



# **INTER-AÇÃO**

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

VOLUME 6  
NÚMERO 1-2  
JANEIRO/DEZEMBRO 1982

# **INTER-AÇÃO**

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

VOLUME 6  
NÚMERO 1-2  
JANEIRO/DEZEMBRO 1982

**INTER-AÇÃO**  
**REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG**  
— PUBLICAÇÃO SEMESTRAL —

Conselho Editorial

*Alfredo Antônio Saad*  
*Isabel Dias Neves*  
*José Carlos Libâneo*  
*Luiz José Macedo*  
*Magda Ivonete Montagnini*  
*Nelly Ceres Ferreira*

Coordenação Executiva

*Maria Terezinha de Souza Pádua*

Endereço

*Faculdade de Educação da UFG*  
*Praça Universitária — Caixa Postal 131*  
*Setor Universitário*  
*74000 — Goiânia — Goiás — Brasil*

Capa: *Terezinha Lúcia Hezim*

As opiniões expressas 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**

NOTA EXPLICATIVA

A Revista INTER-AÇÃO — órgão de responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás — tem como objetivo divulgar estudos e pesquisas, preferencialmente de docentes da Faculdade de Educação.

Conforme Regimento, a Revista conta com um Conselho Editorial constituído por um professor representante de cada Departamento da Faculdade, um professor representante do Colégio de Aplicação e três representantes de docentes pós-graduados da Faculdade. O Conselho Editorial é presidido por um Coordenador eleito por seus componentes.

O primeiro número da Revista foi publicado em 1975, com ajuda financeira da Cadernete de Poupança Inca. De 1975 para cá, apenas oito fascículos foram publicados, a saber:

- v. 1 nº 1, jul/dez. 1975 (publicado em novembro de 1975);
- v. 1 nº 2, jan/jun. 1976 (publicado em julho de 1976);
- v. 2 nº 3, jul/dez. 1976 (publicado no 1º Semestre de 1978);
- v. 2 nº 4, jan/jun. 1977 (publicado em agosto de 1978);
- v. 3 nº 5, jul/dez. 1977 (publicado em dezembro de 1978);
- v. 4 nº 6, jan/jun. 1978 (publicado no 1º Semestre de 1980);
- v. 4 nº 7, jul/dez. 1978 (publicado no 2º Semestre de 1980);
- v. 5 nº 8, jan/jul. 1981 (publicado no 2º Semestre de 1981);

Respeitando, em parte, a numeração dos fascículos já publicados, a partir deste volume e número adequaremos, ao máximo, esta Revista às normas da ABNT aplicáveis às publicações periódicas.

Vale salientar que o atual Plano de Ação da Faculdade de Educação (1983-86) prevê revitalizar a Revista INTER-AÇÃO através de financiamento permanente, editoração continuada e comercialização mediante assinaturas ou fascículos avulsos. Nesse sentido, cresce nossa expectativa quanto à regularização da publicação da mesma.

Reconhecendo o trabalho já desenvolvido e o esforço dos vários Conselhos Editoriais em manter este periódico em circulação, apresentamos, em apêndice, uma relação dos artigos já publicados nos fascículos anteriores. Os interessados podem solicitar cópias dos artigos ao Conselho Editorial ou à Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás.

## SUMÁRIO

- Ildeu Moreira Coelho  
*A formação do educador em questão* . . . . . 1-7
- Marcos Corrêa da Silva Loureiro  
*A busca da coerência em uma nova prática* . . . . . 9-17
- Sonia Borges Vieira da Mota  
*Senso comum e educação: enfoque gramsciano* . . . . . 19-39
- Henry M. Levin  
*O significado das reformas educacionais (Tradução de A. T. Duarte)* . . . . . 41-69
- José Luiz Domingues, Laís Terezinha Monteiro e Ana Christina A. Kratz  
*Anotações para elaboração de um Plano Estadual de Educação* . . . . . 71-75
- Ely Guimarães S. Evangelista  
*Objetivos comportamentais e ideologia* . . . . . 77-101
- Eliane Silva e Joana Peixoto  
*O estágio e a formação do educador: um depoimento pessoal para reflexão* . . . . . 103-109
- Ana Christina A. Kratz, Fernando Luiz Kratz, José Luiz Domingues, Laís Terezinha Monteiro, Maria Hermínia Marques da Silva Domingues e Maurins Vicente Ferreira  
*Estudo do modelo de avaliação dos estagiários do Instituto Euvaldo Lodi - Goiânia - Goiás* . . . . . 111-138

Maria de Jesus Silva  
*Subsídios para a supervisão educacional inspirada no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire* . 139-155

Zaíra da Cunha Melo Varizo  
*O livro didático: escolha e uso* . . . . . 157-165

Magda Ivonete Montagnini  
*A história da vida de Freud e a história da psicanálise* 167-182

Ildeu Moreira Coelho  
*O educador e a construção de uma nova escola* . . . . . 183-188

Arédio Teixeira Duarte  
*Agonia do magistério num contexto político* . . . . . 189-193

*Relação dos artigos já publicados pela revista "Inter-Ação"* . . . . . 195-200

### A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM QUESTÃO\*

Ildeu Moreira Coelho \*\*

Uma preocupação comum nos une neste momento: a formação do educador, entendido aqui como um profissional da educação. Este simpósio, bem como toda essa C.B.E., a criação e atuação dos Comitês Pró-Formação do Educador, o surgimento de associações livres de educadores que visam não apenas defender seus interesses imediatos mas também discutir sua prática e reiventá-la, são um sinal evidente de que cresce entre nós a certeza de que a educação, a escola e a formação dos que nela atuam não são realidades prontas e acabadas, imutáveis e de uma validade inquestionável. Não sendo "coisas" nem "idéias", mas processos, movimento, criações de sujeitos históricos concretos (as classes sociais em luta), estão sujeitos à sua ação transformadora. O que aqui se pretende interrogar, re-pensar, é a formação profissional do educador, bem como as práticas profissionais socialmente consagradas como "corretas", "racionais"; enfim, a educação e a sociedade brasileira. Tudo isso é um sinal de que algo está mudando na educação brasileira: já não se espera passivamente que o Estado defina a prática pedagógica e a formação dos que nela irão atuar. Educadores e membros da sociedade civil procuram participar do encaminhamento destas questões, defendem o direito de serem ouvidos sobre este problema que lhes diz respeito tão de perto e do qual têm uma experiência que merece ser interrogada.

\* Comunicação apresentada na II C.B.E.-1982- em Belo Horizonte, no Simpósio "Alternativas para a Formação do Educador: a Pedagogia e as Licenciaturas em Debate".

\*\* Professor do Departamento de Fundamentos e Métodos da Educação da Faculdade de Educação da UFG.

Hoje muito se tem falado sobre a formação do educador (professor ou "especialista"), mas raramente se pergunta pelo seu sentido e gênese, seus compromissos, limites e possibilidades. O que mais se tem buscado, também nesta área, é a sua operacionalização, a sua eficácia, chegando-se mesmo a supor, numa simplificação grosseira, que para se "melhorar" a formação do educador, para se chegar a um novo profissional da educação, seria suficiente um novo elenco de disciplinas que substituiria o atual, visto como superado, possuidor dos mais variados defeitos.

Com efeito, a formação profissional, em qualquer área, não pode ser entendida de forma abstrata, isolada da realidade histórica que a produz, na qual se insere, ganha sentido e força instituinte. O problema, então, não é formar um profissional de nível mais ou menos elevado, mas em primeiro lugar perguntar-se e definir para que e para quem se pretende formar esse novo profissional e, em seguida, estabelecer (criar) um currículo que nos conduza ao fim almejado. Percebe-se, então, como a redução da formação profissional a adestramento, treinamento que garantiria uma maior produtividade e economia, bem como uma progressiva superação das possibilidades de erro na execução das tarefas, não responde de modo algum aos interesses dos trabalhadores. Essa recusa/condenação do tecnicismo, porém, não significa uma aceitação/absolvição do humanismo. Passando-se de um ao outro não se abandona o erro para se chegar à verdade, não se destrói a dominação, nem se atinge a liberdade. Na verdade, um e outro são filhos de uma mesma mãe e pais dos mesmos filhos. Não basta, portanto, superar-se' esse pedagogismo ingênuo, em sua versão "humanista" ou "tecnicista", que no fundo supõe que a escola não tem muito a ver com a sociedade ou então chega a admitir uma certa relação entre escola e sociedade, mas entende esta como um todo orgânico cujas partes são por natureza articuladas, uma realidade harmônica, um grande coletivo, enfim, uma comum-unidade, embora essa organicidade possa ser momentaneamente perdida, dando lugar a disfunções, conflitos e crises passageiras. Seria esta, sem dúvida, uma maneira de se silenciar essa realidade viva e concreta que são as classes sociais em luta.

Se quisermos, entretanto, apreender a educação, o educador e sua formação como totalidades concretas, se quisermos superar as aparências e atingir aquilo que é, será preciso ir além de um discurso e uma postura supostamente críticos, transformados em meros objetos de consumo de uma sociedade que, após um jejum de quase duas décadas, sem debate e sem crítica, profrega

mente, encontrar-se de novo com o questionamento social e a contestação política. Tornou-se, hoje, bastante freqüente repetir-se que a educação, entre nós, inculca a ideologia dominante, reprodiz a divisão das classes, participa da acumulação do capital, como se a educação fosse um reflexo, um produto da estrutura social, evitando-se então perguntar até que ponto, por que e como isto se dá concretamente, em cada escola, sala de aula, curso ou disciplina ministrada. Se quisermos apreender, explicar e transformar a educação, a escola, será preciso superarmos esse dogmatismo preguiçoso que se contenta em partir de certos conceitos, tidos como prontos e acabados, claros e verdadeiros e em encaixar o real, à força, nesses esquemas a priori. Na verdade, esse discurso que dissolve a originalidade e a diferença numa totalidade pronta e acabada, que substitui o particular, o diverso, por um universal abstrato, que reduz o contraditório ao sempre idêntico a si mesmo, não passa de uma nova forma de alienação, com o agravante de que agora travestida de discurso crítico e revolucionário. Tudo se passa como se a educação, a escola, a estrutura social, a classe social fossem coisas, realidades autônomas e todo-poderosas que determinam nossas existências e cujo poder implacável sobre nós abate, definindo nosso destino de um modo quase fatal. Os que assim pensam estão se deixando levar pelas aparências, esquecendo-se que, concretamente, a educação, a escola, a estrutura social e a classe social não são idéias, nem coisas, mas criações dos homens, resultam de sua atividade em condições históricas determinadas, enfim, são processos temporais de constituição do real, por meio de mediações contraditórias. Não são, portanto, realidades acabadas, lineares e mecânicas, mas processos histórico-sociais, perpassados de ponta a ponta pela contradição social. Longe de ser um fato simples e definido, possível de ser apreendido por esquemas gerais abstratos, a educação é um fenômeno complexo, "síntese de muitas determinações, isto é, síntese do diverso" (Marx), uma totalidade em processo de totalização através de mediações contraditórias (Sartre).

Tudo isso nos leva a colocar em novos termos a questão da teoria e da prática na formação do educador. Deve-se dar mais importância à teoria ou à prática, às disciplinas chamadas de práticas ou às consideradas teóricas, ou, talvez, de vamos dar igual importância às duas, num difícil, mas necessário espírito de equilíbrio e sobriedade? Este modo de formular a questão supõe a separação entre a teoria e a prática, consideradas como exteriores uma à outra, bem como das disciplinas que

pretendem dar conta de cada uma. Ora, quando se separa a teoria da prática, esta se reduz a um empirismo grosseiro e sem princípios, e aquela a um conjunto de idéias que parece nada ter com a sociedade senão a pretensão de explicá-la e, quem sabe, transformá-la. Os que privilegiam a prática sustentam que a ação, a prática, é o que interessa, não passando a teoria de uma certa perda de tempo, um desvio da ação. Mesmo os que se dizem revolucionários caem, muitas vezes, nesse pragmatismo apressado que supõe que apenas a ação, a transformação revolucionária do real é importante, não havendo tempo para a reflexão, a teoria. Em termos de formação do educador o importante seria ensinar a fazer, a dar aula, a transmitir com sucesso os vários conteúdos. Os que privilegiam a teoria entendem-na como fundamento de qualquer ação, seja individual, seja coletiva, à medida em que fornece os critérios, as normas e regras para agir. A prática deve submeter-se ao que a teoria estabelece, não passando de uma simples aplicação de princípios e normas estabelecidas pela teoria, havendo entre elas uma relação hierárquica de poder. O real é então forçado a submeter-se à teoria que, no fundo, se transforma em rótulo imposto a ele arbitrariamente. As decisões devem ser tomadas pelos que possuem o saber teórico (grande luz e guia da prática), cabendo aos que agem (os "práticos") apenas a execução. É a consagração da teoria como saber separado e absoluto.

Trata-se, pois, na formação do educador, não de fazer a teoria tomar lugar da prática, nem esta o lugar daquela, pois não há um "lugar" dado, previamente estabelecido, para a teoria e a prática. Este não pode ser de antemão previsto e descrito, simplesmente porque não existe. Trata-se, então, de partir da prática educativa imediata que aparece como acabada e transparente, para perguntar pelo seu sentido e gênese, mostrando-a como atividade socialmente determinada e determinante da existência social. Nesse momento, a teoria não será mais apreendida como independente da prática e comandando-a de fora, para se descobrir como fundamento da prática, como conhecimento de suas determinações histórico-sociais.

Apresento, a seguir, três rápidas observações sobre a formação do educador, procurando colocar em discussão alguns pontos que julgo importante quando pensamos esta questão. A primeira observação refere-se à formação do professor, do "licenciado". A terceira refere-se especificamente ao Curso de Pedagogia. E a segunda diz respeito tanto à formação do professor como do chamado especialista em educação.

Com efeito, no processo de formação do educador, não basta propiciar ao futuro profissional o conhecimento dos conteúdos e o domínio das técnicas para sua transmissão ou a competência técnica necessária ao desempenho das várias tarefas existentes na escola. É preciso ir além, se quisermos que o futuro educador seja um profissional que possua conhecimentos necessários à compreensão do processo de trabalho e, conseqüentemente, ao seu controle. A crescente fragmentação do processo de trabalho na escola atual não dispensa seus profissionais de um sólido conhecimento do processo de escolarização como um todo (escolarização que é uma totalidade em processo de constituição), mas, pelo contrário, cada vez mais exige esse conhecimento. Sem ele, o professor não conseguirá reapropriar-se de seu saber e, concomitantemente, de seu poder no processo de escolarização, saber e poder estes de que o professor foi expropriado justamente pela divisão social do trabalho escolar. O fato do Estado, ao definir os currículos mínimos da formação pedagógica dos cursos de licenciatura, exigir que o futuro professor estude apenas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1ª e 2ª Graus, Didática (incluindo prática de ensino) e Psicologia da Educação (aprendizagem e desenvolvimento), para que ele possa dar aula, não deve ser visto como uma conquista, um alívio, uma dádiva. Aqueles que buscam, além das aparências que a experiência imediata nos apresenta, o sentido e a gênese dessa mesma experiência, verão logo que esse currículo tão reduzido e orientado de formação pedagógica é fundamental para que o Estado efetive um controle burocrático, hierárquico e centralizado da educação escolar em nosso país, procurando garantir assim que a sua política educacional seja fielmente executada em todos os graus de ensino e recantos desse Brasil. Não nos iludamos: o professor hoje, da pré-escola ao ensino superior, é cada vez mais reduzido a um mero executor e não percebemos isso. E em geral quando o percebemos, isto se dá em relação aos aspectos mais visíveis e menos significativos dessa dominação. É contra esta situação em todos os seus aspectos, que precisamos lutar e para isto um certo saber nos é fundamental. É necessário pois, uma ampliação da chamada formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, acompanhada de uma imprescindível reformulação de sua qualidade.

Em segundo lugar, se a educação não é um fato sempre idêntico a si mesmo, uma relação entre duas naturezas hu-

manas universais, entre dois indivíduos desencarnados e desenraizados historicamente - o educador e o educando, o professor e o aluno, mas um fenômeno histórico, produzido, reproduzido, transformado nas lutas e pelas lutas concretas de um povo, inserido em suas vitórias e derrotas, como educar sem se conhecer a história concreta desse povo na qual a educação, a escola (de ontem, de hoje e também de amanhã) se enraíza, encontra sua gênese, e sentido? Como fazer da educação um dos elementos de transformação social, se desconhecemos a sociedade na qual existimos e pretendemos realizar uma certa atividade educativa? Sem um profundo mergulho na história de nossa sociedade não encontraremos em nosso trabalho educativo mais do que abstrações: "escola de 1º grau", "escola pública", "escola particular", "professor", "aluno", "aluno carente", "massa", "elite", "aluno super-dotado" e esse trabalho "sem os pés no chão", no concreto, terá, de início, comprometido seu sentido transformador.

Não se trata apenas de incluir ou aumentar a carga horária de certas disciplinas como, por exemplo, história da educação, sociologia da educação e filosofia da educação, na formação do educador, mas de ajudar o futuro profissional a pensar a educação como uma realidade concreta (histórica, complexa) e, assim compreendendo-a, a ter condições efetivas de transformá-la. Trata-se de, nos cursos de formação de educadores, criar condições para que o futuro professor pense a prática, busque seu sentido e gênese. Então ele terá condições de, junto com os outros agentes educativos (alunos, funcionários, pais) re-criar esta prática, re-inventá-la, sem precisar de seguir os modelos abstratos impostos. Em lugar da simples aplicação a uma certa escola de teorias e técnicas aprendidas na Faculdade, da aplicação de rótulos e "soluções" vindas de fora e, portanto, estranhos à realidade concreta da escola, teremos então uma prática que repensando-se continuamente (compreendendo-se teoricamente), se re-cria a cada instante, dando à luz uma prática realmente nova.

Finalmente, é necessário se repensar a questão das habilitações no curso de Pedagogia, a relação especialista (técnico)/professor, enfim, a divisão social do trabalho no interior da escola, a separação entre pensadores e executores. Embora reconhecendo que se trata de uma questão bastante complexa e polêmica, não podemos ter medo de pensar, pelo menos como uma proposta limite, a possibilidade de eliminação das habilitações (AE, OE, SE...) Não podemos deixar de reconhecer que elas são uma forma de legitimação da divisão social do trabalho escolar, e não apenas uma de

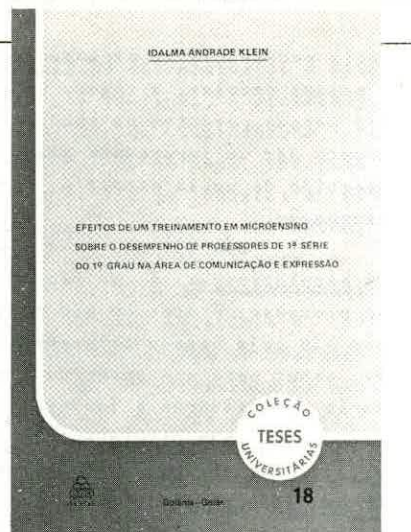
corrência necessária da expansão da escola, e que na maior parte de nossas escolas, a rigor, não há espaço para os "técnicos". E então porque perduram na escola? Responder a esta questão será certamente dar um importante passo para a compreensão da gênese e do sentido de nossa escola e, certamente, também para sua transformação.

Concluindo, eu diria que se admitirmos que a educação, a escolarização, é uma responsabilidade de todos os envolvidos no processo, é preciso que na formação de profissionais da educação não seja negada ao professor a reapropriação do saber da escola, saber este que surge da prática dos que produzem a escolarização das crianças e jovens, mas que, apropriado pelos que dela não participam diretamente, nega o saber do professor. No dia em que este conseguir a reapropriação de seu saber, teremos certamente dado um passo significativo para que na escola não haja profissionais que socialmente entendem de educação e profissionais que socialmente não entendem de educação. E a superação da divisão entre quem pensa e decide e quem executa e obedece, entre cidadãos de primeira classe e cidadãos de segunda ou terceira classe, existente hoje inclusive no interior da escola, é a concretização da própria democratização da escola e da sociedade. E então teremos não "educadores" (reduzidos à condição de executores de uma educação cujo processo desconhecem e não controlam), mas homens que educam e que, ao mesmo tempo, são educados.



Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 – R. 142  
74000 – Goiânia-Goiás



## EFEITOS DE UM TREINAMENTO EM MICROENSINO SOBRE O DESEMPENHO DE PROFESSORES DE 1ª SÉRIE DO 1º GRAU NA ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Idalma Andrade Klein

Relata os efeitos de um treinamento em habilidades técnicas, por meio do microensino, para trinta professores de 1ª série de 1º Grau, em linguagem oral da área de Comunicação e Expressão, rede de ensino municipal de Goiânia. Visou a dois objetivos: primeiro comparar o desempenho de professores treinados em habilidades técnicas por meio do microensino com o desempenho de professores formados pelo esquema tradicional de Prática de Ensino; segundo, verificar em que direção seria observada a mudança de comportamento instrucional do professor, após as sessões de ensino e reensino, no final do treinamento por meio do processo de microensino.

Interação; R. Fac. Educ. UFG, 6(1-2), jan/dez.1982.

## A BUSCA DA COERÊNCIA EM UMA NOVA PRÁTICA\*

Marcos Corrêa da Silva Loureiro\*\*

O tema que escolhi para desenvolver hoje aqui com vocês nasceu de minhas preocupações em realizar uma educação volta da para os interesses da maioria da população.

Há tempos que em nossa faculdade, felizmente, a educação deixou de ser considerada apenas em seus aspectos específicos de relação professor/aluno, onde a qualidade dessa relação era o enfoque fundamental visando a aprendizagem considerada isoladamente. Passou-se a considerar na análise do fato educacional todo o quadro de relações no qual a educação se vê envolvida e onde a própria relação professor/aluno passa a ser questionada na qualidade de seus aspectos específicos.

Essa mudança de enfoque conduziu evidentemente a uma tomada de consciência da problemática social mais ampla e a um conseqüente interesse, por parte de algumas pessoas, pela atuação política em defesa do que se descobriu como os interesses dominados. Mas, por outro lado tem-nos muitas vezes levado a uma supervalorização do elemento teórico abstrato, dificultando nossa percepção dos nexos concretos existentes entre prática pedagógica e prática política e, por conseguinte, dificultando uma transformação efetiva do nosso papel enquanto educadores com vistas a uma prática mais coerente com os novos princípios teóricos que passamos a esposar.

Segundo esses novos princípios, a educação não é um fato isolado, mas parte integrante de uma estrutura social que se

\* Conferência proferida na aula inaugural da Faculdade de Educação da UFG, no primeiro semestre de 1983.

\*\* Psicólogo do SOPPE e Coordenador do Curso de Especialização da Faculdade de Educação da UFG.

caracteriza pelo antagonismo básico entre as classes que a compõem. Neste antagonismo, em uma sociedade capitalista, cabe à educação o papel determinado de reproduzir 'representações socialmente aceitas' como legítimas e, ainda, através do modo como realiza sua função, de reproduzir, manter e legitimar a divisão social.

Ao esposar esses novos princípios teóricos, o educador se descobre como um trabalhador intelectual que defende interesses burgueses e, no momento em que decide não mais defender esses interesses, mas colocar-se ao lado da classe trabalhadora que constitui a maioria da população, a questão que se coloca é como realizar a transformação do seu papel no interior da instituição escolar de uma sociedade capitalista na qual vive. Essa tomada de consciência é a primeira fase de uma ulterior e progressiva transformação que, na realidade, não se esgota aí.

Trata-se da aquisição de uma consciência política que recupera diante do educador a sua dimensão de cidadão que não mais se pode furtar à participação ativa e consciente na história do seu povo através da defesa dos interesses da classe trabalhadora. Portanto, é imprescindível que comece a auferir esses interesses, através do contato direto e interessado com essa classe.

A auferição desses interesses é, na verdade, o começo de um novo aprendizado, pois não pode ser feita de modo apenas intelectual. Na verdade é necessário aprender a identificar-se com eles, ou seja, aprender a senti-los também. É um erro nosso, acreditar que podemos exercer nosso papel de intelectuais ligados aos interesses dominados sem colocar em nossa prática toda a nossa emoção. No dizer de Gramsci, é impossível saber sem compreender e principalmente sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber). Para ele, seríamos apenas meros pedantes, mas não intelectuais, quando nos mantemos distintos e destacados do povo, pois não podemos assim sentir suas paixões elementares para compreendê-las, explicá-las e justificá-las em determinada situação histórica, bem como relacioná-las dialeticamente às leis da história a uma concepção de mundo superior e coerentemente elaborada que é o "saber". Ele é mais enfático ainda quando afirma que "não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação"<sup>1</sup>.

Essa dificuldade nossa, historicamente justificada, já que aprendemos a pensar segundo a forma burguesa de pensar; es

sa dificuldade de pensar e de estar apaixonado ao mesmo tempo pelo objeto do pensamento pode levar-nos a acreditar que realizar uma educação consonante com interesses populares consiste simplesmente em proclamar teoricamente o caráter político da educação e sua função de reprodutora de relações de dominação para um povo que acredita na educação e vê nela um instrumento de ascensão social. Enquanto educadores, sabemos que não é a educação que produz a divisão social, mas acredito que é contraproducente empenhar-se, por exemplo, em uma destruição meramente intelectual desse mito. Para a ampliação da consciência popular esse é um ponto de chegada, mas não o de partida. Engajar-nos em uma prática como essa, acredito eu, é engajar-se em uma nova prática de dominação, tentando messiânicamente libertar o povo daquilo que consideramos uma consciência falsa e impor-lhe o que consideramos uma consciência verdadeira da realidade. Difícilmente essa prática será percebida pelo povo como uma prática de aliados, pois combate valores extremamente arraigados entre as classes populares.

Proclamar, pois, o caráter político da educação não é suficiente para assumir o papel político de educador em defesa de interesses dominados. A mesma teoria que possibilitou a descoberta desse caráter político, exige de nós uma transformação mais profunda. Com efeito, se por um lado ela nos conduziu à compreensão mais clara da estrutura e funcionamento da sociedade em que vivemos e afirmou que as idéias são uma produção histórica a partir da prática dos indivíduos que as produzem, por outro lado tornou possível também compreender que a divisão entre trabalho manual e intelectual é que tornou possível a construção de conhecimentos e de toda uma consciência social não consonante com interesses dominados. No momento em que a atividade de pensar a sociedade, de administrá-la, de educá-la tornou-se tarefa exclusiva de uma categoria de indivíduos, foi retirada dos demais essa função.

Essa divisão de trabalho, a mais perfeita que existe, diz muito de perto à nossa função de educadores. O fato de que apenas alguns indivíduos exerçam a função intelectual não implica em que os demais tenham perdido a capacidade de pensar. Todos os homens são capazes de pensar a sociedade, de analisá-la de planejá-la, de educá-la. A educação deve, pois, caminhar para a superação dessa divisão, ou seja, fazer com que emergja o intelectual submerso em cada homem, o que só é possível à medida em que se permita aos educandos pensar por si próprios, através da prática da atividade de pensar, interpretar e criticar a própria realidade.

<sup>1</sup> GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da História. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 139.

Aqui entra novamente em questão nossa própria reeducação, pois para exercitar nos alunos o pensamento próprio e autônomo, o professor não pode pensar por eles, mas sim com eles. Faz-se necessário, portanto, colocar-se diante do aluno em uma relação de reciprocidade, necessária para a negação da autoridade pedagógica, da qual tanto nós, quanto nossos alunos nos percebemos investidos. É a suposição da existência dessa autoridade pedagógica que dificulta o desenvolvimento da capacidade de pensar autonomamente' daqueles que se submetem a ela.

Mas existe aí uma contradição que deve ser superada. Essa reciprocidade não é real: o professor, por suas próprias condições de vida encontra-se realmente, em relação aos alunos, em uma posição privilegiada no que se refere à interpretação e análise da realidade. Possui todo um acervo de conhecimentos que ainda não estão à disposição do aluno e que tanto um quanto os outros consideram legítimo; daí a facilidade de continuar exercendo a autoridade pedagógica e inculcar pura e simplesmente sua visão de mundo nos educandos. Por outro lado, abdicar também pura e simplesmente' dessa autoridade, pode levar os alunos, também portadores de uma ideologia dominante, a não conferir validade à atuação do professor, perdendo-se, assim, a eficácia dessa atuação. Esse é para mim um dos equívocos da pedagogia não diretiva, quando, segundo minha experiência, por mais competente que o professor seja, ele é considerado como incompetente pela maioria dos alunos.

Superar a autoridade pedagógica implica, portanto, em viver essa contradição, ou seja, o professor tem necessidade de uma formação teórica sólida que lhe propicie condições de defender logicamente os seus argumentos, a sua maneira de pensar, os seus pontos de vista. Ele deve, dessa forma, assumir sua posição privilegiada no que se refere à interpretação da realidade frente aos alunos. Mas, ao mesmo tempo, aceitar que essa posição é uma entre outras, para que não abafe em seus alunos a capacidade de pensar. Isso implica a cada momento em mostrar logicamente ao aluno as incoerências existentes no pensamento dele, como também em aceitar as críticas e contra-argumentações logicamente válidas que o aluno faz aos seus argumentos; o que, por sua vez, implica em ouvir e tentar entender mais o que o aluno tem a dizer.

Desvincula-se assim a autoridade da competência e, como essa última é percebida pelo aluno como autoridade, ela é utilizada para sua própria negação; a partir de uma situação de desigualdade real, caminha-se para sua superação. Assim a questão da competência e do compromisso político com as classes trabalhadoras

deve ser colocada também nestes termos. Sem competência profissional não é possível superar a autoridade pedagógica seja porque, em casos extremos não se é percebido como investido dela, seja porque sem uma formação teórica sólida não se atinge o nível de segurança pessoal necessário para superá-la. Se nós pessoalmente não temos convicção e certeza daquilo que ensinamos, mas o fazemos apenas ancorado na autoridade de grandes autores, será difícil colocar-se em situação de reciprocidade frente aos alunos que, pelo mesmo fato, serão percebidos como menos capazes do que nós.

Além disso, estou convencido de que uma teoria construída a partir dos interesses da classe trabalhadora, é uma teoria superior e epistemologicamente mais evoluída, ou seja, encontra-se em posição privilegiada para a compreensão da prática social global, pois a classe trabalhadora interessa justamente esclarecê-la, desnudá-la; não existe nenhum interesse em ocultá-la. E como teoria epistemologicamente mais evoluída, ela deve conter em si todo o conhecimento anterior, que deverá superar. Não podemos renegar simplesmente as teorias burguesas, trata-se de negá-las e superar suas limitações históricas. Existe muito de conhecimento objetivo nas teorias burguesas e estas são extremamente úteis para serem destuídas enquanto tais e se transformarem em conhecimento colocado a serviço da classe trabalhadora, isto é, da transformação da sociedade.

Ainda com relação à questão da competência profissional, um intelectual que se liga aos interesses da classe trabalhadora está se ligando aos interesses de uma classe dominada em nossa sociedade e, portanto, encontrará sérias resistências à sua atuação. Se ele possui competência, no sentido a que me referi pouco antes, quando colocado em situação de confronto com intelectuais ligados a interesses burgueses ele se encontrará em situação privilegiada em relação a esses últimos, pois conhece todo o jogo do adversário, é capaz de jogar no campo dele e jogará sozinho em seu próprio campo, já que o outro geralmente não conhece o seu jogo. Portanto, competência profissional em uma educação ligada ao interesse das classes trabalhadoras significa além de dominar um conteúdo, transmiti-lo de forma a desenvolver nos educandos a capacidade intelectual, que uma educação autoritária só faz involuir. Caso contrário, faz-se apenas perpetuar nos alunos a atitude de submissão intelectual, necessária e útil ao sistema, pois o conhecimento burguês é tomado como norma imutável, como certeza e, no dizer de Ivan Illitch, "as certezas, se tomadas a sério, entorpecem os ânimos e algemam a imaginação"<sup>2</sup>.

Sendo o polo teórico da relação teoria/prática tão importante para a competência profissional, gostaria de tocar num ponto que tem sido muito debatido, que é a importância da prática na aprendizagem. Afirma-se com certa frequência que a aprendizagem só é válida quando parte de uma prática e que o nosso curso se resente da falta dessa prática. Quanto a essa afirmação, eu iria mais além. Não é que eu acredite que uma aprendizagem que não parte da prática não seja válida; eu me arriscaria a dizer que simplesmente não há aprendizagem verdadeira que não parta da prática. Só existe aprendizagem de uma teoria quando seus elementos respondem a necessidades sentidas na prática, mas que essa seja uma prática real, vivida, sentida, e não uma prática institucionalizada. Uma faculdade de educação destina-se a apresentar propostas teóricas de solução para problemas advindos da prática educativa; seja àqueles que já militam na área da educação, seja àqueles que apresentam um interesse genuíno pela problemática educacional. Assim, professores e alunos de uma faculdade de educação deverão, antes de mais nada, ter conhecimento de como se dá essa prática na vida real da maioria dos educadores e tentar interpretar e transformar essa prática à luz de teorias educacionais. O que, a meu ver, deve ser evitado é cair num praticismo excessivo, ou seja, considerar que a prática é mais importante do que a teoria: a prática pela prática não leva a grandes avanços, pois corre o risco de tornar-se alienada e alienante.

Comparar os cursos da área de ciências humanas com os da área tecnológica e de saúde, por exemplo, afirmando que nos últimos o que é aprendido teoricamente é demonstrado na prática e daí concluir que o alto nível desses cursos se deve a uma perfeita adequação entre a teoria e a prática é, a meu ver, uma visão tecnicista e simplista da problemática educacional. Simplista, por que ignora os determinantes sócio-econômicos da procura daqueles cursos, a seletividade dos exames vestibulares, a situação do mercado de trabalho, as perspectivas profissionais futuras, a expectativa de remuneração dos futuros profissionais, fatores esses que determinam nos alunos daquelas áreas um interesse bem maior pelo curso e pela profissão escolhida. Ao passo que na área de educação, por exemplo, conforme recente pesquisa que realizamos para a im

<sup>2</sup> ILLITCH, Ivan. Celebração da Consciência. Tradução de Heloisa Lima Dantas. Petrópolis, Vozes, 1978. p. 6.

plantação do SOPPE<sup>3</sup>, ao responder se, caso não houvesse a barreira do vestibular, teriam optado pelo curso de Pedagogia, 72% dos alunos teriam optado por outro curso, o que demonstra que não existe um genuíno interesse pela prática educativa e consequentemente o compromisso necessário com essa prática.

A afirmação de que o curso seria de melhor nível se o que se afirmasse na teoria se demonstrasse na prática é ainda tecnicista porque supõe que educar é transmitir receitas técnicas prontas para aplicação na prática educativa, o que dispensaria todo o trabalho de reflexão e crítica da própria educação que vimos realizando e que, segundo postulamos, é a negação de uma educação voltada para o interesse das classes trabalhadoras. Essa educação consiste, com efeito, exatamente em levar os educandos a analisarem e criticarem a própria realidade, o que só é possível quando os próprios educadores desenvolvam em si mesmos esta capacidade de reflexão e crítica, que o uso de receitas prontas só faz abafar. Em síntese, a adequação teoria e prática em educação é de outra ordem, na qual a revitalização do elemento teórico é de fundamental importância para refletir os problemas oriundos de uma prática real. Se grande parte dos educadores, infelizmente, não conferem significado vital à sua prática educativa, isto se deve a fatores outros, por cuja eliminação devemos nos empenhar e, efetivamente, vimos nos empenhando: a valorização da profissão, através de uma carreira do Magistério digna, maior atenção governamental pela educação, condições satisfatórias de trabalho, melhores salários e muitos outros.

A guisa de conclusão, gostaria ainda de me referir a um aspecto de uma atuação política na defesa de interesses dominados que considero importante. Conforme afirmei no início, foi o desabrochar de uma consciência política que nos levou a tomar partido dos interesses das classes trabalhadoras, que constituem a maioria da população. E foi essa mesma consciência política que nos fez ver que as transformações da sociedade não se dão somente através das idéias, mas são devidas a mudanças na correlação de forças sociais, que hoje pende muito para o lado da dominação de uma classe sobre a outra. Toda a nossa luta política consiste em ganhar a depts para a defesa dos interesses dos trabalhadores, tanto entre os próprios trabalhadores manuais quanto entre os intelectuais. Trata-se, na verdade, de atuar no desenvolvimento da consciência polí

<sup>3</sup> NEVES, Isabel Dias et alii. Orientação Educacional no Curso Superior. Elaboração e Testagem de uma Sistemática. (mimeog.)

tica de outras pessoas no sentido de que elas, superando as limitações impostas pela ideologia dominante, comecem também a atuar em favor da transformação social.

Embora tenhamos consciência de que se trata de um confronto entre duas visões de mundo opostas, trata-se, para nós, de um confronto de natureza diferente, pois o que nos interessa é conquistar elementos nossos que lutam nas fileiras do adversário. Nossa luta é a discussão, o debate; a palavra é nossa arma; daí a importância de lutarmos sempre pelo livre trânsito de todas as idéias no interior da universidade porque só assim garantiremos que nossas idéias, enquanto idéias consonantes com interesses dominantes, tenham oportunidade de serem expressas e porque acreditamos, temos a convicção de que elas são logicamente superiores uma vez que buscam superar a contradição entre o discurso e a ação e temos a necessidade de provar essa verdade na prática.

Como o que desejamos é a conquista de adeptos para nossas fileiras temos que começar por aprender a aceitar e compreender como histórico-socialmente justificadas as incoerências que detectamos entre o discurso e a ação de outros indivíduos. Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra manifestando-se na ação efetiva, no dizer de Gramsci,<sup>4</sup> nem sempre se deve à má-fé, que pode ser uma explicação satisfatória para alguns indivíduos considerados isoladamente; como essa incoerência, no entanto, se manifesta nas manifestações vitais da maioria das pessoas, não podemos deixar de considerá-la como a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social. Além disso, devemos considerar que não existe a consciência desvinculada do ser consciente. Assim ataques lançados contra o modo de pensar das pessoas são tomados como ataques às próprias pessoas e não se pode evitar que elas se armem emocionalmente de defesas contra esses ataques, o que consequentemente dificulta uma percepção mais clara dos argumentos que lhes apresentamos.

A intolerância em uma discussão, portanto, é incompatível com o êxito da própria discussão, principalmente porque reforça o preconceito de que todos aqueles que propugnam por uma transformação social são radicais e intolerantes. Firmeza de princípios não é incompatível com tolerância. É preciso, isso sim, vencer a ingenuidade de pensar que uma discussão bem conduzida é capaz de mudar a maneira de pensar de qualquer pessoa. É necessário'

<sup>4</sup> GRAMSCI, Antônio. op. cit.

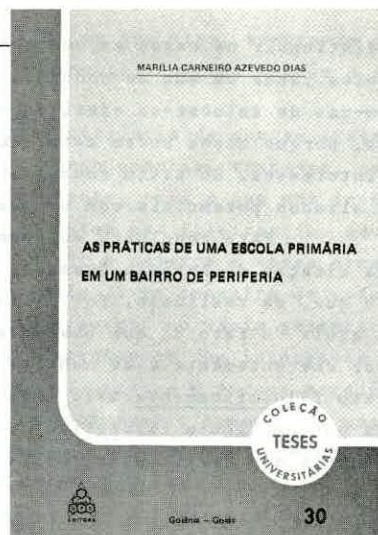
saber distinguir os casos em que efetivamente se manifesta a má-fé ou aqueles casos em que as condições objetivas de vida das pessoas impedem-nas de colocar-se efetivamente na defesa de interesses dominados, porque esses podem estar em contradição com os seus próprios interesses. Só assim conseguiremos uma delimitação mais nítida dos aliados potenciais com os quais podemos vir a contar.

Para concluir, eu terminaria essa exposição de hoje com uma citação de Antônio Gramsci, que vem me orientando há algum tempo e que, na realidade, foi a linha mestra de tudo o que eu afirmo aqui: "o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosoficamente mais importante e original do que a descoberta por um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça patrimônio de círculos restritos de intelectuais"<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> GRAMSCI, Antônio. op. cit.

Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 - R. 142  
74000 - Goiânia-Goiás



## AS PRÁTICAS DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA EM UM BAIRRO DE PERIFERIA

Marília Carneiro Azevedo Dias

Um estudo que focaliza uma área de interesse partilhada por professores, técnicos em educação e autoridades governamentais: o fracasso escolar entendido como a reprovação e o abandono da escola. A agressividade, a apatia, a indisciplina, a evasão, o desprezo e a indiferença dos alunos pelas notas nos exames não seriam formas de resistência e recusa a uma discriminação do aparelho escolar? O mínimo que as professoras estão fazendo por seus alunos, às custas de enorme desgaste físico, não seria o resultado de uma certa incompetência profissional? Obra que interessa de perto a educadores, estudantes de pedagogia e a todos os estudiosos das questões educacionais.

## SENSO COMUM E EDUCAÇÃO: ENFOQUE GRAMSCIANO\*

Sonia Borges Vieira da Mota \*\*

### 1. Senso Comum

Gramsci considerou o estudo do senso comum - conjunto de concepções mais correntes em qualquer grupo social - como de importância primordial quando se quer aprofundar o conhecimento de grupos humanos determinados.

Os estudiosos dos fenômenos sociais não revelavam, antes, interesse particular por esse aspecto. Mas, após sua elaboração por Gramsci, o senso comum assume caráter de instrumento epistemológico privilegiado. Principalmente, quando se trata da análise de formas de pensamento próprios a grupos sociais com características específicas.

Rotuladas de "opinião", as concepções do senso comum, eram vistas até mesmo negativamente, como destituídas de qualquer fundamento, e portanto de valor, devendo ser sempre "corrigidas" pelas ciências. Depois de Gramsci, de suas considerações teóricas a respeito, começou-se a percebê-las como um objeto de estudo indispensável para a verificação das experiências, reações e anseios mais gerais de um grupo social. Hoje muitos consideram que o senso comum guarda um valor peculiar, pelo tipo de formação que o caracteriza: suas marcas de "concretude", de relação com a vida, conferem-lhe a possibilidade de espelhar a cotidianeidade do grupo social, a qual se refere. Espelhar em aspectos particulares, não estruturados, é certo, mas nem por isso menos significativos' do que aqueles revelados nas elaborações mais rigorosas. E, em se

\* Adaptado da dissertação de mestrado: MOTA, Sonia Borges Vieira, "Conhecimento, Vida e Educação", mimeografado, 1982.

\*\* Professora do Departamento de Biologia e Psicologia Aplicada à Educação - Faculdade de Educação - UFG.

tratando do conhecimento do povo, tomado, conforme a conceituação de Gramsci, como "o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente" <sup>1</sup>. -, nem há outro caminho. Isto porque, não dispondo as classes subalternas <sup>2</sup>, principalmente as populações mais pobres, de condições para chegar a elaborações conceituais mais complexas, como as filosóficas propriamente ditas, ou as científicas, só nas manifestações do seu senso comum é possível captar seu pensamento e apreender elementos reveladores de suas necessidades mais profundas.

Gramsci faz uma distinção bastante clara entre o que chama de senso comum e as formas mais elaboradas de pensamento: "Talvez seja útil distinguir praticamente a filosofia e o senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento a outro. Na filosofia, destacam-se, notadamente, as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao invés, as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época e de um certo ambiente popular" <sup>3</sup>. O senso comum não é, portanto único, podendo coexistir vários "sensos comuns": um senso comum operário, um senso comum camponês, um senso comum intelectual, etc., de vez que as circunstâncias ambientais atuam sobre o mesmo..

"No senso comum pode-se encontrar tudo que se quiser" <sup>4</sup>, observa Gramsci, elementos da realidade presente e sobrevivências arcaicas. Destacam-se formações religiosas, credices, etc. As condições de sua elaboração não permitem que seja um conjunto de idéias sistematizado e homogêneo. Ao contrário, "seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção, (inclusivamente nos cérebros individuais), desagregada, incoerente, inconsequen-

1. GRAMSCI, Antonio. Literatura e Vida Nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p.184.

2. Segundo a leitura que me foi possível fazer dos escritos de Gramsci, ele compreende a sociedade como dividida em classes que se formam com base na sua função no modo de produção. Utiliza, então, as expressões: classes subalternas, massas populares, proletariado, populações subalternas, povo, numa acepção bastante ampla referindo-se à classe dominada. Fica implícita também uma contraposição desta com a classe dominante. V.:

GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

BUCCI GLUCKSMANN, Christine. Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

3. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.18.

4. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p. 146.

te, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais é a filosofia" <sup>5</sup>. Produto histórico em permanente evolução, o senso comum sofre continuamente modificações, mais ou menos profundas, que correspondem às condições sociais mais amplas dentro das quais se forma. Estas transformações não são imediatas, caracterizam-se por uma certa lentidão, e nunca são totais, pelo que concepções novas e antigas coexistem. Daí a pluralidade e mesmo discordância das idéias que o integram, decorrência do seu caráter histórico e da sua sujeição às especificidades do grupo social no qual se radica.

As concepções do senso comum, ao lado das filosóficas e das científicas, constituem os componentes estruturais de qualquer cultura. Assim sendo, não podem ser vistas como algo estático, mas como "em processo", parte integrante de uma realidade dinâmica e complexa. Não se pode isolar, pois, para efeito de estudo, as concepções do senso comum das condições concretas em que se constituem. Condições sempre marcadas por uma pluralidade de fatores: peculiaridades dos recursos naturais, formas de organização social e distinções regionais. Por conseguinte, do mesmo modo que os estudos cujo objeto são as concepções teóricas sofisticadas, a análise do senso comum de qualquer grupo social envolve sempre o conhecimento das circunstâncias materiais nas quais se dá a sua produção.

Aliás, hoje em dia, geralmente se concorda em que, em qualquer caso, "a produção de idéias, de representações e da consciência está, em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens" <sup>6</sup>. Reconhece-se, em geral, que a consciência de cada homem expressa o fragmento social de que ele faz parte, sua posição de classe, assim como sua herança cultural mais remota. Daí decorre que cada cultura, para ser compreendida, deve ser considerada em si mesma, a partir do próprio grupo que a produz, no ambiente e condições que são os seus. Conforme bem destacou Marx, "devemos lembrar a existência humana, e portanto de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer história. Mas, para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas

5. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.143.

6. MARX e ENGELS. A Ideologia Alemã. Lisboa, Martins Fontes, 1979, p.25.

necessidades. A produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental, de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar ' dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos"<sup>7</sup>.

Isto porque, obrigados a trabalhar a natureza, os homens defrontam-se com condições objetivas que possibilitam e mesmo exigem um saber que lhes permita fazer frente às exigências da sua vida. Assim, em todos os tempos, não são os sábios, mas todos os homens, praticaram observações e ensaiaram técnicas de atuação sobre a realidade, criando instrumentos de ação e explicações racionais sobre a vida e sobre o mundo. Determinadas populações, em condições favoráveis, chegam a elaborar concepções sofisticadas ' como forma de suprir suas necessidades, enquanto outras, presas - por injunções limitadoras, podem ter prejudicado o seu potencial-criativo.

Sempre atento à importância da atividade prática dos homens, mesmo dos detalhes aparentemente simples da sua vida, Gramsci chama atenção para o fato de que "não existe atividade humana da qual se possa excluir toda atividade intelectual, não se pode separar o homo-faber do homo-sapiens"<sup>8</sup>. E, vai além, "é preciso demonstrar que todos são filósofos, definindo os limites e as características dessa filosofia espontânea, peculiar a todo ' mundo..."<sup>9</sup>.

Gramsci mostra que as concepções populares (o senso comum popular) são importantes porque, expressando condições de fato da vida dos homens, estão, por isto mesmo, enraizadas nas suas consciências. Por outro lado, "os grandes sistemas filosóficos podem ter se tornado senso comum de populações restritas (de todos os intelectuais), mas não têm eficácia direta sobre o modo de agir das grandes multidões. Não que sejam desprovidas de eficácia histórica, mas, sobre as massas populares, influem como força política externa, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas como fermento vital de transformação íntima do que as massas pensam embriônica e caoticamente com relação ao mundo e à vida"<sup>10</sup>.

7. MARX e ENGELS. Id. et. ibid., p.32.

8. GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p.7.

9. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.11.

10. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p. 44.

A importância das crenças populares é compreendida ' quando se percebe que não são elaboradas de maneira arbitrária - nem a partir de especulações abstratas. Os homens de ação prática sabem porque estão vivos, trabalham, etc., e toda ação prática, ou seja, toda transformação da realidade, passa por um conhecimento, ainda que empírico, dessa realidade. E esse conhecimento é diferente, mas não menos importante que o intelectual. É diferente ' porque se funda sempre na vivência, ou seja, no sentir, nas necessidades, nos desejos, enquanto as outras formas de saber, como as ciências e a filosofia, muitas vezes nas suas formalizações e abstrações, deixam de preservar o indispensável vínculo com a realidade e, abandonando o "mundo da vida", não mais representam as aspirações mais gerais dos homens. Já as idéias que assumem a consistência de crenças populares sempre remetem ao concreto e às necessidades de amplos segmentos populacionais. Daí sua solidez e também sua influência duradoura sobre a vida dos grupos que as produzem. Uma influência que não é imposta, mas espontânea e por ' isso mesmo imperativa e dificilmente abalável, ao contrário do que se passa com idéias forjadas apenas a partir de elucubrações ' abstratas.

Gramsci comenta: "o erro do intelectual está em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber, em si, mas também ' pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante), mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões e lamentos do povo"<sup>11</sup>.

No entanto, o próprio Gramsci observa que, embora o homem da massa seja um filósofo, não pensa com método não encadeia a com coerência os elementos da sua reflexão, de modo a poder chegar a uma visão de mundo elaborada criticamente, que lhe permita ' assumir um papel consciente e ativo na produção de sua própria - história e do mundo. Pode-se verificar, nas concepções do senso comum, elementos "conservadores" e elementos "progressistas": ' "Também nessa esfera devem-se distinguir diversos extratos: os fossilizados, que refletem condições de vida passadas, e que são, portanto, conservadores e reacionários; e os que são uma série de inovações, frequentemente progressistas, espontaneamente determinadas por formas e condições de vida em processo de desenvolvimen

11. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.139.



to e que estão em contradição (ou apenas são diferentes) da moral dos extratos dirigentes"<sup>12</sup>.

Idéias "conservadoras" ou "reacionárias" se caracterizam como tal por conter traços tais como: - fatalismo, ahistoricidade, individualismo, parcialidade, religiosidade, anacronismo - próprios de um pensamento pouco crítico. Por isso mesmo, no caso das classes subalternas, suas concepções, marcadas por esses aspectos, não favorecem o reconhecimento das causas que determinam sua situação de opressão, nem a imaginação dos meios para uma libertação.

Já o pensamento progressista se desenvolve a partir de uma visão mais global, histórica, coerente, menos idealista, marcada por um espírito coletivista, características que facilitam a compreensão crítica dos processos sociais.

No senso comum das massas populares, tendências reacionárias e progressistas se mesclam. Mas Gramsci acena com a idéia da elaboração de um novo senso comum, fruto de uma reflexão crítica, com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. "Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada - diz ele - pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens massa; nossa própria personalidade é composta de maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios das ciências-mais modernas e progressistas, preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido"<sup>13</sup>.

O novo senso comum deverá surgir dos elementos constitutivos do velho senso comum: de seus elementos "pregressistas" e mesmo daqueles que, articulados em torno dos interesses das classes dominantes não são inerentes a eles, e podem ser reelaborados e desenvolvidos nos seus aspectos válidos, passando a se constituir em bom senso. Este seria o único meio, inclusive, de se conseguir realizar uma teoria prática e uma prática teórica. Impossível não se pensar aqui nas palavras de Mao<sup>14</sup>, quando afirmava que os ho-

<sup>12</sup>. GRAMSCI, Antonio. Literatura e... p.185.

<sup>13</sup>. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.12.

<sup>14</sup>. MAOTSETUNG. Intervenções nos Colóquios sobre Literatura e Arte em Yenam. Pequim, Edições em Línguas Estrang., 1968, p.96.

mens cultos não teriam que fazer outra coisa senão devolver ao povo, de maneira organizada, o que o povo oferece de maneira desorganizada. Gramsci parece concordar, até certo ponto, com estas idéias, e as reelabora quando enfatiza: "na atividade real do homem também está contido o conhecimento, que só na atividade real do homem é conhecimento real, e não escolasticismo"<sup>15</sup>.

Esse seria o trabalho constitutivo de uma nova cultura<sup>16</sup>. (um novo senso comum). Trabalho essencialmente crítico, que se desenvolveria sobretudo a partir das criações do espírito popular - tomadas por Gramsci como denominador comum a todas as suas investigações - e que constituem o núcleo ideológico que a cultura hegemônica não consegue absorver ou anular. A partir desse trabalho, novas formas de consciência podem se constituir, na medida em que as massas populares, adquirindo consciência de seu ser social, da sua própria força e do seu próprio devenir, substituam aquelas que reproduzem relações de servidão. Revolução Social e renovação cultural seriam então um mesmo processo.

Para Gramsci, "toda revolução foi precedida de um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de idéias através dos agregados de homens, refratários a princípio e apenas preocupados em resolver dia a dia, hora a hora os seus próprios problemas econômicos e políticos sem laços de solidariedade com os outros que se encontram nas mesmas condições que eles"<sup>17</sup>.

O desenvolvimento cultural, na visão de Gramsci, se dá, portanto, de maneira articulada com a satisfação dos interesses e necessidades das grandes massas populacionais. Daí a sua crítica à cultura burguesa.

A construção de uma nova cultura estaria ligada, de

<sup>15</sup>. GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, Turim, 1975, p.1271 apud BANDALONI, N. Liberdade Individual e Homem Coletivo em Antonio Gramsci. In: INSTITUTO GRAMSCI. Política e História em Gramsci, R. Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, p.19.

<sup>16</sup>. Nos escritos de Gramsci a terminologia nova cultura, assim como novo conformismo, nova educação, nova sociedade etc, remete sempre à idéia de uma sociedade com características coletivistas.

<sup>17</sup>. GRAMSCI, Antonio. "Socialismo e Cultura", Il Grito del Popolo, 29 de janeiro de 1916, assinado Alfa Gama, em Scritti, pg. 17. Apud. MAGGIORI, R. e DOMINIQUE, G. Ler Gramsci, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1979, p.102.

modo dialético, a um novo modo de vida, a um novo conformismo<sup>18</sup>. Rejeitando a noção positivista de cultura como saber enciclopédico, Gramsci a concebe como conjunto dos modos de vida, comportamentos, valores etc. Criar uma nova cultura não significa, pois, "descobrir verdades originais e nem mesmo introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de todos, mas inovar e tornar crítica uma atividade já existente"<sup>19</sup>. Seria, antes, sinônimo de crítica à atual civilização, ao atual modo de vida, de forma que um novo conformismo se oponha ao anterior, ao falso conformismo, que consiste na adaptação a idéias feitas e costumeiras, e ao conformismo artificial, fictício, criado superficialmente para servir aos interesses das classes dominantes.

O conformismo gramsciano é pensado como uma submissão de todos a um modo de vida que seja adequado ao modo de produção, aquele que for mais útil para o novo tipo de sociedade que se quer construir. Gramsci fala da "luta cultural (e não só cultural) que é necessário travar para que os homens se conformem segundo o conformismo racional, isto é, adequado à necessidade, ao mínimo esforço para obter um resultado útil"<sup>20</sup>.

Percebendo que nas sociedades modernas, dentro de certos limites, o processo de estandarização dos indivíduos é irreversível, Gramsci propugna por esse novo conformismo. Acredita que, embora inclua também esse traço negativo, pode vir a ser, ao lado de outras características exigidas pela transformação social, um instrumento de libertação.

Uma nova cultura, - já dotada de alguma difusão, pois que ligada à vida prática - acarretando um novo conformismo, surgiria então como um senso comum renovado. As características deste último seriam básicas para a constituição de uma organização social que assuma o coletivo como um dado, tornando-o uma condição não constritiva, da qual possa emergir a consciência de indivíduos que auto-dirijam suas vidas. Isso porque a cultura passa a ser pensada como a consciência de si próprio, do contexto no qual se está inserido, da realidade histórica de que se é parte.

18. Ampla discussão sobre conformismo em Gramsci pode ser encontrada em:  
BODEI, Remo. Gramsci: Vontade, Hegemonia, Racionalização, In: INSTITUTO GRAMSCI. Política e História em Gramsci. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971, 71-117 pp.

19. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.20.

20. GRAMSCI, Antonio. Literatura e... p.30.

Mas Gramsci chama a atenção para o fato de que a conquista de um novo senso comum não pode ser levada a cabo por evolução espontânea. Salienta o papel da educação nesse processo e aponta o caráter pedagógico de toda relação social. Concebendo a educação como "uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, contra a natureza, para dominá-la e criar o homem adequado à sua época"<sup>21</sup>, instrumentaliza suas idéias de que o homem deve ser conformado a um modelo social: "somos todos conformistas de alguns conformismos, somos todos homens massa ou homens coletivos. Pela própria concepção do mundo, pertencemos a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir"<sup>22</sup>.

Os elementos e informações concretas de que Gramsci dispunha, na prisão, sobre a vida cultural de sua época eram bastante escassos. No entanto, enfatiza reiteradamente, que considera de extrema importância o estudo concreto da organização cultural que movimenta o mundo ideológico e seu funcionamento prático, quando se pretende conhecer um povo. Isto porque a formação de um novo senso comum aponta não só para a elaboração, mas também para a difusão de uma nova concepção de mundo. É sob essa perspectiva que se comprova a importância das organizações sociais: escolas, jornais, igreja, instituições jurídicas, família, sindicatos, literatura, etc. Gramsci sempre contestou aqueles que lhe pareciam subestimar o papel da educação e da luta cultural: "a cultura é um privilégio, a escola é um privilégio. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura"<sup>23</sup>. Com base na sua experiência política concreta, aponta o papel pedagógico de todo o conjunto de atividades teóricas e práticas exercidas pelas instituições sociais: "a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria e culturalmente superior. Esta

21. Traduzido do original espanhol: "la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementares, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear el hombre adecuado a su época". V.: MANACORDA M. A. El principio educativo en Gramsci. Salamanca, Sigueme, 1977, p.150.

22. GRAMSCI, Antonio Concepção Dialética... p.12

23. GRAMSCI, Antonio. "Scritti Giovanili", Torino, 1958. Apud GLUCKSMANN, C. Op. cit. p. 491.

relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo, com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas de intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica, não apenas no interior de uma nação entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais"<sup>24</sup>.

Gramsci faz também referências específicas ao papel educativo da família, como instituição, nas revoluções culturais ou nas situações em que os sistemas sociais buscam estabelecer o consenso necessário para sua manutenção. Fornece um exemplo bastante elucidativo em sua análise do fordismo<sup>25</sup>. Mostra como esse movimento, tendo em vista a necessidade de disciplinar os instintos, reforçou a família: estimulou a monogamia (considerando que a caça às mulheres faz "perder" tempo), a virgindade, uma moral familiar rígida etc. Tal era a ética exigida da classe operária para a consolidação do regime político vigente, que deveria então ser vivida e, conseqüentemente, transmitida pela família. Do que deveria resultar, necessariamente, maior produtividade e maiores lucros.

Gramsci concebeu o cotidiano dos homens como uma permanente ação pedagógica e a vida em si mesma como um ensinamento. Pode-se ver em suas idéias um reforço ao questionamento dos processos educacionais que, como se sabe, muitas vezes fracassam em conseqüência de um distanciamento da vida dos educandos. Quando se trata das populações subalternas, esse distanciamento é ainda mais evidente e se torna motivo de preocupação, principalmente quando se atenta para o papel político de educação.

## 2. Senso Comum e Educação

Dos escritos de Gramsci pode-se depreender que a educação das classes subalternas deve compreender sempre uma elevação de seu senso comum.

24. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... p.37.

25. "FORDISMO": para Gramsci o fordismo se constituiu como uma "revolução", no sentido de que alcançou uma nova modalidade de organização da economia, embora com a limitação de que os produtores reais permaneceram em condições de subordinação e coerção.

Elevar o senso comum popular, não é, obviamente, destruí-lo. É, antes de mais nada, percebê-lo como elemento integrante do processo educacional para que se possa estabelecer uma coerência, uma organicidade, entre o saber culto e o saber popular. O que é indispensável, quando se tem em vista uma educação que se respalde em concepções novas, progressistas, em uma nova cultura como fala Gramsci. Vimos, conforme seus escritos, que o processo educativo, devendo sempre prover e favorecer a formação de consciências críticas, deve, forçosamente, levar em conta as "solicitações básicas" dos grupos que são seu alvo. Isso porque essas solicitações, "emergindo" como senso comum, são indicadoras de necessidades estruturais<sup>26</sup>. profundas que, mesmo não se expressando diretamente, podem orientar os procedimentos educacionais, adequando-os ao grupo a que se dirigem. Nesse caso, os valores pelos quais os processos educativos se pautam, não são trazidos de fora, mas explicitados a partir do senso comum do grupo, ou seja, de suas próprias concepções que, quando repensadas e compreendidas criticamente, se colocam coerentemente em relação às necessidades do meio social em que se situam.

Atitudes autoritárias ou paternalistas são muito comuns nas atividades educacionais. Mas deve-se observar que suas repercussões sempre atingem a formação dos indivíduos que tomam parte no processo, porque transformam as relações educacionais em relações que confirmam as desigualdades. A intervenção se desenvolve deixando patente que educador e educando têm papéis bem definidos:

- o educador sabe, tem a posse exclusiva do saber; o educando deve aprender.
- o educador controla, já que seu discurso é portador de uma reacionalidade neutra; o educando deve se moldar.
- o educador pune, porque seu discurso corresponde a uma verdade incontestável; o educando deve se reprimir.

Por certo, também, não é fácil "descobrir" as preocupações, as motivações mais profundas dos grupos sociais. Principalmente quando se trata dos oprimidos, habituados à repressão e, conseqüentemente, ao mutismo. Mas, quando se pretende que as clas

26. Gramsci equipara a estrutura econômica com a necessidade e a superestrutura com a vontade. A vontade seria a força finalizadora que, somada à inteligência, deveria submeter à necessidade. V.: BODEI, R. Op. Cit. p.87.

ses populares encontrem a solução de seus problemas, é preciso que as ações se voltem na direção de seus interesses. De outra forma, corre-se o risco de incorrer numa manipulação de necessidades, determinada pelo poder de uns planejar a vida dos outros. Contribui-se assim para a sobrevivência, se não da repressão, pelo menos da dependência.

Relações autoritárias ou paternalistas, tendo como efeito primeiro a repressão do discurso dominado, contribuem, em consequência, para a reprodução das relações de dominação. Por isso mesmo, não favorecem a promoção das classes subalternas.

Por certo essas considerações não pretendem sugerir a supressão dos programas educacionais ou a das instituições que as promovem - nem mesmo a da instituição escolar como querem alguns, porque estas se constituem como formas de relacionamento social cujas características são mutáveis, já que determinadas pelas conjunturas em que tomam existência. Cabe, sim, suprimir os aspectos indesejáveis de sua influência. Nas sociedades marcadas pelos antagonismos de classe, os processos educacionais tomam sempre a forma de luta hegemônica. Falando da escola de seu tempo, Gramsci revela que, nela, só via a ação educativo-persuasiva do Estado, com vistas a criar, difundir e universalizar a ideologia da classe dominante, detentora das forças do Estado.

Essas considerações vêm, sim, corroborar com a convicção de que o conhecimento e a compreensão do senso-comum dos grupos subalternos tornam-se imprescindíveis quando se trata de sua educação. Porque, sob a aparente variedade de suas representações, pode ser encontrados elementos vitais, impulsionadores, que, derivados dos movimentos da estrutura, e como tal com características de permanência e atualidade, os fazem reveladores das necessidades mais relevantes. O conceito de necessidade, em Gramsci, escreve Bandaloni, "remete a um outro, aparentemente neutro, o de senso comum, como canalizador histórico de opções tornadas regulares"<sup>27</sup>.

Bandaloni expressa assim o que fundamentalmente marca a importância do senso-comum: ser a expressão de necessidades estruturais. Necessidades essas cujo conhecimento é fundamental para o progresso na direção de uma sociedade com características co-

27. BANDALONI, Nicola. Liberdade Individual e Homem Coletivo em Antonio Gramsci. In: INSTITUTO GRAMSCI. Política e História em Gramsci, Rio de Janeiro, Civilização Bras., 1978, p. 31.

letivistas, progresso que não pode prescindir da elevação cultural que decorre da crítica, tanto das concepções mais "cultas" quanto das populares.

Dessa perspectiva, como via de acesso ao conhecimento das necessidades, numa "sociedade regulada"<sup>28</sup>, o senso-comum é também norteador para a definição das liberdades. Nessa abordagem, o pensamento de Gramsci se pauta pelo de Engels que afirma peremptoriamente no Anti-Duhring: "Foi Hegel o primeiro que soube expor de um modo exato as relações entre liberdade e necessidade. Para ele, a liberdade nada mais é do que a convicção da necessidade. A necessidade somente é cega quando não é compreendida. A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins"... "A liberdade é pois o domínio de nós próprios baseado na consciência das necessidades naturais"<sup>29</sup>.

Essas palavras deixam clara a importância do conhecimento das necessidades. A liberdade não pode ser fundada na ignorância. Conhecer as necessidades, e, a partir delas, as liberdades, constitui por si só um programa de promoção educacional e até mesmo social. É a partir dessas idéias que Gramsci, pensando em uma nova sociedade, desenvolveu seu pensamento sobre o conformismo. Fala então da luta cultural - e não só cultural - que é preciso travar, para que os homens se conformem, segundo um conformismo racional, isto é, adequado às necessidades. Mas diz também que a disciplina que esse conformismo exige, e exige de todos, deve ser exaltada, promovida e transformada em espontaneidade e sinceridade.

Utopia gramsciana? Para R. Bodei, Gramsci "não rechaça uma sociedade administrada de forma rigorosa e capilar"<sup>30</sup>, que exige um determinado conformismo dos elementos sociais, o mais adequado ao novo tipo de sociedade que se quer constituir. É também um ponto de vista que "a compreensão mecânica dos instintos e a racionalização crescente provocam desequilíbrio, inquietação, desejos de fuga para um mítico passado idílico"<sup>31</sup>, mas enfatiza a

28. Sociedade cuja construção é regulada por um projeto consciente que determina os meios mais úteis p/se atingir os fins.

29. ENGELS, F. Anti-Duhring. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 95-96.

30. BODEI, R. Op. Cit. p. 110.

31. Id. et. Ibid. p. 111.

necessidade do esforço de todos para um máximo rendimento necessário quando se pensa em um processo que atinja a todos.

O conformismo é o elemento pedagógico essencial da política de Gramsci, um conformismo educativo baseado na objetividade das relações de produções e no processo de racionalização e cientificação das atividades humanas produtoras da vida coletiva. O conhecimento do senso-comum seria um dos elementos essenciais para esse processo porque, revelando as necessidades mais básicas, pode conferir fins realmente sociais ao conformismo, que, longe então de anular a personalidade, a libera das pressões casuais e estereis do ambiente.

Gramsci enfatiza: "o realmente difícil e árduo é acenar a disciplina, a socialidade e aspirar, entretanto, à sinceridade, à espontaneidade, à originalidade, à personalidade... Mas, a socialidade, o conformismo, é o resultado de uma luta cultural' (e não só cultural); é um dado objetivo ou universal do mesmo modo que há de ser objetiva e universal a necessidade que serve de fundamento à liberdade"<sup>32</sup>.

Na mesma linha de pensamento, Gramsci analisa a necessidade de coersão, afirmando que os homens, ainda que não tenham consciência disso, estão sempre submetidos a algum tipo de coersão. Daí, decorre que o problema está, não na existência da coersão, mas nas determinações da mesma. Esta pode derivar tanto de um racionalismo autêntico como de arbitrariedades individuais. Ainda completa: "a coersão só o é para quem não a aceita. Se a coersão se desenvolve de acordo com o desenvolvimento das forças sociais, não é coersão, mas revelação da verdade cultural"<sup>33</sup>.

Dessa perspectiva o saber popular, os "conhecimentos comuns", as crenças, os produtos artísticos, as tradições e toda sorte de costumes mais correntes nos grupos sociais, compreendidos

<sup>32</sup>. Traduzido do original espanhol: "Lo realmente difícil y arduo es poner el acento en la disciplina, en la socialidad, y aspirar, sin embargo, a la sinceridad, a la espontaneidad, a la originalidad, a la personalidad... Pero la socialidad, el conformismo es el resultado en una lucha cultural (y no solo cultural); es un dado "objetivo", o universal, del mismo modo que há de ser forzosamente objetiva y universal' la necesidad que sirve de fundamento a la libertad. V.:

MANACORDA, M.A. Op. Cit. p. 239.

<sup>33</sup>. GRAMSCI, Antonio. Literatura e... Op. Cit. p.32.

como manifestações do senso-comum, aparecem como importante via de acesso para o desvendamento das necessidades desses mesmos grupos. Elementos, portanto, essenciais quando se trata de sua educação. Contudo, é preciso observar que para que transpareçam as necessidades que lhes deram origem, as concepções do senso-comum devem ser trabalhadas, traduzidas, libertadas de condicionamentos ideológicos reacionários e traduzidas de modo a fazer surgirem seus elementos essenciais. Por esse processo, que, segundo Gramsci, não prescinde das contribuições da ciência e da filosofia mais desenvolvidas, pode-se chegar a desenvolver, como ciência, o que a realidade estrutural revela como necessidade. Nesse contexto o senso comum aparece, então, como condição para a ciência e para a liberdade.

É bem verdade que, quando os indivíduos estão profundamente envolvidos na luta para continuar sobrevivendo, resta-lhes pouco espaço - liberdade - para práticas ou formulações de pensamento mais refinados, até mesmo para a arte e para o lazer. A propósito dessa questão, Marx pode ser visto como inspirador de Gramsci, "é somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido se torna musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos se tornam capazes de gozo humano"... "o sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado"<sup>34</sup>.

Essas considerações têm reflexos sobre as contribuições de Gramsci relativas à educação, sempre formuladas a partir de uma visão global da sociedade: "é uma ilusão, e um erro, supor que o "melhoramento" ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é "individual", mas ela não se realiza e se desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens, em vários níveis, nos diversos círculos em que vive - até a relação máxima que abraça todo o gênero humano"<sup>35</sup>. Reflexos das palavras de Marx<sup>36</sup>, que, ante o Comitê da I Internacional, já afirmava a importância das mudanças nas condições sociais para se criar um sistema educacional

<sup>34</sup>. MARX e ENGELS, Manuscritos... Op. Cit. p. 12.

<sup>35</sup>. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... Op. Cit. p. 48.

<sup>36</sup>. MARX e ENGELS. Manuscritos... Op. Cit. p. 23.

adequado. Mas, por outro lado, afirmava também que, para mudar as condições sociais, se requer um sistema de instrução adequado.

Essas considerações levam a que se veja a educação como um processo cujo sentido é, primordialmente, colaborar com os homens na "perseguição" de seu "destino", fornecendo-lhes elementos para lutar por novas formas de vida. Não, por certo, um destino ou vida ideais, mas uma vida de acordo com as necessidades dos homens. É por isso mesmo que Gramsci, ao se referir ao educador, ao seu papel no desenvolvimento social, afirma que seu modo de ser "não pode mais consistir na eloquência, motor externo e momento das paixões, mas no imiscuir-se ativamente na prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não orador puro"<sup>37</sup>.

"Imiscuir-se na prática" significa certamente trabalhar as relações sociais. Se é verdade que o homem é criador de si mesmo e de seu destino, e portanto de suas relações sociais, estas transformações são, simultaneamente, transformações dele próprio. As relações humanas são de muitas espécies, uma mais necessárias que as outras, e é a partir do momento em que são conhecidas em seu caráter de necessidade, que se passa a ter poder sobre elas. Conhecer é meio caminho para poder. Saber que as relações humanas podem se modificar já as modifica: "a possibilidade não é a realidade - diz Gramsci -, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valoração daquilo que ele realmente faz. Possibilidade de quer dizer liberdade. A medida da liberdade entre na definição dos homens. Que existam possibilidades objetivas de não se morrer de fome e mesmo assim se morra de fome é algo importante, ao que parece"<sup>38</sup>.

Estes aspectos, para os quais Gramsci chama atenção, são relevantes quando se pretende fazer educação ou influenciar a vida das massas. Além da importância de se conhecer objetivamente a realidade na qual se quer interferir, acrescenta que esse conhecimento por si só não é suficiente. São necessárias ainda competência científica e técnica somadas à vontade política: "a existência de condições objetivas - possibilidade ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efe-

tiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade"<sup>39</sup>.

Conhecimentos da realidade, competência e vontade política são elementos indispensáveis para qualquer processo de mudança. Considerando-se os processos educacionais, pode-se inferir daí a importância da politização dos educadores que, a partir do conhecimento das necessidades dos educandos, devem poder situar seu trabalho na totalidade ampla do social para saber o que mudar. Além de saber como mudar.

É preciso observar também que qualquer intervenção educativa é, ela mesma, uma totalidade complexa dentro da qual ocorrem fenômenos objetivos: determinações de métodos didáticos, escolha de conteúdos, formação de relações específicas, etc...Esses aspectos, é claro, não podem ser vistos como desligados de um contexto mais geral, mas o sentido político da prática docente se objetiva por uma competência científica e técnica. Competência que é condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político. A ação educativa se dirige para o enfrentamento de dificuldades objetivas. Supõe-se, portanto, competência para a superação dos mesmos. A partir de uma visão crítica, científica, da realidade, pode-se enxergar possibilidades para sua transformação, desde que a vontade informe esses conhecimentos, interferindo nos conteúdos, nas técnicas dando-lhes também um sentido político.

Todos esses aspectos interferem nos processos de educação, numa dialética de conservação e inovação. Inovação que conserva o passado - o saber-fazer do povo, práticas, costumes, o senso comum, enfim - ao superá-lo na direção de transformações sociais fundadas no saber construído a partir da crítica de toda cultura existente até o momento, de modo que possam florescer formas realmente capazes de libertar as populações subalternas de suas condições de opressão. Condições absolutamente artificiais, que levam os indivíduos a permanecer numa inconsciência tal que os torna até mesmo coniventes com as próprias carências, numa atitude resignada, passiva, determinada por níveis extremamente baixos de aspiração.

Mais importante ainda parecem as diversas formas de e

37. GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais... Op. Cit. p. 8.

38. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética... Op. Cit. p. 38.

39. GRAMSCI, A. Concepção Dialética... Op. Cit. p. 47.

ducação quando se considera como falsa a imagem de imediatividade que julga suficiente, para o estabelecimento de relações humanas' mais justas, o exclusivo rompimento da crosta das relações capitalistas, que seriam responsáveis por seu sufocamento. Maneira de pensar que nada mais seria, como afirma Gramsci, que um sucedâneo do "Deus assim o quer" e que pode ser igualmente nociva. O caminho para a organização de uma sociedade com características mais igualitárias é mais longo. As liberdades - que, como foi visto, remetem às necessidades - não são inerentes a um sistema econômico dado. E disso a atualidade nos dá vários exemplos.

A educação, sob as diversas modalidades que assume, ou poderia assumir, pode favorecer a construção de uma nova sociedade preparando consciências mais críticas, seja pelo conhecimento' mais objetivo da realidade, seja pela percepção das condições que possibilitam a dominação. Pela compreensão, de questões básicas' que regem o convívio social, por exemplo, a de que a ordem social - os direitos e deveres - é introduzida na ordem natural pelo trabalho. A importância dessa idéia fica bem clara na visão de Gramsci: "O conceito de equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática' do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifício que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro"<sup>40</sup>.

Empenhada na busca dessa consciência, visando transformar em liberdade tudo que se revela como necessidade, a educação, perderia seu caráter de instrumento articulador de saberes - ciências e práticas - forma de intervenção que emana do saber-poder da classe dominante. Deixando de colaborar nesse processo que, mesmo satisfazendo certos interesses das classes subalternas para poder se manter, sempre impede uma intervenção mais efetiva dos dominados no processo social, as intervenções educativas passariam, sim, a colaborar na rearticulação de sua participação, tendo então por motor as necessidades, ou melhor, a consciência efetiva das mesmas, aliada à vontade de mudança.

40. GRAMSCI, A. A Concepção Dialética... Op. Cit. p. 117.

Certo de que, na atual realidade brasileira, todas as preocupações têm que estar voltadas para a solução dos problemas' mais básicos da população, inerentes mesmo à sua sobrevivência, é possível, entretanto, dizer, repetindo Gramsci "que, enquanto todo o sistema da filosofia da praxis pode se tornar caduco em um mundo unificado, muitas concepções idealistas (ou pelo menos alguns de seus aspectos), que são utópicas durante o reino da necessidade, poderão se tornar 'verdade' após a passagem"... mas, "deve-se dizer também que a passagem da necessidade para a liberdade ocorre na sociedade dos homens e não na natureza"<sup>41</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA:

##### 1. OBRAS DE GRAMSCI

GRAMSCI, Antonio - Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, 2ª Ed.

\_\_\_\_\_ - Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, 3ª Ed.

\_\_\_\_\_ - Escritos Políticos. Lisboa, Seara Nova, 1977, Vol. I e II.

\_\_\_\_\_ - Literatura e Vida Nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_ - Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, 2ª Ed.

##### 2. OBRAS GERAIS SOBRE GRAMSCI

BUCI, Glucksmann Christine - Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GRAMSCI, Instituto - Política e História em Gramsci. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano - O Conceito de Hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

JOOL, James - As Idéias de Gramsci. São Paulo, Cultrix, 1977.

LOMBARDI, Franco - Las Ideas Pedagógicas de Gramsci. Barcelona, A. Redondo, 1972.

MACCIOCCHI, M. Antonieta - A Favor de Gramsci. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 2ª Ed.

41. GRAMSCI, Antonio. A Concepção Dialética... Op. Cit. p. 117.

- MANACORDA, M. Alighiero - El Princípio Educativo em Gramsci. Salamanca. Ediciones Sigueme, 1977.
- TEXIER, Jaques - "Gramsci, Théricien des Superstructures". "La Pensée", nº 139, Paris, Junho, 1968.
- TOSEL, André - O Materialismo Dialético no Materialismo Histórico. Gramsci e o Historicismo Empírico da Filosofia da Praxis. In.: HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE; Paris, Gallimard, 1974, T.3, p.942-70 (Encyclopédie de La Pléide, 38).
- PORTELLI, Hugues - Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

### 3. OUTRAS OBRAS

- BACHELARD, G. - O Racionalismo Aplicado. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- \_\_\_\_\_ - La Formation de l'Esprit Scientifique. Paris, Librairie Philosophique, 1977, 10<sup>ème</sup> ed.
- BRANDÃO, C. Rodrigues - A Cultura do Povo, na Prática da Classe: Canções de Militância. Campinas, março, 1980, mimeo.
- BERGER, Peter L. - A Construção Social da Realidade. Petrópolis, Vozes, 1978, 4ª Ed.
- BOLTANSKI, Luc. - Prime Éducation et Morale de Classe. Paris, Mouton, 1977, 2ª Ed.
- ENGELS, F. - Anti-Duhring. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- GOULIANE, C. I. - Le Marxisme Devant l'Homme. Paris, Pauot, 1968.
- KOSIK, Karel - Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, 2ª Ed.
- KUHN, Tomas S. - A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- GOFFMAN, E. - A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1975.
- MARX, K. - Manuscritos Econômicos - Filosóficos - e Outros Textos Escolhidos. Seleção de textos de J.A. Gioamotti. São Paulo, Abril Cultural, "Coleção Os Pensadores", 1978.
- \_\_\_\_\_ - O Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- MARX e ENGELS - A Ideologia Alemã. Lisboa, Ed. Presença, Livraria Martins Fontes, 4ª Ed.
- PINTO, A. Vieira - Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- "REVUE INTERNATIONALE D'ACTION COMMUNAUTAIRE", Montreal, Automne, 1979.
- SWINGWOOD, A. - Marx. R. Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

- THUILLIER, P. - Jeux et Enjeux de la Science. Paris, R. Laffond, 1972.
- VAZQUEZ, A. Shanchez - Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 2ª Ed.



MECANISMOS DO PLANEJAMENTO  
EDUCACIONAL BRASILEIRO SUA  
IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

Margarita Maria de Jesus Monteiro

Análise a implantação dos mecanismos de planejamento educacional no Estado de Goiás a partir da apresentação em âmbito nacional dos mecanismos gerais de planejamento educacional e dos principais mecanismos de planejamento educacional no âmbito do Ministério da Educação - Cultura e as perspectivas que surgiram a partir de 1961 a 1974, com ênfase para o período de 1968 a 1974.

AS FUNÇÕES DOS TÉCNICOS DE SUPERVISÃO  
NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU EM GOIÁS -  
GOIÁS. RELAÇÃO ENTRE SEU DESEMPENHO  
E OS PRINCÍPIOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Maria Margarita Monteiro

A presente pesquisa objetiva analisar as funções dos técnicos de supervisão no ensino de primeiro grau e verificar a correspondência entre o desempenho destes técnicos e os princípios da supervisão educacional teoricamente estabelecidos.



Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 – R. 142  
74000 – Goiânia-Goiás



### MECANISMOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: SUA IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

Margarida Maria de Jesus Monteiro

Analisa a implantação dos mecanismos de planejamento educacional no Estado de Goiás, a partir da apresentação, em âmbito nacional, dos mecanismos gerais de planejamento da esfera governamental e dos principais mecanismos de planejamento educacional na órbita do Ministério da Educação e Cultura, numa perspectiva que abrange o período de 1961 a 1974, com ênfase para o período de 1968 a 1974.

### AS FUNÇÕES DOS TÉCNICOS DE SUPERVISÃO NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU EM GOIÂNIA-GOIÁS. RELAÇÃO ENTRE SEU DESEMPENHO E OS PRINCÍPIOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Maria Marlene Marinho

A presente pesquisa objetiva caracterizar as funções dos técnicos de Supervisão na Escola de Primeiro Grau e verificar a correspondência entre o desempenho destas funções e os princípios da Supervisão Educacional teoricamente enfatizados.

### O SIGNIFICADO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS\*

Henry M. Levin

(Tradução de Arêdio Teixeira Duarte, Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás).

Como os filósofos têm observado, a maneira de como se formula uma questão exerce profunda influência na resposta subsequente. Neste sentido, a resposta "certa" à pergunta errada constitui-se em resposta errada ao problema formulado. Desse modo, é necessário que se dedique tanto esforço para formular questões certas como para respondê-las. Neste trabalho argumentamos que o ponto de vista predominante, espelhando por questões como "qual o interesse público em educação?", é tendencioso, no sentido em que implica em que a educação é moldada de forma determinista pelos acadêmicos, cidadãos eruditos e políticos, ao invés de se considerar todo o conjunto de forças que controlam o sistema.

Ao contrário, tentamos demonstrar que o sistema educacional corresponde às instituições sociais, econômicas e políticas de nossa sociedade e que o único meio de se obter mudanças significativas nas funções e relações educacionais é através de mudanças nas relações sociais, econômicas e políticas como um todo, que caracterizam a comunidade organizada. Com maior corolário deste ponto de vista sustentamos que nenhuma reforma educacional terá sucesso se violar os principais dogmas do sistema social, econômico e político em que está inserido: e em toda sociedade estável (não revolucionária) o sistema educacional será sempre usado como veículo da transmissão cultural e de preservação do "status-

\*Traduzido do Inglês, "Educational Reform: Its Meaning?", que constitui o Cap.2 do livro "The Limits of Educational Reform", por Martin Carnoy e Henry M. Levin, editado por David Mickay Company, Inc. New York, por permissão do autor.

quo", apesar dos debates acadêmicos emergentes e das visões utópicas relacionadas com o problema.

#### ESCOLAS E SOCIEDADE: QUEM SERVE QUEM?

Sobre o assunto, há dois principais enfoques a serem estudados. Um deles considera que as escolas são agentes de reforma social e que os limites de sua capacidade para introduzir mudanças na sociedade está condicionada apenas pelos limites de nossa imaginação e pela dificuldade de se obter consenso. Com base nessas previsões, os educadores e cidadãos devem usar as escolas como a principal alavanca para a instituição de uma sociedade sólida e produtiva. Se bem que essas afirmativas não são explícitas, elas claramente parecem constituir-se nos valores que envolvem a literatura e os debates relacionados com as reformas educacionais. (1).

Ao contrário, nós partimos da hipótese de que as escolas existem como um agente de um contexto social, econômico e político mais amplo, que constituem a fonte de sua sustentação. Assim sendo, elas correspondem às instituições da sociedade em sentido amplo, e exercem as atribuições que lhes são reservadas tendo-se em vista que reproduzem as relações sociais, econômicas e políticas espelhadas pelas instituições e ideologias predominantes (2). De acordo com este enfoque, as escolas servem a sociedade, tornando-se impossíveis reformas educacionais significativas. O ponto de vista anterior é de que as escolas dominam a sociedade: este último dá a entender que a sociedade prevalece sobre as escolas.

Qual a visão mais correta? É bastante atrativa a posição relacionada com a reforma educacional, ou seja, a de que as escolas dominam a sociedade. Psicologicamente, as escolas são consideradas de grande importância para todas as pessoas cultas porque dominam amplamente os nossos valores. Isto é, as escolas têm sido um fator de tal forma importante em nossa vida que tendemos a considerá-las uma força essencial, independente, para determinar os moldes da sociedade. Nos Estados Unidos, por exemplo, é de admirar que estudantes que se opunham à guerra do Vietnã tentado destruir suas universidades ao invés de fábricas de munições. Descarregaram sobre a figura paterna da escola as frustrações ocasionadas por um governo irresponsável. Aqueles que se dizem liberais

e radicais esperam, assim, que as mudanças no sistema educacional se constituam em uma força de libertação para se chegar à sociedade que se deseja. Se isto se consegue através da destruição de edifícios ou da reforma de currículos é menos importante que a ideologia comum, pela qual, através de pressões para mudança educacional, se criam pressões para mudança social.

Ao lado do suporte psicológico, que sustenta a posição da reforma educacional, vem o argumento da lógica: se mudam as funções da escola, muda-se a prática da socialização. E mudanças nos modelos de socialização provocam mudanças nas instituições sociais. Embora essa cadeia causal pareça razoável, ela considera que as práticas da escola podem sofrer mudanças sem preocupar com as demandas de escolas criadas pelas instituições políticas, econômicas e sociais dominantes. A presunção é de que significativa reforma educacional é viável mesmo quando conflitante com um contexto mais amplo de demandas sociais. Este argumento carece de suporte empírico.

Persistente, portanto, com relação às escolas, a imagem romântica difundida pelos trabalhos prematuros de filósofos como Horace Mann e Henry Barnard, e essa imagem constitui-se tacitamente na base da maioria da recente literatura da reforma educacional. Mesmo atualmente, quando o criticismo das escolas não mais domina a imprensa, em virtude de seu caráter repetitivo, a excelência do "potencial" da reforma escolar não é amplamente discutido.

Enquanto Silberman vê a "crise na sala de aula" como nada mais que a ausência de boas idéias e compromissos, o mesmo acontece com seu revisionista, Colin Greer (3). Depois de tentar demonstrar que as escolas têm historicamente servido para reproduzir a estrutura de classes, Greer conclui que elas somente teriam sucesso se atentassem mais para a sua sublime retórica da igualdade. Fundamentando ambos os pontos de vista está a idéia romântica de que as escolas podem mudar a sociedade.

Nossa dependência psicológica das escolas, a aparente lógica da reforma educacional, e a tradição romântica da reforma escolar contradizem a idéia de que as escolas não podem ser instrumentos de mudança de importantes instituições sociais, políticas e econômicas. Procuraremos demonstrar, nas partes subseqüentes deste trabalho, que, ao mesmo tempo em que as escolas se adaptam às mudanças da organização política, carece de suporte o ponto de vista tradicional de que a reforma educacional pode efetuar mudanças na respectiva sociedade.

## O PRINCÍPIO DE CORRESPONDÊNCIA

O mais importante dogma em nosso enfoque é o princípio de correspondência. Em resumo, este princípio propõe que as atividades e resultados do setor educacional correspondem àquelas da sociedade em geral. Isto é, todo sistema educacional serve sua respectiva sociedade de tal forma que as relações sociais, econômicas e políticas do setor educacional venham a espelhar rigorosamente as da sociedade de que faz parte.

Considerando-se que as escolas e a política educacional são assuntos debatidos sem referência aos seus efeitos sobre a sociedade, é fácil ignorar o princípio de correspondência. A maioria da literatura de planejamento educacional, por exemplo, se concentra somente em aspectos como a proporção do orçamento nacional alocado em educação ou na proporção de jovens matriculados por faixa etária. Por esta análise, verifica-se que a sociedade - se preocupa é com esse aspecto do problema, ao invés de se preocupar com a ligação entre escolarização e resultados sociais.

Uma maneira de ver mais claramente a natureza da relação entre escolas e estrutura social, econômica e política mais ampla é considerando o processo pelo qual os jovens se habilitam para a vida adulta. Inkeles propôs, a respeito, um modelo que estabelece o papel conceptual para as escolas e outras instituições sociais (4). De acordo com Inkeles, toda sociedade cria demandas específicas de aptidões por parte dos adultos, e constitui objetivo de todas as instituições de socialização atender a essas demandas, socializando a população para alcançar essas aptidões. Obviamente, as demandas específicas variam de sociedade para sociedade, de tal modo que uma sociedade que se dedica à caça e à colheita requer aptidões muito diferentes das exigidas por uma nação industrial moderna. Esta última situação requer dos adultos

certos níveis ou habilidades na manipulação da linguagem ou de outros sistemas de símbolos, tais como aritmética e tempo; capacidade para compreender e complementar fórmulas informações sobre quando e para onde ir, e para que; habilidades em relações interpessoais que permitem negociação, assegurem a proteção de seus próprios interesses e proporcionem a manutenção de relações estáveis e satisfatórios com amigos íntimos, pares e autoridades; motivos para rea-

lizar, dirigir e perseverar; defesas para controlar e canalizar, de forma aceitável, os impulsos de agressão, manifestações sexuais e de excesso de dependência; um estilo cognitivo que permita pensar-se em termos concretos, permitindo ainda ao mesmo tempo, um razoável manuseio de abstrações e de conceitos gerais; um espírito que não se volte para um isolamento prematuro, aceite a diversidade e seja flexível; um estilo instintivo que facilite um esforço razoavelmente regular, constante e persistente, aliviado pelo descanso e relaxamento, mas que não requeira longos períodos de isolamento total ou completa depressão física; e um estilo de expressar afeto que encorage relações estáveis e duradouras, sem dependência narcisística excessiva ou agressão explosiva em caso de pequenas frustrações (5).

Toda essa lista de aptidões representa apenas uma parte das características que uma sociedade pós-industrial espera de sua população adulta; e o processo de socialização exige que, de qualquer modo, da infância à fase adulta, estes e outros atributos sejam inculcados nas pessoas. Entre as agências de socialização encarregadas dessas tarefas estão a família, a comunidade, a igreja, as escolas, e talvez outras organizações; mas sem dúvida a escola se constitui no principal instrumento de socialização para muitas, senão para a maioria das tarefas que exijam relações sociais, políticas e econômicas fora dos limites da família. Dentro desse contexto, o papel da escola é de levar a termo a responsabilidade que lhe é delegada pelas necessidades da sociedade mais ampla; e este é essencialmente o significado da assertiva de que em todo ambiente social estável as atividades das escolas deverão corresponder às relações sociais, econômicas e políticas dessa sociedade, estando também a serviço dessas relações (6).

Na verdade, essa correspondência se evidencia nas sociedades, no sentido em que as diferenças nas suas relações sociais se refletem nas suas escolas (7). Especificamente, se uma sociedade se caracteriza por grandes desigualdades entre os componentes da população no que diz respeito a posição e "status" político, econômico e social, as escolas então refletem essa situação. Isto é, as grandes desigualdades da sociedade se refletem nas escolas em termos de resultados educacionais altamente desiguais entre os componentes da população, no que diz respeito a realizações educacionais e diferenças qualitativas em educação. Além do

mais, poder-se-ia constatar que o financiamento, o controle e a direção das escolas contribuem para reforçar essas desigualdades, ao invés de se concluir que tais desigualdades constituem resultado de "negligências institucionais" (8). Em resumo, poder-se-ia considerar que as escolas exercem um importante papel na seleção e alocação de estudantes para as suas posições básicas num contexto de desigualdades em que vive, no que diz respeito a "status" social, econômico e político (9).

Expressando mais claramente, pode-se constatar evidência direta de correspondência tanto nos resultados como nos processos de escolarização. Isto é, a natureza da sociedade é vista através das escolas na sua totalidade. Se uma sociedade enfatiza a competição e as relações hierárquicas na produção, então as escolas refletirão esses atributos nas suas atividades (10). Se a força de trabalho requer trabalhadores que prestem serviços por recompensas extrínsecas, como salários e ordenados, e que são obrigados a aceitar a alienação e enfado na execução de seu trabalho, então as escolas deverão preparar trabalhadores para essa situação, socializando-os para essas condições e legitimando-as. Não é necessário esforçar-se muito para se concluir da existência de correspondência entre graus por desempenho escolar e salários por desempenho no trabalho; para vislumbrar a competição entre os estudantes por notas escolares paralelamente à competição entre trabalhadores por promoções; para ver o professor na sala de aula impor seus valores arbitrários sobre seus subalternos, como faz o chefe no trabalho (nenhum deles tem autoridade legitimada pelo resultado de uma eleição democrática).

Ao contrário, se uma sociedade procurasse enfatizar relações sociais e econômicas de forma cooperativa, poder-se-ia esperar que as escolas visassem também objetivos cooperativos. Isto é, as escolas provavelmente procurariam focalizar-se em soluções cooperativas para a aprendizagem e para o desenvolvimento das pessoas, e haveria uma tendência para se desprezar as estritas relações hierárquicas.

Uma confusão que aflora na assimilação do princípio de correspondência está no fato de que na maioria dos países atribui-se às escolas uma aura romântica que conflita com as reais características das respectivas sociedades. As escolas representam a grande esperança para mudança social. A escolarização e sua expansão passam a ser frequentemente considerados como elementos fundamentais para o incremento da 'igualdade de oportunidade' nas

sociedades em que essas desigualdades são comuns. Infelizmente, a tendência é de se aceitar facilmente a 'intenção pública declarada' das instituições escolares, ao invés de se examinar seus processos e resultados. Admitir-se-á que o verdadeiro objetivo pode ser melhor observado a partir das atuais atividades e resultados do setor educacional do que propriamente a partir da retórica relacionada com o assunto.

Se as escolas são financiadas de tal forma que investem muito mais em crianças de classes ricas do que de classes pobres, temos aí um melhor indicador de intenção do que a liturgia da igualdade de oportunidade (11). Se orientação e currículo servem para classificar e selecionar crianças de tal forma que as crianças de famílias de ocupações subalternas ou de desempregados e as crianças de elite sejam socializadas para posições consonantes com sua classe de origem, então não é necessário levantar-se a questão de que tudo isso não é consistente com a intenção levantada. Numa instituição que tenha passado por longa experiência, o funcionamento atual e resultados podem ser considerados o melhor reflexo da verdadeira intenção dessa instituição (12).

Em resumo, o princípio de correspondência sustenta o ponto de vista de que as escolas são socialmente funcionais. Juntamente com outras agências de socialização, como a família, a igreja, e a comunidade, as escolas preparam crianças para a vida adulta na sociedade; e a maior parte da organização e atividades do setor educacional se relaciona com a sociedade que patrocina esse setor.

## O SETOR EDUCACIONAL

A fim de efetuar uma análise mais sistemática do princípio de correspondência, é interessante mostrar a sua aplicação às várias atividades do setor educacional. O problema de como os interesses que controlam a sociedade atuam e se reforçam dentro do sistema educacional é de maior importância nesta análise. Portanto, esta seção fará uma breve revisão das várias atividades que constituem o setor educacional, atribuindo atenção especial às relações que essas atividades têm entre si e com a sociedade em que se desenvolvem (13).

A Figura 2.1 mostra um diagrama de fluxo do setor educacional. As atividades do setor são descritas por um conjunto de

6 (seis) retângulos ligados por uma série de setas, descrevendo um circuito fechado, e um sétimo retângulo representando as influências externas sobre o sistema. As setas representam fluxos de resultados de decisões, recursos, e consequências de socialização de um estado para outro. Através desta descrição nós nos estaremos referindo ao setor educacional formal ou setor escolar, como se ambos fossem idênticos. Se bem que discussões sobre outras influências educacionais sejam omitidas, não se tem como certo que a inclusão delas modificaria a forma de interpretação.

**ORGANIZAÇÃO POLÍTICA.** A organização política refere-se a uma sociedade organizada, com uma ideologia específica e forma de governo. Assim sendo, a organização política tem várias propriedades que criam demandas no seu setor educacional. Essas propriedades incluem características como a natureza do sistema econômico e político; os fatores sociais, religiosos e culturais; o grau de desenvolvimento industrial; e as relações com outras sociedades. Da organização política provém uma série de demandas ou objetivos de socialização para transmissão de cultura, reprodução e manutenção da ordem econômica, política e social. Essas demandas tomam a forma de leis, que definem e afetam as escolas; que governam as relações que inevitavelmente pesam nas demandas de algumas clientelas mais do que se outras; e os recursos ou orçamento que serão alocados nas atividades educacionais.

Além do mais, a organização política afeta as atividades educacionais através da criação de valores e expectativas dos cidadãos, tendo-se em vista o papel que deverão desempenhar na sociedade e as exigências educacionais para se capacitarem para tanto. Assim sendo, os valores educacionais e expectativas de qualquer indivíduo são uma consequência do papel que esse indivíduo se lhe atribui (ou que seus pais percebem e lhe transmitem). Parece que grande parte dos efeitos da socialização acrescidos pelas escolas e pelas famílias se relacionam com os papéis atribuídos pela organização política às diferentes classes de indivíduos. Melvin Kohn, por exemplo, concluiu que os valores de que as crianças são imbuídas estão consistentemente relacionados com a classe social do pai.

Quanto mais alta a sua posição social, mais intensamente eles valorizam sua autonomia e menos intensamente a conformidade com padrões impostos pelo ambiente. (14).

Veja a Figura a seguir:

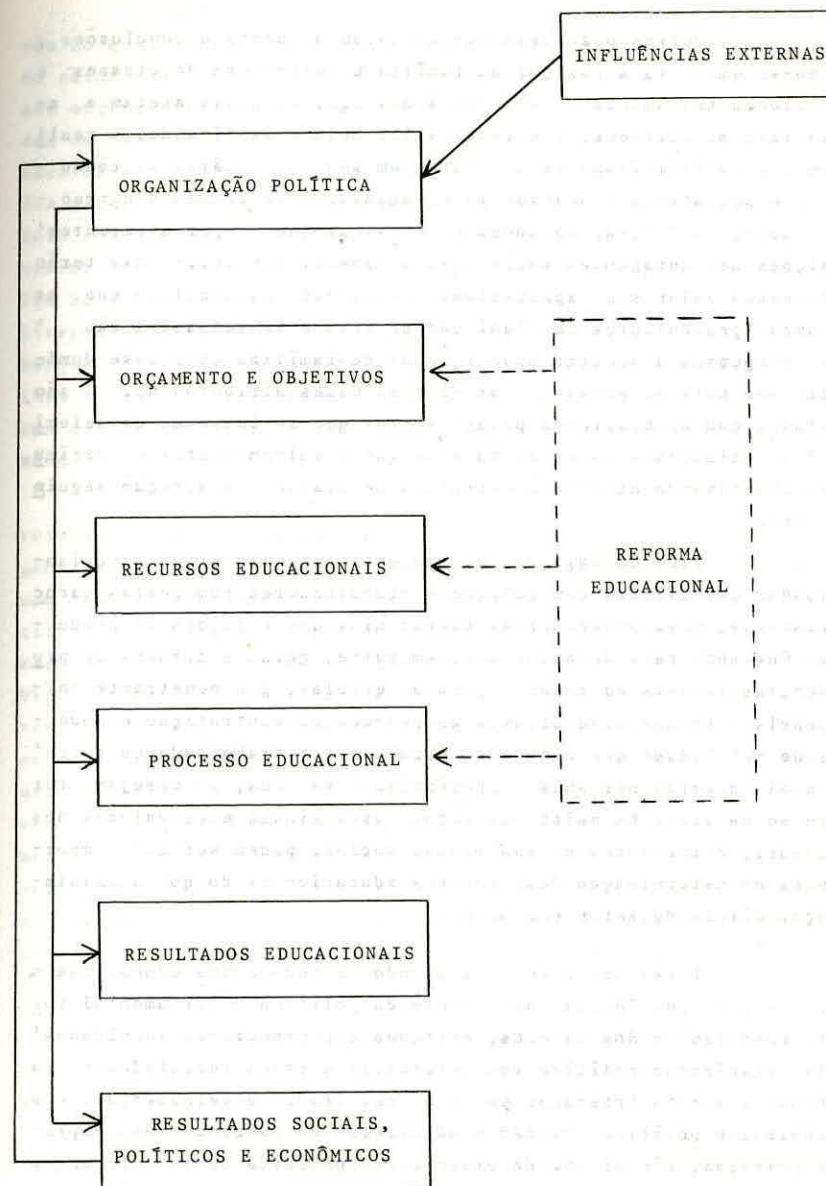


Figura 2.1

Outros pesquisadores chegaram a idênticas conclusões, tendo-se em vista a posição da família na estrutura de classes e os valores transmitidos pela mãe à criança, os quais afetam a aprendizagem, atitudes, e desejos (15). Melhor explicando, a realidade que os indivíduos experimentam em sua vida diária os conduzem a expectativas educacionais e sociais, como também a percepções sobre as "regras do sucesso". Pessoas que ocupam diferentes posições de vantagem em sociedades altamente estratificadas terão diferentes valores e expectativas. Esses estudos concluem que as crianças provenientes de famílias de classe trabalhadora são mais propensas a aceitar ordens, e as de famílias da classe dominante são mais propensas a dar ordens. Esses atributos não são tratados com neutralidade pelas escolas que se incumbem de selecionar as crianças através de tarefas que envolvem testes e currículos, objetivando atender à estrutura de classes na geração seguinte (16).

Além do mais, o governo e as empresas privadas criam demandas específicas com relação a trabalhadores com certas características, para preencher as hierarquias das relações de produção. Enquanto tais demandas são, em parte, geradas através de providências formais do governo para as escolas, sua penetrante influência é transmitida através de padrões de contratação e modelos de mobilidade que convencem estudantes e trabalhadores sobre os quais deverão ser suas competências e valores, se desejam ter sucesso na vida. Em muitos aspectos esses sinais e os valores dos cidadãos, decorrentes de sua classe social, podem ser mais importantes na determinação dos produtos educacionais do que a administração direta do setor educacional.

Desse modo, em se tratando de resultados educacionais, devemos ter consciência não somente da política governamental formal, como também dos valores, atitudes e perspectivas inculcados pela organização política com referência a esses resultados e a outros. A súbita interação entre os resultados governamentais e a organização política, as demandas diretas do governo e das empresas privadas, e o efeito da organização política sobre a formação dos indivíduos e a consciência de classe determinam as ações e resultados do setor educacional. Consequentemente, a Figura nº 2.1 mostra a influência da organização política que se faz sentir não só na fixação do orçamento e os objetivos a atingir; ela também determina a qual deve ser a alocação de recursos educacionais; determina, outrossim, como os resultados educacionais serão traduzidos em resultados sociais, políticos e econômicos.

ORÇAMENTO E OBJETIVOS. Um dos meios mais diretos através do qual a organização política se impõe sobre as atividades do setor educacional está na determinação das metas e dos recursos orçamentários. As metas refletem as demandas institucionalizadas de natureza formal e informal que a sociedade joga sobre as escolas e os recursos orçamentários representam os recursos alocados para atender a essas demandas. As metas podem traduzir-se em leis como as que determinam frequência compulsória e exigem o provimento de escolas pelas competentes agências governamentais. Além do mais, as leis que delimitam as normas para a concessão de licenças a pessoal para a educação refletem metas educacionais, porque tais exigências determinam os tipos de experiências e esboços de socialização formal que se refletirão nas atitudes e valores dos professores, administradores e outros profissionais do ensino.

Na maioria dos casos as metas não são transmitidas diretamente; mas se dissimulam através de leis, regulamentos, exigências para licenciamento, currículo e exigências relacionadas com pessoal destinado ao sistema educacional. Com efeito, é difícil encontrar qualquer rol de objetivos que seja transferido às escolas pela organização política, a não ser aqueles objetivos ambíguos e retóricos que parecem ter pequeno valor operacional. Exemplos de tais objetivos retóricos que caracterizam as sociedades com as mais diferentes formas de governo e valores são 'igualdade de oportunidade' e 'alfabetização'. Na verdade, esses objetivos são frequentemente cumpridos através da simples expansão de matrículas e na suposição de que qualquer pessoa que completar um determinado período de escolaridade (5º ano, por exemplo) esteja alfabetizado. Os objetivos atuais da organização política refletem-se sua política de seleção de pessoal, organização escolar, frequência obrigatória, e alocação de recursos orçamentários.

O orçamento representa o valor monetário dos recursos que a organização política deseja alocar ao sistema escolar. Obviamente o orçamento tem pequeno valor educacional até que seja transformado na compra de recursos que possam ser usados para funcionamento das organizações escolares. Tais recursos compreendem professores, administradores, outras categorias de pessoal, edifícios, instalações, livros, outros materiais escolares, e assim por diante. Na maioria das vezes, as alocações dos recursos orça-

mentários são determinadas por forças que atuam longe das escolas onde o dinheiro é gasto. Com efeito os recursos orçamentários não constituem somas de valores alocados às escolas para serem transformados em recursos educacionais, de acordo com pontos de vista de profissionais da educação ou de prioridades das comunidades locais. Ao contrário, as categorias orçamentárias e suas alocações sempre obedecem a especificações de recursos e a sua organização, que são ditadas ao sistema educacional.

Para exemplificar, em várias situações o processo escolar é especificado em grandes detalhes com relação ao número de professores, natureza das instalações e outros insumos, e o orçamento representa somente uma descrição do valor total desses recursos (17). Por outro lado, argui-se ocasionalmente que a organização política distribui os recursos no orçamento a fim de indicar as importâncias que se dispõe a gastar para atingir os seus objetivos e que os diretores das organizações escolares distribuem seus recursos orçamentários de acordo com os custos relativos e a eficiência dos diferentes insumos (18). Enquanto que a última versão sobre alocação de recursos orçamentários parece lógica do ponto de vista do enfoque tecnocrático de orientar o setor educacional, ela não parece refletir a realidade da atual relação entre a organização política e as atividades educacionais.

RECURSOS EDUCACIONAIS. Como ficou explícito, os orçamentos somente são úteis aos objetivos educacionais quando transformados em recursos educacionais. Consequentemente, neste estágio realiza-se o processo de seleção de recursos. Os salários de professores e de outras categorias de pessoal são estabelecidos, desenvolvendo-se então um sistema de remuneração. Tomam-se decisões sobre os tipos de instalações e materiais que devem ser usados no processo educacional. A grosso modo, o impacto do orçamento sobre os resultados educacionais fica condicionado aos tipos de recursos que são carregados para o sistema escolar. Como ficou demonstrado, a maioria dessas decisões são tomadas pelo poder político, de tal modo que em muitos aspectos a fixação do orçamento e dos insumos que serão adquiridos ou pagos com esses recursos são feitos ao mesmo tempo.

A escolha de pessoal constitui uma área de seleção de recursos que merece um cuidado especial. Na maioria das vezes, o pessoal do sistema educacional é contratado menos pela sua capacidade do que pelos valores que têm em mente. As exigências para li-

cenciamento e seleção na maioria das vezes dão pouca atenção à proficiência intelectual ou ao sucesso do candidato na consecução de objetivos educacionais. De preferência, os administradores de alto nível são escolhidos de acordo com sua 'filosofia' sobre a educação, esperando-se que adotem o mesmo sistema para a contratação de outros administradores e educadores. Além do mais, o controle, através de certificados, do pessoal do sistema educacional e o estabelecimento de exigências educacionais para a emissão de tais certificados significam que o poder político venha a assegurar-se de que os professores serão socializados de acordo com os interesses do Estado. Na verdade, os programas de treinamento atuam como instrumentos de filtragem daquelas pessoas que não possuem os valores e conteúdos que parecem reger os programas de treinamento de professores e as exigências para licenciamento. Nos Estados Unidos, por exemplo, os caminhos para o magistério nas escolas elementares e secundárias tendem a ser dominados sistematicamente por grupos menos preparados (19).

PROCESSO ESCOLAR. Os recursos educacionais que são obtidos através do orçamento são dispostos de modo a produzirem determinados resultados educacionais. Por exemplo, as escolas são organizadas hierarquicamente, relacionando-se administradores, professores e alunos. As exigências curriculares são estabelecidas tendo-se em vista como o pessoal administrativo, professores e estudantes venham a interagir em qualquer situação particular. Diferentes atividades competitivas são adotadas, sejam acadêmicas ou atléticas. Determinado tempo é normalmente gasto em cada atividade, e assim por diante. Além do mais, ao sucesso, de acordo com as normas escolares, são atribuídas manifestações de aprovação social e outros prêmios, como notas altas e altas classificações em classe. Desempenho fraco, de acordo com essas normas, é punido com repreensão, outras sanções coercitivas e notas baixas.

As crianças são testadas e, com base nos resultados obtidos, são submetidas a diferentes currículos e a experiências educacionais. Orientadores procuram desviar estudantes para determinadas carreiras que sejam consistentes com seus graus acadêmicos, notas e 'interesses'; e estudantes que constituem 'problemas' para as escolas são estigmatizados com visitas de psicólogos, notas baixas, exclusão e outros instrumentos que punem falha na aceitação das normas escolares. O ambiente educacional é geralmente dominado pelos educadores, no qual os estudantes têm pouca oportunidade de escolha; ao contrário, a maioria das decisões que

afetam as experiências escolares de cada criança são tomadas pelos professores, administradores e agências governamentais, em forma de inflexíveis configurações pessoais, currículo, planos de aulas, e assim por diante. Na verdade, a maior parte dessas decisões são tomadas como se fossem aplicáveis a qualquer criança, bem antes que cheguem ao cenário educacional, e refletem os valores da organização política, ao invés das pessoas que estão envolvidas no processo. Pouco ou nenhum esforço é feito no sentido de adaptar a estratégia educacional às necessidades específicas da criança, evidenciadas por suas características, através da chamada instrução individualizada.

**RESULTADOS EDUCACIONAIS.** Contrariamente àqueles que sugerem que o processo acima descrito é inconsciente, pode-se sustentar que são intencionais na produção dos resultados desejados pela organização política. Isto é, os recursos educacionais selecionados são organizados de forma a obter resultados educacionais consistentes com os papéis que se esperam dos adultos na sociedade. Quais são alguns desses resultados? Tendo-se em vista que a opinião pública, com respeito às escolas, é baseada na sua contribuição para o incremento da alfabetização e do conhecimento, a nossa tendência é de ver a escola apenas do ponto de vista de produtora de resultados cognitivos. Isto é, as escolas produtivas são comumente consideradas como sendo aquelas que produzem estudantes com altas proficiências em testes padronizados de leitura, matemática, e conhecimentos gerais.

Como se pode observar, o que as sociedades industriais modernas exigem de seus cidadãos é de muito mais complexidade do que as exigências relacionadas com os conhecimentos cognitivos. Todos os tipos de atributos relacionados com valores e personalidade são também importantes para o funcionamento efetivo das unidades sociais formadas pelos indivíduos. Como exemplo, comportamento e valores políticos apropriados exigem que as escolas e outras agências de socialização inculquem no indivíduo uma formação 'apropriada' de atitudes políticas. O mesmo é verdadeiro com relação ao desenvolvimento moral de cada cidadão. Em acréscimo, o fato de que a maior parte de nossas vidas é dedicada ao trabalho significa que estas atitudes e relacionamentos precisam ser formados para preencher demandas apropriadas. Consequentemente, a maior parte da energia e organização das escolas estão voltadas para a transmissão de atitudes, valores e costumes. Dentro desse contexto, as relações hierárquicas da escola, o tédio, a alienação de

suas próprias atividades, a ênfase em algumas posições e competição intensa em outras estão funcionalmente relacionados com as organizações de trabalho hierarquizado que caracterizam as sociedades modernas (20). É muito mais difícil para a família, para a igreja, ou outras instituições mais tradicionais, do que para a escola, obter tais resultados.

**RESULTADOS SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS.** O produto final do processo escolar está nas consequências dos resultados da escola ao reproduzir os efeitos sociais, políticos e econômicos desejados pela sociedade. Com respeito ao assunto, a escola desempenha um importante papel na preparação das pessoas para assumir as suas responsabilidades como adultos. O sistema econômico exige uma oferta adequada de pessoas ardentemente treinadas e inculcadas com os atributos que sustentam o sistema de produção e de consumo. Os adultos precisam ser inculcados de cultura política, a fim de contribuírem para o funcionamento efetivo de um sistema político baseado num conjunto de valores e estruturas políticas largamente aceitos. A aceitação das tradições sociais e culturais é necessária a fim de se transmitir valores e organizações sociais de uma geração para outra. A escolarização precisa, necessariamente, desempenhar um importante papel no preenchimento desses resultados.

Comumente, os resultados do processo escolar são divulgados em termos mais positivos que os acima citados. Assim, divulga-se que as escolas contribuem para o desenvolvimento político e econômico e incrementam o processo de mobilidade social dentro da organização política (21). A escolarização é considerada como uma força de unificação nacional, tendo-se em vista o conjunto de valores comuns que inculca em toda a população com que se relaciona. Além disso, alega-se que a escolarização produz um ambiente cultural mais atraente e diversificado, incrementando o nível das atividades artísticas, gosto pela estética e pela literatura. Se a escola desempenha ou não esse papel, o assunto tem sido muito menos explorado do que a popularidade que se tem sugerido.

Finalmente, quaisquer que sejam os desígnios das escolas, o seu impacto afeta a natureza da organização política de forma dinâmica. Esses desígnios são determinados pela estrutura e comportamento da organização política, sobre os quais, ao mesmo tempo, exercem influência. Assim sendo, a organização política estabelece o valor relativo das diferentes intensidades de educação



por raça e sexo, através da discriminação do mercado de trabalho - contra os que não são brancos e contra as mulheres (22). Isto é, mesmo com certo grau de sucesso escolar, a organização política valoriza diferentemente os valores ocupacionais, renda e "status" desses sucessos (23). Além do mais, o impacto do setor educacional é visível diretamente sobre a sociedade, atuando para reforçar as suas dimensões com o correr do tempo. Essas relações de reciprocidade estão contidas nas setas da figura (2.1), que retroalimentam a organização política com os resultados sociais, econômicos e políticos, assim como a seta da organização política influencia a transformação dos resultados educacionais em resultados sociais, econômicos e políticos. Assim, a correspondência dos valores e objetivos da sociedade mais ampla com os valores e objetivos da educação é completa, os quais operam num fluxo contínuo e de reforço (24).

#### EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL

A assertiva de que o setor educacional serve para reforçar a ordem social existente não deve ser entendida como significado que não ocorrem mudanças. Ao contrário, o processo dinâmico de mudança social é constantemente evidente, mas não se trata de consequência de uma política educacional deliberada. O propósito desta seção é tecer comentários sobre a origem das mudanças e suas relações com a educação. Cumprindo este encargo, tentar-se-á comparar os conceitos de mudanças implícitos neste enfoque com os adotados pelos que concebem as mudanças sociais através da educação.

Ha três maneiras pelas quais a organização política poderá sofrer mudanças na sua estrutura, organização e valores. Em primeiro lugar, desastres da natureza, como terremotos, enchentes, secas e erupções vulcânicas podem ter grande impacto sobre a estrutura de todas as instituições sociais, econômicas e políticas. Em segundo lugar, as sociedades altamente dependentes das influências externas podem ser profundamente afetadas por fatores externos. Como exemplo tecnologia e valores importados, imigração e emigração, guerras e mudanças substanciais nos preços de exportação de produtos essenciais podem ter consequências decisivas para mudanças na ordem social, econômica e política. Finalmente, uma sociedade pode mudar em virtude das contradições internas que surgem dentro dela. Desde que os dois primeiros conjuntos de forças

se explicam por si mesmos como indutores de mudanças, é necessário considerar-se mais detidamente as mudanças através das contradições.

Apesar de as forças sociais, econômicas e políticas que dominam a sociedade tentarem reproduzir suas relações, geração após geração, contradições emergem com imprevisíveis consequências. A fim de manter a ordem social, política e econômica em vigor, torna-se necessário eliminar aquelas contradições, adaptando-se a elas e ao mesmo tempo tentando-se preservar a ordem tradicional. Mudanças na tecnologia, por exemplo, que visem um determinado fim, podem ter consequências imprevistas que afetam profundamente a sociedade, forçando-na a adaptar-se a novas situações.

Como ilustração deste tipo de contradição, considere-se o advento de métodos simples e baratos de controle da natalidade. Se bem que tais instrumentos tenham sido desenvolvidos com o propósito de capitalizar a demanda por mecanismos para o planejamento familiar com maior precisão, e um provável intento, pelo governo, de reduzir o crescimento das populações das classes de renda mais baixa, os efeitos atuais de tecnologia moderna de controle da natalidade têm sido bem mais profundos. A disponibilidade dos instrumentos de controle da natalidade tem exercido aparentemente uma profunda influência em atitudes relacionadas com o planejamento e tamanho da família, comportamento sexual e crescimento da população.

Esses fatores, por sua vez, afetam a natureza e a formação das famílias, o crescimento do mercado e o modelo de comportamento político, em virtude das mudanças na composição da idade da população; o tamanho da população se estabiliza, e a atividade sexual fora do casamento se torna bem mais aceitável. Todas essas mudanças constituem contradições com relação à ordem social, política e econômica; e que eram plenamente ignoradas pelos fomentadores da nova tecnologia. Por conseguinte, instituições legais, econômicas, políticas, educacionais e outras devem adaptar-se às consequências advindas do uso generalizado e da aceitação de instrumentos de controle da natalidade. Um enfoque marxista lembra que uma sociedade capitalista necessita reagir continuamente a essas contradições emergentes, a fim de poder continuar reproduzindo a divisão social do trabalho (25). Isto é, o conceito de mudanças através de contradições é uma versão da dialética, de acordo com a qual a toda tese corresponde uma antítese, e a mudança é uma pequena parte da síntese. Enquanto que muitos marxistas arguem que

este conceito se aplica somente às sociedades capitalistas, nós argumentamos que as sociedades socialistas (como as do bloco oriental) se caracterizam por contradições similares que forçam as mudanças.

Neste caso, as mudanças no sistema educacional somente serão permitidas quando o setor educacional apresentar contradição com relação à sociedade como um todo. Nessas circunstâncias, as escolas sofrerão mudanças de forma a eliminar a contradição.

Assim sendo, somente serão permitidas mudanças no setor educacional quando este estiver em contradição com a sociedade como todo. Nessas condições, as escolas estarão sujeitas a mudanças de forma a eliminar essa contradição. Assim, se a sociedade vem a ser objeto de uma mudança revolucionária que alterem as relações econômicas, políticas e sociais, a escola tradicional tenderia a contradizer essas mudanças. Por conseguinte, poderíamos afirmar que as mudanças planejadas no setor educacional ocorreriam paralelamente às mudanças na sociedade como um todo, a fim de poder considerar-se funcional; e nós temos evidência real desta mudança por meio de correspondência e contradição nos casos de Cuba, Tanzânia e China (26).

Essas contradições podem também emergir dentro do Setor Educacional. Suponha-se que, por alguma razão imprevista, as escolas venham a formar cidadãos cujos atributos não correspondam àqueles que não são funcionais para a organização política. Como por exemplo, a legitimidade da escola como um aparelho de seleção e um agente de mobilidade social requer uma expansão permanente de matrículas nos níveis sucessivos a fim de absorver a demanda social, tendo-se em vista o incremento nas oportunidades e acessos educacionais. Mas as oportunidades de trabalho para pessoas educadas não têm expandido proporcionalmente à formação do pessoal de alto nível, de tal modo que as empresas têm aumentado as exigências educacionais para a admissão de pessoal (27). Assim sendo, as expectativas por empregos de nível mais alto não têm sido realizadas; e o sistema social como um todo contradiz a si mesmo. Em resposta, muitas pessoas de educação superior começaram a rejeitar o sistema de trabalho existente, preferindo viver na marginalidade, às custas da previdência social e de cupons de alimentos sob a responsabilidade de projetos da comunidade e semicomunais. Em muitos casos essas pessoas têm procurado realizar-se no campo das artes ou através de outras experiências anticulturais, bem como participar de atividades ligadas a drogas e novas experiências religiosas.

Todas essas reações à contradição entre expectativas e ausência de oportunidades adequadas também se manifestam de outra forma. Por exemplo, o desenvolvimento de estilos de vida oferece novas alternativas a pessoas que, de outra forma, por falta de outras oportunidades, teriam se engajado no trabalho tradicional. Elas também tendem a induzir as pessoas mais jovens a abandonar seus estudos, em troca de novas experiências na vida. É evidente que, a fim de preservar as relações entre a escola e a organização de trabalho, algumas mudanças radicais deverão ser feitas. A parte das conclusões descreve tal possibilidade. O que é importante frisar é que as escolas podem constituir-se em agente de mudança somente quando suas atividades e resultados contradizem a ordem social mais ampla.

Por contraste, as pessoas engajadas em reformas educacionais acreditam tacitamente (se não de forma explícita) que, independentemente na organização política, podem ocorrer mudanças na educação, e que os resultados dessa mudança acarretarão como consequência, mudanças sociais. Este ponto de vista está simbolizado pelo retângulo pontilhado à direita do diagrama de fluxo na Fig. 2.1. As três setas pontilhadas dão a entender que as reformas educacionais se propõem a alterar o apoio orçamentário e os objetivos do setor educacional, os tipos de recursos educacionais empregados e a disposição desses recursos no processo educacional. Presumivelmente tais reformas viriam a produzir diferentes resultados educacionais, provocando mudanças sociais, econômicas e políticas, e o resultado dessa influência estaria na mudança da organização política. Considerando que tais reformas não correspondem à ordem social, econômica e política, nossa análise feita previamente nos leva a crer no seu fracasso. Uma revisão dos movimentos de reforma escolar mais significativos que violaram os preceitos da organização política mostram que eles ou não puderam ser adotados ou não tiveram os resultados esperados. Comparem-se as críticas dos reformadores mais evidentes do final do século passado com as críticas mais recentes. As acusações mordazes de John Dewey às práticas escolares, em sua obra "Escolas e Sociedade", escrito em 1899, por exemplo, são bastante similares ao trabalho de Charles Silberman, de 1970, "Crise na Sala de Aula" (28). Contudo ambos os trabalhos estão separados por sete décadas de reforma educacional, encabeçada pelos próprios descendentes de Dewey, representados pelo "movimento de educação progressiva" (29).

Em tempos mais recentes têm havido várias tentativas-

de mudanças substanciais nos meios de funcionamento das escolas, mas em cada um desses casos as reformas não foram consistentes - com os valores e as premissas do sistema social mais amplo. Assim tentativas de individualizar a instrução foram estabelecidas baseando-se no fato de que as necessidades de cada criança deveriam ser diagnosticadas individualmente e que um programa individualizado de aprendizagem deveria ser prescrito e implementado. Semelhante processo obviamente violou a necessidade de socializar valores grupais, a conformidade e o intercâmbio de classes entre indivíduos nas organizações hierárquicas que caracterizam a indústria e o governo em nossa sociedade.

Falharam também as tentativas de prover educação compensatória para jovens de famílias de renda baixa, a fim de incrementar sua relativa oportunidade na competição por "status", com crianças provenientes de famílias mais abastadas (30). Além disso, o princípio de correspondência faz lembrar que as escolas não terão sucesso ao reduzir a faixa de competitividade que os mais privilegiados têm sobre os mais pobres na corrida por renda e status. O fracasso da decisão Brown, de 1954, da Suprema Corte dos Estados Unidos, de prevenir a quase completa segregação racial das escolas, é ainda outro exemplo de malogro de reforma escolar e há toda indicação de que as tentativas de equalização do apoio financeiro das escolas também estão fadadas ao fracasso numa sociedade que vê como um privilégio a capacidade de prover para as crianças ricas melhor educação do que para as crianças pobres (31).

Resumindo, o ponto de vista exposto neste trabalho é de que o setor educacional e todas as suas atividades são dominados pela sociedade em que estejam situados. Havendo contradições, entre a sociedade e suas escolas, toda tentativa de "reforma educacional" falhará, tendo-se em vista que as escolas seguem o seu senhor, e não vice-versa. Além disso, não é possível usar as escolas como plataforma para reforma social, tendo-se em vista que sua ação será sempre sombreada pelas ações da sociedade em que estejam situadas. As escolas são consideradas funcionais quando obedecem às regras do jogo impostas pela sociedade mais ampla, e uma análise do setor educacional precisa ter esta norma em consideração. Com efeito, somente quando há demanda por reforma educacional pela organização política é que uma reforma educacional tem sucesso. A história mostra que os "turning points" nas funções da escola coincidiram com os movimentos mais amplos que promoveram mudanças na ordem social (32).

### CONTRADIÇÃO E REFORMA EDUCACIONAL

A fim de aplicar os conceitos que foram apresentados, é interessante usá-los para prever mudanças na educação. Consistente com o nosso enfoque está a exigência de que nós estipulemos a contradição emergente e provável resposta de nossa sociedade se preservar. De acordo com este pensamento, podemos deduzir o provável impacto sobre o setor educacional que será engendrado pela resposta. Neste exemplo particular nós tentamos demonstrar que certas reformas educacionais que não seriam adotadas por seus próprios méritos poderiam ser aceitas como reformas que correspondem às modificações na ordem social mais ampla.

Como se tem notado, nos anos recentes, com a rápida elevação do nível da capacidade escolar, têm surgido contradições cada vez maiores entre o trabalho e a educação. Cada uma dessas contradições tem levado a uma crescente insatisfação com as condições de trabalho por parte do pessoal de nível superior. Quais são algumas dessas incongruências? Em primeiro lugar, com o grande aumento no número de jovens com diploma de curso superior, parece que as oportunidades de trabalho tradicionais para concluintes dessa curso não têm expandido tão rapidamente quanto esse número de graduados. O resultado é que pessoas que concluíram curso superior estão cada vez mais sujeitando-se em trabalhos que antes exigiam apenas diplomas de curso médio. Então, uma das relações normalmente admitidas entre mais educação e maior produtividade está sendo violada, na medida em que pessoas mais altamente educadas assumem ocupações de produtividade relativamente baixa e de baixo "status".

Em segundo lugar, o fato de que o aumento da capacidade educacional leva a um aumento nas expectativas quanto ao trabalho e que muitas dessas expectativas não podem ser alcançadas tem resultado no incremento da insatisfação para com o próprio trabalho. Isto é, muitos estudantes de cursos superiores esperam que o fato de obterem mais educação lhes trará como consequência ocupações de prestígio mais alto, maiores rendimentos, maiores opções empresariais ou, pelo menos, maior controle sobre as atividades do seu trabalho. Na medida em que suas expectativas excedem as atuais disponibilidades de tais oportunidades e trabalhos, a insatisfação para com o trabalho constitui-se no fruto de esperanças perdidas.

Em terceiro lugar, a tendência constante das mudanças tecnológicas, no sentido de reduzir o número de atividades manuais, na medida em que aumentam as especializações, significa que os trabalhadores, de forma crescente, sentem-se redondamente num processo de produção que demanda somente aspectos muito limitados do potencial humano. Virtualmente, em todos os níveis de emprego, desde as profissões como a de médico, advogado e professor até a de operários do sistema de produção, é evidente a tendência no sentido de maior especialização. Maior escolarização da força de trabalho, expondo-a cada vez mais a uma variedade maior de experiências cognitivas, ao lado de exigências do trabalho mais altamente especializadas, tem certamente contribuído para a insatisfação do trabalhador.

Os sintomas dessas fontes de contradições entre educação e trabalho encontram reflexos crescentes numa série de indicadores. Como exemplo, é largamente conhecido que a qualidade da mão-de-obra tem-se deteriorado nos últimos anos e que o controle de qualidade é um dos problemas mais sérios que a indústria e o governo são importunados pelo aumento de incidência na diminuição de trabalho, devida ao alcoolismo e ao uso de drogas, ausência permanente de empregados e o "turnover" parece aumentar. Greves incontrolláveis e sabotagem por parte dos empregados afetam de forma crescente a produção (33). Um aspecto de crescente sabotagem a larma especialmente os empregadores, considerando-se que atos relativamente simples podem causar grandes danos a sofisticado equipamento, e a interdependência entre uma atividade industrial em particular e as atividades de serviço significam que um simples ato de sabotagem pode interromper até mesmo produção de fábricas e equipamentos que ficarem intactos.

Estas conseqüências têm-se tornado tão sérias que o problema foi considerado a nível nacional nos Estados Unidos, conforme relatório recente do Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar, chamado "Trabalho na América" (34). Este controvertido relatório deu a entender que se a natureza do trabalho não apresentar mudanças de tal forma a aumentar a participação dos trabalhadores no processo de decisão e reduzir a alienação do trabalhador, poderão ocorrer maiores interrupções nas atividades de produção normal, reduzindo-se a produtividade.

Uma resposta a essas preocupações poderá consistir na mudança na organização do trabalho, de tal forma a aumentar o grau de participação dos trabalhadores nas decisões de produção que afetam seu bem estar. Uma adaptação dessa natureza preservaria o

domínio básico do capital, ao mesmo tempo em que reduziria a ameaça de destruições e paradas dispendiosas. Há muitas formas diferentes de se efetivar essas mudanças na organização do trabalho, mas todas teriam o efeito de tentar reduzir a alienação ou a insatisfação dos trabalhadores e de aumentar a produtividade através de mudanças na natureza das relações dos trabalhadores para com a firma e os seus mecanismos de tomada de decisão.

Alguns enfoques admitem que os trabalhadores se organizem em equipes que se revesariam em trabalhos específicos e cooperariam para satisfazer as relações de produção. Outros enfatizam o uso de conselho de trabalhadores, que aconselhariam a gerência no sentido de melhorar as condições de trabalho. Outros enfoques ainda atribuem aos trabalhadores a possibilidade de eleger seus chefes. Esse conjunto de alternativas pode ser considerado como tentativas para aumentar o grau de "democracia industrial" (35). Experiências recentes nos Estados Unidos e em outros países com respeito à democracia industrial levam a crer que este fenômeno tende a tornar-se cada vez mais importante como estratégias para aumentar a satisfação do trabalhador e a produção.

Dadas as grandes mudanças na organização do trabalho, deverão ocorrer mudanças na função das escolas. Quanto a isso, para a democracia industrial os trabalhadores devem ser portadores daquelas características que os habilitem a participar mais plenamente nas decisões que visem o processo de produção. Um olhar rápido de aptidão e peculiaridade interpessoais que não são exigidos no presente ou desenvolvidos pelas instituições educacionais-existent. A democracia industrial, por exemplo, deverá caracterizar-se, até certo grau, por uma menor especialização nas tarefas de produção, e a iniciativa individual será encorajada através de produção ou tomadas de decisão de forma cooperativa ou por equipes. A recompensa do trabalho se tornará substancialmente mais internamente orientada do que no sistema atual.

Provavelmente deverão ocorrer mudanças correspondentes na natureza da escolarização. Maior ênfase seria atribuída à cooperação para a aprendizagem, ao domínio de certas experiências, à habilidade para lidar com novas situações e oportunidades de aprendizagem, e a outras peculiaridades do trabalhador que assumem crescente importância no processo de trabalho. Não seria surpreendente ver-se a aceitação, nas escolas, de reformas como as de enfoque "mastery learning", de Bloom, assegurando que todos os trabalhadores dominem as habilidades mínimas exigidas para sua parti-

cipação (36); da classe aberta, advogada por Charles Silberman, inculcando nos estudantes a aptidão para assumir responsabilidades por escolas particulares ou por decisões de produção (37); e da comunidade tutorial, em que estudantes assistem outros estudantes na aprendizagem de novas habilidades (38). Mesmo a solução de desescolarização proposta por Illich seria provavelmente aceita em parte na medida em que se tenha tornado mais útil para que os estudantes adquiram algumas das habilidades necessárias à democracia do trabalhador, através de programas de treinamento no trabalho, ao invés de escolarização formal (39).

Paradoxalmente, se o cenário esboçado tornar-se realidade, os defensores da reforma escolar celebrarão a vitória de terem operado mudanças na sociedade através do "progresso" educacional. Entretanto, a coincidência das reformas no trabalho com as reformas educacionais reforçaram a sua visão do mundo. Mas tal conclusão se originará de uma interpretação errônea dos dados, em associação com sua ideologia de reforma educacional. O comprometimento com a mudança social terá precedido as mudanças educacionais (40).

#### UMA BREVE CONCLUSÃO

Creemos que o debate sobre o papel das escolas na sociedade é valioso por forçar-nos a refletir sobre a natureza de nossa realidade. Tal discussão nos capacitaria não só a compreender melhor como age a sociedade atual, como também nos auxilia na concepção de uma sociedade melhor. Talvez a proliferação de visões utópicas tenha valor em si mesmo por acelerar o grau de contradição com que se depara a organização política. Gostaríamos de crer também que a instituição de uma sociedade justa e melhor poderia ser atingida através de mudanças educacionais e que, para haver reforma educacional, é necessário apenas a melhor das intenções e a imaginação do homem culto (41). Infelizmente não temos nenhuma segurança de que essa seja a realidade.

Vem ao caso a estória de dois homens de negócio de Nova Iorque que se viram tomando sol na praia de Miami durante sua estadia mais movimentada. O primeiro disse que seu negócio havia sido destruído pelo fogo e que estava gastando, nas férias, os cinquenta mil dólares do seguro. O segundo ficou surpreso com a coincidência, pois, como esclareceu, estava gozando férias nas mesmas circunstâncias. Parece que seu negócio havia sido destruí-

do por uma enchente e que ele recebera cem mil dólares do seguro. O primeiro homem olhou para o segundo e disse: "Diga-me, como você provocou a enchente?"

E como você provoca uma contradição? (42).

#### N O T A S

1. Veja, por exemplo, Charles Silberman, Crisis in the Classroom (New York: Random House, 1970).
2. Um ponto de vista de apoio é encontrado em Samuel Bowles, "Unequal Education and The Reproduction of The Social Division of Labor", in Schooling in a Corporate Society, ed, Martin' Carnoy (New York David Mckay), 1972.
3. Compare Silberman, Crisis in The Classroom, com Colin Greer, The Great School Legend (New York Basic Books, 1972).
4. Alex Inkeles, "The Socialization of Competence", Harvard Educational Review 36, nº 3 (Summer 1966: 268-83).
5. Ibid., p. 281.
6. Veja particularmente as notas de Louis Althusser, Lenin and Philosophy and Other Essays (New York: Monthly Review Press), pp. 127-86, em relação ao assunto.
7. Para uma visão comparativa de escolas dos Estados Unidos e União Soviética, veja Bronfenbrenner, Two Worlds of Childhood (New York: Russell Sage Foundation, 1970).
8. Silberman afirma inequivocamente: "O que torna a mudança possível, entretanto, é que o que está mais errado com as escolas públicas é devido não à indiferença, versalidade ou estupidez, mas à inconsciência". Silberman, Crisis in The Classroom, p. 10.
9. Veja Herbert Gintis, "Towards a Political Economy of Education", Harvard Educational Review, 42, nº 1 (February 1972): 70-96.
10. Veja Robert Dreeben, On what is learned in School (Reading, Mass.: Addison Wesley, 1968), para uma análise de alguns desses atributos. Para inferências similares veja Phillip Jackson, Life in The Classroom (New York Holt, Rineharte & Winston, 1968). Para dados empíricos veja Herbert Gintis, "Education Technology and Characteristics of Worker Productivity". American Economic Review 61, nº 2 (May 1971): 266-79.
11. Uma descrição é dada em John E. Coons et al., Private Wealth

- and Public Education (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970).
12. Bowles, "Unequal Education", ilustra inúmeros aspectos deste processo.
  13. Uma descrição paralela é apresentada em Henry M. Levin, "A Conceptual Framework for Accountability in Education", School Review 82, nº 3 (May 1974): 363-91. Maiores detalhes são fornecidos visando a descrição das dimensões políticas do processo.
  14. Melvin L. Kohn, Class and Conformity (Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1969), p. 171.
  15. E.G. Olim, R.D. Hess and V.C. Shipman, "The Role of Mother's Language Style in Mediating Their Pre-School Children's Cognitive Development" School Review 75 (Winter 1977).
  16. Althusse, Lenin And Philosophy:
  17. Há um paralelo digno de nota entre as condições que estão reservadas aos trabalhadores e as que estão reservadas aos estudantes. Em ambos os casos a presunção tácita que constitui a base de "produção" é que essas condições são permutáveis e que o perfeito detalhe de seus pormenores pode ser estabelecido sem o conhecimento específico de seus atributos, diferentemente de sua classe de origem.
  18. Veja as críticas a este ponto de vista em Levin, "A Conceptual Framework".
  19. A evidência neste ponto é bastante consistente. Por exemplo, em 1951-53, de quase um milhão de homens que se submetem aos selective Service Qualification Test (Oral e escrito), 62 por cento obtiveram escore igual ou superior ao exigido para admissão. Mas somente cerca de um quarto do pessoal com as respectivas especializações atingiu a média padrão, um desempenho bastante inferior ao de qualquer outro grupo. Veja Educational Testing Service, Statistical Studies of Selective Service Testing (Princeton, N.J. ETS, 1955). Além do mais, um estudo clássico de recursos humanos de Wolfle chegou à conclusão que especialistas em educação obtiveram escores de modo consistente entre os grupos mais baixos em testes padronizados de inteligência, não se considerando o nível do grau em comparação. Dale Wolfle, American's Resources of Specialized Talent (New York: Harper & Row, 1964), pp. 286-96 e cap.8. Mais recentemente chegou-se à conclusão de que calouros que pretendiam tornar-se professores de ensino de 1º e 2º graus tiveram desempenho inferior ao da mé-

- dia de todos os estudantes universitários em todas as cinco áreas em que foram testados, e eles haviam cursado menos disciplinas de grau médio na área de matemática, ciências e línguas estrangeiras do que o fizeram outros estudantes universitários. Veja E. Haven, The Freshman Norm Sample for The General Examinations of The College - Level Program (Princeton, N.J.: ETS, 1967). Mesmo entre os estudantes de escolas superiores para formação de professores da rede pública de ensino parece que os estudantes com nível mais alto de desempenho em provas escritas e orais tem menor probabilidade de escolher o magistério como profissão do que aqueles de nível mais baixo de desempenho. Veja James Coleman et al., Equality of Educational Opportunity (Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966), Chap. 4.
20. Para uma discussão mais extensiva da correspondência entre resultados e relações sociais de produção veja o capítulo 3; Gintis, "Worker Productivity" e "Towards a Political Economy"; Bowles, "Unequal Education"; Althusser, Lenin and Philosophy. Uma visão geral de socialização para competência pode ser encontrada em Inkeles, Socialization of Competence. A visão de Inkeles não trata das exigências para diferentes socializações em sociedade hierarquizadas. Preferivelmente ela se refere ao conjunto de habilidades que se esperam de todo cidadão. Ao contrário, a literatura que correlaciona escolarização com relações sociais de produção tendo a focalização diferencial para habilidades diferenciais de uma natureza hierárquica.
  21. Veja a revisão de algumas dessas alegações em Greer, The Great School Legend.
  22. Veja Lester Thurow, Poverty and Discrimination (Washington, D.C.: Brookings Institution, 1969). Com um exemplo de literatura relativa a discriminação.
  23. Veja B. Duncan e O. D. Duncan, "Minorities and The Process of Stratification", American Sociological Review 33 (1969) pp. 356-64. Veja também Randall Weiss, "The Effects of Education of Blacks and Whisfer", Review of Economics and Statistics 52 (May 1970): 150-59.
  24. Desde que a translação de resultados educacionais em resultados sociais, econômicos e políticos é, em si mesmo, influenciado pela política governamental, fatores de mercado tais como discriminação e outras características da organização política, mesmo as mudanças nos resultados educacionais se-

- rão necessariamente convertidas em esperadas mudanças sociais, políticas e econômicas. Isto é, a organização política não somente controle o processo educacional como também controla a estrutura de recompensas e valores para a conversão dos resultados educacionais em resultados sociais.
25. Para uma discussão, veja Mao Tse-Tung. "The Contradictions", em Selected Works of Tse-Tung (Peking: Foreign Language Press, 1967), pp. 311-47.
  26. Como documentação sobre a experiência Cubana, veja Samuel Bowles, "Cuban Education and The Revolutionary Ideology", in Schooling in a Corporate Society, ed. Martin Carnoy (New York: David McKay, 1972), pp. 272-303; Richard Fagen, The Transformation of Political Culture in Cuba (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1969).
  27. O fenômeno e suas consequências são discutidos em Ivar Berg, Education and Jobs: The Great Fraining Robbery (New York: Praeger, 1970) and Murray Milner, The Illusion of Equality, (San Francisco: Jossey-Bass, 1972).
  28. Compare John Dewey, The School And Society (Chicago, 1899), com Silberman, Crisis in The Classroom.
  29. A história mais célebre do movimento da Educação Progressiva é encontrada em Laurence Cremin, The Transformation of The School (New York.: Vintrage, 1964). Veja também as fantasias esboçadas em John Dewery, Democracy and Education (New York, 1916).
  30. Veja a evidência desta colocação em Henry M. Levin, "Effects of Expenditure Increases on Educational Resource Allocation and Effectiveness", in School Finance in Transition, ed. John Pincus (Cambridge, Mass.: Ballinger, 1974), pp.177-98. Isto não quer dizer que não tenha havido alguns poucos sucessos individuais. Ao contrário, a afirmativa de que tais políticas não terão sucesso numa visão sistemática. Isto é, a questão real está em que se as políticas de educação compensatória têm mostrado sucesso de maneira geral ou em casos isolados.
  31. Veja Levin, *ibid.*, para um modelo político que prediz esse resultado. Este ponto de vista foi também sustentado por decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, de 1973, para derubar a decisão da corte do Distrito Federal em Rodriguez x San Antonio. A Corte mais baixa havia decidido que o atual sistema de financiamento de educação no Texas - e por extensão em todos os outros estados exceto o Havaí - violava a

- "Equal Protection Clause os The Faurteenth Amendment" porque ela atribuía maior assistência educacional às crianças de distritos escolares mais ricos do que às dos pobres. Mesmo que decisões similares tenham sido sustentadas em estados distintos, os resultados educacionais entre crianças provenientes de diferentes classes não apresentam probabilidade de mudança.
32. Veja Michael Katz, The Frony of Early School Reform (Bresten: Beacon Press, 1968); David B. Tyack, Trerning Poinfz in American Educational History (Walthan, Mass.: Blaisdell, 1967); and Raymond Callahan, Education and The Cult of Efficiency, (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
  33. Veja Health, Education, and Welfare, Work in America (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1973), especialmente capítulos 2 e 3.
  34. *Ibid.*
  35. Veja *Ibid.*, cap. 4; Carole Patenan, Participation and Democratic Theory (New York: Cambridge University Press; 1970); and Gerry Huinnius et al., Workers Control: A Reader on Labor and Social Change (New York: Vintage, 1973).
  36. James H. Block, ed., Mastery Learning. Theory and Practice (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971) contém diversos trabalhos e uma descrição da literatura referente ao paradigma "mastery learning" desenvolvido por Benjamin Bloom.
  37. Silberman, Crisis in The Classroom.
  38. Esta (Comunidade Tutotial) foi advogada por John Dewey, e está refletida em uma série de projetos. Em particular, a New York City-based National Commission on Resources for Yourth, encabeçada pelo Juiz Mary C. Kohler tem implementado o enfoque "garotos tutorando garotos" em base nacional.
  39. Ivan Illich, Deschooling Society (New York: Harper & Row, 1971).
  40. É importante reconhecer que a velocidade de adaptação depende da disponibilidade de idéias que podem ser implementadas. Nesse sentido os reformadores educacionais tenderão a incrementar a taxa de mudança no setor educacional em resposta à contradição, se podem produzir modelos de mudanças que são suscetíveis de difusão rápida.
  41. Eu também concordo com os valores que parecem constituir a base de muitas das reformas sugeridas por Dewey e outros. O ponto mais claro de desacordo está concentrado em volta das diferenças em presunções concernentes às condições sob as quais se processam mudanças educacionais e sociais.
  42. Veja o ponto de vista de Mao Tse-tung, "On Contradiction", sobre o assunto.



Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 – R. 142  
74000 – Goiânia-Goiás

## OS PROCEDIMENTOS DA ARTE

Yêda Schmaltz

Um conjunto de estudos selecionados pela autora e premiado no IV Concurso Nacional de Literatura do Estado de Goiás é o resultado de análises feitas principalmente sobre autores goianos e publicados em jornais da Capital do Estado. O livro, além de sua introdução teórica, traz na sua primeira parte análises das obras dos seguintes autores: Bernardo Élis, Miguel Jorge, Maria Helena Chein, Tagore Biran (goianos) e ainda Stella Carr e Raimundo Magalhães; e na segunda parte, um levantamento pioneiro sobre as Artes Plásticas em Goiás.

Com *Os Procedimentos da Arte*, Yêda Schmaltz, ao racionalizar sua obra através da crítica científica, comprova mais uma vez a grande seriedade com que encara sua carreira nas letras, pois não se limitando apenas em ser a criadora apaixonada e intuitiva dos poemas – como o são a maioria dos poetas – nos dá mostras de que é também uma estudiosa e conhecedora das teorias da crítica mais contemporânea.

## ANOTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE UM PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

José Luiz Domingues\*

Laís Terezinha Monteiro\*\*

Ana Christina de Andrade Kratz\*

O presente conjunto de idéias, que visa subsidiar a definição de uma política educacional para o Estado de Goiás, é aproduto da reflexão de um grupo de educadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e, desde 1974, vem trabalhando num programa de avaliação de projetos educacionais (ensino de 1º grau).

"A luz está se fazendo na travessia", isto é, esta equipe vem paulatinamente se distanciando dos métodos formais de avaliação que exigiam dela uma participação "neutra" e uma dicotomia nós-eles, para uma linha de comprometimento, não com o projeto avaliado mas com o sujeito que transforma esse projeto em ação. Tem, também, tentado diminuir a dicotomia nós-eles através da compreensão do mundo-vida deles e do processo histórico do objeto da avaliação.

Neste momento em que se discute a definição de um Plano Estadual de Educação para os próximos cinco anos (1983-1987), é indispensável que o grupo ofereça sua visão possibilitando assim o encontro de idéias que gerem conflitos. Acreditamos que experiências divergentes poderão dar origem a um plano pluralista, flexível e comprometido com a totalidade da sociedade.

### PRESSUPOSTOS

A observação das estratégias de ação decorrentes dos pressupostos assumidos no I e II PSECS-MEC nos permite afirmar que, no Estado de Goiás:

\* Professores Assistente IV

\*\* Professora Adjunta II



1º) Há concentração de inovações em determinados polos, inovações que não se irradiaram para o sistema nem se consolidaram ao próprio polo. Assim, um PRIMEIRO PRESSUPOSTO deveria ser:

"Projeto de inovações educacionais devem atender ao universo das escolas".

Explicitando:

a) qualquer processo de inovação deve supor que todas as escolas tenham um padrão mínimo de funcionamento;

b) qualquer processo de inovação só deve ser aceito se existir em condições de universalização;

c) qualquer processo de inovação deve estar comprometido com a escola, não com o sistema;

2º) o excesso de ações, com vistas a minimização da situação de carência do alunado, assumido pelo professor, em detrimento de sua função didático-pedagógica, fez com que as escolas, principalmente as de 1º grau (1a. fase), perdesse sua função primeira de transmissora de conhecimentos. Assim, um SEGUNDO PRESSUPOSTO deveria ser:

"A escola deve recuperar a sua função instrucional (dar aulas)".

Explicitando:

a) a escola de 1º grau (1a. fase) deve revitalizar sua função de ensinar a ler escrever e contar;

b) os programas de atendimento das carências devem ser somados e assumidos por outras pessoas, que não o professor, sem se prejudicar o tempo dedicado aos conteúdos instrucionais na sala de aula;

3º) o aprimoramento técnico do processo de planejamento fez com que a Secretaria de Educação se esquecesse do conteúdo do substantivo do planejamento ao se prioritarizar a forma e ao se criar uma sofisticada linguagem entre os sistematizadores e os executores. Isto gerou uma situação de monólogo. Assim, um TERCEIRO PRESSUPOSTO deveria ser:

"A Administração Central da Secretaria da Educação deve recuperar o diálogo com a sala de aula".

Explicitando:

a) devem-se ouvir os professores tanto na sua percepção dos problemas quanto na sua percepção das soluções;

b) as ações não devem se basear em modelos "a priori"; devem ser sistematizadas "a posteriori".

4º) a excessiva preocupação com a operacionalização dos resultados educacionais privilegiou aspectos nem sempre significativos do processo e gerou uma expectativa de uniformidade de ações para todas as escolas fazendo com que elas perdessem seu papel de resposta cultural. Assim, um QUARTO PRESSUPOSTO deveria ser:

"A Secretaria da Educação deve garantir a pluralidade na unidade".

Explicitando:

-embora se devam definir claramente (e não operacionalmente!) Resultados educacionais universalmente aceitos, a prática pedagógica deve respeitar o contexto seja através do atendimento da especificidade do corpo discente seja através do apoio à proposta de ensino do professor.

Tais pressupostos podem ser resumidos em duas grandes diretrizes:

1a.) A Secretaria da Educação deve aumentar a autonomia das escolas garantindo-lhes o processo decisório;

2a.) as ações da Secretaria da Educação devem centrar-se prioritariamente nas atividades de suporte do dia-a-dia da sala de aula.

Estas diretrizes podem ser consubstanciadas no seguinte objetivo geral:

"Valorizar o corpo docente e o corpo discente do 1º grau do Estado de Goiás".

#### ESTRATÉGIAS GERADORAS

As estratégias propostas não estão em correspondência biunívoca com os pressupostos pois todos os pressupostos estão contidos em todas e em cada uma das estratégias.

A primeira estratégia proposta é condicionante das demais, uma vez que, o descomprometimento crescente do professor com a sala de aula, motivado pela falta de garantia profissional, obstaculiza qualquer ação no sistema educacional. É preciso lembrar que o professor não é recurso do ensino mas sujeito e agente do processo.

## 1a. ESTRATÉGIA: GARANTIA PROFISSIONAL

a) que seja garantido ao professor o recebimento de, no mínimo, 12 salários por ano. Salário este definido por um mínimo por categoria, independente do órgão empregador, para todo o Estado;

b) que seja garantida a estabilidade do professor na escola, isto é, cada escola tenha seu quadro nominal de professores. Que num futuro bem próximo os professores sejam selecionados e efetivados com base em concursos públicos de provas e títulos.

## 2a. ESTRATÉGIA: REVITALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

a) que sejam oferecidas ao professor condições para o desenvolvimento de suas competências no conteúdo programático do nível de ensino em que trabalha; que o método seja ensinado em função do conteúdo;

b) que sejam oferecidas ao professor condições para ele se posicionar dentro do sistema, através do conhecimento de seus direitos e deveres.

## 3a. ESTRATÉGIA: REVITALIZAÇÃO DO CENÁRIO PEDAGÓGICO

a) que seja garantido a todas as escolas do sistema o equipamento mínimo de funcionamento: sala de aula com quadro-giz e carteira, individual ou não, para todos os alunos, assim como condições de higiene (inclusive água);

b) que sejam garantidos a todos os alunos: livro, caderno, lápis, borracha e régua suficientes para o ano letivo; ao professor, giz, caneta, caderno e livro, no mínimo.

## 4a. ESTRATÉGIA: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

a) que seja garantido aos municípios autonomia para elaborar e executar seu plano de educação;

b) que seja garantido um sistema de financiamento da educação a todos os municípios.

## 5a. ESTRATÉGIA: PESQUISA E AVALIAÇÃO

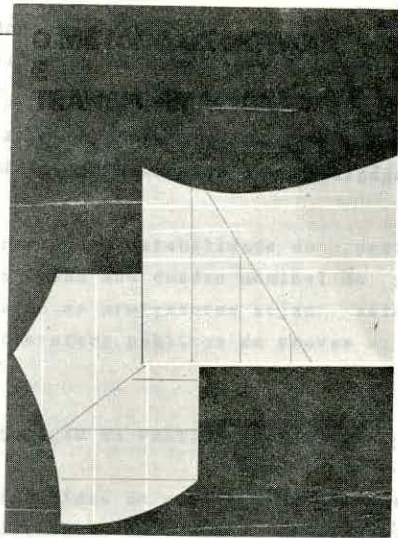
a) que as intervenções no sistema seja acompanhadas

de pesquisas para se produzirem conhecimentos teóricos sistemáticos e de avaliações para se permitirem a compreensão do processo e a transformação das estratégias;

b) que o acervo deste material produza uma memória pedagógica capaz de documentar a história da sala de aula.

Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 - R. 142  
74000 - Goiânia-Goiás



## O MÉTODO GERATIVO E TRANSFORMACIONAL - TEORIA E APLICAÇÃO

Waldete Ferreira Leite

A autora procura mostrar os antecedentes da gramática transformacional e explicar o método transformacional: 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 das transformações operadas.

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

## OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS E IDEOLOGIA

Ely Guimarães dos S. Evangelista\*

O estabelecimento de objetivos educacionais, em termos comportamentais, é um assunto que tem gerado muita discussão. Enquanto alguns defendem, veementemente, a necessidade e importância da especificação de objetivos de ensino em termos comportamentais precisos, outros apresentam argumentos contra esta prática.

Considerando a técnica de redação de objetivos comportamentais como um instrumento colocado para utilização no Sistema Escolar de uma sociedade determinada, é que se pretende, neste trabalho, analisar o tema em questão, em termos mais abrangentes, uma vez que se julga não ser por acaso que esta técnica é imposta a nível de escola brasileira, por volta da década de 60, via importação de experimentos desenvolvidos nos EE.UU.

Para a análise aqui proposta, considerar-se-á num primeiro momento, o Behaviorismo, Escola psicológica em que se fundamenta esta técnica, nas suas relações com o Positivismo, modelo de explicação científica que se tem mostrado de grande utilidade para a manutenção das sociedades capitalistas.

Tendo presente a necessidade de compreender o movimento de objetivos comportamentais num contexto social global em que foi produzido, ampliado e reproduzido, é que se considerará, a seguir, as preocupações com a reforma dos Sistemas de Ensino (para a qual se julga ser importante o referido movimento) da América Latina, expressas pelos organismos internacionais (OEA e UNESCO), na década de 60, bem como as manifestações destas preocupações, a nível de Sistema de Ensino Brasileiro.

Como se assume, aqui, a Educação como uma dimensão social historicamente determinada, a compreensão do tema, que

\* Professora do Departamento de Fundamentos e Métodos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

se propõe discutir, impõe uma análise da situação social, política e econômica da sociedade brasileira em suas relações com o país que exporta esta técnica, para, a partir daí, levantar alguns pressupostos subjacentes à sua adoção.

O que se pretende, no entanto, não é esgotar o assunto, mas sim suscitar o debate em torno da questão dos objetivos comportamentais.

Por objetivos educacionais em termos comportamentais, ou operacionais, ou instrucionais, entende-se que os resultados que se espera alcançar, através da Educação, devem ser explicitados em termos de comportamentos observáveis, passíveis de mensuração e avaliação, o que possibilitará a reformulação das metas caso seja necessário. (1)

Um grande número de pesquisas tem sido realizado, no sentido de apresentar evidências empíricas que comprovem ou não as asserções teóricas a favor ou contra o estabelecimento de objetivos em termos comportamentais.

Numa análise das pesquisas motivadas por este tema Melton (2) conclui que:

- diferentes pesquisas evidenciaram que, independentemente de os objetivos serem ou não especificados em termos precisos, a determinação do seu atingimento é influenciada por condições as mais diversas: conscientização ou motivação dos alunos em relação aos objetivos; dificuldade ou facilidade dos objetivos; relação entre estes e os interesses dos alunos; (3)

- em vista dos resultados das pesquisas, há pouca dúvida de que as duas correntes (a favor e contra objetivos comportamentais) se esforçam em simplificar o que de fato é uma situação complexa; (4)

- vários experimentos têm provido a literatura de valiosos conhecimentos básicos sobre a questão. No entanto, estes experimentos têm sido conduzidos sob condições artificiais, cuja generalização para situações naturais de aprendizagem é extremamente difícil e arriscada; (5)

- há uma preocupação em universalizar uma resposta a respeito da utilização ou não de objetivos comportamentais, o que é de responsabilidade exclusiva de cada educador em função da situação particular em que ele atua. (6)

Segundo Eisner, uma consulta à literatura de pesquisa sobre a relação entre especificação clara de objetivos e a construção de currículo, determinação de experiências de aprendizagem e ensino, demonstra que na sua maioria estas pesquisas são inconclusas (17).

A grande produção de argumentos a respeito da especificação de objetivos de ensino em termos comportamentais, o caráter inconclusivo desta discussão, aliados ao esforço impositivo dos órgãos administrativos dos Sistemas Escolares com relação a esta prática, impõem uma tarefa: analisar e refletir sobre esta questão, na tentativa de compreender o seu sentido e o seu valor para a nossa sociedade e tentar uma aproximação a elementos que possam explicar a importação desta prática e o empenho no controle de sua efetivação a nível de Escola brasileira.

Partindo-se do suposto de que - "Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais econômicas e políticas dessa sociedade" (8), e de que "as metas educacionais, a política da Educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico" (9) - é que se pretende, neste trabalho, compreender qual a importância da especificação de objetivos educacionais em termos comportamentais, que justifiquem a prescrição de sua utilização, bem como quais os interesses que orientam a importação da técnica de redação de objetivos, de seu país de origem, para o Brasil.

Esta tarefa se impõe e se justifica tendo em vista que as discussões relativas à especificação de objetivos em termos comportamentais, mensuráveis, evidenciam, tanto da parte dos opositores, como dos favoráveis, uma preocupação marcante com os aspectos instrucionais, técnicos, metodológicos, psicopedagógicos da Educação.

Esta ordem de preocupações evidenciada neste movimento educacional permite ligá-lo ao Behaviorismo e expressa uma forma de conceber a realidade e a Educação, que tem sua origem numa concepção positivista da ciência, cujo histórico e relacionamento com a estrutura social em que foi produzido e com o tema em questão se constituem num primeiro passo para a análise e reflexão que aqui se propõe.

O Positivismo tem suas origens históricas no séc. XVII, com o projeto fisicalista de Galileu, que "rompeu com todo o sistema de representação do mundo antigo e do mundo medieval". (10) Ao reduzir o conhecimento da natureza às experiências, às qualidades suscetíveis de mensuração e interpretação matemáti

Esta é uma visão parcial da realidade, pois, ao supor um determinismo social, nega a historicidade do real. A objetividade necessária ao estudo do fato social como coisa nega o conflito entre classes inerentes à realidade social, pois pressupõe uma determinação completa do real.

A visão orgânica do todo social, defendida por Durkheim, ao negar este conflito, orienta a construção de uma ordem científico-industrial necessária às condições sociais e técnicas do século XIX, mediante a instituição de uma moral disciplinadora que serve aos interesses da classe dominante da sociedade.

Estes ideais são também esposados por Parsons que vê a Educação como socialização e como tal um mecanismo básico para a manutenção do todo social, através da troca de "equivalentes". Isto significa que existe uma complementaridade entre o sistema de personalidade do indivíduo e o sistema social. Pela educação o indivíduo é reforçado quando aceita as normas da sociedade e se sente por isto gratificado. Através deste processo as normas e valores da sociedade são internalizadas, sendo percebidas então como pessoais, contribuindo, assim para a manutenção do equilíbrio do todo social. (19)

No campo educacional os ideais de objetividade, observação, descoberta de leis, previsão e controle colocados em cena pelo positivismo, estão presentes no Behaviorismo.

Segundo a orientação teórica do positivismo a Psicologia inaugura no final do século XIX e início do século XX uma Psicologia "científica". Uma psicologia que, para adquirir o status de ciência, parte para o estudo do comportamento observável, visível, mensurável, com vistas à previsão e ao controle do mesmo. Psicologia que desde o seu surgimento se colocou a serviço do capital. (20)

A Psicologia Experimental, nascida na Alemanha com o Laboratório de Psicologia de Wilhelm Wundt, foi transportada para os Estados Unidos por Hugo Munsterberg que tinha como propósito a aplicação dos princípios da mesma na nova prática de gerência científica. Precursor da Psicologia Industrial, este autor fixa como objetivo (21) "(...) traçar os esboços de uma nova ciência que seja intermediária entre o moderno Laboratório de Psicologia e os problemas da Economia: a experimentação psicológica deve ser sistematicamente colocada a serviço do comércio e da Indústria". (22)

A preocupação básica era exercer um controle racial, Galileu decreta o fim do Cosmos como esquema de ordenação da realidade, em função de verdades e valores transcendentais vindos de Deus. (11)

Este modelo de ciência experimental que atingiu franco desenvolvimento no século XVIII desempenha um papel de sua importância para o sucesso da Revolução Industrial que inaugura a nova etapa do sistema capitalista mundial.

No século XIX, frente ao crescente desenvolvimento da ciência experimental, este modelo é transposto para as Ciências Humanas. Comte inaugura a era da positividade, "subordinando a imaginação à observação", (12) desvinculando as ciências do homem da filosofia e subordinando-as às Ciências Naturais. (13)

O objetivo do positivismo é a produção de um saber útil para o progresso da sociedade, entendida como um todo único e indiviso. Na busca deste saber, privilegiava a observação dos fatos, para descobrir a regularidade dos acontecimentos e deduzir leis que permitissem a previsão, tendo em vista maior eficácia no controle dos acontecimentos. (14)

Aqui cabe perguntar: controlar o quê, para quem?

As respostas a estas questões estão inscritas na organização da sociedade e das classes sociais da época em que estas idéias surgiram.

A burguesia, classe social então hegemônica, carecia de um saber útil que lhe fornecesse as condições necessárias para se firmar como classe permanente no poder. (15)

Segundo Comte a "Sociologia positiva deve ligar-se aos fatos da ordem social vigente e, embora não rejeite a necessidade de correção e aperfeiçoamento, exclui qualquer movimento para superar ou negar esta ordem". (16)

O positivismo de Comte se constituiu em saber útil, não para o progresso da sociedade, mas para o exercício do domínio social pela burguesia.

É ainda dentro desta perspectiva positivista que Durkheim é levado a estudar os fatos sociais como coisas. Como coisas, os fatos sociais obedecem a leis, mas leis particulares a uma determinada sociedade. (17) A exterioridade do fato social e a sua coercitividade permitiram a Durkheim a compreensão da sociedade como um conjunto de ideais constantemente alimentados pelos próprios homens. Isto permite explicar a realidade social como um todo orgânico, funcional, regido pelos princípios de continuidade, ordem, harmonia e equilíbrio. (18)

cional sobre o comportamento do trabalhador na empresa, com o objetivo de prover o capitalismo de uma maior margem de lucro.

É esta mesma psicologia, assim comprometida, que fornece os princípios fundamentais ao movimento de objetivos comportamentais.

Para tornar possível o controle sobre o comportamento dos indivíduos, tendo em vista as mudanças comportamentais, a cargo da Educação, é necessário expressá-las em termos de comportamentos observáveis.

Tendo como precursor mais próximo o Behaviorismo de Watson, Skinner formula a sua "Ciência do Comportamento" - uma tecnologia Comportamental - fonte da atual Tecnologia Educacional<sup>(23)</sup>. O que Skinner propõe é uma análise científica do comportamento através da verificação (pela observação) das relações funcionais existentes entre as condições externas (variáveis independentes) e o comportamento (variável dependente). Leis científicas são deduzidas destas relações (de causa e efeito) entre as condições externas e o comportamento. "Uma Síntese destas leis expressa em termos quantitativos desenha o esboço inteligente do organismo como um sistema que se comporta"<sup>(24)</sup>.

O objetivo da ciência comportamental é o controle do comportamento do homem, possibilitado pela descoberta de leis científicas, controle este visto por Skinner como o único meio de se resolver os problemas que o homem enfrenta. "O planejamento intencional de uma cultura e o controle do comportamento humano que isso implica são essenciais se a espécie humana tem de continuar a se desenvolver"<sup>(25)</sup>.

A ciência do comportamento, proposta por Skinner, no campo da Educação (agência controladora)<sup>(26)</sup> é expressa na Teoria do Condicionamento Operante,<sup>(27)</sup> cujo conceito fundamental é o reforço - entendido como qualquer evento ou circunstância que, seguindo-se a um comportamento, aumente a probabilidade de uma nova ocorrência deste comportamento.

O controle do comportamento depende, portanto, da organização de contingências adequadas de reforço, logo, a preocupação da educação é prover o ensino de contingências reforçadas próprias à aprendizagem.

Segundo Skinner, comportamentos complexos podem ser modelados "como o escultor modela a argila",<sup>(28)</sup> reforçando-se uma série de aproximações sucessivas até que o comportamento global seja estabelecido. Torna-se, então, necessário que o comportamento a ser modelado seja claramente explicitado, a fim de

que sejam fornecidos reforços apenas aos comportamentos menores que resultem no comportamento global pré-estabelecido.<sup>(29)</sup>

Nesta perspectiva, aprendizagem é algo que ocorre em função da eficiência no arranjo de reforços, que deverão ser liberados imediatamente após a ocorrência de comportamentos (de desejáveis) previamente estabelecidos, em termos específicos (observáveis), que não permitam dúvida interpretação. O problema da Educação, portanto, se resume numa questão técnica. Este é o fundamento da corrente tecnológica. Isto fica claro na definição de Tecnologia Educacional - desenvolvida pela "Commission on Instructional Technology" - como "uma maneira sistemática de conduzir e avaliar o processo total de ensino-aprendizagem, em termos de objetivos específicos, à base de pesquisas em aprendizagem e comunicação, empregando uma combinação de meios humanos e não humanos, para produzir uma instrução eficiente"<sup>(30)</sup>.

Para a Tecnologia Educacional a Educação é vista sob uma perspectiva sistêmica e considerada como um sistema aberto, que mantém uma relação dinâmica entre os seus subsistemas e os demais sistemas de meio ambiente em termos de "inputs", processamento e "outputs".<sup>(31)</sup> É a partir dos "inputs" recebidos do meio ambiente que a Educação estabelece os "outputs" esperados.

Esta visão da Educação se baseia em pressupostos conservadores. A educação aqui é vista como socialização no sentido de adaptar e ajustar o indivíduo ao todo social, indiviso e harmônico, e como tal um mecanismo para manter a estrutura e o funcionamento da sociedade. Tal concepção é essencialmente conservadora e mecanicista, não considera a relação dialética entre educação e sociedade, e, pelo contrário, comufra as relações históricas que determinam a Educação. Sob o manto da eficiência e da eficácia cumpre os objetivos da ciência positiva que ao se colocar como saber útil para o progresso da sociedade se constitui como saber útil para a classe dominante, portanto, uma arma contra a classe dominada. É ideológica, pois inverte e falsifica a visão da escola como dimensão do social, ao defender o fato de que pelos insumos ("inputs") busca-se o ambiente e se detecta o tipo de homem ("output") que a escola vai formar, mascarando a função reprodutora da Educação que não é a única, mas a desejável pela classe dominante.

A identidade entre os pressupostos do Behaviorismo, dos objetivos comportamentais e do Positivismo, bem como a análise da ordem de compromissos que esta ciência espousa ao nascer, tornam evidente que, como esta ciência, também os objetivos comportamentais têm implicações materiais determinadas. Portanto,

ã compreensão buscada neste estudo sô se torna viável se a análise proposta considerar a idéia de objetivos comportamentais num con texto social global em que foi produzida.

A década de 60 testemunha a intensificação das dis cussões em torno do estabelecimento de objetivos da educação em termos comportamentais, entre os teóricos norte-americanos.

Em 1965, na cidade do México, realizou-se uma Reu nião Técnica sobre Planejamento da Educação Média, convocada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Secretaria de Educa ção Pública do México. Dos objetivos desta reunião constaram, en tre outros: analisar o planejamento integral da educação, estudar os aspectos técnicos e administrativos do planejamento do ensino ' médio e considerar bases para um "Programa Interamericano de Moder nização do Ensino Médio". Nesta reunião ao se tratar das novas fun ções do Ensino Médio assinalou-se que a elaboração dos planos e programas deve ser precedida da definição do nível ou ciclo corres pondente, e "no caso do segundo ciclo, por uma determinação dos ob jetivos específicos de cada uma das modalidades em que este se di versifique". (32)

Tendo como suposto que "a distância entre países de senvolvidos e em vias de desenvolvimento não está tanto nos recur sos econômicos e financeiros, mas fundamentalmente nos recursos hu manos, que dependem da quantidade e qualidade da educação que so mos capazes de proporcionar", (33) é realizada, também em 1965, por promoção da UNESCO, a "Conferência sobre Aplicação da Ciência e Tecnologia ao Desenvolvimento da América Latina". (34)

Nesta reunião, os governos latino-americanos foram conclamados a "por em marcha o inevitável processo de desenvolvi mento, criando condições que permitam desenvolver de modo espontâ neo e irreversível o progresso tecnológico especificamente adapt do em suas próprias necessidades e inspirado em seus dons científi cos particulares". (35)

Tais preocupações se fundamentam basicamente em pres supostos que podem ser identificados como uma postura funcionalista frente à realidade ao admitir-se a existência de uma estreita relação entre Educação e desenvolvimento, cujo sucesso é determina do pela eficiência e eficácia dos programas educacionais na forma ção de recursos humanos (mão-de-obra) necessários ao "inevitável" processo de "desenvolvimento". A modernização da Educação é vista aqui como uma diferenciação necessária para corrigir o "desequilí brio", temporário do sistema social, sem contudo modificar os seus

valores básicos. As disfunções do sistema são corrigidas, então, criando-se "(...) novas unidades ou modificando as antigas para a tenderem as novas exigências". (36) Para melhor entender a natureza destas preocupações ("ajuda" interamericana) é necessário que se re corde que as décadas de 50 e 60 são ricas em demonstrações da a ção intervencionista e expansionista dos Estados Unidos em direção à América Latina. (37)

Segundo Otavio Ianni, entre os fatos concretos a par tir dos quais se redefinem as relações dos Estados Unidos com a A mérica Latina, destacam-se os seguintes: "a revolução mexicana; o nacionalismo econômico e a política externa independente ensaiada em algumas nações; a revolução cubana; o aparecimento de grupos guerrilheiros em vários pontos do continente". (38)

O resultado da revolução cubana (janeiro de 1959) re presenta mais uma ameaça ao sistema capitalista mundial. "Em boa parte o caráter continental da Conferência de Punta del Este, rea lizada em 1961, é uma resposta ao significado latino-americano da vitória do socialismo em Cuba". (39) Os documentos originados desta Conferência (Declaração dos povos da América e a Carta de Punta ' del Este) fundamentam a criação da Aliança para o Progresso. (40)

Assim, em nome dos laços históricos e geográficos ' que unem os países do continente, da reciprocidade de interesses, valores e princípios, da manutenção da lei e da ordem e da estabi lização das relações, o Sistema Interamericano implanta um conjun to de medidas nos países latino-americanos em seus diversos seto res: ajuda militar, envolvendo aumento da dotação orçamentária des tinada a estes países, (41) suprimento de armas (42) e treinamento e educação da classe militar voltados para a ideologia da seguran ça interna; expansão da indústria cultural norte-americana, abrangen do informações técnicas, teorias, doutrinas e princípios e ajuda para modernização dos sistemas de ensino técnico e profissional. (43)

Ratificando a idéia de que os movimentos educacio nais e o sistema de ensino em geral manifestam as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade em que se inserem, (44) é impor tante para a análise que aqui se propõe que se esboce, em linhas gerais o contexto de crise vivido pela sociedade brasileira naque le momento histórico.

A década de 60 assiste ao início de esgotamento do modelo de desenvolvimento, via substituição de importações, im plantado no país na década de 30 e incrementado nos anos 50.

A nível de estrutura econômica os curtos prazos para pagamento da dívida externa, a redução de investimentos externos,

o esgotamento das possibilidades do mecanismo inflacionário e a redução do mercado interno para os produtos industriais surgem como indicadores do esgotamento deste modelo. Esta crise causa a diminuição da taxa de acumulação o que contraria os interesses da burguesia local e seus aliados (burguesia estrangeira). Novas medidas econômicas se faziam necessárias para cumprir as exigências de acumulação própria do sistema capitalista.

A nível político, ocorre a ameaça de ruptura entre o setor urbano industrial, privilegiado pelo sistema vigente, e o rural agrícola.

A nível social, ocorre a eclosão de movimentos reivindicatórios por parte de estudantes, operários, camponeses e das forças armadas que reclamam, como necessárias e urgentes medidas que atendam aos seus interesses mais imediatos, o que se constitui numa ameaça ao regime.<sup>(45)</sup> O sistema capitalista é contestado. As relações de produção são questionadas. As reivindicações das populações marginalizadas do sistema produtivo se fazem no sentido de exigir reformas estruturais, ou seja, uma redistribuição dos meios de produção, aumento salarial, enfim, a estrutura de dominação e exploração de classe é fortemente contestada. A acumulação do capital é ameaçada pela certeza de que o desenvolvimento brasileiro não precisa ser necessariamente capitalista.<sup>(46)</sup>

É neste contexto de crise econômica, política e social que se impõe o movimento político-militar de 64, que, objetivando manter a ordem social, empreende mudanças a níveis ideológico e político e uma modernização do aparelho estatal.

A nível ideológico e político elimina-se, pelo uso da repressão, qualquer forma de organização político-ideológica,<sup>(47)</sup> extinguem-se os partidos políticos, a ideologia liberal, até então útil, é trocada pelo binômio segurança e desenvolvimento.

A modernização do aparelho estatal tem como objetivo obter a maior racionalidade no seu funcionamento burocrático, obedecendo aos critérios da eficiência técnica em relação aos meios e eficácia em relação aos fins.<sup>(48)</sup> A racionalidade técnico-burocrática tem como objetivo a maximização de resultados em relação aos insumos dispendidos,<sup>(49)</sup> fator crucial para a acumulação capitalista.<sup>(50)</sup>

Para o sucesso do modelo de desenvolvimento adotado,<sup>(51)</sup> impõe-se também a modernização do Sistema de Ensino, o que se consubstancia através das leis 5.540/68 (Reforma Universitária), 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) e da reformulação da Pós-Graduação, bem como de criação e financiamento pelo Es

do de movimentos para-escolares, como o MOBRRAL (lei 5.370/67) e Projeto Minerva, envolvendo a utilização de meios de comunicação, como as emissoras de rádio e televisão, na transmissão de programas educativos.<sup>(52)</sup>

O Sistema de Ensino é assim reformulado, dentro dos moldes estipulados pelas exigências do capitalismo Central, visando atender a discriminação necessária dos agentes sociais, de acordo com a estrutura ocupacional diversificada decorrente da expansão da economia. A função de discriminação destes agentes visa destiná-los aos diferentes níveis da hierarquia ocupacional, bem como prepará-los para as inovações tecnológicas de um processo de crescimento via industrialização.<sup>(53)</sup>

Assim, os novos rumos da Educação brasileira, levados a efeito pela política educacional empreendida após 1964, já estavam marcados desde a reunião de Punta del Este realizada em 1961.

A reestruturação do sistema de ensino a partir de 1968 integra a Educação ao projeto geral de desenvolvimento econômico como agência formadora dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento social e econômico, conferindo-lhe um papel de executora de uma política engendrada fora da escola.

Uma vez que esta Reforma envolvia uma reestruturação global da educação e do currículo, tanto em termos de finalidades (objetivos), como de metodologia, tornou-se necessária uma reestruturação do Ministério da Educação e Cultura e dos órgãos a ele ligados no sentido de garantir a racionalidade funcional requerida para sua efetiva implementação.

Para o objetivo do presente estudo julga-se dispensável discutir esta reorganização do MEC. A medida deste órgão que interessa aqui é a criação, a nível de Secretaria de Educação dos Estados da Federação, de Comissões Estaduais de Currículo, cujas finalidades consistiam em elaborar modelos de referência para orientar a elaboração dos novos currículos, definir instrumentos e mecanismos que possibilitassem a sua implementação, bem como o controle da execução e avaliação.

Para atender a estas finalidades que, em outras palavras, se resumem na montagem do suporte teórico e planejamento das condições necessárias à implementação da lei 5.692/71, foi criada, em 1972, a nível de Secretaria de Educação de Goiás, a Comissão Estadual de Currículo.<sup>(54)</sup>

Em 1974, esta comissão edita o caderno nº 8, que trata da "Explicitação de Objetivos Educacionais, no qual é defen



dida a idéia de que os objetivos de ensino, a nível de sala de aula, devem ser especificados "em termos de evidências comportamentais, em termos do que os alunos serão capazes de fazer em determinado período de estudo"<sup>(55)</sup>. A imprescindibilidade da clareza da comunicação destes objetivos é enfatizada por aquela Comissão que para tal apresenta a proposta de Mager, "por se julgá-la mais fácil e de comprovada efetividade".<sup>(56)</sup> São apresentados "ainda os requisitos básicos", segundo este autor, "para elaboração de um objetivo claro:

- identificação da conduta final - no objetivo deve estar claro o que o aluno fará, ou o tipo de comportamento que será aceito como prova das destrezas adquiridas pelo educando;
- descrição das condições sob as quais se espera que o comportamento ocorra - o objetivo deve precisar a situação, condição ou circunstância de ocorrência do comportamento;
- padrão de rendimento aceitável - o objetivo deve especificar o rendimento mínimo aceitável. A precisão do objetivo poderá indicar além da quantidade, a qualidade e o tempo máximo permitido para a execução da conduta final".<sup>(57)</sup>

A especificação de objetivos em termos comportamentais em educação assume, na escola, o significado que lhe foi conferido por Taylor na gerência científica.<sup>(58)</sup>

Nesta, o planejamento (elaborado pela gerência) do trabalho do operário deveria especificar o que deve ser feito (comportamento), como deve ser executado (condições) e o tempo exato permitido para sua execução (critérios).<sup>(59)</sup>

O princípio subjacente a esta prática é o da utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase de processo de trabalho e seu modo de execução.<sup>(60)</sup>

Os resultados da aplicação deste princípio são: a separação entre concepção e execução do processo de trabalho (sua divisão em elementos), que propiciará o barateamento e indiferenciamento da mão-de-obra (cada vez mais adaptável a uma gama maior de tarefas elementares), e a concentração do progresso da ciência nas mãos da gerência, fatores estes de extrema importância para os lucros da empresa capitalista.<sup>(61)</sup>

Os princípios da administração científica, propostos por Taylor na empresa e que se mostraram tão eficientes para o desenvolvimento industrial e tecnológico no período que se segue à Primeira Guerra Mundial, influenciaram também marcadamente a Educação.

A idéia de objetivos comportamentais, para a educação e escola, está ligada ainda, ao sucesso obtido pela utilização da análise de emprego amplamente usada na elaboração de programas de treinamento, durante a Primeira Guerra Mundial, ocasião em que se fez necessário treinar num período relativamente curto, um maior número de pessoas em trabalhos especializados.<sup>(62)</sup>

Com Bobbit as idéias de Educação como Empresa, de processo de transformação de matéria prima em produto, de eliminação de desperdício, de previsão máxima, tendo em vista eficiência e eficácia, são transportadas do campo industrial para o educacional.<sup>(63)</sup>

O transplante destas idéias para o campo educacional tem como pressupostos básicos a crença de que a escola prepara os indivíduos para atuarem e se ajustarem à sociedade;<sup>(64)</sup> a visão da escola como empresa que forma o homem (matéria prima) para o mercado de trabalho (produto).<sup>(65)</sup>

Uma das condições para se alcançar este propósito é a explicitação de objetivos em termos comportamentais a fim de que, determinados os fins a serem atingidos, se tornasse possível a seleção dos meios ou estratégias, bem como os recursos técnicos de avaliação dos resultados.

A Tecnologia Educacional refina este modelo, com base na teoria de sistemas, que supõe ajustamentos internos para suprir as falhas do processo. A precisão na determinação dos fins torna-se fundamental nesta perspectiva.

Isto reflete uma concepção funcionalista da escola que é vista de dentro dela mesma e não em suas relações, historicamente determinadas, com a sociedade. A escola é entendida como um sub-sistema, do sistema social, responsável pela formação do homem necessário a esta sociedade.

Para que tal meta seja atingida é processada uma avaliação diagnóstica para detectar as necessidades do aluno, a partir do que são selecionados os meios adequados para a consecução dos objetivos previamente propostos. Durante o processamento do sistema, a avaliação contínua orienta as reformulações necessárias nos elementos do planejamento (objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação) para corrigir as disfunções prejudiciais à eficiência do processo e eficácia do produto.<sup>(66)</sup>

Como pressupostos do que foi exposto pode-se identificar os seguintes: é a partir da educação que são solucionados os problemas da realidade social pelo poder que lhe é conferido de suprir as necessidades do aluno; o poder da educação em garantir a ascensão social do indivíduo, via preparação adequada para o mercado.

cado de trabalho; o sucesso e o fracasso são explicados pela capacidade individual e pela racionalidade ou irracionalidade do sistema.

Tal concepção da educação nega a contradição inerente à estrutura social e à educação, supondo uma sociedade justa e harmoniosa cujo funcionamento global deve ser garantido pela adequação do indivíduo à mesma. (67)

A função da educação segundo esta perspectiva é garantir a continuidade do sistema social promovendo a internalização de maneiras de pensar, sentir e agir necessárias à manutenção do equilíbrio do todo social. Para a manutenção de tal equilíbrio é fundamental prever, planejar, controlar e, para isto, objetivos especificados em termos comportamentais tornam-se instrumento eficaz.

É necessário que a esta idéia se contraponha a de que, numa sociedade que se caracteriza pela contradição e pelo conflito, objetivos comportamentais se constituem em elementos estratégicos em relação ao fenômeno da dominação necessária que, obviamente, deve ser realizada de maneira velada. Ao estabelecer objetivos de ensino em termos comportamentais, o professor, na escola, está decisivamente contribuindo para integração do todo social, ao garantir as mudanças de comportamento necessárias para a reprodução das relações sociais e de produção.

Cabe ressaltar aqui o empenho da OEA em modernizar o Ensino Médio dos países latino-americanos, sugerindo para tal a especificação de objetivos para o 2º ciclo, nível em que é formado o quadro técnico que comporá a mão-de-obra necessária e disponível para o mercado de trabalho. (68)

Os interesses, subjacentes a estas preocupações, podem no entanto, ser vistos como um esforço no sentido de implantação de um processo de homogeneização cultural necessário à reprodução e ampliação do sistema capitalista mundial, pela reprodução das relações sociais e de produção próprias a este sistema. (69)

Nesta perspectiva, a importação da idéia de objetivos comportamentais faz sentido, por se apresentar como instrumento útil na técnica de manipulação de comportamentos, segundo padrões determinados.

Resta perguntar o que ou quem determina estes padrões? Quem estabelece os objetivos e a que interesses os mesmos estão atendendo? Baseados em quê, são estabelecidos os critérios para a avaliação dos objetivos pré-fixados?

Objetivos de ensino em termos comportamentais estabelecem claramente, em termos de comportamentos observáveis o que o aluno deverá fazer, e indicam ao professor e ao aluno em que sentido devem ser dirigidas suas atividades de ensinar e de aprender, respectivamente.

Assim, quanto maior a perfeição técnica da redação dos objetivos de ensino, nestes termos, menores são as possibilidades de professor e aluno se desviarem do objetivo pré-estabelecido.

Os objetivos pré-fixados expressam as formas ou padrões de comportamento considerados como desejáveis e necessários numa sociedade. Ora, os comportamentos selecionados como desejáveis, numa sociedade de classes antagônicas, são aqueles que atendem aos interesses da classe dominante. No plano teórico, objetivos comportamentais tendem a garantir a efetividade da ação pedagógica na imposição do arbitrário cultural como a cultura legítima. (7)

Como os valores, princípios e doutrinas, que compõem a cultura capitalista, a (importação da) idéia de objetivos comportamentais desempenha, no quadro global do sistema capitalista, papel estratégico na reprodução e ampliação das condições necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, de apropriação econômica e de dominação política. (71)

A ênfase no estabelecimento de objetivos comportamentais para o planejamento, como fundamental na eficiência do ensino e da aprendizagem, camufla as relações de dominação que se manifestam na escola e são nela reproduzidas e ampliadas.

Por outro lado, a crença difundida na especificação de objetivos comportamentais e a utilização de inovações metodológicas (72) asseguram ao professor a tranquilidade de estar atendendo às necessidades da educação e da sociedade, cumprindo adequadamente o seu papel como profissional, ao utilizar técnicas "científicas", embora o aluno não aprenda!

A ênfase nos aspectos metodológicos e psico-pedagógicos da aprendizagem impede a consideração das implicações político-sociais, econômicas e culturais na determinação do sucesso ou fracasso dos indivíduos na escola.

O rigor técnico na redação de objetivos, como fator imprescindível à eficiência da Educação, camufla as reais causas do fracasso escolar que são estruturais. Os objetivos na escola instituída pela classe dominante são estabelecidos tendo como critério os padrões desta classe, que, já familiarizada com os mesmos, não se depara, na sua maioria, com barreiras intransponíveis para atingir estes padrões. Atribui-se, então, à eficiência da

técnica ou à inteligência destes alunos, o sucesso. Por outro lado, o fracasso de outros é identificado como incapacidade e/ou de interesse. Não se considera a disparidade entre os padrões comportamentais exigidos na escola e as condições de vida sócio-economicamente determinadas. A escola realiza assim a socialização da subordinação, preparando dominadores e dominados, legitimando' e reproduzindo assim a estrutura social vigente. (73)

O pré-estabelecimento de objetivos de ensino em termos comportamentais desempenha um papel importante no que diz respeito às funções da Educação numa sociedade de classes, na medida em que, ao expressar padrões próprios à classe dominante, promove: a reprodução da cultura dominante, a inculcação da ideologia' dominante, reproduzindo e ampliando, desta forma, as relações de produção necessárias à acumulação capitalista. (74)

Com este estudo não se pretendeu esgotar as questões sobre o assunto, nem tampouco apresentar propostas alternativas.

O que se constituiu em pretensão foi, isto sim, suscitar o debate em torno da utilidade sócio-estrutural da ênfase nos aspectos técnico-metodológicos da Educação e, em especial dos objetivos comportamentais, bem como sugerir a necessidade de que se duvide e que se reflita sobre as "verdades" pedagógicas veiculadas numa sociedade concreta.

Esta pretensão tem sua origem na preocupação com os riscos que um envolvimento cognitivo e afetivo do professor com relação aos aspectos técnicos e metodológicos da Educação, dentre os quais o estabelecimento rigoroso de objetivos comportamentais, podem representar em relação à supremacia da função reprodutora da Educação.

Enquanto os educadores estão dispendendo suas energias, buscando termos precisos em compêndios ou em listas de verbos (75) que expressem ações observáveis e engendrando meios para atingir os objetivos assim formulados, para, então, serem julgados "eficientes", as finalidades da Educação estão sendo discutidas e decididas por tecnocratas que, além de conhecedores do poder da Educação no cumprimento de funções sociais, estão altamente comprometidos com o Estado e com a manutenção das relações de dominação e de exploração. E cada vez mais a prática do educador se torna limitada e sua liberdade cerceada por dispositivos legais que tem de cumprir e pela tecnologia importada que deve ser colocada em prática; e ele, o próprio educador, se transforma em instrumento de poder. Torna-se um mero executor de decisões das quais não

participou e com as quais talvez não concorde. O que parece ocorrer é uma inversão de papéis em que o educador, em vez de decidir sobre sua ação educativa, cumpre decisões estrategicamente tomadas em outras instâncias. Colocando-se a serviço dos interesses sociais e políticos subjacentes à técnica e à tecnocracia, imprime à Educação um papel (essencialmente) de conservação e de reprodução e não de transformação da estrutura social. Isto é conseguido na medida em que se empenha em modificar comportamentos dos indivíduos, para que estes, socializados, se adaptem à sociedade.

É necessário, portanto, que o educador reflita sobre as implicações da atual prática educativa no que diz respeito à alienação/conformação social dos educandos. Esta reflexão deve incidir não apenas nos meios, mas sobretudo nos fins a que sua prática está servindo, em como os objetivos que formula e persegue se vinculam com o real e o concreto e não apenas na técnica de sua redação. Numa sociedade de classes, e de classes antagônicas, a preocupação do educador em relação aos objetivos de ensino não deve ser a sua forma, mas sim o seu conteúdo; a que levará o atingimento dos objetivos? Por que estabelecê-los em termos claros e precisos? A que interesses a modelagem, o estabelecimento ou extinção de determinados comportamentos vão atender? Aos interesses da classe dominada ou da classe dominante? A explorados, oprimidos ou a exploradores, opressores?

Enfim, muito mais do que treinamento em técnicas de redação de objetivos comportamentais, o educador carece de sentir a necessidade de compreender e interpretar a complexidade do real; analisar as contradições da sociedade na qual se insere; conquistar e ampliar os espaços pedagógicos implícitos na própria contradição e no conflito inerentes ao todo social. O mais importante não é o aperfeiçoamento da técnica mas a interpretação da realidade social, concreta e historicamente determinada, o que orientará uma ação consciente e crítica do educador.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) "al comienzo del año el docente debe tener claro y expresar a los estudiantes en forma explícita los cambios que espera de ellos como resultado del curso. Teniendo en cuenta metas, efectuará conscientemente la selección de materiales, técnicas docentes y estrategias de instrucción. Con estas técnicas en vista, utilizará técnicas de evaluación adecuadas y encontrará la manera de trabajar con estudiantes individualmente o en grupo a fin de alcanzar las metas dadas. Y (...) modificará sus metas en la medida de lo necesario para adaptar el plan a las realidades del aula". (BLOOM, Benjamim S. "et alii". Evaluación del Aprendizagem. Argentina, Troquel. V. 1. p. 25).
- (2) MELTON, R. F. Resolution of Conflicting Claims Concerning the Effect of Behavioral Objectives on Student Learning Review of Educational Research. Spring 1978, 48(2):291-302.
- (3) Id. ibid. p. 293-294.
- (4) Id. ibid. p. 299.
- (5) Id. ibid. p. 299.
- (6) Id. ibid. p. 299.
- (7) EISNER, Elliot W. A Response to my Critics. The School Review, 1967, 75(3):277.
- (8) PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola, 1973, p. 29.
- (9) Ibid. p. 29.
- (10) "Ao destruir definitivamente a imagem mítica do Cosmos, Galileu tem em vista substituí-lo pelo esquema de universo unitário, submetido à disciplina rigorosa da Física Matemática, chamada a axiomatizar cada vez mais todos os setores do conhecimento". (JAPIASSU, H. Nascimento e Morte das Ciências Humanas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978, p. 26).
- (11) Ibid. pp. 26-30.
- (12) MARCUSE, H. Razão e Revolução. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978, p. 310.
- (13) JAPIASSU, H. op. cit.
- (14) BENEDITO, Glória "et alii". Psicologia. Ideologia y Ciencia. México, Siglo Veintiuno, 1977, p. 158.

- (15) Ibid. p. 159.
- (16) MARCUSE, H. Op. cit. p. 310.
- (17) "É um fato social toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior; "ou ainda" que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais" (DURKHEIM, E. "As Regras do Método Sociológico" - In: Os Pensadores. São Paulo. Abril Cultural. p. 93).
- (18) FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, E dard, 1977, pp. 10.
- (19) Ibid., pp. 10.
- (20) BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista; a degradação do Trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, p. 125.
- (21) Ibid., p. 126.
- (22) MUNSTERBERG, H. Citado por BRAVERMAN, op. cit., p. 126.
- (23) MILHOLLAN, Frank e FORISHA, B. E. Skinner x Roger - maneiras contrastantes de encarar a Educação. São Paulo. Summus Editorial, s/d.
- (24) SKINNER, B. F. Ciência e Comportamento Humano. São Paulo, Martins Fontes, 1978. p. 45.
- (25) SKINNER, B. F. O Mito da Liberdade. Rio de Janeiro, Bloch Editores, s/d. p. 139.
- (26) SKINNER, B. F. Ciência e Comportamento Humano. São Paulo, Martins Fontes, 1978, p. 317.
- (27) Para aprofundar neste assunto ver SKINNER, B. F. Ciência e Comportamento Humano. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- (28) SKINNER, B. F. Ciência e..., p. 98.
- (29) Ibid., pp. 98-104.
- (30) PARRA, Nélío. Tecnologia da Educação - Perspectivas. Conferência apresentada na Faculdade de Educação UFG, 29 sem/78. (mimeog.=).
- (31) Ibid., p. 2.
- (32) UNESCO. América Latina. Proyecto Principal de Educacion. Boletín trimestral, nº 26, abril-júni, 1965, pp. 81-82.

- (33) UNESCO. America Latina. Proyeto Principal de Educacion. Boletín trimestral, nº 27, julio-setiembre, 1965, p. 45.
- (34) Ibid., p. 45-46.
- (35) Ibid., p. 45-46.
- (36) CARVALHO, H. M. Planejamento e Estado nas Sociedades Capitalistas. Encontros com a Civilização Brasileira. nº 9, março 1979, p. 57.
- (37) IANNI, Octavio. Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976, pp. 82-128.
- (38) Ibid., p. 83.
- (39) Em dezembro deste ano é criado o Banco Interamericano de Desenvolvimento. (Ibid., p. 121 e pp. 98-99).
- (40) Ibid., p. 121.
- (41) Ibid., p. 89.
- (42) Ibid., p. 87.
- (43) As recomendações expressas na Carta de Punta del Este sobre a modernização dos sistemas de ensino dos países da América Latina, deram origem às reformas educacionais com finalidades semelhantes: "abrir o ensino médio e superior às classes médias inquietas devido à "revolução de expectativas" e à crescente incongruência de "status"; modernizar o sistema educacional em conjunto, segundo diretrizes e administrações centralizadas no âmbito do governo federal, dar prioridade ao ensino técnico e profissional, tecnificar o ensino das humanidades e ciências sociais; despolitizar as relações e as organizações educacionais, seja no nível de professores, seja no nível dos alunos." - (Ibid., p. 48).
- (44) PAIVA, Vanilda P. op. cit.
- (45) IANNI, Octavio. Colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. p. 134.
- (46) "a política de massas e o nacionalismo esquerdizante, no âmbito da democracia populista estavam começando a ameaçar o poder da classe dominante. E a eventualidade das crises políticas associadas às crises econômicas abriria caminho para o socialismo". (Ibid., p. 179).
- (47) Para tal é instituída uma série de medidas de legislação de caráter repressivo: Ato Institucional nº 5, Decreto-lei 477 e intervenções sindicais. (CUNHA, L. A. Educação e Desenvol-

- vimento Social no Brasil. 2 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, cap. 5).
- (48) PEREIRA, Luiz Carlos B. Estado e subdesenvolvimento Industrializado. São Paulo, Brasiliense, 1977, p. 194.
- (49) "A legitimidade da tecnoburocracia deriva do pressuposto de que monopoliza a competência técnica e profissional. Nestes termos sua religião é o racionalismo econômico ou o eficientismo. O valor maior ao qual todos estão subordinados é o da eficiência técnica, o da maximização dos resultados econômicos em relação aos insumos dispendidos. Em primeiro lugar de vemos alcançar a eficiência econômica. (Ibid., p. 194).
- (50) Neste sentido são tomadas decisões no que diz respeito à regulamentação das relações de trabalho (FGTS, adoção de nova política salarial) e do sistema econômico financeiro (reforma bancária e fiscal, a correção monetária, criação do ICM (imposto de circulação de mercadorias) do fundo de participação dos municípios, a reforma cambial, a lei de mercado de capitais, a nova lei sobre remessa de lucros). Este conjunto de medidas visam uma resposta cada vez mais satisfatória ao capitalismo central na medida em que atraem novamente as empresas estrangeiras por garantirem um ambiente propício à acumulação do capital. (CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, cap. 5).
- (51) "A tecnologia estatal, sob a liderança militar, realinhou-se com a burguesia e com o capitalismo internacional para constituir o Estado Tecnoburocrático - capitalista Dependente, com a exclusão do proletariado e dos grupos progressistas de intelectuais e estudantes". (PEREIRA, Luiz Carlos B. op. cit., p. 193).
- (52) CUNHA, L. A. R. op. cit., cap. 5.
- (53) Ibid., cap. 5.
- (54) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura Secretaria da Educação de Goiás. Portaria nº 2085 de 23 de agosto de 1972.
- (55) GOIÁS, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DE. Comissão Estadual de Currículo. Caderno nº 8. Explicitação de Objetivos Educacionais.
- (56) Ibid., p. 13.
- (57) Ibid., pp. 13-14.

- (58) "Os critérios empresariais não são simplesmente regras para uma boa gestão da escola, mas, ao contrário, implicam num tipo de escola a ser gerida, a escola capitalista comprometida com a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção. Supõe também um tipo de organização, a burocrática, assente nos princípios da competência jurisdicional, subordinação hierárquica, qualificação especializada, formalismo no exercício da autoridade e cumprimento estrito e impessoal das regras". (ROSSI, W. G. Capitalismo e Educação. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. p. 119).
- (59) BRAVERMAN, Harry. Op. cit., p. 108.
- (60) Ibid., p. 108.
- (61) Ibid., p. 109.
- (62) TYLER, Ralph. Princípios básicos de Currículo e Ensino. p. 15.
- (63) "(...) O culto à eficiência invade a organização escolar. A idéia de escola produtora de conhecimento e de mão-de-obra qualificada leva à consideração sistêmica dos alunos como "inputs" (matéria prima) a ser moldada, instruída, de tal modo que ao deixarem a escola como produtos ("outputs" do sistema escolar) teriam adquirido habilidades novas e maior capacitação para o trabalho. Além disso a própria adoção de tais critérios pragmáticos, permite elidir tudo o que não se considere "eficiente ou produtivo". (ROSSI, op. cit., p. 119).
- (64) "Ação integradora da escola (...) induz à conformidade aos padrões vigentes, sujeição à hierarquia, etc; reforçando as condições favoráveis à exploração do "trabalho". (ROSSI, op. cit., p. 48)
- (65) Ver nota 63.
- (66) "Como quem define o que sejam tais critérios são os detentores do poder, qualquer dissidência, qualquer perspectiva crítica, enfim qualquer ação ou posição dos dominadores pode ser afastada sob alegações tecnocráticas de que não é "eficiente" ou "não é produtiva" (ROSSI, op. cit., p. 119).
- (67) FREITAG, Barbara. op. cit., pp. 11-12.
- (68) Cf. nota nº 32.
- (69) "O capitalismo generaliza e repõe continuamente, em todas as esferas da existência social, nos países dominantes e dependentes, as suas relações, processos e estruturas. Isso impli-

- ca em generalizar e repor formas de pensar e agir determinadas pelas exigências da reprodução do capital". (IANNI, Octavio, Imperialismo e Cultura, p. 19).
- (70) BOURDIEU, P. e PASSERON. A Reprodução. Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino. Trad. Reinaldo Bailão, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- (71) IANNI, O. Imperialismo e Cultura. p. 13.
- (72) "Os instrumentos desenvolvidos para o controle da escola, para o controle da conformidade de seus "produtos" com os padrões estabelecidos pela sociedade capitalista, são instrumentos de luta política pela manutenção dos privilégios assegurados aos capitalistas pelas estruturas sociais vigentes". (ROSSI, op. cit., p. 119).
- (73) CUNHA, L. A. R. Educação e desenvolvimento social no Brasil. cap. 5.
- (74) Ibid., cap. 4.
- (75) Nos cursos de treinamento para professores e nos livros didáticos são apresentadas listas de verbos que não devem ser utilizados por serem ambíguos ou induzirem a várias interpretações e de verbos que devem ser utilizados por serem claros. É comum encontrar nas escolas de Goiânia estas listas. Em que medida as mesmas são utilizadas é uma questão que não se discute aqui.

## BIBLIOGRAFIA

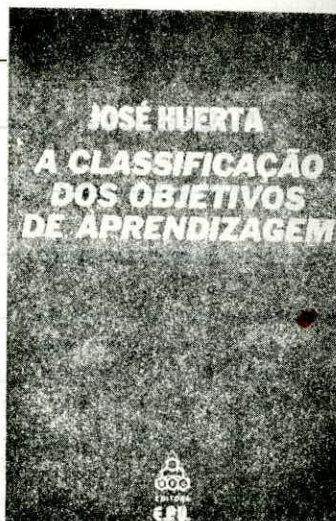
- BENEDITO, Glória "et alii". Psicologia: Ideologia y Ciência. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- BLOOM, Benjamim S. "et alii". Evaluación del Aprendizagem. Argentina, Troquel. Vol. 1, p. 25.
- BOURDIEU, P. e PASSERON. A Reprodução. Elementos para uma Teoria de Sistema de Ensino. Trad. Reinaldo Bailão, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação de Goiás. Portaria nº 2085 de 23 de Agosto de 1972.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista; a degradação do Trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- CARVALHO, H. M. Planejamento e Estado nas Sociedades Capitalistas. Encontros com a Civilização Brasileira. nº 9, março. 1977.
- CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

- DURKHEIM, E. "As Regras do Método Sociológico" - In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1979.
- EBEL, R. L. Behavioral Objectives: a Close Look. Phi Delta Kappan. nov. 1970, 52(3): pp. 171-173.
- EBEL, Robert L. Somme comments by Robert L. Ebel. The School Review, 1967, 75(3): 261-266.
- EISNER, E. W. A Response to my critics. The School Review. 1967, 75(3): pp. 277-282.
- EISNER, Elliot W. Instructional and Expressive Educational Objectives: their formulation and use in Curricula. Instructional Design, Readinos. M. D. Mevil (Ed) Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 97-101.
- EISNER, Elliot W. Educational Objectives Help or Hindrance? The School Review, 1967, 75(3):
- FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Edart, 1977.
- GAGNÉ, Robert M. Behavioral Objectives? Yes! Educational Leadership, February, 1972, pp. 394-396.
- HASTINGS, H. Thomas. Somme Comments by J. Thomas Hastings. The School Review, 1967, 75(3): pp. 267-271.
- IANNI, Octavio. Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976.
- IANNI, Octavio. Colapso do Populismo no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- JAPIASSU, H. Nascimento e Morte das Ciências Humanas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- MARCUSE, H. Razão e Revolução. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- MELTON, R. F. Resolution of Conflicting Claims Concerning the Effect of Behavioral Objectives on Student Learning - Review of Educational Research. Spring 1978, 48(2): 291-302.
- MILHOLLAN, Franck e FORISHA, B. E. Skinner x Rogers - maneiras contrastantes de encarar a Educação. São Paulo, Summers Editorial, s/d.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola, 1973.
- PARRA, Nêlio. Tecnologia da Educação - Perspectivas. Conferência apresentada na Faculdade de Educação UFG, 29 sem/78 (mimeog).
- PEREIRA, Luiz Carlos B. Estado e Subdesenvolvimento Industrializado. São Paulo, Brasiliense, 1977.
- POPHAM, W. J. Probing the Validity of Arguments Against Behavioral Goals. Current Research on Instruction. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1969, pp. 66-72.
- SEC/GO. Comissão Estadual de Currículo. Caderno nº 8. Explicitação de Objetivos Educacionais.

- ROSSI, W. G. Capitalismo e Educação. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- SKINNER, B. F. Ciência e Comportamento Humano. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SKINNER, B. F. O Mito da Liberdade. Rio de Janeiro, Bloch Editores, s/d.
- TYLER, Ralph. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Trad. Leonel Vallandro, Porto Alegre. Globo, 1974.
- UNESCO. América Latina. Proyeto Principal de Educación. Boletín Trimestral, nº 27, julio-setiembre, 1965, pp.
- UNESCO. América Latina. Proyeto Principal de Educación. Boletín Trimestral nº 26, abril-junio, 1965, pp. 81-82.
- WOODRUFF, A. D. & KAPPER, P. G. Behavioral Objectives and Humanism in Education: a question of specificity. Educational Technology. January, 1972, pp. 51-55.

Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 - R. 142  
74000 - Goiânia-Goiás



## A CLASSIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

José Huerta

O processo ensino-aprendizagem tem sido objeto de numerosos e conceituados estudos. Em consequência, surgiram diferentes propostas para explicar a sua estrutura e estabelecer instrumentos de trabalho eficazes. Um dos pontos mais discutidos refere-se à taxionomia.

Esta obra apresenta as posições de vários educadores em relação à taxionomia, principalmente a de Bloom e colaboradores, contribuindo para o esclarecimento científico deste instrumento e para a sua melhor compreensão e assimilação mediante análise dos princípios lógicos, psicológicos e pedagógicos.

Organizado em forma de texto programado, segundo as técnicas ramificada, linear e matética, o livro é didático e funcional, proporcionando ao estudante de Educação um estudo completo e profícuo sobre o assunto. (EPU/UFG)

## O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: UM DEPOIMENTO PESSOAL PARA REFLEXÃO

Eliane Silva e Joana Peixoto\*

É um dado de senso comum nos diagnósticos feitos em vários segmentos da sociedade, que a Universidade não está formando educadores mas profissionais da educação. Por que esta distinção?

É que o profissional da educação se forma para desempenhar funções pré-determinadas; o seu papel na sociedade já está definido: cumprir tarefas que venham a dar continuidade à ordem vigente. Sua formação se dá apenas a nível técnico e pressupõe uma visão fragmentada que não lhe permite transpor os limites de sua atuação, já que a educação é um trabalho a mais, imbuído de uma pseudo neutralidade, ou melhor, é um trabalho que ele executa no lugar de qualquer outro.

Já o educador é o indivíduo cuja ação se norteia pelo compromisso com uma postura de educação. Sua atuação está inserida num contexto social mais amplo onde ele se define através do compromisso com os objetivos de sua prática. Aqui os métodos e técnicas não constituem um fim em si próprios, são utilizados criativamente para atender às solicitações da situação na qual o educador está inserido.

Assim, sua formação deve enfatizar uma visão de totalidade que lhe permita um trabalho sério dentro do que foi colocado acima e ao mesmo tempo lhe possibilite crescer em sua prática.

Esta distinção feita entre o profissional da educação e o educador constitui um referencial teórico de nosso trabalho. Chamamos atenção para o fato de que o profissional da educação também realiza educação, a qual se opõe à educação efetivada pelo educador.

\* Alunas de Estágio Supervisionado de Supervisão Escolar - 29 semestre/82 - Faculdade de Educação da Universidade Federal de



O curso de pedagogia contribui de forma determinante para a formação dos profissionais da educação acima descritos devido ao fato de se apresentar em habilitações fragmentadas que separam a prática do educador em atividades estanques e também devido ao sistema de créditos que, independente da divisão em habilitações, estrutura o curso em disciplinas isoladas, turmas desintegradas e departamentos distantes.

O estágio, por sua vez, tem contribuído para manter esta educação que criticamos. Utiliza a justificativa de que o ensino está em crise, que o ensino de 1º e 2º Graus é de baixa qualidade, desconsiderando este ensino que na verdade deveria ser nossa fonte e nosso campo de atuação e preocupação.

Vale a pena ressaltar que ao colocarmos a importância do ensino de 1º e 2º Graus, não estamos nos referindo a um processo de formação de profissionais que irão atuar de forma eficiente no sistema educacional, um elemento capacitado para manter e reproduzir a educação ministrada na rede oficial de ensino. A questão é que o curso como um todo e o estágio em especial, devem buscar na realidade educacional os dados para uma reflexão que possa levar a uma atuação de educador.

#### Estágio: Prática em Desencontro

Na parte prática do curso de pedagogia há dois estágios distintos: O primeiro consiste na docência no curso de magistério no período de um semestre, e o estágio final se propõe a propiciar ao aluno uma prática na habilitação escolhida.

No primeiro caso, para que o estágio não se limite à mera prestação de serviços, para que haja uma reflexão sobre a prática, é necessário um período de envolvimento do estagiário com a escola. Ele deve tomar conhecimento da realidade na qual vai trabalhar e isto exige um certo tempo.

Quando começamos a nos sentir à vontade dentro da escola e passamos a ter segurança e criticidade para perceber suas contradições e elaborar propostas concretas de superação das mesmas, o estágio chega ao final.

A sala de aula, que deveria ser o espaço criador do estagiário é um espelho que reflete as limitações daquele contexto, levando-o a uma sensação de impotência perante os problemas existentes na escola e no estágio.

O estágio final que se propõe a propiciar ao aluno uma prática na habilitação escolhida (orientação, supervisão, administração escolar ou magistério), também se dá numa escola com

a qual o nosso primeiro contato será no início do semestre, que poderá ser inclusive o segundo semestre do ano letivo.

O trabalho desenvolvido pelas habilitações só tem sentido tomando como ponto de partida a sala de aula onde se estabelecem as relações (aluno-aluno, professor-aluno, professor-corpo técnico-administrativo e etc) que vão determinar a vida da escola.

O professor da escola pública, devido às suas condições que já são bastante conhecidas - má remuneração, falta de material didático, formação insuficiente - não se apresenta motivado em sua prática docente. Quando o estagiário assume uma sala de aula, o professor regente se sente dispensado de suas responsabilidades.

A escola como um todo não leva a sério os estagiários e sente que está prestando um favor aos mesmos e à Universidade que busca a instituição escolar para atender apenas aos seus interesses.

Assim se estabelece uma relação na qual o estagiário tem a intenção de extrair daquela prática, subsídios para concluir sua formação profissional da melhor forma possível segundo esta sua visão, enquanto a escola pensa em usufruir dos mesmos para lhe prestar serviços imediatos.

A partir daí, o estágio - que segundo nossas expectativas - deveria ser a convergência dos pontos fragmentados de nossa formação com a realidade escolar confrontada, passa a ser um desencontro total. As visões e objetivos de estagiários, professores - orientadores, comunidade escolar e Universidade, divergem entre si.

O estagiário vai para a escola com idéias de "críticas", "transformações" e depara-se com uma realidade, estagnada e reacionária. Diante disto o que faz? Não percebe a amplitude daquela situação escolar, não respeita a visão das pessoas que a compõem, fica sem ação, flutuando diante de uma realidade que necessita ser trabalhada. O estagiário quer impor "inovações" provocando um choque, uma não aceitação de suas atitudes na escola. Isto leva a comunidade escolar a subestimar ou mesmo a rejeitar sua atuação e questionamentos de qualquer nível.

O grupo de estagiários (cujo maior objetivo é cumprir o currículo) reflete apenas a orientação do professor de estágio e sua postura, a qual pode ser compatível ou não com os interesses dos estagiários, da escola - campo de estágio e/ou da Universidade.

O que propomos:

A Universidade deveria ser um centro de pesquisa e reflexão, voltada para atender aos interesses e necessidades da "comunidade". O campo de estágio seria então uma fonte detectadora destes interesses, mas o que ocorre é que a Universidade extrai da "comunidade", subsídios para o enriquecimento de sua experiência sem um retorno que viesse a refletir na prática daquela "comunidade".

Os trabalhos de extensão, pesquisa e estágio devem se realizar com e para o grupo - tema de estudo.

Tem-se conhecimento de vários trabalhos engavetados, cujos temas se referem às populações ditas marginalizadas, e laborados numa linguagem elitista, o que torna seus resultados inacessíveis aos grupos que se limitaram a ser objetos destas pesquisas. Estes temas devem ser lidos pelo estagiário com o objetivo de propiciar ao pesquisador um "bom" trabalho que vá somar pontos à sua formação profissional, reduzindo o grupo pesquisado a mero objeto de estudo.

As colocações acima podem sugerir uma isenção da responsabilidade da escola diante da problemática analisada. A passividade e a acomodação não são apenas exteriores à escola: o estagiário e a Universidade não influenciam unilateralmente a ela, que é co-participante desta organização educacional, compactuando com a má formação profissional-universitária no momento em que obstaculiza a atuação do estagiário.

Nossa experiência como estagiárias nos leva a formular a seguinte questão: A escola tem problemas? Como? Se os elementos nela diretamente envolvidos a percebem como uma estrutura válida e eficiente. Para eles existem apenas alguns entraves que são considerados externos à mesma como a falta de verbas, recursos didáticos e etc. e os problemas encontrados na escola não são de âmbito pedagógico, são administrativos, logo, sua solução não implica numa mudança estrutural. Para eles, a escola se sente auto-suficiente para resolvê-los, portanto não se preocupam em buscar nenhuma orientação externa.

Esta é uma das razões que contribui para que o estagiário seja considerado um elemento supérfluo dentro da escola.

Assim, Universidade e escola de 1º e 2º Graus são duas realidades estanques, uma reforça a distância da outra.

O que deve ser o Estágio: Encontro Fruto de um Compromisso.

Esta situação analisada, resultado da ação de diversas partes, não pode ser encarada como um contexto escolar isolado, é integrada a uma realidade mais ampla. A alteração radical destas condições implica numa mudança estrutural. Mudança que emerge desta própria realidade como algo intrínseco, fruto de sua contradição.

Os conflitos e angústias gerados em nossa experiência de estágio nos permitiram formular algumas sugestões abaixo citadas e depois explicitadas, as quais merecem ser discutidas e analisadas por alunos e professores do curso de pedagogia. O resultado desta discussão e análise, deve se tornar um compromisso concreto entre alunos e professores:

. As disciplinas teóricas devem fornecer sugestões para o estágio como ação educadora.

. Estabelecimento de novos critérios para seleção das escolas - campo de estágio.

. Exigência de determinadas condições ao professor-orientador.

. Manutenção do Estágio Supervisionado de Disciplinas Pedagógicas devido à importância da prática docente na formação do educador.

. Reestruturação dos dois estágios num mesmo ano letivo, dando sequência numa só escola.

Explicitação das Sugestões acima:

A formação do pedagogo se dá distanciada do ensino do 1º e 2º Graus. Quase não existem conteúdos relacionados diretamente com este ensino, que permitam o conhecimento do mesmo como um processo histórico.

A prática de um educador não se restringe à docência ou ao exercício da função técnica, ela implica também num conhecimento do que se passou na escola, com a perspectiva de entender o que está ocorrendo atualmente, em busca de uma nova ação.

As disciplinas consideradas teóricas deveriam proporcionar a compreensão e a reflexão a nível do que foi colocado acima. Em quatro anos de curso tivemos contato com apenas quatro disciplinas que enfocaram diretamente o ensino de 1º e 2º Graus.

Outra questão importante e que deve ser aqui colocada

cada, é a falta de compromisso do aluno com uma postura determinada.

A avaliação é feita a partir do que ele expõe nos trabalhos por escrito ou oralmente, sem considerá-lo na interação entre suas idéias e ações.

Mesmo reconhecendo as dificuldades em que isto implica, acreditamos que a cobrança deste compromisso é imprescindível não só pelo fato de que todo profissional tem seu trabalho determinado pelo comprometimento com suas idéias, mas também devido a uma característica específica do curso de Pedagogia cuja clientela, em sua maioria não trabalha em escola. Já que o estudante de pedagogia não se encontra na escola, como poderia ser observada a coerência entre o que ele demonstra ser e o que é de fato em sua formação profissional?

Por esta razão valorizamos o Estágio Supervisionado de Disciplinas Pedagógicas, o qual vai levar o aluno de Pedagogia a enfrentar uma sala de aula como docente.

O envolvimento com a sala de aula é que vai dar à ação do estudante de Pedagogia, a verdadeira dimensão da docência, Supervisão, Orientação e Administração como prática educativa.

Para que ocorra de fato uma boa formação do aluno de Pedagogia no que se refere à questão profissional, torna-se necessário que o mesmo tenha um envolvimento maior com a escola, no início de sua experiência no campo de estágio. Para que ele assuma uma determinada postura diante de seu trabalho, torna-se necessário que este aluno tenha uma visão de globalidade do que ocorre dentro da escola - campo. Assim um envolvimento com a escola depende do tempo de estágio. É neste momento que sugerimos que os estágios ocorram sequencialmente numa mesma escola, pois desta forma o aluno teria condições de envolver-se, conhecer e trabalhar a realidade em experiência.

Sugerimos ainda que a ação do estágio, compromisso provindo do debate entre alunos e professores de pedagogia a contença como um processo gradativo em que uma turma de estágio dê sequência ao trabalho desenvolvido pela turma anterior.

Como escolher o campo de estágio? Seria apenas por sua proximidade à Universidade; por pertencer a algum campo de extensão universitária; ou mesmo por ser uma escola conhecida pelos professores-orientadores, como vem acontecendo?

Não, pensamos que a seleção da escola campo de estágio deve ser feita sob o critério de garantir qualidade na formação profissional. Esta deve ser uma típica escola pública de 1ª e

2ª Graus, com suas limitações e seus problemas, assim o estagiário estará vivenciando uma prática semelhante àquela que poderá vir a enfrentar posteriormente como educador.

É importante que esta escola esteja sentindo a necessidade de ser ajudada, colocando-se disponível ao desenvolvimento de algum trabalho que possa vir a auxiliá-la a resolver seus problemas. Vale a pena ressaltar que este despertar para a necessidade de ser ajudada pode ser provocado pelo grupo de estágio.

Surge daí a necessidade de que o professor orientador tenha uma experiência de trabalho na escola pública de 1ª e 2ª Graus, que lhe tenha permitido uma prática e um conhecimento de totalidade da realidade escolar.

O texto deixou claro que essas colocações não se referem apenas ao estágio, elas sugerem uma reformulação do curso de Pedagogia. Apoiar-se na idéia de que a teoria não condiz com a prática e vice-versa é uma atitude simplista, subestimando a dinâmica social, pois é um comportamento passivo os teóricos esperam que a prática coincida com suas teorias enquanto que aqueles que estão envolvidos diretamente na prática esperam uma teoria que a sustente. É a partir de uma prática comprometida como educadores que se poderá capacitar para uma ação transformadora.



Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 - R. 142  
74000 - Goiânia-Goiás

## TÉCNICAS DE MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO (APLICAÇÃO AO ATRASO NO DESENVOLVIMENTO)

Emilio Ribes Iñesta

Esta obra proporciona uma visão ampla e detalhada de um conjunto de técnicas de modificação de conduta, que podem ser aplicadas a indivíduos retardados. Para atingir seu objetivo, o autor dividiu a obra em duas partes e completou-a com vários apêndices.

Na primeira parte, o autor faz uma revisão do conceito de retardo no desenvolvimento e apresenta algumas técnicas fundamentais utilizadas para a reabilitação dos retardados. A segunda parte é de grande aplicação prática porque descreve programas bastante diferenciados que tratam de condutas básicas de apoio, repertórios discriminativos, conduta social e conduta acadêmica. Os apêndices apresentam os materiais complementares que podem ser utilizados num programa de modificação de conduta, bem como uma instrução programada para profissionais de uma instituição especializada em retardados. Uma vasta e específica bibliografia completa o livro, possibilitando ao leitor o conhecimento atualizado de autores que tratam dos problemas do retardado. (EPU/UFG)

## ESTUDO DO MODELO DE AVALIAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO INSTITUTO EUVALDO LODI - GOIÂNIA - GOIÁS

Ana Christina de Andrade Kratz \*

Fernando Luiz Kratz

José Luiz Domingues \*\*

Laís Terezinha Monteiro

Maria Hermínia Marques da Silva Domingues

Maurins Vicente Ferreira \*\*\*

### I. INTRODUÇÃO

- . Proposição do Problema
- . Pressupostos Teóricos

O presente trabalho teve origem na necessidade que o Instituto Euvaldo Lodi - NR/GO sentiu de repensar o seu atual modelo de avaliação das atividades dos estagiários, com vistas ao aperfeiçoamento do modelo.

Para a consecução desse objetivo, o IEL-GO optou por utilizar avaliadores externos. Para tanto recorreu à Universidade Federal de Goiás (UFG), através da Pró-Reitoria de Extensão. Esta contactou o Núcleo de Estudos de Avaliação, através da Direção da Faculdade de Educação, que assumiu a incumbência.

O trabalho inicial da equipe foi fazer uma primeira insersão não dirigida e nem sistemática na realidade a ser avalia da para responder a três questões:

- a) o que avaliar
- b) para que avaliar
- c) como avaliar.

\* Coordenadora

\*\* Participação especial.

\*\*\* Auxiliar de Pesquisa.

As respostas a estas questões eram essenciais, uma vez que o delineamento do estudo avaliativo(1) do modelo de avaliação seria construído para esta situação em particular e testado para esta realidade.

Após esta primeira inserção, através da interface cliente/avaliador, construiu-se a frase configurativa geradora do presente estudo.

Figura I - FRASE CONFIGURATIVA

Faceta A: tarefa  
 Avaliação é o processo de {obter / apreciar} evidências,

Faceta B: objetivos  
 para verificar a {eficiência / eficácia}

Faceta C: objeto  
 de {Relatório de Estágio / Ficha de Avaliação}

Faceta D: instrumento  
 com base em informações coletadas por {entrevistas informais / documentos}

Faceta E: divulgação  
 e providos na forma de {relatório / discussão}

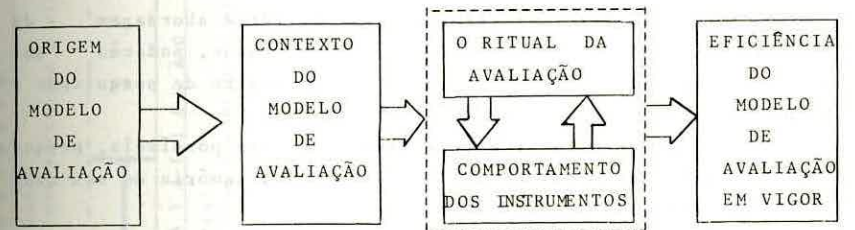
Faceta F: papel  
 com a finalidade de {validar / reformular} o modelo de avaliação dos estagiários do IEL-GO.

A pré-observação condicionou a definição da amostra de informações que deveriam ser obtidas no desenvolvimento do estudo. O agrupamento dessas informações possibilitou a construção do

(1) A equipe assume que a avaliação tem uma dupla função: tomar de cisa e prestar contas. Deve enfatizar o indivíduo (estagiários), deve trabalhar com uma amostra de variáveis e deve verificar a distância da ação em relação a uma norma. Para maiores informações vide: J.L.Domingues; A.C.A.Kratz e L.T.Monteiro, "Em direção a um paradigma de avaliação de programas educacionais", Revista INTER-AÇÃO, número 7 (2º semestre, 1978), p. 11-25.

modelo processual. Este modelo mostrou uma segunda inserção na realidade, agora com instrumentos de coleta de dados definidos.

Figura II - MODELO PROCESSUAL



A natureza das informações condicionou a seleção e a construção dos instrumentos, coleta e análise de dados.

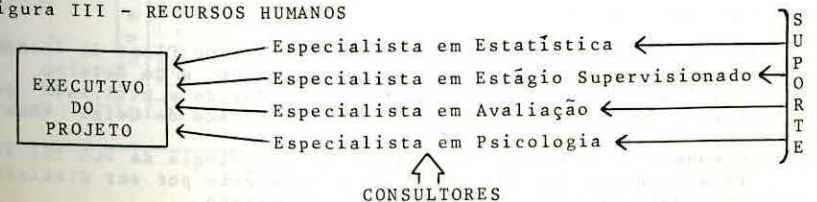
Foram utilizadas as seguintes fontes de dados:

- a) Entrevistas informais com
  - . dirigentes e técnicos do IEL-GO
  - . professores, da UFG e UCG, de estágio
- b) Documentos existentes no IEL-GO, tais como
  - . livro de registro de estagiários do IEL-GO
  - . ficha de inscrição
  - . ficha de encaminhamento I e II
  - . contrato do estágio
  - . ficha de roteiro de estágio
  - . relatório do estágio
  - . ficha de avaliação.

Os dados coletados foram organizados de acordo com o modelo processual para permitir a análise e a disseminação dos resultados.

No presente estudo, o ato de analisar e de criticar as informações obtidas (apreciar) tem como referência critérios internos absolutos fornecidos pelo próprio IEL-GO.

Figura III - RECURSOS HUMANOS



Apesar das limitações decorrentes da falta de tradição brasileira em meta-avaliação (avaliação de sistemas de avaliação), o IEL-GO foi "agressivo e pertinaz" ao desafiar o poder de criação da equipe da UFG.

Esta foi, naturalmente, uma primeira abordagem da questão. Outras, em outros níveis de profundidade, poderão ser feitas à critério do IEL-GO ou de qualquer equipe de pesquisadores.

Os dados aqui apresentados só foram possíveis, porque o IEL-GO deu inteira liberdade de manuseio da memória do seu modo de avaliação.

## II. EVIDÊNCIAS OBTIDAS

### 1. Origem do Modelo de Avaliação

O Instituto Euvaldo Lodi - NR/GO foi instalado em 1970, ligado à Federação das Indústrias de Goiás, com a finalidade de realizações culturais, científicas e educacionais. O estágio do IEL-GO foi implantado em 1971, visando à integração Escola/Empresa/Governo.

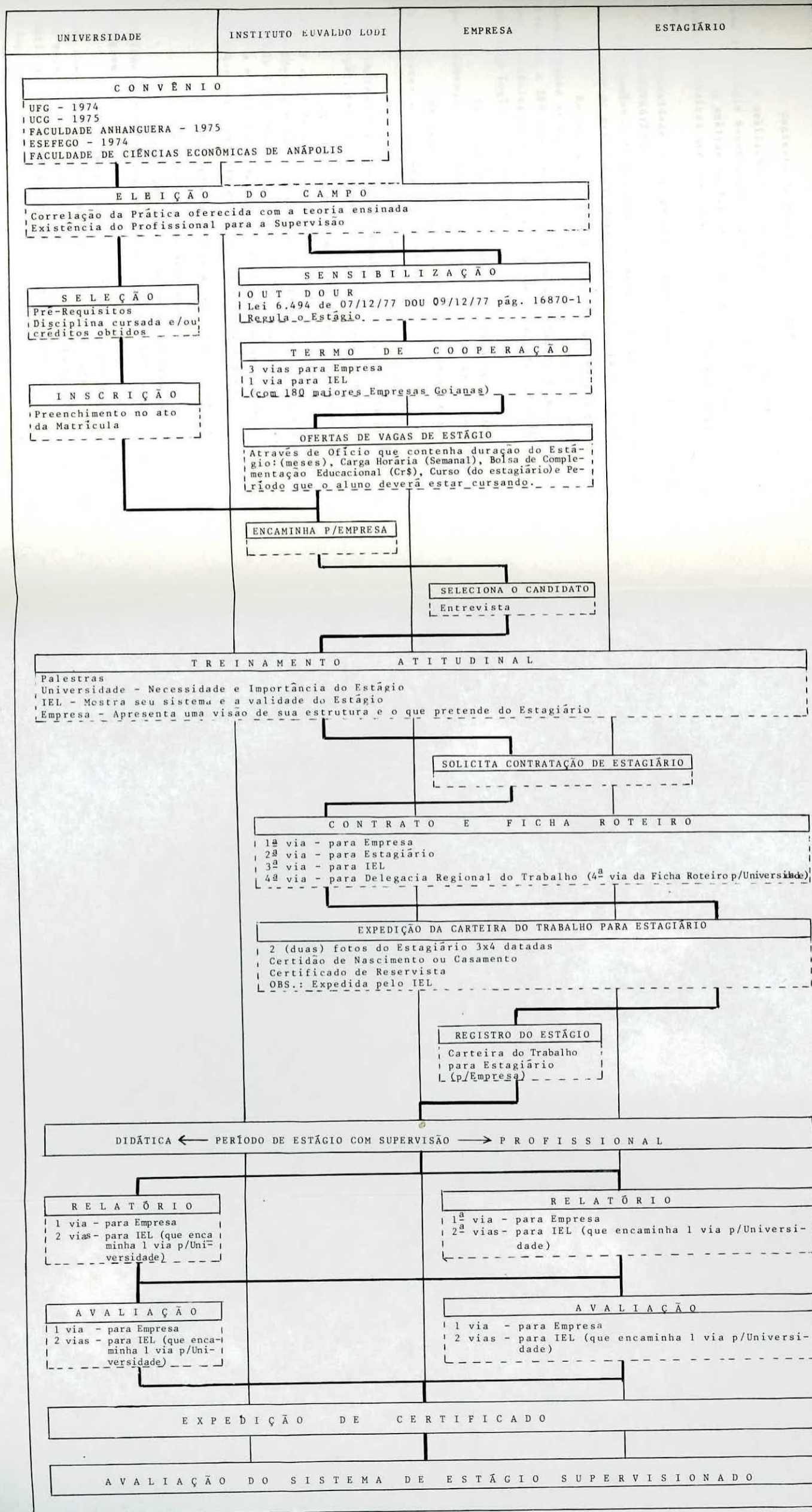
O primeiro modelo sistemático de avaliação de estágios do IEL-GO foi implantado pelo Dr. Paulo Galeno Paranhos, seu superintendente desde 1974. Para a definição do modelo de avaliação, o IEL-GO partiu de um levantamento exaustivo dos modelos de avaliação existentes noutros Núcleos Regionais: o modelo de Santa Catarina foi o que exerceu maior influência.

O modelo de avaliação foi necessário, uma vez que, mesmo no estágio curricular, as Instituições de Ensino Superior (IES) não possuíam Instrumentos de Avaliação que fornecessem subsídios para a ação do IEL-GO(2), exceção feita ao Curso de Psicologia da Universidade Católica de Goiás (UCG) (3).

Este modelo foi implantado e vigora até os dias de hoje, sem qualquer alteração substativa e as empresas envolvidas tem-no utilizado normalmente.

- (2) O IEL-GO dispõe unicamente de um exemplar do Plano de Trabalho, da Ficha de Avaliação de Prática de Ensino, e do Roteiro de atividades do Estágio Comunitário, produzido e utilizado pela Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFE-GO).
- (3) O Modelo de Avaliação do Estágio de Psicologia da UCG foi analisado, porém não faz parte deste relatório por ser distinto do modelo de avaliação, objeto deste estudo.

FIGURA IV - SISTEMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO



## 2. Contexto do Modelo de Avaliação

A avaliação do estagiário é um dos componentes do Sistema de Estágio Supervisionado, conforme Figura IV.

A análise da Figura IV nos permite inferir as duas premissas básicas que sustentam o Sistema de Estágio Supervisionado:

- a) Necessidade de um trabalho integrado entre IES/IEL-GO/EMPRESA/ESTAGIÁRIO;
- b) Assumência de um enfoque sistêmico na montagem do sistema: fase de preparação, fase de execução e fase de avaliação.

Na fase de preparação, IES/IEL-GO/EMPRESA participam todos juntos na eleição do campo de estágio e no treinamento atitudinal; a IES fornece os candidatos ao estágio; a Empresa seleciona e solicita ao IEL a contratação do estagiário; e o IEL fornece apoio logístico à Empresa.

Os convênios IES/IEL-GO são feitos nesta fase por tempo indeterminado e independentes da fixação do campo de estágio.

Na fase de execução, à IES cabe a orientação didática e à Empresa a orientação profissional.

Na fase de avaliação, a responsabilidade é dividida entre Empresa e IES, cabendo ao IEL, de posse do relatório da avaliação, expedir o certificado de conclusão do estágio.

Os estágios podem ser remunerados ou não; se remunerados, o valor da bolsa de complementação educacional é determinada pela Empresa e não constituirá vínculo empregatício; a duração do estágio é variável e é fixada pela Empresa, podendo durar de (um) a 6 (seis) meses, com possibilidade de renovação; os estágios podem ser curriculares(4) ou extra-curriculares.

## 3. O Modelo de Avaliação em Vigor no IEL-GO

### 3.1 O ritual da avaliação:

De acordo com o sistema de estágio supervisionado adotado pelo IEL-GO, a avaliação se dá nos três momentos que compõem.

No primeiro momento - fase de preparação - a avaliação que pode ser denominada avaliação de entrada é feita unicamente pela Empresa, através de critérios e de instrumental por ela definido. Nem a IES nem o IEL-GO tem qualquer participação significativa.

(4) Os estágios curriculares são aqueles estágios obrigatórios para a obtenção do certificado de conclusão de um curso superior.



No segundo momento - fase de execução - a avaliação, que pode ser denominada avaliação de processo, é feita de maneira informal, na Empresa, através de um processo dialogado entre Supervisor da Empresa e Estagiário. Aqui também nem a IES nem o IEL-GO tem qualquer participação significativa.

No terceiro momento - fase de avaliação - a avaliação pode ser denominada avaliação de produto e é feita pela Empresa e pela IES, em formulários próprios do IEL-GO:

- Ficha de Avaliação (Anexo I)
- Relatório de Estágio (Anexo II)

A Ficha de Avaliação do IEL-GO propõe a avaliação do estágio em dois aspectos:

a) Aspectos profissionais operacionalizados em 6 (seis) indicadores:

- . qualidade de trabalho
- . criatividade
- . conhecimentos
- . cumprimento das tarefas
- . espírito inquisitivo
- . iniciativa.

Cada indicador é acompanhado de uma definição nominal.

b) Aspectos humanos operacionalizados em 6 (seis) indicadores:

- . assiduidade
- . disciplina
- . sociabilidade
- . cooperação
- . merecimento de confiança
- . senso de responsabilidade.

Cada indicador, também, é acompanhado de uma definição nominal.

Tanto nos aspectos humanos, como nos profissionais, cada indicador deve ser julgado em um dos pontos da seguinte escala:

NOTA	CONCEITO
1	Sofrível
2	Regular
3	Bom
4	Muito Bom
5	Excelente

O somatório das notas obtidas no aspecto profissional têm peso 7 (sete); o do aspecto humano, peso 3 (três).

As notas obtidas são transformadas em conceitos de acordo com a seguinte tabela padrão:

LIMITES PARA CONCEITUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO	CONCEITUE (no Quadro abaixo) O ESTAGIÁRIO, ENQUADRANDO O TOTAL GERAL NOS LIMITES NUMÉRICOS
De 60 a 107 - sofrível	Conceito do Estagiário:
De 107 a 111 - regular	
De 156 a 203 - Bom	
De 204 a 251 - Muito Bom	
De 252 a 300 - Excelente	

A ficha é preenchida pelo supervisor do estágio na Empresa e é feita em 3 (três) vias: uma para a Empresa, uma para o IEL-GO e outra para a IES.

O relatório de estágio é dividido em 3 (três) partes:

- a) a parte da identificação
- b) a parte de descrição das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio
- c) a avaliação do supervisor do estágio da IES.

A descrição é dividida em 5 (cinco) itens abertos e abrange a descrição estática e dinâmica das atividades do estagiário e informações esclarecedoras dessas atividades.

A avaliação do produto-estágio pelo supervisor de estágio da IES é feita com base nesse relatório. Utiliza-se de uma escala de conceitos de 5 (cinco) pontos, que coincide com os conceitos da ficha de avaliação, embora não utilize qualquer indicador ou quantificação.

O relatório é feito em 3 (três) vias: uma para a Empresa, uma para o IEL-GO e uma para IES.

### 3.2 Comportamento dos instrumentos:

Para a descrição do comportamento dos instrumentos (ficha de avaliação e relatório) escolheu-se 1980, como ano base, para fornecer os elementos necessários ao estudo, uma vez que este ano estava suficientemente distante, para que os dados já esti-

vessem no arquivo do IEL-GO e suficientemente próximo para que possíveis alterações no Modelo sejam adequadas no tempo e no espaço.

O ponto de partida para a montagem do universo do estudo foi o LIVRO DE REGISTRO DE ESTAGIÁRIOS. Desta consulta foram identificados 399 (trezentos e noventa e nove) registros de estágios com conclusão prevista para 1980.

De posse dos nomes desses estagiários, consultou-se o arquivo-morto do IEL. O Quadro I sumariza os dados obtidos.

QUADRO I - PROCESSOS DE ESTAGIÁRIOS: 1980

DISCRIMINAÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%	OBSERVAÇÃO
Processos Completos	113	28,32	Com ficha de avaliação e relatório do IEL-GO
Processos Incompletos	120*	30,07	Sem ficha de avaliação e relatório do IEL-GO
	3	0,75	Existe apenas ficha de avaliação
Processos sem possibilidades de consulta**			Inexistência de documentos no arquivo-morto do IEL-GO

\* Estão incluídos neste ítem os Estágios do Curso de Psicologia da UCG, por não utilizarem o MODELO do IEL-GO.

\*\*Estão incluídos neste ítem os Estágios cancelados, prorrogados, etc.

O Quadro II demonstra a distribuição dos 399 estágios, registrados, quanto à origem do estagiário.

QUADRO II - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS: IES

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Universidade Católica de Goiás	206	51,63
Universidade Federal de Goiás	137	34,33
Outras IES de Goiás	22	5,52
IES de outros Estados	34	8,52
T O T A L	399	100,00

A partir desta mesma fonte de coleta de dados, foi possível elaborar os Quadros: III, IV, V e VI, que visualizam a origem dos Estagiários por curso e por IES.

QUADRO III - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Psicologia	115	56,0
Serviço Social	35	17,0
Administração	12	5,8
Economia	11	5,3
Arquitetura	9	4,3
Engenharia Civil	6	3,0
Ciências Contábeis	5	2,4
Direito	3	1,4
Matemática	2	1,0
Pedagogia	2	1,0
Ciências Biológicas	2	1,0
Geografia	2	1,0
Ciências Biomédicas	1	0,4
Enfermagem	1	0,4
T O T A L	206	100 %

QUADRO IV - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Engenharia Elétrica	38	28,0
Engenharia Civil	29	21,0
Agronomia	25	18,2
Veterinária	13	9,5
Medicina	6	4,3
Inglês	4	3,0
Farmácia	4	3,0
Odontologia	3	2,1
Ciências Sociais	3	2,1
Jornalismo	2	1,4
Ciências Biológicas	2	1,4
Relações Públicas	2	1,4
Matemática	2	1,4
Pedagogia	1	0,8
Enfermagem	1	0,8
Saneamento Ambiental	1	0,8
Direito	1	0,8
T O T A L	137	100 %

QUADRO V - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
OUTRAS IES - GOIÁS

I E S	C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
ESEFEGO	Educação Física	10	44,4
FACULDADE ANHANGUERA DE CIÊNCIAS HUMANAS	Administração	9	41,0
	Ciências Contábeis	3	13,6
T O T A L		22	100 %

QUADRO VI - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
IES DE OUTRAS UNIDADES FEDERADAS

I E S	C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
U.F. Mato Grosso	Geologia	10	29,5
U N E S P	Geologia	5	14,8
U. Uberlândia	Engenharia Elétrica	5	14,8
U n B	Geologia	3	8,8
	Química	1	2,9
U.F. Bahia	Geologia	3	8,8
U.F. Ouro Preto	Engenharia de Minas	2	5,9
U.F. Minas Gerais	Engenharia Química	1	2,9
U.F. Rio de Janeiro	Geologia	1	2,9
F E B	Engenharia Elétrica	1	2,9
UNISINOS	Geologia	1	2,9
INATEL	Engenharia Elétrica	1	2,9
T O T A L		34	100 %

O reagrupamento destes dados, por área de conhecimento, não mais por IES, permitiu a elaboração dos Quadros VII, VIII e IX.

QUADRO VII - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Psicologia	115	72,4
Veterinária	13	8,2
Educação Física	10	6,3
Medicina	6	3,8
Farmácia	4	2,5
Ciências Biológicas	4	2,5
Odontologia	3	1,9
Enfermagem	2	1,2
Saneamento Ambiental	1	0,6
Ciências Biomédicas	1	0,6
T O T A L	159	100 %

QUADRO VIII - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS

C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Engenharia Elétrica	45	32,9
Engenharia Civil	35	25,6
Agronomia	25	18,3
Geologia	23	16,8
Matemática	4	2,9
Engenharia de Minas	2	1,4
Geografia	2	1,4
Engenharia Química	1	0,7
T O T A L	137	100 %

QUADRO IX - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR CURSO  
CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

C U R S O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Serviço Social	35	34,5
Administração	21	20,6
Economia	11	10,8
Arquitetura	9	8,9
Ciências Contábeis	8	7,8
Direito	4	3,9
Inglês	4	3,9
Pedagogia	3	2,9
Ciências Sociais	3	2,9
Jornalismo	2	1,9
Relações Públicas	2	1,9
T O T A L	102	100 %

A partir dos 113 (cento e treze) processos completos, foi possível elaborar o Quadro X, que demonstra a dependência administrativa da Empresa, onde o estágio foi realizado.

QUADRO X - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS - (COMPLETOS)  
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - EMPRESA

D I S C R I M I N A Ç Ã O	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Empresas Governamentais	75	66,38
Empresas Particulares	38	33,62
T O T A L	113	100 %

Considerando os 113 (cento e treze) processos analisados, foi possível identificar as Empresas - campos de estagiário

e o número de estagiários, recebido por Empresa. O Quadro XI vi  
sualiza estas informações.

QUADRO XI - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS POR EMPRESA

E M P R E S A	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	%
Centrais Elétricas de Goiás - CELG	31	27,5
Central de Abastecimento S.A. - CEASA	1	0,9
EMATER	4	3,5
EMGOPA	1	0,9
IPLAN	1	0,9
METAGO	28	24,7
SANEAGO	1	0,9
Secretaria de Serviços Sociais	2	1,8
Secretaria de Segurança Pública	1	0,9
Secretaria da Agricultura	1	0,9
TELEGOIÁS	4	3,5
Aldo Cardoso	1	0,9
Agroquima	3	2,5
Cooperativa Central Rural	8	7,0
Curso Sobrado da Vinci	2	1,8
ENCOL S/A	6	5,5
ETEX	2	1,8
Engenharia Sabra LTDA	1	0,9
Escritório Técnico de Engenharia	1	0,9
Incorp. e Construtora Luciano	1	0,9
INOCOOP	1	0,9
Jardim Eng. e Construção	1	0,9
Jardim Goiás Empreendimentos	1	0,9
Mouho Goiás	2	1,8
Novo Aurora Empreendimentos	1	0,9
SES	3	2,5
Sociedade Goiana de LAJES LTDA	2	1,8
SEL	2	1,8
T O T A L	113	100 %

Tomando como fonte de coleta de dados as 113 (cento e

e treze) Fichas de Avaliação existentes, foi possível construir os Quadros XII e XIII, que visualizam o comportamento de preenchimento destes indicadores pela Empresa.

QUADRO XII - DISTRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS POR INDICADOR  
ASPECTOS PROFISSIONAIS

INDICADOR \ CONCEITO	SOFRÍVEL		REGULAR		BOM		MUITO BOM		EXCELENTE		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Qualidade do Trabalho	0	-	0	-	37	27,4	55	48,7	27	23,9	113	100
Criatividade	0	-	10	8,9	32	28,3	48	42,4	23	20,4	113	100
Conhecimentos	0	-	2	1,8	32	28,3	49	43,3	30	26,6	113	100
Cumprimento das tarefas	0	-	1	0,9	24	21,2	48	42,5	40	35,4	113	100
Espírito Inquisitivo	0	-	2	1,8	15	13,3	44	38,9	52	46,0	113	100
Iniciativa	0	-	4	3,5	27	23,9	42	37,2	40	35,4	113	100

O Quadro XII evidencia a baixa frequência do conceito "REGULAR", bem como frequência Zero (0) no conceito "SOFRÍVEL". Pode-se notar ainda que o conceito "MUITO BOM" foi o de frequência a maior e mais estável.

QUADRO XIII - DISTRIBUIÇÃO DOS CONCEITOS POR INDICADOR  
ASPECTOS HUMANOS

INDICADOR \ CONCEITO	SOFRÍVEL		REGULAR		BOM		MUITO BOM		EXCELENTE		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Assiduidade	0	-	1	0,9	25	22,1	39	34,5	48	42,5	113	100
Disciplina	0	-	1	0,9	12	10,7	42	37,1	58	51,3	113	100
Sociabilidade	0	-	2	1,8	13	11,5	34	30,1	64	56,6	113	100
Cooperação	0	-	1	0,9	13	11,5	42	37,1	57	50,5	113	100
Merecimento de Confiança	0	-	1	0,9	10	8,9	33	29,2	69	61,0	113	100
Senso de Responsabilidade	0	-	0	-	14	12,4	38	33,6	61	54,0	113	100

Pode-se observar, no Quadro XIII a frequência Zero no í-

tem SOFRÍVEL e a inexpressiva frequência no item REGULAR. Neste aspecto, a opção foi pelo conceito EXCELENTE, que teve mais de 50% da preferência em 5 (cinco) indicadores.

QUADRO XIV - DISTRIBUIÇÃO DO CONCEITO FINAL DA FICHA DE AVALIAÇÃO

CONCEITO FINAL	F	%
Sofrível	0	-
Regular	0	-
Bom	13	12,0
Muito Bom	40	36,7
Excelente	56	51,3
T O T A L	109*	100

\* 4 fichas não apresentam o conceito final.

Os dados do Quadro XIV demonstraram a enorme preferência pelos conceitos MUITO BOM e EXCELENTE, este último com frequência superior a 51%. Os dois conceitos concentram 88%.

Tendo como fonte de coleta de dados os 113 (cento e treze) relatórios anexos às 113 (cento e treze) fichas de avaliação, temos a seguinte situação:

Item a) Atividade(s) Realizada(s)

Neste item são arroladas pelo estagiário, de forma esquemática, as atividades desenvolvidas no estágio. Por exemplo: "cálculos estatísticos", "visita à Cooperativa", etc.

Item b) Como realizou:

Aqui, as atividades citadas no item a são apresentadas em forma cursiva, buscando apresentar a dinâmica da ação. Por exemplo: "prendemos a boca do saco com grampos", "a coleta de dados foi feita no arquivo da CEASA".

Item c) Justificativa da solução ou dos procedimentos adotados

As justificativas apresentadas são mais de ordem pragmática que teórica, condicionadas pela realidade da empresa. Exemplo: "Procuramos dar solução aos problemas encontrados, levando em consideração o poder aquisitivo da empresa e outras facilida-

des - estrutura física", "as soluções propostas e os procedimentos adotados foram de conformidade com a situação local e as possibilidades do produtor".

Item d) Importância da atividade para a empresa e para o estagiário:

Neste item, há uma constância nos argumentos arrolados. Para a empresa, os relatórios destacam ser importantes o contato com futuros profissionais, a divulgação de seus empreendimentos, o contato com a escola; do lado do aluno estagiário, são arroladas as vantagens de confrontar a teoria com a prática, o contato com o mercado de trabalho e o conhecimento de novas técnicas.

Item e) Outros aspectos que merecem consideração:

Neste item, são feitas referências e agradecimentos a supervisores, empresas, colegas, bem como menção ao relacionamento na empresa.

Tentou-se ainda confrontar os conceitos dados por Professores de Estágio na Ficha de Avaliação. Infelizmente, a totalidade do item dos conceitos nos relatórios encontrava-se em branco.

Em decorrência, foram realizadas entrevistas informais com docentes da UFG e UCG, para sentir a sua posição em relação ao sistema de estágio e de avaliação do IEL-GO. Existe uma constante em se manifestar de forma vaga e não comprometida por parte dos que conhecem o sistema. Significante número de docentes envolvidos desconheciam a função do IEL-GO e o sistema de estágio na Empresa. Inexiste uma memória organizada dos relatórios e fichas de avaliação nas IES. Os chefes de Departamentos não englobam esta atividade, como uma obrigação da chefia.

### III. APRECIÇÃO DAS EVIDÊNCIAS

Considerando que o objetivo do IEL-GO ao contratar avaliadores externos era aprimorar o seu sistema de avaliação tendo como critério o próprio sistema de estágio supervisionado, a apreciação dos dados respeita esta limitação.

A avaliação de entrada não é feita pelo IEL-GO e obedece a critérios homogêneos. Cada empresa avalia o candidato ao estágio de acordo com a natureza do mesmo, fornecendo ao IEL-GO unicamente os pré-requisitos mínimos, tais como: a denominação do curso, a especificação da posição curricular do candidato, o

número de horas semanais exigidas, o valor da bolsa quando existe, etc. Existem evidências de que alguns estagiários são selecionados antes do IEL-GO ser acionado. Neste caso o IEL-GO só é utilizado para consolidar o contrato de estágio.

A IES não tem qualquer papel além de fornecer o comprovante de matrícula. Não é, portanto, envolvida no processo de avaliação.

Nesta etapa do processo, à primeira vista, pode parecer que inexistem qualquer problema no sistema de avaliação.

Porém, pelo menos duas hipóteses podem ser levantadas:

- 1) Tudo indica que as IES não assumem o estágio proposto como atividade acadêmica que justifique a sua participação efetiva;
- 2) tudo indica que a empresa delega competência ao IEL-GO de divulgar o estágio quando lhe é difícil encontrar estagiários.

Da mesma forma que a avaliação de entrada, a avaliação de processo não é feita pelo IEL-GO e nem pela IES, cabendo somente, à empresa procedê-la com critérios próprios.

Nesta fase o IEL-GO só é acionado para cancelar ou renovar o estágio.

Embora persista a aparente inexistência de problemas as mesmas hipóteses podem ser levantadas:

- 1) tudo indica que as IES não acompanham o estágio;
- 2) tudo indica que a empresa não necessita do IEL-GO nesta fase exceto para as atividades já citadas.

O IEL-GO como órgão fornecedor dos Certificados de estágio sente-se compelido a fazer a avaliação de produto de maneira sistemática através de instrumental uniforme.

O comportamento dos dados indica que os instrumentos utilizados são inadequados para descrever os resultados do estágio.

A análise da Ficha de Avaliação demonstrou que as frases explicativas dos indicadores são limitadas e limitantes para uma avaliação.

A Ficha de Avaliação assumiu uma escala de 5 pontos, sem que o ponto neutral coincida com o meio da escala. Isto implica em tendenciosidade para os conceitos positivos. A questão pode ser vista pelo menos por dois ângulos:

1. a assimetria da escala;
2. também pela ausência total do conceito "SOFRÍVEL" e baixíssima frequência do conceito "REGULAR" nos dados.

Estas colocações sugerem a hipótese de que além da assimetria, existe um possível descomprometimento da empresa no preenchimento desta ficha. Esta hipótese tem fundamento no fato de que a empresa tem critérios próprios e específicos da natureza do estágio nas etapas anteriores do processo. Isto se comprova mais no fato de que a prorrogação e o cancelamento do estágio não são baseados em avaliação nesta ficha.

Isto parece indicar que o problema não está somente na qualidade dos instrumentos de avaliação, mas, principalmente, na intromissão de uma sistemática estranha de avaliação no processo de estágio.

Se a empresa, embora preencha e assine as Fichas de Avaliação, não se compromete com o sistema, as IES sequer avaliam os relatórios. Além disso o destino da cópia do relatório da IES nem sempre é conhecido.

A análise do conteúdo dos relatórios evidenciou que os estagiários também se prendem mais ao ritual do preenchimento do relatório do que ao conteúdo da mensagem. Isto é corroborado pelo fato de que a obtenção do diploma é o principal móvel do preenchimento do relatório.

Este conjunto de evidências permite aos avaliadores, levantar as hipóteses:

1. O IEL-GO prestaria mais serviço às empresas se dispusesse de um serviço de informações ágil e atualizado;
2. O IEL-GO poderia provocar mais envolvimento das IES se dispusesse de um sistema de informação sobre exigências profissionais;
3. O IEL-GO assumindo um sistema de informações, poderia ser para a empresa um discutir dos estágios e para as IES uma das fontes de adequação do currículo.

#### IV. ESBOÇO DE UMA PROPOSTA

Em vista das considerações anteriores a equipe propõe um sistema de acompanhamento, controle e avaliação a partir dos seguintes pressupostos:

- O IEL-GO assume a posição de fornecedor de informações tanto para a Empresa quanto para a IES.
- O Estágio é uma atividade que interrelaciona a Empresa com a IES e que o IEL-GO é um formalizador institucional.

#### Objetivos do Sistema:

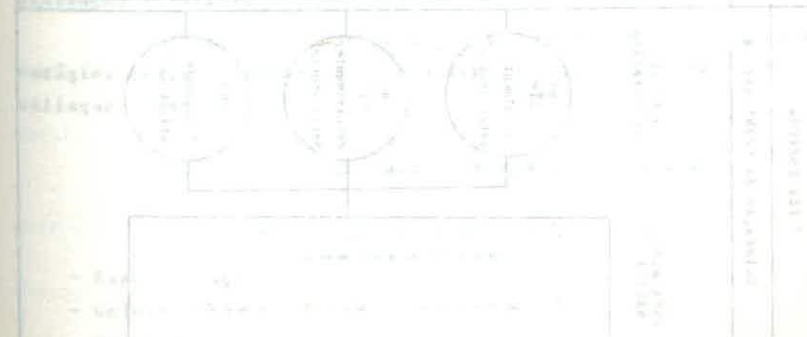
- Obter dados junto às empresas, às IES e candidatos ao estágio.
- Processar os dados.
- Fornecer informações às empresas, IES e aos alunos de graduação.

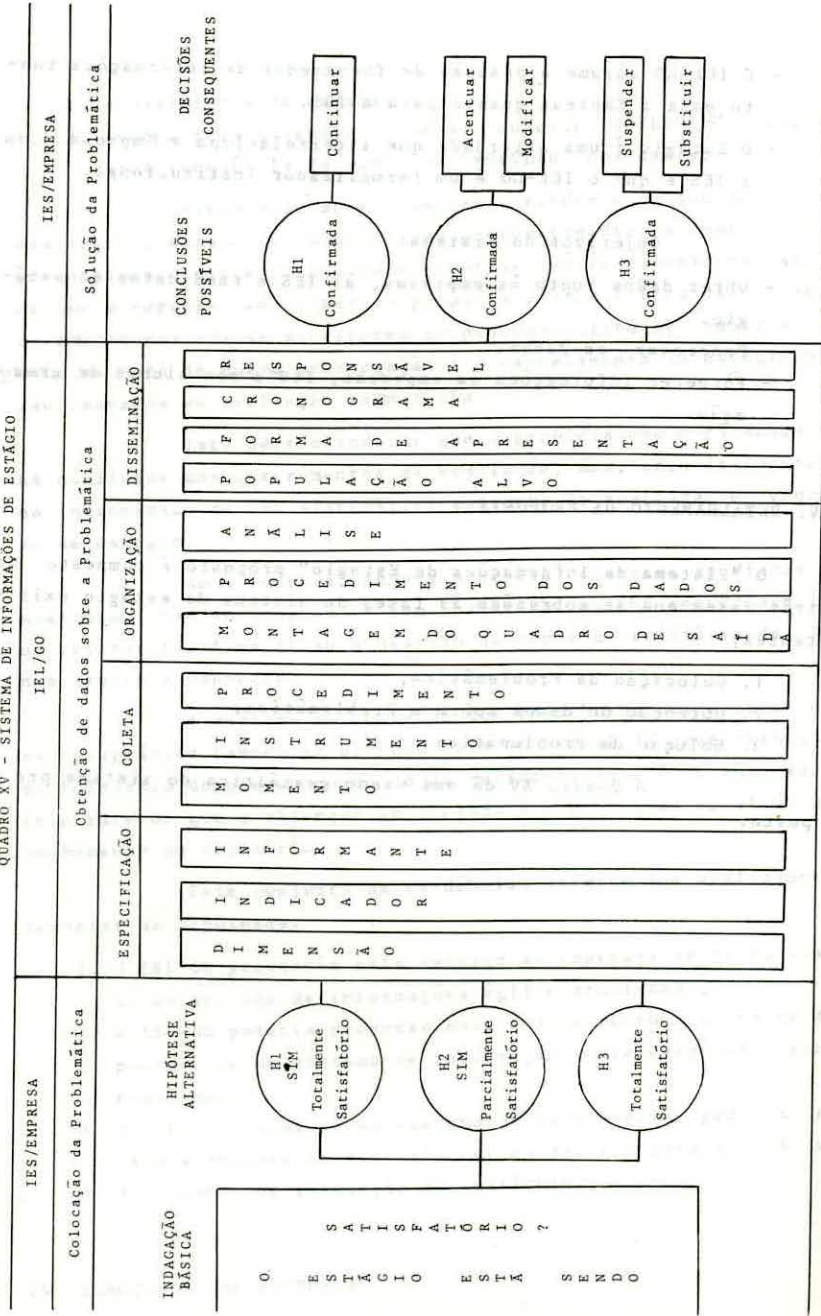
#### V. DETALHAMENTO DA PROPOSTA

O "Sistema de Informações de Estágio" proposto é composto de três fases que se sobrepõem às fases do sistema de estágio existentes:

1. Colocação da Problemática;
2. Obtenção de dados sobre a Problemática;
3. Solução da Problemática.

O Quadro XV dá uma visão gestáltica do sistema proposto.





A colocação da problemática (fase 1) se resume na proposição de uma ou mais indagações que deverão condicionar a montagem do sistema de informações. Os dados apresentados na primeira parte deste trabalho permite formular a indagação básica: "O estágio está sendo satisfatório?".

O IEL-GO é o sustentáculo da fase 2 (obtenção de dados sobre a problemática). A pertinência dos dados coletados e processados dará credibilidade ao IEL-GO como interveniente no processo.

A fase 3 (solução da problemática) escapa à possibilidade de intervenção da IEL-GO e é da responsabilidade das IES e das Empresas. Entretanto a IEL-GO deve ser um interveniente esclarecedor na apreciação da solução. Quanto maior a interface IES/ Empresa nesta fase será maior a possibilidade de ajustamento do sistema de estágio.

1. Colocação da Problemática:

A indagação básica "O estágio está sendo satisfatório?" deverá ser respondida tridimensionalmente:

- quanto à congruência;
- quanto à produtividade;
- quanto à produção.

Entende-se por congruência a possibilidade de relacionamento teoria-prática, isto é, os pontos divergentes e/ou convergentes entre o ensino da IES e a exigência da Empresa;

Entende-se por produtividade a efetividade das ações do estágio desde o momento da sua definição até o momento da sua avaliação somativa;

Entende-se por produção a frequência das ações dos estágios desde o momento da sua definição até o momento da sua avaliação somativa.

2. Obtenção de Dados sobre a Problemática:

Esta fase está dividida em quatro etapas:

- Especificação
- Coleta
- Organização
- Disseminação



Durante a Especificação devem ser definidas as dimensões da informação, os indicadores e os informantes.

A coleta deverá ser feita em três momentos a saber:

- na definição do estágio (entrada)
- no desenvolvimento do estágio (processo)
- na avaliação somativa do estágio (saída)

O Quadro XVI sumariza a especificação sugerida nos três momentos.

QUADRO XVI - ESPECIFICAÇÕES X MOMENTO

DIMENSÃO	I N D I C A D O R	INFORMANTE	MOMENTO DA COLETA
CONGRUÊNCIA	1. Como o aluno se habilita ao estágio?	- Colegiado de curso ou equivalente.	Entrada
	2. Como o aluno se candidata ao estágio?	IES/Empresa	Entrada
	3. Como é definido o Plano de Trabalho do aluno estagiário:	IES/Empresa	Entrada
	3.1. Empresa?		
	3.2. IES?		
	4. O que leva a empresa a demandar estagiários?	Empresa	Entrada
	5. Qual o critério para definição do número de vagas?	Empresa	Entrada
	6. Quais os critérios de seleção?	IES/Empresa	Entrada
	7. Como a IES indica campos de estágio	IES	Entrada
	8. Como a IES classifica o estágio (curricular ou não curricular)?	IES	Entrada
9. Como a IES indica candidatos ao estágio?	IES	Entrada	
10. Como é indicado o supervisor de estágio:	IES/Empresa	Entrada	
10.1. Empresa?			
10.2. IES?			

DIMENSÃO	I N D I C A D O R	INFORMANTE	MOMENTO DA COLETA
PRODUTIVIDADE	12. Como é definida a remuneração do estágio?	Empresa	Entrada
	13. Como é feito o acompanhamento do plano de estágio:	IES/Empresa	Processo
	13.1. Empresa?		
	13.2. IES?		
	14. Como são feitas as alterações no plano de estágio:	IES/Empresa/ Estagiário	Processo
	14.1. Empresa?		
	14.2. IES?		
	14.3. Estagiário?		
	15. Como são percebidas as alterações do plano de estágio:	IES/Estagiário	Processo
	15.1. IES?		
	15.2. Estagiário?		
	16. Como o estagiário percebe o acompanhamento do estágio pela IES/Empresa?	Estagiário	Processo
	17. Como o estagiário se habilita ao certificado de conclusão?	IES/Empresa	Saída
	18. Como a IES valida o estágio:	IES	Saída
	18.1. Curricular?		
	18.2. Não Curricular?		
19. Como a Empresa informa a conclusão do estágio:	Empresa	Saída	
19.1. Com Avaliação?			
19.2. Sem Avaliação?			
PRODUTIVIDADE	1. Qual a relação entre oferta e demanda de vagas?	IES/Empresa	Entrada
	2. Qual a relação entre a oferta e a demanda do campo de estágio?	IES/Empresa/ Estagiário	Entrada

DIMENSÃO	INDICADOR	INFORMANTE	MOMENTO DA COLETA
	3. Qual a relação entre o supervisor da Empresa e o da IES:	IES/Empresa	Processo
	3.1. na elaboração do plano?		
	3.2. na execução do plano?		
	3.3. na avaliação da execução?	Empresa/Estagiário	Processo
	4. Qual a relação entre o Estagiário e o Supervisor da Empresa:		
4.1. na elaboração do plano?			
4.2. na execução do plano?			
4.3. na avaliação da execução?	IES/Estagiário	Processo	
5. Qual a relação entre o Estagiário e o Supervisor da IES:			
5.1. na elaboração do plano?			
5.2. na execução do plano?			
5.3. na avaliação da execução?	IES/Empresa/Estagiário	Saída	
6. Qual o nível de satisfação quanto a duração do estágio:			
6.1. Empresa?			
6.2. IES?			
6.3. Estagiário?	IES/Empresa/Estagiário	Saída	
7. Qual o nível de satisfação quanto a definição das atividades:			
7.1. Empresa?			
7.2. IES?			
7.3. Estagiário?			

DIMENSÃO	INDICADOR	INFORMANTE	MOMENTO DA COLETA
PRODUÇÃO	1. Frequência de candidatos:	IES/Empresa	Entrada
	- Curso/IES		
	- Sexo		
	- Estado Civil	IES/Empresa	Entrada
	2. Frequência de Estagiários selecionados:		
	- Curso/IES		
	- Empresa		
	- Sexo		
	- Idade		
	- Estado Civil		
- Semestre Letivo	Empresa	Entrada	
3. Oferta de Vagas:			
- Empresa	IES	Entrada	
- Curso			
4. Solicitação de campo de estágio:			
- Curricular			
- Não Curricular	IES/Empresa	Processo	
5. Frequência de:			
5.1. Desistências dos Estagiários			
5.2. Cancelamento			
- Empresa	IES/Empresa	Processo	
- IES			
6. Duração do estágio	IES/Empresa	Saída	
7. Frequência de:			
7.1. Conclusões			
- Curso			
- Empresa			
- Sexo			
- Idade			
- IES			
- Estado Civil			
- Curricular/Não Curricular			

DIMENSÃO	INDICADOR	INFORMANTE	MOMENTO DA COLETA
	7.2. Prorrogações - Curso - Empresa - Sexo - Idade - IES - Estado Civil - Curricular/Não curricular		Saída
	7.3. Absorção como Emprego - Curso - Empresa - Sexo - Idade - IES - Estado Civil - Curricular/Não Curricular		Saída

Os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados deverão ser elaborados e testados gradativamente até que se obtenha o seguinte conjunto de formulários:

- Formulário da IES com dados de entrada que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e produção;
- Formulário da Empresa com dados de entrada que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e produção;
- Formulário da IES com dados do processo que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e produção;
- Formulário da Empresa com dados do processo que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e produção;
- Formulário da IES com dados de saída que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e produção;

- Formulário da Empresa com dados de saída que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e produção;
- Formulário do Estagiário com dados do processo que forneçam respostas aos indicadores de congruência, produtividade e proposto pela IES/Empresa;
- Formulário do Estagiário com dados de saída que forneçam respostas aos indicadores de produtividade, proposto pela IES/Empresa.

O conjunto de formulários deverá ser definido na interface IES/Empresa com intermediação do IEL-GO garantindo a especificidade de cada estágio-curso.

Quanto ao procedimento de coleta de dados o IEL-GO poderá aproveitar-se dos momentos de efetivação dos contratos para obtenção dos dados de entrada (formulários a e b); manter contato formal com as Empresas e as IESs durante a execução do estágio para obtenção dos dados de processo (formulários c, d e g) e aproveitar-se do momento de expedição do certificado para obtenção dos dados de saída (formulário e, f e h).

Os dados assim obtidos deverão ser processados e montados de tal modo que evidenciem os três momentos (entrada, processo e saída) e as três dimensões (congruência, produtividade e produção).

A análise só deve ser descritiva a fim de se guardar a especificidade do curso-estágio e por não se objetivar testar hipóteses mas sim visualizar o comportamento do sistema de estágio como um todo.

A transformação dos dados em informações é a atividade nuclear do sistema. A qualidade da organização e a clareza da informação poderá afetar tanto a IES quanto a Empresa.

A última etapa da fase de obtenção de dados é a disseminação das informações. Sugere-se a forma de "Boletim Informativo" de publicação semestral, dirigido às IES, Empresas e Representações Estudantis com ampla divulgação. O IEL-GO deve assumir integralmente a responsabilidade pela publicação e divulgação desse Boletim.

A implantação da presente proposta supõe de início um repensar da rotina da IEL-GO, uma discussão do instrumental com as IES e Empresas. De posse dos primeiros dados a IEL-GO deve

rã, num processo evolutivo, definir as formas de organização e quadro de análise dos dados, culminando pela montagem do Boletim Informativo nº 0.

O presente sistema de informações não tem a pretensão de ser algo perfeito e acabado. Tem um caráter normativo que precisa ser validado na prática. Sua implementação deve ser acompanhada de um processo de auto-avaliação da equipe.

### SUBSÍDIOS PARA A SUPERVISÃO EDUCACIONAL INSPIRADA

### NO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DE PAULO FREIRE\*

Maria de Jesus Silva \*\*

#### INTRODUÇÃO

Trabalhamos em Porangatu, cidade do interior do Estado de Goiás, no período de 1971 a 1976, na supervisão escolar e cremos que o mais importante que fizemos foi respeitar o profissional com o qual trabalhamos. Tínhamos realizado naquela época, o Curso de Supervisão feito em Inhumas, através do Convênio MEC/U SAID, cujo objetivo era prover as escolas de pessoal técnico.

A riqueza de material que nos foi apresentado durante o Curso fazia-nos crer, em nossa ingenuidade profissional, já que o Curso era totalmente acrítico e fundamentalmente técnico, que ao voltarmos às escolas de onde viemos, todos os problemas seriam resolvidos, Nossa visão era de que a técnica por si resolveria os problemas do ensino-aprendizagem.

Esquecemos que os professores com os quais iríamos trabalhar, em sua maioria leigos, casados, com mais de um emprego, jamais poderiam dispensar uma manhã ou uma tarde para o trabalho de preparo do material da aula seguinte, como era feito no CTM (Centro de Treinamento do Magistério), isto sem falarmos dos recursos materiais e financeiros que se faziam necessários...

O impasse estava criado. Adiantaria a supervisão ou seria melhor voltarmos à sala de aula?

E a resposta veio em forma de trabalho em equipe e de respeito aos problemas e experiências de cada um. O nosso traba -

\* Trabalho final realizado no Curso de Especialização em Educação na Faculdade de Educação UFG, 1982.

\*\* Aluna do Curso de Especialização.

lho se concentrou na tarefa de assessorar o pessoal docente. (Assessorar aqui significa discutir os problemas, expor experiências já comprovadas e daí selecionar o que o grupo acharia de melhor). As mudanças eram sugeridas pelos próprios professores, pois a necessidade de mudar para melhorar deve partir de quem está envolvido no trabalho. Chegamos mesmo, a receber professores aos domingos e feriados em nossa casa para que pudessemos planejar as aulas que seriam trabalhadas por alunos e professores. O trabalho foi longo. Mas, ao final, quando deixamos o serviço de Supervisão Escolar ouvimos dos colegas, que graças à nossa maneira de trabalhar respeitando o que era deles foi possível deixar a certeza de que eles poderiam seguir sozinhos, e que a supervisão, também era responsabilidade deles.

Outro fato que nos gratificou foi a adesão das oito escolas da cidade ao nosso trabalho, pois de início isto ocorria apenas naquela escola em que já trabalhávamos antes de fazermos o Curso de Inhumas. E dentre todas as adesões, a mais significativa para nós, foi a Escola das Freiras Franciscanas, considerada modelo na Comunidade.

Tivemos que nos desdobrar, mas felizmente, o nosso trabalho humilde conseguiu mobilizar toda a comunidade escolar de nossa cidade.

Lembramos, também, que o tipo de supervisão que havíamos apreendido era iminentemente "assistencialista" porque seu principal objetivo era assistir partenalista, quando não autoritariamente os professores e a direção em suas dificuldades, o supervisor era em linguagem popular "o sabe tudo", "o mágico". Ele deveria ter solução para todos os problemas que existissem no ambiente escolar. Sua estratégia maior: o treinamento de todo o pessoal em técnicas e métodos, sem jamais, talvez, se lembrar de que isso é importante, desde que o grupo esteja conscientizado para tal. Isso também era motivado por diretrizes da Secretaria de Educação e Cultura e cobrado do supervisor em forma de relatório, cujos modelos também eram fornecidos pelo Núcleo Central de Supervisão. Este era encarregado de distribuir e manter o controle de tudo que julgava ser o melhor para a supervisão educacional no Estado. O resultado parece não ser desconhecido, supervisor rejeitado, serviço ineficiente e o descrédito dos órgãos responsáveis pela Educação.

Diante dos problemas cruciais como os que acabamos de enumerar e em nossa primeira tentativa de iniciarmos nos caminhos

da pesquisa, buscamos inspiração no eminente Professor Paulo Freire, que embora não tenha criado um método para a Supervisão, pelo menos nos coloca alguns pontos que poderão nortear uma nova alternativa para a supervisão educacional.

Embora Paulo Freire tenha sempre o cuidado de se dizer apenas educador, pois esta palavra englobaria todas as especialidades envolvidas com a formação do homem, o educando, visando o despertar deste para fazê-lo (o analfabeto) diz ele, distinguir o mundo da natureza do mundo da cultura, (Freire, *Conscientização*, 1980, p.53), parece que para ele as características do supervisor, levando em conta o seu Método de Alfabetização de Adultos e seus princípios seriam:

1º. Ser sincero, franco, ante os desvios educacionais, sem medo de ferir ou ser ferido, em outras palavras, seria a maturidade profissional, que em Educador; *Vida e Morte*, 1982, p.98, cita: "Eu não posso silenciar uma verdade, mas devo respeitar a dos outros";

2º. Ser dinâmico - isso significa criatividade para que, utilizando a dialética das coisas do ser, não permanecer parado como a dizer "deixa ficar como está, para ver como fica" diz o ditado popular. Em Educador: *Vida e Morte*, 1982, p.91 diz ele "o mau hábito que temos de separar a prática pedagógica, a prática educativa da preparação da ação mesma...".

3º. Ser social e politizado para que possa pensar sempre na unidade da práxis e não do divórcio dessa com a ação, com a cultura, embora no grupo, a sua individualidade sempre esteja presente.

4º. Ser pessoa antes de ser supervisor, prático nos diferentes ramos do ensino em que atue para que não dê o vexame de sugerir algo e dizer, mas nunca fiz isso, não sei se dará certo...

5º. Avaliar-se e deixar-se ser avaliado sem o medo de ser julgado incompetente. Às vezes, o erro, o apontar de falhas nos conduz ao caminho certo.

6º. Unir sua prática educacional à prática fora dos muros das unidades escolares, para que o seu discurso não seja apenas palavras vazias, mas que o seu ressoar seja o eco da prática vivida, no dia-a-dia, no local onde estiver (Freire, 1982, p.98 - 99, Educador: *Vida e Morte*).

Parece-nos que algumas características básicas para um supervisor que se atrevesse a utilizar os princípios e as verdades freireanas poderiam estar encaixadas nestes seis itens, que não julgamos ser apenas estes, mas que já nos permitem repensar

nossa prática e nossa ação educativa dentro de nossas escolas, - com nossos colegas educadores e até mesmo com nossos amigos e familiares.

Por todos esses antecedentes e porque vivendo a prática da sua teoria em todos os momentos do seu viver e preocupado com a alienação do homem, não apenas o "dominado", mas também o "dominador" como Paulo Freire sempre se refere no decorrer de Pedagogia do Oprimido, e porque achando aquele momento propício, pois o poder governamental se dispôs a financiar seu trabalho, visto o grande número de analfabetos no País, é que ele se propôs a criar o seu Método de Alfabetização de Adultos.

E nós, numa tentativa de expandir as idéias, os princípios e os objetivos do método, um pouco mais além, nos propusemos a empregá-los como subsídios à Supervisão Escolar, tentando não divorciar a Pedagogia por suas especialidades criadas por força de Lei após 1964, mas o de manter a sua unidade, para que continue preparando educadores, para não desapontarmos, principalmente ao Prof. Paulo Freire, que já levou suas experiências educacionais além de nossas fronteiras territoriais.

#### O MÉTODO - OBJETIVOS E FASES EM QUE SE PROCESSA

O alto índice de analfabetos, a improdutividade das experiências já realizadas no setor, a marginalização e o distanciamento de grande parte da população do processo histórico da nação, motivaram o Prof. Paulo Freire a reinventar um método que fosse capaz de:

1. Permitir ao homem a prática de refletir "a realidade" e "não sobre a realidade";
2. Permitir ao homem a consciência crítica, isto é, a que é capaz de fazê-lo discernir o que é falácia do que é real, verdadeiro;
3. Permitir ao homem encontrar em sua própria cultura o instrumental que o faça transcender os limites de sua temporalidade e as explicações lógicas para as contradições que vive no seu dia-a-dia;
4. Permitir ao homem crer no seu próprio saber, isto é, torná-lo consciente de que o ato educativo é troca de experiência entre ele e aquele que se responsabiliza pela organização do mesmo. Isto significa utilizar sua cultura como o caminho seguro'

para suas descobertas pessoais e o tipo de relação existente entre ele e seu meio.

O Método, cujo objetivo maior é o de poder possibilitar ao homem "marginalizado" (1) pensar a sua situação no mundo, as causas que o levaram a mesma, é simples, pois permite analisar alternativas capazes de conduzi-lo à sua libertação como indivíduo e da sociedade como o conjunto de todos os indivíduos apesar da divisão de classes.

A técnica mais usada é a de grupo, onde o mais importante é o diálogo. E no dialogar o animador apenas coordena. Ele não é quem sabe mais, mas quem pode encorajar a todos os participantes a discutirem suas experiências, tornando-as conhecidas e enriquecendo a si mesmo e ao grupo (Freire, 1978, p.111, Educação como Prática da Liberdade).

O conteúdo metodológico é retirado do próprio contexto onde vive cada grupo de alfabetizandos. Os temas são os mais variados e com teor altamente político porque em cada tema gerador estão inscritos os problemas e as estratégias que poderão solucioná-los, projetando perspectivas para o surgimento de uma nova sociedade, onde o homem não fosse apenas paciente, o objeto, mas homem criativo, ativo, enfim sujeito. (Freire, 1978, p.112 a 114, Educação como Prática da Liberdade).

A esperança do autor é a de que o método faça cada homem "oprimido" ou "opressor" emergir da sua condição e projetar-se em busca da sua vocação de "ser mais". Desse modo, acredita que o homem conscientizado é capaz de criar um mundo novo, mais humano e mais justo, porque não se contenta apenas com as explicações ao nível da opinião, mas exige um maior aprofundamento, para que as respostas encontradas estejam realmente mais próximas da verdade. E para isto, utilizando-se da pesquisa participante, poderá chegar às causas primeiras do que se buscou saber. "A pesquisa participante é uma das técnicas utilizadas por Freire e sua equipe na tentativa de fazer um trabalho mais real, obedecendo, ou melhor, respeitando, as características do grupo. O que a diferencia dos outros tipos de pesquisa, é que o próprio pesquisador participa dos trabalhos junto com quem está trabalhando." (Brandão, Carlos Rodrigues - Org -, 1981, p.86-7, Pesquisa Participante).

(1) Marginalizado - significa esquecido pela maioria dos elementos da sociedade. São os desconhecidos dentro do seu próprio contexto histórico-sócio-cultural.

Paulo Freire acredita que educar é trocar experiências, aquele que é investido da condição de educador não se enclausura em sua cátedra, mas renova o que sabe, no saber daqueles que estão na condição de meros aprendizes. Em *Pedagogia do Oprimido* e ele mesmo diz "que o educador ao apresentar o conteúdo a ser estudado e que já foi objeto de sua 'admiração', 're-admira' o que antes fez, na admiração que os educandos fizerem" (Freire, 1979, p. 80). Isto significa, reaprender o que pensara já estar aprendido. É enriquecer-se, enriquecendo os demais. É fugir do empirismo e adentrar no mundo científico, compreendendo o porquê das coisas e a relação entre elas.

Preocupou-se Paulo Freire, também, com o fator motivação, pois como cita em *Conscientização* "sô uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições enfadonhas que pouco ou nada falam do seu viver" (Freire, 1980, p.41). As lições que lhes são apresentadas estão fora da sua realidade histórica e por isso mesmo fogem aos seus interesses, além de manter os educandos submissos aos interesses de uma classe que visa somente sua 'submissão' e 'exploração'.

A criatividade, nesse caso é a tarefa maior, tanto para educadores como para educandos. Ambos, conscientes da necessidade que os impulsionou na busca da sistematização do saber, sabem, também, que não havendo motivo não conseguirão caminhar na direção do objetivo pretendido.

Com essa preocupação com o homem, com sua situação no mundo, com a necessidade de gerar mudanças para fazer dos homens seres críticos e capazes de reinventar sua cultura, seu saber, tornar o mundo mais humano, é que Paulo Freire criou o método de alfabetização de adultos, cujas fases, citadas a seguir, para ele poderiam revolucionar a educação e provocar profundas transformações na sociedade brasileira, que buscava nos anos 60, época chamada por ele transição, afirmar-se como uma verdadeira democracia.

As fases do processo de alfabetização, citado, que por suas características podem despertar a consciência crítica no homem, segundo (Freire, 1978, p.112 a 115) ele são:

- 1a. Levantamento do universo vocabular (grupos com quem se trabalha);
- 2a. Selação de palavras, dentro do universo vocabular pesquisado;

3a. Criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha;

4a. Elaboração de fichas-roteiro para auxiliar os Coordenadores de debates, no seu trabalho;

5a. Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocabulários geradores.

Com essas fases ou etapas, o Prof. Paulo Freire tendo como objetivo de sua preocupação o homem, é que em *Conscientização* ele alerta: "É preciso que a educação - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, - adaptada ao fim que se persegue, permita ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história..." (Freire, 1980, p.39). Por isso é preciso que os educadores não motivem o surgimento de alunos passivos em suas salas de aulas, mas o desenvolver de seres atuantes para que estes compreendam a complexidade das relações homem-homem, homem-natureza e ajam para criar harmonia final que é a relação homem-Deus.

#### PRINCÍPIOS DO MÉTODO

Em 1960, o Brasil passava por profundas modificações, querendo implantar o nacionalismo que segundo Vanilda Paiva, (em *Paulo Freire e Nacionalismo - Desenvolvimento*, 1980, p.191) citando o Guerreiro Ramos, A. diz, textualmente que "o nacionalismo é uma ideologia popular e só poderá ser formulada induzindo-se da prática do povo os seus verdadeiros princípios" Como Paulo Freire, nascera no seio de uma família humilde, sofreu o peso das necessidades e das contradições sociais e sempre, tendo na religião o suporte da sua vida, abraçou sem vacilar os princípios e os objetivos do nacionalismo.

Paulo Freire sempre preocupado com o homem no que tem de mais autêntico, a sua essência, ele começou a pensar numa nova educação em que o próprio homem fosse sujeito de sua própria emergência política.

Essa educação necessariamente deveria permitir ao homem passar da consciência ingênua à crítica.

Embora Vanilda Paiva tente descrever historicamente a origem do pensamento freireano, que para ela é como se fosse um

prolongamento do pensamento isebiano e da ideologia acima citada, não podemos deixar de valorizar as idéias freireanas, apenas porque partem do real, mas, também, porque ele se coloca como elemento da própria classe para a qual seu método foi criado.

O nacionalismo-desenvolvimentista, seguindo o pensamento de A. Guerreiro Ramos, citado por Vanilda Paiva seria, também, um meio pelo qual aos poucos o homem chegaria ao pleno domínio de sua consciência, portanto, seria ao mesmo permitido viver a liberdade e "desprezar o assistencialismo - ligado ao paternalismo e ao autoritarismo, condições estas que o deixam ao nível das massas" (Paiva, 1980, p.103). A seguir cita ela mesma (p.103) que "Freire adotou a solução de Oliveira Viana em 1949 e que Freire citou: "Estes hábitos de servir ao bem comum, se inculcados metodologicamente, acabarão penetrando o subconsciente do brasileiro transformando-se em sentimento: em sentimento do dever cívico, em sentimento do bem comum, em consciência coletiva, em preocupação dominante do interesse público e a revolução estará feita."

O Professor Paulo Freire aproveitando a fase porque passava a sociedade brasileira, denominada por ele de transição, procurou caminhos para que o povo emergisse da consciência ingênua para uma consciência crítica passando da condição de objeto para a de sujeito, agente de sua própria cultura e de seu saber. Foi essa uma fase de convulsões pois a sociedade saía de uma base totalmente agrária para a fase de industrialização, o que não deixou de gerar certos problemas e que Paulo Freire cita como exemplos: "o novo clima cultural, os novos temas, as novas tarefas..." (Freire, 1979, p.46-7. Educação como Prática da Liberdade).

Essas mudanças fizeram florescer, no pensar de Paulo Freire, um tipo de "educação que permitisse ao homem brasileiro incorporar o dinamismo da época do trânsito". (Freire, 1979, p.47 e 48). Esse trabalho não era fácil e chamou a atenção para o problema, "afirmando que essa educação só seria autêntica se permitisse ao homem uma captação crítica do desafio... mas que adquira o senso radicalizador, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, porque é preponderantemente crítica, por isso positiva" (Freire, 1979, p.50).

Divorciou-se da linha tradicional que considera a educação como toda e qualquer atividade, planejada ou não, para proporcionar ao indivíduo oportunidades "iguais" (2) para tornar - se

(2) "iguais" = sabe-se que o liberalismo considera todos os homens

cidadão. Vista desse modo, parece que a educação é um fenômeno que se compõe de todas as dimensões do saber humano. Seu conteúdo deveria estar impregnado de teor político, social, econômico, ético e religioso.

Todavia, ao passar da teoria à prática percebe-se que as mesmas estão divorciadas. Exemplificando: se a nossa sociedade é uma sociedade de classes, os objetivos a alcançar são antagônicos. A "classe dominante", detendo os meios de produção e o "saber" monopolizam as idéias e fazem veicular, apenas o que for do seu interesse. Tornam real, aquilo que para a classe laboriosa é apenas ideal.

A ideologia universaliza o que é particular, isto é, consegue dar a todos o que é apenas de interesse da minoria dominante.

Transfere-se para a esfera do abstrato, a incumbência de solucionar as possíveis divergências próprias da "própria natureza humana". Cria-se a figura do Estado, atribuindo-lhe poderes ilimitados e considerando-o "como o justo juízo", aquele que não erra, que aplica a lei, ignorando a classe a que pertence aquele que esteja em julgamento.

Esta concepção esquece que o Estado, não possuindo vida como ser concreto, carece de um indivíduo para corporificá-lo, dar-lhe vida real. E nesse momento, os "escolhidos" são sempre aqueles da "classe dominante". E para melhor camuflar a realidade procura-se cooptar alguns da "classe dominada" para dissimular, disseminando a idéia de "igualdade de oportunidades" para todos. Os "interessados" podem subir na escala social. (Chamamos a atenção do leitor que as palavras entre aspas têm sentidos contrários àqueles que estamos acostumados a usá-los. A autora).

Pela educação, oculta-se o aspecto político, camufla-se o aspecto das desigualdades sociais e econômicas e acentua-se o papel da ética e da religião. Nesse sentido a educação é neutra. Seu objetivo maior é o de preparar a todos, indistintamente, para a vida.

É nesse ponto que surgem as discussões a respeito do caráter político ou não da educação.

iguais como pessoas e suas atividades, mas na realidade o que realmente acontece é exatamente o contrário. A igualdade existe apenas para a classe dominante, embora isto esteja na Constituição Art. 145 e § e também nos discursos oficiais.



Bernard Charlot (1979, P.11), em *Mistificação Pedagógica*, afirma categoricamente que "a educação é política". E continua afirmando: "a neutralidade política da Escola (Educação) só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político".

Ao analisar-se tais afirmações, percebe-se que o ato político é inerente a todo e qualquer comportamento ou opção feita por alguém. Isso porque ao escolher um determinado método, conteúdo ou estratégia, o educador, necessariamente estará fazendo uma opção política. Trabalhará a favor da emergência da classe dominante ou a favor da manutenção da ordem já estabelecida, o que agrada rá plenamente à classe dominante.

Pensando nessa condição de militante da educação percebemos que no jogo do poder, a educação é o canal mais utilizado para veicular as idéias e os ideais da sociedade. Vale lembrar que a educação do educador é feita em instituição criada pela própria sociedade que em suas falhas pode estar direcionada, para que o mesmo esteja sempre atento à manutenção da 'ordem' a fim de que 'todos' possam viver democraticamente e gozem dos mesmos direitos e participem dos mesmos deveres.

É nesse ponto que o método do Professor Paulo Freire surge como uma nova opção, dando matizes diferentes ao que já existia. Procuraremos elucidar aqui o significado novo dos pressupostos do método que revolucionou a educação brasileira em termos de alfabetização e como ele mesmo diz: "alfabetizar é muito mais que a decifração de símbolos, é esse tomar consciência pelo alfabetizando da sua situação no mundo, do valor do seu trabalho e da sua cultura". (Freire, 1978, p.120).

Nos princípios do método freireano que se seguem (*Préface de Pedagogia do Oprimido*), pode-se notar que toda sua preocupação está voltada para a criação de um novo homem, um homem ativo, crítico, capaz de transformar o seu próprio mundo, que às vezes lhe aparece adverso. Vejamos os princípios e conotação que ele dá às palavras que já são conhecidas da maioria:

1. Dinamicidade - o educando/educador são ao mesmo tempo agentes e sujeitos do ato educativo. Responsáveis pela seleção dos conteúdos a serem debatidos e das estratégias a serem utilizadas;
2. Historicidade - o homem e a sociedade não são frutos de momentos, mas têm um princípio e um fim, por

tanto uma história que se constrói no dia-a-dia com dados objetivos e subjetivos e que observados explicam a situação e o porquê da situação de cada um no contexto histórico-social;

3. Politização - cada indivíduo defende um ponto de vista e procura meios para justificá-lo e perpetuá-lo, se possível;
4. Liberdade - é o modo de ser do destino do homem e só terá sentido na história vivida pelos homens concretos;
5. Realismo - o método retira o conteúdo a ser trabalhado no contexto vivido pelo educando. Analisa cada situação sob todos os ângulos possíveis. A análise é sempre feita pelo próprio educando e que por si descobre cheio de auto-valor;
6. Conscientização - é a consequência da vivência, da discussão do real, do poder falar sem medo por parte do educando que vê no colega coordenador de debate um parceiro de luta.

#### A SUPERVISÃO ESCOLAR E O MÉTODO FREIREANO DE ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, a Supervisão Escolar nasce da supervisão industrial criada com o objetivo de garantir lucro empresarial, mediante a utilização de técnicas que possibilitassem a unidade de ação e a maximização dos lucros. Tal procedimento dando resultados nas empresas foi aos poucos sendo implantado nas escolas, com o mesmo objetivo, embora o objeto de trabalho e o produto na escola sejam diferentes. E o Ministério da Educação e Cultura visando a unidade da ação docente na escola e uniformização dos objetivos educacionais conceitua a Supervisão Escolar como "um processo técnico-pedagógico cuja finalidade é a manutenção da unidade de atuação docente, visando o alcance dos objetivos visados". (MEC, 1977, p.22).

Percebe-se que a política adotada pelo órgão encarregado dos problemas educacionais no País é centralizadora, pois estabelece para todo país as diretrizes que deverão nortear o setor educacional brasileiro. Ignora as peculiaridades locais que deveriam ser consideradas, por ser a cultura a fonte que indica os

conteúdos a serem trabalhados. Desse modo as nossas escolas tornam-se mortas, as nossas aulas desinteressantes, aumentando dia-a-dia os problemas que já afetam o ensino desde a época do império: repetências, evasões, ...

Assim a tendência do ensino é a decadência, pois os elementos motivadores, aqueles capazes de predispor o aprendiz a querer aprender estão sendo desprezados ou esquecidos.

Os elementos motivadores a que se refere Paulo Freire, ou seja "os problemas de cada um, seus ideais, suas histórias pessoais, enfim o desejo de descodificá-los e incorporá-los ao seu patrimônio cultural, desmistificados para a sua vida, transformam-se em mais uma etapa histórica da própria história de cada um, ou do próprio grupo. Isso seria o que se denomina de conscientização, ou seja, o domínio da natureza e a transformação do imaginário em realidade". (Freire, 1978, fases do método, p.112-15)

A Supervisão Escolar utilizando-se da prática da "ajuda" (ajuda na seleção de conteúdos, procedimentos, processos de avaliação, formulação de objetivos, elaboração de itens de testes e currículos, realização de treinamentos...) se caracteriza como um serviço assistencial, coincidindo, assim com o objetivo proposto pelo MEC para a mesma: "prestar assistência às escolas, para garantir a melhoria do ensino". (MEC, 1977, p.27)

Ao caracterizarmos a supervisão como "assistência" e voltando a análise freireana sobre a sociedade dividida em classes, onde uma detendo o poder mantém a outra sob seu domínio, percebe-se que a supervisão ainda se presta a um serviço da classe dominante para manter a 'ordem' estabelecida e inculcar nas massas ideais que não são da cultura destas, mas que lhes são apresentadas como se fossem parte delas. Todavia, como os costumes, os recursos, as experiências, os conhecimentos, expectativas e necessidades são diferentes, os resultados alcançados pelos trabalhadores da educação não são satisfatórios.

Alguns supervisores, orientadores, administradores e professores dizem que pesquisam para escolher as melhores técnicas, os melhores métodos e, no entanto, os alunos continuam indiferentes.

Provavelmente, ainda não perceberam como trabalhar a realidade, pois estão tão impregnados da ideologia dominante, não tendo condições de assumir um risco de pesquisar conteúdos, estratégias e meios de avaliação, mediante um trabalho cooperativo abrangendo todo pessoal integrante do processo ensino-aprendizagem,

ou seja, equipe técnica, professores, alunos, auxiliares, pais e comunidade. Os resultados de uma experiência desta natureza, em sua totalidade não seriam imediatos, mas bastantes positivos no sentido de oferecer condições reais aos considerados "ignorantes", desprovidos do "poder de mando" e de "saber", para, através, do processo de reflexão de sua condição no mundo, buscarem conscientemente a solução para seus próprios problemas e sua inserção na sociedade não por favores falsos, mas pelo reconhecimento de si mesmos, como pessoas capazes e com os mesmos direitos. Direitos esses, oriundos de sua natureza e de sua origem ontológica. (Isso quer significar que o ser é conhecedor de que a natureza que o originou é a mesma e que as expectativas criadas para um, são criadas para todos. Que a divisão é fruto apenas da imaginação dos homens).

O Professor Paulo Freire em seus escritos que relatam a sua prática, não faz referência específica aos serviços técnicos e às pessoas que os corporificam. Para ele, todos os militantes em educação são educadores, são trabalhadores da educação. Portanto, a função de todos é uma só: comprometer-se com a causa da libertação do homem.

Quando ele se refere à libertação, ele não o faz apenas pensando no "oprimido". Seu compromisso é abrangente. Para ele o "oprimido" é um ser escravo, porque não conhece a si próprio. É "ignorante" porque "acredita" que o seu saber não é saber. Tem vergonha de ser porque procura sua identidade fora da sua cultura, do seu mundo. É tímido, medroso, acomodado, deixando-se conduzir por outros que considera serem os donos do saber (Freire, 1980, resumo de idéias sobre a educação bancária, p.63-87, Pedagogia do Oprimido).

O "opressor" também é um escravo, porque, dominando o mundo pelo conhecimento das técnicas, julga-se superior, pois acredita ser capaz de dominar o mundo e as massas, manipulando-os com o produto de suas idéias e, em seu egoísmo e afã de dominar, perde a sua condição de ser humano, porque já não respeita a individualidade de seus semelhantes. Trata-os com indiferença, como seres incapazes ou imaturos que carecem da sua "generosidade". (Freire, 1980, resumo de idéias sobre a educação bancária, p. 63-87, Pedagogia do Oprimido).

Reportando-nos novamente ao MEC, o seu documento cita que "os fundamentos teóricos da supervisão são retirados da realidade sócio-econômica-política-cultural do País" (MEC, 1979,

p.67-69). Mas, ao mesmo tempo que faz tal afirmação, ele próprio elabora as diretrizes enviando-as a todas as unidades da Federação.

As Secretarias Estaduais, por sua vez, emprestam no va tonalidade às diretrizes recebidas, mudando-lhes alguns termos e as enviam a todas as unidades escolares. Estas são trabalhadas' como chegam. A realidade, tão decantada, foi esquecida. Supervisores treinam professores em técnicas para elaboração de currículo, técnicas de ensino, para a implantação do que "é melhor" para a educação. Mas, do início ao final do ano observa-se o fracasso escolar, através de problemas diversos: evasões, reprovações, baixo aproveitamento dos alunos, professores desatualizados, supervisores desacreditados, etc.

Aquele supervisor que de alguma maneira esforçou-se em selecionar técnicas, escolher textos, elaborar exercícios, ' treinar professores o ano todo se sente em desalento. A culpa é geralmente atribuída apenas a uma pessoa: o professor que não foi capaz de aplicar corretamente as técnicas.

É nesse aspecto que Paulo Freire escreve em Extensão ou Comunicação? (1979, p.88), "A assistência técnica é indispensável, qualquer que seja o seu domínio e só é válida na medida em que seu programa, nascendo da pesquisa do 'tema gerador' do povo, vá mais além do puro treinamento técnico. A capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é baseado no conhecimento, é apropriação do procedimento." (Freire, Extensão ou Comunicação?, 1979, p.88).

Apropriar-se da técnica significa conhecê-la para humanizá-la, isto é, para fazer dela um instrumento que possibilite aos demais o exercício da reflexão e da prática, a fim de que o saber se universalize criticamente.

A questão colocada por Paulo Freire sobre o seu método de alfabetização de adultos em seus princípios, parece ser uma nova alternativa, também para a supervisão educacional, principalmente uma supervisão que tenha como objetivos a humanização' e a libertação do homem.

#### CONCLUSÃO

Supervisão - como poderia proceder para ocupar seu espaço no campo da educação.

Queremos crer que a supervisão educacional, que quer servir de subsídios, ou melhor, instrumento de crescimento pessoal e profissional, tanto do supervisor como daqueles com os quais trabalha e para que todos se sintam responsáveis por suas tarefas deve como diz Freire, evitar o subjetivismo, ou seja, o perigo de considerar os homens sem mundo, sem cultura, sem saber, mas considerar a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens que também não se transforma por um caso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da praxis" se volta sobre eles e condiciona, a transformação da realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1979, p. 39-43).

E nós diríamos que essa tarefa é uma tarefa específica do supervisor que se achar comprometido com o homem e sua história, contribuindo como ser comprometido com a libertação do seu povo.

Um segundo aspecto, que para nós é muito importante é a coerência. Essa coerência entre pensamento e ação. Isso significa sinceridade, portanto, elo de união com a classe com a qual se trabalha e luta junto.

A crítica é um outro aspecto importante para o supervisor, pois é o único meio pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando atitude de simples ajustamento ou acomodação, apreendendo os temas e as tarefas de sua época (Freire, 1978, p.44). É uma tarefa difícil porque tanto os nossos diretores, como professores e colegas não acostumados com tal tipo de atitude, podem melindrar-se, provocando discórdia e entavando o trabalho educativo.

Queremos justificar nossa colocação porque desde quando nascemos já somos educados para a obediência servil. Os mais velhos, os mais sábios são os que têm 'razão'. A criatividade, a insubmissão dos mais novos é sempre ato de rebeldia e, conforme o caso, de punição. Isso começa em escala familiar, a menor célula da sociedade, até à Nação toda como junção das parcelas menores. - Daí os educadores de maneira abrangente, não poderem manifestar-se como seres politizados, a não ser se estafor a política do mais forte. E para não perder, a posição que ocupa e que de certa forma lhe dá 'status', enfileira-se nas hostes dos mais fortes, mesmo que seja apenas para manter-se no cargo. Este é o maior exemplo de incoerência e de antidemocracia.

Todavia, não se deve dar por encerrada esta tarefa ao deparar com o primeiro obstáculo, pode-se continuar dialogando, estabelecendo uma relação amorosa, isto é, aquela que não dita normas, não obriga tomar as decisões por um único modelo, mas analisa, critica, pensa, repensa, cria alternativas considerando o contexto. Afinal se cresce quando o grupo é capaz de reconhecer os erros, assumi-los, e, novamente, procurar e planejar novas alternativas.

Orientadora do trabalho:  
Profª Maria Marlene Marinho

Aluna:  
Maria Jesus da Silva

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Narcisa Veloso de - SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- ARISTON, Eunice e PORTO, Tânia Maria Esperon - FUNÇÕES DA SUPERVISÃO ESCOLAR. Porto Alegre, Sagra SA.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues - ORG./PESQUISA PARTICIPANTE. Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues - O QUE É O MÉTODO DE PAULO FREIRE. São Paulo, Brasiliense, 1981, Col. Primeiros Passos, 38.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues - EDUCADOR: VIDA E MORTE. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- BRASIL/MEC - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: FATORES DA MELHORIA DO ENSINO. Brasília, MEC, 1977.
- BRASIL/MEC - SISTEMA INTEGRADO: SUPERVISÃO ESCOLAR - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. 2 ed., Brasília, MEC, 1979.
- BRASIL/MEC - REFORMA DO ENSINO: 1º e 2º graus.
- CHARLOT, Bernard - A MISTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- FREIRE, Paulo - CONSCIENTIZAÇÃO. 3 ed., S. Paulo, Moraes e Cortez, 1979.
- FREIRE, Paulo - CARTAS À GUINÉ BISSAU. 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo - PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. 7ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, Paulo - EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. 8 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo - EDUCAÇÃO E MUDANÇA. Trad. Gadotti, Moacir e Martin, Lillian Lopes. 3 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo - EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO? 4 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara - ESCOLA, ESTADO E SOCIEDADE. 4 ed., São Paulo, Moraes e Cortez, 1980.
- HARPER, Babette e outros - CUIDADO, ESCOLA. 3 ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.
- LIMA, Venício Artur de - AS IDÉIAS DE PAULO FREIRE. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.
- MARINHO, Maria Marlene - AS FUNÇÕES DOS TÉCNICOS DE SUPERVISÃO NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU EM GOIÂNIA-GOÍÁS. Relação entre seu Desempenho e os Princípios da Supervisão Escolar, Goiânia, Ed. da UFG, Col. Teses Universitárias, 3.
- MONTEFUSCO, João Gabriel - ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL. 3 ed., São Paulo, Moderna, 1981.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró - AS BELAS MENTIRAS: A IDEOLOGIA SUBJACENTE AOS TEXTOS DIDÁTICOS. 2 ed., São Paulo, Moraes e Cortez, 1980.
- PAIVA, Vanilda Pereira - PAULO FREIRE E O NACIONALISMO DESENVOLVIMENTISTA. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S/A, 1980.
- PRZYBYSKI, E. - O SUPERVISOR ESCOLAR EM AÇÃO. Texto.

Publicação da

EDITORA DA UFG

Av. Universitária 1533

Fone (062) 261-4666 — R. 142

74000 — Goiânia-Goiás

Wendel Santos



## CRÍTICA

UMA CIÊNCIA DA LITERATURA

### CRÍTICA: UMA CIÊNCIA DA LITERATURA

Wendel Santos

Constitui o terceiro livro de uma série em que o Autor se propõe a "testar a hipótese de que a Crítica da Literatura pode ser um saber de caráter progressivo, contínuo e sistemático. Isto é: a Crítica da Literatura pode ser ciência. Sobretudo no sentido de um corpo teórico passível de transmissão".

Considera a crítica uma ciência-síntese, não só porque atravessa todas as ciências, utilizando-as como forma de compreensão da obra literária, mas sobretudo porque as julga.

A coletânea de ensaios que compõem o livro mostra-nos no escritor as qualidades que já nos habituáramos a reconhecer no Professor Wendel Santos: estudioso, inteligente, perpicaz, vaidoso sem ser presunçoso, seguro, de uma auto-confiança que lhe permite expor o que pensa e como pensa sem falsa modéstia e sem necessidade de escudar-se nos grandes teóricos.

Numa exposição argumentativa, vazada numa linguagem escorreita, precisa e objetiva, com imagens simples e originais, Wendel envolve o leitor no seu raciocínio claro e lógico, persuasivo e convincente, fazendo-o sentir a necessidade de pensar, de refletir, de questionar o saber pré-estabelecido; de insurgir-se contra o dogmatismo e contra o excesso de teorias que levam o indivíduo a subordinar-se às verdades proclamadas sem ao menos ousar contestá-las. (Ângela Jungmann Gonçalves)

Interação; R. Fac. Educ. UFG, 6(1-2), jan/dez. 1982.

### O LIVRO DIDÁTICO — ESCOLHA E USO

Zaíra da Cunha Melo Varizo\*

#### 1. INTRODUÇÃO

Não se pode negar a importância do livro dentro do processo de comunicação; nem se pode negar a seriedade de que se deve revestir a sua escolha como texto básico, para que se realize a assimilação dos conhecimentos transmitidos pelos professores.

Hoje, com as características peculiares de nossa sociedade; com o desenvolvimento dos meios de comunicação e consequente explosão de informações; com o progressivo aumento do número dos que procuram a escola; com a necessidade cada vez maior de se sistematizar o ensino, ganha o livro texto ou livro didático maior importância no processo ensino-aprendizagem; consequentemente cresce a responsabilidade do professor na sua escolha e utilização, vez que é considerado não como mero recurso de ensino, mas como elemento básico para a formação do aluno.

No entanto, no Brasil, percebe-se um grande descontentamento por parte dos alunos dos diferentes níveis do ensino quanto à escolha e à utilização do livro-texto.

No que se refere a utilização do livro didático, o quadro é desolador. Ou ficam os livros didáticos relegados a segundo plano, ou totalmente em desuso, ou, ainda, são repetidos mecanicamente como acontece de maneira mais acentuada no 2º grau e em alguns cursos superiores. No ensino da matemática na segunda fase do 1º grau, observa-se, com raras exceções, uma repetição mecânica dos livros textos.

\* Professora do Departamento II da Faculdade de Educação da UFG. Bacharel e Licenciada em Matemática pela Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Brasil.

O livro didático - parte da realidade espaço-tempo ral na qual está inserido - traz para si e em si mesmo esta realidade, seja pelos recursos tecnológicos da comunicação gráfica e das teorias da comunicação aliadas a princípios psico-pedagógicos atuais, seja pelo modo de informar, seja, ainda, pela informação em si mesma.

A tecnologia invadiu os livros didáticos nacionais de 1º e 2º graus, atingindo-os, entretanto, de maneira meramente superficial. Basta uma rápida observação para que se possa constatar que, na maioria das vezes, apresentam inovações apenas visuais. O espírito comercial tem sobrepujado o educativo e levado à proliferação de livros textos. Isto torna a sua seleção uma tarefa delicada, exigindo do professor uma análise cuidadosa de uma quantidade considerável de livros didáticos, se realmente deseja fazer uma escolha criteriosa.

## 2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

A seguir dos textos didáticos de Matemática, utilizado atualmente no ensino de 1º e 2º graus, serão salientados alguns aspectos que os distinguem de textos mais antigos.

Os livros textos de Matemática estão ganhando atrativos, que os contrastam com os cansativos textos tradicionais. Figuras e diagramas tornam-se mais atraentes com utilização de duas ou mais cores. A linguagem perde a antiga impessoalidade, aproximando-se da linguagem coloquial. As ilustrações, algumas vezes, incluem desenhos humorísticos que provocam nos leitores bom humor, e mostram que, apesar de a Matemática ser uma ciência árida, isso não é razão para apresentá-la circunspectamente.

Os livros textos tornaram-se mais estimulantes e ricos de idéias. Relações dinâmicas são indicadas por inúmeros gráficos e diagramas. Definições e provas podem ser apresentadas clara e concisamente, de forma agradável e compreensiva, pelo simbolismo moderno. Fotografias ilustram a parte da Matemática aplicável às artes, ciências e indústrias.

Os textos passaram a ser escritos com muito mais rigor do que costumavam ser. As definições tornaram-se mais precisas com as noções básicas de conjuntos. O simbolismo elementar usado atualmente contribui para tornar as idéias mais claras.

A estrutura dos livros textos tem sido aperfeiçoada; orientada para apresentação da matemática como um todo, está baseada na teoria de conjuntos.

Pesquisas realizadas em relação a métodos efetivos de apresentação da matemática em conexão com a instrução programada estão provocando melhor entendimento dos elementos psicológicos, possibilitando buscar informações que vão introduzindo e consolidando gradualmente as idéias a serem aprendidas e firmemente fixadas na mente dos alunos.

Alguma coisa precisava ser feita para que fossem conhecidas essas pesquisas, a fim de que elas pudessem contribuir para uma apresentação mais efetiva da matemática, mostrando-a aberta para o mundo com todo seu atual potencial de aplicação. Com essa orientação em mente, novos tipos de livros textos estão sendo publicados, livros e folhetos que podem ser lidos pelos próprios alunos. Eles sentem-se encorajados a ler esse tipo de material, seja ele complementar ou não para o seu curso, desde que os habilite a entender, sem ajuda, um texto e lhes torne possível, mais adiante, ler textos de maior profundidade.

Sob esse ponto de vista, os exemplos dos Estados Unidos, União Soviética e Inglaterra são dignos de ser imitados. Nos Estados Unidos, bibliografias especialmente dirigidas para colegas têm sido publicadas pelo National Council of Teachers of Mathematics. Na Rússia, colocações tais como Popular Lectures in Mathematics Club Bookshef, entre outras, estão sendo lidas pelos estudantes das classes secundárias mais adiantadas. Vários volumes já foram publicados e estão traduzidos para o inglês. Na Inglaterra duas séries de livros foram publicadas sob o título geral "Contemporary School Mathematics". A primeira pode ser lida nos primeiros anos do 2º grau. Outras séries como essas estão sendo escritas para estimular o interesse pela Matemática.

Convém salientar que um livro texto de matemática não deve ser nenhum tratado a exemplo do "Formulário" de Peano ou "Grundlagen der Geometrie" de Hilbert. Seu conteúdo deve ser adequado ao nível do aluno e apresentado de forma didática, com estrutura e seqüência apropriadas. Essa apresentação deve obedecer antes a métodos efetivos do que a métodos axiomáticos, pois não se deve esquecer de que em matemática existem diferentes graus tanto de abstração de idéias e de princípios, quanto de rigor nas definições e demonstrações.

No final de cada tópico, deve o livro conter exercícios e problemas que ofereçam a prática necessária à retenção da aprendizagem, e alguns exercícios de recapitulação relacionados a conceitos. A introdução de novos conceitos deve ser acompanhada de ilustrações, exemplificações e referências a conceitos já conhecidos de modo a torná-los mais facilmente compreensíveis.

As demonstrações devem ser desenvolvidas de forma completa e ordenada, sem omissões, mas sem detalhes excessivos, sinalando os passos e o seu encadeamento básico, colocando-se em evidência suas conexões, a fim de que se tornem facilmente compreensíveis. Devem ser omitidas todas as demonstrações que estiverem acima do nível de compreensão dos alunos; devem ser suprimidas, as pseudo-demonstrações, isto é, não se deve lançar mãos de artifícios que sugerem idéias erradas quanto ao que seja uma demonstração.

Os textos devem estar relacionados aos programas oficiais - contendo mais material do que o estritamente necessário à compreensão do aluno, oferecendo informações complementares e aprofundando o tema. Devem favorecer a transferência da aprendizagem e, valendo-se de estratégias adequadas tais como linguagem simples, e objetiva, ilustrações e comparações precisas, devem possibilitar ao aluno estudá-los sozinho, independentemente de ajuda do professor.

Existem, basicamente, dois tipos de livros didáticos de matemática: aqueles que têm por finalidade desenvolver os conteúdos dos programas oficiais do ensino da matemática e aqueles que têm por fim desenvolver o gosto pela matemática. Aos primeiros o essencial é a comunicação entre um autor que "sabe" e um leitor que "não sabe"; o principal objetivo a perseguir é o programa em si mesmo. São os livros escolares, propriamente ditos, utilizados nas salas de aulas. Os segundos têm por objetivo estimular o raciocínio, a imaginação e despertar a curiosidade do aluno, permitindo-lhe uma aventura intelectual.

No Brasil, os livros de matemática, a nível de 1ª e 2ª Graus, são do 1º tipo; começam, entretanto, a aparecer algumas traduções de livros do 2º tipo.

### 3. A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

A adoção de livros feita sem critérios leva à aceitação de livros didáticos discutíveis em detrimento de outros excelentes. Seguem abaixo algumas sugestões para uma análise crítica do livro texto, a fim de ajudar o professor na sua seleção.

A análise deve considerar os objetivos a que o livro se propõe e atentar para algumas variáveis das quais se salientam as seguintes: clientela a que se destina, observando-se nível

sócio-econômico e cultural, faixa etária, características regionais e locais, objetividade e profundidade da informação.

Destacam-se a seguir alguns itens que devem ser observados:

#### 3.1. Legibilidade

Muitas têm sido as pesquisas desenvolvidas a respeito da legibilidade. Nelas são consideradas as características adequadas à visão do leitor.

A maior parte dos estudos sobre percepção visual revelam que as normas da leitura são praticamente uniformes, existindo apenas algumas diferenças entre o leitor adulto e a criança.

##### 3.1.1. Letra

Tamanho - A idade do leitor deve ser considerada. As crianças pequenas exigem letras de maior dimensão. Conforme pesquisas recentes, o tamanho da letra deve variar de 8 a 12 pontos.

Tipo - Quanto mais diferenciadas forem as letras, mais fácil será a leitura; sendo o romano o tipo mais recomendado para as obras didáticas. Os outros tipos de letra devem ter o seu uso limitado a títulos, subtítulos e, no máximo, às fórmulas.

##### 3.1.2. Cor

São muitos os trabalhos que destacam a importância da cor, que, sem dúvida alguma, é um aspecto importante na edição didática. Recomenda-se:

- usar o preto sobre o branco;
- usar a cor com caráter seletivo, e, como tal, utilizá-la de forma sistemática;
- observar o seu poder de representação simbólica que é quase universal;
- observar o seu uso nas representações gráficas.

##### 3.1.3. Paginação

É incontestável a importância da paginação, ou seja, da disposição global de uma página, para uma melhor apresentação do texto. Devem ser apresentados de forma artística e racional o texto e as ilustrações.

Hoje em dia se busca a harmonia na apresentação, de modo a tornar o livro didático agradável de se olhar e fácil de ler.

##### 3.1.3.1. Linha

Comprimento - Estudos comprovaram que o comprimento das linhas não deve ser inferior a 13 cm nem ultrapassar a 15 cm.

Disposição - Alguns livros didáticos adotam a disposição em colunas, com o objetivo de aumentar a rapidez na leitura ou para adaptações pedagógicas.

### 3.1.3.2. Brancos

Os espaços vazios ou brancos são fatores importantes para tornar a leitura agradável e facilitar a compreensão. Têm por função a pausa e a separação de agrupamentos de informações, como, por exemplo, o enunciado de um teorema de sua demonstração, o enunciado de exercícios de sua resolução, destacar fórmulas, sub-títulos, exemplos etc.

Em resumo, a composição da página tem por escopo contribuir para a compreensão do texto. Isto exige racionalidade na disposição do texto, valorizando-se a disposição geométrica, respeito às linhas horizontais e verticais dominantes numa página, agrupamento de informações, títulos e sub-títulos. Devem-se destacar a estrutura do raciocínio, as ligações entre os exemplos e as ilustrações.

## 3.2. Inteligibilidade

A expressão inteligibilidade refere-se à propriedade de que o material escrito deve possuir, no sentido de facilitar a compreensão de quem o lê. Como afirma PFROMM.

### 3.2.1. Análise de conteúdos

Na análise de conteúdo se faz sentir de maneira mais marcante a formação profissional do professor. Aí entram sua concepção de educação, seus conhecimentos de psicologia educacional e, especialmente, sua concepção dos valores e fins do ensino da matemática e seu conhecimento, da matéria. Faz-se necessária uma análise cuidadosa do conteúdo, a fim de se verificarem a comparabilidade das definições, teoremas e exercícios abordados, a coerência na forma de apresentar a matemática, bem como sua adequação à clientela.

### 3.2.2. Linguagem

A linguagem deve ser precisa e aproximar-se da coloquial, empregando-se a ordem direta e eliminando-se o desnecessário. Os parágrafos devem ser curtos, contendo apenas uma idéia, e o vocabulário, adequado à clientela a que se destina.

### 3.2.3. Simbolismo

Deve ser utilizado com cuidado, a fim de que possa contribuir para tornar o texto mais compreensivo. o emprego de sím

bolos deve estar diretamente relacionado com a capacidade de abstração e de generalização do aluno.

### 3.2.4. Definições

Estão diretamente relacionadas com o conceito e com o tipo de conceituação que se deseja introduzir. Qualquer que seja a forma de definição adotada, isto é, seja a definição nominal explícita, por abstração, por recorrência, deverá ela ser apresentada de forma precisa e concisa.

### 3.2.5. Demonstrações

Devem ser desenvolvidas, passo a passo, contendo o essencial, com precisão matemática.

### 3.2.6. Estrutura

O conteúdo deve ser estruturado obedecendo a uma seqüência lógica e programada, de modo a se constituir um todo unificado, onde as várias unidades estarão interligadas formando uma seqüência coerente e compreensível.

### 3.2.7. Exemplos e Ilustrações

Tendo a função de facilitadores da aprendizagem, devem levar em conta a capacidade de abstração, de generalização, e de síntese da clientela a que se destina, bem como os aspectos culturais dessa clientela. Os exemplos e ilustrações devem estar perfeitamente integrados no texto e colocados na página sem prejudicar o desenrolar natural da leitura.

### 3.2.8. Exercícios

Os exercícios não devem ser repetitivos nem levar à automatização. Bem dosados eles devem possibilitar o desenvolvimento do raciocínio. Devem explorar a capacidade de relacionar os diferentes conteúdos da matemática e abranger as habilidades intelectuais, desde o nível de conhecimento até o de análise, síntese e avaliação. Constituem os exercícios uma fonte rica para a motivação intrínseca, desde que se apresentem como um desafio à atividade intelectual do aluno.

## 3.3. Aspectos Materiais

A confecção, a qualidade do papel e da encadernação e o custo do livro são fatores que influenciam na escolha de qualquer livro texto. O professor deve verificar a qualidade do papel e a resistência da encadernação. O papel muito fino pode prejudicar a percepção visual das letras, enquanto que o papel o



paco e sem brilho facilita a visibilidade para a leitura.

O preço deve ser visto em relação ao material utilizado e ao poder aquisitivo da clientela.

#### 4. MANUAL DO PROFESSOR

Alguns livros didáticos se fazem acompanhar de um guia para o professor, contendo informações específicas de matemática e orientação didática. Todavia não devem ser entendidas como uma diretriz a ser seguida, mas apenas como sugestões para estimular a criatividade do professor. O fato de o livro vir acompanhado ou não de guia ou de manuais para o professor não deve ser encarado como critério decisivo para sua escolha.

A vantagem dos guias e manuais é permitir ao professor ter acesso aos objetivos educacionais a que o autor se propõe, à filosofia que norteou a obra e a aspectos pedagógicos da disciplina, facilitando o próprio trabalho do professor na escolha e utilização do livro.

#### 5. USO DO LIVRO DIDÁTICO

Ainda que seja importante a escolha criteriosa do livro didático, é realmente a sua utilização que vai definir todo o seu potencial educacional.

Quando o professor passa a repetir pura e simplesmente o conteúdo dos livros, numa posição inteiramente bitolada, dificilmente pode levar seus alunos a questionar e a desenvolver seu espírito criativo. Com esta atitude o professor desenha uma aprendizagem mecânica, que limita o nível de conhecimento, transformando a matemática num mero receituário, que se caracteriza pela repetição de fórmulas, pela aprendizagem de problemas padrão, pela manipulação repetitiva de símbolos cujo significado o aluno, em geral não percebe.

A sua utilização também está fortemente relacionada ao nível escolar a que se destina, pois são marcantes as diferenças entre as primeiras séries do 1º grau e às últimas. No ensino superior, os livros são mais indicados do que adotados.

Guardadas as diferenças da clientela e dos cursos, o livro deve estar inserido dentro de uma estratégia de ensino, constituindo uma alternativa de aprendizagem e não uma imposição didática permanente.

Enfim, cabe ao professor dar vida e significado ao conteúdo; o livro se tornará tão melhor quanto mais criteriosa for

a sua escolha e maior a capacidade pedagógica do professor ao explorá-lo.

#### BIBLIOGRAFIA

1. BLOIS, Marlene Montezi - Livros Para Quê? in: Tecnologia Educacional nº 28 - ABT, Rio de Janeiro, 1979.
2. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa - O Livro Didático - in: Tecnologia Educacional nº 28 - ABT, Rio de Janeiro, 1979.
3. SERVAIS, Wand Varga, T. Teaching School Mathematics - England, Penguin Books Ltda, 1971.
4. SILVA, Maria Helena B. Resende - O Livro Uma Tecnologia Educacional - in: Tecnologia Educacional nº 28 - ABT, Rio de Janeiro, 1979.
5. TORANZO, Fausto I. Ensenanza de la Matemática - Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1959.
6. UNDERHILL, Roberth G. - Teaching Elementary School Mathematics. 2ª ed. United States of America, Bell & Howel Company, 1972.
7. PFROMM NETO, S., ROSAMILHA, N. G.; DIB, Cláudio Z. O Livro na Educação, Rio Primo/INL, 1.974.

Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 – R. 142  
74000 – Goiânia-Goiás



## UNIVERSIDADE OPORTUNA

Maria do Rosário Cassimiro, Oliveira Leite Gonçalves,  
Ronaldo Fonseca Zica, Natividade Rosa Guimarães

É um texto provocativo. Rico em informações históricas, marcado, aqui e ali, por pinceladas vivas de erudição, faz pensar. Por isso, é um texto atual: num momento em que a Universidade mergulha no epicentro de maior abalo sísmico de toda a sua história, não apenas no Brasil mas no mundo todo, é necessário que se interroge sobre a 'oportunidade' dela'. (Joel Pimentel de Ulhoa)

## A HISTÓRIA DA VIDA DE FREUD E A HISTÓRIA DA PSICANÁLISE

Magda Ivonete Montagnini\*

### 1. FUNDAMENTAÇÃO GERAL DA TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD 1.1 SIGMUND FREUD, 1856 (MORÁVIA) - 1939 (LONDRES)

Freud exerceu várias atividades estudantis e profissionais antes de se decidir pelos estudos e trabalhos na área que o tornou mais divulgado e reconhecido como cientista. Tanto que só em 1909 (aos 53 anos de idade), Freud apresentou seu primeiro relato do desenvolvimento e do tema da psicanálise em cinco lições pronunciadas na Clark University, Massachusetts.

Atraído fortemente pelos trabalhos de Darwin e pelo estudo da natureza, Freud resolveu em 1873 (aos 17 anos de idade) ingressar na Universidade e fazer o curso de medicina na Universidade de Viena. Neste curso experimentou consideráveis decepções não tendo sido aluno brilhante, a tranquilidade e a satisfação que os seus trabalhos no laboratório de fisiologia lhe proporcionavam. Devido as escassas recompensas do trabalho científico, as limitações de progresso na comunidade acadêmica por ser ele judeu e a precária situação financeira de sua família, Freud num dos momentos decisivos de sua carreira (1882/26 anos) segue a orientação de um seu professor pelo qual sentia a mais alta estima, do abandonar a carreira teórica (trabalhos no laboratório de fisiologia) e ingressar na prática da medicina (médico estagiário), atuando na área de atendimento a problemas referentes ao sistema nervoso central. Foi brilhante nos estudos e trabalhos sobre a anatomia do cérebro. Em seguida, interessou-se pelo estudo das doenças nervosas e publicou um grande número de observações clínicas sobre doenças orgânicas do sistema nervoso. Em 1885

\* Mestre em psicologia educacional pelo IESAE-Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro; professora de Psicologia na Faculdade de Educação da UFG.-Departamento de Biologia e Psicologia Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFG.

(29 anos) foi concedido a Freud uma bolsa de estudos para ir continuar seus estudos em Paris, época na qual ele foi aluno do neurologista Jean Charcot, especialista nos estudos da histeria e no tratamento da mesma através da hipnose. Deste contato surgiu em Freud o interesse pelos aspectos psicológicos das neuroses, das doenças nervosas, uma vez que Charcot foi o primeiro a reconhecer a histeria como doença psicológica e a tratá-la através de um método puramente psicológico - o hipnotismo. Em 1886 (30 anos), Freud retornou a Viena (onde vivera desde 03 anos de idade), fixando-se como médico. Foi mal recebido, sendo seus trabalhos rejeitados pelas altas autoridades médicas.

A notícia de que em Nancy surgira uma escola que trabalhava com o método da sugestão para fins terapêuticos, com ou sem hipnotismo, incentivou Freud a abandonar o tratamento de doenças nervosas orgânicas. Freud humildemente reconhecia que nesta época ele não era capaz de hipnotizar todos os pacientes e que, era incapaz de por alguns pacientes num estado tão profundo de hipnose quanto desejava.

Em 1889 (33 anos), ele viajou para Nancy a fim de aperfeiçoar sua técnica hipnótica. Observando o comportamento dos pacientes durante estes estudos em Nancy, ele fez inferências da possibilidade de existir poderosos processos mentais, inconscientes.

Não convencido na eficiência da hipnose como método terapêutico psicológico, Freud assim mesmo fez uso deste método ao clinicar, não fazendo apenas meras ordens ou proibições sugestivas (hipnose), mas, empregou-o para fazer perguntas (entrevistas) ao paciente sobre a origem dos seus sintomas. O paciente após uma hipnose profunda era induzido a expressar em palavras a fantasia emotiva que o dominava naquele momento. O paciente em estado consciente (de vigília) não era capaz de fazer uma descrição mais autêntica, mais real da(s) causa(s) dos seus sintomas como o fazia quando estava em estado inconsciente (devido hipnose profunda). Daí duas importantes consequências no modo particular de Freud usar a hipnose:

1º) maior chance de conhecer as origens (causas) das doenças psicológicas e o significado dos sintomas histéricos;

2º) maior chance do médico satisfazer sua curiosidade de médico, ou seja, desvendar a origem das manifestações psicológicas doentes para, posteriormente, lutar a fim de eliminá-las.

Dessa inovação no método hipnótico, Freud, passou a trabalhar com um novo processo terapêutico denominado método catártico. Catártico porque o paciente era induzido a se conscientizar de uma lembrança fortemente emocional até então reprimida. A descarga desta emoção é o que em psicanálise se denomina ab-reação. O método catártico não foi criado por ele e sim, por um médico em Viena - Josef Breuer, aproximadamente entre 1880 e 1882. Em síntese, neste método se apoiava nos seguintes princípios:

1º) os sintomas têm significados, isto é, têm causas;

2º) quando o paciente descobre o(s) significado(s), o sintoma desaparece;

3º) o sintoma desaparece porque ocorre a sua remoção.

A finalidade terapêutica do método catártico era possibilitar a descarga de emoção ligada a uma experiência previamente reprimida, isto é, era o de provocar a ab-reação.

Freud e Breuer publicara, após vários anos de observações os livros: "Sobre o Mecanismo Psíquico dos Fenômenos Histéricos" (1893 - 37 anos de idade) e "Estudos sobre a Histeria" (1895-39 anos de idade). Freud nunca negou que o mérito dos estudos iniciais sobre histeria couberam à mente de Breuer.

Pelo fato de Breuer considerar que a teoria da catarse não tinha muito a dizer sobre o tema da sexualidade, o que o punha veementemente à proposição de Freud - a causa das neuroses é (são) um(s) conflito(s) sexual(is) infantil, foi a causa do término dos trabalhos em comum entre estes dois teóricos.

## 1.2 A TRANSIÇÃO DA CATARSE PARA A PSICANÁLISE

### 1.2.1 O PAPEL DESEMPENHADO PELA SEXUALIDADE NA ETIOLOGIA DAS NEUROSES

Em seus estudos sobre a origem das neuroses (etiologia das neuroses), Freud descobriu que habitualmente uma excitação de natureza sexual, quer fosse um conflito sexual comum, quer a(s) consequência(s) de experiências sexuais anteriores, originavam neuroses. Aproximadamente em 1896, Freud então, abandonou o tratamento catártico por dois motivos:

1º) muitos pacientes apresentavam resistência ao emprego deste método;

2º) seus resultados eram poucos satisfatórios porque, embora possibilitasse a descarga da tensão nervosa, nem sempre o paciente tornava-se preparado para saber reagir quando tivesse outro problema. Isto é, a melhora ficava na dependência do nível de relacionamento entre médico e paciente, assemelhando-se ao efeito da sugestão.

Passa a usar o método da ASSOCIAÇÃO LIVRE, sendo que desta inovação técnica surgiu a PSICANÁLISE. O que desempenhou um papel relevante na escolha desta técnica foi o fato de Freud acreditar que os fenômenos não são causais e sim, CAUSAIS. O determinismo foi uma posição filosófica e metodológica deste teórico. O fundamento teórico da eficácia da associação livre na descoberta do significado do sintoma é o seguinte: as coisas são apenas aparentemente esquecidas. As associações livres devem ajudar o indivíduo a desvendar seu mundo não-consciente. As principais características dessa técnica quanto ao paciente são:

- 1º) auto-observação atenta e desapaixonada;
- 2º) fazer comunicação contínua da sua consciência;
- 3º) ser honesto nas suas comunicações, inclusive, não retendo: a) idéias desagradáveis; b) absurdas; c) desimportantes; d) irrelevantes.

Segundo Freud, através da associação livre o sujeito é conduzido àquilo que ele tem de reprimido porque, ao relatar livremente sua vida, o paciente é induzido ao nível não-consciente, isto é, atos falhos, lapsos, ..., assim como, porque cedem suas forças de resistência na situação criada experimentalmente (deixar falar livremente). São assim cedidas as barreiras do consciente e o paciente passa a tomar conta das forças repressivas através da comunicação espontânea.

OS PRINCÍPIOS BÁSICOS ou "Pedras Angulares" DA TEORIA PSICANALÍTICA antes de 1922 foram:

- 1º) a pressuposição de existirem processos mentais inconscientes;
- 2º) o reconhecimento da teoria da resistência e repressão;
- 3º) a apreciação da importância da sexualidade e do complexo de Édipo.

Quanto ao primeiro princípio temos que, o INCONSCIENTE foi considerado por Freud o núcleo de toda a vida psíquica.

Ele é a parte da mente em que os processos mentais são dinamicamente inconscientes, em contrates com o consciente. Em 1920, Freud rebatizou o inconsciente de ID. O conteúdo do inconsciente de um sujeito pode ser inferido a partir de seus comportamentos, sem contudo, o próprio sujeito ser capaz de o examinar e relatar. Os elementos que compõem o inconsciente são as experiências pessoais reprimidas não mantidas no consciente e tudo o que é psicologicamente herdado.

Quanto ao segundo princípio temos que, RESISTÊNCIA como termo técnico, é a oposição que se verifica ocorrer durante o tratamento psicanalítico contra o processo de tornar conscientes os processos inconscientes. O paciente se opõe às INTERPRETAÇÕES do analista quando em estado de resistência. Existem resistências mais fracas ou mais fortes, conforme o paciente ache mais fácil ou mais difícil permitir que o analista o compreenda. A resistência é uma manifestação de defesa; é uma força repressiva. Freud afirmou que as forças motivadoras por trás da formação de sintomas neuróticos são de natureza sexual, e uma das provas de que esta afirmação é verdadeira se prende ao seguinte fato: durante o tratamento psicanalítico, forma-se regularmente entre o paciente e o médico uma relação emocional especial, não racional. Ela pode se caracterizar por uma devoção mais afetuosa ou por uma inimizade mais obstinada e deriva das características de atitudes eróticas anteriores do paciente, as quais se tornaram inconscientes. Essa TRANSFERÊNCIA, tanto em sua forma positiva quanto negativa, é usada como uma arma pela resistência. Mas, nas mãos do médico, ela se transforma num poderoso instrumento terapêutico e na dinâmica do processo de cura ela desempenha um papel da mais alta relevância.

Quanto à REPRESSÃO temos que, este foi considerado por Freud como um mecanismo de defesa básico da personalidade, comparável a uma tentativa de fuga. Ela é um processo através do qual um impulso ou idéia inaceitável é tornado inconsciente, devido haver na mente uma força que exerce as funções de uma censura. As repressões permanecem inconscientes e se o médico ou outra pessoa tenta levá-las para a consciência do paciente, provoca-se uma resistência. As tendências reprimidas nem sempre são impotentes. Muitas vezes elas atuam na mente do sujeito de maneira indireta, e as satisfações indiretas ou substitutivas dos impulsos reprimidos constituem os sintomas neuróticos. Sobretudo devido motivos culturais, a repressão mais intensa incide sobre os instintos sexuais. O papel da repressão na gênese da neurose é relevante. A repressão con-

duz à ANSIEDADE sendo que, o grau de ansiedade serão tão maior quanto menor tiver sido a descarga motora (chorar, gritar, ...) na ocasião do trauma original, cuja lembrança foi reprimida.

As principais consequências da repressão são:

1º) a repressão é realizada pela instituição de censura do ego (consciente) ou superego (pré-consciente) sendo que, o impulso não tem acesso à consciência e à descarga motora direta mas, simultaneamente, o impulso retém sua catexia integral de energia.

Em psicanálise, CATEXIA significa energia armazenada no psiquismo. "... é a energia psíquica (libido) que foi concentrada no objeto - seja uma pessoa, ou coisa inanimada, um grupo social ou uma causa (catexia objetual); os processos do próprio eu (catexia do ego) ou os impulsos inconscientes de realização de desejos inacessíveis (catexia fantástico)". (Cabral, Álvaro & Nick, Eva, 1974, p. 55).

2º) ANTICATEXIA - o ego tem que proteger-se contra a ameaça constante de uma renovada investida investida por parte do impulso reprimido, fazendo um desgaste contínuo de energia, uma anticatexia, o que ocasiona o seu empobrecimento. Em síntese, a anticatexia é a energia investida na manutenção da repressão de um processo catexizado.

3º) o impulso reprimido e portanto inconsciente, nem sempre fica inoperante sendo que, eles podem atuar na mente do sujeito de maneira indireta, como já foi abordado anteriormente. Esta é uma das consequências graves porque, embora o sujeito procure uma forma de expressão, essa é distorcida e desviada de sua finalidade devido à resistência do ego.

Assim sendo, o objetivo da terapia através do método da associação livre deixou de ser o de provocar a ab-reação conforme se esperava ao usar o método catártico, e passa a ser o de possibilitar a revelação das repressões "...e substituí-las por atos de julgamento que podiam resultar quer na aceitação, quer na condenação do que fora anteriormente repudiado". (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 25, p. 41). Este é o objetivo do tratamento denominado por Freud de psicanálise.

Quanto ao terceiro princípio ou "pedra angular" da teoria psicanalítica antes de 1922 temos que, Freud após prolonga dos anos de experiência profissional e estudos concluiu que os con-

flitos entre os impulsos sexuais do indivíduo e suas resistências à sexualidade originavam as neuroses. E que, este tipo de conflito ocorria devido experiências traumáticas ocorridas no início da vida sexual. Freud deparou então com um fator novo - a SEXUALIDADE INFANTIL. À princípio, ele acreditava que o conflito gerador da neurose era consequência de alguma experiência sexual infantil sendo que o trauma neste caso não precisava ser real podendo ser imaginário, isto é, as relações afetivas vivenciadas pelo paciente com relação ao pai, irmão, ..., nem sempre eram reais, isto é, as cenas de sedução jamais tinham ocorrido sendo apenas FANTASIAS impregnadas de desejos. Desta descoberta Freud pode concluir que, no tocante à neurose, a realidade psíquica era de maior importância que a realidade material. A descoberta da existência da sexualidade infantil se fez através do exame analítico de adultos. E foi a partir de 1908 (52 anos de idade) que Freud iniciou o estudo da sexualidade de infantil com a análise de crianças e com a observação desimpedida de seus comportamentos.

Outra grande descoberta além da existência dos processos fantasiosos, foi a descoberta de que era preciso AMPLIAR O CONCEITO DO QUE ERA SEXUAL, isto é, sexo se refere a algo mais do que a união de dois sexos no ato sexual ou da provocação de sensações agradáveis específicas nos órgãos genitais. E assim partiu Freud para o estudo da FUNÇÃO SEXUAL. Ele verificou então que, a função sexual encontrava-se presente no sujeito desde o próprio início da vida, embora no começo estivesse ligada a outras funções vitais, tornando-se independente delas posteriormente.

Freud passou então a descrever o desenvolvimento da LIBIDO e, conseqüentemente a descrever as fases do desenvolvimento psicosexual do ser humano (oral, anal, fálica, latência e genital). Freud afirmou: "Dei o nome de libido à energia dos instintos sexuais; era a expressão direta ou indireta de um desejo sexual. Posteriormente, Freud reformula este parecer afirmando que a libido está ligada não só aos processos instintivos sexuais mas também, aos instintos do ego, instintos, tais como, a sede, o evitar a dor, enfim, instintos ligados à autopreservação da vida.

Libido significa assim, a manifestação da sexualidade, entendendo-se por sexualidade, um conjunto de "...fenômenos manifestamente não sexuais, mas que são latentes (ou inferencialmente), derivados ou análogos dos fenômenos sexuais". (Rycroft, 1975, p. 218). Em seu livro "Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade" publicado em 1905 (49 anos de idade), Freud abordara sobre isso. Nas exposições sobre o desenvolvimento da libido, Freud destacou a

ocorrência do COMPLEXO DE ÉDIPO. Em seu livro "Três Contribuições para uma Teoria Sexual" publicado em 1905 (49 anos de idade), ele fez importantes considerações sobre o complexo de Édipo, considerando-o o núcleo dos comportamentos neuróticos. Mas, é no livro "A Interpretação de Sonhos" publicado em 1900 (44 anos de idade), que aparece pela primeira vez citações sobre o complexo de Édipo. A idéia da existência deste complexo originou-se da auto-análise que Freud fez após a morte de seu pai.

A explicação referente ao complexo de Édipo se prende ao seguinte: os sujeitos têm necessidade de estabelecer relação objetal, de encontrar um objeto e com ele se relacionar, sendo que, este objeto pode ser externo ou interno. Assim como na primeira fase do desenvolvimento psicosssexual o sujeito se relaciona com o seio materno (objeto), aproximadamente, entre as idades de dois e cinco anos ocorre uma convergência dos impulsos sexuais, da qual, no caso dos meninos o objeto é a mãe. Paralelamente a essa escolha de um objeto - possuir a mãe - ocorrem sentimentos de hostilidade e rivalidade em relação ao pai. A solução do complexo de Édipo é tipicamente obtida pela identificação com o genitor do mesmo sexo.

Complexo de Electra é o correspondente feminino do complexo de Édipo.

A tendência moderna é considerar o complexo de Édipo e Electra mais como uma estrutura psíquica do que a fonte primária da própria neurose.

Além de definir as "pedras angulares" da teoria psicanalítica são visões gerais dos princípios básicos da psicanálise; são proposições mais abrangentes enquanto que, os enunciados das "pedras angulares" da teoria psicanalítica das neuroses, utiliza aqueles enunciados para formular visões mais específicas, para fazer aplicações dos mesmos nos casos de neuroses e tratamento clínicos em geral.

As "pedras angulares" da teoria psicanalítica das neuroses foram:

- 1º) repressão;
- 2º) importância do instinto sexual;
- 3º) transferência.

Como já foi feito a descrição dos dois primeiros princípios, será descrito em seguida, apenas o terceiro.

TRANSFERÊNCIA - Freud afirmou que uma das maiores provas de que as forças motivadoras por trás da formação de sintomas neuróticos são de natureza sexual, era a ocorrência do processo de transferência. Este foi conceituado como sendo o fato do paciente DESLOCAR para seu analista, sentimentos, idéias e fantasias (amorosas ou hostis) derivados de figuras anteriores de sua vida. Há o estabelecimento de uma relação emocional especial e inconsciente entre o paciente e o médico, devido as necessidades inconscientes e os conflitos psicológicos do paciente. Deslocamento em psicanálise significa um mecanismo de defesa, o processo pelo qual a energia (catexia) é transferida de determinada imagem mental para outra, no sentido de que certa imagem possa simbolizar outra, isto é, o paciente PROJETA sobre o analista representações objetais. A projeção é um mecanismo de defesa pelo qual o ego (consciente) se protege da ansiedade, não admitindo os seus "maus objetos internos" anteriormente introjetados e projetando-os em objetos externos. A projeção é acionada devido o medo da punição de um agente externo. Ao fazer projeções o sujeito inconsciente visa:

1º) reduzir a ansiedade pela substituição de um perigo maior por outro menor;

2º) externar seus impulsos sob o disfarce de defender-se contra seus inimigos, quando na realidade o sujeito está se auto-defendendo porque sua consciência o perturba.

Embora no início da psicanálise a transferência tenha sido considerada um problema, pelo fato dessa perturbar a objetividade do paciente, posteriormente (1912) contudo, este teórico concluiu que pelo contrário, a transferência era um poderoso instrumento terapêutico e desempenhava um papel relevante na dinâmica do processo de cura, por ser um mecanismo inconsciente que interfere na recuperação de lembranças reprimidas (resistência). Isto porque, quando a transferência é processada pelo paciente ele retrata conflitos originados de suas relações com os pais, o que prova que os adultos não superam sua antiga dependência infantil e o que possibilita ao médico fazer interpretações e, conseqüentemente, uma segunda educação do paciente como um corretivo da sua educação enquanto criança. As interpretações possibilitam ao paciente conscientizar-se de alguns fenômenos inconscientes que possui e, conseqüentemente, aceitá-los e superá-los.

### 1.3 A ESTRUTURA DA MENTE

Em 1922 (66 anos de idade), no Congresso Psicanalítico Internacional de Berlim, foi mencionado pela primeira vez em pú-

blico as concepções de ego, superego e id. Após 1922, essa foi uma das contribuições mais decisivas à psicanálise. E foi em 1923 (67 anos de idade) que Freud escreveu "O Ego e o Id", onde relata os conceitos elaborados a respeito da estrutura da mente.

Através do estudo do desenvolvimento individual dos seres humanos e com base no ponto de vista analítico dos fatos patológicos, Freud chegou ao conhecimento do que ele chamou de aparelho psíquico (a mente e o seu funcionamento). O aparelho psíquico é um conceito central da metapsicologia freudiana. Para este teórico, a vida mental é a função de um aparelho (psíquico) sendo que uma das suas características é ser constituído de três partes: id, ego e superego.

### 1.3.1 ID OU INCONSCIENTE

Uma das partes que compõem o aparelho psíquico é o id. Além do que já foi descrito anteriormente sobre o id ou inconsciente, temos a acrescentar o seguinte: além de escrever "O Ego e o Id", Freud escreveu também "Além do Princípio do Prazer" (1920 -64 anos de idade) e "Psicologia de grupo e Análise do Ego" (1921-65 anos de idade), sendo que nestas três obras ele expõe suas idéias teóricas a respeito do aparelho psíquico. Segundo sua própria afirmação, "... dei livre rédea à inclinação, que reprimi por tanto tempo, para a especulação, e também considere uma nova solução do problema dos instintos". (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 25, p. 71).

Segundo Freud, o id contém além do conteúdo reprimido, tudo o que é herdado ou inato, isto é, contém os instintos. Esses são definidos como sendo um impulso à ação, inato e biologicamente determinado. "Freud discute quatro propriedades dos instintos: a FONTE ou ORIGEM, o OBJETO INTERNO (intrínseco), o OBJETO EXTERNO e o ÍMPETO. A fonte ou origem é definida como uma excitação somática. O objeto interno é a redução de excitação; o objeto externo é a coisa ou ato que reduz a excitação; e o ímpeto é a força da pulsão. A propriedade fundamental do instinto é a fonte ou origem." (Biaggio, 1976, p. 85). Quando o sujeito fracassa na tentativa de encontrar um objeto e atingir o objetivo instintual, ela se FRUSTRA. Essa frustração provoca o aumento da TENSÃO instintual e, conseqüentemente, o SOPRIMENTO. Embora reconhecendo a existência de um número indeterminado de instintos, Freud especulou se não seria possível fazer remontar todos esses numerosos instintos a uns

poucos básicos. Assim procedendo, descobriu que existiam dois instintos básicos - EROS e TÂNATOS. Eros era o deus grego do amor sexual, sendo que Freud utilizou tal expressão para personificar a força da vida e os instintos sexuais. Eros é também chamado INSTINTO DE VIDA e inclui tanto o instinto sexual (preservação da espécie) quanto os instintos de autopreservação.

Tânatos era o deus grego da morte, sendo que Freud empregou tal expressão para personificar o INSTINTO DE MORTE. Esse tem como objetivo desfazer as conexões e, assim, destruir coisas; seu objetivo final é levar o que é vivo a um estado inorgânico. Tanto que, a AGRESSÃO é tida como uma projeção do próprio impulso autodestrutivo inato; ela é um derivado do instinto de morte. Conter a agressividade é, na maioria das vezes, nocivo e conduz à doença (à mortificação). Muitas vezes ocorre o fato de o sujeito se autodestruir, quando na realidade o que ele queria era destruir com agressões outra pessoa. Ocorre também o fato de uma porção de autodestrutividade permanecer inata, quaisquer que sejam as circunstâncias, até enquanto a libido do sujeito (libido entendida como toda manifestação da força de Eros) não for usada ou fixada de uma maneira desvantajosa.

Na descrição do id, Freud abordou sobre a existência do PRINCÍPIO DE PRAZER e PROCESSO PRIMÁRIO.

O princípio do prazer é manifesto na libido ou no instinto de vida, sendo as atividades inconscientes completamente dominadas por esse princípio. Segundo Freud "...o comportamento humano é basicamente regido pela necessidade urgente de gratificação dos instintos, quer de forma direta (matar a fome, por exemplo), quer alucinatória (através de fantasias)". (Cabral, Álvaro & Nick, Eva, 1974, p. 285). A esse princípio de redução da tensão e, conseqüentemente, através do qual o id opera, Freud chamou-o de princípio de prazer.

Para atender ao objetivo primordial do princípio de prazer - evitar a dor e obter o prazer - o id dispõe de um processo denominado PROCESSO PRIMÁRIO. Este se caracteriza por ser alógico, atemporal, impulsivo e irreal. Se caracteriza por uma forma primitiva de pensar porque ao pensar, faz uso de material subjetivo ou subjetivizado, em grande parte proveniente do inconsciente (pensamento autista). Este tipo de processo frequentemente é utilizado nos sonhos, nas alucinações, nas psicoses e nos estágios primitivos de vida. Ao fazer uso do processo primário para descarregar tensão, o sujeito forma a IMAGEM de um objeto que removerá a

tensão. Cria-se então uma experiência alucinatória, sendo que o objeto desejado se faz presente na forma de imagens mentais, sendo que o objeto desejado se faz presente na forma de imagens mentais, sendo essas a única realidade conhecida pelo id.

Embora o id faça uso do processo primário para atender ao princípio de prazer, isto por si só não basta para reduzir a tensão.

Segundo Freud, o id não tem comunicação direta com o mundo externo e só é acessível, mesmo ao nosso conhecimento, através de outro agente.

### 1.3.2 EGO OU CONSCIENTE

"A outra região da mente, que acreditamos conhecer melhor e na qual reconhecemo-nos mais facilmente - a que é conhecida como ego - desenvolveu-se a partir da camada cortical do id, que, por ser adaptada à recepção e exclusão de estímulos, e está em contato direto com o mundo externo (realidade)". (Os Pensadores - Freud, Sigmund, 1978, p. 240). O ego refere-se às partes organizadas do aparelho psíquico em contraste com o id não organizado. O ego é a parte do id que foi alterada pela influência direta do mundo externo. Ele representa o que se pode chamar de razão e senso comum, em contraste com o id que contém as paixões. Ele é orientado para a realidade e visa a satisfação das necessidades explorando para atingir tal fim, meios aceitáveis, agindo como um controlador dos instintos. Exerce pois, o controle das experiências conscientes e regula as ações entre a pessoa e o seu meio. Dessa forma, cabe ao ego decidir se a tentativa de obter satisfação deve ser acionada ou adiada, ou se não será necessário que a exigência do instinto seja suprimida completamente por ser perigosa. Devido a isso, Freud afirmou que o ego funciona de acordo com o PRINCÍPIO de REALIDADE. "Segundo Freud, a atividade mental é governada por dois princípios: o princípio de prazer e o princípio de realidade; o primeiro conduz ao alívio da tensão instintual pela realização alucinatória de desejos, e o último, à gratificação instintual pela acomodação dos fatos do mundo externo e aos objetos nele existentes." (Rycroft, 1975, p. 185-6). Assim, através do princípio de realidade, o aparelho mental aprende a adiar o prazer da satisfação e a tolerar temporariamente sentimentos de desprazer, até que seja encontrado o objeto apropriado para a satisfação da necessidade. Enquanto o princípio de realidade é adquirido e aprendido durante o DESENVOLVIMENTO, o princípio de prazer é inato e primitivo.

O ego obedece ao princípio de realidade e atua através do PROCESSO SECUNDÁRIO. Este se caracteriza por obedecer à lógica, por ser uma atividade mental consciente e pela tolerância à frustração, habilitando o sujeito a adaptar o seu comportamento às exigências da realidade. Fica evidente, portanto, porque só o processo primário não é capaz de reduzir a tensão: o sujeito precisa aprender a diferenciar entre a imagem mental de algo e a percepção real deste algo como existe no mundo externo.

Concluindo tem-se que, o ego é a parte organizada do id, existe para realizar os objetivos do id e não para frustrá-los e que sua força origina do id. Exercendo altas funções executivas, o ego controla direção da ação. O ego exerce também relevantes funções de controle, ou seja, procura integrar as exigências geralmente antagônicas do id, do superego e do meio ambiente e, visa manter a vida do sujeito e garantir a reprodução da espécie.

### 1.3.3 SUPEREGO ou PRÉ-CONSCIENTE

É a parte da mente na qual a AUTO-OBSERVAÇÃO, a autocrítica e outras atitudes reflexivas se desenvolvem. Freud através de inferências afirmou que as energias do superego provêm do id, isto é, a tendência e auto-atacar-se do superego nada mais é do que uma válvula de escape para os próprios impulsos agressivos do sujeito, retratando a VOLTA CONTRA O EU. Inicialmente Freud afirmou que a formação do superego se dava em função da relação pai-filho (complexo de Édipo e ou Electra). Posteriormente, ampliou esta afirmação alegando que o superego é o "...representante interno dos valores e ideais tradicionais da sociedade, transmitidos pelos pais e reforçados pelo sistema de recompensas e castigos impostos à criança." (Hall, Calvin & Lindzey, Gardner, 1971, p. 49). A noção de superego foi inspirada nos estudos acerca da INTROJEÇÃO, sendo esta uma incorporação, no sentido de "...ato fantástico ou alucinatório de engolir ou devorar outra pessoa ou parte de outra pessoa, tornando-a parte do sujeito..." (Cabral, Álvaro & Nick, Eva, 1974, p. 197). Segundo Freud, a introjeção é o antônimo de projeção. Em síntese: "Em seu primeiro aspecto, o superego seria consequência das regras impostas pelos pais e, também, projeção das próprias agressões das crianças. O segundo aspecto nasceria da identificação e interiorização, inicialmente, dos pais e, depois, de educadores e demais modelos ideais". (Os Pensadores - Sigmund Freud, 1978, p. XII).

Freud usou o conceito de superego pela primeira vez em seu livro -"O Ego e o Id" (1923), conceituando-o como sendo um



dos componentes do aparelho psíquico que se desenvolve do id, que domina-o e que representa as inibições dos instintos que caracterizam o sujeito. O superego representa mais o ideal do que o real, tendendo mais à perfeição (eu ideal) do que ao prazer.

As funções principais do superego são:

1º) inibir os impulsos do id, especialmente os de natureza sexual e agressiva;

2º) persuadir o ego a prestar contas não apenas de suas ações, mas igualmente dos pensamentos e intenções não executadas;

3º) lutar pela perfeição.

O superego tem dois subsistemas:

1º) "consciência" - este é um subsistema do superego estruturado a partir das punições recebidas e ou eliciadas pelo sujeito devido ao fato dele não ter obedecido algumas normas. A função da consciência é punir o sujeito fazendo-o sentir-se culpado.

2º) "ego-ideal" - este é um subsistema do superego estruturado a partir das introjeções das ações merecedoras de aprovação. A função do ego-ideal é recompensar a pessoa fazendo-a sentir-se orgulhosa. Enquanto o ego-ideal decide: "Você deve ser tal e tal", a consciência decide: "Você não deve ser tal e tal". "Tal e tal" no caso representam os padrões morais e sociais introjetados (os pais ou suas figuras substitutivas).

Concluindo este estudo sobre a estrutura mental segundo Sigmund Freud tem-se que, a divisão da mente em três partes (id, ego e superego) foi feita apenas para facilitar a compreensão do leitor quanto ao funcionamento da mente, uma vez que essa funciona como um todo. Assim, os três componentes básicos do aparelho mental encontram-se permanentemente empenhados numa interação visando o funcionamento harmonioso da personalidade.

#### 1.4 ÚLTIMAS CONTRIBUIÇÕES DE FREUD À PSICANÁLISE

Já em 1923, Freud fazia tratamento médico devido ter câncer na boca. Mas, mesmo assim continuou trabalhando fazendo análises dos pacientes e escrevendo livros. Nos seus últimos dez anos de vida, Freud fez uma revisão do problema da ansiedade, exposto em seu livro "Inibições, Sintomas e Ansiedade" (1926). Também formulou a hipótese da existência de duas classes de instintos (Eros e o instinto da morte) e propôs a divisão da personalidade mental

em um ego, um superego e um id (1923). Essas foram as maiores contribuições de Freud à psicanálise nos seus últimos anos de vida. Depois de ter ampliado o campo da psicanálise dedicando-se sobremaneira às ciências naturais, à medicina e à psicoterapia, Freud voltou-se para os problemas culturais dedicando-se nesta passagem não só à psicologia individual mas também, à psicologia social. Estudou as manifestações artísticas, a religião e os mitos. Em seu livro "Totem e Tabu" (1912-1913), ele escreveu sobre suas investigações a respeito das origens da religião e da moralidade. Repetiu este fato ao escrever "O Futuro de uma Ilusão" (1927) e "O Mal-Estar na Civilização" (1930). Freud explicou serem as manifestações artísticas, os mitos e, sobretudo, a religião, um reflexo dos conflitos dinâmicos entre o ego, o id e o superego.

Freud admitiu que estes estudos feitos por ele no final de sua vida, embora tendo origem na psicanálise, se estendem muito mais além dela, e foram mais bem aceitos pelo público do que a própria psicanálise.

Em 1930, Anna Freud, sua filha e procuradora, recebeu uma homenagem cívica na Rathaus de Frankfurt-am-Main à Freud - o Premio Goeth de 1930. Segundo este teórico, isso foi o clímax de sua vida como cidadão.

Freud se orgulhou por compreender que a psicanálise tinha campo aberto para o seu desenvolvimento tanto como um ramo do conhecimento quanto como um método terapêutico.

O número de componentes na Associação Psicanalítica Internacional aumentava consideravelmente na última década de sua existência. De dois em dois anos era realizado um congresso pelos membros da associação acima referida, no qual eram apresentados trabalhos científicos e se solucionavam questões de administração. Uns se interessavam mais em esclarecer e aprofundar os conhecimentos acerca de psicologia; outros, pela medicina e psiquiatria. Outros ainda, recomendavam que a psicanálise fosse introduzida nas universidades e incluída nos currículos médicos. Assim, lutava-se para que a psicanálise fosse de importância equivalente tanto na educação quanto na medicina.

E finalmente, em 23 de setembro de 1939 (83 anos de idade), Freud faleceu em Londres cõscio de que os estudiosos, os cientistas resistiram mais do que deviam à apreciação de sua teoria e de sua técnica terapêutica.

## BIBLIOGRAFIA

- BIAGGIO, Ângela M. Brasil - Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1978.
- CABRAL, Álvaro & NICK, Eva. Dicionário Técnico de Psicologia. São Paulo, Cultrix, 1974.
- Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 25 e 15, Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- FREUD, Sigmund. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- HALL, C.S. & LINDZEY, G. Teorias da Personalidade. São Paulo, Herder, 1971.
- RYCROFT, Charles. Dicionário Crítico de Psicanálise. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

**O EDUCADOR E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ESCOLA\***

Ildéu Moreira Coelho\*\*

"O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele faz daquilo que fizeram dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a própria história, a superação dessas estruturas' numa práxis totalizadora"

Sartre

O Estado, particularmente nesses últimos dezessete anos, reduziu a escola à condição de "agência" treinadora de mão-de-obra abundante, barata e subserviente aos interesses dos grupos econômicos; formadora de profissionais especializados, sem capacidade de crítica e sem condições de compreensão e controle do processo de trabalho; inculcadora do modo de pensar, agir e sentir da classe dominante, e, portanto, um importante instrumento de perpetuação dessa ordem social profundamente injusta e discriminadora. Burocratizado e despolitizado, o ensino se reduz hoje, em grande parte, à transmissão de conhecimentos dados (que podem ser quantificados, divididos, dosados e administrados), verdades tidas como prontas e acabadas, uma simples sistematização das diversas experiências trazidas pelos alunos, evitando que professores e alunos pensem sua prática, busquem o sentido da experiência e critiquem seus dados.

\* Discurso proferido por ocasião da formatura do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, 1º semestre de 1981.

\*\* Professor na Faculdade de Educação da UFG, Patrono da Turma.

Seja reduzidos à condição de "simples professores" (aqueles que na sala de aula ensinam aos alunos as várias disciplinas), seja à condição de "técnicos" ou "especialistas" (os pedagogos), fomos todos expropriados de nosso saber, transformados em incompetentes sociais, meros executores de uma política educacional definida sem a nossa participação, obrigados a aceitar calados as supostas reformas de ensino (da Universidade ao 1º grau) e outras imposturas dos tecnoburocratas encastelados nos Aparelhos de Estado.

A própria Universidade na qual vocês hoje se formam é uma instituição que desconfia dos estudantes, dos funcionários e dos professores, de sua capacidade de escolha, de discernimento; que suspeita de suas organizações, enfim, que duvida de sua capacidade de educar-se. Ignora obstinadamente que a participação no governo da Universidade é uma forma de educação de todos, inclusive dos indivíduos ou grupos mais extremistas (não confundir com radicais). Numa palavra, uma Universidade na qual pensar ainda é uma temeridade, questionar uma afronta, lutar contra toda forma de imposição e subserviência um absurdo, produto da "irresponsabilidade" e das "paixões" de uma minoria.

Finalmente, a realidade da escola no Brasil e em Goiás é um testemunho insofismável da ação sistemática e persistente do Estado contra a educação do povo, da produção de uma escola de má qualidade para as camadas populares, através da degradação das condições gerais de trabalho dos profissionais da educação, da humilhante redução do poder aquisitivo de seus salários, de currículos alienados e alienantes, do fechamento da escola à luta e aos interesses populares, do abandono da escola "pública", da crescente desobrigação do Estado em relação ao funcionamento de uma educação de boa qualidade para todos e em todos os níveis. A criação e manutenção de um Colégio(1) em condições de supostamente minis-

(1) Para uma melhor compreensão do texto pelo leitor, convém esclarecer que aqui me refiro à criação, pelo Governo de Goiás, do "Colégio de Líderes", posteriormente chamado de "Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos", inaugurado em inícios de 1981. Este Colégio de 2º Grau, com capacidade para 480 alunos, imponente arquitetura, dotado de modernos laboratórios, biblioteca, restaurante, circuito interno de TV, foi criado pelo Governo Ary Valadao para ser uma escola modelo, formadora das lideranças de que o Estado precisa (!), da elite intelectual goiana, sendo considerado pelos donos do poder e seus tecnoburocratas como "a maior realização do atual Governo no setor educacional", "uma verdadeira revolução no ensino público em Goiás", o início de uma nova fase da educação em Goiás, o coroamento de todo o projeto do Governo Ary Valadao. Nas palavras do Governador: "o colégio de lideranças sig

trar um ensino de boa qualidade para uma minoria é, então, mais importante que a ampliação das oportunidades de escolarização, garantindo vagas a todos que procuram a escola porque dela necessitam; mais importante do que a criação de condições objetivas para que todos possam de fato concluir a escolarização mínima obrigatória estabelecida em lei, do que a melhoria das condições de trabalho dos que atuam na área da educação, do que um real aumento de seus salários indispensável para que possam dedicar-se efetivamente e com competência ao ensino, do que garantir uma escolarização mínima de quatro horas diárias para todos.

Entretanto, a existência dessa realidade profundamente injusta, e sob todos os pontos de vista abominável, não as conduziu ao desânimo, mas à luta muitas vezes árdua e sofrida, não apenas para concluir o Curso de Pedagogia, mas para fazê-lo bem. O esforço contínuo para concluir este Curso, assim como esta solidiedade de formatura que agora se realiza, são o sinal evidente de que vocês realmente acreditam na capacidade de um povo se educar, e, portanto, na possibilidade de se criar uma nova educação, uma nova escola no Brasil e em Goiás.

Recusando a ingenuidade dos que se consideram os construtores de uma nova sociedade, os conscientizadores e os guias do povo, supostamente alienado e incapaz de traçar seus próprios caminhos; recusando, além disso, o cômodo, e não menos ingênuo, fatalismo da reprodução social através da educação, vocês estão assumindo o caráter complexo e contraditório da educação em nossa sociedade, apostando na história concreta dos homens, e, portanto,

nifica uma elite de conhecimento, não uma de nascimento. (...) Ele será o templo da inteligência para os jovens de todas as origens que se nivelem na única aristocracia compatível com a dignidade humana, que é a do saber" (Diário da Manhã, Goiânia, 01/11/81. cf. também a edição de 04/01/81). Seus alunos, estudando em regime de semi-internato, são escolhidos entre os "melhores" das escolas de 1º grau. Os professores, selecionados através de concurso, possuem condições de trabalho que nem longe se aproximam daquelas a que são submetidos os professores das outras escolas da rede "pública" de ensino de Goiás.

Tudo isso acontece no momento em que a escola "pública" entre nós encontra-se em estado de abandono: os prédios sem condições de utilização; bibliotecas, quando existem, completamente desatualizadas; escassez de material de consumo; falta às vezes, até de carteiras para que os alunos se sentem a fim de tentar acompanhar as aulas; alunos sem a menor condição de frequentar a escola por não terem condições de adquirir uniforme, livros e material escolar; professores admitidos, há mais de uma década, sem concurso, apenas com uma carta ou bilhete de um deputado, vereador ou político do P.D.S.; diretores sendo impostos ou destituídos de seus cargos por critérios eminentemente político-partidários; níveis salariais muito baixos para os professores, ...

na possibilidade de se instaurar a partir de agora uma educação radicalmente diferente entre nós. Tudo isso nos leva a reafirmar, com Sartre, que "o essencial não é o que foi feito do home, mas o que ele faz daquilo que fizeram dele".

Nossa luta é, pois, no sentido de se criar uma educação que não reduza o povo à condição de ignorante, inconsciente, incapaz de escolher com discernimento seus caminhos, de se organizar e de expressar seus legítimos interesses com liberdade e responsabilidade; não mais reduza o povo à condição de ser inferior, menor de idade, mas que, pelo contrário, confie na capacidade que ele tem de pensar, de se organizar e de transformar a sociedade e o mundo, enfim de se educar. Reduzindo-o à condição de "massa" - realidade amorfa e impessoal - a escola tem-lhe negado a qualidade de sujeito de sua própria existência. Ora, o mínimo a que professores, alunos, pais e moradores de um bairro ou zona rural têm direito é de utilizar a escola para suas reuniões e a discussão de seus problemas e interesses, dele devendo receber todo apoio e ajuda de que necessitam para sua educação, sua organização política, para a discussão e o encaminhamento de suas lutas específicas.

Nossa luta busca construir uma escola em que os pais, por exemplo, não sejam meras figuras decorativas das festas juninas e de formatura, nem presenças passivas em sonolentas reuniões que a nada conduzem, a não ser a uma legitimação da exclusão do povo da decisão, planejamento e realização da educação de seus filhos, na medida em que tudo já vem definido pelo Estado e seus tecnocratas, cabendo aos pais apenas o "direito" de serem informados sobre o que se passa na escola. Como não perceber que numa estrutura autoritária como esta não pode haver real participação do povo e que o comprometimento deste com a escola não passará, então, de um desejo ingênuo e sempre frustrado de educadores que desconhecem por completo a realidade concreta da escola e do próprio povo?

Enfim, é urgente a construção de uma escola que, fugindo à tentação das construções "modernas" e caras, dos equipamentos, metodologias e técnicas sofisticadas, geralmente impostos pelos grandes grupos econômicos nacionais e transnacionais em seus próprios interesses, realmente ensine a todos pelo menos a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações elementares da aritmética, fundamentais para a luta política dos trabalhadores.

Nesse momento de redefinições, de luta, de denúncia, de construção e de esperança, o educador tem um papel insubstituível a desempenhar: não será tanto elaborar uma nova concepção de

educação ou mesmo um novo projeto educativo, nem definir uma nova metodologia, mas participar, ombro a ombro, com a classe oprimida, da explicitação e concretização de uma nova educação, de uma nova cultura, enfim, de uma nova sociedade.

Evidentemente, o educador capaz de responder concretamente a esses desafios da história do povo não será um novo técnico, melhor formado quem sabe, nem um indivíduo preocupado principalmente com os meios, os instrumentos, as técnicas, os relatórios, o cumprimento das formalidades burocráticas, mas, acima de tudo, será alguém que assuma com lucidez, competência, coragem e firmeza seu compromisso com os reais interesses do povo, um verdadeiro cúmplice deste. Alguém que, por um lado, compreende que a atual forma de organização social não é mais do que um momento de um longo processo de transformação histórica e que a esperança é uma força fundamental de toda luta pela transformação revolucionária da sociedade; e que, por outro lado, entende que se a educação é por si mesma incapaz de promovê-la, esta transformação não se concretizará sem a sua participação. Esse novo educador, verdadeiro profeta de uma nova realidade, que revela, denuncia e luta corajosa e esperançosamente para a superação da escola e da sociedade atualmente existentes, que compreende perfeitamente que apenas aprendendo a cada instante com o povo terá condições de participar da educação dos filhos deste e que, acima de tudo, não reduz a educação àquilo que se dá na escola através da ação dos profissionais do ensino, mas que a entende como uma tarefa e uma responsabilidade de todos, coletivamente assumida e realizada, esse educador precisa ser formado. Não apenas, nem principalmente, nas escolas especializadas, mas também, no enfrentamento e na luta que se trava nas associações de classe, de profissionais da educação ou de bairro, nas comunidades de base, nos movimentos contra a carestia etc. Esse educador, tenho certeza, está sendo formado em nós, e em cada uma de vocês; um motivo a mais, portanto, para acreditarmos na educação nova que começa a despontar entre nós.

Reconheço que não fiz um discurso, nem tinha esta pretensão. Pretendi apenas lembrar rapidamente alguns momentos de nosso convívio ao longo desses anos de Faculdade, voltados à análise e à criação de uma nova educação no Brasil. E talvez, então, eu não tenha conseguido tornar-me nesse momento um "patrono" de turma, mas apenas preservar minha condição de professor, alguém como vocês procurou compartilhar um trabalho de reflexão da prática que é minha e de cada uma de vocês e que, antes de tudo, é nossa.

Temos a certeza de que a homenagem que vocês hoje carinhosamente prestam a mim, às minhas colegas Mindê, Darcy e Terézinha Pádua, se prende acima de tudo à nossa condição de professores e à prática que realizamos nesta Faculdade e na educação brasileira em geral, e isto nos gratifica e dá forças para continuarmos nossa luta em favor de uma educação pública, universal, gratuita e de boa qualidade para todos.

Concluo com a certeza de que esta não será nossa última conversa, nosso último encontro para repensar do que fazemos, mas que ao longo da luta que é de cada um de nós e de todos coletivamente encontrar-nos-emos para pormos em comum nossas angústias e nossas dúvidas, nossas incertezas e nossos temores, nossas derrotas e nossas vitórias, nossa certeza e nossa esperança de uma nova escola e de uma nova sociedade em que a servidão não seja mais do que uma lembrança, uma marca do passado e em que o reino da liberdade e da igualdade não seja apenas um voto piedoso ou uma simples esperança, mas uma realidade concreta de nossa existência coletiva.

A vocês, a cada uma de vocês e a seus familiares que participaram desta caminhada e, com justiça, desta chegada, meu abraço afetuoso e amigo.

### AGONIA DO MAGISTÉRIO NUM CONTEXTO POLÍTICO \*

Arédio Teixeira Duarte\*\*

Para mim é uma honra estar aqui com vocês, como paraninfo de sua graduação, o que me envolve cada vez mais no campo de trabalho em que estou empenhado. Ao graduar-me em Administração Pública e Direito, eu me vi, naquela época, diante de um grande leque de opções na vida profissional. Meu destino, entretanto, logo se definiu, ao encontrar nos árduos caminhos da Educação as motivações mais intensas para o desempenho da missão que a vida me havia reservado.

Talvez seja realmente a Educação, hoje em dia, o campo de trabalho mais desafiante, especialmente se considerarmos o seu papel dentro do contexto sócio-econômico em que vivemos na atualidade.

Tenho convicção, meus caros formandos, que vocês estão apreensivos quanto ao futuro que os aguarda no exercício de suas atividades profissionais. Sem dúvida é um grande desafio. Depois de uma árdua caminhada, em que enfrentaram toda sorte de obstáculos à progressão no sistema escolar, num processo seletivo em que a variável econômica é das mais opressoras, vocês chegaram ao termo de seus estudos sem que suas perspectivas profissionais resistissem ao menor cálculo de custo-benefício. A questão, sob o ponto de vista das suas perspectivas pessoais, está em que se valeu ou não a pena tanto sacrifício...

Não podemos negar que têm pela frente um mercado de trabalho que poderia ser dos mais ricos e promissores. Vivemos num Estado fértil, com uma população crescendo acima dos índices nacio-

\* Discurso proferido por ocasião da formatura do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, turma de 1982.

\*\* Professor na Faculdade de Educação da UFG, Paraninfo da Turma.

nais, e clamando por uma educação que lhes possa cada vez mais abrir as portas para viver mais intensamente os tempos modernos.

O problema, entretanto, é que esse mercado de trabalho vem sendo totalmente manipulado pelo próprio sistema político-econômico em vigor, fazendo-o tornar-se medíocre e inexpressivo, principalmente pelas providências ou omissões governamentais no sentido de colocar a educação pública em plano sem nenhuma prioridade.

Assim é que, enquanto em 1962 o orçamento do Estado de Goiás consignava, do seu total, 21 por cento para o setor educacional, e em 1972, esse percentual se reduziu a 16 por cento, hoje, neste ano, esses recursos não passam de menos de 9 por cento. Isso vem mostrar o desprezo crescente pela educação pública neste Estado, com reflexos diretos no funcionamento do sistema.

Os salários do magistério constituem apenas um exemplo. Tendo-se em vista os seus vencimentos atuais, em termos de poder aquisitivo um professor AD-1 (antigo Professor de Ensino Primário) da rede pública, por exemplo, não percebe mais do que 51 por cento do que recebia em 1962. Outras categorias como a de Ensino Médio se encontram em posição ainda mais degradante. E se a situação não é pior, podemos dizer, isto se deve principalmente aos movimentos grevistas a que o magistério tem recorrido para reivindicar mais dignidade para a sua profissão.

Em resposta a essa política de desprestígio, os profissionais da Educação ou se orientam para a rede privada, que serve as elites, ou fazem opção por outras profissões que, embora não exijam formação específica, são muito mais compensadoras em termos financeiros. Mas o sistema político, por sua vez, responde com a contratação do professor leigo, sem nenhum processo seletivo, a não ser o político eleitoreiro, o que, somado à carência de recursos materiais nas escolas e à situação sócio-econômica da clientela da escola pública, cada vez mais oprimida economicamente, nos dá esse panorama a que assistimos no ensino oficial de 1º e 2º graus, que não passa desse instrumento eleitoreiro, sem nenhum comprometimento com a sociedade.

Quanto à eficácia desse sistema educacional de Goiás, poucas palavras a definem. Segundo dados da própria Secretaria da Educação, existem no Estado cerca de 587.038 crianças sem escola, na faixa etária de 07 a 14 anos, em que a educação é obrigatória, ou seja, cerca de 45,0 por cento da população escolarizada vel nessa idade. E o afunilamento do número de alunos pelos níveis de escolaridade é dos mais extravagantes: apenas 13,0 por

cento dos alunos que iniciam seus estudos concluem o 1º Grau, e 6,5 por cento chegam ao final do 2º Grau. O MOBRAL também nos informa o número de analfabetos em Goiás: cerca de 700 mil acima de 14 anos, num total de 1 milhão e 200 mil em todas as idades, sendo que a média de alfabetização anual por esse órgão está em torno de apenas 2 mil pessoas.

E o poder público também se afasta cada vez mais do ensino de 2º Grau. Enquanto o ensino público nesse nível cresceu 66,0 por cento, em Goiás, de 1975 a 1979, a rede privada, em número de concluintes, aumentou o seu contingente em 142,0 por cento. Com isso o número de estudantes aprovados nos vestibulares tem sido formado, predominantemente, por egressos da rede particular, pois que a relação numérica aqui apontada se soma hoje a péssima qualidade do ensino público a nível de 2º Grau.

Toda essa situação decorre do papel que está reservado à educação em nosso contexto sócio-econômico, ou seja, a não passar de um instrumento do modelo concentrador e elitizante imposto ao País há 18 anos. A sua função é a de reforçar uma política de estratificação social e de empobrecimento cada vez mais crescente das massas, pela própria contingência de relegar a escola pública, que serve as camadas de renda mais baixa, a uma posição das mais modestas como variável de promoção social.

Realmente, o decréscimo do emprego de recursos na escola pública, em todos os níveis, coincide com a política de concentração de rendas nas minorias privilegiadas e com o empobrecimento cada vez mais crescente do grosso da população, agravando-se o problema social.

Não vamos nos apegar às pregações liberalistas de DEWEY e ANÍSIO TEIXEIRA, que jogam sobre a educação toda a responsabilidade de instrumento de equalização de oportunidades, mas admitirmos por outro lado, que a escola não passa de um reflexo do sistema produtivo seria justificarmos a posição de inércia do nosso sistema educacional nos dias de hoje, aceitando-se então a idéia de que a sua função é a de reforçar a miséria das classes oprimidas e a de que a pior escola deve, por um fatalismo, destinar-se às populações mais carentes.

A escola, ao invés desse instrumento passivo de reprodução social, deve ser também um instrumento de mudança, ao lado de outras variáveis políticas e econômicas que participam ativamente da dinâmica social. Nos regimes autoritários, um dos objetivos explícitos da escola é reforçar o "status quo", não só através do processo de socialização da criança, a quem são transmitidas apenas as virtudes do Governo, como também pelos embargos à forma

ção das lideranças políticas no seio da juventude, no âmbito das escolas de 2ª e 3ª Graus, ambiente que vivemos durante muitos anos de repressão. A escola deve ser também um instrumento de conscientização, de crítica e de preparação de mentalidades para imprimir novos rumos à dinâmica social, ao lado da sua função de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Por isso é que os governantes, ao investirem no sistema escolar, devem atentar para essa sua importante função, que é de fator coadjuvante no processo de desenvolvimento econômico e social, e não elemento passivo de um sistema mais amplo.

Por outro lado, a escola deve atuar como mecanismo de redistribuição de renda, o que só se torna possível através de investimentos substanciais na educação pública. São esses investimentos que, favorecendo as camadas mais carentes, lhes proporcionam condições de elevar o seu nível profissional e cultural e lhes possibilitam, conseqüentemente, competir com as minorias privilegiadas no processo de ascensão aos níveis superiores de ensino e, posteriormente, no mercado de trabalho.

Funcionando dessa forma, o nosso sistema escolar estará contradizendo o atual, todo voltado para o negativismo, para a apatia, e para a passividade em relação ao setor econômico, por sua vez comprometido até mesmo com o capitalismo internacional, sem nenhuma perspectiva de contribuir para mudanças sociais mais profundas.

Se à educação pública for então atribuído esse papel que lhe deve caber em nosso contexto sócio-econômico, tenho certeza que vocês, como profissionais do ensino, terão aquele mercado de trabalho rico e promissor. Tudo está condicionado, portanto, às mudanças de concepções com relação ao papel da educação na sociedade por parte do poder público, o que não se pode esperar de um sistema político manipulador do ensino em benefício apenas de fins eleitoreiros, colocando-o, ao mesmo tempo, a serviço de uma política de concentração de rendas e elitizante.

A Faculdade de Educação, esta casa, como todas as demais instituições que formam os profissionais do ensino, tem sido a maior vítima dessa depreciação da escola pública. Talvez seja essa a causa principal de seu isolamento do contexto em que está inserida, quando a sua integração com o mercado de trabalho, e com a sociedade em geral, é fundamental ao pleno êxito de suas atividades. Num Estado carente de ensino, a Faculdade de Educação, juntamente com as outras instituições de ensino neste Estado, não forma o número de profissionais de que o sistema necessita, e aqueles que conseguem formar-se não são devidamente aproveitados.

Temos consciência que mudanças políticas e sociais, nesse caso, são indispensáveis a essas mudanças que se propõem para o sistema educacional, uma vez que o sistema de poder que ora impera entre nós já mostrou que está aí para discriminar, para oprimir e para reforçar um processo crescente de estratificação social.

E essas mudanças políticas e sociais, em direção a uma sociedade mais igualitária, sem o aguçamento das discriminações de nossos dias, com todos os reflexos no sistema educacional, não são dâdivas de se esperar, mas de se conquistar. E cabe a todos os segmentos sociais e políticos interessados nessas mudanças promover as lutas por essas conquistas, ou seja, a Universidade, através de seu corpo docente e discente, os órgãos representativos de classes, a Igreja, a família, a comunidade em geral.

O fantasma do autoritarismo ainda está presente em nosso sistema político e administrativo, como força máxima pela preservação do "status quo". Por isso o nosso esforço deve ser redobrado em direção a essas conquistas.

Dentro desse processo, tenha a certeza que vocês, meus caros formandos, não deixarão de fazer a sua parte. Na sua vida profissional vocês haverão de se constituir elementos ativos para toda mudança que venha beneficiar a sociedade como um todo. Defendendo uma educação mais justa e igualitária, nossa ação terá reflexos significativos em todos os lares oprimidos.



Publicação da

EDITORA DA UFG  
Av. Universitária 1533  
Fone (062) 261-4666 – R. 142  
74000 – Goiânia-Goiás

## VINTÉM DE COBRE (MEIAS CONFISSÕES DE ANINHA)

Cora Coralina

Cora Coralina, Aninha, a Mulher Guerreira, é também a mulher do presente e do futuro. Nas páginas deste livro encontramos, por exemplo, uma lúcida definição de Universidade e a missão desta instituição no mundo moderno. Aqui está a preocupação com problemas contemporâneos, que são, por assim dizer, um espinho na consciência de todos nós: a trágica vida do nordestino; o futuro sombrio do menor abandonado e a infame situação dos presídios brasileiros.

Através de suas páginas perpassam estranhas e originais lembranças como a da "Mortalha Roxa" e os "Urubus".

Vintém de cobre – a moeda – é um símbolo: símbolo de um tempo perdido, de uma vida áspera, mas pura e bela na sua singeleza; de uma infância pobre, mas povoada de sonhos; de uma felicidade autêntica, só muito tarde pressentida.

Mergulhar na obra de Cora, Aninha, a Mulher Guerreira, a Rapsoda, a Cigarra Cantadeira e Formiga Diligente, sobretudo neste livro, é uma lírica, telúrica e emocionante aventura: é um evocar de dados, lembranças referências às nossas raízes e, acima de tudo, esplêndida imagem de uma vida forte e sabiamente vivida e muito bem expressa na sua palavra poética.

(Marieta Telles Machado)

## RELAÇÃO DOS ARTIGOS JÁ PUBLICADOS PELA REVISTA "INTER-AÇÃO"

Vol. 1 nº 1, jul./dez. 1975

ULHOA, J.P. de. Apontamentos para leitura da teoria política de Rousseau. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(1):9-33, jul./dez. 1975.

SILVA, N.R. de A. Estudo comparativo de dois regulamentos de ensino: São Paulo e Goiás. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(1):35-48, jul./dez. 1975.

CASSIMIRO, M. do R. Planejamento integral da educação. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(1):49-57, jul./dez. 1975.

DOMINGUES, J.L. Efeitos dos objetivos e/ou questões sobre a aprendizagem de material impresso, Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(1):59-64, jul./dez. 1975.

SAAD, A.A.C. & SAAD, A.A. Considerações sobre a problemática sexual dos adolescentes de Goiânia. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(1):65-69, jul./dez. 1975.

Vol. 1 nº 2, jan./jun. 1976

ALENCAR FILHO, A. de. Conceito das classes de equivalência e ruptura. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(2):9-30, jan./jun. 1976.

TERNES, J. Bachelard e a noção de objeto científico. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(2):31-51, jan./jun. 1976.

DOMINGUES, M.H.M. da S. Elaboração e testagem de um modelo de programa de saúde para escolas de 1ª Grau. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(2):53-71, jan./jun. 1976.

RIBEIRO, C.M.P. & OKUDA, M.M. Treinamento baseado na competência. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(2):73-99, jan./jun. 1976.

KRATZ, A.C. de A. & MONTEIRO, L.T. Estudo sistemático dos estágios supervisionados. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(2):101-112, jan./jun. 1976.

BRITO, M.B. O professor no ensino de 1ª e 2ª Graus. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 1(2):113-125, jan./jun. 1976.



## Vol. 2 nº 3, jul./dez. 1976

SAAD, A.A.C. Taxionomia de objetivos educacionais: os domínios da aprendizagem segundo Gagné. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(3):9-22, jul./dez.1976.

COSTA, L.C.B.F. Substrato mental e paradigma: tentativa de análise comparativa. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(3):23-41, jul./dez. 1976.

DOMINGUES, J.L. Efeitos do uso de questões sobre a aquisição de informação de material impressa: uma revisão de estudos empíricos. Inter-Ação; R.Fac. Educ. UFG, 2(3):42-90, jul./dez. 1976.

SILVA, N.R.de A. Fontes para o estudo da educação em Goiás. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(3):91-144, jul./dez. 1976.

## Vol. 2 nº 4, jan./jun. 1977

DAYRELL, E.G. "Oeste": ideologia e história. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(4):11-57, jan./jun. 1977.

TEIXEIRA, M.C.D. & DIAS, M.C.A. Estudo exploratório da especificação das funções de direção nas escolas de 1ª Grau da rede estadual da cidade de Goiânia. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(4):59-79, jan./jun. 1977.

GONÇALVES, A.J. Aplicações pedagógicas da análise sêmica. Inter-Ação; R.Fac. Educ. UFG, 2(4):81-100, jan./jun. 1977.

AVANÇO, Douglas. Leiturabilidade em alunos de grau médio (de 5º ao 8º grau). Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(4):101-131, jan./jun. 1977.

FISCHER, M.S. O processo de transparência da língua nativa para o aprendizado da língua inglesa: tempos verbais. Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(4):133-150, jan./jun. 1977.

JUNGSMANN, S.R. & SILVA, V.M. de C. Um aspecto negligenciado do desenvolvimento dos deficientes visuais: educação musical. Inter-Ação; R. Fac. Educ.UFG, 2(4):151-167, jan./jun. 1977.

OKUDA, M.M. Planejamento de ensino: como avaliar? Inter-Ação; R. Fac. Educ. UFG, 2(4):169-195, jan./jun. 1977.

## Vol. 3 nº 5, jul./dez. 1977

CARNEIRO, E.M.F.; DOMINGUES, J.L.; DOMINGUES, M.H.M.S.; TEIXEIRA, M.C.D.; DIAS, M.C.A. & MIRANDA, T.M.G. Ensaio de uma metodologia para pesquisa institucional. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):11-19, jul./dez. 1977.

CARNEIRO, E.M.F.; DOMINGUES, J.L.; TEIXEIRA, M.C.D.; DIAS, M.C.A. & MIRANDA, T.M.G. Dinâmica organizacional dos colegiados de cursos e departamentos. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):20-88, jul./dez. 1977.

CARNEIRO, E.M.F. Proposta de dinamização do departamento. Inter-Ação; R.Fac. Educ.UFG, 3(5):89-100, jul./dez. 1977.

COSTA, L.C.B.F. Problemas de currículo na universidade brasileira. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):101-128, jul./dez. 1977.

CANABRAVA, I. & ALMEIDA, V.M.M. Educação: praxis criadora e normativa na sociedade. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):129-141, jul./dez. 1977.

MOTA, S.B.V. da. A lógica e a teoria científica. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):143-162, jul./dez. 1977.

LEITE, W.F. Um estudo da gramática gerativa e transformacional. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):163-249, jul./dez. 1977.

DUARTE, A.T.; NEVES, I.D. & MENESES, M.B. Uma análise crítica do estatuto do magistério de Goiás. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 3(5):253-285, jul./dez. 1977.

## Vol. 4 nº 6, jan./jun. 1978

VARIZO, Z.C.M.; OKUDA, M.M. & DOMINGUES, J.L. Testes objetivos de múltipla escolha. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(6):1-74, jan./jun. 1978.

GONÇALVES, A.J.; LIMA, A. de P.; FERREIRA, E.C.; VALADARES, I.M. de O. & GAMARSKI, L. Subsídios teóricos práticos para avaliação de redações de vestibular. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(6):75-95, jan./jun. 1978.

OBS: Número especial, monotemático, apresentando trabalhos de uma equipe de professores da Universidade Federal de Goiás, resultado de participação na Comissão de Assessoramento da Comissão Especial do Concurso Vestibular da UFG.

## Vol. 4 nº 7, jul./dez. 1978

DOMINGUES, J.L.; KRATZ, A.C. de A. & MONTEIRO, L.T. Em direção a um paradigma de avaliação de programas educacionais. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(7): 13-25, jul./dez. 1978.

CALIXTO, M.C.C. Relação entre o nível de rendimento acadêmico do aluno e o paradigma de ensino usado pelo professor. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(7): 29-51, jul./dez. 1978.

SÃ, R.M.M.M. de. Estudo do processo de lexicalização em português a partir da teoria proposta por B. Pottier. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(7):55-65, jul./dez. 1978.

DOMINGUES, M.H.M.S.; ALMEIDA, S.M.P. de & DOMINGUES, J.L. Aplicação das idéias de Piaget na construção de currículo para a pré-escola. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(7):69-79, jul./dez. 1978.

OKUDA, M.Y. & OKUDA, M.M. Desempenho dos alunos do curso de Física-UFG na obtenção dos créditos para integralização do currículo. Inter-Ação; R.Fac. Educ.UFG, 4(7):83-107, jul./dez. 1978.

SAAD, A.A.C.; PÁDUA, M.T.S. & SILVA, N.R.A. Criação e evolução do Colégio de Aplicação e seu redimensionamento numa perspectiva de escola-laboratório. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(7):111-124, jul./dez. 1978.

TORRES, M.E.M. Montagem do guia curricular de programas de saúde escolar para o 2º Grau do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação-UFG. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 4(7):127-141, jul./dez. 1978.

## Vol. 5 nº 8, jan./jun. 1981

OBS: Reúne os trabalhos apresentados ao "Seminário Prê-Formação do Educador", realizado em Goiânia, período de 21 a 23 de maio de 1981.

CAFÉ, M.H.B. A reformulação do curso de pedagogia. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):11-18, jan./jun. 1981.

MONTEIRO, M.M. de J. & PÁDUA, M.T.S. Relatório do Seminário. Inter-Ação; R. Fac.Educ.UFG, 5(8):jan./jun. 1981.

LIBÃNEO, J.C. O conteúdo do fazer pedagógico. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):29-40, jan./jun. 1981.

VARIZO, Z.C.M. Os estágios das licenciaturas. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):41-44, jan./jun. 1981.

AZEVEDO, L.M.F. de & MELO, M.C. de. O conteúdo da prática: uma reflexão. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):45-49, jan./jun. 1981.

KLEIN, I.A. Teste de correspondência entre modelos pedagógicos. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):50-53, jan./jun. 1981.

LOUREIRO, M.C. da S. Teoria X prática em educação: uma falsa contradição. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):54-58, jan./jun. 1981.

EVANGELISTA, E.G.S. Reformulação do curso de pedagogia e licenciaturas: soluções ou problemas? Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):59-62, jan./jun. 1981.

SAVIANI, D. Tendências pedagógicas na formação do educador. Inter-Ação; R. Fac.Educ.UFG, 5(8):63-69, jan./jun. 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Equipe de Estágio Supervisionado. Estágio supervisionado de administração escolar, supervisão e orientação educacional. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):73-77, jan./jun. 1981.

GARCIA, L.F. O ensino de história no Colégio de Aplicação da UFG (5a. a 8a. Séries). Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):78-94, jan./jun. 1981.

CAMPOS, G.F. Um programa de língua portuguesa (5a. a 8a. Séries). Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):95-100, jan./jun. 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Proposta de reformulação dos cursos de pedagogia. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):103-106, jan./jun. 1981.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Departamento de Educação. Comissão de Currículo. Preliminares de uma proposta de reforma curricular do curso de pedagogia. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):107-109, jan./jun. 1981.

ULHÖA, J.P. de. Uma proposta de redefinição dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):110-123, jan./jun. 1981.

SAAD, A.A.C. Contribuição para uma redefinição da licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (MG). Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8): 127-129, jan./jun. 1981.

SAVIANI, D. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. (Resenha apresentada por A.C. de A. Clímaco). Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):130-132, jan./jun. 1981.

GADOTTI, M. Proposta para reformulação do curso de pedagogia. (Resenha apresentada por M.T.C. Guimarães). Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):133-134, jan./jun. 1981.

SAAD, A.A.C. Projeto Valnir Chagas. Inter-Ação; R.Fac.Educ.UFG, 5(8):135-136, jan./jun. 1981.



Ministério da Educação e Cultura  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Reitora: Maria do Rosário Cassimiro

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
Diretora: Margarida Maria de Jesus Monteiro  
Vice-Diretora: Marlene de Oliveira Lobo Faleiro

