, Larousse, 1969.

- GENOUVRIER-PEYTARD. *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse, 1970.
- GROSS, M. *Grammaire transformationnelle du français*. Paris, Larousse, 1968.
- GROSS, M. *Langages*, VII, 1967.
- IORDAN, I. *Lingüística Románica*. (Manuel Alvar), Madrid, Ed. Alcalá, 1967.
- LYONS, J. *As idéias de Chomsky*. S.P., Ed. Cultrix, 1976.
- PERINI, M. A. *A Gramática Gerativa*. BH - MG, Ed. Vigília Ltda., 1976.
- PIAGET, J. *Le Structuralisme*. PuF, Coll. "Que sais-je?", Paris, 1967.
- PIDAL, Menéndez. *Orígenes del Español*. Madrid, Espasa-Calpe S.A., 1950.
- REVISTAS
- PSYCHOLOGIE FRANÇAISE - Colloque du 2 mars, - 1968, tome 13, juin, 1968.
- LA LINGUISTIQUE - Ed. PuF.

(Artigo entregue para publicação em agosto/78)

REVISTA DE PSICOLOGIA DO ESTADO
REGISTRO: Nº 111 DE 1977

Carolina Oliveira Duarte
Trabalho de conclusão de curso
Curso de Psicologia da Universidade

documentação

INTER-AÇÃO

29 sem. de 1977, Ano III nº 5.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ESTATUTO
DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS

Arédio Teixeira Duarte

Isabel Dias Neves

Mindê Badauy de Meneses

I - INTRODUÇÃO

A interpretação das Leis é fundamental para o seu entendimento. É através dessa interpretação que se penetra o espírito das Leis, o seu significado, o seu alcance e, fundamentalmente, o seu interrelacionamento tanto quanto possível mais amplo com o meio sócio-político, econômico e cultural em que serão aplicadas.

Este trabalho é uma tentativa de interpretação das Leis que introduziram, em Goiás, o Estatuto do Magistério Público do Estado. Trata-se de uma interpretação mais genérica e sumária. Foge aos nossos objetivos entrar em minúcias que, com a análise de cada dispositivo dos documentos, tornariam o trabalho muito

* Entregue para publicação em dezembro de 1978.

longo para o fim a que se destina, que é o de trazer uma contribuição imediata para o aperfeiçoamento das instituições educacionais do Estado.

Com base em princípios que regem todo sistema educacional, procuraremos esclarecer quais as premissas que permeiam o Estatuto e as implicações de natureza sócio-econômica e cultural de sua implantação para o ensino neste Estado.

Trata-se também de uma tentativa de alertar o sistema estadual de ensino para a problemática do professor, tendo-se em vista a depreciação progressiva e vertiginosa que, historicamente, vem ocorrendo com a carreira do magistério. Esta situação se constitui em óbice para a melhoria da qualidade do ensino, a qual está fundamentalmente relacionada com as condições de trabalho oferecida ao professor.

Na realização do trabalho procederemos à apreciação do assunto em dois momentos: em primeiro lugar, será feita uma descrição sumária da legislação, incluindo-se, neste texto, os anexos que explicitam os cargos existentes ou que passam a integrar o sistema educacional do Estado, com seus quantitativos, renumeração e requisitos de provimento; em segundo lugar, virá a análise contextual do documento.

O corpo da Lei nº 8.400 compreende 267 artigos, assim distribuídos:

a) Título I, do artigo 1º ao 4º: Disposições preliminares, de que constam os objetivos da lei, e a discriminação do pessoal do magistério público em Professores e Especialistas. O artigo 4º trata do sistema de renumeração, que toma por base a qualificação obtida através de cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento.

b) Título II, do artigo 5º ao 70: Disposições referentes ao provimento e vacância dos cargos do magistério público. O Estatuto estabelece, então, como regime de ingresso no quadro do magistério, o da nomeação por concurso público de títulos e provas a serem realizadas por região. Outras formas de provimento seriam através de promoção, acesso, readaptação, reintegração, readmissão, aproveitamento e reversão.

O local de trabalho do servidor é estabelecido pelo Secretário da Educação e Cultura (art. 21).

É previsto também um sistema de controle de freqüência mediante o uso de ponto, de preferência mecanizado, ressaltando-se penalidades para os infratores.

c) Título III, do artigo 71 a 188: Re-

fere-se aos direitos e vantagens, especificando-se vencimentos, licenças, férias, distinções e louvores, normas relativas à disponibilidade, a tempo de serviço, a direito de petição, à aposentadoria, à qualificação profissional, ao regime de trabalho, à administração escolar e substituições.

As gratificações previstas são as seguintes: adicional de função, pela elaboração ou execução de trabalho técnico-científico, de titularidade e gratificação especial, constituindo-se esta última em vantagem pecuniária concedida a Administrador Escolar em função do tamanho da unidade escolar (módulo I a VIII), em cuja direção esteja investido (art. 99).

Quanto às demais modalidades de gratificação, devem-se esclarecer as seguintes:

1 - A decorrente de elaboração ou execução de trabalhos técnicos ou científicos se concederá por arbitramento do Governador do Estado, à vista de parecer do Secretário da Educação e Cultura.

2 - A gratificação por titularidade decorre do aprimoramento de qualificação do servidor através de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização na área educacional. Esta gratificação é calculada tendo por base tanto o cargo do servidor como a carga horária do curso freqüentado, arbitrando-se um percentual de 2% e 3% para os cursos de 360

a 720 horas, respectivamente.

No que se refere a outras vantagens, vale que se ressaltem as seguintes particularidades:

1 - As férias do pessoal docente deverão coincidir sempre com o mês de julho, não sendo acumuláveis.

2 - Quanto a "distinções e louvores", trata-se de título honorífico do "Educador Emérito", concedido pelo Secretário da Educação a servidor do Magistério que tenha prestado serviços relevantes à causa do ensino e da educação.

3 - É prevista a concessão de auxílio a servidor para a realização de cursos sob a forma de bolsa de estudo, ficando obrigado, como contraprestação, a prestar serviços à Secretaria da Educação e Cultura por um período de três anos.

4 - O regime de trabalho foi classificado nas seguintes modalidades: 14, 24, 36 e 44 horas semanais. Aos regimes de 24, 36 e 44 horas são concedidos, respectivamente, 2, 3 e 4 horas semanais para preparo de aulas (horas-atividade), constituindo-se as demais em horas de aula.

Em se tratando de Especialista, o seu regime de trabalho deverá ter a duração de 33 ou 40 horas semanais, a critério do Secretário da Educação e Cultura. O Especialista que for

convocado ao regime de 40 horas terá uma gratificação de 20% sobre o respectivo vencimento.

d) Título IV, do artigo 189 ao 247: Refere-se ao regime disciplinar, compreendendo as acumulações, deveres, proibições, responsabilidades, penalidades, processos administrativos, suspensão preventiva, prisão administrativa e revisão do processo administrativo.

e) Título V, do artigo 248 ao 267: Define, entre outros assuntos, os dias feriados, problemas de subordinação, proibição de gravar vencimento com tributos estaduais, algumas condições de enquadramento, e sistema precário de admissão de Diretor e Vice-Diretor de unidades escolares.

III - LEI 8.401 - CLASSIFICAÇÃO DOS CARGOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL

A Lei 8.401, que estabelece a classificação de cargos do Magistério Público Estadual, tem por objetivo principal operacionalizar a implantação do Estatuto do Magistério.

Além das disposições preliminares, que definem os cargos do Magistério Público do Estado, a Lei 8.401 faz a distinção entre Quadro Único e Quadros Provisórios. O primeiro é aquele que estabelece qual deve ser, em definiti-

vo, a carreira do magistério, englobando as atividades docentes (AD) e de Especialistas (EE). Os Quadros Provisórios, divididos em Suplementar e Transitório, são aqueles que deverão existir até que todo o pessoal da SEC possa ser transposto para o Quadro Único. O Quadro Suplementar deverá ser preenchido por docentes que não possuírem qualificação para ingresso no Quadro Único; o Quadro Transitório, por todos os atuais docentes qualificados, até final transposição para o Quadro Único.

Todos esses Quadros - Único, Transitório e Suplementar - são definidos com seus quantitativos, níveis salariais e requisitos de provimento em anexos próprios.

O Quadro Suplementar deverá ser extinto quando os ocupantes do Quadro Único constituírem-se em número suficiente para atender às necessidades da rede oficial de ensino do Estado; os cargos do Quadro Transitório ficarão extintos à medida que vagarem pela transposição dos seus ocupantes para o Quadro Único.

A Lei 8.401 estabeleceu a transferência, para a órbita da legislação estadual do pessoal, excluindo do sistema educacional definido pelo Estatuto do Magistério, uma série de classes, que se podem considerar de natureza meramente administrativa, como é o caso do Porteiro-Servente, ou aqueles cargos de caráter técnico que fogem à órbita exclusiva do ensino, como é o caso do Folclorista e outros.

Merece relevo o § 2º do artigo 15 dessa Lei, que autoriza o ingresso, no Quadro Suplementar do Magistério, em caráter precário, mediante autorização do Governador do Estado, de pessoal para suprir a deficiência de elementos qualificados nas várias unidades da rede oficial, independentemente das exigências constantes do Capítulo II, Título II, do Estatuto do Magistério (Lei 8.400).

IV - ALGUNS ASPECTOS CRÍTICOS DA NOVA LEGISLAÇÃO

Da análise das Leis 8.400 e 8.401 se depreendem alguns aspectos críticos, que merecem ser ressaltados:

1 - Em primeiro lugar, uma política de EMPREGUISMO se faz patente nessa Legislação, definido aqui como uma forma fácil de acesso a cargos do magistério, porque os critérios de qualificação capazes de obstruir a entrada de contingentes despreparados para o exercício do magistério são superpostos por dispositivo legal que autoriza a abertura do sistema a pessoal não habilitado, dentro dos critérios do novo Estatuto. Veja-se, a respeito, o § 2º do artigo 15, da Lei 8.401:

§ 2º - Integrará, ainda, o Quadro Suplementar do Magistério o pessoal que vier a ser admitido, em caráter precário, por ato ou mediante autorização do Governador do Estado, para suprir a deficiência de elementos qualificados nas várias unidades escolares da rede oficial, independentemente

das exigências do Capítulo II do Título II do Estatuto do Magistério Público Estadual.

Como se vê, esse dispositivo permite a perpetuação do Quadro Suplementar, quando o seu caráter é de transitoriedade, e constitui-se numa válvula para admissão fácil e rápida, e uma forma de criação de vínculo de dependência altamente rentável num processo eleitoral.

Paralelamente a esse acesso fácil, observa-se também, no documento, uma política que traz como consequência a entrada, no sistema, de pessoal desqualificado, em virtude dos baixos salários oferecidos.

O que indagamos é se, na fixação dos salários, foi observado o disposto no artigo 73, inciso I, do mesmo Estatuto do Magistério, que manda que o vencimento do pessoal seja fixado tendo em vista também o mercado de trabalho. A fim de obedecer a esse dispositivo, a comissão encarregada da elaboração do anteprojeto, ao fixar os níveis salariais, deveria atuar calcada em pesquisa salarial levada a efeito neste Estado. Foi realizada essa pesquisa? Se não, os níveis fixados podem ser arbitrários e incongruentes, como parecem ser, dado o fato de estarem bem abaixo da média se os compararmos com os salários pagos por outras instituições de ensino de Goiânia, sem nos referirmos ao fato de que os salários de maior frequência, ou sejam, de professores AD-1, es-

tão inferiores ao salário mínimo legal.

Para citarmos alguns exemplos, enquanto a tabela de salários (Anexo II) fixa para a categoria de Professor AD-1 o salário de Cr\$ 1.582,00 por 24 horas semanais, as escolas particulares de Goiânia pagam cerca de Cr\$ 3.500,00 mensais a Professor de 1^a à 4^a série, por 20 horas semanais.

A mesmas disparidades ocorrem com relação aos Professores AD-2 e AD-3. Se os salários do Estado para essas categorias são de Cr\$ 1.852,00 e Cr\$ 2.366,00, respectivamente, o Professor da rede particular, com habilitação equivalente, está percebendo cerca de Cr\$ 60,00/aula, ou seja, em torno de Cr\$ 6.000,00 mensais.

Que é que se poderá esperar da simultaneidade das variáveis acesso fácil e aberto e salários irrisórios? Apenas um resultado: empreguismo para os incompetentes.

E quais as conseqüências pedagógico-sociais dessa política? O irrealismo salarial, acima apontado, faz com que se estabeleça um processo de evasão dos professores de melhor formação da rede pública para a rede particular, passando a rede pública a oferecer um ensino de qualidade inferior. E como a rede pública é a freqüentada pela população mais carente, ou seja, pela classe média baixa e classe trabalhadora, vêm-se estas desprovidas cada

vez mais de recursos educacionais que as auxiliem no processo de ascensão social. Aliás, o que se observa é que as classes privilegiadas, que freqüentam as escolas particulares, contam com bons professores e com outras facilidades negadas à população mais carente através das escolas públicas, têm reforçada a sua posição dominante via sistema educacional como um todo.

Essa política foge a própria orientação do Plano Setorial de Educação 1975/1979, pois este é explícito ao preconizar que o sistema educativo, por si só, não pode suprimir as desigualdades ou neutralizar-lhes os efeitos, *mas deve ser orientado no sentido de contribuir para a correção das injustiças e discriminações sociais, oferecendo a todos oportunidades de formação segundo as suas capacidades* (o grifo é nosso).

No que toca aos Especialistas, os seus níveis salariais estão também bastante abaixo dos preços de mercado. Para citarmos apenas um exemplo, veja-se o caso do cargo de Especialista EE-4, para cujo provimento se exige "formação de nível superior de educação plena, com habilitação específica, complementada por curso de Mestrado e Doutorado". O salário da classe foi fixado em Cr\$ 8.484,00 por 33 horas, ou Cr\$ 10.180,00 por 40 horas semanais.

Se considerarmos que os salários pagos

pela Universidade Federal de Goiás a pessoal do mesmo grau de formação e que estão também abaixo dos níveis de mercado - variam de Cr\$ 23.105,00 a Cr\$ 30.139,00, conclui-se que aqueles cargos foram criados para *não serem preenchidos*.

2 - Em segundo lugar, observa-se, na legislação em apreço, uma preocupação predominante com o *aspecto quantitativo da educação*, ou seja, uma orientação exclusiva para o aumento de vagas em atendimento à demanda escolar, sem atentar para o lado qualitativo do ensino.

Os argumentos arrolados no item anterior, que nos levam ao *empreguismo para os incompetentes*, são, por si mesmos, indicadores de uma evidente preocupação apenas com o lado quantitativo do sistema estadual de ensino.

Não são preconizados mecanismos estimuladores que possibilitem a melhoria qualitativa do ensino, ao lado da ausência total de pessoal técnico auxiliar nas tarefas de ensino, de precárias condições de trabalho e dos salários irrisórios atribuídos às diversas categorias do magistério.

É sobejamente conhecido que o professor trabalha em condições totalmente precárias, em razão da inexistência de material de ensino, ou pela sua inadequação, quando existe. O giz e o quadro negro são os únicos recursos auxi-

liares.

Soma-se a isso a extensão da jornada de trabalho a que o docente está obrigado, de acordo com o artigo 177 do Estatuto do Magistério, e o tempo, nessa jornada, que se destina a trabalhos de preparação e avaliação: 2, 2, 3 e 4 horas para jornadas de 22, 24, 36 e 44 horas semanais, respectivamente. A jornada de 14 horas é exclusivamente preenchida com aulas. A instituição de semelhante regime de trabalho significa conceber os professores como máquinas e, em última instância, a decretação de um estado de falência da educação. Falência, porque o processo de educação supõe um repensar contínuo sobre os métodos e processos utilizados em relação ao comportamento do grupo de alunos; falência, porque um profissional qualificado dificilmente se submeterá a um regime de trabalho nestes moldes. Isto nos permite prever, para um futuro não muito distante, uma evasão do magistério público dos profissionais que tenham postura de educador e respeito por si mesmos como profissionais.

É de se considerar ainda que o Estatuto do Magistério, prestigiando esse aspecto quantitativo do ensino, estabelece, em seu artigo 99, recompensa salarial como forma de estímulo ao aumento gradativo de alunos nos módulos. Assim é que a gratificação de Diretor varia segundo os módulos, que são definidos em razão

do número de alunos matriculados.

Outros indicadores que evidenciam o descomprometimento com a melhoria do ensino é a política de lotação dos professores e de concentração dos técnicos (Supervisor, Orientador e Administrador Escolar) na Administração centralizada.

Quanto à lotação dos professores, como se verifica no Quadro Único do Magistério, a melhoria do nível de formação do docente significa a sua passagem obrigatória das primeiras para as últimas séries do 1º Grau ou para o 2º Grau.

Nesse caso, as escolas de 1º Grau, de 1ª à 4ª série, estão fadadas a contar apenas com professores de formação inferior e em início de carreira. Não é esta a orientação mais correta do ponto de vista pedagógico ou mesmo sócio-econômico-cultural, uma vez que nas primeiras séries do 1º Grau é que se fazem sentir os maiores impactos na adaptação dos alunos na escola, especialmente em se tratando das classes mais humildes, ocorrendo, entre essas classes, evasões e repetência em maiores proporções. Nesta fase de início de vida escolar, portanto, é que a escola pública, cuja clientela provém predominantemente da classe média baixa e trabalhadora, deve oferecer ao aluno uma orientação mais segura, possibilitando-lhe prosseguir na escala educacional, em direção

ao 2º e 3º Graus. Essa desatenção às primeiras séries, atribuindo-lhes professores menos experientes e/ou de formação inferior, contribui para o incremento das evasões e repetências, pois falta à escola, neste caso, a capacidade de neutralizar, pelo menos em parte, as variáveis sócio-econômicas e culturais que contribuem predominantemente para que a criança, logo nos primeiros anos de estudos, deixe a escola.

Essa política de lotação de docentes é fundamentalmente discriminatória contra os estudantes provenientes das camadas de mais baixa renda da população.

Quanto aos Especialistas, a orientação é idêntica, com outros agravantes.

Em primeiro lugar, o Estatuto prevê um número diminuto dessa categoria de técnicos, aliás bastante inferior ao número de unidades escolares.

Em segundo lugar, nenhuma escola, seja de 1º ou de 2º Grau, poderá vir a contar com Especialistas que tenham "cursos de especialização e experiência de, no mínimo, três anos na Educação".

Os vícios decorrentes da lotação dos Especialistas mais habilitados e mais experientes apenas nas séries mais altas do ensino são os mesmos que os decorrentes da política de lotação do pessoal docente.

A lei 8.401, entretanto, vai mais longe na sua política discriminatória. Trata-se, aqui, de uma discriminação contra a própria escola e em benefício das atividades burocráticas do ensino, uma vez que o aperfeiçoamento técnico-profissional do Especialista significa sua lotação exclusiva nas Agências de Educação e Cultura, Coordenadorias e Unidades da SEC.

Todas essas considerações em apreço - empreguismo, baixos salários, política de lotação - colaboram para a depreciação do papel de educador e, como consequência, do sistema de ensino, além de evidenciar, por um lado, a utilização do setor educacional para solução de problemas de desemprego e, por outro, a abertura do sistema escolar para oferta de vagas sem a necessária preocupação com a retenção do aluno na escola e com a qualidade do ensino.

3 - A ideologia da competência é outra característica do novo Estatuto do Magistério. A competência, vista sob o ângulo da tecnocracia, significa a soma de títulos acadêmicos auferidos. É estabelecida, então, toda uma linha de ascensão funcional que é percorrida através de cursos que são oferecidos sistemática e, às vezes, inadequadamente, para os quais se exige frequência compulsória, tendo o docente, ao final, uma irrisória compensação salarial.

Exemplos típicos de culto à competência

são os artigos 97 e 98 do Estatuto, que tratam da gratificação de titularidade, que será devida em razão do aprimoramento da qualificação do servidor do magistério.

As gratificações conferidas são da ordem de 2% a 3% sobre o salário base, conforme sejam os cursos de aperfeiçoamento ou especialização. Em termos monetários, significa uma diferença de salário, para mais, de cerca de Cr\$ 300,00, de um docente especializado através de cursos em relação a um não especializado.

Ao lado da manifesta preocupação do Estatuto com a titularidade do pessoal de ensino, portanto, observa-se uma política incoerente com relação a essa mesma titularidade, seja pelas baixíssimas compensações salariais oferecidas, seja pelo descomprometimento do sistema em aproveitar o pessoal titulado.

Com relação ao aproveitamento, há uma vinculação, até mesmo compulsória, do pessoal titulado à administração central, subtraindo à escola a possibilidade de contar com pessoal capaz de relacionar e vivenciar a teoria com a prática educacional. Avolumam-se, dia a dia, os chamados educadores de gabinete e, em consequência, fica a escola cada vez mais impossibilitada de crescer como organismo capaz de proporcionar educação no seu mais alto sentido e de transformar-se em veículo de promoção social.

Mais exacerbante é a atitude de descomprometimento e desestímulo em relação aos processos formais que conferem titulação mínima ao docente, para seu ingresso na carreira do magistério. Com efeito, o artigo 198, § 2º, do Estatuto, define cargo técnico ou científico como "aquele para cujo provimento se exige habilitação em curso legalmente classificado como de nível de ensino superior". Ora, a caracterização de um cargo técnico não decorre do nível de escolaridade, mas das atribuições que lhe são conferidas. Como se vê, aquela definição excluiria os cargos técnicos de nível médio, o que contradiz o senso comum.

O que ocorre também é que, ao mesmo tempo em que o próprio Estatuto cultua a titularidade, facilita o ingresso, no sistema, como vimos, de pessoal desqualificado e desestimula, via compensação salarial, a aquisição de formação básica para o exercício da profissão.

A facilidade de ingresso de pessoal desqualificado já ficou bem caracterizada nos comentários ao artigo 15, § 2º, da Lei 8.401. Assim, ficou permitida a admissão, através do Quadro Transitório, de pessoas sem a devida titulação, mediante contrato sob a CLT, inclusive com melhores salários, pois que, enquanto a Consolidação das Leis do Trabalho proíbe a instituição de salários inferiores ao mínimo, o

professor nomeado (Assistente de Ensino Primário) percebe apenas Cr\$ 1.232,00 mensais.

4 - Outra característica que se patenteia no Estatuto do Magistério é a que poderíamos denominar de *autoritarismo repressor*. Trata-se, neste caso, da natureza do vínculo entre empregador e empregado, caracterizada por relações de subserviência e medo.

O Estatuto, neste aspecto, caracteriza-se essencialmente pelo excesso de unilateralismo: toda iniciativa em relação à vida funcional do servidor geralmente deve partir da Administração.

Veja-se, por exemplo, o artigo 183, especialmente o seu parágrafo único:

Artigo 183 - O tempo regular de permanência na unidade, para onde for designado o Administrador, será de cinco anos, admitida excepcionalmente a recondução por mais dois anos.

Parágrafo Único - Durante os períodos de que trata este artigo o Secretário da Educação e Cultura, se houver interesse para o ensino, poderá remover o Administrador Escolar.

Esse dispositivo do Estatuto, como inúmeros outros, deixa a impressão patente da completa inexistência de uma relação de bilate-

ralidade entre a Administração do Ensino e o Professor ou Especialista.

Uma das principais evidências desse autoritarismo é também a excessiva centralização do poder decisório nas mãos do Secretário da Educação e/ou Governador do Estado, em se tratando de questões meramente técnicas e até mesmo irrelevantes. Como exemplo, podemos citar o caso das gratificações pela elaboração de trabalhos técnicos, que são arbitradas pelo Governador do Estado mediante apreciação do trabalho técnico-científico pelo Secretário da Educação e Cultura (art. 96).

Essa fixação de competência, da maneira como foi feita, bem como de outras, subtrai de outros organismos do sistema a sua competência técnica, estabelecendo-se o favoritismo, a dependência, o peleguismo e a obediência.

O autoritarismo é de tal modo exorbitante no documento legal que este chega ao ponto de referir-se à forma de apresentação dos docentes em serviços (artigo 195, inciso XII).

5 - A "ideologia do beatério" não deixa de ser também uma característica marcante do Estatuto, entendendo-se por esta a identificação da função do magistério como um sacerdócio. De acordo com essa ideologia, toda satisfação e motivação profissional do professor está vinculada ao ato de doação de seu trabalho.

A ideologia do beatério é um fruto natural da ideologia de competência. Concebe-se um aparato para treinar e capacitar professores, sem que haja, todavia, qualquer reflexão sobre as reais condições de motivação do trabalho do professor.

O magistério assume, então, uma posição diferente face às outras profissões: sublimidade como função e desvalia como profissão. Se por um lado cultua-se o papel do professor como necessário, imprescindível e importante, por outro, tira-lhe a oportunidade de se realizar profissionalmente em todos os aspectos, compelindo-o a raciocinar que educação é sinônimo de idealismo. O professor, portanto, deve ser um abnegado por definição, do qual muito se deve esperar e ao qual pouco se precisa oferecer em termos de salário e outras compensações materiais, já que as satisfações maiores ele as retirará do próprio exercício "beatífico" de sua profissão.

A ideologia do beatério, portanto, sustenta uma contradição intrínseca: sublimidade da profissão versus desprestígio em termos de "status", respeito e de compensações materiais. Essa contradição está bem caracterizada no Estatuto quando se conjuga o artigo 142, que estabelece o "Dia do Professor", com o artigo 195, que exige que o professor se apresente

decentemente trajado em serviço, e com a Lei nº 8.401, que fixa salários irrisórios, bem inferiores aos do mercado. Além desses dispositivos, retratam também a ideologia do "beatê-rio", no Estatuto, entre outros, os artigos 88 e 98, pelas irrisórias compensações financeiras previstas para aqueles casos específicos: o artigo 88 estabelece gratificação adicional de 5% por quinquênio de efetivo exercício; e o artigo 98, as gratificações de titularidade de 2% e 3% para cursos de 360 e 720 horas, respectivamente.

V - ALGUMAS CONCLUSÕES

Como se pode observar, portanto, carece o Estatuto do Magistério de toda postura política positiva em relação ao ensino dentro do contexto sócio-econômico em que está inserido. Ao contrário, a posição aparentemente neutra do documento face aos problemas sócio-econômicos atuais, que têm reflexos diretos sobre o ensino, coloca a Educação pública do Estado na posição de mero reflexo desse contexto sócio-econômico, sem nada trazer de inovador.

O documento deixa de lado, por exemplo, iniciativas que poderiam orientar o sistema educacional do Estado para uma política de educação compensatória, consubstanciada na inje-

ção preferencial de melhores recursos humanos e materiais nas escolas que servem as comunidades de renda mais baixa. Através da concessão de estímulos a docentes que se destinam às escolas que servem a essas clientelas mais humildes, localizadas geralmente nas periferias das cidades ou na zona rural, poder-se-ia provocar, a médio e longo prazos, o deslocamento, para essas escolas, de pessoal de melhor gabarito técnico-profissional, contribuindo-se, desse modo, para melhorar a qualidade do ensino ali ministrado. Essa providência faria com que as camadas de renda mais baixa da população pudessem vir a contar com uma educação mais eficaz na sua luta pela ascensão social, quando, no sistema vigente, ocorre justamente o contrário: as escolas públicas que servem às classes de renda mais baixa são as mais desprovidas de recursos humanos e materiais, constituindo-se nada mais do que um reforço para acentuar a marginalidade sócio-econômica dessas classes já marginalizadas.

O Estatuto do Magistério carece também de uma política de interiorização do ensino, que poderia ser levada a efeito através de compensação financeira aos professores lotados no interior do Estado. Essa orientação não deixaria de contribuir, pelo menos modestamente, para moderar a pressão dos docentes do interior no sentido de se mudarem para a Capital,

que não deixa de oferecer uma sêrie de atrações para as populações interioranas em termos de trabalho para a família, conforto e perspectivas de um futuro melhor. Tudo deveria ser feito, então, para se instituir uma pressão em sentido contrário, ou seja, da Capital para o interior, e o Estatuto do Magistério deve ser, associado a outras medidas de natureza sócio-econômica, um instrumento de fixação das populações no interior, contribuindo também para melhorar a qualidade do ensino fora da Capital. Aliás, a Lei Estadual 7.750, de 20 de Novembro de 1973, que instituiu pela primeira vez um Estatuto do Magistério Público no Estado de Goiás, e que foi inexplicavelmente postergada, havia adotado, em seu artigo 149, semelhante política de interiorização, através da concessão de percentuais sobre o salário, em ordem crescente segundo as distâncias da Capital e o subdesenvolvimento das diversas regiões do Estado.

Ao lado, portanto, dessa ausência de postura política, o novo Estatuto do Magistério está impregnado de dispositivos na maioria das vezes contraditórios.

Assim é que coexistem dispositivos que estabelecem critérios rígidos de qualificação para ingresso ou permanência no sistema e outros que permitem a admissão de incompetentes; dispositivos de culto à titularidade e outros

de desprestígio ao pessoal titulado, em termos salariais e de descomprometimento; criaram-se quadros provisórios a que são atribuídas características explícitas de quadro permanente, tendo-se em vista a abertura para admissão de pessoal sem qualificação profissional.

O novo Estatuto do Magistério, portanto, não passa de um instrumento de reforço ao "status quo", sem nada contribuir, do ponto de vista técnico-pedagógico ou sócio-econômico, para o desenvolvimento do ensino em Goiás.

A N E X O I

QUADRO ÚNICO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL - QUM

GRUPO OCUPACIONAL: Atividades Docentes - AD

CLASSE	SÍMBOLO	NÍVEL	QUANTITATIVO	QUALIFICAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	PROMOÇÃO	ACESSO
Professor	QUM	AD-1	8.660	Habilitação específica obtida, no mínimo, em curso de 2º Grau ou equivalente.	Educação e ensino em unidade escolar de 1º grau até a 4ª série.	Nível 2 ou 3	Especialista
Professor	QUM	AD-2	1.350	Habilitação específica obtida, no mínimo, em Curso Superior de Licenciatura de Curta Duração ou Registro S ou D.	Educação e ensino em unidades escolares de 1º e 2º grau.	Nível 3	Especialista
Professor	QUM	AD-3	3.150	Habilitação específica obtida, no mínimo, em Curso Superior de Licenciatura Plena.	Educação e ensino a partir da 5ª. série do 1º grau e 2º grau completo.	-X-	Especialista

GRUPO OCUPACIONAL: Especialista em Educação - EE

CLASSE	SÍMBOLO	NÍVEL	QUANTITATIVO	QUALIFICAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	PROMOÇÃO	ACESSO
Administrador Escolar	QUM	EE-1	60	Formação de nível superior, de Curta Duração com Habilitação Específica, fornecida por Instituições reconhecidas na forma da lei.	Unidade Escolar de 1º grau e Agência de Educação e Cultura	Nível 2, 3 ou 4	Outras classes deste grupo, de nível igual ou superior.
Supervisor Pedagógico			90				

Continuação do Anexo I

CLASSE	SÍMBOLO	NÍVEL	QUANTITATIVO	QUALIFICAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	PROMOÇÃO	ACESSO
Administrador Escolar Supervisor Pedag. Orient. Educacional Inspetor Escolar	QUM	EE-2	50 150 120 10	Formação de nível superior de Duração Plena, com Habilitação Específica, fornecida por Instituição reconhecida na forma da lei.	Unidade Escolar de 1º e 2º grau, Agências de Educação e Cultura, Coordenadorias e Unidades da S.E.C.	Nível 3 ou 4	Outras classes deste grupo, de nível igual ou superior
Administrador Escolar Supervisor Pedagógico Planej. Educacional Inspetor Escolar Orient. Educacional			10 10 67 2 30	Formação de nível superior completo, suplementado por curso de especialização e experiência de, no mínimo, três anos, na área de Educação.	Agências de Educação e Cultura, Coordenadorias e Unidades da S.E.C.	Nível 4	Outras classes deste grupo, de nível igual ou superior
Administrador Escolar Supervisor Pedagógico Planej. Educacional Inspetor Escolar Orient. Educacional	QUM	EE-4	5 5 7 2 6	Formação de nível superior de duração plena, com habilitação específica, complementada por cursos de Mestrado ou Doutorado.	Coordenadorias e Unidades da S.E.C.		As demais classes de nível 4 deste Grupo.

A N E X O I I

TABELA DE VALORES DOS VENCIMENTOS DOS CARGOS
DO QUADRO ÚNICO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL.

NÍVEL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA SEMANAL	VENCIMENTO MENSAL CR\$
AD-1	24	1.582,00
AD-2	14	1.852,00
AD-3	14	2.366,00
EE-1	33	5.460,00
EE-2	33	5.726,00
EE-3	33	7.672,00
EE-4	33	8.484,00

-280-

A N E X O I I I

QUADRO SUPLEMENTAR DO MAGISTÉRIO - QSM

GRUPO OCUPACIONAL: Atividades Docentes Auxiliares

CLASSE	SÍMBO-LO	NÍVEL	QUANTI-TATIVO	QUALIFICAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Professor Assistente	QSM	A	12.315	mínima correspondente à 4ª série do 1º Grau.	Educação e ensino em unidade escolar de 1º grau - 1ª a 4ª série
Professor Assistente	QSM	B	2.111	mínima correspondente à 8ª série do 1º grau.	Educação e ensino em unidade escolar de 1º grau até a 4ª série e, excepcionalmente, até a 8ª série, conforme o art. 31 desta lei.
Professor Assistente	QSM	C	7.160	mínima correspondente ao 2º grau completo	Educação e ensino em unidade escolar de 1º grau - 5ª a 8ª série ou 2º grau.

-281-

GRUPO OCUPACIONAL: Atividades Educacionais Auxiliares

CLASSE	SÍMBO-LO	NÍVEL	QUANTI-TATIVO	QUALIFICAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Assistente Pedagógico	QSM	D	170	mínima correspondente ao 2º grau completo, suplementada após curso de formação de Professor-Supervisor ou equivalente	Supervisão e ensino em unidades escolares de 1º grau até a 4ª série.

A N E X O I V

TABELA DE VALORES DOS VENCIMENTOS DOS CARGOS DO
QUADRO SUPLEMENTAR DO MAGISTÉRIO - QSM

NÍVEL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA SEMANAL	VENCIMENTO MENSAL CR\$
A	24	1.232,00
B	24	1.400,00
C	14	1.526,00
D	33	3.416,00

-282-

A N E X O V

QUADRO TRANSITÓRIO DO PESSOAL DO MAGISTÉRIO - QTM

PESSOAL SUJEITO AO REGIME DA LEI Nº 4.100 DE 06/07/62			PESSOAL SUJEITO AO REGIME DA C.L.T.		
QUANTI- TATIVO	DENOMINAÇÃO DO CARGO	VENCIMENTO MENSAL CR\$	QUANTI- TATIVO	DENOMINAÇÃO DA FUNÇÃO	SALÁRIO MENSAL CR\$
25	Professor de Artes Industriais	1.526,00	3	Professor de Artes Industriais	1.526,00
5	Professor de Ensino Comercial	1.526,00	2	Professor de Ensino Comercial	1.526,00
60	Professor de Educação Física	2.366,00	52	Professor de Educação Física	2.366,00
1.499	Professor de Ensino Médio	2.366,00	1.311	Professor de Ensino Médio	2.366,00
25	Professor de Ensino Especializado	1.946,00	31	Professor de Ensino Especializ.	1.946,00
6.570	Professor de Ensino Primário	1.582,00	1.659	Professor de Ensino Primário	1.582,00
270	Assistente de Ensino Médio	1.526,00	6.890	Assistente de Ensino Médio	1.526,00
5	Assistente de Educação Física	1.526,00	41	Assistente de Educação Física	1.526,00
15	Auxiliar de Ensino Especializado	1.316,00	12	Auxiliar de Ensino Especializado	1.316,00
2.050	Regente Primário	1.246,00	161	Regente Primário	1.246,00
7.000	Assistente de Ensino Primário	1.232,00	5.315	Assistente de Ensino Primário	1.232,00
32	Assessor de Planej. Educacional	7.672,00	- 0 -	- o -	- o -
7	Assessor Educacional	5.460,00	8	Assessor Educacional	5.460,00
10	Orientador Educacional	5.992,00	10	Orientador Educacional	5.992,00

283.

**Concluiu-se esta edição em
dezembro de 1978
Composição, impressão e acabamento
Helga-Editora Artes Gráficas
Av. Independência, n. 4.273 – Goiânia - Goiás
Fone 225-9660**

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INTER AÇÃO - Revista da Faculdade de Educação da UFG. - se propõe a divulgar estudos e pesquisas da FE e de outras unidades, com o objetivo de apoiar e estimular o desenvolvimento científico no meio universitário.

Poderão ser aceitos para publicação os seguintes trabalhos:

- 1) Relatórios ou comunicações originais de pesquisa (com até 30 laudas no máximo);
- 2) Artigos de revisão de literatura referente a uma área ou campo de pesquisa (até 20 laudas);
- 3) Trabalhos de atualização ou análise de temas de interesse científico (10 laudas);
- 4) Resenhas críticas, informações científicas, biografias (até duas laudas);
- 5) Cartas à redação, com comentários a idéias expressas em artigos já publicados (até duas laudas).

FORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS

- 1- Os trabalhos devem ser enviados em três vias, datilografados em espaço duplo, em papel tamanho ofício, deixando-se margens de 2 a 3 cm., com até 30 linhas por página, rubricada.
- 2- Os artigos poderão ser escritos em português, inglês, francês, espanhol ou italiano (preferencialmente, porém, em português), com resumo e título sempre em português e inglês.
- 3- Os resumos (abstracts) deverão ser apresentados em folha separada do corpo do artigo, trazendo na parte superior o nome "Resumo".
- 4- O título do artigo deverá ser seguido do nome do autor (ou autores), com indicação da instituição onde se realizou o trabalho. Em rodapé, mencionar a auxílios ou quaisquer outros dados relativos aos autores (local de trabalho, função, titulação acadêmica, etc) ou à produção do artigo.
- 5- As ilustrações e tabelas, com as respectivas legendas, deverão ser enviadas em folhas separadas. No texto deve ser indicado o lugar em que serão inseridas.
- 6- As notas deverão ser apresentadas no final do artigo, o número de chamada será em ordem crescente até o final do artigo.
- 7- As referências bibliográficas se reduzirão, no corpo do artigo, ao sobrenome do autor, ou autores, e ano da publicação referida.
- 8- A bibliografia, apresentada no final do artigo, seguirá as normas fixadas pela A B N T.

Obs.: Não haverá devolução do material enviado para publicação.

Os trabalhos serão apreciados e selecionados pelo Conselho Editorial da Revista.