

José Ivonildo do Rêgo

*REITOR*

Ótom Anselmo de Oliveira

*VICE-REITOR*

Amon Alberto Mascarenhas de Andrade

*PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*

João Telésforo Nóbrega de Medeiros

*PRÓ-REITOR ADJUNTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*

Maria do Socorro de Azevedo Borba

*DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS*

Hélia Vieira Freire Borges

*CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO*

Jomária Mata de Lima Alloufa

*COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

Sirleide Pereira

*DIRETORA DA EDITORA UNIVERSITÁRIA*

#### **NORMAS EDITORIAIS**

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO aceita e solicita colaboração de colegas profissionais de Educação, assim como encomenda artigos que pretende publicar. Todos os textos são submetidos ao Conselho Editorial, a quem cabe a decisão final sobre sua publicação. Dentre os critérios utilizados para julgamento dos artigos destacam-se: identificação do artigo com a linha temática da revista; ineditismo (pelo menos a nível nacional); originalidade; atualidade; relevância e contribuição do artigo para a área; coerência dentro da abordagem escolhida e clareza. As opiniões expressas nos textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam necessariamente a posição do Departamento de Educação ou do Conselho Editorial da revista. Os originais de artigos e comunicações deverão ser encaminhados em três vias com o máximo de 30 laudas datilografadas em sua forma final, em espaço dois acompanhadas do disquete (Word for Windows 6.0) e os comentários e resenhas, 10 laudas, e não serão devolvidos. Preferencialmente os artigos e resenhas deverão ter notas, citações e bibliografia registradas no final do texto, segundo normas da ABNT. Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo na extensão máxima de 200 palavras, nome e endereço da instituição onde foi realizado o trabalho, nome do(s) auto(es). Seus principais títulos e atividades. As fotografias devem ser em preto e branco, com bom contraste, e em papel brilhante. Os gráficos e ilustrações devem ser feitos preferencialmente em papel couchê, sempre a nanquim preto.

#### **ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

##### **EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Departamento de Educação

Campus Universitário - 59072-970 - Natal/RN

Tel. (084) 231.1266 - 450 e 457 Fax (084) 231 - 0066

# EDUCAÇÃO em QUESTÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

EDUFRN  
Editora da UFRN  
Natal, RN  
jan. jun./1996



## CONSELHO EDITORIAL

Antonio Gomes Pinheiro Filho, Celina Maria Bezerra Santa Rosa, Dione Violeta de Medeiros, João Batista Cortez, João Maria Valença de Andrade, José de Castro, Maria Arisnete Câmara de Morais

## EDITORA UNIVERSITÁRIA

### DIREÇÃO

Sirleide Pereira

### REVISÃO

Risoleide Rosa

Omiro Batista

Vera Dutra

### EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Textos Informática

José Antão Filho

### COORDENAÇÃO GRÁFICA

Francisco Guilherme de Santana

### COORDENAÇÃO DE ARTE

Alva Medeiros

### FOTOLITO

Luis França de Souza

Maria José Lima

### GRAVAÇÃO

Manoel Geraldo de Araújo

### IMPRESSÃO

José Gilberto Xavier

Janduí Bento de Noronha

### FINANCIAMENTO

Este número foi financiado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN

## COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Louis Marmoz (Universidade de Caen-França)

## COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade (UFRN)  
Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Clarice Nunes (UFF), Gilberto Luiz Alves (UFMS), Julieta Calazans (UFRJ), Lucia Mercês Avelar (UNICAMP), Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN)

## EDITOR E JORNALISTA RESPONSÁVEL

José de Castro (Registro DRT/RN nº 235)

## EDITOR ASSISTENTE

João Batista Cortez

## DIREÇÃO DE ARTE, CAPA E ILUSTRAÇÕES

Elizabeth Raulino Câmara

## NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Gildete Moura de Figueiredo

Margareth Régia de Lara Menezes

## CATALOGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Terezinha de Jesus Silva

Catálogo na publicação Biblioteca Central "Zila Mamede". Divisão de processos Técnicos

---

Educação em Questão. UFRN. CCA

- Vol. 1 n.1. (1987) - .-

Natal: UFRN. Ed. Universitária, 1987 -

Semestral.

1. Educação - Periódico.

ISSN 0102-7735

RN/UF/BCZM

95/12

CDU 37 (05)

---

<b>EDITORIAL</b> .....	9
<b>ARTIGOS</b> .....	13
<b>SOBRE A ATUALIDADE (OU NÃO) DE COMENIUS</b> Eládio de Almeida Barbosa.....	14
<b>OS EGRESSOS DA PRÉ-ESCOLA: caminhos e descaminhos</b> Márcia Maria Gurgel Ribeiro.....	34
<b>A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA: argumentos de Francisco de Oliveira e Adam Przeworski</b> Maria Doninha de Almeida.....	60
<b>SOBRE CÃES E GATOS: reflexões sobre o texto “Título de efeito, sem cunho científico”</b> Oswaldo H. Yamamoto.....	79
<b>A ESCOLA COMO LUGAR DE INTEGRAÇÃO (OU SEGREGAÇÃO?) DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL</b> Rita Vieira de Figueiredo Boneti.....	112
<b>UMA PESQUISA PROIBIDA? Pesquisa a acerca das políticas educacionais nos países de economia liberal</b> Louis Marmoz.....	128
<b>ENTREVISTA</b> .....	137
Lúcia Avelar: <b>COMPORTAMENTO POLÍTICO, VOTO FEMININO E EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	138
<b>CRIAÇÃO E ARTE</b> .....	151
<b>DE COMO SER OU NÃO, LEITORA</b> Maria Rosa R. Martins de Camargo Margareth Brandini Park.....	152
<b>PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS</b> .....	157
<b>A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES</b> Dalva Maria de Andrade Martins.....	158

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA PRÉ-ESCOLA: um estudo diagnóstico da pré-escola pública estadual da cidade do Natal Coordenadora: Iolanda Brito Guimarães.....	171
<b>RESENHAS.....</b>	192
WISNICK, José Miguel (Org.). A VIRADA DO SÉCULO. Por Karenine de Oliveira Porpino.....	193
KURZ, Robert. O COLAPSO DA MODERNIZAÇÃO: da derrocada do socialismo de Caserna à crise da economia mundial Por Luzia Guacira dos Santos Silva.....	196
SCHAFF, A. A SOCIEDADE INFORMÁTICA Por Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo.....	199
PRZEWORSKI, Adam. CAPITALISMO E SOCIAL- DEMOCRACIA Por Valéria Maura R. de Medeiros.....	202
<b>TESES E DISSERTAÇÕES.....</b>	206
CONTEÚDOS BÁSICOS DE MATEMÁTICA: um estudo com alunos dos cursos da área tecnológica da UFRN. Maria Elizabeth Dantas de Faria.....	207
SACI E SITERN: racionalidade e educação.. Marlúcia de Paiva Oliveira.....	209
CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO CRIATIVO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NO DESEMPENHO CRIATIVO DOS ALUNOS. Abigail de Andrade Sousa.....	211
DIDÁTICA. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE OU MECANIZAÇÃO DO ENSINO? um estudo didático como manifestação da tecnologia geral do modo de produção. Celina Maria Bezerra Santa Rosa.....	213

<b>PRÉ-ESCOLA: SÉSAMO PARA UM OUTRO MUNDO</b> Márcia Maria Gurgel Ribeiro.....	215
<b>PRÉ-ESCOLA E DESVINCULAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO DO SABER E O FAZER PEDAGÓGICO.</b> Tânia Câmara de Araújo Carvalho.....	216
<b>O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA BRASILEIRA DE 2º GRAU: Um nó a ser desatado.</b> Regina Lúcia Freire de Oliveira.....	217
<b>PAINEL DE REVISTAS.....</b>	220



## "DEZ ANOS DE EDUCAÇÃO EM QUESTÃO"

**Educação em Questão** foi concebida há dez anos atrás, e o seu primeiro número correspondeu ao semestre de janeiro a junho de 1987.

Aquela época, louvava-se a chamada "Nova República" do então presidente José Sarney.

EQ viu nascer uma Assembléia Constituinte não eleita especificamente para essa finalidade, e assistiu às primeiras discussões nacionais acerca da nova Constituição e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

O primeiro volume de EQ foi inteiramente dedicado ao tema "Educação e Constituinte" e entrevistou o presidente da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, que mais à frente seria o primeiro Deputado Estadual a ser eleito pelo PT.

A essa entrevista com um nome local, sucederam-se outras, com a alternância de educadores de destaque nacional e internacional. Dermeval Saviani, Vanilda Paiva, Madalena Freire e Willington Germano foram os nomes nacionais que ergueram sua voz em EQ, ao lado do educador italiano Manacorda e do francês Snyders.

Ao mesmo tempo, este periódico recebia contribuições valiosas de autores locais e de educadores de outros estados da Federação. A essa época havia uma distribuição nacional da revista.

A nova Constituição foi promulgada.

Num plebiscito largamente divulgado, o parlamentarismo foi derrotado pelos presidencialistas.

EQ assistiu, depois de quase trinta anos de jejum de voto, à eleição direta para presidente da República. Esse mesmo presidente eleito diretamente, o chamado "caçador de marajás", sofreria "impeachment" e seria derrubado pelo rolo compressor dos conflitos entre elites dirigentes, em nome do combate à corrupção de PC Farias.

Caía também o Muro de Berlim; o leste europeu se desintegrava politicamente e orquestravam-se os primeiros discursos contrários às utopias socialistas.

O leitor de EQ via nascer as primeiras discussões em torno do Plano Decenal de Educação, proposto por um, dentre os tantos Ministros da Educação deste País.

EQ presenciou nova derrota de Luís Inácio Lula da Silva numa disputa, dessa vez, aparentemente entre esquerdas.

Saiu-se melhor a "esquerda" do ex-Ministro da Fazenda de Itamar Franco, com seu arco de alianças abraçando a torto e à direita.

O projeto neo-liberal iniciado na era Collor ganhava força. As palavras de ordem "modernização", "globalização", "flexibilização", e a abertura de mercado aos importados, tudo isso aderiu ao sonho-discurso de ingresso do país ao primeiro mundo.

Contudo, nem a queda da inflação que, dos níveis de 70% ao mês, chegou aos 15% anuais, e tampouco as sucessivas trocas de nomes da moeda frearam o apetite nacional para recordes em constantes escândalos de corrupção.

A excessiva troca de ministros, bem como extinções e recriações de ministérios, características dessa época atravessada por EQ, continuam até hoje desaguando na mesma praia do leilão de favores clientelísticos entre as elites. A política do "é dando que se recebe", do ex-presidente Sarney, hoje presidente do Senado, segue frutificando na era Fernando Henrique Cardoso.

Dez anos de EQ se passaram.

O leitor assiste hoje ao desfile dos mesmo fantasmas da incerteza e da desesperança, associados ao quadro que se agrava com o desemprego e a recessão.

A educação de hoje não difere significativamente daquela de dez anos atrás. Ao contrário, alguns problemas se agudizaram, pois estatísticas oficiais e ações de "marketing" governamental não resolvem o problema. São apenas a maquiagem que embeleza, mas não corrige as cicatrizes da face corroída da educação.

Nunca se falou tanto em educação à distância, e o projeto da TV Escola aí está, com seus "kits" tecnológicos sendo distribuídos.



Mas, a verdade é que não existe hoje um projeto pedagógico democraticamente pensado, discutido e planejado para o país.

A nova LDB de dez anos atrás já está ficando velha e, mesmo assim, ainda não decolou.

Através da busca de reformas equivocadas, o risco de retrocesso em direitos sociais consagrados constitucionalmente em 88 ainda persiste.

Insiste-se na redução do Estado em benefício da iniciativa privada.

Elege-se o funcionalismo em geral como inimigo público número um.

Apregoa-se a nítida separação entre Universidades produtoras e reprodutoras do saber.

Acena-se com uma avaliação enviesada do ensino superior, através de uma espécie de vestibular de saída.

Os ensaios de privatização do ensino ainda são o pesadelo que desafia o sonho de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

**Transcorreram-se dez anos de Educação em Questão.**

Esta revista, assim como o País, ainda não está consolidada. Entre outras coisas, falta-lhe voltar a ter uma distribuição nacional e abrir vendagem através de assinaturas. Para isso, precisará evitar a interrupção de publicação e regularizar a periodicidade. Essas medidas assegurarão a continuidade e a renovação do fluxo de artigos de colaboradores dos varios pontos do país.

**Dez anos de Educação em Questão se passaram.**

Oxalá, antes que dez novos anos transcorram, a luta desse periódico não tenha sido em vão e EQ possa ver consagrado o seu sonho: uma sociedade onde haja a esperança que desenhe, entre utopias possíveis, a utopia última que será a de se ver resgatada a dignidade do homem que pode escolher e construir o seu próprio destino, sem as amarras e os enganos de qualquer ideologia.

José de Castro

*Editor e Jornalista Responsável*

# **SOBRE A ATUALIDADE (OU NÃO) DE COMENIUS**

Eládio de Almeida Barbosa \*

## **COMENIUS E O PARADIGMA RACIONAL-MECANICISTA**

Comenius é um autor atual? Colocando-se a questão de outra forma: que aspectos do pensamento de João Amós Comenius (1592-1670) - e, em particular, do seu pensamento pedagógico - permanecem válidos e úteis para a nossa época?

Ao se levar em conta a vasta produção intelectual contemporânea a respeito da obra do grande educador checo, a pergunta parece insistir no óbvio: Comenius é considerado precursor de um grande número de propostas pedagógicas e inovações educacionais de forte impacto nos últimos trezentos anos. Assim, ele é o "pai" da pré-escola, dos métodos de ensino de línguas, dos recursos audiovisuais e lúdicos, da orientação profissional, da educação popular, da escola pública e democrática, entre outras coisas. É tão grande sua contribuição às questões educacionais com as quais nos defrontamos no presente, que é quase impossível evitar de considerá-lo "contemporâneo".

---

\* Professor do Departamento de Educação da UFRN

No entanto, a questão da atualidade de Comenius é um pouco menos simples e mais ambígua. Nossa opinião é que ele não foi completamente atual nem mesmo no seu tempo: parece-nos, antes, que o pensamento comeniano é simultaneamente “atrasado” e avançado em relação às idéias do seu século.

Dessa forma, antes de se efetuar uma releitura de sua obra do ponto de vista do nosso tempo, é preciso inicialmente confrontá-la com o fato mais importante no plano das idéias filosófico-científicas do Séc. XVII: a constituição do paradigma<sup>1</sup> racional-mecanicista.

Nossa atual visão de mundo, nossa ciência e nossa relação com o conhecimento, nossa auto-imagem enquanto produtores e destinatários da ciência e, por decorrência, do progresso e da civilização, em suma, as nossas “verdades científicas oficiais” continuam sendo, em grande parte, as mesmas desenvolvidas desde o Séc. XVI até o Séc. XVIII. Nossa “filosofia da natureza”, o conjunto das idéias, concepções e sistemas representativos do mundo, da natureza, da matéria, da “*physis*”, que são o cerne do paradigma racional-determinístico, foi produzido nesse período por Copérnico, Kepler, Galileu, Francis Bacon, Descartes, Leibniz, Hobbes e Isaac Newton, entre outros.

As diretivas fundamentais desse paradigma, suas “linhas-de-força” epistemológicas, são:

- a investigação empírica dos fatos objetivos e a experimentação metódica;
- a atitude mental sistemática de colocar tudo em questão - isto é, a dúvida como método - aliada a uma abordagem analítica que efetua uma completa distinção entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- a utilização das formas de raciocínio matemático como uma espécie de “linguagem universal” da ciência.

Estas diretivas do trabalho científico são particularmente evidentes no pensamento de Bacon, Descartes e Newton, respectivamente.

Faremos, a seguir, um resumo dos principais pressupostos desse paradigma, tal como estava sendo desenvolvido na época de Comenius.



Recorreremos a citações de obras de Bacon e Descartes, autores que, de uma forma ou de outra, influenciaram o pensamento comeniano.

**Francis BACON (1561-1626)** - Para Bacon, a natureza apresenta-se como um imenso complexo de fenômenos, que são manifestações de certas qualidades primárias e simples, ocultas pela complexidade e variedade das próprias coisas em que elas se manifestam. Esse vasto labirinto, o mundo fenomenal, não é no entanto inacessível, uma vez que possui uma ordem interna que o homem pode decifrar.

*O homem, como ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto lhe permitem suas observações sobre a ordem da natureza através dos fatos ou do trabalho da mente, e não sabe nem pode mais.<sup>2</sup>*

A chave “para penetrar nas mais secretas e remotas partes da natureza” é, segundo Bacon, o novo método que ele propõe, e que envolve investigação empírica e raciocínio indutivo:

*Temos um único e simples método para atingir os nossos propósitos, qual seja, levar os homens aos fatos particulares e às suas séries e ordens regulares, de forma a que eles, por si mesmos, sintam-se obrigados a renunciar às noções, e comecem a formar o hábito do trato direto com as coisas.*

O método deverá não apenas “buscar um número muito maior de experimentos”, como também “introduzir (...) uma ordem e um processo diferentes, para continuar e promover a experimentação”, que deverá processar-se “de forma regrada e constante, de acordo com leis determinadas”.

Assim,

*toda verdadeira interpretação da natureza é empreendida através de instâncias e experimentos oportunos e adequados, onde os sentidos julgam somente o experimento, e o experimento julga a natureza e a própria coisa.*

O método indutivo, ao permitir a “interpretação da natureza”, propiciará ao homem os meios de exercer o seu poder sobre a mesma, uma vez que “conhecimento e poder do homem são sinônimos, pois a ignorância da causa frustra o efeito”.

De posse desse saber que é poder, o homem ocupará de fato o seu lugar na Criação:

*Que a humanidade recupere os seus direitos sobre a natureza, a ela assegurados por dom de Deus, e obtenha esse poder, cujo exercício será governado pela reta razão e pela verdadeira religião.*

**René DESCARTES (1596-1650)** - Como Bacon, Descartes reconhece a necessidade de um método universal de descoberta e demonstração para o trabalho científico que supere as metodologias “ad hoc”, a obscuridade dos conceitos e as conclusões aproximativas da ciência de sua época.

Nas Regras para a direção do espírito, ele define “as duas vias mais certas para conduzir ao conhecimento”: a intuição e o raciocínio dedutivo. A intuição, enquanto ato de apreensão direta e imediata, precede a dedução, definida como a “operação pela qual apreendemos tudo o que se conclui necessariamente de outras coisas conhecidas com certeza”.<sup>3</sup>

Às operações de intuição e dedução é acrescentada a “enumeração”. A idéia geral de utilização desta última está resumida no enunciado de uma das Regras:

*Se compreendemos perfeitamente uma questão, é preciso abstrai-la de todo conceito supérfluo, simplificá-la o mais possível e dividi-la por meio da enumeração em partes tão pequenas quanto possível.*

Esta decomposição em partes do objeto estudado, para sua melhor compreensão, é erigida em preceito fundamental no **Discurso do Método**:

*... dividir cada uma das dificuldades que eu examinaria em tantas parcelas quantas possíveis e requeridas para melhor resolvê-las.*

A abordagem analítica faz-se presente em todos os aspectos do pensamento cartesiano. O processo do conhecimento impõe uma divisão prévia e total entre o sujeito e o objeto do saber; a mente humana (*res cogitans*) coloca-se como que “do lado de fora” do mundo físico (*res extensa*) para melhor observá-lo e conhecê-lo.

*No que concerne ao conhecimento não se deve levar em consideração senão duas coisas: nós que conhecemos, e os objetos que devem ser conhecidos.*

A divisão é igualmente inerente ao homem: de um lado, o corpo, considerado

*como uma máquina que, tendo sido feita por Deus, é incomparavelmente melhor ordenada e possui movimentos mais admiráveis do que qualquer daquelas que possam ser inventadas pelo homem*

e, de outro, a alma, “alojada no corpo humano como um piloto em seu navio”, mas que “é de uma natureza inteiramente independente do corpo”.

A dúvida metódica é incorporada à análise como um instrumento da razão:

*Para examinar a verdade é necessário, uma vez na vida, pôr em dúvida todas as coisas tanto quanto se puder.*



Quanto aos conhecimentos obtidos pela aplicação do método:

*Poderíamos empregá-los para todos os usos para os quais eles são adequados, e assim tornarmo-nos senhores e proprietários da natureza.*

Dessa forma, pelo uso da razão, o homem-máquina tornar-se-ia senhor do universo-máquina inteligivelmente estruturado, segundo princípios "tão simples e tão gerais", pelas leis de causa e efeito.

De tudo o que foi exposto depreende-se que a orientação racional-materialista do paradigma científico concebe a possibilidade de conhecimento (e domínio) completo da natureza a partir da premissa de que o mundo dos fenômenos é regido pelas leis da lógica. Assim, o seu acesso seria mediado pelo raciocínio lógico-formal.

Esta premissa seria posteriormente levada às suas últimas conseqüências por Isaac NEWTON (1642-1727), que integra - e ao mesmo tempo ultrapassa - o método empírico-indutivo de Bacon e o método analítico-dedutivo de Descartes, unificando a experimentação e o raciocínio matemático.

A concepção newtoniana resulta numa espécie de engenharia cósmica, que estende a todo Universo os princípios mecanicistas:

*Pelas proposições matematicamente demonstradas (...) derivam-se dos fenômenos celestes as forças de gravidade pelas quais os corpos tendem para o sol e os vários planetas. Depois deduzo dessas forças, por proposições também matemáticas, o movimento dos planetas, dos cometas, da lua e do mar. Oxalá pudéssemos também derivar os outros fenômenos da natureza dos princípios mecânicos, por meio do mesmo gênero de argumentos.<sup>4</sup>*

Para se avaliar o legado intelectual de Comenius, é necessário inicialmente confrontá-lo com o paradigma científico em desenvolvimento no Séc. XVII, com suas características de materialismo, racionalidade, determinismo, mecanicismo e fragmentação tanto do

sujeito quanto do objeto do conhecimento. Frente a esse paradigma, Comenius posiciona-se ora de maneira conservadora, ora de forma extremamente avançada para o seu tempo, antecipando-se mesmo a idéias que começam a ser veiculadas neste final de Séc. XX.

Pretendemos levantar alguns indicadores dessas posições e contradições a partir de dados de sua biografia, de informações sobre sua produção e do estudo de tópicos da Didática Magna, sua obra pedagógica mais conhecida.

## **CONHECIMENTO EMPÍRICO E VERDADE REVELADA: As ambigüidades do método comeniano**

Comenius é, em certos aspectos, um intelectual perfeitamente integrado ao espírito da filosofia da ciência do Séc. XVII; influenciado por Bacon, advoga a necessidade de “conhecer e perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e testemunhos alheios acerca das coisas”<sup>5</sup>, o que aproxima o seu pensamento da tendência intensificada com a Renascença, de voltar-se para o mundo fenomenal e ampliar o conhecimento empírico acerca da natureza. É significativa a sua definição de criatura racional como aquela que “observa, dá o nome e se apercebe de todas as coisas (...) deste mundo” (p. 96), podendo, desta forma, entendê-las.

No entanto, o “livro do mundo” e a percepção sensorial não são as únicas vias de acesso ao conhecimento; a eles Comenius acrescenta - e faz prevalecer - o “livro de Deus”: as Sagradas Escrituras são consideradas fonte fidedigna e inquestionável. Apesar de “o mundo visível não ter sido criado para outro fim senão para (...) a educação do gênero humano” (p. 90), é o conhecimento revelado que, em última instância, tem primazia sobre aquele que é resultante da experiência dos sentidos. Esta atitude mental “medievalista” tem raízes muito profundas; em uma passagem em que cita Pitágoras e se refere ao homem como microcosmos, Comenius afirma que

*não é necessário (...) introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar ou desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza (p.104).*

já que o homem foi criado à imagem de Deus, e esta imagem,

*se é perfeita, apresenta necessariamente os traços do seu arquétipo, ou então não será uma imagem. Ora, uma vez que, entre os atributos de Deus, se destaca a onisciência, necessariamente brilhará no homem algo de semelhante a ela (p. 103).*

Estas concepções são herdeiras de antigas tradições filosóficas e místicas (hermetismo, neoplatonismo, etc.) e contrapõem-se fortemente à orientação racional-empirista de sua época.

Mesmo em sua preocupação quase obsessiva com o método como pré-requisito essencial à produção e transmissão do conhecimento, Comenius permanece ambivalente. Tanto quanto Descartes, ele foi um intelectual do método (na expressão de Covello);<sup>6</sup> ambos propõem uma orientação metodológica semelhante em suas linhas gerais: iniciar pelos objetos e dados mais imediatos da realidade e, pouco a pouco, ascender até o conhecimento dos aspectos mais complexos. É no tipo de método, no entanto, que os dois pensadores divergem radicalmente.

Ao contrário de Descartes, Comenius, como já vimos, não estabelece uma separação completa entre conhecimento científico e verdade revelada; para ele ciência e religião são, de certa forma, complementares e, em sua inabalável religiosidade, recorre à fé como instância privilegiada de acesso à verdade, assim como Descartes recorre à **dúvida** metódica.

O método de Comenius é a “síncrize”, isto é, a analogia. O pensamento analógico, enquanto “infralógica”,<sup>7</sup> precede historicamente o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, representando “um passo a mais rumo às lógicas propriamente ditas”.<sup>8</sup> É um tipo de abstração



generalizante que manipula categorias e estabelece relações através de uma “lógica das formas”, independente do conteúdo destas. E é exatamente assim que Comenius faz uso da analogia:

*Com efeito, a imagem implica semelhança: e que todo semelhante se congratula com o seu semelhante é lei imutável de todas as coisas (p. 112).*

A utilização generalizada do pensamento analógico só é possível mediante a admissão de um requisito prévio: a unidade primordial que subjaz à aparente multiplicidade do universo.<sup>9</sup> Nas palavras do pitagórico Filolau de Crotona: “o um é o princípio de todas as coisas”.<sup>10</sup> Esta unidade básica implica, por sua vez, em harmonia cósmica. É preciso que o universo seja um todo organizado, um cosmos, onde imperem o limite, a medida, a proporção ou algum tipo de simetria ou reciprocidade, em suma, o Número de Pitágoras e suas “oitavas”, para que se possa estabelecer qualquer analogia entre os seus componentes, a começar por aquela existente entre o microcosmos e o macrocosmos.

*Se procurarmos que é que conserva no seu ser o universo, juntamente com todas as coisas particulares, verificamos que não é senão a ordem, a qual é a disposição das coisas anteriores e posteriores, maiores e menores, semelhantes e dissemelhantes, consoante o lugar, o tempo, o número, as dimensões e o peso devido e conveniente a cada uma delas (p. 181).*

Esta idéia de um universo perfeitamente ordenado surge na filosofia ocidental com os pré-socráticos, e encontra-se também em Platão:

*Deus quis que tudo fosse bom: excluiu pelo seu poder, toda imperfeição, e, assim, tomou toda essa massa visível, desprovida de todo repouso, mudando sem medida e sem ordem, e levou-a da desordem à ordem.<sup>11</sup>*

A analogia, ao estabelecer o “canal de circulação” entre a imagem/aparência e o princípio/essência, é o método das religiões e filosofias orientais, e, no ocidente, das tradições místicas e esotéricas, especialmente da Cabala e da Alquimia.

A literatura mística do Séc. XVII tende a representar o mundo sob forma de imagem e utiliza-se abundantemente da metáfora, que se desenvolve até a “metáfora universal”. “Tudo pode ser comparado com tudo e tudo pode ser transformado em outra coisa qualquer”.<sup>12</sup> Pertencem a esse contexto muitas das analogias comenianas; as metáforas especulares e mecânicas, o mundo como labirinto ou como livro a decifrar, os relógios, etc., são temas caros ao Maneirismo.

O contato de Comenius com rosacruzes, alquimistas, cabalistas, místicos e profetas é fato histórico, o que ajuda a compreender sua opção por um método de investigação e interpretação da realidade tão flagrantemente discordante da orientação científica de sua época. Como um legítimo herdeiro da tradição neoplatônica, ele faz uso universal do processo analógico, já que

*por obra da divina providência, todas as coisas foram feitas com perfeita harmonia, de modo que as coisas superiores podem ser representadas por meio das inferiores, as ausentes por meio das presentes, e as invisíveis por meio das visíveis (p. 310).*

Compare-se esta afirmação com a seguinte passagem da *Tabula Smaragdina*:

*O que está embaixo é como o que está em cima e o que está em cima é igual ao que está embaixo, para realizar os milagres de uma única coisa. Ao mesmo tempo, as coisas foram e vieram do Um.*<sup>13</sup>

Em nenhum aspecto Comenius é mais ambivalente do que em relação às ciências físicas de sua época. Suas idéias sobre o mundo - e sobre o homem - são expressas por meio de imagens mecânicas, na mais estrita concordância com a linguagem da ciência seiscentista:

*Assim como o grande mundo é parecido com um enorme relógio, de tal modo fabricado segundo as regras da arte, com muitíssimas rodas e maquinismos, que para produzir movimentos contínuos e perfeitamente ordenados, uma parte os comunica à outra, através de todo o relógio, assim também o homem. Com efeito, quanto ao corpo (...) a variedade das operações interiores e exteriores corresponde à exata e perfeita correspondência dos movimentos do relógio (p. 111).*

Esta analogia é levada aos últimos limites: até o “funcionamento” da alma humana é concebido sob forma mecânica.

*Assim, nos movimentos da alma, a principal roda é a vontade; os pesos que a fazem mover são os desejos e as paixões (...) A válvula, que abre e fecha o movimento é a razão (...) os outros movimentos da alma são como que as rodas menores, que seguem a principal (p. 112).*

A linguagem rigorosamente up to date, bem como a produção de uma *Philosophiae cartesianae refutatione* em que empreende uma crítica a Descartes revelam a sua familiaridade com as questões científicas do momento.<sup>14</sup> Ao mesmo tempo, Comenius prefere ignorar avanços científicos concretos, apegando-se teimosamente à concepção geocêntrica de Ptolomeu e negando, ou minimizando, as descobertas de Copérnico, Kleper e Galileu; para ele, a Terra permanecia sendo “o primeiro corpo fixo do mundo” (p. 189) ...

Posições tão conservadoras no campo da “filosofia natural” contrastam intensamente com suas idéias pedagógicas. No campo da educação, Comenius é por vezes avançadíssimo para a sua época e, em certos aspectos, parece mesmo prenunciar a superação dialética do paradigma racional-mecanicista, no preciso momento em que este se consolida.



Na *Didática Magna*, Comenius propõe um método universal para “ensinar tudo a todos”. Em sua concepção - e segundo a orientação luterana - a educação escolar deve ser proporcionada a todos os jovens, sem distinção de sexo ou de categoria social: “os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres” (p. 143).

Os fundamentos organizacionais e metodológicos dessa escola democrática “são tirados da própria natureza das coisas” (p. 43), isto é, a escola organiza-se conforme o Cosmos. Na medida em que “o mundo visível (...) não foi criado para outro fim senão (...) para a educação do gênero humano” (p. 90), a escola universal é um microcosmos, uma réplica do universo-escola, o que significa dizer que seu princípio estruturador é a “ordem exata em tudo” (p. 181) e que essa ordem “não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza (p. 190).

Ora, conforme a visão de mundo da época, o universo é também o universo-máquina, cuja imagem mais expressiva - e, como vimos, metáfora maneirista por excelência - é o relógio; assim, na concepção comeniana, as escolas deverão ter “uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio” (p. 186).

É preciso contudo ter em mente que, em Comenius, mecanicismo não implica em materialismo; para ele, “a estadia no corpo é uma preparação para aquela vida que será uma continuação da vida presente e durará eternamente” (p. 93), estando portanto a finalidade última do homem além desta vida. Todos os procedimentos e objetivos da educação deverão voltar-se para a realização no homem daquelas virtudes que o tornarão realmente um homem: conhecer-se a si mesmo (e a todas as coisas), governar-se e dirigir-se para Deus; isto é: instrução, virtude e religião.

Na elaboração das bases do seu sistema pedagógico, Comenius realiza uma inesperada síntese entre o paradigma intuitivo da tradição místico-filosófica (pitagorismo, neoplatonismo, hermetismo, etc.) e o paradigma racional-mecanicista da ciência do Séc. XVII; é como se um

daqueles princípios metafísicos tais como a “anima mundi” platônica, ou o “nous” de Plotino, ou ainda o Número pitagórico vivificasse o universo-máquina de Descartes...

O antigo princípio da “coniunctio oppositorum” está presente na formulação do método didático-pedagógico; este, ao colocar

*em equilíbrio os excessos e as insuficiências das inteligências, reduz tudo a uma espécie de harmonia (que é) uma harmonia dos contrários (p. 177).*

É interessante observar que esta forma de pensamento é típica da Alquimia e de alguns místicos cristãos, por exemplo, Nicolau de Cusa.

A **Didática Magna** propõe um plano geral de organização escolar que se estende “desde a infância até a idade viril, ou seja, 24 anos, repartidos em períodos determinados, os quais se devem dividir tomando por guia a natureza” (p. 409-410). Esses períodos, em número de quatro, com 6 anos cada um, correspondem aos quatro níveis de escolaridade, sendo cada um deles preparatório para o seguinte:

- Escola materna: o regaço materno como escola da infância.
- Escola primária: escola pública de língua vernácula, a escola da puerícia.
- Ginásio: a escola da adolescência, de língua latina.
- Academia: ensino superior, a escola da juventude.

Comenius compara esta distribuição quaternária com as

*quatro partes do ano: a escola materna faz lembrar a amena primavera (...) a escola primária representa o verão (...) o ginásio corresponde ao outono (...) e, finalmente, a academia deve assemelhar-se ao inverno que prepara, para os vários usos, os frutos recolhidos (p. 413).*

É importante observar que para Comenius a educação inicia-se imediatamente a partir do nascimento; posteriormente, como veremos a

seguir, ele irá ampliar esta idéia, e fará coincidir o início do processo educacional com o momento mesmo da concepção.

À medida que expõe o seu método, Comenius enumera alguns princípios, idéias e propostas de extrema modernidade, seja por implicarem em concretos avanços técnico-pedagógicos, seja por significarem uma superação conceitual das características compartimentalizadoras e fragmentadoras do paradigma racional-mecanicista; alguns exemplos:

– Visão unificadora e transdisciplinar no ensino das ciências:

*O ensino da ciência é mal feito quando é fragmentário (...) ninguém pode ser perfeitamente instruído numa ciência particular, se não tem uma visão geral das outras ciências (p. 220).*

– Necessidade de um compromisso entre ciência e consciência:

*Infeliz a instrução que se não converte em moralidade e em piedade! Com efeito, que é a ciência sem moral? Quem progride na ciência e regride na moral (é máxima antiga), anda mais para trás que para a frente (p. 151).*

– Utilização dos métodos audiovisuais no processo de ensino/aprendizagem:

*Associe-se sempre o ouvido à vista, a língua à mão; ou seja, não apenas se narre aquilo que se quer fazer aprender, para que chegue aos ouvidos, mas represente-se também graficamente, para que se imprima na imaginação por intermédio dos olhos (p. 245).*

– Sobre a necessidade do planejamento educacional:

*Se se não estabelecem as metas e os meios para atingir as metas e a ordem para aplicar os meios, facilmente alguma coisa fica para trás, facilmente alguma coisa se inverte, facilmente nasce a confusão e a desordem (p. 222-223).*



– A relação entre aquisição e produção do conhecimento:

*Os estudantes de artes devem procurar novas invenções, e não apenas servir-se das que já existem (p. 328).*

Simultaneamente a estes avanços, Comenius mantém-se apegado às fontes da Tradição, o que transparece em toda organização da **Didática Magna**, estruturada segundo esquemas numéricos que remontam ao pitagorismo e à Cabala. Assim é, por exemplo, com respeito à trindade: são três as espécies de vida: vegetativa, animal e intelectual/espiritual (p. 83); há três moradas para o homem: o útero materno, o nascimento e a morte/ressurreição (p. 87); três são os graus de preparação para a eternidade (p. 95); as características do homem são três (p. 95); são também três as espécies de coisas (p. 147), as faculdades da alma (p. 143) e os requisitos do homem: instrução, virtude e religião (p. 97).

Defensor da tolerância religiosa e pregador do ecumenismo, Comenius, à maneira de um escolástico medieval, destina todo o longo Cap. XXV da **Didática Magna** a uma vigorosa condenação da utilização nas escolas de textos literários da Antiguidade Clássica. Apegando-se firmemente ao argumento (tomado do Eclesiastes) de que “a fonte da sabedoria é a palavra de Deus” (p. 387), faz uma severa crítica àqueles que, nas escolas

*professam Cristo apenas no nome e, de resto, não põem as suas delícias senão nos Terêncios, Plautos, Cíceros, Ovídios, Catulos e Tibulos, Musas e Vênus (p. 373-374).*

É preciso considerar com cautela estas e outras aparentes contradições no pensamento comeniano; quando confrontadas com os pressupostos filosóficos e religiosos que lhes servem de contexto, essas passagens permanecem estritamente coerentes, o mesmo se dando no confronto das mesmas com as finalidades extraterrenas da educação. Deve-se considerar também o quadro histórico em que essas idéias nasceram, as disputas teológicas e filosóficas e as freqüentes perseguições religiosas.

Em obras posteriores (*Pampaedia*, *Schola Pansophica* e outras), Comenius desenvolve e amplia suas concepções pedagógicas, nelas introduzindo idéias e propostas que permanecem ainda hoje extremamente avançadas.<sup>15</sup>

Nelas, a educação já não se destina apenas à juventude, mas a toda a sociedade, de forma permanente, o que exige não apenas uma didática específica para cada objetivo educacional, mas uma **pampaedia**, uma ampla didática da vida uma vez que *tota vita schola est*. A esta visão extraordinariamente moderna de educação permanente, junta-se a de uma educação “holística”, já presente na *Didática Magna* em pelo menos três aspectos: um, já citado, refere-se à necessidade de uma abordagem globalizante das ciências; o segundo diz respeito à necessidade de utilização simultânea, pelo professor, de todos os recursos possíveis (sensórios, não-verbais, etc.) para assegurar uma plena aprendizagem; é esta idéia que levou Comenius a produzir livros didáticos ilustrados para o ensino de línguas, consolidando as bases dos métodos audiovisuais. O terceiro aspecto - e o mais sutil - está contido na afirmação de que “não há para mim diferença alguma entre ensinar e ser ensinado” (p.52).

Como decorrência da concepção de vida como escola, o modelo escolar da *Didática Magna*, em quatro períodos, é ampliado: precedendo ao primeiro período, à escola da infância, é proposta uma *schola geniturae*, de formação pré-natal, que abrange o período de concepção e gestação, até o nascimento. Para encontrar paralelos que permitam avaliar o caráter incrivelmente antecipatório desta idéia, é preciso buscá-los na atualidade, em autores ainda não totalmente aceitos pela ciência tradicional, como Stanislav GROF (*Além do cérebro*).

Depois da Academia, o quarto período do esquema original, Comenius propõe mais dois: a escola da idade adulta (*schola virilitatis ou praxis vitae*) e a *schola senii*, destinada à velhice.

Desta maneira, o conjunto de sete modalidades escolares abrange toda a vida, revelando a profunda coerência com que Comenius lida com a questão das relações entre teoria e prática, entre a aprendizagem e a vida. O conceito de nível de escolaridade amplia-se enormemente,

passando a expressar a totalidade do desenvolvimento e realização do ser humano, em seus aspectos físicos, cognitivos, morais e espirituais.

Não é por acaso que na utopia comeniana o número de níveis escolares seja 7. Este é o número de etapas do “Opus Magnum”. Na Alquimia, o processo de obtenção do “lapis philosophorum” (a pedra filosofal) passa por sete estágios. Ao final, a “prima matéria” terá se transformado no “mercúrio vivo, que foi colocado acima do ouro”: é o “lapis”, que tem o poder de transformar em ouro qualquer substância. De maneira análoga, o espírito do alquimista terá sofrido uma transmutação, convertendo-se ele também em ouro, não o ouro material, mas o “aurum philosophicum”: “aurum nostrum non est aurum vulgi” (o nosso ouro não é o ouro vulgar), diz um alquimista.<sup>16</sup>

A analogia com essas idéias é reforçada por um dado suplementar: Comenius chegou a esboçar a proposta de um oitavo tipo de escola: a *schola mortis*, que diz respeito à preparação para a morte e “renascimento” na eternidade, ou seja, a realização completa da obra educacional. Novamente, aqui não se podem encontrar paralelos, a não ser em trabalhos muito recentes. Veja-se, a esse respeito, as pesquisas da Dra. Elizabeth KÜBLER-ROSS sobre experiências com pacientes terminais de câncer e AIDS (*On death and dying, Death: the final stage of growth, On children and death, etc.*).

Em Comenius, o processo educacional, enquanto formação do homem “para que se torne homem” (isto é, para que realize suas potencialidades de “imagem e semelhança de Deus”) e “preparação para a eternidade” (o “fim último do homem”) é, à sua maneira, um processo alquímico. Nisto reside ao mesmo tempo seu aparente “medievalismo”, quando considerado sob uma ótica racional-mecanicista, e a sua real atualidade, sob o ponto de vista das aquisições da ciência - e da consciência - deste final de Séc. XX. As palavras do poeta místico Angelus Silesius, aliás seu contemporâneo, aplicam-se-lhe com muita propriedade:

*O espírito é fogo e forno, eu sou metal. O Messias, tinctura, transmutando alma e corpo.*<sup>17</sup>



1. Utilizamos o termo “paradigma” no sentido que lhe atribui Thomas KUHN: “considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. (*A estrutura das revoluções científicas*, p. 13).
2. Francis BACON, *Advancement of learning and Novum Organum*, p. 315. As citações seguintes são também desta obra, p. 316, 318, 351, 322 e 366.
3. Réne DESCARTES, *Oeuvres et lettres*, p. 44. Citações seguintes: p. 90, 75, 164-167, 571 e 168.
4. Isaac NEWTON, *Princípios matemáticos da Filosofia Natural*, p. 4.
5. João Amós COMENIUS, *Didática Magna*, p. 259. Todas as outras citações de Comenius, exceto quando referido explicitamente, são da mesma obra, estando indicadas no próprio texto.
6. Sergio C. COVELLO, *Comenius: a construção da Pedagogia*, p. 103.
7. Cf. Abraham MOLES, *A criação científica*: “As infralógicas são os sistemas discursivos imediatos da descoberta; seu conjunto constitui o método de utilização do cérebro (...) as infralógicas esclarecem as origens da lógica universal” (p. 201).
8. *Ibid.*, p. 196.
9. Eládio BARBOSA, *A lógica visionária*. Revista Vivência, v. 5, n. 1, p. 107.
10. FILOLAU DE CROTONA, in: *Pré-Socráticos*, p. 251.
11. PLATÃO, *Timeu*, p. 80.
12. Gustav HOCHE, *Maneirismo: o mundo como labirinto*, p. 173.
13. HERMES TRISMEGISTOS, *Corpus Hermeticum*, p. 127.

14. Wojciech KULESZA, Comenius; *a persistência da utopia em Educação*, p. 146 e 152.
15. Utilizamos como fonte para o que se segue a obra citada de W. KULESZA.
16. *Artis Auriferae*, cit. por C. G. JUNG, *Psicologia e Alquimia*, p. 88.
17. Hebert LEPARGNEUR & Dora F. da SILVA, *Angelus Silesius: a medição do nada*, p. 71.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BACON, Francis. *Advancement of learning and Novum Organum*. Londres: Colonial, 1990.
2. BARBOSA, Eládio de A. *A lógica visionária: estruturas matemáticas subjacentes a sistemas gnosiológicos da sabedoria tradicional*. Natal, UFRN. Revista Vivência, v. 5, n.1, 1992, p. 105-113.
3. COMENIUS, João A. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 3 ed.
4. COVELLO, Sergio C. *Comenius: a construção da pedagogia*. S. Paulo: SEJAC, 1991.
5. DESCARTES, René. *Oeuvres et lettres*. Bruges: Gallimard, 1952.
6. FILOLAU DE CROTONA. Fragmentos. In: *Pré-Socráticos*. S. Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, 1985.
7. HERMES TRISMEGISTOS. *Corpus Hermeticum e Discurso de Iniciação*. S. Paulo, Hemus, 1974.
8. HOCHE, Gustav R. *Maneirismo: o mundo como labirinto*. S. Paulo: Perspectiva, 1974.
9. JUNG, C. G. *Psicologia e Alquimia*. Petrópolis: Vozes, 1991.10. KHUN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. S. Paulo: Perspectiva, 1990, 3 ed.
11. KULESZA, Wojciech A. *Comenius; a persistência da utopia em Educação*. Campinas: Unicamp, 1992.

12. LEPARGNEUR, Herbert & SILVA, Dora F. da. *Angelus Silesius: a mediação do nada*. S. Paulo, T. A. Queiroz, 1986.
13. MOLES, Abraham A. *A criação científica*. S. Paulo: Perspectiva, 1971.
14. NEWTON, Isaac. *Princípios matemáticos da Filosofia Natural*. S. Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, 1979.
15. PLATÃO. *Timeu e Críticas*. S. Paulo: Hermus, 1981.

# OS EGRESSOS DA PRÉ-ESCOLA: CAMINHOS E DESCAMINHOS\*

Márcia Maria Gurgel Ribeiro\*\*

Analisa a relação entre educação pré-escolar e escolaridade, na tentativa de identificar como a mediação da origem de classe social permeia esta relação. Verifica também que, apesar de deficitária, a pré-escola exerce uma certa influência no resultado da escolaridade das crianças, visto constatar um percentual maior de aprovação entre aquelas que a freqüentam.

## **CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: de onde vêm, para onde vão**

No estudo da trajetória escolar percorrida pelos alunos oriundos da pré-escola, pretendemos analisar aspectos mais ligados às questões referentes à escolaridade dos alunos, relacionando-os, por um lado, com a freqüência à pré-escola e, por outro, com a origem social desses alunos. Neste sentido, tentaremos identificar como o fato de as crianças terem freqüentado ou não a pré-escola vai interferir na sua escolaridade na 1ª. série da escola básica, tentando perceber como a origem social permeia essa escolaridade.

---

\* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla, sistematizada na dissertação de Mestrado Pré-escolal: Sésamo para um outro mundo? UFRN, Natal/RN, 1990.

\*\* Professora do Departamento de Educação da UFRN.



O conhecimento da clientela que frequenta a escola exige que se considere a mediação entre o desenrolar de sua escolaridade e a sua origem de classe. Para compreender essa relação, torna-se imprescindível a identificação das crianças a partir de uma abordagem que possibilite revelar e analisar a questão em torno dos caracteres de origem social.

O estudo desenvolvido por FERREIRA et al (1989) apresenta subsídios à investigação dessa caracterização. Esse estudo parte do pressuposto de que as classes sociais se definem pela forma como se dá a participação na produção e na apropriação da riqueza socialmente produzida. Neste sentido, a forma como os seres humanos organizam a produção material da sua existência e as relações dela oriundas é que condicionam a existência das classes que, segundo LENINE, definem-se como:

*“Grandes grupos de pessoas que se diferenciam umas das outras pelo lugar que ocupam no sistema de produção historicamente determinado, pelas relações que contraem com respeito aos meios de produção (relações que em grande parte são estabelecidas e fixadas por lei), por seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pela maneira e proporção segundo as quais obtêm a parte da riqueza social de que dispõem” (1960, p. 413).*

A partir dos parâmetros delimitados por LENINE (1960) foi identificada, no contexto da cidade de Natal, a origem social dos alunos que integram este estudo. Todos os dados utilizados têm como fonte a pesquisa *“Entre quatro paredes: estudo da relação entre a prática pedagógica e origem social dos alunos da 1ª. série do 1º. grau”* (FERREIRA, 1989, P. 127-32).

Os dados analisados referem-se à procedência dos alunos no início do ano letivo de 1987; ao resultado da escolaridade na 1ª. série do 1º. grau; e, ainda, ao resultado da escolaridade daqueles alunos que frequentaram a pré-escola. Todos esses aspectos serão estudados em relação à origem social das crianças.

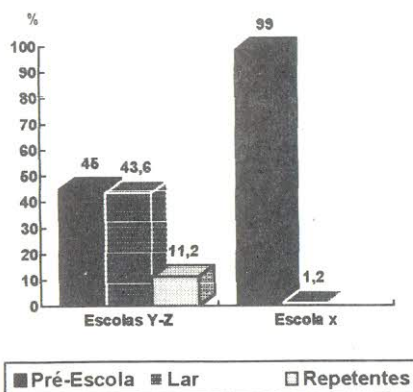
A maioria dos alunos advém da pequena burguesia, (75,6%), seguida daqueles oriundos do proletariado (14,5%) e de uma minoria (9,9%), de origem burguesa. Ao relacionarmos a origem social dos alunos à dependência administrativa das escolas por eles freqüentadas, verificamos que nas escolas públicas Y e Z, 67,7% dos alunos são de origem pequeno-burguesa, 29,5% de origem proletária e apenas 2,8% dos alunos de origem burguesa. Entre os alunos da escola privada X encontramos 82,8% oriundos da pequena burguesia, 16% de origem burguesa e 1,2% oriundos do proletariado.

No geral dos alunos que representam a amostra, uns nunca freqüentaram qualquer escola, alguns provêm da pré-escola e outros são repetentes da escola de 1º grau.

No entanto, à medida que procuramos identificar esses alunos pela instância administrativa de suas escolas, verificamos que se configura uma determinada tendência. Nas escolas públicas Y e Z, 45,08% dos alunos da 1ª. série vêm da pré-escola, 43,66% nunca freqüentaram escola e 11,26% são alunos repetentes. Em contrapartida, na escola privada, a grande maioria, 98,77%, vem da pré-escola. Apenas 1,23% não passaram pela educação pré-escolar. Um aspecto a observar é que neste tipo de escola não encontramos alunos classificados de repetentes. Ou eles são em número insignificante ou são camuflados pela estratégia da transferência, muitas vezes alojando-se em outras escolas em que recuperam essa condição (gráfico I).

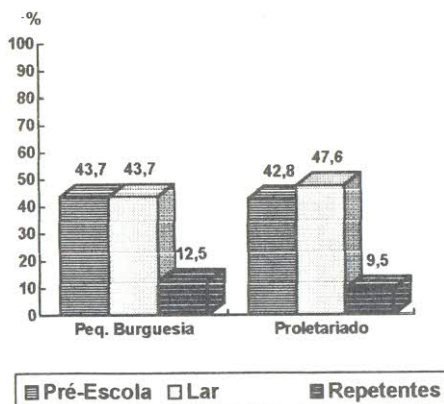
Ao relacionarmos a procedência desses alunos com sua origem social, constatamos que, nas escolas públicas Y e Z, os alunos da pequena burguesia vêm provenientes da pré-escola (43,75%) e do lar (43,75%). Os alunos repetentes representam 12,50% do total inscritos. No que se refere aos alunos de origem proletária, 47,63% provêm do lar, 42,85% da pré-escola e apenas 9,52% são repetentes (gráfico II).

GRÁFICO I- ALUNOS POR ESCOLA E PROCEDÊNCIA, 1987 - NATAL - RN - 1ª.SÉRIE -1º.GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

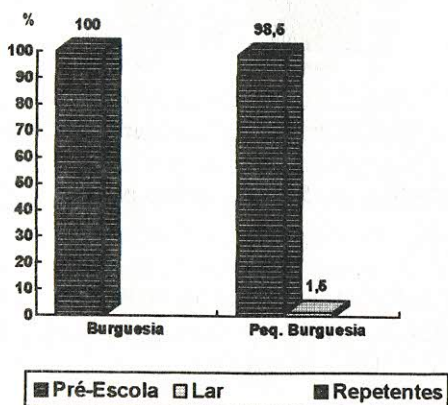
GRÁFICO II - ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS Y E Z, SEGUNDO A PROCEDÊNCIA E A ORIGEM SOCIAL, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

A grande maioria dos alunos da escola privada frequentou a pré-escola, ou seja, 100% de alunos oriundos da burguesia e 98,50%, da pequena burguesia. Apenas 1,50% da pequena burguesia provêm do lar (gráfico III)

GRÁFICO III - ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA X, SEGUNDO A PROCEDÊNCIA E A ORIGEM SOCIAL, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

A contraposição dos dados em termos de escolas públicas e privada demonstra uma diferença considerável no que se refere às chances das crianças de frequentarem a pré-escola.

Nas escolas públicas Y e Z menos da metade das crianças (45,08%) frequentaram a pré-escola. Na escola privada X, ao contrário, a quase totalidade (98,77%) teve acesso à escolaridade em nível de pré-escola.

Inúmeros fatores poderiam ser arrolados como determinantes dessa diferença. Entre outros, chamamos a atenção para a questão da



responsabilidade do Estado em relação ao atendimento às necessidades de educação dessa clientela. Neste sentido, apesar de, no discurso, o poder público afirmar a prioridade de atendimento à educação pré-escolar, o que se constata é a redução da oferta de vagas na rede de ensino público, seja municipal ou estadual.

No que se refere a esse atendimento, FERRARI e GASPARY demonstram que, no período de 68 a 74, quando a educação pré-escolar tinha caráter prioritário no sistema de ensino,

*“... não só não houve aumento, mas até declínio das pretensas funções compensatórias e equalizadoras da educação pré-escolar” (1980, p.77).*

Segundo esses autores, enquanto a matrícula nos estabelecimentos privados aumentava de 38,59% para 45,11%, nos estabelecimentos públicos diminuía de 61,41% para 54,19%.

Conforme os dados oficiais, no ano de 1988 apenas 30% da população em idade pré-escolar foi atendida e essa taxa vem aumentando lentamente somente nos últimos anos. (Brasil, 1987, p.19)

Ao lado desse fator, merece destaque a interferência das precárias condições de vida das camadas sociais que freqüentam a escola pública. Nessas camadas sociais, os membros da família, desde a mais tenra idade, são forçados a colaborar na produção dos meios para a sobrevivência imediata.

Sobre este aspecto, CAMPELO constata que

*“... algumas daquelas crianças já realizavam tarefas que lhes rendiam alguns trocados: entre elas havia pastadores e limpadores de carro, vendedores de dindim, dadá e picolé; a maioria das meninas ajudava as suas mães nos afazeres domésticos, e duas delas já trabalhavam um expediente em residências de donas ricas, que ficam próximas às suas” (1988, p. 16).*

Grande parte dos alunos da escola pública é originalmente discriminada tanto econômica como socialmente. Suas famílias, para se manterem, precisam contar com a participação de quase todos os seus

membros, na labuta diária, até mesmo das crianças. Sabemos que o mesmo não acontece com os filhos das famílias mais favorecidas. Ao chegarem à escola, aquelas crianças trazem consigo o estigma das suas estratégias de sobrevivência que, por sua vez, a escola recebe, mas não considera as experiências vivenciadas por esses alunos, na estruturação de seu currículo.

Não obstante, as determinações históricas da organização produtiva capitalista criam, assim, relações sociais distintas que se manifestam em todas as instâncias sociais e, particularmente, no âmbito da educação formal.

As condições de sobrevivência de cada uma das classes e camadas de classe que compõem a sociedade desempenham, sem nenhuma dúvida, um papel decisivo no acesso e permanência na escola. É evidente que a renda interfere na aquisição dos meios que favorecem a escolaridade das crianças.

FERREIRA (1984) remarca que são entre as camadas proletárias que se concentram os níveis mais baixos de renda familiar e que essa situação contribui para o fracasso na escolaridade.

Entre as crianças oriundas dessas camadas sociais, que têm acesso à escola, 23% a abandonam no final da 1ª. série da escola elementar, 32% repetem esta série e apenas 14% conseguem aprovação para a série seguinte.

A relação escolaridade-renda torna-se mais evidente quando consideramos os dados referentes à região Nordeste. Nesta região, quanto menor a renda per capita da família, mais elevada a proporção de menores: 60%, para as famílias com rendimento per capita de 1/4 do salário mínimo. Do total de menores, que representam 50,8% da população nord. stina, 82,4% vivem em estado de pobreza, sendo que 59,1% são de pobreza e miséria absolutas.

O acesso à escola por parte dessa população é muito desigual em relação ao rendimento familiar per capita. Quanto mais baixa a renda, taxas mais reduzidas de escolaridade e, conseqüentemente, maior número de crianças fora da escola. Em 1980, ainda segundo FERREIRA (1988), apenas 39% das crianças com idade entre 07 e 14 anos, provenientes das

famílias com renda per capita de até um quarto (1/4) de salário mínimo estavam inscritos na escola elementar, já as crianças advindas das famílias com renda per capita superior a meio (1/2) salário mínimo, 76,4%, encontravam-se inscritos na escola elementar.

Em um sistema social caracterizado pelo antagonismo fundamental entre as classes sociais, como o da sociedade capitalista, não se poderia pensar as questões educacionais sem relacioná-las à contradição fundamental - capital e trabalho - base dessa sociedade.

As manifestações dessa contradição representam estratégias que as famílias encontram para minimizar as dificuldades enfrentadas em decorrência dos baixos salários e precárias condições de vida, impostas pelas imensas desigualdades que caracterizam o sistema econômico em que vivemos.

Passamos a verificar, então, como a condição social das crianças perpassa a escolaridade e quais as suas manifestações no início da escola básica.

## OS PRÉ-ESCOLARES E SUA ESCOLARIDADE

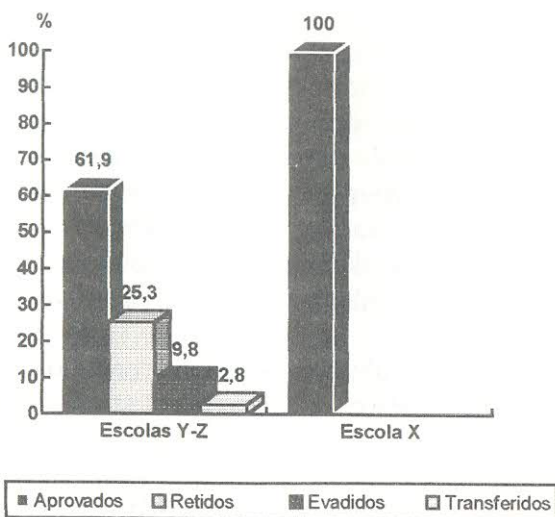
Considerando as observações sobre a procedência dos alunos e a interferência da condição de classe na forma como os fatos se manifestam, passamos a estudar, também, sua influência na escolaridade dessas crianças.

Para isso, deter-nos-emos na análise dos resultados da escolaridade dos alunos inscritos na 1ª. série do 1º grau, no período letivo de 1987, relacionando-os à sua origem social.

Constatamos que todos os alunos inscritos na escola privada X foram aprovados, enquanto que nas escolas públicas Y e Z encontramos 61,98% de alunos aprovados; 25,36% retidos; 9,86% evadidos e 2,82% transferidos no decorrer do período letivo (gráfico IV).



GRÁFICO IV - ALUNOS POR ESCOLAS E RESULTADO NO ANO LETIVO, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes... 1º. grau (1989).

A análise dos resultados da escolaridade dos alunos pesquisados em relação à origem social demonstra que, nas escolas públicas Y e Z, a maioria (69,57%) dos alunos provenientes da pequena burguesia obteve sucesso, sendo aprovada no final do período letivo. O percentual de alunos retidos vem logo em seguida (28,26%) e os evadidos representam apenas 2,17% do total de alunos.

Os alunos pertencentes às camadas do proletariado obtiveram um resultado inferior aos da pequena burguesia. Embora a maioria (52,40%) dos alunos tenha sido aprovada, 23,80% foram retidos e 23,80% evadiram-se durante o período letivo. Isto representa um percentual de 47,60% de fracasso na escolaridade dos alunos oriundos dessa classe social (gráfico V).



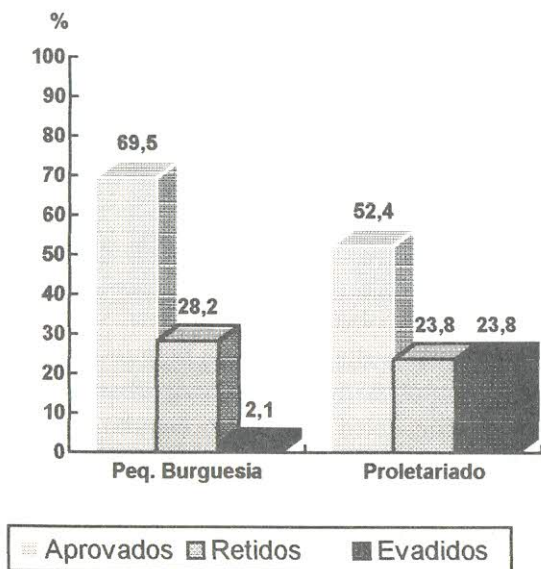
Diferentemente da escola pública, na escola privada constatamos que a totalidade dos alunos, seja da burguesia ou da pequena burguesia, é aprovada no final do período letivo (gráfico VI).

Esses dados nos colocam algumas indagações relativas ao resultado da escolaridade, segundo a origem social dos alunos, especialmente no que diz respeito à noção de sucesso ou fracasso escolar. Consideramos como alunos que obtiveram sucesso aqueles aprovados no final do período letivo e como os que fracassaram os alunos retidos ou evadidos.

Estabelecendo-se relação entre os resultados das duas realidades (gráficos V e VI), verificamos que não só na escola privada, onde comprovamos 100% de aprovação, mas também na escola pública, é a pequena burguesia que se sobressai em termos de sucesso no resultado da escolaridade, pois encontramos 69,57% de alunos aprovados no final do período letivo. Relembramos, porém, que as camadas que compõem a pequena burguesia nas escolas públicas diferem substancialmente daquelas da escola privada. Nesta, a pequena burguesia é formada por camadas superiores compostas de profissionais liberais, professores, técnicos de nível superior, entre outros. No entanto, naquelas, ela é formada por camadas inferiores compostas de fornecedores de serviços, escalões inferiores da administração pública e privada, entre outros. Essa particularidade faz com que as condições de vida dos segmentos que compõem a pequena burguesia se diferenciem, contribuindo para que aquelas camadas menos favorecidas apresentem condições de vida semelhantes às do proletariado.

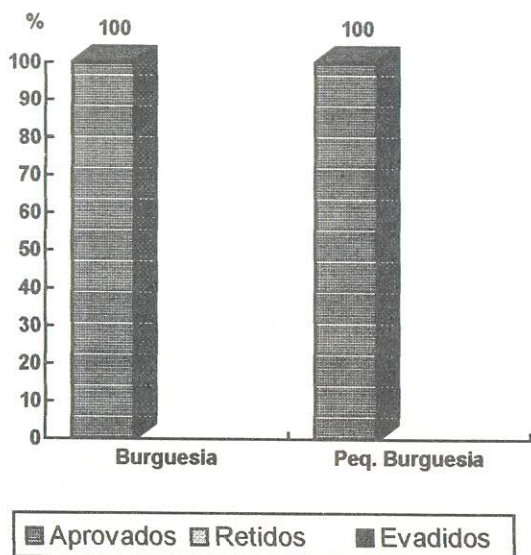
Comparando-se ainda o resultado da escolaridade dos alunos das duas realidades (PÚBLICA E PRIVADA) com a origem social, percebe-se que o fracasso na escolaridade atinge especialmente as camadas inferiores da pequena burguesia e as do proletariado que frequentam as escolas públicas, sendo caracterizado pela repetência e indicação para classes especiais (Gráficos V e VI).

GRÁFICO V - ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS Y E Z, SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL E O RESULTADO DO ANO LETIVO, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

GRÁFICO VI - ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA X, SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL E O RESULTADO DO ANO LETIVO, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

O sucesso escolar vem sendo privilégio dos alunos oriundos da burguesia e camadas superiores da pequena burguesia. O fracasso atinge, particularmente, os alunos advindos do proletariado e das camadas menos favorecidas da pequena burguesia.

FERREIRA (1989), nos seus estudos, analisa também a interferência da origem social no resultado da escolaridade dos alunos que freqüentam a 1ª. série do 1º grau.

Ao estudar o desenrolar da escolaridade de 231 alunos que freqüentam pela primeira vez a 1ª. série do 1º grau, constata o peso da origem de classe sobre o destino escolar daqueles que têm acesso à escola.

A autora demonstra que a origem social é elemento de mediação do sucesso ou fracasso da escolaridade. A diversidade de escolaridade resulta do conjunto das condições de vida dos alunos e estas estão associadas à origem social.

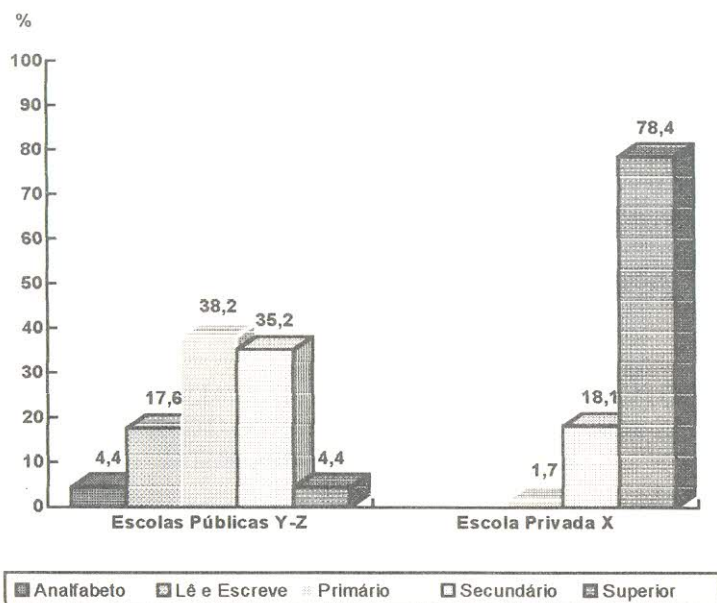
Esses alunos que têm uma escolaridade marcada pelo fracasso se evadem da escola antes de atingirem a 4ª série do 1º grau. Para identificar o significado dessa evasão, foi verificado que ela ocorre nas duas primeiras séries do ensino de 1º grau. No caso em estudo, os alunos abandonaram a escola entre a 1ª série (75%) e a 2ª série do 1º grau (24%). Nenhum desses alunos estavam inscritos em outra escola, tendo os mesmos seguido uma escolaridade muito curta.

Outro aspecto que consideramos relevante para a compreensão da mediação existente entre escolaridade e origem social diz respeito ao grau de instrução que possui o chefe da família.

Na escola privada, a maioria dos chefes de família possui curso superior (78,46%) seguida de 18,10% que possuem o curso secundário e 1,72% o curso primário. Nas escolas públicas, ao contrário, os níveis de instrução predominantes são o primário (38,25%) e o secundário (35,29%). Seguem-se a esses níveis de instrução que 17,64% sabem apenas ler e escrever e 4,41% são analfabetos. Apenas um pequeno percentual (4,41%) possui curso superior (gráfico VII).



GRÁFICO VII - CHEFES DE FAMÍLIA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS X, Y E Z, SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

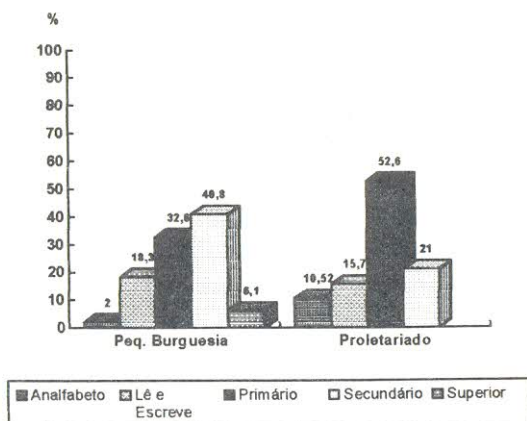
Ao relacionarmos o grau de instrução dos chefes de família com a origem social, encontramos nas escolas públicas Y e Z 40,83% dos chefes de família oriundos da pequena burguesia que possuem curso secundário; 32,65% o curso primário; 18,36% sabem apenas ler e escrever; 6,12% possuem curso superior e apenas 2,04% são analfabetos.

Entre os chefes de família que provêm das camadas do proletariado, a maioria (52,65%) possui o curso primário, seguida de 21,05%, que possuem o curso secundário, 15,78% que lêem e escrevem e 10,52% que são analfabetos. Nenhum deles possui curso superior (gráfico VIII).

Na escola privada X, observamos um quadro completamente diferente das escolas públicas. A maioria dos chefes de família, tanto da burguesia quanto da pequena burguesia (68,75% e 81,64% respectivamente), possui curso superior, seguida de 31,25% da burguesia e 16,32% da pequena burguesia com o curso secundário. Apenas 2,04% da pequena burguesia possuem curso primário (gráfico IX).

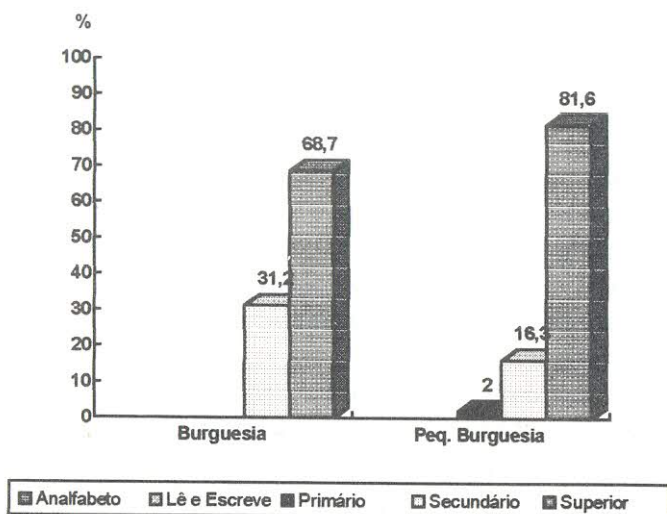
Ao compararmos os resultados das escolas públicas com a escola privada, percebemos que é evidente a diferença de oportunidades oferecidas às duas clientelas. Estes dados vêm confirmar, mais uma vez, que a origem social é fator determinante do sucesso ou fracasso na escolaridade. Na sociedade capitalista, esse fato está associado à própria contradição que caracteriza a forma de organização social.

GRÁFICO VIII - CHEFES DE FAMÍLIAS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS Y E Z, SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO E ORIGEM SOCIAL, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

GRÁFICO IX - CHEFES DE FAMÍLIAS DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA X, SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO E ORIGEM SOCIAL, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

A origem social das crianças e suas famílias determina o tipo de tratamento que lhes é dispensado no sistema de ensino. Além de maiores oportunidades de acesso ao conhecimento através dos meios de comunicação, as crianças da escola privada contam ainda com o auxílio dos pais na realização de suas tarefas, como também nos aspectos mais gerais de sua formação acadêmica. Os pais das crianças que freqüentam a rede pública, pela falta de oportunidade de escolarização, encontram dificuldades em acompanhar as tarefas de seus filhos exigidas pela escola.

## A PRÉ-ESCOLA NA VIDA DAS CRIANÇAS

A análise da trajetória escolar das crianças se encontra associada à origem social delas e, conseqüentemente, às condições de vida geradas por essa mesma origem de classe. É o conjunto desses fatores que determina as condições segundo as quais se viabilizam modalidades diversas de escolaridade. Se a diversidade da escolaridade resulta do conjunto das condições de vida dos alunos, essa escolaridade depende das variações dessas condições ou, pelo menos, está a elas associada.

Uma das variações é a freqüência à pré-escola. Por isso, parece-nos necessário situar a diversidade dos destinos escolares dos alunos em relação ao acesso à pré-escola, tentando destacar as associações que se poderão estabelecer.

A diversidade escolar que vai do sucesso ao fracasso, que é o centro de nossa problemática, está identificada pela situação escolar dos alunos no final da 1ª. série do 1º. grau, no ano letivo de 1987.

No entanto, convém chamar a atenção, mais uma vez, para o fato de que, apesar de todos os alunos se encontrarem na mesma situação no início do ano letivo de 1987, essa igualdade é apenas aparente. Na realidade, essa situação não é homogênea: há alunos que nunca freqüentaram uma instituição escolar; alunos repetentes, alunos oriundos da pré-escola.

Esta análise limita-se, portanto, ao grupo de alunos que freqüentaram a pré-escola. Será feita também, para efeito de comparação, a análise dos resultados daqueles alunos que não freqüentaram a pré-escola.

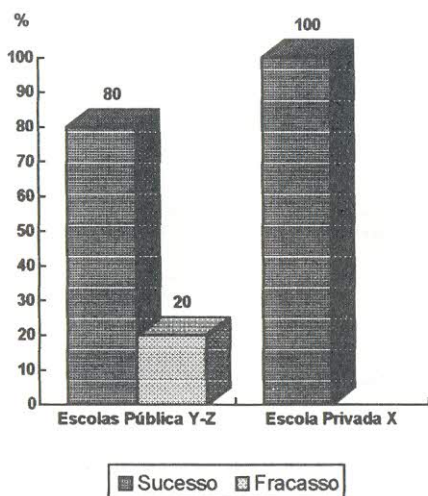
Um exame rápido da situação referente ao grupo de alunos inscritos na escola pública provenientes da pré-escola demonstra que 80% destes obtiveram sucesso no final da 1ª. série do 1º. grau e 20% fracassaram, enquanto na escola privada, 100% dos alunos alcançaram sucesso no final do período letivo (gráfico X).

A análise destes resultados, relacionada à origem social dos alunos, demonstra que nas escolas públicas 80,09% de alunos oriundos



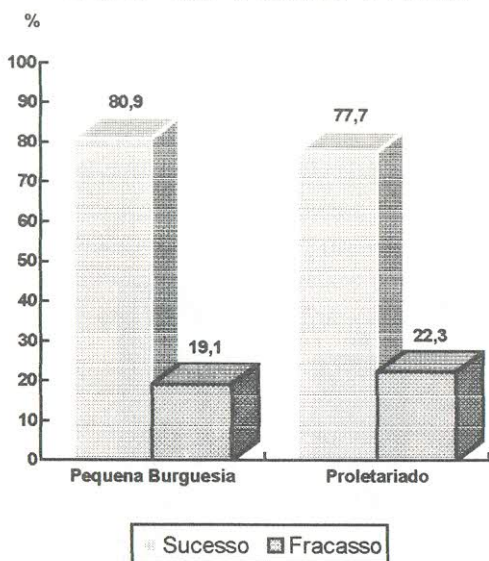
da pequena burguesia obtiveram sucesso, enquanto apenas 19,1% fracassaram. A maioria (77,7%) de alunos advindos das camadas do proletariado também obteve sucesso contra 22,3% de alunos que fracassaram (gráfico XI).

GRÁFICO X - ALUNOS DAS ESCOLAS X, Y E Z, ORIUNDOS DA PRÉ-ESCOLA, SEGUNDO O RESULTADO DA ESCOLARIDADE, 1987 - NATAL-RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

GRÁFICO XI - ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS Y E Z ORIUNDOS DA PRÉ - ESCOLA, SEGUNDO O RESULTADO DA ESCOLARIDADE E A ORIGEM SOCIAL, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

Na escola privada X, a totalidade dos alunos, tanto da burguesia quanto da pequena burguesia, obteve sucesso no final do período letivo.

Tanto na escola privada quanto nas escolas públicas, a maioria dos alunos que freqüentaram a pré-escola foi aprovada no final do período letivo. Isto, porém, não significa que seja o fato isolado de freqüentarem a pré-escola que os tenha levado ao sucesso, mas sim, em maior escala, as condições favorecidas pela classe à qual pertencem.

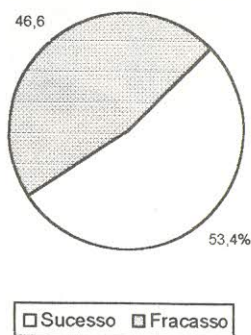
Para maior compreensão da interferência ou não da pré-escola na escolaridade básica, faz-se necessário analisar o resultado daquelas crianças que não a freqüentaram e que representam 43,55% do universo pesquisado.

Retomando os dados sobre a procedência dos alunos segundo a sua origem social nas escolas públicas Y e Z, observa-se que entre os alunos que provêm do lar, 47,63% pertencem ao proletariado e 43,75%, à pequena burguesia, ou seja, eles representam a maioria entre os alunos do proletariado e a metade da pequena burguesia, havendo uma presença considerável de alunos destas camadas sociais que provêm do lar.

Considerando-se, então, o resultado da escolaridade desses alunos no final do período letivo, observa-se que, nas escolas públicas Y e Z, a maioria (53,34%) fracassou, enquanto 46,66% obtiveram sucesso (gráfico XII).

Na escola privada X, encontrou-se apenas 01 aluno proveniente do lar e o mesmo foi aprovado na 1ª série, representando 100% de sucesso entre os alunos dessa escola.

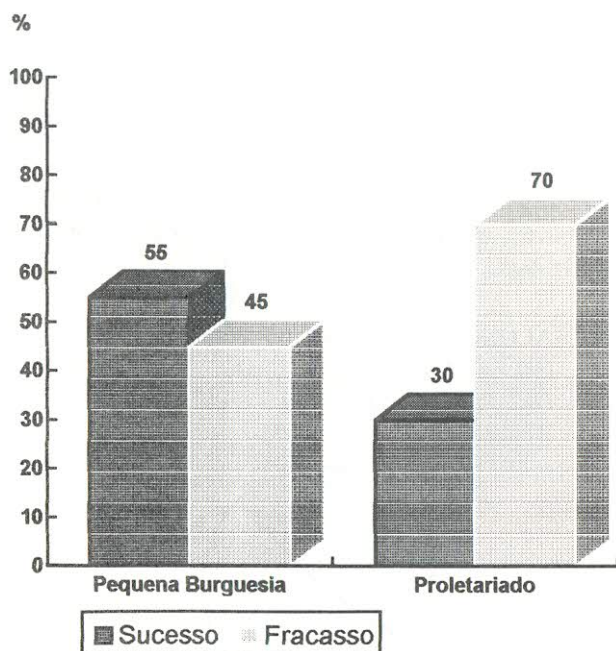
GRÁFICO XII - ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS Y E Z, ORIUNDOS DO LAR, SEGUNDO O RESULTADO DA ESCOLARIDADE, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

A análise destes resultados, relacionada à origem social, demonstra que, nas escolas públicas Y e Z, a maioria (55%) dos alunos provenientes da pequena burguesia foi aprovada e 45% de alunos fracassaram. A maioria (70%) de alunos advindos do proletariado, no entanto, fracassou. Somente 30% obtiveram um resultado satisfatório no final do período letivo (gráfico XIII).

GRÁFICO XIII - ALUNOS DAS ESCOLAS Y E Z, ORIUNDOS DO LAR, SEGUNDO O RESULTADO DA ESCOLA-RIDADE E A ORIGEM SOCIAL, 1987 - NATAL - RN - 1ª. SÉRIE - 1º. GRAU



Fonte: FERREIRA, M. S. Entre quatro paredes ... 1º. grau (1989).

Mais uma vez constatamos que, tanto nas escolas públicas como na escola privada, à exceção das crianças advindas da burguesia, são as crianças oriundas das camadas pequeno-burguesas que obtêm os melhores resultados na trajetória escolar. Embora essas crianças não tenham passado pela pré-escola, mesmo assim, obtêm sucesso. Isto posto, evidencia o quão determinante é a condição de classe. Esta tanto prepara como inabilita as crianças ao enfrentamento das condições adversas que a presente sociedade coloca.



Estes dados poderiam sugerir que a frequência à pré-escola é que possibilita as crianças de terem sucesso na escolaridade básica; no entanto, como temos visto, a herança cultural da classe à qual pertence a criança é que lhe dá essa possibilidade.

Não obstante, consideramos outros fatores que, apesar de preponderantes, são estruturados no interior mesmo da luta de classes. Como vimos, as precárias condições materiais de vida dificultam e muitas vezes impedem que os pais acompanhem as tarefas escolares de seus filhos, quando eles não possuem o nível de escolaridade dos mesmos. A transformação precoce da criança pobre em força de trabalho e a participação obrigatória nas atividades domésticas têm, do mesmo modo, influenciado fortemente nos resultados escolares das crianças pertencentes às camadas do proletariado e parte das camadas inferiores da pequena burguesia.

É difícil considerar, isoladamente, o fator frequência à pré-escola ou em qualquer nível de ensino. Quando constatamos dados negativos de frequência, temos que considerá-los associados àqueles fatores acima enumerados entre outros. A grande massa das crianças pobres é vítima deles. Em contrapartida, os maiores índices de frequência à pré-escola partem justamente das crianças que não são atingidas pelos mesmos fatores.

As crianças oriundas do proletariado, porém, além de sub-representadas no sistema de ensino, não conseguem acompanhar os conteúdos e programas impostos pela escola.

Essas crianças que conseguem ingressar, especialmente na escola pública, merecem estudo particularizado nos trabalhos de FERRARI e GASPARY. Estes autores concluem seus estudos sobre as oportunidades que essas crianças têm de ingresso na pré-escola pública, afirmando que

*“... não há dados que confirmem que as redes públicas atendam prioritariamente às crianças mais carentes. Ao contrário, tudo indica que boa parte da clientela das redes públicas, especialmente das estaduais e federal, provenha das camadas média e média baixa da população” (1980, p.77).*

O Estado Burguês, que se apresenta como equalizador das desigualdades sociais, na prática, reforça essas desigualdades e mantém a estrutura de classes. Criado e estruturado pela própria burguesia, ele se coloca fiel aos interesses da classe que o administra.

A educação, como qualquer outro bem, encontra-se atrelada às mesmas leis que regem a determinação da discriminação social. Mas, pelo discurso democrático, a própria sociedade burguesa é quem coloca a necessidade de oferecer tanto este como outros benefícios às camadas proletárias, em particular, e à população como um todo. Encerra mais uma contradição nos seus documentos oficiais em relação à sua prática política. Proclama atender prioritariamente à população mais carente, e, no entanto, esta população é relegada aos seus destinos de classe.

Quanto à educação pré-escolar, a burguesia não poderia demonstrar pouco caso frente a um serviço criado em decorrência do próprio desenvolvimento da sociedade capitalista moderna. A pré-escola, enquanto atendimento massificado, isto é, enquanto cumprimento das normas institucionais formais, não vem sendo, na presente sociedade, democratizada. No final, quem perde são as crianças das grandes massas proletárias. No máximo, são "eleitas" umas poucas que se beneficiam com algumas experiências e projetos isolados, fruto do capricho e compromisso político pessoal de alguns que se colocam à disposição da administração pública. No entanto, essas exceções, quando muito, servem para não deixar que o Estado seja cobrado pela sua negligência quanto à oferta da pré-escola pública.

As escolas públicas encontram-se em estado de total abandono. Elas têm como rotina diária a falta de material didático-pedagógico; a escassez de pessoal qualificado; inexistência de momentos para revisão e treinos, levando os educadores a uma prática esfacelada e abstrata. Todo o caos que assola estas escolas, reflexo dos desmandos sociais, econômicos e políticos que caracterizam o atual momento de organização da sociedade brasileira, demonstra a falta de interesse do Estado Burguês pela educação.

Essas contradições demonstram não só como não é prioritário o atendimento pré-escolar para as crianças do proletariado e camadas

inferiores da pequena burguesia, como também, ainda é muito grande a luta delas pela garantia de acesso e permanência à escola e, conseqüentemente, à pré-escola. É diante desse quadro adverso que elas têm que encaminhar as suas lutas. A escola pública gratuita e de qualidade ainda representa uma reivindicação para essas camadas da população.

A escola representa para as crianças e as famílias de origem proletária bem mais do que a busca da merenda escolar e assistência médico-dentária, como quer fazer crer a ideologia burguesa, na tentativa de mistificar as precárias condições de funcionamento oferecidas às escolas públicas, pelos órgãos oficiais. Elas possuem estímulos necessários para procurá-las e o nível de expectativas das famílias é superior ao que se oferece nas escolas.

Outras pesquisas já sintetizaram o que essas crianças e suas famílias anseiam da escola. Para CABRAL.

*“... não se pode admitir que a merenda ocupe o verdadeiro papel da pré-escola, conforme vem se constatando nos dias atuais. As distorções dos fins e objetivos da educação pré-escolar têm servido para justificar as práticas pedagógicas improvisadas, os currículos inadequados, as precárias instalações físicas, a superlotação das turmas, entre outras”* (1988, p.56).

Também CAMPELO, em seus estudos, conclui que,

*“... a grande maioria das crianças da escola pública associa a escola mais ao estudo, às aprendizagens formais do que à merenda escolar, ao contrário do que veicula a ideologia dominante”* (1988, p.90).

Transferir para as crianças ou para as suas famílias a responsabilidade de elas não freqüentarem a pré-escola representa uma das muitas falácias utilizadas pelo poder público na tentativa de camuflar os altos índices de crianças fora da escola. Representa mais uma forma de discriminação para essas crianças, quando são utilizadas como justificativas para diminuir suas chances de ingresso à escola.



A reduzida oferta de vagas, as precárias condições materiais e físicas das escolas e os baixos salários pagos aos educadores, em todas as redes públicas do país, completam o quadro de abandono em que se encontra a educação brasileira. A negação desta realidade reflete o distanciamento e o desinteresse do poder público e a omissão do Estado Burguês em atender os direitos básicos do cidadão, em particular, a educação.

A pré-escola pública não existe enquanto grau de ensino. É necessário resgatar sua obrigatoriedade junto aos poderes competentes, minimizando a discriminação e a seletividade em relação às crianças do proletariado e camadas inferiores da pequena burguesia.

Para essas crianças, a escola representa a única fonte de acesso ao saber sistematizado, tendo uma importância inegável para elas. A partir desta compreensão é que os educadores poderão reformular os objetivos e funções da pré-escola, tomando como base os interesses e expectativas das crianças e suas famílias. A análise de suas condições de vida, como também das conseqüências provocadas por essas condições são elementos imprescindíveis para a compreensão da importância da educação para a classe proletária.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL, Ministério da Educação. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Estatísticas Educacionais*; Brasil 1958-88, Brasília: 1987.
2. CABRAL, Maria do Rosário da Silva. *A intervenção na rotina da pré-escola pública: um grande desafio*. Natal, 1988. Tese (Mestrado em Educação) UFRN, 1988.
3. CALSING, Elizeu Francisco, et al. *Desigualdades sociais no Nordeste*. Brasília; IPEA. Centro Nacional de Recursos Humanos; UNICEF; SUDENE, 1985. (Instrumentos para a Ação, 2).
4. CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. *Descobrimo a criança pré-escolar: um trabalho com o professor da escola pública de Natal-RN*. Natal, 1988. Tese (Mestrado em Educação, UFRN, 1988).
5. FERRARI, Alceu R. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil: uma proposta oficial e realidade. *Ande; Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 62-68. 1982.
6. FERRARI, Alceu R.; GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, jan., 1980.
7. FERREIRA, Maria Salonilde. *L'école pourquoi? étude de rapports entre scolarité et origine social des enfants dans l'enseignement de 1<sup>o</sup> degré au Nord Est du Brésil*. Tese (Doutorado) Université de Caen, Caen, França, 1984.
8. FERREIRA, Maria Salonilde, et al. Escola Pública: verso e reverso. In: *Reunião Anual da SBPC*, 40, 10-16 jul. 1988. São Paulo.
9. FERREIRA, Maria Salonilde, et al. Entre quatro paredes: estudo da relação entre prática pedagógica e origem social dos alunos da 1<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 2/3, n. 2/1, p. 127-33, jul. 88 - jun. 89.
10. LENINE, Vladimir. *Oeuvres*. Paris: Ed. Sociales, 1960. t. 21.
11. VASQUEZ, Ana; STAMBAK, Mira; SEYDOUX, Alix; PENA-PERRON, Dalia. *Modalités d'integration des enfants de cinq ans a l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine*. (Recherches pédagogiques) INRDP, Paris, n. 95, p. 7-44, 1978.

# A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA: argumentos de Francisco de Oliveira e Adam Przeworski

Maria Doninha de Almeida\*

Apontamentos de estudos sobre a problemática da democracia frente aos desafios e possibilidades do capitalismo. Argumentos de Francisco de Oliveira: interação entre a construção de uma esfera pública e a democracia. Adam Przeworski: a social-democracia como fenômeno histórico.

## INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm sido pródigos em discussões sobre a democracia, seu significado e sua concretização no interior do sistema capitalista. Essas discussões respaldam os questionamentos relativos à democratização das diversas instâncias da sociedade brasileira. O entendimento sobre a configuração e o significado do processo de democratização, por sua vez, é influenciado pela compreensão do processo de desenvolvimento da própria democracia. No entanto, muitos argumentos sobre a democracia fundamentam-se em pressupostos muito amplos e abstratamente universais - todas as coisas para todas as pessoas, por exemplo. Tal situação cria a necessidade de uma análise mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais situada sobre essa temática da democracia.

---

\* Professora do Departamento de Educação da UFRN.

Uma reflexão exaustiva com certeza indicará a necessidade de um estudo que resuma os argumentos relativos às modificações contextuais e às relações que configuram o processo democrático no âmbito do capitalismo.

Muitas explicações conceptuais a respeito da democracia têm procurado apoio no desenvolvimento do Welfare State, notadamente nos países industrializados. A literatura recorrente no momento refere-se, predominantemente, à discussão sobre a crise do Estado do Bem-Estar. Para uns, crise econômica e política, para outros, o Welfare State não passa por uma crise e sim por uma mutação - Hirschman, Sachs et al apud Draibe e Henrique. Existem várias explicações sobre a discutida crise do Welfare State: há quem diga que se trata do colapso do pacto político do pós-guerra; ou que é fruto da incapacidade de o Estado responder aos novos valores que predominam nas sociedades pós-industriais - Wilenski, Sefer et al, também apud por Draibe e Henrique. Dentre as alternativas propostas encontra-se a defesa de uma economia política das políticas sociais.

Mas, por que estudar sobre o Welfare State para sistematizar uma concepção de democracia? A resposta poderá ser a seguinte: as análises sobre a democracia nas instituições do capitalismo consideram um avanço nesse campo com e a partir do desenvolvimento da social-democracia e do Estado do Bem-Estar. Por isso, neste estudo, abordaremos a problemática da democracia frente aos desafios e possibilidades do sistema capitalista, relativos à configuração das instituições democráticas, salientando as transformações ocorridas nas relações de classes, nos países de capitalismo avançado. O nosso objetivo principal é iniciar um mapeamento dos argumentos sobre o significado, os limites e as possibilidades da democracia nesse contexto, tendo em vista a sistematização de estudos teóricos para subsidiar, numa etapa posterior, uma reflexão a respeito da democratização do sistema brasileiro de educação formal.

Por se tratar da procura de um caminho, este trabalho é mais uma anotação de leituras do que propriamente uma reflexão concluída. Inicialmente, dois autores são considerados para estudo: Francisco de



Oliveira, com o texto *O Surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público*; e Adam Przeworski, com *Capitalismo e social-democracia*. Do primeiro autor destacamos a interação entre a construção de uma esfera pública e sua relação com a democracia. Do texto de Przeworski, o segundo autor estudado, enfatizamos a análise feita por ele sobre a social-democracia como fenômeno histórico.

## FRANCISCO DE OLIVEIRA E O SURGIMENTO DO ANTIVALOR

Conforme expressamos inicialmente, a nossa preocupação é resenhar elementos teóricos que possibilitem um entendimento lógico a respeito do significado, dos limites e das possibilidades democráticas, diante da proclamada derrota do socialismo e da crise ou vitória do sistema capitalista.

Na leitura do texto de Oliveira (1988) - *O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público* - destacam-se dois aspectos que auxiliarão o entendimento pretendido: a) a construção de uma esfera pública; b) a relação dessa esfera com a constituição da democracia.

### Sobre a esfera pública

A análise de Oliveira a respeito da construção da democracia, dentre outros pontos relevantes, enfatiza a importância da constituição de uma esfera pública. No dizer de Belluzzo (1992), a paixão de Chico de Oliveira por perseguir o novo e atropelar as velhas ortodoxias levou-nos ao estudo da Economia Política da Social-Democracia. Belluzzo diz, ainda, que na discussão sobre o antivalor, a construção da esfera pública é a economia de mercado social regulada.

Segundo Oliveira (1988), nas últimas décadas, o Welfare State tem se constituído no padrão de financiamento público da economia capitalista. Na sua opinião, esse fato, em termos de síntese desse Estado, implica em uma esfera pública, na qual o fundo público,



*“... passou a ser pressuposto do financiamento da acumulação do capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais” (p.8).*

Para ele, o financiamento público contemporâneo abrange um campo muito amplo, o que favorece a criação de um mercado institucionalmente regulado.

O autor defende a tese de que em decorrência das mudanças ocorridas nas relações do fundo público com os capitais particulares e com a reprodução da força de trabalho “... o fundo é agora um *ex-ante* de condições de reprodução de cada capital particular e das condições de vida, em lugar de seu caráter *ex-post* típico do capitalismo concorrencial.” (p.9). Em sua hipótese, o fundo público existe “em abstrato”<sup>1</sup>, antes de existir de fato<sup>2</sup>. Para ele, a ascensão do financiamento público também foi significativa no âmbito da reprodução da força de trabalho. Nesse ponto, o autor discute a questão dos salários indiretos e sua importância no salário direto em sete países industrializados (República Federal da Alemanha, França, Itália, Holanda, Bélgica, Dinamarca e Inglaterra), mostrando que as despesas públicas, destinadas aos salários indiretos, aumentaram e influenciaram o crescimento das despesas totais.

O seu raciocínio admite que o salário indireto e as despesas sociais são alavancas do crescimento do mercado. Nesse contexto, o crescimento do salário indireto culminou com a liberação do salário direto disponível para alimentar o consumo de massa. Assim, a presença dos fundos públicos, tanto no âmbito da reprodução da força de trabalho quanto em nível dos gastos públicos gerais, “... é estrutural ao capitalismo contemporâneo, e, até prova em contrário, insubstituível.” (p.10).

Para reforçar os seus argumentos, Oliveira afirma que a responsabilidade sobre o contínuo déficit público, nos países industrializados, corresponde ao padrão de financiamento do Estado-Providência. Para ele, o que está em crise é esse padrão. E a crise do

Estado-Providência tem levado à “crise fiscal”, que conforme O’Connor, apud por Oliveira, é decorrente da disputa entre fundos públicos destinados à reprodução do capital e aqueles (fundos) que financiam a produção de bens públicos. Nesse caso, e conforme a nossa percepção, trata-se, também, de crise na distribuição dos fundos públicos.

O autor diz que

*“... ao lado do déficit público e das receitas e despesas estatais como proporção do PIB - pelo menos 1/3 dos PIBs mais importantes transitam pelos Tesouros Nacionais - as proporções e o lugar da dívida pública dos principais países confirmam o lugar estrutural do fundo público na sociabilidade geral.” (p.12).*

Por isso, supõe uma relação entre déficit público dos países mais importantes, suas posições no sistema capitalista e suas dinâmicas. (p.12).

As críticas sobre essas questões são várias e chegam a resultados diferentes. Nesse sentido, Oliveira faz referências críticas a diversos argumentos da direita. Segundo ele, a direita argumenta que a estatização dos resultados da produção social implicaria em um socialismo burocrático e estacionário, o que diminuiria os recursos privados destinados aos investimentos e, ao mesmo tempo, elevaria a carga fiscal, provocando a diminuição do consumo. Situação essa que culminaria com a efetivação de um capitalismo estacionário.

No entanto, no dizer de Oliveira, o coração da “crise fiscal”, não é uma tendência estagnacionista. É apenas, e, segundo ele, esse apenas é muito forte, a expressão da abrangência da socialização da produção por conta da contínua apropriação privada dessa produção social. (p.12). O rompimento do círculo perfeito do Estado-Providência em termos keynesianos ocorre em decorrência da internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, pois, de acordo com Oliveira, a regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, o aumento de produtividade e a elevação do salário real, embora com

limites, eram relativamente restritos à territorialidade nacional dos processos de interação dos componentes da renda e do produto. Tal territorialidade deveu-se ao padrão de financiamento público do Welfare State. A internacionalização produtiva e financeira dissolveu a circularidade nacional mas não a territorialidade do padrão de financiamento do Welfare State. (p.13). Como exemplo da incompatibilidade entre padrão de financiamento público e a internacionalização produtiva e financeira do país, o autor apresenta a reação conservadora dos governos Thatcher e Reagan contra o Estado-Providência.

Após esses argumentos, todos respaldados em informações empíricas, Oliveira aborda o que ele chama de fundo teórico da crise. Inicia dizendo que o padrão de financiamento público do Welfare State “operou uma verdadeira ‘revolução copernicana’ nos fundamentos da categoria do valor como nervo central tanto da reprodução do capital quanto da força de trabalho.” (p.13-4). O padrão de financiamento público é a verdadeira esfera pública. Com essa característica as regras de reprodução tornaram-se mais estáveis e previsíveis. São regras preestabelecidas e consensuais no próprio contexto de competição capitalista. Com base nesses argumentos, o autor afirma que essa universalização apresenta efeitos paradoxais que segmentam a competição em, pelo menos, dois níveis: no circuito dos oligopólios e no âmbito dos capitalistas financeiros. Nas relações que configuram esses dois circuitos o fundo público é o *ersatz* (substituto) do capital financeiro. Ele não só agiliza a circulação do capital como, muitas vezes, faz a ponte entre quem poupa e quem investe - a ponte invisível na concepção de Keynes. (p.14).

Do lado do capital, o fundo público é decisivo na formação da taxa média de lucro do setor oligopolista. O fundo público também influi, decisivamente, sobre a taxa de lucro de setores inteiros, inclusive de ramos inteiros da produção do setor oligopolista; e, como pressuposto especial da segmentação, “... retirou o capital constante e variável da função de parâmetro-pressuposto, e colocou em seu lugar a relação de cada capital em particular com o próprio fundo público.” (p.14).



Conforme Oliveira, essa condição do fundo público gera um paradoxo: o aumento da taxa de lucro do capital em particular e a diminuição da taxa de excedente global da economia.

Esses argumentos conduzem o autor à concepção que dá ao fundo público uma configuração de anticapital. Ele diz que

*“... essa contradição entre fundo público que não é valor e sua função de sustentação do capital destrói o caráter auto-reflexivo do valor, central na constituição do sistema enquanto sistema de valorização do valor.”* (p.150).

O valor tem, nesse caso, que reportar-se a outros componentes para garantir a sua valorização e o fundo público responde a essa exigência. (p.15).

Por outro lado, o fundo público toma a forma de financiamento público de bens e serviços públicos sociais para a maioria da população, proporcionando a reprodução da força de trabalho. Conforme o autor, a partir da Segunda Guerra Mundial, as políticas anticíclicas e universalizadas foram na direção do crescimento da participação do salário indireto no salário total.

A função do fundo público na reprodução do capital e da força de trabalho provoca, no dizer de Oliveira, desdobramentos inusitados: teoricamente há uma desmercantilização da força de trabalho, principalmente pelo fato de os componentes de sua reprodução, exemplo do salário indireto, constituírem-se antimercedorias sociais; a reprodução do capital tem suas amarras desprendidas da *“antiga dialética em que as inovações técnicas se davam, sobretudo, com reação aos aumentos do salário real.”* (p.16). A conclusão é que há uma dupla operação na presença do fundo público na reprodução da força de trabalho e do capital. Oliveira acredita que, em termos marxistas, a configuração do fundo público apresenta uma tendência a desfazer tanto os conceitos quanto as realidades do capital e da força de trabalho enquanto mercadorias, em última instância. Baseado nesse raciocínio, ele propõe uma outra equação, anti-D-D-M-D' (-D), em substituição à equação original de Marx -D-M-D. (p.17).



Oliveira continua a sua discussão abordando as relações estabelecidas pelo fundo público e suas consequências na transformação da reprodução do capital e da força de trabalho. Em sua análise chama atenção para o desenvolvimento do capitalismo e, notadamente, para as transformações decorrentes do Welfare State. Situação que, segundo ele, repõe a velha questão dos limites do sistema capitalista no que se refere à exclusividade das categorias capital e força de trabalho na negociação desse sistema. Atualmente, o fundo público tem uma relevante função nas transformações das relações capital e trabalho, o que lhe confere igual importância quanto aos limites do capitalismo como desdobramentos de suas próprias contradições internas. (p.19). O Welfare State é, para ele, resultado da revolução nas “condições de distribuição e consumo, do lado da força de trabalho, e das condições de circulação, do lado do capital”. (p.20). No entanto, lembra Oliveira, o Welfare State e suas instituições não se constituem “horizonte intransponível”. Para além dele, gera-se um modo de produção superior, no qual o acesso e o manejo do fundo público são o *nec plus ultra* das forças sociais futuras. (p.20). E, no bojo da geração do modo de produção superior, está o antivalor, isto é, o fundo público.

Provavelmente, o entendimento sobre a tese da estruturação da esfera pública, tendo o fundo público como categoria básica, apresenta-se como um caminho a mais na busca de uma compreensão a respeito das relações que proporcionam a configuração do processo de união entre democracia e capitalismo.

## RELAÇÕES ENTRE ESFERA PÚBLICA E DEMOCRACIA

Oliveira enuncia que a construção de uma esfera pública é igual à “economia de mercado socialmente regulada”<sup>3</sup>, que se firmou sob o respaldo da regulação keynesiana

*“Essa esfera pública é, nos países capitalistas, sinônimo da democracia, simultânea ou concomitante, e ao longo do tempo os avanços sociais que mapeam o acesso e a utilização do fundo público entraram num processo de interação com a consolidação de instituições democráticas. Para todos os efeitos, pode-se considerar a construção da esfera pública e a democracia representativa como irmãos siameses.”* (p.21).

Há, nessa concepção de Oliveira, um imbricamento entre esfera pública e democracia. Entendemos que os avanços sociais que resultam da utilização do fundo público e interação com a consolidação das instituições democráticas compõem o processo de configuração da esfera pública e da democracia. O autor em pauta afirma que, na construção da esfera pública e na consolidação da democracia, situações que se dão em conjunto, o fundamental é que essas relações ocorram na reprodução social em todos os sentidos, principalmente no que se refere à criação de medidas que medem o próprio imbricamento acima das relações privadas. Para ele, a tarefa básica da esfera pública não é mais a “valorização do valor per se”, é a criação de medidas respaldadas nas diversas necessidades, tanto da área do capital quanto do âmbito da força de trabalho. Por isso, Oliveira acredita que a construção da esfera pública confunde-se com a plenitude da democracia. O Welfare State, como síntese da esfera pública, expressa a situação na qual as transformações ocorridas nas relações entre capital e trabalho, medidas pelo fundo público, erguem a democracia.

As críticas feitas à democracia do Welfare State também foram assinaladas por Oliveira. Ele faz referências à crítica sobre o corporativismo que muitos atribuem aos resultados do Welfare State e que, para ele, dificulta a realização de política de caráter geral. A direita aponta os direitos trabalhistas *lato sensu* como obstáculo ao investimento e à acumulação, configurando uma visão conservadora. O autor chama de pessimista a crítica da esquerda comunista, principalmente por ver, nas instituições e práticas da esfera pública e nas políticas do Welfare State, apenas a cooptação de parcelas do operariado e a anulação do seu potencial revolucionário, implicando em um esquerdismo infantil.

Por outro lado, o autor reconhece que existem os analistas que vêem o Welfare State como um Estado de total harmonia, fruto do desaparecimento das classes etc. A essa visão responde que, apesar dos avanços, o Estado do Bem-Estar não deixou de ser um poderoso Estado de classe, sem, no entanto, ser o Estado comitê executivo da burguesia (concepção de Marx, explorada por Lênin). Trata-se de um Estado espaço de luta de classes. (p.21). Essa luta consiste em “...*buscar alternativas*



que anulem a posição previamente hierarquizada, e o poder de fogo, das peças mais importantes.”(p.21-2). O autor cita Przeworski com o exemplo do jogo das “incertezas previsíveis”, (do texto: “*Ama a incerteza e serás democrático*”, p 37-8). Em sala de aula, Oliveira afirma que essa situação significa balizar o terreno do adversário. Há, no entendimento do professor, uma transformação das relações nas quais não está em pauta a anulação da distinção entre classes mas o reconhecimento da legitimidade e da importância de outros interesses necessários para a reprodução social ampliada.

Para o autor, a

*“...esfera pública e a democracia contemporânea afirmam, de forma mais peremptória que em qualquer época da história, a existência dos sujeitos políticos e a prevalência de seus interesses sobre a lógica do mercado e do capital”* (p.22).

E, nesse contexto, a esfera pública e a democracia representativa criaram espaço para tornar consistentes as classes sociais como expressão coletiva e sujeito da história. Com essa redefinição de poder as classes elevaram-se até a capacidade de representação através de partidos políticos. Com esse entendimento, Oliveira acredita que os partidos políticos, de esquerda ou de direita, diante dessa configuração, não têm obrigatoriedade de base classista. Acredita, ainda, que tanto na estruturação da esfera pública quanto na da democracia representativa as relações de classes foram alteradas, através da mediação do fundo público, e essas alterações criaram um lugar para a ampliação e consolidação das classes médias as quais gerenciam, no Welfare State, a articulação entre o público e o privado (p.24). No texto *Medusa ou classes médias e a consolidação democrática*, Oliveira diz que “... as classes médias e a inteligência são centrais para a democracia e a consolidação democrática (...)”. (p.293).

No entender do autor, a crise é uma tentativa de regressão por parte da direita conservadora que tem interesse em manter o fundo público apenas para a reprodução do capital. Situam-se nessa tentativa as reações

thatcherista e reaganiana aos gastos sociais públicos. Oliveira teme que essa dinâmica implique no surgimento de barreiras à competição, as quais impedirão a regulação da concorrência entre capitais e podem seccionar a força de trabalho, provocando prejuízos na estrutura de rendas e salários. Segundo o autor, essa possibilidade se inscreve na *forma mediante a qual o fundo público modificou o mercado da força de trabalho*. (p.25-6). E, para ele, “*a crise abala os fundamentos da democracia moderna.*” (p.27).

Para concluir esse resumo das idéias de Oliveira sobre a esfera pública e democracia, nada mais esclarecedor do que o comentário final do seu trabalho:

*“Ao contrário das teses da direita, o Welfare State consiste em marcar, de maneira cada vez mais clara e pertinente, os lugares de utilização e distribuição da riqueza pública, tornada possível pelo próprio desenvolvimento do capitalismo sob condições de uma forma transformada de luta de classes. Quando todas as formas de utilização do fundo público estiverem demarcadas e submetidas a controles institucionais, que é o equivalente ao Superior-Estado ou ao Estado Máximo, então o Estado realmente se transformará no Estado Mínimo. Trata-se da estrutura de um novo modo de produção do excedente que não tem mais o valor como estruturante. Mas os valores de cada grupo social, dialogado soberanamente. Na tradição clássica é a porta para o socialismo”.* (p.28).

Após a consideração do texto em estudo, e nos limites do nosso entendimento, destacamos os seguintes aspectos: primeiro, a interação entre esfera pública e democracia; segundo, os elementos principais que compõem o processo de constituição dessas duas esferas, tais como a situação que se configura a partir e na relação de conflito entre classes que tendem a se aproximar na força e no poder sem perda da **alteridade** específica, e as transformações ocorridas nas relações capital e trabalho, mediadas pelo fundo público; terceiro, a concretude e a temporaneidade da análise que despreza as concepções a-históricas que se enquadram



em qualquer momento e, por isso, nada explicam. Um outro aspecto, também relevante, nessa discussão, é o movimento - no sentido de inter-relação entre os fatos - que caracteriza a interpretação do autor.

## **ADAM PRZEWORSKI E A SOCIAL-DEMOCRACIA**

Przeworski analisa o movimento socialista nos países industrializados da Europa partindo da afirmação de que a social-democracia tem sido a forma predominante de organização dos trabalhadores sob o sistema capitalista. Na sua opinião, a social-democracia talvez seja a única força política de esquerda que, de fato, efetuou reformas numericamente significativas para os trabalhadores.

Na introdução do seu texto aqui privilegiado - *Capitalismo e Social-Democracia* -, Przeworski afirma que a história é o único laboratório de onde se pode extrair lições. (p.13). Por isso, para ele, os fatos biográficos são a chave para a compreensão da social-democracia. Com esse entendimento, Przeworski elabora uma biografia da social-democracia como fenômeno histórico.

O caminho percorrido por Przeworski pode ser considerado em dois momentos, quanto à organização e à participação política dos trabalhadores e a adoção das idéias de Keynes: o primeiro corresponde ao período que chamamos de organização e participação política; e o segundo a partir da introdução da proposta de Keynes. A nossa síntese adota essa “divisão” com ênfase na questão da democracia política, privilegiada na discussão de Przeworski.

### **Organização e participação política dos trabalhadores**

A questão inicialmente enfatizada por Przeworski aborda o dilema sobre a participação dos socialistas na esfera política, uma vez que, segundo ele, o princípio democrático já fazia parte das conquistas de eventos anteriores, embora os direitos políticos fossem apenas formais e acompanhados das desigualdades sociais. (p.19).

No seu surgimento, por volta de 1850, diz Przeworski, o socialismo era um movimento que pretendia completar a revolução iniciada pela burguesia, apropriando-se do “poder social” do mesmo modo que ela a burguesia, havia conquistado o poder político. A preocupação

básica do movimento socialista era, pois, o princípio democrático tanto na esfera política quanto na social, o que implicava, também, na questão econômica.

Na opinião de Przeworski o fato de o princípio da democracia já existir nas instituições políticas, os meios através dos quais chegar-se-ia ao socialismo tratava-se de uma questão de escolha. É por esse entendimento que o autor aborda a questão da decisão quanto à participação política. Os primeiros socialistas pensavam em construir uma “sociedade dentro de outra sociedade”, com produtores associados, independentes do mundo burguês. Przeworski não esquece de lembrar que o desenvolvimento da ordem capitalista não permite a efetivação de tal projeto. Descoberto esse impedimento, a escolha passou a ser um confronto: mundo dos trabalhadores versus mundo do capital, através da conquista do poder político. Surge, no contexto desse entendimento, a necessidade de os trabalhadores se organizarem em partidos políticos e, em consequência, a questão sobre a decisão de participar ou não nas instituições políticas já existentes. Przeworski descreve e comenta várias situações de indecisão dos partidos da social-democracia quanto à participação ou não no aspecto político.

A opção pela omissão e/ou participação simbólica não foi viável para os partidos dos trabalhadores. Przeworski argumenta que o capitalismo, por ser um sistema no qual “*os capitalistas, que auferem lucros, decidem, sob várias restrições, como alocar o produto, em especial que parte deve ser investida, onde, como e quando*”. (p.24). Mas o autor não esquece que essas alocações se deparam com as limitações provocadas pela competição dos capitalistas entre si. Se como empregadores os capitalistas regulamentam a organização do trabalho, contraditoriamente, sofrem restrições provenientes do sistema político. Nessas condições, a democracia política proporciona aos trabalhadores a oportunidade de defender alguns de seus interesses. (p.24). Com esse raciocínio, Przeworski mostra que a democracia do capitalismo conduz os trabalhadores a se organizarem como participantes. Essa participação na política democrática é a única institucionalmente disponível aos trabalhadores como coletividade.

Przeworski diz que é preciso considerar que a democracia capitalista criou a individualização nas relações de classes e a estruturação dessas relações sob a forma de relações de representações, tornando a representação de classe uma imposição à classe pela natureza da democracia capitalista (p.27). Assim, no dizer de Przeworski, o dilema da participação política assentou-se quando a democracia representativa passou a ser um princípio básico, e não mais uma tática, da futura sociedade socialista.

*“Partidos social-democratas reconheceram na democracia política um valor que transcende diferentes formas de organização da produção (...) A democracia representativa, para os social-democratas, tornou-se simultaneamente o meio e o objetivo, o veículo para o socialismo e a forma política da futura sociedade socialista, a estratégia e a propaganda, apresentando um caráter ao mesmo tempo instrumental e prefigurativo.”(p.29).*

O autor analisa todo o período de indecisão dos partidos dos social-democratas, no que concerne à participação dos trabalhadores na esfera pública, recoloca as indicações de Marx sobre a classe operária como motor da história, comenta a desconfiança dos trabalhadores com relação à influência originária de fora da própria classe e salienta o caráter de classe do movimento, bem como as concessões em prol da implantação do socialismo. Continuando, afirma que o *“partido socialista deveria ser a classe operária organizada.”* (p. 33). Considera que a influência decisiva de Marx reside na proposição que resume o socialismo a *“um movimento da classe operária na esfera política”* (p.34).

No início do capítulo I, ora estudado, Przeworski comenta que diante das condições que configuraram a democracia capitalista, principalmente nas primeiras décadas de constituição da social-democracia, o problema dos social-democratas era uma questão de escolha. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo e a necessária participação política da classe dos trabalhadores



*“... reforma e revolução não requerem uma escolha, segundo a visão de mundo da social-democracia. Para realizar a revolução social (...) é suficiente seguir o caminho das reformas” (p. 46-7).*

Nesse sentido, o autor diz que não há nada de estranho no argumento de Jaurés, quando este afirma que o Partido Socialista, por sua característica de partido revolucionário, é essencialmente reformista (p. 47). Parece-nos que o autor concorda com a concepção do caminho das reformas, desde que sejam irreversíveis e cumulativas. Essa posição é esclarecida no capítulo *Pós-escrito: social-democracia e socialismo*. É importante lembrarmos que a discussão do autor deixa explícita a questão da necessária e imprescindível relação entre o movimento socialista e a classe trabalhadora e, também, a questão da estratégia de transformação socialista na esfera política da democracia representativa.

## ADOÇÃO DAS IDÉIAS DE KEYNES

Em uma de suas teses principais Przeworski defende que os compromissos entre trabalhadores e capitalistas acerca de questões econômicas são possíveis sob o capitalismo e, por vezes, preferidos pelos trabalhadores às estratégias mais radicais (p.16).

Até 1930 os social-democratas não dispunham de um projeto relativo a uma política econômica própria. Przeworski fala que a política econômica da esquerda resumia-se na crítica ao capitalismo e na afirmação sobre a superioridade do socialismo que conduziria à nacionalização dos meios de produção. E, diante do fracasso das tentativas de reformas significativas - consistentes e irreversíveis - por parte dos social-democratas, e principalmente pelas impossibilidades de pôr em prática conhecimentos econômicos semelhantes ao que supunham bem-sucedido no século XIX, a *“...única teoria de reformas conhecida era a que requeria a nacionalização; não existiam outras alternativas coerentes.”* (p.52).



Essa alternativa, nasceu de Grande Depressão. Przeworski enfatiza que Suécia, Noruega e França, esta última em menor escala, reagiram aos graves problemas de desemprego implantando uma série de políticas anticíclicas. Foi a descoberta, através das idéias de Keynes, de uma política econômica precisa para a gestão da economia capitalista, uma revolução. Essa revolução keynesiana impulsionou a consolidação de um objetivo exequível para os social-democratas.

*“Da vítima passiva dos ciclos econômicos, o Estado tornou-se quase da noite para o dia em uma instituição por meio da qual a sociedade podia regular as crises a fim de manter o pleno emprego. (...) A sociedade não estava à mercê dos caprichos de mercado capitalista, a economia podia ser controlada e o bem-estar dos cidadãos continuamente intensificado pelo papel ativo do Estado - essa era a nova descoberta dos social-democratas. E isso ainda não era a nova descoberta dos social-democratas. E isso ainda não era tudo: o Keynesianismo no governo era não só uma teoria que justificava a participação socialista mas - mais afortunadamente, do ponto de vista dos social-democratas - era também uma teoria que de súbito conferia um caráter universalista aos interesses dos trabalhadores.” (p. 53).*

Vemos que o autor enfatiza o desenvolvimento de uma ideologia sobre o Estado do Bem-Estar, a partir da adoção das idéias de Keynes.

Na opinião de Przeworski, a economia de Marx não se constitui em um instrumento útil para responder às reivindicações distributivas dos trabalhadores e, por essa razão, a esquerda aceitou “a visão da economia capitalista e as recomendações quanto à política econômica fornecidas pela economia keynesiana” (p.242). Entretanto, o autor reconhece que, desde o início da década de 70, as recomendações keynesianas encontram-se desacreditadas. Mas, ele mesmo diz que as teorias econômicas racionalizam interesses políticos de classes e grupos conflitantes; têm por trás visões de sociedade e investidas em direção ao poder. Assim sendo, diz ele, projetos de propostas econômicas são, também, projetos políticos.

Como vimos, Przeworski faz uma análise da trajetória da social-democracia considerando a idéia de compromisso de classe. Realça o entendimento de que esse compromisso é gerado em uma convivência conflitiva que envolve escolhas estratégicas independentes de capitalistas e trabalhadores, que decidem a partir do pressuposto da antecipação de benefícios futuros. O autor considera que o movimento pelo socialismo desenvolveu-se no interior do capitalismo, defrontando-se com três escolhas: 1) busca do avanço do socialismo no interior das instituições da sociedade capitalista ou fora delas; 2) procura do “*agente da transformação socialista exclusivamente na classe trabalhadora ou depender do apoio de diversas classes, ou mesmo de nenhuma*”, (p.16); 3) pretensão de reformas e progressos parciais em função de completa abolição do capitalismo.

Przeworski diz:

*“... penso que os social-democratas saíram-se tão bem quanto foi possível sob circunstâncias históricas que não escolheram e compreendo perfeitamente as grandes dificuldades que tiveram de enfrentar. Apenas não creio que poderiam conduzir suas sociedades ao socialismo. Estou certo de que as reformas são possíveis, mas isso não significa que o reformismo seja uma estratégia viável de transição para o socialismo.”* (p.279).

Todavia, o autor considera a combinação de capitalismo e democracia política uma forma de sociedade que proporciona ganhos aos trabalhadores, mas é cético em relação à possibilidade de o socialismo realizar-se através da ação deliberada de governos, partidos políticos etc. (p. 279). Por fim, Przeworski informa que, apesar do seu ceticismo, não é contra a social-democracia nem tampouco o socialismo, até porque não vislumbra alternativas históricas aceitáveis. Seu interesse, nessa análise, é a busca do poder político pelos social-democratas.

Com esse entendimento, o autor diz:

*“minha tese central, portanto, é que a democracia pode ser estabelecida somente se existirem instituições que tornem improváveis as conseqüências - decorrentes do processo*

*político competitivo - altamente adversas aos interesses de qualquer agente específico, dada a distribuição de recursos econômicos, ideológicos, organizacionais, etc.” (Texto: Ama a incerteza e serás democrático, p.39).*

## PARA CONTINUIDADE DO ESTUDO

Uma conclusão derivada desta síntese de estudo seria precipitada, principalmente pelo fato de as idéias dos dois autores selecionados convidarem para uma reflexão que nos firme, de forma mais consistente, nos seus argumentos.

Mas, alguns aspectos já se apresentam para o encaminhamento do trabalho concernente aos argumentos sobre a democracia no contexto capitalista. Dentre esses aspectos, salientamos o fundo público como elemento que impulsiona transformações nas relações de classes, através da sua mediação entre a esfera pública e a democracia; a esfera política como espaço obrigatório não só de organização mas, também, da ação da classe trabalhadora; as conseqüências dessa situação - relação esfera pública e esfera política - na consolidação de lutas de classes como motor da história; a importância de situar o processo através do qual as sociedades capitalistas industrializadas consolidam instituições democráticas e convivem com formas atrasadas, mesmo fora de sua territorialidade. E, finalmente, a democracia, apresentada por Oliveira, como um método democrático que constrói regras através de conflitos. (Oliveira apud Weffort, 1971, p.78).

As discussões sobre a consolidação da democracia no sistema capitalista, nesse momento histórico, expressam seu nível de cientificidade através da sua correspondência com a verdadeira forma de ser da realidade. Situar esse ponto se constitui em um outro importante critério para a continuidade dos estudos que buscam um entendimento ou uma posição relativa à questão da democracia no capitalismo.



1. Todas as expressões destacadas - negrito, aspas ou itálico - algumas constantes, inclusive, do corpo das citações foram enfatizadas pelos próprios autores estudados.
2. Oliveira chama atenção para uma espécie de revolução copernicana nas relações capitalistas, revolução essa antecipada por Keynes.
3. Destacado pelo autor para informar que se trata de um termo originário da social-democracia alemã, antes da ascensão do nazismo.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DRAIBE, S; HENRIQUE, W. Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v.3, n.6 p 53-78, fev, 1988.
2. FOLHA DE SÃO PAULO, 25.10.92, p. 6-12. (Caderno Mais).
3. OLIVEIRA, Francisco de. Além da transição, aquém da transição, aquém da imaginação. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.12, p.25, jun. 1985.
4. \_\_\_\_\_. O Surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.22, p.8-28, out. 1988.
5. \_\_\_\_\_. Uma alternativa democrática ao liberalismo. In: WEFFORT, F. et al. *A Democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1971 P.
6. OLIVEIRA, Francisco de et al. Adeus ao socialismo? debate *Novos Estudos CEPRAP*. São Paulo, EDC, (3): 7 - 42, jul., 1991.
7. PRZEWORSKI, Adam. Ama a incerteza e será democrático *Novos Estudos CEPRAP*. São Paulo, EDC, (9): 38 - 46, jul., 1984.
8. \_\_\_\_\_. *Capitalismo e social-democracia*. Trad. de Laura Teixeira Motta, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



# **SOBRE CÃES E GATOS: reflexões sobre o texto “Título de efeito, sem cunho científico”<sup>1</sup>**

Oswaldo H. Yamamoto\*

Na edição de nº 5, referente ao primeiro semestre de 1993, a revista Educação em Questão publicou o artigo “Título de efeito, sem cunho científico”, de autoria do professor Severino Lopes da Silva. O objetivo expresso pelo seu autor seria contestar algumas idéias minhas, expostas em trabalhos anteriores.

Não é meu intuito discutir ponto a ponto as colocações do prof. Silva; tampouco, e sobretudo, no mesmo tom - de cerceamento ideológico em nome de uma liberdade excludente que não tolera a alteridade - já ouvido aqui nestas plagas em anos recentes, dos quais não guardamos boas recordações. A nossa leitura sugere que a linha adotada na réplica não foi o questionamento dos aspectos centrais das idéias expostas naqueles trabalhos, na tentativa de demonstrar a alegada *pseudo-cientificidade - démarche* normal de argumentação. Diversamente, entendendo que a inspiração na tradição marxista, que enforma as interpretações sugeridas no texto criticado, desqualifica a realidade retratada, optou o professor por lançar-se em uma tentativa de libelo contra o

---

\* Professor do Departamento de Psicologia da UFRN.

marxismo em meio à voga neoliberal que adquire hoje dimensões consideráveis. Destarte, o presente texto repõe e discute alguns aspectos da questão que motivou a réplica do prof. Silva - concernentes à Educação Especial -, comenta aspectos de sua suposta crítica, e sugere alguns delineamentos para enfocar, ainda que de maneira indicativa, o tema da chamada "crise do marxismo", que está na raiz das postulações do referido professor.

## **SOBRE A PSEUDOCIENTIFICIDADE DAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O móvel da réplica do prof. Silva foi, conforme indicações próprias, um artigo de minha autoria, "Educação Especial: fracasso ou farsa?", publicado anos antes na mesma revista<sup>2</sup>. O trabalho em questão, datado de 1988, foi produzido anos antes, como resultado individual de um esforço coletivo. Uma vez que está colocada em questão a qualidade científica do texto, peço vênua ao leitor para resgatar, ainda que em breves linhas, tanto as condições envolvidas na produção quanto o conteúdo mesmo do texto.

Dois foram os fatores que convergiram para que a investigação, prévia e coletiva, fosse conduzida. De uma parte, a minha responsabilidade como supervisor de estágio em Psicologia Escolar e, simultaneamente, orientador de pesquisas de conclusão de curso de um grupo de alunos do curso de Psicologia da UFRN. Discutíamos, então, naquele distante ano de 1982, questões concernentes a uma atuação mais socialmente comprometida do psicólogo na instituição escolar, ao lado dos demais especialistas da educação<sup>3</sup>. Ao mesmo tempo, surgia uma solicitação de assessoria - informal - por parte de um grupo de profissionais do setor de planejamento da Secretaria Estadual de Educação do RN, entre os quais, e em especial, a prof.<sup>a</sup> Maria Pepita Vasconcelos, preocupados que estavam com a questão do significativo aumento das vagas nas chamadas "classes especiais", justificado com argumentos oriundos da Psicologia. Enquanto resultado desse conjunto de circunstâncias, um projeto de pesquisa, subdividido em tópicos a investigar, foi então elaborado e conduzido por mim e pela prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup>.

Maria Bernadete de Oliveira, do Departamento de Letras da UFRN<sup>4</sup>. Da subdivisão, resultaram os trabalhos de Honório (1982), Maranhão (1982), Mello (1982) e Sudário (1982), referidos no meu texto de 1987/88.

Conquanto a envergadura dos trabalhos fosse condizente com os objetivos e as limitações impostas pelas circunstâncias em que foram realizados, não cabe questionamento acerca do rigor na condução dos mesmos, desenvolvidos visando primordialmente a formação científica desses profissionais<sup>5</sup>. Assim é que, a despeito do título da réplica do prof. Silva referir-se à cientificidade - ou sua ausência - do trabalho, nenhum questionamento foi feito com relação aos dados apresentados, coletados na própria Subcoordenadoria de Educação Especial do Estado e em algumas instituições da rede.

De modo a melhor esclarecer o leitor, retomo a linha de condução do artigo em questão, inserindo aí os resultados apresentados, para servir de base para discutir as ponderações do prof. Silva.

Escrito na primeira metade dos anos oitenta, o artigo (Yamamoto, 1987/88) estampa algumas das marcas da época. Ainda sob o impacto das teorias da reprodução<sup>6</sup> e da escola dual<sup>7</sup>, o texto reflete o momento em que se buscava, dentro da perspectiva colocada por Snyders (1977), a superação da exclusividade do momento reprodutivo na escola. Do ponto de vista das possibilidades do aporte da obra marxiana, era o momento em que a subsunção da escola ao Capital, pelas estimulantes discussões de Rossi (1978), Salm (1980) e Frigotto (1986), estavam em evidência, com a questão da mudança de base técnica material propiciada pela (nova) revolução tecnocientífica mal despontando em nosso horizonte.

A partir desse referente e, fundado em uma avaliação da realidade educacional brasileira na qual a seletividade e a exclusão aparecem como a regra no ensino de primeiro grau<sup>8</sup>, o texto sugeria a hipótese de que a Educação Especial constituir-se-ia em um dos mecanismos responsáveis pela manutenção desse *status quo*.

Com base nesse entendimento, eram apresentados, sinteticamente, os quatro estudos que faziam parte do projeto maior. No primeiro deles, Maranhão (1982) investigava, nas 14 escolas da rede



com maior incidência de indicações de alunos para as classes especiais, o procedimento de encaminhamento; no segundo, Sudário (1982) descrevia a triagem realizada pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SEESP/RN); no terceiro, Mello (1982) observava a atuação de professores em algumas salas de aula do Ensino Especial com o objetivo de verificar as condições de ensino oferecidas aos alunos "excepcionais" e, finalmente, no último, Honório (1982) levantava dados sobre o desempenho do sistema, nomeadamente o índice de retorno à educação regular.

Os resultados gerais desses estudos indicavam que:

a. Os critérios para a indicação dos alunos supostamente deficientes mentais (DM) eram fluidos, redundando em uma triagem inicial cujo componente básico era uma avaliação subjetiva e superficial do professor<sup>9</sup>.

b. A triagem/diagnóstico levada a cabo pela equipe técnica da subcoordenadoria era fundada em instrumentos pouco acurados, com baixa capacidade discriminativa das deficiências reais dos alunos<sup>10</sup>.

c. O ambiente pedagógico - humano e material - oferecido nas classes especiais não se distinguia, em termos do fornecimento de condições diferenciadas requeridas para suprir eventuais deficiências dos educandos, daquele da educação regular<sup>11</sup>.

d. No período compreendido pelo estudo, ao invés do esperado retorno dos alunos alocados nas classes especiais à educação regular, observou-se uma trajetória marcada pela exclusão ou pela permanência, sob o estigma da deficiência mental, no sistema paralelo<sup>12</sup>.

É este conjunto de conclusões obtidas que nos autorizaram a colocar a questão no título do trabalho, que o prof. Silva interpretou como mero jogo de palavras: tal sistema só pode ser entendido de duas maneiras: ou como um fracasso, supondo que os objetivos almejados pelos educadores envolvidos fossem realmente os de equacionar e dar encaminhamento adequado a um problema real que se estava enfrentando<sup>13</sup>, ou como uma farsa, uma vez que o caráter discriminatório que tipifica a educação no Brasil encontrava uma forma supostamente científica de realização.



Com relação às primeiras duas conclusões, referentes à triagem/diagnóstico, o busílis localiza-se em uma antiga e dificultosa questão, cujo equacionamento extrapola os limites apenas científicos: as fronteiras da normalidade. Escapa ao escopo deste trabalho um tratamento do tema; o que é importante reafirmar aqui é que não se colocou em questão a existência de deficiências, quer físicas, quer mentais, o que seria um absurdo inominável. O nosso ponto localizava-se na fluidez, superficialidade mesmo no tratamento dessa questão, que possibilitava a utilização da educação especial como escoadouro dos alunos indesejáveis por razões outras - problemas disciplinares ou baixo rendimento acadêmico, negligenciando um princípio elementar de que a educação se realiza enquanto uma relação entre a aprendizagem e o ensino<sup>14</sup>. Se a isto se adiciona um trabalho inconsistente de diagnóstico por parte dos especialistas - no caso, psicólogos<sup>15</sup> -, a resultante será extremamente perversa para os alunos provenientes das classes subalternas: um instrumento adicional de discriminação social num sistema por si só altamente excludente<sup>16</sup>.

Tampouco questionávamos a necessidade do fornecimento de um atendimento especializado aos efetivamente deficientes, seja por parte do Estado, seja por entidades privadas, beneficentes ou não. Muito ao contrário, entendíamos ser responsabilidade do Estado tal prestação de serviço, e de boa qualidade - como a fornecida por algumas entidades não-governamentais, cujo acesso por parte das classes subalternas nem sempre é viável -, não aquela que descrevemos.

Determinantes de ordem cultural e econômico-sociais eram desconsiderados, com atribuição exclusiva de responsabilidade ao indivíduo: no caso estudado, transformados em deficientes mentais<sup>17</sup>. Com a trajetória padrão - insucesso escolar / "desvios comportamentais", encaminhamento para triagem psicológica com baixa capacidade discriminativa, envio às classes especiais muitas vezes com rebaixamento de padrão de ensino e, finalmente, fracasso e/ou exclusão, acompanhado do estigma de DM -, outra não poderia ser nossa conclusão que a de fracasso ou farsa. As conclusões fundadas em dados - públicos - colhidos nas próprias agências oficiais responsáveis, não deixam abertura possível

para a crítica de pseudocientificidade. O efeito diagnosticado pelo prof. Silva no título do trabalho é, sim, apenas reflexo da crueza do nosso sistema educacional.

## **SOBRE A CRÍTICA “CIENTIFICAMENTE FUNDADA”**

Examinemos agora a linha de argumentação seguida pelo prof. Silva em sua crítica. A estrutura de seu trabalho é, basicamente, a seguinte: partindo de uma retomada de pontos do artigo criticado (Yamamoto, 1987/88), o autor faz uma defesa da “científica” tradição liberal na educação (p.98), contrapondo-a à visão “ideológica” da “luta de classes do materialismo histórico” (p.93; p.100)

A forma pela qual o autor conduz a sua réplica merece considerações. Na primeira parte do texto, surpreendentemente, o prof. Silva não faz nenhuma referência aos pontos que deveriam ser objeto de crítica - os estudos que compunham o quadro da Educação Especial no RN, o núcleo do meu texto de 1987/88 - no sentido de demonstrar a incorreção da avaliação apresentada. Ao invés disso, o autor limita-se a fazer longas citações da introdução do meu trabalho, onde o referencial teórico é delineado. Lamentavelmente, mesmo essa colagem é conduzida de forma problemática: afirmações minhas são confundidas com as dos autores aos quais havia feito referência de tal modo que, após algumas páginas, torna-se virtualmente impraticável qualquer distinção ou, mais importante, compreensão desse referencial. Elementos de polêmica, inclusive, acabam sendo harmoniosamente integrados dentro de um mesmo ponto de vista pela pena do prof. Silva<sup>18</sup>.

Para um autor que se apresenta como defensor de uma linha de pensamento “cientificamente fundada”, é surpreendente o volume de imprecisões do seu texto, tanto no que concerne aos aspectos que são alvo de seu ataque, quanto daqueles que constituem sua defesa. Pelo prof. Silva, ficamos sabendo, entre tantas outras coisas, que existem verdades filosóficas (p.110), ou estados políticos (p.101), ou pesquisadores socioeconômico (p.109), ou ainda, explicações causais da teoria única do universo (p.109)<sup>19</sup>. Ensina-nos o professor que a escola para os marxistas seria um “instrumento reprodutor e divisor de desigualdades e



seletividades sociais” (p.108, grifos nossos) - ou ainda, que a análise que procedi estaria fundada na “linha de pensamento de (minha) preferência, o processo de luta de classes” (p.94, grifos nossos)! Visto por esses olhos, realmente o referencial teórico que baliza minhas reflexões apresenta-se insustentável: a escola “divide desigualdades e seletividades e a categoria<sup>20</sup> luta de classes” é transformada em uma “linha de pensamento”, supondo, portanto, livre e arbitrariamente escolhida de acordo com preferências pessoais...

As imprecisões não cessam aí. O prof. Silva faz afirmações vagas sem a identificação do autor, como a referente aos “estudiosos de Hegel” que teriam dito que “Marx aproveitou algumas idéias fora daquelas consideradas essenciais e interpretou o fenômeno social apenas pelo aspecto econômico” (p.101). Quais estudiosos, quais idéias? Distorce asserções, como a referência que faço ao conceito de carência e privação cultural sendo gestadas nos Estados Unidos nos anos 60/70, afirmando que o “subcultural” (sic), “conceito evocado pelo autor como originário da década de 60 e dos Estados Unidos, chegou ao nosso conhecimento através de um estudo realizado por Benda (BENDA, 19... , p.104) nos arredores de Londres, desde a década de 40” (p.104, grifo nosso). Ou ainda, quem se arvora crítico da cientificidade do nosso trabalho, deveria ser conhecedor da salutar praxe acadêmica de citar fontes ao apresentar dados, como aqueles referentes às estatísticas “nacionais e internacionais” da excepcionalidade (p.107).

Mais do que isso, em nome de uma presumida posição científica, despreza a questão terminológica, que “perde toda importância diante da necessidade do atendimento a estas pessoas e ao desempenho psicopedagógico das mesmas” (p.104). De fato, em seu texto os excepcionais são chamados de diferentes, insuficientes, inadequados (p.103), anormais, deficientes mentais, irregulares, subculturais (p.104). Ora, essa questão não é relevante apenas do ponto de vista do rigor acadêmico: a rotulação e segregação constituem-se em questões que afligem sobremaneira aqueles que lidam com a Educação Especial nos países avançados, cultural e materialmente (p.106) que o Prof. Silva tanto preza (veja-se Dessent, 1987; Detraux & Dens, 1992; Fish, 1985; Helgeland, 1992; Rosenqvist, 1993, para citar apenas alguns)<sup>21</sup>.

Paradoxalmente, ao invés de demonstrar, em seu próprio texto, a correção e o rigor necessários à atividade científica, opta o Prof. Silva pela estratégia de desautorizar o autor que está sendo criticado, combinada com a auto-apologia: afirmando possuir uma vasta e longa experiência como psiquiatra interessado em educação, arrogantemente, estatui o nosso (meu e de meus alunos) desconhecimento de trabalhos de importantes estudiosos que qualquer compêndio elementar de educação e/ou psicologia contém<sup>22</sup>. Ao lado disso, procura desqualificar as idéias que visa combater, com a rotulação de “sectarismo”: somos “pseudodefensores que não produzem e nada fazem concretamente para a sociedade em que vivem(os)” (p.106). Nesse sentido, “aconselha-nos” a adotar uma posição “mais produtiva, mais inteligente, mais conhecedora do que se passa nos países avançados, cultural e materialmente, sobre a educação do excepcional” (p.106). Curiosamente, esta estratégia é denunciada por Ford et al. (1982, p.159), exatamente em um desses países: uma das formas conhecidas de lidar com idéias inaceitáveis, segundo os autores, é rotulá-las como produto de extremismo político - e então, descartá-las<sup>23</sup>.

Passemos agora para as questões concernentes ao conteúdo de suas ponderações - tarefa, evidentemente, dificultada pelas questões formais já discutidas. Para o autor, a visão liberal da educação consistiria em “desenvolver plenamente as potencialidades do indivíduo, deixando-o seguir o curso de sua própria natureza” (p.100). Esta posição seria superior àquela perspectiva da escola que visa “a luta de classes do materialismo histórico” (p.100), pela atenção que presta ao “desenvolvimento biofísico-social na procura da melhoria material, cultural e econômica para a sociedade, considerando essencialmente as diferenças individuais e a liberdade” (p.100). Sem discutir a afirmação acerca da escola que visa a luta de classes, por demais óbvio para merecer mais que uma menção, o que cabe discutir é que, ao contrário do que afirma um dos autores que procura suporte, Anísio Teixeira<sup>24</sup>, o autor prefere não enxergar a realidade que se desvela diante de seus olhos, persistindo em uma ingênua profissão de fé.



Aliás, esta forma de pensar nem sequer faz justiça à complexidade do pensamento daqueles autores nos quais busca respaldo - como Durkheim de quem, após fazer uma breve citação não-contextualizada acerca da dialética tomada globalmente, isto é, não-qualificada, norteando a educação, o prof. Silva busca a conclusão de que “a heterogeneidade da escola não se apóia em injustas desigualdades” (p.101). Ora, espantoso realmente seria se Durkheim - desnecessário dizer, um dos mais importantes pensadores burgueses<sup>25</sup> - fizesse tal afirmação! Já Lourenço Filho, cuja competência como educador não se contesta, é apontado pelo prof. Silva como “portador de uma visão mais ampla e profunda sobre a educação do que os defensores da sociedade sem classes (que) afirmava que na sociedade democrática os valores e as forças biológicas são mantidas e renovadas” (p.101, grifo nosso). Tido e sabido como um ativo colaborador do Estado Novo e sua ideologia nazi-fascista - a menos que o prof. Silva compartilhe insuspeitados pendores para tal orientação política -, Lourenço Filho tem pouco a nos dizer sobre democracia. É de se esperar que não seja nessa direção a ação concreta que o prof. Silva (p.105ss.) exige dos sectários “pseudodefensores da sociedade sem classes”...

Quanto à questão da Educação Especial, o prof. Silva limita-se a fazer um breve apanhado histórico de sua introdução no Brasil, afirmando a um tempo a sua importância e a sua insuficiência diante dos números da deficiência no Brasil - e sugerindo que nosso entendimento seja contrário. Ora, conforme assinaléi anteriormente, não existe em meu trabalho de 1987/88 uma negação da importância e/ou necessidade desse trabalho, mas um questionamento da relação entre o discurso e a prática evidenciada pelos elementos levantados. Entendo, pois, que a crítica do prof. Silva a esse respeito - e não me cabe julgar as suas razões, se por leitura apressada e pouco cuidadosa ou por deliberada deformação - é absolutamente descabida.

Registre-se, aliás, que na literatura internacional e atual da área, da qual não me apresento como um *expert* como o prof. Silva, encontramos preocupações próximas àquelas do meu texto de 1987/88. Ao defender a tese da reconceptualização da Educação Especial no Reino

Unido, Ainscow (1982) resume as críticas correntes, presentes na literatura, em quatro pontos: a. apesar das boas intenções, ela tem sido instrumento de exclusão de crianças com comportamentos que perturbam a rotina escolar; b. a natureza da educação fornecida é geralmente caracterizada pela estreiteza de oportunidades; c. tem por base um processo de rotulação que tende a estimular a estigmatização e d. evidências convincentes de sua eficácia estão ausentes<sup>26</sup>. Galloway (1985, p.3), entre outros aspectos, discute a precária preparação dos docentes e o papel da escola enquanto fator de agravamento, se não mesmo da emergência dos problemas que serão tomados como evidências de necessidades especiais na criança<sup>27</sup>. Na Bélgica, a relação entre educação regular e especial e o adequado treinamento dos docentes são questões importantes a equacionar (Detraux & Dens, 1992); na Suécia, após as fases de não-diferenciação e diferenciação, observa-se atualmente a busca da plena integração das crianças, com a abolição da própria denominação de Educação Especial em nome da não-segregação, com as únicas exceções para os deficientes mentais e auditivos que recebem atendimento diferenciado (Rosenqvist, 1993); na Noruega, a mesma preocupação com a não-segregação é a tônica, apenas com atendimento paralelo aos portadores de deficiência mental diagnosticada (Helgeland, 1992); nos Estados Unidos, Florian & West (1991), relatando resultados de duas pesquisas sobre a questão, apontam como problemas o treinamento inadequado dos professores, as baixas expectativas das próprias escolas com relação às crianças e as dificuldades na transição à idade adulta se o percurso for o do ensino especial<sup>28</sup>. Avaliar criticamente aspectos da realidade não representa, conforme supõe o prof. Silva, a negação da importância desse trabalho por parte de “pseudodefensores que não pro-luzem e nada fazem concretamente” (p.106) - a menos, evidentemente, que a afirmação acima possa ser aplicada também à produção intelectual aí referida. Nesse caso, não me encontraria exatamente em má companhia...

Sendo seu alvo maior o pensamento de Marx, era de se supor, o autor tivesse uma leitura à altura de sua acerba crítica. Contudo, o prof. Silva contenta-se em fazer vagas e dificilmente aceitáveis observações,

como que os determinantes sociais (são) matéria-prima de sua ideologia (p.93), ou que apenas os escritos de Marx contestaram a doutrina liberal da educação, porém, sem a profundidade e duração das transformações científicas e filosoficamente consistentes (p.102), ou que o marxismo (seria um) exemplo da teoria da causação social e política do universo como um bloco (p.109), ou ainda aquela já mencionada alhures de que segundo os estudiosos de Hegel, sua obra e pensamento foram tão fortes e abrangentes que Marx aproveitou algumas idéias fora daquelas consideradas essenciais e interpretou o fenômeno social apenas pelo aspecto econômico (p.101)! Convenhamos: parece-nos que, além de este procedimento estar algo distante do rigor científico apregoado pelo prof. Silva, suas afirmações são de uma tal fluidez que sequer arranham o objeto da crítica.

Outro recurso utilizado pelo autor, ainda, é o apelo à autoridade de Dewey para o ataque a Marx. Segundo o prof. Silva, Dewey teria “reexamin(ado) a importância, a qualidade e os foros de ciência das hipóteses de Karl Marx” (p.109). Assim, “as idéias de Marx aplicadas à educação pecaram pelas simplificações e generalizações, e terminaram desvirtuando as contribuições dos grandes pensadores e formuladores da filosofia educacional” (p.109) - falhas estas que, apressa-se a dizer, não existem no pensamento liberal<sup>29</sup>. Que falar da caracterização de marxismo como exemplo de “teoria de causa única” (p.109, grifo nosso) “social e política” (p.109, grifo nosso), marcado ainda pelo “absolutismo econômico” (p.109)? Ou ainda que uma falha de Marx seria supor que “uma generalização feita em uma data e lugar particular e, mesmo tendo sido feita apenas submetendo-se os fatos observados a uma premissa retirada de uma fonte metafísica, pode tornar-se dispensável a necessidade de renovar-se continuamente a observação e a revisão das generalizações na sua função de hipótese de trabalho”? Certamente o autor desconhece - ou não se recorda - que uma das características marcantes do trabalho de Marx é justamente a persistente busca da fidelidade ao real, conforme pode ser constatado em suas obras -, como por exemplo “O Capital”<sup>30</sup>



Diante, pois, dessa tentativa de réplica que não contempla questionamentos dos pontos centrais de meu trabalho que procuraram desvendar a realidade da Educação Especial, a questão que se impõe é: qual razão para, passados tantos anos<sup>31</sup>, o prof. Silva tecer loas ao liberalismo e atacar, conquanto tão canhestramente, o pensamento de Marx?

A resposta é sugerida pelo próprio prof. Silva, afirmando que “estamos assistindo à queda material de sistemas e nações que se ofereceram neste século para laboratório das idéias de Marx, e não durou muito esta experiência”. E mais: “Como somos um país caudatário deste e de outros princípios, ainda sonhamos em permanecer em pé com a teoria de Marx” (p.100). Sem embargo do fato de não ser este o melhor foro para esta discussão, dado que este tipo de crítica açodada tem se repetido de forma insistente, tais observações exigem alguma consideração.

### **CHUTANDO UM “CACHORRO MORTO”? Ou mais uma morte de Marx...**

Ironias da história. Marx, em 1873, ao prefaciá-la a segunda edição alemã de **O Capital** recordava que, anos antes, diante da suposta obsolescência da filosofia de Hegel - considerado pela intelectualidade germânica de sua época como “cachorro morto”, mesmo tratamento dispensado outrora a Spinoza por Moses Mendelssohn -, declarava-se prazerosamente “um discípulo do grande pensador” (Marx, 1909, p.XXX)<sup>32</sup>.

Pouco mais de um século após, chega a vez do próprio Marx receber esse pouco digno tratamento, por intelectuais de maior ou menor calibre, acatando de forma açodada a tese de Fukuyama do “fim da história”. É exatamente esse o procedimento do prof. Silva: deslocando o eixo da crítica da questão central tratada nos textos aos quais faz referência, engrossa o coro dessa ofensiva neoliberal.

Grosso modo, a seqüência do raciocínio seria que a derrocada do socialismo existente no leste europeu, que tem seu momento

emblemático na queda do Muro de Berlim em 1989, mas seus desenvolvimentos mais agudos e dramáticos na implosão da União Soviética e das nações sob sua influência direta, indicaria, a um tempo, a consolidação da alternativa capitalista e do pensamento liberal que lhe dá suporte e a definitiva inviabilização de proposições que apontam na direção socialista. Mais do que isso, na noite em que todos os gatos são pardos, isto representaria a desqualificação de seus suportes teórico-políticos, vale dizer, de toda a tradição marxista e, sobretudo, da obra de Marx.

Escapa ao âmbito deste trabalho uma abordagem mais detida dessa matéria; apresento tão-somente alguns delineamentos gerais no sentido de desatar alguns nós dessa dificultosa questão, procurando, sobretudo, apontar as falácias contidas nesses argumentos<sup>33</sup>.

A primeira constatação que se impõe é que não se trata de uma crise localizada apenas no campo socialista, mas generalizada (Hobsbawn, 1992; Kurz; 1992; Netto, 1993 a e b). Os indícios de que se trata de uma crise de larga escala, que independe dos campos em que se localiza, são, desafortunadamente, mais do que evidentes. O quadro de miséria é de tal forma dramático que, em algumas nações subdesenvolvidas, as expectativas de vida somente podem ser equiparadas, às observadas na Idade Média<sup>34</sup>. Os índices de mortalidade infantil<sup>35</sup>, de subnutrição<sup>36</sup>, de analfabetismo<sup>37</sup>, para citar apenas mais alguns referentes, são alarmantes<sup>38</sup>.

Evidentemente, uma comparação com algumas das nações mais industrializadas mostra a crueza da desigualdade que impera hoje<sup>39</sup>. No entanto, os sinais mais evidentes da crise localizam-se exatamente nesses países. Nos Estados Unidos, observa-se hoje um índice de 10 a 20 milhões de subalimentados crônicos (Netto, 1993a); o desemprego atingindo 29% de residentes em South Florida também nos Estados Unidos (Hobsbawn, 1992). A produção alemã caiu, no ano de 1993, 2,4%, contra 4,2% da Suécia. Do pleno emprego da década de sessenta, defrontamo-nos com um quadro de 18 milhões de desempregados, ou seja, 11% da população economicamente ativa da Europa (Veja, 1994). Nem mesmo o Japão, modelo de eficiência e sucesso do mundo capitalista, escapa dessa crise,

apresentando pela primeira vez em muitos anos um índice negativo de crescimento econômico, apontando, no horizonte, um assustador processo recessivo<sup>40</sup>.

É importante destacar ainda que, se a crise do socialismo não é a única, tampouco ela é a primeira das falências que observamos hoje: o fracasso da tentativa localizada dentro do campo capitalista - a única que, conforme Netto (1993b), procurou equacionar a dinâmica da acumulação com a garantia dos direitos sociais e políticos mínimos, o Welfare State - já sinaliza a extensão da crise que se avizinhava<sup>41</sup>.

Retomemos a questão das crises. Estabelecer que a crise é generalizada - conforme procurou se demonstrar, contudo, não diminui a gravidade da situação do campo socialista. Talvez nunca a história tenha registrado o desmoronamento tão drástico, rápido e definitivo de uma experiência de tão amplas proporções - e que poderia ter representado um patamar a mais galgado pelos homens. Se a crise é inegável, um importante ponto a salientar é que a situação do leste europeu é muito mais complexa do que a pode fazer supor o rótulo fácil de "falência do socialismo". Os diferenciados processos que levaram à constituição das nações do campo socialista imprimiram cada um, ao seu modo, formas diversas de desenvolvimento das crises<sup>42</sup>. Na antiga União Soviética, o colapso do sistema está longe de encontrar uma solução satisfatória com um encaminhamento simples para a economia de mercado, panacéia neoliberal<sup>43</sup>.

A questão crucial do colapso do leste europeu é colocada por Netto (1993a, p.19ss.): trata-se de uma crise de um padrão de ruptura com a ordem burguesa, centrada politicamente e marcada pela exaustão de uma determinada forma de desenvolvimento econômico, ou a infirmação da possibilidade de um padrão societário fundado na ausência de mercado e com planejamento centralizado?

Evidentemente, essa matéria não comporta respostas fáceis. Parece-nos, contudo, que a questão central que está em jogo é a forma de transição socialista. O colapso do leste representa a crise de uma forma de transição, engendrada por determinadas e específicas condições históricas: é necessário combater aqui qualquer forma de determinismo<sup>44</sup>.



Em outras palavras, localizar aí o núcleo da crise não nos permite afirmar, *per se*, a viabilidade de uma ou outra *forma padrão societário* - por exemplo, marcado pela ausência de mercado<sup>45</sup> - mas de rejeitar a hipótese da inviabilização de formas alternativas de transição socialista que, necessariamente, incorporará as lições dessa experiência histórica.

Com essas indicações, passemos à segunda impugnação: a do pensamento do Marx. Se a crise é global, dever-se-ia deduzir também que não pode haver questionamentos acerca de apenas um dos supostos suportes teórico-políticos. No entanto, não é nossa intenção discutir a permanência ou o declínio do liberalismo em si<sup>46</sup>. O ponto que nos diz respeito é se, independentemente da validade do pensamento liberal, há fundamento na tese a impugnação da obra marxiana como resultado da crise do socialismo existente.

De fato, não podemos deixar de reconhecer certa pertinência na observação de Lipietz (1991) de que é difícil falarmos pura e simplesmente na crise do “marxismo dos outros”. Baudouin (1991), numa linha de argumentação própria, afirma a viabilidade de se tratar do marxismo como um bloco, isto é, sem a distinção da obra marxiana e do seu legado. Três são as razões apresentadas para tal assertiva: uma primeira, de ordem hermenêutica, expressa no entendimento de que o pensamento de Marx mescla, no interior de uma concepção totalizante de mundo, uma interpretação materialista da história, uma crítica radical da economia capitalista e da democracia burguesa, uma perspectiva de transformação revolucionária, tornando impossível uma (re)leitura isotópica; a segunda, de ordem genealógica, que indicaria a impossibilidade de uma separação artificial de sua descendência intelectual e, finalmente, por uma conseqüência de natureza histórica, o próprio pensamento marxiano não teria escapado das construções sociais que ele - parcialmente - gerou, por desencadear um movimento em direção a uma sociedade perfeita sem atenção aos meios<sup>47</sup>.

Alguns dos importantes pontos assinalados por Baudouin são rigorosamente corretos, outros demandam alguma discussão. Parece inegável que em determinado momento de sua trajetória intelectual e política, Marx sofreu influência da tradição insurrecional herdada de

Babeuf, Buonarrotti e Blanqui - o que pode estar na raiz da estratégia bolchevique de tomada do poder<sup>48</sup>. Contudo, uma leitura mais acurada da obra marxiana permite verificar que a perspectiva democrática não somente não se incompatibiliza, mas está mesmo fortemente presente<sup>49</sup>.

Por seu turno, a indicação da natureza da obra marxiana parece-nos essencialmente correta, não somente com a perspectiva de totalidade recebendo a ênfase que merece, quanto à impossibilidade do seccionamento aleatório de seu pensamento. Não subscrevemos, outrossim, a idéia de releituras de Marx: o que nos parece crucial é uma leitura acurada das fontes seminais marxianas por entender, com Coutinho (1992, p.79ss.), que o patrimônio categorial do marxismo não está comprometido com a crise do socialismo existente, legado de uma específica interpretação de Marx.

A distinção entre a obra de Marx e a tradição marxista é, no nosso entender, não somente possível como fundamental. Conforme bem afirma Netto (1993a), o marxismo em si nunca existiu: da obra marxiana, abre-se uma tradição teórico-intelectual subsequente, “diversificada, plural, problemática e, por vezes, colidente (...) composta por desenvolvimentos, desdobramentos, acréscimos, reduções, revisões, interpretações, etc” (Netto, 1993a, p.26). Essa obra original, sem portar o caráter enciclopédico que lhe é muitas vezes atribuído<sup>50</sup>, pode ser tomada como uma ampla reflexão sobre o capitalismo: as condições de formação, reprodução e crise do mundo burguês, visto como um todo histórico, transitório” (Ianni, 1988).

Se a crise do leste efetivamente sinaliza uma crise interna dentro do pensamento inspirado em Marx, ela não o desqualifica. Contrastando com a perspectiva dogmática prevalecente no chamado “marxismo oficial” que nutriu muito do movimento socialista desde Marx<sup>51</sup>, parece-nos imperioso, acompanhando Netto (1993a), reconhecer a necessidade e, ao mesmo tempo, a insuficiência dessa obra original para desvendar os novos processos que a ordem burguesa, em seu evoluir, coloca.

Tomada, pois, como uma obra essencialmente inacabada, o legado de Marx residiria na permanência do núcleo heurístico da sua obra, possibilitando o resgate, por seu turno, do estilo de trabalho no

sentido de decifrar o movimento contemporâneo da ordem burguesa (Netto, 1993a, p.33)<sup>52</sup>.

A dimensão da crise, o alcance e a complexidade da obra marxiana dificilmente poderiam ser apreendidos por críticas tão singelas como a do autor que nos motivou este texto. Tanto o pensamento liberal já teve melhores advogados<sup>53</sup>, quanto Marx melhores coveiros...

---

## NOTAS

1. Professor do Departamento de Psicologia da UFRN. Registro agradecimentos à CAPES e à University of Reading, Reading, Reino Unido, em especial, ao Department of Education Studies and Management, pela acolhida e facilidades de pesquisa, no inverno de 1994.
2. Na primeira nota de rodapé de seu texto (Silva, 1993, p.93), o autor faz referência a *dois* artigos de minha autoria: além deste que estamos fazendo menção, um artigo publicado na "Revista Escola (sic), v.5, nº 39, maio/1990". Na realidade, há um equívoco do professor: o segundo texto citado *não* é um *artigo* de minha autoria, mas uma *entrevista* que concedi à revista "Nova Escola", da Editora Abril. Desse fato, resultam três características: tratando-se de um veículo de *divulgação científica* - destinado a professores do primeiro grau - e não um periódico acadêmico especializado, o tratamento das questões recebe também essa marca; entrevistas, ademais, é forçoso reconhecer, guardam sensíveis diferenças relativamente a trabalhos produzidos especialmente para fins de publicação; finalmente, a base da entrevista foi o conteúdo do primeiro artigo, a ser discutido a seguir. Apenas a título de informação, sem embargo das críticas isoladas, recebi, não somente através da própria revista em edições subseqüentes, quanto em comunicações pessoais, numerosas indicações de que a realidade experienciada em diversos pontos do país, e *hoje*, não diferia muito da expressa naquelas páginas.



3. Tratava-se de um momento de efervescência nos meios oposicionistas no Brasil, em meio à luta pela democracia. A politização dos embates acadêmico-profissionais era, então, a tônica. Para uma discussão abrangente da participação dos intelectuais nesse processo, ver Pécaut (1990); para uma abordagem específica da discussão no âmbito da Psicologia, ver Yamamoto (1987).
4. Por uma lamentável omissão minha, o nome da prof.<sup>a</sup> Maria Bernadete de Oliveira, responsável pela orientação do trabalho da (então) aluna Sandra M. Honório, e co-participante do projeto, não foi referido no artigo de 1987/88. Aproveito o ensejo para resgatar minha dívida, salientando, outrossim, que a elaboração do artigo final - com as suas eventuais debilidades - foi de minha inteira responsabilidade. Registro ainda a participação da prof.<sup>a</sup> Maria Ruth Dantas, do Departamento de Psicologia, nas discussões prévias do grupo.
5. O trabalho, conduzido no limite de um ano letivo, com supervisões individuais e coletivas, teve como resultado os relatos originais, inéditos, que estão à disposição para consulta na Biblioteca Setorial do Departamento de Psicologia da UFRN.
6. Em especial, as influências de Bourdieu & Passeron (1975) e Althusser (1980). Muito já se escreveu sobre a questão; remeto o leitor às obras de Cunha (1979), Snyders (1977), Saviani (1983) e Rachi (1990) para um quadro da influência “reprodutivista”.
7. Particularmente, as teses de Baudelot & Establet (1980). Cunha apresenta uma síntese das mesmas no seu texto de 1980; Snyders (1977) acrescenta uma crítica dessa visão.
8. Dados, por exemplo, fornecidos por pesquisas da conhecida educadora então vinculada à Fundação Carlos Chagas, Guiomar Namó de Mello (1981).
9. A maior parte dos professores não recebeu qualquer instrução específica por parte da SEESP sobre como proceder (25 em 26); os principais indicadores utilizados para o encaminhamento para a triagem foram a “repetência” (16 indicações), a “assimilação lenta” (11), a “apatia” (10) e a “desobediência” (6) e os métodos de registro desses indicadores, quando existentes, não eram uniformes.

10. O instrumental constava de uma versão da Escala Wechsler para Crianças (WISC), uma Bateria Categórica, o teste HTP de personalidade e uma avaliação pedagógica, resultando no “Perfil Sócio-Psíquico-Pedagógico” do aluno. Não há aqui espaço para a discussão da qualidade desse material; aponto apenas problemas concernentes à sua padronização, já bastante conhecidos pelos psicólogos. Uma avaliação desse material pode ser encontrada em Sisto *et al.* (1979).
11. O exame compreendeu o comportamento do professor, o livro didático e as tarefas exigidas. Do relato informal de alguns professores e técnicos, pelo fato de as classes especiais serem vistas como uma espécie de “sobrecarga de trabalho”, muitas vezes a própria designação dos docentes era feita por exclusão, sendo atribuídas a profissionais mais novos e menos experientes.
12. Dos 277 alunos matriculados na 1ª série do ensino especial no ano de 1981 na rede estadual da cidade do Natal, 252 foram classificados como deficientes mentais (DM). Desses, 108 são reprovados, 30 se evadem, 114 são aprovados para a 2ª série da própria Educação Especial e *nenhum aluno foi reintegrado à educação regular.*
13. E não há, no texto, nenhuma insinuação de que estivéssemos frente a um caso de desonestidade profissional de qualquer ordem.
14. Em outras palavras, na *interação* entre as condições materiais e humanas propiciadas pela instituição escolar e aquelas que o próprio aluno traz. Tomar isoladamente a situação individual do aluno, negligenciando as condições que o ambiente escolar fornece, é eximir o educador da responsabilidade no processo.
15. Também aqui não se está colocando em questão a *viabilidade*, a *legitimidade*, nem tampouco a *necessidade* desse diagnóstico - *se e quando* conduzido de maneira competente por parte desses profissionais - tomadas de uma maneira genérica. O equacionamento desta questão, que comporta o duplo aspecto da natureza da definição das fronteiras da normalidade/patologia e da disponibilidade de instrumentos fidedignos de detecção desses limites e que, seguramente, conforme afirmamos alhures, exorbitam qualquer definição de natureza *estritamente* científica, é responsabilidade dos

psicólogos. O ponto nodal da nossa observação é a flagrante *inadequação* da solução posta em prática pelos profissionais em questão.

16. Embora a taxa de escolarização seja de 82,6% da população de 7 a 14 anos, os percentuais de alunos das quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau no Brasil em 1987, nas idades “certas”, são de 30,5%; 26,5%; 25,6% e 25,6% respectivamente. A taxa de escolarização da população de 15 a 19 anos no segundo grau no mesmo ano, independente da correspondência etária, cai para 15,5% (fonte: Sinopses Estatísticas do MEC/SEEC, em Cunha, 1991, p.48ss.). No ano de 1989, a escolarização de terceiro grau atingia 11,2% da população (fonte: IBGE, em Cordellier e Lapautre, 1993, p.87), sendo que a participação do setor público nesse grau de ensino é de apenas 33% (fonte: Sinopses Estatísticas de MEC/SEEC, em Cunha, 1991, p.53). Por outro lado, se verificarmos os índices de escolaridade de pessoas com 10 anos de idade ou mais na população no ano de 1990, verificaremos que 18,1% têm menos de um ano ou nenhum de escolarização; 22,9%, de um a três; 33,9%, de 4 a 7 e 25,0%, oito anos ou mais (fonte: IBGE, em Brasil/MEC, 1992, p.90).
17. As referências que apresentamos no texto, a saber, Cunha (1978) e Kramer (1982), *nos aspectos aí referidos*, não tiveram comprometida, segundo minha avaliação, sua validade.
18. Tome-se como exemplo o debate acerca da subsunção da escola ao Capital, já mencionado. Uma ilustração disso pode também ser encontrada no segundo parágrafo da página 100.
19. De modo a evitar a crítica de que as expressões são incompreensíveis por terem sido retiradas do contexto, apresento a íntegra dos textos: “Dewey (1970) afirma ainda em muitos outros tópicos esclarecedores da *verdade filosófica e histórica* que ‘a Revolução Russa foi a responsável por haver o marxismo tentado se consubstanciar como doutrina’” (p.110, grifos nossos); “O mestre Anísio Teixeira nos mostrou que a educação vem, ao longo da história das civilizações *antiga, média, contemporânea e moderna* (sic), sofrendo influência obviamente das religiões, *do estado político*, da filosofia, cultura, ciência e tecnologia” (p.101, grifos nossos); “*O pesquisador*



- socioeconômico* certamente que aceita e bem o determinante econômico sem absolutismo, o marxista não” (p.109, grifos nossos); “As idéias de Adam-Smith (sic) e suas teorias do *laissez-faire*, de moral utilitária e da Psicologia são um caso idêntico da *explicação causal da teoria única do universo*” (p.109, grifos nossos).
20. “Categoria” aqui é tomada no sentido marxiano, conforme a utiliza Lukács (1976): não uma construção abstrata, mas expressando relações existentes, ou seja, historicamente fundada.
21. Dessent, inclusive, afirma que a questão da segregação compreende um componente ético que, evidentemente, remete ao político. Preocupado com as conseqüências da Educação Especial, chega a propor o noção de “discriminação positiva” para lidar com a questão (1987, p.149ss.).
22. É o caso de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, além de Pestalozzi e... Rousseau! A *propriedade* da utilização desses - e de outros - autores citados no texto criticado não é considerada pelo prof. Silva.
23. “Another way of dealing with unacceptable ideas is to label them as the product of political extremism. (...) In the last resort such extremism is in the eye of the beholder, and the readers have to be the judge of it for themselves. We cannot, and would not, want to deny that our subject has a political dimension. Obviously anything which concerns morals, values, power in the relationships and the allocation of resources does have such a dimension. It is a substantial part of the thesis that the reader should appreciate this and not presume that the decisions made about these pupils are made in some kind of sterile vacuum untainted by these realities. Yet, extremism is too essay a label to hang upon something which is at first glance troublesome and meddling. It can then be quickly disposed of” (Ford *et al.*, 1982, p.159).
24. Muito ao contrário, arguto conhecedor da realidade educacional brasileira que, como poucos educadores, tentou mudar, Anísio Teixeira não poderia ficar no nível das abstrações do autor, denunciando, no trecho mesmo selecionado pelo prof. Silva, a seletividade social da escola (p.102). A menos que não se considere os dados de realidade

- que demonstram as desigualdades sociais no Brasil, “deixar o aluno seguir sua própria natureza” é perpetuar o *status quo*, como bem sabia Anísio Teixeira.
25. É importante notar que “burguês” aqui não tem um sentido valorativo; apenas localiza o seu pensamento.
26. ”Despite the good intentions of those involved in providing special education, it can be seen as a strategic ploy to exclude children thought likely to disrupt the smooth running of schools (Tomlinson, 1982). The nature of the educational experience provided for children in special provision is often characterised by narrowness of opportunity (Ainscow, 1989). It is based upon a process of labelling. This involves grouping children together on the basis of a number of shared characteristics, which, as a result, tends to encourage the creation of stereotypes that are to the disadvantage of the children involved (Booth, 1988). Convincing evidence of the efficacy of such approaches is not available (Hallahan *et al.*, 1988; Leich and Sodhi, 1989)” (Ainscow, 1989, p.2).
27. Melhor equacionar a questão da Educação Especial nos seus diversos aspectos é também preocupação externada por diversos estudiosos no Reino Unido, entre os quais, Ainscow (1989); Brennan (1982); Dessent (1987); Fish (1985); Ford *et al.* (1982) e Galloway (1985).
28. Note-se que estamos apontando tão-somente as conclusões referentes aos pontos que o nosso estudo focalizou.
29. Aqui o prof. Silva comete outro deslize: os contributos teóricos inseridos dentro da tradição marxista que fundaram o meu texto de 1987/88 *não* podem ser consideradas *aplicações* da idéias de Marx à educação, *no sentido* aí atribuído pelo autor. Em outras palavras, procuram discutir o papel da escola enquanto instrumento de reprodução social e não fundar qualquer “pensamento pedagógico marxista”.
30. *Toda* sua obra é conduzida com tal preocupação. Finas análises históricas como as contidas no “Dezoito Brumário de Luís Bonaparte”, “Guerra Civil na França”, “Luta de Classes na França”, entre tantos outros, foram frutos de estreita observação da realidade. Um

testemunho desta verdadeira obsessão de Marx em apreender fielmente a realidade pode ser verificada, por exemplo, em sua correspondência com Nikolái F. Danielson (Marx *et al.*, 1981): a interminável revisão de seu livro primeiro para a segunda edição alemã retardando a edição do livro segundo. Em um trabalho recente, discuto a questão do método em Marx (Yamamoto, 1994).

31. É sempre importante ressaltar o caráter *datado* de meu texto de 1987/88 que, obviamente, não pode estender suas conclusões para além dos limites espaciais e temporais abrangidos, a não ser em termos hipotéticos e, portanto, sujeitos à verificação. Desse modo, não somente é possível quanto desejável que a realidade da Educação Especial no Rio Grande do Norte hoje seja diversa daquela retratada então.
32. Anos depois, György Lukács fazia o mesmo movimento, atraindo a ira generalizada do movimento neokantiano, ao proclamar a necessidade do restabelecimento da ênfase nos aspectos hegelianos do pensamento de Marx, em sua clássica *História e Consciência de Classe*, de 1923 (Lukács, 1974; Parkinson, 1977).
33. Esta questão, longe ainda de ser adequadamente equacionada, tem sido tratada por diversos autores, alguns dos quais servem de apoio a esta análise. Para efeito de referência geral, cito, entre diversos outros, Aronson (1987); Baudouin (1991); Blackburn (1991a); Blick (1993), Callinicos (1992), Coutinho (1992), Geras (1987, 1988); Gottlieb (1992), Hobsbawn (1992), Kurz (1992), Laclau & Mouffe (1987); Lipietz (1992), Milliband (1989); Mouzelis (1988); Netto (1993a e b), Theborn (1992) e Wiatr (1990), além das coletâneas de Aubenque *et al.* (1992); Bidet & Textier (1991); Blackburn (1992) e McLellan & Sayers (1991).
34. Contra uma expectativa média de vida européia no ano de 1275 de 35 anos (Fossier, 1992), na Gâmbia de hoje, ela é de apenas 33,5 anos para os homens e 36,5 anos para as mulheres; no Afeganistão, de 35 e 37 anos respectivamente. Na faixa de quarenta anos de expectativa de vida, figuram nações como Angola, Bangladesh, República Centro-Africana, Chade, Etiópia, Guiné-Bissau, Senegal etc. Os dados brasileiros são de 61 anos para os homens e 63 anos



- para mulheres (Thomas, 1987). É importante destacar que estamos nos referindo tanto a países tidos como situados no antigo campo socialista, em processo de mudança ou não (ex. Afeganistão, Angola, Etiópia, Guiné-Bissau), quanto no campo capitalista (ex. Gâmbia, Bangladesh, República Centro-Africana, Chade, Senegal) (Detury, 1987).
35. Novamente, na Gâmbia, o índice de mortalidade para cada 1.000 nascimentos é de 205,5; 160 em Angola; 154,3 em Guiné-Bissau; 154 na República Centro-Africana; 152 em Senegal; apenas para citar alguns países. No Brasil, o índice é de 62,2 mortes para cada 1.000 nascimentos (Thomas, 1987).
  36. Entre os países latino-americanos, Haiti, 90% de subnutridos; Guatemala, 69% ; El Salvador, 68%; Nicarágua, 64% e Honduras, 61%. O índice brasileiro aqui é extremamente alto: 49%, contra apenas 8% da nossa vizinha Argentina (Wilkie & Ochoa, 1989).
  37. Seguem-se os percentuais de analfabetismo de alguns países: Nigéria, 86%; Afeganistão, 76%; Chade, 74%; Senegal, 72%; Bangladesh, 70,8%. O índice brasileiro é de 22,2% (Smith-Morris, 1990).
  38. É importante ressaltar que os dados brasileiros, conquanto melhores comparativamente a algumas nações subdesenvolvidas, não é nada alentador: 49% da população brasileira vivem abaixo dos limites da pobreza; 25%, abaixo da linha da pobreza absoluta (Smith-Morris, 1990).
  39. As expectativas de vida na Bélgica, França, Alemanha, Japão, Grã-Bretanha e Estados Unidos, por exemplo, ultrapassam a 70 anos; os índices de mortalidade não passam de 10 para 1.000 nascimentos; e o analfabetismo virtualmente inexistente (à exceção dos Estados Unidos, onde o índice é de 4%) (Smith-Morris, 1990). Apenas como referência, os dados cubanos são bastante próximos: expectativa de vida em 72/76 anos para homens/mulheres; mortalidade infantil de 15/1.000 e 3,8% de analfabetismo (Smith-Morris, 1990).
  40. O produto interno bruto, que no ano de 1988 acusou um crescimento na ordem de 6,2%, sofreu, no ano de 1993, uma queda de 0,5%, pior

- índice desde 1974, ano da crise provocada pelo aumento dos preços do petróleo. O índice de desemprego subiu de 2,0% em 1980 para 2,8% em 1993 (Veja, 1994).
41. O modelar processo de desmonte do Welfare State onde o sistema mais se desenvolveu, a Grã-Bretanha, tem sido alvo de um infindável número de estudos, entre os quais destaco Lowe (1993), pela sua riqueza documental.
  42. Os cenários são bastante diversificados: na Hungria, com a saída “pelo alto” conduzida pelo PSOH; na Polônia, com a transição imposta pela pressão de setores organizados da sociedade civil; na Tcheco-Eslováquia e na República Democrática Alemã, com a volatilização do poder sob pressão espontânea das bases; na Romênia, Bulgária e Albânia, com um processo de moralização do sistema recém-afetado pela desestalinização (Baudouin, 1991).
  43. Existem, hoje, diversas análises do colapso soviético. Entre eles, apenas para referência, destaco Callinicos (1992), Kagarlitsky (1992), a edição especial da revista “New Left Review”, de número 189 (Blackburn, 1991b) e o conciso trabalho de Derluguian (1993).
  44. As condições nas quais o socialismo real foi erigido - em áreas onde a ordem burguesa não se desenvolvera plenamente, o cenário do primeiro pós-guerra, a constituição do movimento bolchevique e a emergência do stalinismo, entre outras - já são de conhecimento geral. A questão da necessidade/probabilidade histórica é discutida por Lukács (1983).
  45. A questão do “socialismo de mercado” que hoje se coloca é discutida, entre outros, por Mandel (1988).
  46. Entre diversos escritos, assinalo três autores que, com angulações diversas, discutem o pensamento liberal: Macpherson (1979), Wolff (1990) e, especificamente acerca da ofensiva neoliberal, Netto (1993b).
  47. Baudouin, a bem da verdade, defende uma “posição mediana” entre aqueles que negam qualquer responsabilidade a Marx pelo bolchevismo, pelo stalinismo e pelo maoísmo, e os que o consideram o principal genitor do totalitarismo moderno (1991, p.9ss.).

48. Robin Blick, pesquisador do South Thames College de Londres, defende a tese de que uma leitura enviesada de Marx introduzida por Lenin estaria na raiz do que denomina “elitismo bolchevique” (*comunicação pessoal*, Reading, 19 de janeiro de 1994).
49. Um tratamento adequado destas questões escapa inteiramente ao âmbito deste trabalho. Sem pretender deter-me nesta questão, contudo, alguma indicação é necessária: no campo das atividades políticas, veja-se as condições nas quais Marx participa da formação da Liga dos Comunistas em junho de 1847, um desenvolvimento das antigas “Liga dos Proscritos” e “dos Justos”, apontando a perspectiva de organização - aberta - que tinha em mente; no terreno das idéias, o seu entendimento de *partido* e do papel dos comunistas contido n’*“A Ideologia Alemã”* (Marx & Engels, 1976), que não se coaduna ao modelo de “partido único”. Do imenso volume de “bibliografias intelectuais” de Marx, registro Bottigelli (1989), Cornu (1965), Lapine (1983), McLellan (1990) e Rubel (1971); algumas indicações para a discussão de Marx e a democracia estão em Coutinho (1984), Netto (1990) e Weffort (1984).
50. Tornando a obra de Marx um “paradigma de explicação do real” (Netto, 1989, p.92).
51. E é conveniente que se enfatize que muitas vertentes inseridas dentro do próprio movimento socialista *sempre* foram críticas em relação aos desenvolvimentos do socialismo real - a própria constituição do que Anderson (1989) denomina de “marxismo ocidental” está fortemente enraizada nessa crítica. Mesmo Lukács, cujo comportamento político divergiu da aberta contraposição de Korsch, colocando em suspeição sua vinculação com o stalinismo, sempre manteve uma distância crítica com relação às direções impostas por Stalin - apontando para a necessidade do retorno a Marx associado à questão democrática (conforme evidenciado em seu registro autobiográfico, Lukács, 1983).
52. É importante lembrar que as críticas dirigidas por Marx a Proudhon, em 1847 (Marx, 1985), diziam respeito exatamente à transformação de categorias históricas e transitórias em trans-históricas.
53. Penso, apenas para lembrar um exemplo, na elegante e competente discussão de Strike (1989) acerca da crítica marxista à visão liberal de educação, partindo das postulações de John Rawls.



---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AINSCOW, M. (ed.). *Special education in change*. Londres/ Cambridge: David Fulton/ Cambridge Institute of Education, 1989.
2. ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3ª ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
3. ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
4. ARONSON, R. Historical materialism, answer to marxism's crisis? *New Left Review*, v.152, p.74-94, 1985
5. AUBENQUE, P. et al. La Crise du Marxisme (1). *Les Études Philosophiques*, c.1, p1-100, 1992.
6. BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *La Escuela Capitalista*. 6ªed., México: Siglo Veintiuno, 1980.
7. BAUDOUIN, J. *Mort ou déclin du marxisme?* Paris: Montechrestien, 1991.
8. BIDET, J; TEXTIER, J. *Fin du communisme?* Actualité du marxisme? Paris: PUF, 1991.
9. BLACKBURN, R. Fin de siècle: socialism after the crash. *New Left Review*, v.185, p.5-66, 1991a.
10. \_\_\_\_\_. *The meaning of Russia's revolution*. *New Left Review*, v.189, p.1-144, 1991b.
11. \_\_\_\_\_. *Depois da queda* (O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
12. BLICK, R. . *The seeds of evil: Lenin & the origins of bolshevik élitism*. Londres: Ferrington, 1993.
13. BOTTIGELLI, E. *A Gênese do socialismo científico*. São Paulo: Mandacaru, 1989.
14. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução* (Elementos para uma teoria do sistema de ensino). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

15. BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. *Estudos estatísticos: evolução do analfabetismo no Brasil – 1900 a 1990*. Brasília: MEC/SAG/CPS, 1992.
16. BRENNAN, W. *Changing special education*. Milton Keynes: The Open University Press. 1982
17. CALLINICOS, A. *A vingança da história* (O marxismo e as revoluções do leste europeu). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992
18. CORDOLIER, S.; LAPAUTRE, C. *O mundo hoje/1993*. São Paulo: Ensaio, 1993.
19. CORNU, A. *Carlos Marx - Federico Engels: del idealismo ao materialismo histórico*. Buenos Aires: Platina/Stilcograf. 1965.
20. COUTINHO, C.N. *A Democracia como valor universal e outros ensaios*. 2.ed, Rio de Janeiro: Salamandra.1984.
21. \_\_\_\_\_. *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.
22. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.1978
23. \_\_\_\_\_. Notas para uma leitura da Teoria da Violência Simbólica. *Educação & Sociedade*, v.4, p 79-110, 1979.
24. \_\_\_\_\_. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
25. \_\_\_\_\_. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Cortez/EDUFF, 1991.
26. DERLUGUIAN, G.M. *Rouge et Noire: contradictions of Soviet collapse*. *Telos*, v.96, p. 13-25, 1993.
27. DESSENT, T. *Making the ordinary school special*. Londres/Nova York/Filadélfia: Falmer Press,1987.
28. DETRAUX, J.J.; DENS, A. Country briefing: special education in Belgium. *European Journal of Special Needs Education*, v.7, n.1, p.63-79,1992.
29. DETURY, G.E. (ed.). *World Encyclopedia of Political Systems and Parties*. 2 vol. 2ª ed., Nova York/Oxford: Facts on File,1987.

30. FISH, J. The way ahead. Milton Keynes/Filadélfia: *Opens University Press*. 1985
31. FLORIAN, L.; WEST, J. Beyond access: special education in America. *European Journal of Special Needs Education*, v.6, n-2, p.124-132,1991.
32. FORD, J.; MONGON, D.; WHELAN, M. *Special education and social control* (Invisible disasters). Londres/ Boston/ Melbourne / Henley: Routledge & Kegan Paul. 1982.
33. FOSSIER, R. *Enfance de L'Europe*. Paris: P.U.F. Vol. 1, 1982.
34. FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ªed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
35. GALLOWAY, D. *Schools, pupils and special education*. Londres/ Sydney/Dover: Croom Helm,1985.
36. GERAS, N. Post-marxism? *New Left Review*, v.163, p.40-82,1987.
37. \_\_\_\_\_. Ex-marxism without substance: being a real reply to Laclau and Mouffe. *New Left Review*, v.169, p.34-61,1988.
38. GOTTLIEB, R.S. *Marxism 1844-1990: origins, betrayal, rebirth*. Nova York/Londres: Routledge,1992.
39. HELGELAND, I. Country briefing: special education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, v.7, n.2, p.169-183, 1992.
40. HONÓRIO, S. M. *Repetência e evasão na 1ª série do ensino especial*. Natal: UFRN, 1982. (Datilog.)
41. HOBBSBAWN, E. 1992. The crisis os today's ideologies. *New Left Review*, v.192, p.55-64, 1992.
42. IANNI, O. *Dialética & Capitalismo*. 3 ed., Petrópolis: Vozes,1988.
43. O JAPÃO baixa a cabeça. *Veja*, n. 1325, p.82-84, 1994.
44. KAGARLITISKY, B. Russia on the Brink of New Battles. *New Left Review*, v.192, p. 85-97, 1992.
45. KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.



46. KURZ, R. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
47. LACLAU, E. & MOUFFE, C. Post-marxism without apologies. *New Left Review*, v.166, p.79-106,1987.
48. LAPINE, N. *O Jovem Marx*. Lisboa: Caminho,1983.
49. LIPIETZ, A. *As crises do marxismo*. Novos Estudos CEBRAP, v.30, p.99-110,1991.
50. LOWE, R. *The Welfare State in Britain since 1945*. Londres: MacMillan, 1993
51. LUKÁCS, G. *História e Consciência de Classe*. Porto: Escorpião, 1974.
52. \_\_\_\_\_. *Ontologia dell'Essere Sociale I*. Roma: Riuniti, 1976.
53. \_\_\_\_\_. *Record of a life (An autobiographical sketch)*. Londres: Verso, 1983.
54. MACPHERSON, C.B. *A teoria política do individualismo possessivo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
55. MANDEL, E. The myth of Market Socialism. *New Left Review*, v.169, p.108-120,1988.
56. MARANHÃO, H.S. *Quais são as causas que levam professores de ensino regular a fazerem encaminhamentos de alunos para classe especial?* Natal: UFRN, 1982.(Datilog.)
57. MARX, K. *Capital: a critical analysis of capitalist production*. 13ª ed., Londres: William Glaiser,1909.
58. \_\_\_\_\_. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
59. MARX, K.; ENGELS, F. *The German Ideology*. 3ªed., Moscou: Progress, 1976.
60. MARX, K.; ENGELS, F.; DANIELSON, N. *Correspondência 1868-1895*. México: Siglo Veintinuno, 1981.
61. MCLELLAN, D. *Karl Marx: vida e pensamento*. Petrópolis: Vozes,1990.

62. MCLELLAN, D.; SAYERS, S., (Org.). *Socialism and democracy*. Houdmills/Basingstoke/Hampshire/Londres: MacMillan, 1991.
63. MELLO, S.C.F. *Estudo comparativo entre ensino especial e ensino regular*. Natal: UFRN, 1982.(Datilog)
64. MELO, G.N. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau; um problema de pesquisa. In GOLDBERG, M.A. *Seletividade socioeconômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPED.1981.
65. MILLIBAND, R. *Reflections on the crisis of communist regimes*. *New Left Review*, v.177, p.27-36,1989.
66. MOUZELIS, N. *Marxism or post-marxism?* *New Left Review*, v.167, p.107-123, 1988.
67. P. NETTO, J. O Serviço Social e a tradição marxista. *Serviço Social & Sociedade*, v.30, p.89 -102, 1989.
68. \_\_\_\_\_. A “crise do socialismo” e a alternativa comunista. In \_\_\_\_\_, *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez. 1993a.
69. \_\_\_\_\_. *A ofensiva neoliberal e seu significado*.
70. \_\_\_\_\_. *Democracia e Transição Socialista* (escritos de teoria e política). Belo Horizonte: Oficina de Livros,1990.
71. \_\_\_\_\_. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: cortez, 1993a. A crise do socialismo.
72. \_\_\_\_\_. A ofensiva neoliberal e seu significado. In \_\_\_\_\_, *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez.1993b.
73. PARKINSON, G.H.R. (1977). *Georg Lukács*. Londres: Henley/ Boston: Routledge & Kegan Paul.
74. PÉCAUT, D. (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil* (Entre o povo e a nação). São Paulo: Ática.
75. RACHI, K. *Educação escolar brasileira: um reexame dos estudos tendo por centro de análise a categoria de “contradição”*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. (Datilog.)

76. ROSENQVIST, J. Country briefing: special education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, v.8, n.1, p.59-74, 1993.
77. ROSSI, W.G. *Capitalismo e Educação* (Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista). São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
78. RUBEL, M. *Karl Marx: Essai de biographie intellectuelle*. Paris: Marcel Rivière, 1971.
79. SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
80. SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.
81. SILVA, S.L. Título de efeito, sem cunho científico. *Educação em Questão*, Natal, UFRN, v.5, p.93-111, 1993.
82. SISTO, F.S.; CODENOTTI, N.; COSTA, CAJ; NASCIMENTO, T.C.N. Testes psicológicos no Brasil: o que medem realmente? *Educação & Sociedade*, v.2 p.152-169. 1979.
83. SMITH-MORRIS, M. Ed. *The Economist Book of Vital Statistics*. Londres: Hutchinson, 1990.
84. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
85. STRIKE, K.A. *Liberal justice and the marxist critique of education* (A study of conflicting research programs). Nova York/Londres: Routledge. 1989.
86. SUDÁRIO, R.M. *O processo utilizado na seleção de crianças para classes especiais*. Natal: UFRN, 1982. (Datilog.)
87. THEBORN, G. The life and times os socialism. *New Left Review*, v.194, p.17-32, 1992.
88. THOMAS, G. Ed. *Encyclopedia of the Third World*, 3 vol. 3 ed., Nova York /Oxford: Facts on File, 1987. 3V.
89. WEFFORT, F.C. *Por que Democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
90. WIATR, J.J. Europa do Leste - reforma ou queda do sistema? *Lua Nova*, v.22, p.69-105, 1990.



91. WILKIE, J.W. & OCHOA, E. *Statistical Abstract of Latin America*, Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications. 1989.vol. 27.
92. WOLFF, R.P. *A miséria do liberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
93. YAMAMOTO, O.H. *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo: Edicon, 1987.
94. \_\_\_\_\_. Educação Especial: fracasso ou farsa?. *Educação em Questão*, v.2, n.1, p.48-62, 1987/1988.
95. \_\_\_\_\_. *Marx e o método* (O percurso metodológico de Marx rumo ao Capital). São Paulo: Moraes, 1994.

# A ESCOLA COMO LUGAR DE INTEGRAÇÃO (OU SEGREGAÇÃO?) DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Rita Vieira de Figueiredo Boneti\*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir o papel da escola no processo de autonomia e integração social das pessoas portadoras de deficiência intelectual. O favorecimento da integração escolar se constitui no primeiro passo para a integração social.

A integração das pessoas portadoras de deficiência é, sem dúvida, uma questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade. Esta integração se justifica não somente por razões morais, tendo em vista a eliminação de preconceitos sobre as pessoas portadoras de deficiência, mas também por razões racionais, que se referem à implantação, na escola e na sociedade, das condições que favoreçam a autonomia dessas pessoas na comunidade.

Por integração entendemos uma participação real das pessoas como elementos ativos e produtivos na sociedade. A participação das pessoas portadoras de deficiência em eventos e situações artificialmente

---

\* Doutora em Psicopedagogia - Universidade Laval - Québec - Canadá

criadas para elas reflete uma falsa Integração, pois uma Integração real implica uma participação real na escola, no lazer e no trabalho. Dentro desta perspectiva, é necessário reelaborarmos o conceito que temos das pessoas portadoras de deficiência. É preciso que tenhamos consciência de que elas têm potencial e de que poderão desenvolver este potencial em favor de uma maior autonomia social. A autonomia social está intimamente relacionada à capacidade do sujeito de interagir nos meios sociais, inclusive de exercer um trabalho remunerado. Esta condição não diz respeito apenas às pessoas portadoras de deficiências, mas a todos os seres humanos.

### **OBSERVAÇÕES ACERCA DA CLASSIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL**

A classificação da deficiência intelectual figura na literatura especializada (Westling, 1986; Payne e Patton, 1981) como leve, moderada, severa e profunda. Estes níveis de classificações são associados a limitações tais como: 1) no plano do desenvolvimento cognitivo, restringindo a capacidade de aprendizagem escolar; 2) no plano do desenvolvimento social, limitando a autonomia pessoal e social; e 3) no plano do desenvolvimento sensorial e motor.

Para exemplificar, tomaremos por base a classificação da deficiência intelectual leve e moderada.

As pessoas submetidas a um teste padronizado de inteligência e que obtêm um escore entre 55 a 70 e que apresentam problemas no comportamento adaptativo, são consideradas portadoras de deficiência intelectual leve. Ou seja, essas pessoas apresentam uma distância de dois desvio padrão em relação ao escore obtido (100) pelas pessoas consideradas normais. A maioria dessas pessoas só é identificada como deficiente no início de sua escolarização.

A deficiência intelectual moderada é associada às pessoas que obtêm um escore entre 35-40 e 50-55 em um teste de inteligência



(Westling, 1986). As crianças que apresentam deficiência intelectual moderada são geralmente identificadas desde o nascimento ou pelo menos durante o primeiro ano de vida. Essas crianças demonstram retardo no desenvolvimento motor, na linguagem ou em outros aspectos do desenvolvimento.

A ausência de segurança dos instrumentos de avaliação da deficiência mental, especialmente dos testes de inteligência, torna a classificação da deficiência intelectual leve extremamente polêmica. Como se trata de um nível de funcionamento intelectual muito próximo ao das pessoas consideradas normais está muito mais susceptível a erros de diagnóstico. Lambert (1978) adverte que, como se trata de crianças que são deficientes apenas algumas horas por dia (durante o período que estão na escola), esta classificação não deveria existir. O autor argumenta que, dado os efeitos negativos da rotulação, a classificação da deficiência mental leve acarreta mais efeitos negativos que os benefícios do serviço especializado.

No Brasil, um país marcado por enormes desigualdades sócio-econômicas e culturais, por enormes dificuldades em nível educacional (tanto em relação ao acesso à escola quanto à qualidade do ensino), a questão da rotulação de crianças como portadoras de deficiência mental leve é muito mais complicada. Em virtude dessas desigualdades, crianças advindas das classes economicamente desfavorecidas são muito mais susceptíveis de serem identificadas como portadoras de deficiência intelectual que aquelas de classe média que apresentam idênticos problemas de comportamento e de aprendizagem na escola.

Presentemente, a *Association Americaine of Mental Retardation* propõe uma nova definição e classificação da deficiência intelectual. Segundo a AAMR a deficiência intelectual se refere a limitações substanciais no funcionamento efetivo de uma pessoa. Ela se caracteriza por um desempenho intelectual significativamente abaixo da média e por limitações ligadas a pelo menos duas esferas das seguintes habilidades práticas de adaptação: comunicação, cuidados pessoais, habilidades domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos e

serviços da comunidade, capacidade de decidir e agir por si mesmo, saúde, conhecimentos ou habilidades escolares aplicadas a situações concretas, lazer e trabalho. A deficiência intelectual se manifesta na pessoa antes dos dezoito anos de idade.

Para a aplicação desta definição, alguns aspectos devem ser observados cuidadosamente. Segundo o manual da AAMR (1992) que orienta o diagnóstico, a classificação e o sistema de suporte educacional a ser oferecido à pessoa portadora de deficiência intelectual, uma avaliação deve levar em consideração as diversidades lingüísticas e culturais e as diferenças de fatores relacionadas à comunicação e ao comportamento. A existência de limitações nas habilidades adaptativas de uma pessoa deve se manifestar dentro do contexto do ambiente comunitário-físico de seus pares de mesma idade. Essas limitações devem ser repertoriadas dentro das necessidades de ajuda desta pessoa.

Dentro desta nova perspectiva, o diagnóstico tem como objetivo:

i) delimitar a natureza do suporte educacional que a pessoa tem necessidade, e ii) classificar e descrever: a) o potencial e as fraquezas da pessoa em relação aos aspectos psicológico-emocionais; b) o estado geral de saúde física da pessoa, indicando as condições etiológicas; c) o ambiente no qual a pessoa está inserida e o ambiente que venha a facilitar o seu crescimento e desenvolvimento.

Sem entrar em detalhes quanto à pertinência desta nova orientação da AAMR, o aspecto que percebemos mais positivo é que desloca-se a ênfase da classificação do nível de deficiência sobre a pessoa, para a identificação do tipo e da intensidade do suporte que deve ser oferecido. Este aspecto poderá ter uma repercussão positiva diante da integração das pessoas portadoras de deficiência intelectual no sentido de que mais importante que rotulá-las é buscar o suporte adequado às suas necessidades. Isto não elimina o caráter discriminatório da educação especial, mas pelo menos chama atenção para a importância do diagnóstico fundamentado em critérios rigorosos, bem como para a importância de oferecer um modelo educacional o menos segregacionista possível.

## A ESCOLA COMO LUGAR DE INTEGRAÇÃO

A ausência de serviços no sistema regular de ensino para as pessoas portadoras de deficiência intelectual de nível moderado e severo<sup>1</sup> decorre da idéia preconceituosa de que essas pessoas não poderiam se beneficiar desse sistema de educação (Brown, 1991).

De acordo com esta concepção, não existiam razões para que os estudantes considerados normais aprendessem a interagir com os estudantes portadores de deficiência. A mesma concepção se dava em relação ao ambiente de trabalho. A idéia de que as pessoas portadoras de deficiência intelectual não poderiam atuar de modo eficaz neste ambiente foi responsável pela inexistência de uma política de formação profissional. Não existia a preocupação em preparar as pessoas consideradas não deficientes para interagir de modo construtivo com as pessoas deficientes porque não existia a consciência de que elas poderiam interagir umas com as outras dentro de um ambiente natural.

Recentemente, e especialmente depois dos trabalhos de Brown (1991) e seus colaboradores, é que a sociedade começa a tomar consciência de que as pessoas portadoras de deficiência intelectual mesmo em nível moderado e severo poderão atuar em diferentes espaços da comunidade, inclusive na escola e no trabalho.

A emergência de pesquisa em educação especial, a formação de grupos de profissionais empenhados no trabalho com as pessoas portadoras de deficiência e as pressões legais das associações de grupos de pais têm contribuído muito para que as crianças portadoras de deficiência ocupem cada vez mais lugar na escola regular (Payne e Patton, 1981). Este fenômeno tem acontecido de modo bastante positivo em vários países como Suécia, Itália, Estados Unidos e Canadá. Nos Estados Unidos, no decorrer dos anos 70 a 80, houve um crescimento muito forte do movimento de integração das crianças portadoras de deficiência na classe regular de ensino. Entretanto, de acordo com Falvey (1991) esta integração se dá de proporção diferente segundo cada Estado. Por exemplo: no Estado de Virginia, das crianças portadoras de deficiência intelectual grave (moderada e severa) 33% são escolarizadas em



ambientes considerados segregacionistas (instituições e escolas especializadas); 33% estão integradas na classe regular de ensino; e 33% freqüentam ambientes segregacionistas, mas adjacentes à escola regular. Enquanto que no Estado de Vermont, apenas 5% das crianças consideradas gravemente deficientes permanecem em ambientes segregados.

No Canadá, precisamente na província de Québec, o movimento em favor da integração escolar das crianças portadoras de deficiência se tornou mais expressivo no final dos anos 70 com a divulgação do relatório do grupo Copex<sup>2</sup>. Este relatório denuncia o aumento do número de crianças identificadas como excepcionais e critica a abordagem médica utilizada como modelo para classificar estas crianças e determinar os serviços a serem oferecidos. O referido relatório denuncia ainda que os alunos que ingressavam nos serviços especiais muito raramente saíam deles. Este documento teve uma influência muito forte sobre as posições tomadas pelo Ministério de Educação do Québec em relação à educação especial.

Em 1989, o governo do Québec cria a lei 107 que regulamenta a educação pública e privilegia uma organização escolar fundamentada no reconhecimento do direito de que toda criança tem de receber uma educação de qualidade apropriada às suas necessidades específicas e dentro de um ambiente escolar normal<sup>3</sup> (MEQ, 1992). Este fato acelerou o processo de integração da criança portadora de deficiência na classe regular de ensino. Esta integração exigiu da escola uma reorganização dos serviços educacionais oferecidos. Isto implica na adaptação do ensino regular para atender as necessidades específicas de cada criança. A adaptação é promovida pela equipe responsável pela escolarização da criança que é constituída do professor do ensino regular, do educador especialista em educação especial, do diretor da escola e dos pais da criança. A equipe elabora um plano de intervenção pedagógica para cada criança integrada no ensino regular. O plano de intervenção, por sua vez, pode prever o oferecimento de serviços especiais dentro da própria sala de aula, ou em outro local. O serviço oferecido na sala regular de ensino tem por base a presença do educador do ensino especial que

trabalhará diretamente com a criança e conjuntamente com o professor da sala regular. O serviço oferecido em outro local, como na sala de recurso por exemplo, propõe que em determinados momentos a criança saia da sala de aula para receber esses serviços.

Em consonância com a política ministerial em adaptação escolar<sup>4</sup>, na província de Québec, encontramos, referentes aos anos 90-91, os seguintes índices de integração das crianças consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais<sup>5</sup>.

Das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem leves, 91% são integradas na classe regular no primeiro grau e 58% dessas crianças são integradas na classe regular no segundo grau.

Das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem graves, 42% são integradas na classe regular no primeiro grau e 18% no segundo grau.

No Brasil, as crianças identificadas como portadoras de deficiência intelectual já são colocadas em classes especiais a partir da primeira série do primeiro grau, mesmo aquelas consideradas portadoras de deficiência intelectual leve. Geralmente, são as dificuldades que as crianças encontram durante seu processo de alfabetização que desencadeiam o encaminhamento dessas crianças para uma avaliação psicológica. Essa avaliação, na maioria dos Estados brasileiros, é feita pelo serviço de triagem do órgão da Secretaria de Educação responsável pela educação especial. A criança identificada como portadora de deficiência é encaminhada para o serviço de educação especial com o objetivo de receber um atendimento especializado que favoreça seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Ela permanece na classe especial até que seja considerada apta a reingressar no ensino regular ou até concluir a quarta série do primeiro grau. A partir da quinta série ingressará no ensino regular e permanecerá com o acompanhamento de serviço itinerante quando este for considerado necessário.

Considerando que o início da escolarização é um período extremamente importante para a socialização das crianças e para a aquisição de comportamentos sociais, a prática da integração escolar no Brasil, para as crianças portadoras de deficiência, deve ser urgentemente



revisada. A criança agrupada em ambiente segregativo (classe especial, instituição ou escola especializada) não poderá se beneficiar da interação com a criança normal. Esta interação é fundamental para a aquisição dos comportamentos sociais adequados à idade cronológica da criança. Quanto à polêmica a respeito da integração por idade mental ou idade cronológica, de acordo com McClennen (1991), a integração deve visar à idade cronológica e não à idade mental da criança. McClennen argumenta que uma criança mais velha portadora da deficiência mental não é como uma criança normal mais jovem, porque ela tem vivências e experiências de vida que faz de si uma criança diferente de uma criança normal mais nova, logo as expectativas que devemos ter dela e as oportunidades que devemos lhe oferecer para viver, trabalhar e se divertir na comunidade, requerem que se considere a sua idade cronológica.

De acordo com Voetz (in Saint-Laurent, 1989), a escola e a comunidade são essenciais às necessidades educacionais das crianças portadoras de deficiências graves (moderada e severa). Voetz argumenta que os contextos naturais (escola, família e comunidade) são necessários para o desenvolvimento das habilidades funcionais gerais e para a aquisição dos comportamentos que assegurarão no futuro a autonomia máxima dessas pessoas.

Considerando que os comportamentos sociais se produzem com base em relações e em interações que o sujeito estabelece dentro de uma situação de vida concreta, se limitarmos as experiências concretas do sujeito limitaremos sua possibilidade de elaborar comportamentos adequados ao seu grupo social. Em geral, as crianças portadoras de deficiência intelectual apresentam dificuldades na aquisição desses comportamentos. Agrupar estas crianças com o objetivo de lhes ensinar os comportamentos próprios a suas idades cronológicas é incoerente. Não podemos ensinar comportamentos isolados do contexto onde eles se manifestam. Não é via o ensino formal que iremos ensinar às crianças os comportamentos do seu grupo social. A criança precisa vivenciar situações reais e interagir com sujeitos reais para que possa elaborar comportamentos adequados à situação vivenciada.



Analisando a importância de bons modelos para a aquisição de comportamentos sociais, Langevin (1986) diz que, mesmo que o professor fosse capaz de desempenhar o papel de um "bom modelo", ele não seria capaz de compartilhar dos interesses, das idéias e das brincadeiras das crianças, pois são coisas que só podem ser feitas dentro de uma situação de interações concretas e significativas.

Inúmeras pesquisas demonstram as vantagens do meio escolar regular para a escolarização das crianças portadoras de deficiência intelectual moderada e severa (Ziegler e Hambleton; McCarty e Stoden; Porman; Gomes; in Saint Laurent, 1989), (Goldstein et al, in Matson e Mulick, 1991). As pesquisas mostram principalmente as vantagens do meio escolar regular na aquisição de comportamentos sociais. Outros estudos fazem referência à melhoria nos resultados acadêmicos das crianças após a integração (Almond, Rodgerse, Run; Gottlieb, Walker, in Saint-Laurent, 1989).

Entretanto, integração escolar não significa colocar todas as crianças deficientes dentro da classe regular sem nenhum critério. Existem alguns aspectos que devem ser considerados, entre eles: as possibilidades e limitações das crianças a serem integradas, a preparação do professor e dos alunos da classe regular e o tipo de suporte educacional que melhor corresponde às necessidades da criança. A classe regular não se constitui também na única via possível de integração. Embora ela seja a mais desejável, outros serviços e modalidades de integração também devem ser considerados.

## **SERVIÇOS EDUCACIONAIS E MODALIDADES DE INTEGRAÇÃO**

O Ministério da Educação-MEC do governo brasileiro, através da coordenação de Educação Especial, apresenta uma hierarquia de serviços a serem oferecidos às pessoas portadoras de deficiência intelectual. Esses serviços partem do menos segregativo (o mais integrado) para o mais segregativo (o menos integrado). Dentro dessa

hierarquia vamos encontrar: classe regular, classe especial, salas de recursos, apoio do professor itinerante, escolas e instituições especializadas.

Segundo o MEC, estes serviços devem ser oferecidos de acordo com as necessidades especiais do educando. Ou seja, a criança portadora de necessidades educacionais especiais poderá ser escolarizada na classe regular de ensino e contar com o apoio de serviços especializados. Esta modalidade de integração é indicada na literatura especializada (Salend, 1991; Westling, 1986) como a menos segregativa e a que melhor atende às necessidades educacionais das crianças. A literatura sugere que mesmo as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais graves, como aquelas portadoras de deficiência intelectual moderada, devem ser escolarizadas no local mais tradicional de ensino destinado a todas as crianças, a saber, a escola regular (Saint-Laurent, 1989). Em casos excepcionais em que a criança não tem condições de se beneficiar do ensino regular, ela pode ser escolarizada na classe especial que funciona na escola regular. Entretanto, a literatura sugere que, na medida do possível, a criança seja integrada no ensino regular, preferencialmente nas aulas de educação física, educação artística e em outras atividades escolares.

No Brasil, a integração escolar das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem graves não se constitui ainda numa prática rotineira em todo o país, especialmente em relação às crianças que apresentam deficiência intelectual. Entre essas crianças, aquelas consideradas portadoras de deficiência intelectual leve frequentam a escola regular, mas muitas (a maioria delas) ainda permanecem na classe especial. As crianças portadoras de deficiência intelectual moderada e severa são escolarizadas em instituições ou escolas especializadas. São poucas as que estão na escola regular, especialmente na classe regular.

Os educadores que defendem a classe especial argumentam que ela assegura melhores condições de aprendizagem porque oferece métodos de ensino especializados, atenção do professor quase que individualizada (dado o reduzido número de alunos) e uma maior homogeneidade da turma, visto que as crianças são agrupadas de acordo

com a natureza de suas deficiências. Entretanto, o trabalho de Smicher et Bolm (Bolm apud Lambert, 1978) oferece uma outra leitura dessa questão. Esses autores mostram que, ao invés de desenvolverem conteúdos e métodos de ensino especializados, grande número das classes especiais segue simplesmente o programa tradicional, mas com exigências reduzidas ao nível de aquisição dos conteúdos escolares. Em relação ao argumento da homogeneidade, Bruininks (in Lambert, 1978) demonstra que a heterogeneidade prevalece na classe especial e em muitos casos nas mesmas proporções que na classe regular. Isto devido às correlações imperfeitas entre o QI (base da separação por nível) e os comportamentos exigidos pelas aprendizagens escolares, e, também, pela grande variação de idade cronológica que existe na classe especial.

Os educadores que defendem a integração escolar na classe regular percebem a heterogeneidade como uma possibilidade de enriquecimento do grupo. (Meirieu Geaudreau et Canavero, 1990) afirma que a heterogeneidade dos alunos não é um fato propriamente escolar; não se constitui também num obstáculo o qual deva ser reduzido a qualquer preço, mas é uma oportunidade que deve ser aproveitada como possibilidade de construir-se uma sociedade nova, que respeite as diferenças e que forneça a todos os instrumentos conceituais para construir-se a sociedade de amanhã.

Os educadores que defendem a integração escolar se fundamentam em pesquisas as quais demonstram que esta integração tem um efeito positivo não somente nas atitudes dos estudantes portadores de deficiências, mas também nas daqueles considerados normais (McCarthy & Stodden; Porman; Almond; Rodgers et Krug, in Saint-Laurent, 1979). Entretanto, a integração escolar não pressupõe a ausência de necessidades educacionais especiais. Pelo contrário, a consciência dessas necessidades implica luta pela garantia dos serviços educacionais especializados.

Decidir que serviço educacional é o mais indicado para determinadas crianças não significa apenas escolher uma modalidade de integração, mas sobretudo refletir sobre o objetivo da educação.



Segundo Matson e Mulick (1991), devemos oferecer à criança portadora de deficiência intelectual um ambiente educacional o menos restritivo possível; devemos também proporcionar-lhe aprendizagens efetivas em nível cognitivo. Para estes autores, não é suficiente desenvolver nessas crianças habilidades afetivas e sociais, mas é imprescindível lhes oferecer uma educação que permita a sua participação efetiva na sociedade. Neste caso, qual a melhor maneira de educá-las? Matson e Mulick (1991) dizem que para responder a esta questão precisamos saber quais são as competências que a sociedade requer para que uma pessoa seja capaz de atuar efetivamente no contexto dessa sociedade. A partir da delimitação dessas competências poderemos definir os objetivos educacionais. A tarefa da educação é identificar uma pedagogia capaz de facilitar às crianças a aquisição dos comportamentos requeridos pela sociedade.

Esta nova realidade impõe à escola um novo desafio. De um lado, a integração e, do outro, uma educação capaz de responder às necessidades educacionais de todos os seus educandos.

## **IMPLICAÇÕES DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Discutiremos, nesta última parte, um ponto que consideramos fundamental no debate da integração escolar: a reorganização da escola em relação aos serviços especiais oferecidos.

Como já dissemos anteriormente, a integração escolar não pressupõe a inexistência de serviços educacionais especiais. Ao contrário, o princípio da integração pressupõe assegurar a todas as crianças serviços educacionais de qualidade que atendam as suas necessidades educacionais específicas. Não é contraditório o fato de existirem organizações administrativas destinadas a coordenar esses serviços. O que consideramos contraditório é que os serviços educacionais, destinados a contribuir para o melhor desempenho escolar das crianças, sejam alocados fora da escola. Isto cria uma estrutura educacional paralela. Não faz sentido a manutenção de serviços e de profissionais especializados sem que estes estejam alocados na escola e implicados com esta como um todo.

A permanência desses serviços e dos recursos humanos especializados em outros espaços cria um distanciamento entre aqueles que fazem a educação especial (educadores e educandos) e a escola. Os alunos do ensino especial se tornam uma “clientela” diferenciada dentro da própria escola. Os educadores do ensino especial, por sua vez, também se limitam à “clientela” e ao espaço da educação especial. É como se eles fizessem parte de uma estrutura diferenciada de ensino.

Este aspecto, de fato, dificulta a integração escolar da criança, pois ela frequenta a escola mas não faz parte dela como um todo. Existem serviços e profissionais “especiais” alheios à escola (embora muitas vezes funcionando e atuando dentro dela) que devem se ocupar dessa criança.

Com essa estrutura, o profissional do ensino especial (especialista, professor, psicólogo, assistente social e outros) não se sente envolvido com a escola como um conjunto. Sua ação se limita à criança do ensino especial. Nesta concepção é como se a criança não fizesse parte do contexto da escola na qual se pretende que ela esteja inserida.

A idéia de base da integração escolar não é eliminar os serviços educacionais especiais; pelo contrário, é garantir a sua permanência no interior da escola, mas dando a eles um outro caráter. Partindo do suposto de que a criança portadora de deficiência, ou não, faz parte da escola como um todo, o educador do ensino especial não pode restringir suas ações a um campo específico, como, por exemplo, à classe especial e aos alunos do ensino especial. Ele deve estender suas ações a todas as esferas da escola.

A integração da criança passa pela integração dos educadores. Esta integração não significa apenas a presença física do educador do ensino especial na escola regular. Significa, acima de tudo, que ele esteja comprometido com a escola e com os seus desafios. No caso da integração da criança no ensino regular, o educador com formação especial atua lado a lado com o professor da classe regular no sentido de promover um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas do aluno portador de deficiência, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. Isto requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa: alocar os recursos humanos



na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos de ensino, programas e materiais adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. Desse modo, a presença de crianças portadoras de deficiência não se constitui num problema para a escola, mas numa possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos.

Os adversários da integração justificam: i) a falta de formação dos professores para trabalharem com as crianças portadoras de deficiência, ii) o nível de exigência do ensino regular e iii) a dificuldade da integração para a própria criança e as outras. Conforme Geaudreau e Canavero (1990), essas pessoas raramente percebem o que pode existir de construtivo para a criança considerada normal, em interagir verdadeiramente com a criança deficiente. Para os autores acima citados, este tipo de intolerância revela a percepção do papel da escola como o de preparar a emergência do mais forte e mais brilhante. Esta concepção decorre de um sistema de valores mais amplo constituído com base nas relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais.

A escola, enquanto elemento básico no processo de autonomia e integração social das pessoas portadoras de deficiências, não pode deixar de refletir e tentar precisar as condições essenciais para a promoção desta integração. Afirmam Geaudreau e Canavero (1990) que o fato de uma pequena minoria de crianças, portadoras de deficiências múltiplas, não ter condições de ser integrada na escola, não deve colocar em dúvida a integração de uma vasta maioria de crianças que apresentam uma deficiência ou outra. Negar a possibilidade de integração escolar dessas crianças é negar a oportunidade de prepará-las para a integração na sociedade. Isto implica instrumentalizá-las para interagir no interior da sociedade, o que significa acesso à escola, ao trabalho e ao lazer. No entanto, enquanto a escola não aprender a trabalhar com as diversidades, não construir um novo conceito que substitua o seu caráter seletivo, não se criarão as condições nem a vontade política para que a verdadeira integração seja promovida.



1. Utilizamos neste trabalho os termos tradicionais da classificação da deficiência intelectual porque não tivemos acesso ainda a versão portuguesa da nova classificação sugerida pela AAMR. (1992).
2. Comitê formado por administradores escolares e professores para estudar a problemática do fracasso escolar na província do Québec.
3. O termo normal é utilizado no documento do **Ministério de Educação do Québec** com o sentido de regular, ou seja, pretende-se garantir à criança portadora de necessidades educacionais especiais o mesmo ambiente educacional que é oferecido às crianças consideradas normais.
4. Em **Québec** utiliza-se o termo adaptação escolar para as adaptações que não são efetuadas na escola, especialmente na classe regular, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e a integração da criança portadora de necessidades educacionais especiais.
5. Em Québec emprega-se o termo: "*élèves en difficulté d'apprentissage*".

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BROWN, Lou; Susan, HAMRE-NIEUPSKI; Mary Beth BRANSTON et al "Rationnel en faveu d'interactions globales et à long terme entre les étudiants sévèrement handicapés, les étudiants non handicapés et les autres citoyens". In: *Revue de modification du comportement*, Vol. II, n. 1, p.11-22.1981.
2. FALVEY, Mary A. (1991) *Community-Based Curriculum, Instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes,1991.

3. GEAUDREAU, Jean; CANEVARO, Andrea. *L'Éducation des personnes handicapées hier et aujourd'hui*. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1990.
4. LAMBERT, Jean-Luc. *Introduction à l'arriération mentale*. Bruxelles, Pierre Mardoga, 1978.
5. LANGEVIN, Jacques "Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels" In: *Apprentissage et socialisation en PISTE* v. 9 n. 3 p. 155-166, 1986.
6. MATSON, Johnny L; MULICK, James A. *Handbook of Mental Retardation*, 2. ed. New York, Pergamon Press, 1991.
7. MENTAL RETARDATION: Definition, Classification and System of Supports. Special 9 th edition. *American Association of Mental Retardation*, Washington, p.180 (definition p.11). 1992.
8. McCLENNEN, S.E. *Cognitive Skills for Community Living Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities*. Austin, TX: Pro-ed. 1991
9. Ministère de l'Éducation du Québec. Document de Travail. Québec, MEQ.1992.
10. PAYNE, James S; PATTON, James R.. *Mental Retardation Columbus*: Charles Merrill Publishing Company.1981
11. SAINT-LAURENT, Lise. "Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne" In: *Apprentissage et Socialisation*. Québec, Université Laval., v. 12, n. 3, 1989.
12. SALEND, Spencer J. *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
13. SENEB, Normas e Diretrizes da Educação Especial no Brasil. Brasília, Ministério da Educação, 1991.
14. WESTLING, David. *Introduction to Mental Retardation*. London: Prentice-Wall International (UK) Limited, 1986.

# UMA PESQUISA PROIBIDA? pesquisa acerca das políticas educacionais nos países de economia liberal<sup>1</sup>

Louis Marmoz\*

A pesquisa é revolucionária: ela conduz para além da realidade imediatamente visível.

Quando aborda, no entanto, o que é vital numa sociedade, a pesquisa deve submeter-se à aceitação daqueles que têm como missão preservar a ordem; isso a conduz, freqüentemente, a se colocar na perspectiva da construção e da consolidação das instituições, como em toda continuidade de revolução, que permanece, na medida em que aceite ser traída.

## DE UMA PROCURA SEM RESPOSTA À DEPENDÊNCIA

Tudo é político; todas as pesquisas sobre educação podem apresentar uma utilidade para a explicação ou a determinação das políticas educacionais. Enunciar estas banalidades põe em evidência a dificuldade que se tem em precisar os limites no campo das pesquisas sobre as políticas educacionais.

---

\* Professor da Université de Caen/França.

Diretor do CERSE – Centro de Recherches en Sciences de l'Education  
Coordenador francês do Projeto de Intercâmbio Educação e Linguagem  
UFRN/CAEN – CAPES/COFECUB



Estas pesquisas são numerosas, elas se referem tanto à oferta de formação como ao que se continua a chamar de procura, sobre os custos e as dificuldades, sobre os rendimentos e a produtividade, sobre as competências - adquiridas ou a adquirir - sobre espaço e tempo escolares, sobre formação de pessoal, sobre qualificação e o emprego, entre outros temas que se poderia acrescentar, ainda, a essa lista<sup>2</sup>.

Uma enumeração mais extensa não adiantaria muito. Neste texto definiremos, portanto, a pesquisa em política educacional como questionamento, isto é, o estudo científico das decisões relativas à educação e suas conseqüências, ou seja, o estudo da eficácia imediata, passada e futura da educação. Assim definida, esta pesquisa coloca-se no âmbito imediato da decisão, numa proximidade que tem suscitado muita decepção: em matéria de política educacional, as descobertas negativas são aquelas que não se pôde - não se soube - fazer, mesmo que se tenha tido a intenção.

A pesquisa sobre as políticas educacionais tem decepcionado aqueles que, delas se encarregam admitindo uma nova esperança para o ensino, tomaram sua responsabilidade<sup>3</sup>. A contribuição da educação ao crescimento econômico parecia ser melhor compreendida há vinte anos que hoje, mas os primeiros fatos postos em evidência não puderam ser considerados provas, e o efeito geral da educação sobre o desenvolvimento é ao mesmo tempo pouco conhecido e abandonado como tema de pesquisa. De outro tipo, os trabalhos sobre as dimensões dos grupos escolares, desenvolvidos há mais de trinta anos, quase só serviram para pôr em dúvida a crença do bom senso, ainda hoje difundida, acerca da relação entre o número reduzido dos efetivos e a eficácia do ensino, sem por isso ter podido precisar as relações entre as características de uma população a trabalhar e a eficácia pedagógica. Da mesma maneira, mas por outras razões, os trabalhos relativos à duração ótima da formação têm sido anulados pelas exigências sóciopolíticas ligadas a modismos internacionais.

A pesquisa sobre políticas educacionais tem sido denunciada como um fracasso, na medida em que ela não assegurou, nem na teoria nem na prática, em contradição com as opções sociais e políticas

dominantes, a educação como fonte de desenvolvimento. Esta pesquisa ficou portanto, em sua maioria, suspensa porque, simultaneamente, não respondia ao esperado e não era suficientemente independente daqueles que a encomendavam para poder desenvolver um verdadeiro questionamento alternativo àquele para o qual se pensava poder fazê-lo.

Os pesquisadores desarmados continuam dependentes e aqueles que lhes impõem as questões, daqueles que os empregam e que os financiam, por isso são incapazes de elaborar uma verdadeira demanda de pesquisa, associada à construção de um projeto coletivo; eles só podem pensar em termos de solicitações ou de auxílios.

## A INTEGRAÇÃO OU O CONTROLE

As fontes disciplinares das pesquisas em políticas educacionais não são muito originais; a sociologia como fonte geral de métodos, a história, a economia, a geografia humana, a psicologia social e as ciências políticas; a educação comparada também, sobretudo, mas com o status de disciplina nascida de outra e mal assegurada. Essas pesquisas se respaldam, ainda, em disciplinas mais operatórias, mais diretamente relacionadas com as práticas, o planejamento educacional, a demografia escolar e a administração do ensino.

A abordagem específica dos trabalhos sobre políticas educacionais deve se encontrar através e a partir desses diferentes discursos; isso põe, face à compreensão, como face à ação, sem que seja questionado o interesse pontual de pesquisas parcelárias, a questão da integração dos resultados elaborados através de regras metodológicas diferentes e, além disso, a questão da integração das abordagens esparsas.

Se os resultados não são integrados pelo pesquisador, eles o serão pelos que encomendaram, de uma forma eventualmente prática, como também, eventualmente errônea em relação às novas compreensões, no contexto, que haviam sido elaboradas. Se a integração é feita pelo pesquisador, isso não significa que ela seja forçosamente correta, daí a necessidade de um verdadeiro e constante controle científico para a confirmar. Este controle exige um dispositivo particular: não se pode

tratar da aplicação de uma crença espontaneísta segundo a qual confiar a professores x pesquisadores responsabilidades administrativas regenera essas funções. Administração e pesquisa exigem abordagens de ordem diferente, que podem se controlar reciprocamente, "se insuflar", mas, sobretudo, não se identificar uma com a outra. Em relação a esse assunto nos parece saudável a proposição que, em um contexto particular,<sup>4</sup> nós fazíamos há cerca de vinte anos, no sentido de reforçar a estrutura administrativa com uma estrutura de pesquisa.

Um outro controle merece ser lembrado, o controle político sobre a pesquisa. Sua rejeição - moral - característica de uma democracia humanista, conduz a deixá-lo escondido, a não o estudar e se deixar desenvolver práticas dúbias ou de submissão aos políticos, o que não corresponde, em nada, à dependência aceita com vista a um grande projeto coletivamente elaborado.

## A INTENÇÃO E OS MEIOS

A intenção da pesquisa sobre políticas educacionais é simples em sua generalidade: compreender, melhorar o conhecimento do funcionamento, avaliar. Esta simplicidade é, todavia, suficiente para mostrar que em matéria de educação uma decisão não depende de uma lógica de verificação, mas, antes da elaboração de conhecimentos e de compreensões.

Gosta-se neste contexto de opor - ou de pensar definir - dois grupos teóricos maiores: os que "decidem" e os que "pesquisam"! Isso não nos parece operatório: entre "os que decidem", nos sistemas educacionais encontra-se um emaranhado de elementos que tomam parcelas de decisões ainda segmentadas por outros; não há os que decidem efetivamente, dominando o conjunto do processo, enquanto que o pesquisador espera encontrar, talvez ser, o que decide, tudo isso num cortejo de executantes que não sabem muito bem quem eles seguem ou a quem servem.

A ficção mantida pelas associações de educação comparada é da mesma ordem: em vez de desenvolverem uma aparelhagem crítica e



livre, elas preferem fazer o jogo político, sem intervir no domínio político, ou imitar as estruturas e as atividades das organizações internacionais, sem ter os meios.

Se muitos esperam ser "os que decidem", os pesquisadores, os produtores de pesquisa em matéria de política educacional são raros e pouco independentes: empregados ou candidatos, sua sorte depende, em grande parte, daqueles, do sistema, sobre os quais eles pesquisam que, também, são frequentemente, donos dos dados...

## **A LIBERDADE DOS PRODUTORES**

O desejo de pesquisa que pode sentir um poder político assume imediatamente uma forma bem particular pois deve se concretizar em financiamento do que pode ser encomendado como resposta a este desejo. Ora, não existe comandita no desconhecido e aí, a prudência se relaciona tanto aos procedimentos quanto aos eventuais produtos. A menos que o financiamento da pesquisa por uma instância responsável seja para ela um lugar de irresponsabilidade, um abandono de fundos perdidos adiantados, uma cotisação-pesquisa, neste caso sacrifício à modernidade.

A pesquisa exige uma regularidade e uma flexibilidade de financiamento que as modalidades contábeis proibem frequentemente; por outro lado, a pesquisa, a menos que se torne inultamente sofisticada, não é cara. O problema de créditos não deveria se colocar. Todavia ele é colocado porque o financiamento é manipulado como álibi ideológico para dissimular a ausência de política: não se financia, não porque finalmente novos conhecimentos são desnecessários para a decisão, mas porque o custo elevado da pesquisa impede sua realização, quando na realidade se tem os meios financeiros necessários à pesquisa mas não os meios intelectuais de a projetar.

O tempo administrativo não é certamente o mesmo que o da pesquisa; o primeiro trabalhando a manutenção e o segundo o questionamento. Os calendários diferem; as durações no emprego não são comparáveis. Assim, o tempo de permanência de um administrador em um cargo no qual ele tem a possibilidade de ajudar e de encorajar as

pesquisas é muito breve em relação à duração da elaboração e à exploração das pesquisas; raramente se colocará para ele somente, a questão do tratamento de pesquisas que ele teria iniciado. Para ir além é necessário que a preocupação e organização coletivas dominem as boas vontades individuais e garantam em continuidade a aplicação dos trabalhos realizados.

De um lado quem encomenda não pode sempre se interessar em explorar a pesquisa; do outro, as dificuldades ou mesmo a ausência de difusão dos resultados as tornam ainda mais dependentes da boa vontade, ou da capacidade de quem a encomendou, que é proprietário do produto.

Estas dificuldades de uma pesquisa não autônoma conduzem à ignorância de seus resultados, à sua apresentação em termos de redução caricatural ou ainda a considerar descuidadamente um dos seus argumentos, desligado do trabalho no qual se insere.<sup>5</sup>

O dilema está posto, mas a escolha difícil, entre uma pesquisa livre, orientada para a compreensão da questão que coloca sem se submeter, mas, pode também ser sem aplicação, e uma pesquisa dependente, obediente e automática.

## OBEDECER OU AGIR

O reconhecimento da pesquisa implica em sua submissão; a pesquisa só tem então sentido pelos produtos utilizáveis que ela entrega ao poder que a financia - e que praticamente não exige - e o pesquisador é apenas um empregado um pouco privilegiado e por isso mais dependente. Ora, a submissão só tem sentido numa sociedade totalitária, totalmente solidária; a recusa da perturbação intelectual compreende-se como uma abordagem construída, aos riscos e para o proveito de todos, de elaboração de uma realidade, ela mesma, ideologicamente trabalhada. Não é esta a escolha que fazem as sociedades que nós avocamos.

Uma das escolhas recentes, ao contrário, é a de se desvincular do planejamento como ideologia do desenvolvimento para apenas reter técnicas de gestão.

O trabalho e a esperança de um momento de conquista na compreensão foram substituídos por tentativas de precisão de métodos de gestão a curto prazo. O questionamento sobre os efeitos, primordiais, é posto de lado.

As técnicas de investigação se misturam também às tecnologias de gestão - os trabalhos sobre os "observatórios" são um dos raros exemplos positivos - ao mesmo tempo que se organizam novas hierarquias "científicas": a econometria é, para um jovem economista, meio para obter sucesso rápido, e muitos dos trabalhos nessa área se constituem, por táticas individuais integradas às modas e não por um interesse coletivo, por uma reponsabilidade social pela pesquisa.

Uma última observação diz respeito ao peso crescente da informática nas pesquisas sobre as políticas educacionais. Este enriquecimento supõe o domínio de máquinas possantes acessíveis apenas às grandes organizações que são os produtores - e os fornecedores - da informação estatística. Haveria a possibilidade de um contra poder se as direções de tais estabelecimentos fossem atribuídas segundo critérios puramente científicos. A importância representada no plano, em particular, do uso que lhes é possível da informação - por esses estabelecimentos - faz com que as direções sejam atribuídas segundo critérios, primeiros, políticos, às vezes mistificados por capacidades científicas passadas. A primeira ambição dessas instituições é então registrar e realizar, simplesmente, pequenos estudos de custos elevados, nada mais.

Estes exemplos fazem aparecer a questão maior da escolha que é necessário decidir fazer entre o radicalismo e a adaptação; a adaptação a uma evolução feita, é certo, de asperezas, mas, sobretudo de recusas e de hesitações.

Os intelectuais apreciam no liberalismo o que parece ser uma capacidade de aceitar, de permitir toda elaboração crítica. Na realidade, essa capacidade de digestão é só temporária e vem o momento em que deixa lugar para a rejeição brutal, suscitando práticas facistas ou caminhando, pela superação de suas contradições, para uma outra sociedade.



Toda explicação conduz ao questionamento e não é possível a uma sociedade liberal deixar a compreensão coletiva desenvolver-se livremente, nesta matéria a abertura está próxima da reconquista, como por um lapso árido e incômodo.

Uma pesquisa proibida é uma pesquisa que se faz mas que se impede de ser levada às últimas conseqüências e à qual se recusa toda tomada de sentido prático. A interdição coloca esta pesquisa entre o dizer e a interjeição, através de uma autorização nobre e vasta que faz que qualquer pesquisa pareça possível.

No quadro do liberalismo envolvente, a censura portará sobre a utilização ou simplesmente a ressonância: se deixa fazer, a preocupação não é, sobretudo, a rentabilidade da operação.

Neste contexto, o debate se centrará não na validade das pesquisas, mas, nos problemas administrativos que ela suscita; não se fala de uma política de pesquisa; fala-se de sua gestão.

---

## NOTAS

1. Este é um texto de posicionamento, com poucas referências, porém algumas obras contribuem com alguns argumentos para a sua reflexão, como por exemplo: ARDOINO, J., *Education et Politique*. Paris: MORALES-GOMEZ, A.D. 'Vers de nouveaux modèles de planification de l'éducation pour développement, le rôle de la recherche' in *PERSPECTIVES*, (2) 1989 VOL xix p. 209-224. FAGERLIND, I e, SAHA, L-J. *Education and national development, a comparative perspective*. London: Pergamon Press, 1983. HUSSEN., T., KOGAN, M. ed., *Educational research and policy, how do they relate?* London: Pergamon Press, 1984. LEGRAND, L. *Les Politiques de l'éducation*. Paris: PUF, 1988. MARMOZ, L. *L'inefficacité croissante de l'enseignement en France (application de la notion de paupérisation à l'analyse de l'éducation)* Caen: Université de Caen, 1984.

2. EISEMON, T. O. The Consequences of schooling: a review of research on the outcome of primary schooling in developing countries, Project Bridges, Harvard University, Uaid, 1988. TANGUY, L. (ed) L'irréconciliable relation formation/emploi documentation française, 1980. TSANG, M.C. Cost analysis for educational policymaking in Kenya: a review of cost studies in education in developing countries, Project Bridges, Harvard University, Usaid, 1988.
3. MARMOZ, L. cf 1984.
4. MARMOZ, L. Les Sciences de l'Éducation, la Recherche en Éducation, la Formation des Maîtres. Portugal: TECO/OCDE, 1975.
5. Para uma visão mais otimista, ver:  
ARCUFEK, "Recherche Formation Terrain. Strasbourg: 1988.  
HUBERMAN, M., LEVINSON, N. "An empirical model for exchanging educational knowledge between Universities and Schools. "In *Revue Internationale de Pédagogie* (4) Vol 30, 1988 p. 285-404.  
MARMOZ, L. "La mise en place d'un dispositif permanent d'évaluation de la formation des enseignants: l'observatoire régional de la formation des enseignants - le sens de ses évaluations in *Evaluer l'Évaluation* Paris: INRAP, 1987.

# COMPORTAMENTO POLÍTICO, VOTO FEMININO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Lúcia Avelar\*

A professora Lúcia Avelar esteve em Natal em novembro de 1994, a convite do Departamento de Educação, e concedeu entrevista à Revista Educação em Questão, através dos professores: Maria Inês Sucupira Stamatto, João Batista Cortez e Adir Luiz Ferreira (UFRN).

*EQ - Você que já trabalhou há muitos anos com pesquisa quantitativa, gostaríamos que comentasse sobre a relação entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.*

*LA - Bem, a primeira coisa que seria bom enfatizar neste nosso trabalho de pesquisa é que a antiga oposição que havia entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, felizmente, está sendo*

---

\* Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora em Ciência Política (PUC-São Paulo). Pós-Doutorado em Ciência Política (Yale University). É autora de diversos artigos e do livro *O Segundo Eleitorado - Tendências do Voto Feminino no Brasil*.



superada. Atualmente, os pesquisadores que trabalham com métodos quantitativos sabem da necessidade de se buscar dados de natureza qualitativa. Antes, quem era quantitativo defendia o seu quinhão, quem era qualitativo achava que a pesquisa quantitativa era superficial, era numérica. Ela apresentava apenas algumas tendências, mas também não dava grandes explicações sobre a realidade. Felizmente esta oposição, atualmente, não existe. Os pesquisadores quantitativos que, obviamente, têm que adquirir um enorme treinamento nos métodos quantitativos na estatística, nos métodos de amostragem, nas análises multivariáveis, na construção de indicadores, variáveis, saber como construir as tabelas, procurar testes de significância etc. Tudo isso agora, pode, também, ser passado, ser socializado melhor dentro da Universidade brasileira.

E os pesquisadores que se declaram qualitativos, eu acho, estão, também, se dobrando diante da necessidade do trabalho da pesquisa quantitativa. Quer dizer: daqui para frente, eu espero, nós vamos ter uma relação muito mais positiva, uma colaboração mútua das pessoas que trabalham em ambas as áreas. Isto é um avanço e eu pessoalmente defendo a idéia de que os recursos de um método devem ser somados aos recursos do outro, e, portanto, acho que nós vamos caminhar no aprofundamento da inter-relação entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

*EQ - Professora Lúcia, você tem trabalhado na sua obra e em vários de seus artigos sobre o conceito de apoliticismo e conservadorismo. Gostaríamos que explicasse melhor esses conceitos, no contexto que eles são aplicados e qual a sua compreensão sobre os mesmos.*

*LA - Esses dois conceitos são chaves para o entendimento de algumas coisas que se passam na política brasileira. Por exemplo, como é que nós explicaríamos momentos da política brasileira tão importantes, como o Movimento das Diretas Já, ou como o Movimento do impeachment do Presidente Collor. Quer dizer, são*

enormes movimentos de massa e que mobilizam uma quantidade de pessoas na sociedade brasileira, que são indescritíveis. Então, como é que a gente explica esses momentos de uma intensa participação política com outros momentos de distanciamento, de apatia e de até um certo descaso pelas coisas da política. Por exemplo, é muito freqüente ouvir pessoas dizendo que elas não gostam, não se interessam pela política, que a política não tem nada a dizer a ela e que, enfim, é melhor que elas se mantenham distante da política. Felizmente, hoje, este grupo vai se tornando menor. Então, quando nós vemos, por exemplo, eleitoralmente falando, e mesmo através de outros tipos de participação, envolvimento em campanhas políticas, ou mesmo torcidas que as pessoas têm em relação a determinados candidatos e partidos, esta questão do apoliticismo já não é tão evidente. Então, veja bem, o conservadorismo, que também é uma tradição de nossa cultura política, está mudando. Quer dizer, há uma mudança mais estrutural, mais profunda na sociedade brasileira, fazendo com que as pessoas mudem nos seus valores. Se alguns carregam consigo valores muito tradicionais, outros querem valores de mudança que os instrumentalize melhor diante das demandas que a sociedade hoje apresenta. Então, veja bem, eu acho que toda essa questão do conservadorismo, também é uma tese que pertence um pouco ao nosso passado. Com relação a essas duas dimensões da política, gostaria, também, de dizer o seguinte: o apoliticismo e o conservadorismo são características que, historicamente, eram vistas como muito mais forte entre as mulheres.

E isso era uma marca. Por exemplo, dizer que nós mulheres também gostamos de política, também temos consciência política, queremos lutar por um Brasil melhor, que estamos interessadas na política como os homens, quer dizer, isso tudo era visto como irrealidade e de algum modo pesava sobre os nossos ombros. Enquanto estávamos em casa cuidando dos nossos filhos, cuidando dos nossos maridos, do orçamento doméstico, da conta de supermercado, da conta da escola, é verdade que a política nos

parecia uma coisa distante. Hoje, com a crise brasileira da última década, tudo isso mudou e mudou profundamente. Hoje, a mulher, por exemplo, ela quer saber mesmo o preço do produto no supermercado e se ele está diferente num supermercado ou em outro porque ela está tomando conta do seu orçamento também.

Então, veja bem: as mudanças na sociedade brasileira foram de tal forma estruturais e profundas que mesmo essa questão da não participação política ou então de manter o *status quo*, tudo isso está mudando. Isso é um trabalho que eu me dediquei na minha pesquisa, principalmente sobre as mulheres, e o que a gente percebe é que as mulheres também mudaram. Quer dizer, elas já não têm mais essa coisa de reenfatizar valores conservadores de não-mudança, não, elas estão dispostas a promover determinada ordem de mudanças e também para isso elas se colocam de uma forma muito mais intensa e participando mais efetivamente das coisas que estão ocorrendo na sociedade brasileira.

*EQ - Você tem trabalhado, também, sobre a política das oligarquias. Em que medida essa política clientelística nos ajuda na compreensão de uma política educacional?*

**LA -** Bem, esse é um trabalho mais recente. Eu cheguei à conclusão de que com todo respeito por todos os trabalhos que têm sido feitos até agora, na área educacional, existe um outro lado que é o entendimento da estrutura institucional do poder. Como é que é estruturado o nosso poder do ponto de vista institucional. Esse tipo de análise, ou seja, a análise institucional do poder e a sua relação com a política da educação, isso para mim se tornou um desafio. Eu passei a entender, para o meu trabalho, que se não entendesse como funcionam as forças políticas dentro do sistema político brasileiro, eu dificilmente poderia entender como é que se faz a política da educação. Foi aí que eu me detive a estudar a política das oligarquias, ou seja, a persistência das elites políticas tradicionais no Brasil de hoje. Então, o que acontece, veja bem, as



elites políticas tradicionais se mantêm no poder, não só aqui no Brasil, mas isso é uma característica de todas as sociedades que tiveram o poder originário da terra. Elas, mesmo com o sufrágio universal, sabem como se fazer representar nas instâncias mais altas do poder. E no caso específico do Brasil, da política brasileira, elas souberam como ninguém como ter acesso direto aos recursos do Estado, a seu favor. E isso não foi diferente, por exemplo, no caso da educação. Se a gente analisar como é que se deu a locação de recursos para educação no Brasil, a gente vê que, de um lado, há critérios universalistas, mas, por outro, há critérios muito particularistas e que estão ligados ao poder de cada oligarquia nos estados, nas localidades, nos diferentes estados. Então, é só olhar algumas tabelas, por exemplo, dos recursos destinados a determinados estados do Brasil para se ver, através dessas tabelas, como é que o poder das elites tradicionais ou das oligarquias se mantêm no acesso a esses recursos e como é que eles trazem esses recursos para os seus respectivos pólos de poder.

Então, veja bem, estudar a política da educação deixando de lado essas forças políticas e o modo como elas estão, como elas funcionam no sistema político brasileiro, eu entendi desde então que seria perigoso, eu teria que, minimamente, entrar, entender as oligarquias, ver como elas funcionam, como é o seu funcionamento do ponto de vista institucional e aí depois ver como é que tem sido feita essa política da educação no Brasil.

*EQ - Professora, outro assunto de grande importância na sua obra diz respeito ao comportamento eleitoral, específico ao voto feminino. O que poderia nos dizer a respeito dessa questão?*

**LA -** Veja bem, os estudos eleitorais no Brasil já têm alguma tradição. Desde a década de 50, alguns estudos significativos foram realizados e a partir de 1966 temos uma prática de estudos eleitorais no Brasil no melhor estilo dos norte-americanos, trazendo de lá a própria metodologia, as técnicas. E isso é um grupo que se formou,

é um grupo acadêmico importante que tem produzido estudos sobre comportamento eleitoral do brasileiro e com uma certa acumulação de conhecimento que já é muito importante, inclusive possibilitando algumas previsões sobre o eleitorado. Muito bem, isso não existia para o voto feminino.

A minha pergunta foi a seguinte: Será que nós vamos continuar acreditando que os resultados encontrados para os homens, para o comportamento eleitoral do brasileiro, podem ser generalizados sem nenhuma particularidade, para o voto feminino? Então, a partir dessa pergunta eu me coloquei num desafio de pesquisa, trabalhei com várias categorias de mulheres, categorias de escolaridade, de idade, status socioeconômico e passei a estudar como é o comportamento eleitoral da mulher na sociedade brasileira. Eu tenho que afirmar que, felizmente, as nossas perspectivas são interessantes em relação ao comportamento do eleitorado feminino. A conclusão principal desse meu trabalho mostra o seguinte: há um segmento de mulheres na sociedade brasileira extremamente interessado em política moderna, progressista e esse segmento é, basicamente, formado pelas mulheres que trabalham fora e que conseguiram superar um certo patamar da marginalidade educacional no Brasil. Veja bem, eu estou frisando essa questão porque a educação no Brasil exclui muito as pessoas. Há milhões de pessoas excluídas de um certo nível de escolaridade, da possibilidade de elas ascenderem a determinados níveis educacionais. Bem, quando as mulheres conseguem superar esse patamar da marginalidade e ao mesmo tempo trabalham, elas desafiam o cotidiano, como qualquer outra pessoa e, ao mesmo tempo, tendo que cuidar de casa, do orçamento, dos filhos etc., elas incorporam um grau de politização, de conscientização, para resolver todas essas questões que as politizam muito. Então, isso está levando a que haja um segmento muito progressista e muito moderno na sociedade brasileira que é este perfil caracterizado pela mulher trabalhadora, a mulher mais educada e que realmente assume posições muito mais progressistas do que outros segmentos da sociedade brasileira.

Eu quero dizer que esta conclusão para mim foi um grande achado, ela me deu uma enorme alegria e cada vez mais as pesquisas eleitorais têm reafirmado esse achado, então eu distingo nessa pesquisa as mulheres donas de casa, das mulheres que trabalham fora. Eu acho que metodologicamente, também, foi um avanço e eu tenho percebido que os Institutos de Opinião Pública têm incorporado essa divisão metodológica de separar as mulheres que trabalham, das mulheres donas de casa, e eu acho que esse é um resultado; foi bom metodologicamente, pois se mostrou um recurso eficaz. Foi um recurso feliz.

*EQ - Outra questão que você têm trabalhado no seu livro é sobre a relação entre a Escola e a Política. Como é que se dá essa relação?*

LA - Veja bem, eu quero colocar, aqui, antes uma questão em relação à qual eu acho que nós deveríamos pensar algumas coisas que é o seguinte: aliás, essa é uma questão que foi colocada pelo nosso Presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, como bom cientista político, então ele diz o seguinte: que o Brasil não é um país subdesenvolvido, o Brasil é um país moderno, industrializado, complexo, porém injusto. Veja bem: a questão colocada dessa forma recoloca, por exemplo, a questão da escola. Como é que se explica que um país moderno, complexo, exclua da escola um contingente populacional imenso. Por exemplo, hoje, no Brasil, nós temos aproximadamente 35 milhões de analfabetos, temos um enorme contingente de alunos fora da escola, que inicia a sua escolaridade mas não consegue ir em frente. E, por outro lado, um sistema educacional que tem na figura do professor, hoje, uma figura desprestigiada a ponto de a gente poder afirmar que o professorado sofre de um problema de identidade profissional, ou seja, ele se perdeu, ele está muito longe daquela figura prestigiosa de outros tempos. Como é que ele se encontra hoje? Ele hoje é um indivíduo que se sente atingido até do ponto de vista da sua honra pessoal, porque profissionalmente perdeu muito da sua identidade



profissional, está muito desvalorizado etc. Então, essa questão da auto-estima do professor parece que se reflete num campo mais ou menos amplo, inclusive na sua própria posição dentro da sala de aula. Quer dizer, ele não quer mais, ele não está disposto a lutar tanto pelas suas coisas, acha que são lutas inglórias, lutou por melhorias de salário e não foi muito feliz nessas lutas.

Tudo isso atinge tanto a escola quanto a auto-estima do professor, pois o atingido foi o seu trabalho profissional. Então, o que está acontecendo hoje? O Brasil está retomando o crescimento, as taxas de crescimento do Brasil de 1994 estão mostrando que o emprego cresceu, a produção cresceu. Nós estamos iniciando um novo tempo, talvez caminhando para um outro estágio, não aquele da industrialização que crescia de uma forma ímpar. Aliás, fomos um modelo de industrialização no qual o Brasil só crescia, sem aqueles picos de crise. Mas, depois, entramos numa crise enorme. Então, o professorado nessa crise foi a categoria profissional que mais sofreu, a escola foi a que mais sofreu, e, politicamente, o professorado se viu distante de qualquer grupo político de poder. Ou seja: o poder de barganha dessa categoria profissional, que é uma categoria numericamente muito grande, mostrou-se muito baixo. A mídia, a opinião pública, praticamente desconhecia o professorado, como categoria profissional, e é esse o quadro que estamos tentando reverter. Ou seja, o professorado está tomando consciência de que essa questão da auto-estima terá de ser superada e que a sua questão profissional passa por aí. Para resgatar a sua própria identidade isso terá que ser feito através da política, ou seja, colocando-se no espaço político um espaço político onde ele realmente tenha capacidade de negociação. Na medida em que o professorado resgatar a sua auto-estima e a sua identidade, adquirindo um novo papel na sociedade, certamente a escola será um dos beneficiados. Então, veja bem, não dá mais para separar a questão escolar da questão política. Essas coisas estão interligadas e o resgate da própria escola tem uma dimensão política muito forte.

*EQ - Nesse novo contexto que você estava falando, como fica o papel do professorado na política democrática?*

LA - A política democrática é uma política conquistada. Ela não nos vem de mão beijada. A participação política dos segmentos cada vez mais diversificados da população brasileira é uma questão recente, porque, veja bem, quando realmente o Brasil passou a ser urbanizado e mais industrializado, com mais diversidade de segmentos que queriam defender os seus próprios interesses e se fazerem representar politicamente, nós tivemos uma interrupção que foi a interrupção dos anos militares. Desmobilizou-se, é claro, mobilizou-se de outra forma, mas através dos movimentos sociais. Mas, politicamente houve um freio na participação política, no processo de conscientização. Enfim, só agora, na era pós-autoritária, é que nós temos vários segmentos da população percebendo que há uma possibilidade, dentro do mercado político amplo, de se fazer representar. Isso tem acontecido do seguinte modo: novos grupos estão trabalhando a sua identidade política, estão se estruturando politicamente para fazerem a sua própria articulação e agregação dos seus interesses. Ou seja: não darem a voz, a sua própria voz para outras pessoas para que elas os represente, mas eles mesmos fazendo a sua própria representação. Então, veja bem: o professorado é um desses segmentos que agora reconhece que não é mais suficiente que outras pessoas falem por ele. Ou seja: ele mesmo tem que construir a sua própria voz, tem que fazer a sua representação, tem que lutar no espaço político que é um espaço eminentemente de estratégias e ele começa a perceber que ele não tem muito poder de fogo, e que é pequeno o seu poder de barganha. Esse reconhecimento é uma grande coisa, um grande passo, é o primeiro passo para que ele construa a sua identidade. Isto é recente, isto é recentíssimo e para outros segmentos também é recente. Quando é que nós pensaríamos 15, 20 anos atrás que camadas cada vez mais amplas dos trabalhadores iriam se fazer representar através da política? No entanto, hoje,

isto é uma realidade. O professorado está vendo que o seu momento chegou. Ele está se articulando através, por exemplo, do fórum nacional de educação, várias entidades sindicais, reconhecendo que não é possível uma organização para dentro da sua própria categoria, e tampouco só se articulando com o Estado. Ele terá de se articular com outras coisas, por exemplo, com as mídias, com a opinião pública, com outros grupos políticos. Esse reconhecimento é uma grande conquista do ponto de vista da política democrática. Na democracia todos os grupos devem se fazer representar e essa representação se estrutura a partir da construção de uma identidade coletiva. O professorado não é uma exceção. Nesse sentido, acho que nós estamos, agora, chegando a um outro momento da política democrática com a participação dos professores, que têm interesses próprios, articulando-se e lutando politicamente pelos seus próprios objetivos.

*EQ - Professora Lúcia, uma questão interessante para o mundo acadêmico é a interdisciplinaridade. Como sabemos que a sua formação é essencialmente voltada para as questões políticas, gostaríamos que explicasse melhor como imagina a relação entre a ciência política, a educação e a contribuição que a ciência política dará para a educação.*

**LA -** Veja bem, a educação se inscreve no âmbito das ciências sociais aplicadas. Se nós fizermos um retrospecto da formação do educador, do pedagogo no Brasil, nós vamos ter que reconhecer alguns aspectos da análise da educação, da capacidade da análise. Isso é uma coisa que é privilegiada no âmbito, por exemplo, da ciência política. Quer dizer, como funciona o poder, como funciona o sistema político, quais são os grupos que implementam as políticas, como é que se dá a implementação de determinadas políticas. E a educação é este caso. Felizmente, eu acho que nós estamos chegando noutro momento muito positivo que é o de elaborar as análises mais complexas sobre o poder e a política, as



políticas públicas etc. Então, eu acho que é bem-vinda a interdisciplinaridade, estamos dando um novo passo para que essas relações somem esforços, e que a gente possa esclarecer áreas disciplinares que até então encontravam-se completamente distantes uma das outras.

*EQ - Outra questão que você tem trabalhado é quanto à ressocialização. Gostaríamos de ouvir a sua opinião, principalmente quando ocorre a saída do homem do meio rural para o meio urbano.*

**LA -** Este trabalho ou este tópico é essencial para nós entendermos o seguinte: o Brasil tem uma taxa de urbanização das maiores do mundo. O Brasil, na década de 50, era um país rural. Na década de 90, é um país urbano. 90%, aproximadamente, dos domicílios do país estão, hoje, na área urbana. A saída de um homem e de uma mulher do campo para a cidade é um aprendizado tão violento, devido ao encontro de valores tão díspares, que tudo aquilo que a pessoa viveu no seu contexto de origem, obrigatoriamente, pela força da contingência do seu novo trabalho, da sua nova especialização, terá que reaprender outras coisas e muito novas. Conviver em um meio urbano é uma situação de desafio, são novos valores, outros códigos sociais e a sociedade discrimina mesmo as pessoas que não sabem lidar com esses códigos. O indivíduo, então, se ressocializa e faz isso muito depressa, pela contingência de seu trabalho e incorpora os valores urbanos. Ele repensa os valores da sua socialização primária e vê que eles não são instrumentais para a sua vida na cidade. Tanto do ponto de vista do seu trabalho como do ponto de vista do seu relacionamento social. Então, ele aprende muito rápido. Essa ressocialização, pela mobilidade geográfica, eu acho que tem sido um fator esquecido nos estudos migratórios, nos estudos do comportamento eleitoral, nos estudos dos movimentos sociais, movimentos sindicais, por exemplo, movimento de mulheres, quer dizer, quem são essas pessoas que estão fazendo a história do Brasil? De onde elas vieram? Na sua maioria ela tem uma origem rural. E como é que a

gente faz? Deixa de lado o fato de que houve todo um processo de reaprendizagem diante de uma sociedade urbana, uma sociedade industrializada, uma sociedade que está exigindo dele novos papéis, novos valores? Então, vamos deixar uma coisa muito clara. Eu acho que essa questão da ressocialização pela mobilidade geográfica, que é intensíssima na sociedade brasileira, tem que ser recolocada, exigindo estudos mais sistemáticos.

*EQ - Gostaria que você falasse agora um pouco sobre a sua nova pesquisa, e quais as perspectivas desse trabalho para o próximo ano.*

**LA -** Bem, eu venho trabalhando com uma pesquisa relacionada com o voto no Brasil, tentando analisar como o indivíduo de diferentes regiões brasileiras pensam a política, o universo político ideológico. Na realização deste trabalho, que já me exigiu a consulta de uma bibliografia muito mais ampla, através dele é que percebi que tinha de me deter na análise da política da oligarquia, a política do clientelismo do Estado, as políticas das elites políticas tradicionais de um lado, e de outro esta coisa muito nova na sociedade brasileira, que é a política da sociedade organizada. Ou seja, como a partir dos movimentos de uma organização política de baixo para cima nós temos a emergência de uma nova forma de fazer política que está conflitando com aquele estilo tradicional de fazer política, que é a política de quadros. Esta nova etapa da minha pesquisa também tem um outro momento, que é estudar nesta sociedade de massas, agora, como se dá a relação entre mídias e políticas e a opinião pública. Quer dizer, como é que é que esses três pólos se relacionam de uma forma sistêmica. Então, todo esse trabalho que eu estou tentando entender é um desafio para mim. É um trabalho que eu estou construindo lentamente e que deverá desembocar numa discussão sobre a questão partidária brasileira nos anos 90. Com esse trabalho, o que estou aprendendo é que me detenho na questão da Escola, da Política Educacional. Eu espero, não muito longe, terminar esse trabalho.

*EQ - Professora Lúcia, antes de encerrarmos, nós, que fazemos o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Política e Educação e em nome do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradecemos-lhe pela entrevista que nos foi concedida e também pelo curso e pelas discussões realizadas durante o período que aqui permaneceu conosco.*

LA - Eu queria, antes de mais nada, nessa oportunidade, agradecer ao convite que me foi feito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em particular aos meus colegas do Departamento de Educação, ao professor Cortez, ao professor Adir, à professora Inês, à professora Marlúcia e a outros colegas que eu encontrei aqui no Departamento de Educação. Quero dizer e registrar, aqui nesta conversa informal, que foi extremamente gratificante encontrar os alunos, os professores nesse trabalho muito bonito que está sendo construído, numa outra concepção de educação, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, ampliando os horizontes da explicação da questão educacional brasileira. É um momento que eu acho crucial porque nós estamos mudando. Nós não vamos mais continuar com os mesmos paradigmas do passado. E isto a gente sente que é um momento realmente de ruptura. E nesse momento de ruptura vocês incorporam coisas novas, estão incorporando novos temas, estão formando novos grupos nos diferentes núcleos. Estão abrindo o olhar, aquele olhar um pouco fechado da educação para um horizonte muito maior. Quero dizer, então, que foi um imenso prazer encontrar aqui esse grupo trabalhando da forma como vem trabalhando, e também de outro lado, do lado humano, registrar aqui o conforto que é, para uma pessoa que vem de fora, encontrar este grupo amigo, bom, solidário e que nos recebe tão bem. Gostaria de registrar diante de outras instâncias da UFRN o valor deste grupo ligado à educação e com o qual eu tive o imenso prazer de trabalhar.



**WISNICK, José Miguel (Org.). A VIRADA DO SÉCULO.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Por Karenine de Oliveira Porpino\*

A virada do século, obra organizada pela museóloga Anna Carboncini, consta da coletânea de 12 artigos elaborados para o Projeto de mesmo nome, realizado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo em 1986.

Transformadas em livro, as reflexões proferidas nas conferências que compuseram o referido projeto foram elaboradas por profissionais especialistas em áreas tidas como polêmicas e que na atualidade já apresentavam evidências de transformações significantes com relação ao século XXI. Dentre elas: educação, comunicação, lazer, sociedade, arte, urbanização e meio ambiente.

Observa-se que os autores dos temas não pretendem esgotar os assuntos propostos.

Os textos caracterizam-se na sua maioria por mostrar o perfil dos assuntos na sua atual fase de desenvolvimento tentando prever de que forma se comportariam no futuro próximo, na passagem para o século XXI. Esta característica está presente no texto "A sociedade brasileira na virada do século", de Fernando Henrique Cardoso. Este autor insere o Brasil no contexto da economia internacional, propenso a transformações nas estruturas de emprego e de classes, acarretando dessa

---

\* Professora de Educação Física da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e Mestranda em Educação pela UFRN.

forma possíveis problemas sociais. Considerando a precariedade das instituições estatais brasileiras de defesa e proteção do ser humano, este autor acredita que no Brasil esses problemas sociais podem ocorrer de forma agravante.

Em alguns textos fica clara a indicação de alternativas para a solução de possíveis problemas colocados como inevitáveis, levando-se em consideração o andamento até então evidenciado. Exemplificando tem-se Paulo Mendes da Rocha que deixa presente a necessidade de uma mobilização para uma política de urbanização como forma de constituir o habitat do homem contemporâneo (a cidade) e de amenizar o problema da precariedade habitacional.

A Educação também se constitui numa alternativa tanto para Décio Pignatari na tentativa de garantir a qualidade do processo de comunicação, quanto para Conrado Silva quando aborda a necessidade da tomada de consciência crítica e criativa com relação à apreciação musical atualmente manipulada pelos sistemas de comunicação de massa.

A adaptação do homem e a interferência dos meios de comunicação de massa também são analisadas, porém de forma mais detalhada, por Júlio Plaza em seu artigo "O mimético, a interferência e o instante nos MM (mass media)". Desta forma, observa-se que algumas alternativas e/ou assuntos secundários em alguns textos encontram-se em outros como temas principais. Este é também o caso da Educação. Ao mesmo tempo em que foi tida como alternativa, foi analisada também como tema principal na reflexão de Jorge Nagle. Apesar da situação da Educação na atualidade dificultar uma visão otimista para o futuro, este autor acredita que a escolarização pode sofrer benefícios mediante as alterações da ordem econômica e social e a elaboração da nova Constituição.

Também ressaltando as transformações econômicas e sociais, além do desenvolvimento científico e tecnológico, Renato Requiya mostra a tendência do aumento do tempo livre para o século XXI e com este fato a necessidade de adaptação do homem a essa nova situação através de ações culturais, educativas e políticas.

Ações semelhantes também devem estar presentes em se tratando da preservação do meio ambiente. Com relação a esta idéia, José

Pedro de Oliveira Costa acredita nas determinações políticas como forma de evitar devastações ambientais (como a da Mata Atlântica) e de incentivar o homem a buscar uma melhor qualidade de vida pautada na preservação ambiental.

Ressaltando problemas relacionados a setores econômicos, habitacionais, de transportes, saneamento e abastecimento, Joaquim Guedes trata de um tema bastante específico: o crescimento populacional de São Paulo, pautado na busca de melhores perspectivas de vida no Brasil.

Cesar Frotté analisa as relações entre automação e “design”, e Mário Ramiro trata do estreitamento de laços entre ciência e arte, com a previsão de uma nova dimensão para o objeto: a gravidade zero.

Apesar das “previsões”, isto é, apresentação de tendências para o próximo milênio, esta virada de século ainda continua sendo uma incógnita permeada por perspectivas pessimistas e otimistas que se misturam, segundo o pensamento de José Miguel Wisnick.

Além dos textos que compõem o livro, estão documentadas também as obras de arte que fizeram parte do Projeto criado pela Pinacoteca e que tiveram como referência o mesmo tema. Tanto os artigos como as obras de arte oferecem tendências possíveis ao processo de transformação da sociedade brasileira, pautada (apesar dos problemas) na possibilidade e necessidade de uma melhor qualidade de vida para o próximo século.



**KURZ Robert. O COLAPSO DA MODERNIZAÇÃO:  
DA DERROCADA DO SOCIALISMO DE  
CASERNA À CRISE DA ECONOMIA  
MUNDIAL.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Por Luzia Guacira dos Santos Silva\*

Quando muitos acreditam e propagam a derrocada dos países socialistas, como a vitória do Capitalismo e a negação do prognóstico histórico de Marx; ou ainda, como a derrota do Estatismo pelas sociedades de mercado, Robert Kurz, em "O Colapso da Modernização", nos convida a uma reflexão contrária a estas idéias. Kurz entende que a derrocada socialista representa a própria crise do Sistema Capitalista, bem como a confirmação do argumento básico de *O Capital*.

Ao invés de contrapor modelos abstratos de sociedades - Capitalismo X Socialismo, Democracia X Totalitarismo etc. - Kurz concebe em movimento e no conjunto a história do sistema mundial de produção. Ele nos chama a atenção para a situação mundial e para o destino negro que terão todos os países do globo, caso o atual sistema de trocas, regido pela lei de trocas de mercadorias, insista em se perpetuar. Adverte-nos, também, para a possibilidade de o mundo burguês do dinheiro total e da mercadoria moderna entrar, antes do término do século XX, numa "era das trevas", do caos e da decadência das estruturas sociais.

---

\* Aluna do curso de Mestrado em Educação - Deped - UFRN. Professora da Rede Pública Estadual e Municipal.

Robert Kurz critica a sociedade burguesa tomando como base o fato de o “Socialismo Real” declarar o trabalho como essência supra-histórica. Aproxima formulações de Lenin e Max Weber evidenciando o parentesco entre a exaltação socialista do trabalho em abstrato e a sua justificação ética protestante.

Na forma abstrata, o trabalho pode ser definido como atividade que traz sua finalidade em si mesmo. E é este caráter, de finalidade inerente, que igualmente caracteriza o sistema burguês do Ocidente e o movimento operário moderno.

Também, em sua obra, demonstra a falácia de contrapor modelos de sociedade, como a concorrencial e estatista, já que em nenhum momento o capitalismo quis estabelecer a pura “liberdade de mercado”; com isto Kurz aproxima o estatismo soviético das teorias de Fichte sobre o Estado racional burguês que tem como características a produção planejada de mercadorias, o monopólio estatal do comércio exterior e a “propriedade” vista como direito ao trabalho, o qual faz do trabalhador um verdadeiro cidadão.

O desenvolvimento, nos anos 70 e 80, da racionalização e da produtividade, dinamizado pela microeletrônica deixou para trás os países do Leste devido à estrutura interna estagnante, já que faz parte da lógica do sistema global. O que hoje, segundo Kurz, faz sofrer as massas do Terceiro Mundo não é a provada exploração capitalista de seu trabalho produtivo, e sim, a ausência dessa exploração. “O Sistema da mercadoria moderna chegou ao fim, e junto com ele a subjetividade burguesa do dinheiro, porque esse sistema, na área da produtividade, passou de seus próprios limites e já não consegue integrar a sua lógica a maioria da população mundial. Mas para que a crise da forma-mercadoria possa entrar na consciência da sociedade, fazendo com que se desvançam as últimas ilusões, é mister haver outro perdedor, o último, e este somente pode ser o Ocidente, o criador do capitalismo, que morrerá asfixiado por seus próprios triunfos”. (KURZ; 1993 p. 197, ).

Isso está claro no alto índice de desemprego e de empobrecidos, no Ocidente, desde a década de 70, junto ao avanço das ciências e à intensificação da produtividade superior à capacidade de absorção do sistema produtor de mercadorias.

Robert Kurz aponta, como solução para este estado caótico em que se encontra o mundo, o Comunismo, que não considera uma utopia nem um objetivo distante, inalcançável, além da realidade, e, sim, um fenômeno “já presente” embora da forma errada e negativa, dentro do invólucro capitalista do sistema mundial produtor de mercadorias, ou seja, na forma de um “Comunismo das coisas”, como entrelaçamento global do conteúdo da reprodução humana. Comunismo este dirigido pela estrutura cega e tautológica do automovimento do dinheiro.

O “Comunismo do trabalho” distingue-se do socialismo esperado pelo antigo movimento operário, pois não foi criado pelo proletariado e sim pela “força produtiva ciência”, na qual se fundamenta. Para se chegar à ascensão desse regime se faz necessário uma revolução de fato, não do tipo de uma classe sobrepondo a outra classe, mas inicialmente através da formação de um movimento de supressão, como força social, e isso é apenas possível por meio da consciência e, com isso, mediante a Conscientização, que no nível intelectual restabelece o contexto perdido e deixa de considerar os fenômenos de destruição em sua mera particularidade, forma em que já não podem ser superados.

Como funciona isso na prática? Para Kurz, esta pergunta deveria levar à discussão social e de experiências práticas a resultados concretos. Não existem soluções mágicas para se sair da miséria nem receitas para supressão da mercadoria moderna. É necessário partir para discussões que enfoquem esse problema; que se saia do estado de dormência, de acomodação e que se busque alternativas para a crise mundial dentro da própria crise.



# SCHAFF, A. A SOCIEDADE INFORMÁTICA. São Paulo: Brasiliense, 1990.

Por Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo\*

A projeção começa ...o filme é *Metrópolis*, o mais importante trabalho do expressionismo alemão, do cineasta Fritz Lang. Através de uma linguagem simbólica, a obra satiriza os costumes nazistas. Na primeira cena do filme, vemos uma cidade do futuro (por volta do ano 2.000): viadutos gigantescos, aviões cruzam o céu, prédios que vão além das núvens, carros velozmente vencem distâncias - é o símbolo do futuro.

Segunda cena: nos subterrâneos desta cidade/ficção os trabalhadores marcham ordeiramente para mais um turno de trabalho na fábrica; a postura é de obediência passiva à toda autoridade - são as caldeiras do progresso, a força motriz do desenvolvimento.

É óbvio que Lang, através de sua obra ficcional, *Metrópolis*, nos convida a refletir sobre o modelo vigente da sociedade alemã pré-nazista, provocando a discussão da organização social e seu modo de produção, ou quem sabe se Lang quer nos dizer: é a máquina, nesta sociedade, que está tomando o lugar do homem comum (do trabalhador em linguagem de hoje) que sofre injustamente, e muitas vezes sequer compreende sua tragédia econômico/social/política/cultural.

Cabe esta introdução e um paralelo entre a obra de arte - *Metrópolis* - e a obra filosófica - "*A Sociedade Informática*" - de Adam Schaff exatamente por que em ambas a ficção marca a abordagem crítica do futuro que a humanidade está construindo, em nosso trabalho pretendemos partir desta idéia de ficção.

---

\* Professor, aluno do Curso de Especialização em Ensino de Arte -Departamento de Artes. CCHLA/UFRN

Ficção entendida em seu caráter de elemento reorganizador (reelaborador) da realidade. Penso que por isso mesmo a ficcionalidade termina por apontar para a crítica das idéias representadas, ou seja, ao reelaborar os elementos que constituem a estrutura da obra - de arte, filosófica ou científica - faz, no processo ficcional, passar pelo crivo da crítica os conteúdos da experiência. Desta forma, a ficcionalidade propõe um diálogo com o "leitor" e por isso mesmo surge a possibilidade de se organizar o salto de qualidade; uma nova síntese mais significativa pois traduz a reorganização da realidade a partir da ficção no plano do sujeito subjetivo que se constrói através da história coletiva e da história individual, rompendo com o conceito metafísico de indivíduo como propõe Schaff.

O autor de "A Sociedade Informática" de alguma forma convida o leitor para discutir o futuro da humanidade através da ficção de uma maneira antedogmática, antelinear na medida em que provoca no leitor a discussão e o aprofundamento das contradições de uma nova sociedade que se automatiza e enriquece, mas por outro lado busca desenfreadamente o sentido da vida, da existência humana: De onde viemos? Para onde vamos? Que futuro podemos verdadeiramente construir?

Schaff adverte que a mudança (hoje) no mundo não é apenas tecnológica como apregoam os novos tecnocratas, mas abrange todas as esferas da vida social, o modo de produção, os serviços, as ideologias "com seus sistemas de valores" como coloca muito bem Alexander King no prefácio da obra em questão: "os problemas da sociedade contemporânea constituem um emaranhado tal de questões interagentes que não podem ser enfrentadas e resolvidas de forma singular e isolada". O que quer dizer, a Segunda Revolução Industrial, marcada pela tríade - microeletrônica, microbiologia e energia nuclear - veio alterar significativamente a estrutura histórico-social da humanidade, o que provocará uma mudança profunda nos sistemas políticos, nos sistemas sociais e nos sistemas educacionais, tanto nos países capitalistas quanto nos países marxistas.

Neste sentido, Schaff destaca que com o desaparecimento das estruturas de classe - como existe atualmente - provavelmente surjam novos tipos de estratificação social: entre os que sabem e os que não sabem, o que vem alterar as estruturas de poder, pois novas alianças surgirão entre cientistas militares e governos.

Penso que esta obra traz em seu bojo, principalmente, a questão do significado social do progresso, suas conseqüências e as novas possibilidades de organização que surgirão a partir daí.

Desta maneira, é importante considerar que nenhum educador comprometido com as transformações da sociedade pode se eximir desta reflexão crítica que em síntese deve forjar o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa sobre a ciência e expansão tecnológica ocidental e sua identificação com o ideário burguês.

Uma nova identidade, propõe Schaff, deve ser compreendida e construída como identidade humana para além do ideário burguês. E, desta forma, o processo educacional mais crítico e criativo desempenha papel fundamental na formação dos novos corações e mentes - as novas gerações - na perspectiva de construção do futuro da própria humanidade na nascente sociedade informática - realidade experimentada atualmente por pequenos grupos hegemônicos da sociedade e estranhamente por uma enorme faixa da humanidade, embora de pontos de vista diversos. Quem possui poder técnico-científico manipula a maioria da população que ordeiramente, como no filme de Lang, *Metrópolis*, habita o subterrâneo das grandes cidades - da educação, da ciência, da tecnologia, da cultura - não tendo meios, portanto, de realizar a contra-revolução.

No entanto, os que por brechas do sistema possam realizar a contra-revolução devem o quanto antes promover o debate, a crítica da sociedade informática, tentando preservar de alguma forma nosso próprio futuro, o futuro da humanidade.

Nesta linha de abordagem, podemos dizer que a obra, "A Sociedade Informática" é uma espécie de metáfora destes novos tempos e apesar do autor colocar que analisa apenas o primeiro mundo, inferimos, por suas colocações, o futuro: no medo e na angústia da contradição de toda sorte de injustiças que ronda os bolsões de pobreza do chamado 3º mundo. Pois, é no 3º mundo que hoje assistimos ao desenvolvimento crescentê e acrítico de novas religiões, quando o que era de se esperar com os avanços científicos era o ostracismo da fé religiosa, pelo menos no sentido mais ingênuo de "ópio do povo", como diz Marx..

Por todo exposto, a obra "A Sociedade Informática", de Adam Schaff, deve ser leitura obrigatória para todo educador que queira realizar a passagem entre o senso-comum à consciência filosófica.



**PRZEWORSKI Adam. CAPITALISMO E SOCIAL-DEMOCRACIA.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Por Valéria Maura R. de Medeiros \*

O livro "Capitalismo e Social-Democracia", de autoria de Adam Przeworski, tem como objetivo estudar o significado da experiência da social-democracia europeia, que tem se constituído como a forma predominante de socialismo real. E também procura analisar o papel da política partidária na construção do socialismo.

O autor dedica-se ao exame de duas hipóteses principais: 1) no processo de competição eleitoral em que se lançaram, os partidos socialistas foram forçados a solapar a organização dos trabalhadores como classe, na medida em que recorreram aos votos de outros setores da população; 2) os compromissos de classes entre trabalhadores e capitalistas acerca de questões econômicas são possíveis sob o capitalismo e, por vezes, preferidos pelos trabalhadores a estratégias mais radicais.

O primeiro capítulo, "A social-democracia como um fenômeno histórico", constitui a estrutura teórica e histórica global de toda a análise. O autor analisa o comportamento dos partidos operários-socialistas, social-democratas, reformistas e trabalhistas, que atuam dentro dos

---

\* Aluna do Curso de Mestrado em Educação - Deped - UFRN.

regimes capitalistas e, particularmente, as mudanças efetivas na atuação dos partidos social-democratas, resultantes da escolha estratégica de participar das eleições nas sociedades capitalistas em processo de democratização.

Os dois capítulos seguintes, "A organização do proletariado em classe" e "Estratégia partidária, organização de classe e votação individual", apresentam uma análise sobre o papel dos partidos políticos no processo de organização dos trabalhadores em classe.

No segundo capítulo, o autor conclui que as classes são formadas no decorrer de lutas; o processo de formação de classes é perpétuo; as classes são continuamente organizadas e desorganizadas e a formação de classes é um efeito da totalidade das lutas nas quais diversos agentes históricos procuram organizar as mesmas pessoas como membros de uma classe.

No terceiro capítulo, a análise demonstra que os partidos socialistas oscilam entre a busca de votos entre os aliados naturais e a pureza de classe. E ainda que a revolução socialista não é um resultado provável das eleições.

Os três capítulos seguintes tratam da escolha de estratégias econômicas com que se defrontam os trabalhadores sob o capitalismo democrático. São intitulados "Bases materiais do consentimento", "Interesses materiais, compromisso de classes e o Estado" e "O Capitalismo democrático na encruzilhada".

Segundo o mesmo autor, a experiência histórica de várias sociedades demonstra que o capitalismo é capaz de manter-se sob condições democráticas, mesmo defrontando-se com graves e prolongadas crises econômicas. As relações capitalistas de produção podem ser perpetuadas sob condições democráticas e a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados, fornecendo a base para a organização da hegemonia ideológica e política da classe capitalista.

A combinação entre a democracia e o capitalismo estabelece um compromisso:

*“aqueles que não possuem instrumentos de produção consentem com a instituição da propriedade privada do estoque de capital, enquanto os que possuem instrumentos produtivos consentem com as instituições políticas que permitem a outros grupos apresentar suas reivindicações”* (PRZEWORSKI, 1989, p. 243).

Um compromisso de classes deve apresentar dois aspectos: um relativo à distribuição de renda e outro ao investimento.

Nesse contexto, o Keynesianismo se apresentou como o fornecedor dos alicerces ideológicos e políticos para o compromisso de democracia capitalista e ofereceu a perspectiva de que o Estado seria capaz de conciliar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia.

O último capítulo, “Exploração, conflito de classes e socialismo, o materialismo ético de John Roemer”, apresenta os princípios teóricos que fundamentam o livro. O autor polemiza com John Roemer sobre o problema fundamental de toda teoria da revolução: sob que condições qualquer pessoa, vivendo sob uma determinada organização da sociedade optaria por uma alternativa?

Roemer acredita que a luta de classes só pode ser entendida em termos da exploração do trabalho e a acumulação do capital não está relacionada exclusivamente à exploração do trabalho. A polêmica surge quando Przeworski argumenta que a consequência dessa afirmação é excluir a priori a possibilidade de que os conflitos de classes produzam qualquer efeito sobre o bem-estar material dos operários sob o capitalismo. E acrescenta que Roemer não apresenta uma resposta válida para a questão. Przeworski responde à questão da seguinte maneira:

*“o socialismo é preferível ao capitalismo não porque aumentaria seu consumo às custas dos capitalistas, mas porque em uma sociedade socialista todos poderiam decidir conjuntamente para quais necessidades devem ser alocados os recursos sociais”* (PRZEWORSKI, 1989, p. 277).



Finalmente, na última parte do livro, intitulada de “Pós-escrito: Social-Democracia e Socialismo”, Przeworski retorna às perspectivas que se colocam para o socialismo e à questão da capacidade transformadora da social-democracia.

Finalizando o livro, o autor se encarrega de fazer algumas “fantasias utópicas”. Ele imagina uma sociedade na qual não seja mais usada mão-de-obra em atividades que possam ser executadas por máquinas; que esse processo funcione de tal modo que a produção sempre possa ser maior que a anterior e que todos os indivíduos, independentemente de suas contribuições, obtenham aquilo de que necessitam. Essas três características, automação, acumulação e independência das necessidades com relação ao trabalho, constituem as condições necessárias para a liberação do trabalho.

O autor não rejeita a experiência da social-democracia européia, ao contrário, acredita que os sociais-democratas contribuíram de forma importante no empenho por interesses econômicos imediatos, mas não acredita na possibilidade de o socialismo vir a concretizar-se através da social-democracia. A luta para melhorar o capitalismo é diferente da busca do socialismo.

# A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES

Dalva Maria de Andrade Martins\*

## INTRODUÇÃO

O presente tema nasceu e começa a crescer no bojo das contradições que impulsionaram mudanças na nossa concepção e prática pedagógica. Tem sido tortuoso e conflitante o caminho percorrido na identificação e análise das relações entre as estruturas pré-existentes na criança na fase inicial de escolarização e a promoção de situações que lhe possibilitem construir, gradativamente, um conhecimento historicamente acumulado sobre a natureza da língua escrita. Esse é um grande desafio para o educador que descobre no movimento da prática pedagógica alicerçado na ação reflexão-ação a influência de ideologias empiristas, liberalistas e funcionalistas na fragmentação do saber, e, conseqüentemente, no ocultamento das múltiplas variáveis que interagem no processo de conhecimento.

A nossa formação profissional adquirida nos cursos de Magistério, Reciclagens, Pedagogia, Psicologia ou até mesmo Pós-Graduação não resolve por si o impasse da inocuidade dos princípios

---

\* Professora da Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação



teóricos advindos dessas ideologias quando a intenção é possibilitar ao sujeito a apropriação e reconstrução do conhecimento.

Se para nós pesquisadores é difícil viabilizar uma ação pedagógica transformadora, que dizer do conjunto dos professores alfabetizadores cujas condições de trabalho, sobrevivência e formação teórica são extremamente precárias? Para estes sobra apenas, quando acontece, a incubação de certos conhecimentos fragmentados e distorcidos que redundam, geralmente, numa concepção mecanicista de alfabetização manifestada pela ênfase no processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Nesse contexto não há lugar para a alfabetização como compreensão e expressão de significados mediados pela linguagem que emerge e se desenvolve nas e pelas interações sociais antes mesmo da criança ingressar na escola.

Assim, a escola desconhece que a palavra como unidade semântica não pode ser reduzida à correspondência entre sinais gráficos e sons. Ela é, acima de tudo, uma representação simbólica que não aponta diretamente o objeto, mas se constitui em mediações que suscitam, no indivíduo, a idéia ou referência do que é nomeado. Daí a importância de se articular palavra-mundo para que a palavra encontre significação e ressonância afetiva no indivíduo.

A escola deve assumir o papel político e social de transmitir a todos o conhecimento sistematizado detido pela classe dominante. Esse conhecimento, que se inicia no processo de alfabetização, só será apropriado pela classe dominada quando a língua escrita que se aproxima mais da variedade culta padrão não se constituir apenas um privilégio daqueles que detêm o poder. Isto só será possível na medida em que as experiências de vida do alfabetizando forem incorporadas ao seu processo de aprendizagem.

A busca dessa perspectiva pedagógica foi se consolidando no curso das interações com professores alfabetizadores que expressavam seus conflitos e dificuldades adjacentes ao ensino da língua escrita.

Esse processo discursivo se constitui ponto de partida para um projeto cuja preocupação básica foi a de promover o estabelecimento de



relações entre jogo, trabalho e criatividade na aprendizagem da leitura e escrita de crianças de classes populares.

## PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Identificar as relações entre o jogo, trabalho e criatividade no processo de alfabetização implica conceber o jogo não como mera atividade prazerosa, instintiva, espontânea, cujo fim último é a liberação de tensões, mas como uma forma de comportamento que contribui para o desenvolvimento intelectual e solução de problemas, devendo ser estimulado na escola. (Piaget, 1971; Vygotsky, 1988).

Vygotsky estabelece uma relação mais estreita entre o jogo, trabalho, criatividade e aprendizagem escolar, quando mostra a importância da dimensão simbólica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, argumentando que essa elaboração é, basicamente, sócio-histórica e cultural. Assim, o trabalho constitui o meio fundamental de relacionamento do homem com a natureza, bem como das relações entre o uso dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. No que se refere ao uso dos instrumentos, esse autor vê nos brinquedos produzidos pelas crianças pobres, com seus próprios recursos, o meio principal do seu desenvolvimento cultural. O jogo ou interação da criança com o brinquedo é de natureza dialética: de dependência e de autonomia, porque ela usa a imaginação para transformar os objetos e as formas de comportamento disponíveis no seu ambiente. Assim, o comportamento lúdico é criativo. Desde cedo, a contradição entre os desejos, que só podem ser satisfeitos no futuro, e a necessidade de gratificação imediata é resolvida através dos jogos e brinquedos pela imaginação que surge, basicamente, da ação, dirige o desenvolvimento e propicia um controle elementar do pensamento abstrato. Dessa forma, destaca-se a possibilidade de um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, porque, em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos que passa a internalizar.

Também para Piaget, o jogo tem a ampla função de atualizar a capacidade humana de criatividade intelectual. Embora esse autor aponte uma desvinculação entre o brinquedo espontâneo das primeiras idades e o desenvolvimento conceitual pelo predomínio da assimilação dos objetos



à estrutura egocêntrica do pensamento infantil, admite a possibilidade da construção do pensamento lógico nas interações da criança com o seu grupo no brinquedo espontâneo social, pelas oportunidades de acomodação às idéias dos outros.

Piaget concebe o conhecimento como resultado de uma construção ativa do sujeito sobre o objeto. Dessa forma, o sujeito tem que se relacionar com o objeto, agir diretamente sobre ele e transformá-lo, porque o conhecimento está baseado em transformações provocadas pelo envolvimento do sujeito com o objeto. Nesse sentido, todo conhecimento é criativo. Portanto, para que haja aprendizagem da leitura e escrita seria importante considerar o processo através do qual o indivíduo representa e reelabora esse conhecimento, o que significa considerar o que a criança já possui antes de ingressar na escola e o saber por ela adquirido através de suas experiências lúdicas, criativas e produtivas.

Segundo Vygotsky, o brinquedo, como o desenho, a dramatização, a fala e a escrita, pode ser considerado como uma espécie de signo que representa a realidade interna do indivíduo. Contendo uma situação imaginária está mais orientado internamente pelas motivações e tendências pessoais.

Para esse autor, o brinquedo preenche as necessidades da criança constituindo um motivo para a ação, dirigindo o seu comportamento não apenas pela percepção imediata do objeto ou da situação, mas também pelo significado desta situação. Torna-se, pois, procedente, na prática pedagógica da alfabetização, a promoção de situações que promovam as relações entre o brinquedo e a aprendizagem da linguagem escrita, entendida como compreensão e expressão de significados. Essa perspectiva encontra respaldo na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que procurou mostrar que a linguagem escrita, como um simbolismo de segunda ordem, está relacionada à linguagem falada que lhe serve de elo intermediário na representação das entidades reais e das relações entre elas. Assim, critica a consideração puramente mecânica da sua aprendizagem:



*“... até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. (Vygotsky, 1988)*

Sugere, para compreensão do desenvolvimento desse sistema de signos na criança, uma análise histórica das relações existentes entre o desenho, a dramatização e o brinquedo considerados como precursores da futura escrita. Nesse particular, destaca as relações entre os gestos e os signos escritos referentes aos rabiscos feitos pelas crianças que usam sempre a dramatização, mostrando através de gestos o que querem demonstrar nos desenhos, sendo os traços a continuidade da representação gestual.

*“... gestos são escritos no ar, como os signos escritos são gestos que foram comunicados [ ... ] o que une os gestos à linguagem escrita é o brinquedo da criança”. (Vygotsky, 1988)*

Dentre essas representações, destaca a fala que se constitui numa mediação significativa para emergência e desenvolvimento de outros sistemas de signos.

A explicação, por esse autor, do processo de apropriação das formas historicamente constituídas de representação da realidade, como a linguagem escrita, está intrinsecamente, relacionada com as mudanças qualitativas na história do desenvolvimento intelectual. Esse processo é explicado através da internalização progressiva que surge nas e pelas interações sociais e se transformam pelo processo de mediação.



## DESCOBRINDO MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO

Foi no cotidiano da sala de aula, compartilhando com o professor e crianças do processo de aprendizagem, que íamos descobrindo as relações entre a teoria e a prática da alfabetização. O processo interativo cria o espaço de contradição impulsionando o confronto, as negociações e mudanças significativas na compreensão desse objeto de estudo. Aos poucos íamos descobrindo a importância da abordagem sócio-histórica no estudo da forma como a criança constrói o seu conhecimento.

A nossa preocupação inicial no que se refere à aquisição da língua escrita era a de, com base nos princípios piagetianos, promover situações desafiadoras que gerassem no indivíduo conflitos cognitivos na sua relação com o objeto do conhecimento. Isso, porém, acontecia num contexto no qual se promovia a construção coletiva de instrumentos de aprendizagem, atividades lúdicas, interação entre crianças e professores na solução coletiva de problemas, relação entre oralidade, arte integrada, jogos e a criação de textos espontâneos.

Nesse contexto, descobrimos como Smolka (1988) que o desenvolvimento da expressão escrita decorre das possibilidades de interação e interlocução entre crianças e professores. O conflito cognitivo provocado na interação do sujeito com objeto, como é compreendido na concepção de Piaget, deve ser reavaliado considerando o papel das interações sociais que se internalizam e se transformam constituindo-se em mediações que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de formas cada vez mais complexas de comportamento.

Evidências empíricas desses princípios foram constatadas no desenvolvimento da pesquisa em situações pedagógicas que denotam um processo dinâmico de relações entre mediações semióticas representadas na linguagem oral, desenho, jogo e redação de poemas pelas crianças<sup>1</sup>. As atividades coordenadas pela professora de arte e compartilhadas com a professora da classe, equipe de pesquisa e alunos foram



gravadas em vídeo durante, aproximadamente, três horas. Continuando uma seqüência de experiências sobre a natureza nas quais conceitos espontâneos de animais, minerais e vegetais surgiram através da oralidade, desenhos e modelagem, a professora criou um clima de representação simbólica. Nesse contexto, o seu enunciado verbal é internalizado pelas crianças que o reconstroem na medida em que interagem com ele através da fala, gestos, jogos, artes plásticas e linguagem escrita.

Para efeito do presente relato, destacamos alguns episódios que denotam a relação e integração de mediadores semióticos na expressão escrita:

1. Crianças, professora de arte e da classe de pé, em círculo, com olhos fechado.

Prof.: *Nesse, a gente se sente uma árvore...o vento balançando... somos uma árvore balançando... respiro o oxigênio puro num dia bonito de sol.*

2. Sentados em círculo após uma convenção anterior, todos, sucessivamente, se expressam através de gestos que funcionam como índices indicadores de animais, vegetais e minerais.

3. Ainda sentados no chão e com os olhos fechados, todos imaginam e verbalizam um passeio pela natureza.

Prof.: *No meu passeio eu vi jardins e flores. E no seu passeio (dirigindo-se a uma criança) o que você viu?*

Crianças (sucessivamente): Vi folhas, árvores, passarinhos e borboletas.

4. Prof.: *Vamos fazer uma experiência muito interessante. (Uma criança a ajuda a esticar um cordão no chão e ela solicita que desenhem em volta do mesmo uma borboleta).*



As crianças demonstram dificuldades. A professora sugere que descrevam, verbalmente, como é uma borboleta. As descrições verbais são internalizadas e medeiam o desenho da borboleta no chão.'

5. De pé, a professora ensina um jogo no qual as crianças vão tecendo com um cordão as asas da borboleta, representando o seu vôo em diversas direções. Conceitos de esquerda, direita, vertical, horizontal se consolidam a partir de mediações verbais (enunciados da professora) e do brinquedo como um signo que confere uma dimensão de significado e de sentido à construção do conhecimento que permeia este tipo de atividade.
6. As crianças desenham, individualmente, borboletas em folhas de papel. Às vezes, conversam sozinhas ou entre si, mostram seus próprios desenhos, trocam material e os expõem num cordão.
7. A professora solicita às crianças que digam o que pensaram enquanto desenhavam a borboleta.  
Crianças (sucessivamente): Borboletas voando todo o dia pelo campo.  
A borboleta faz parte da natureza.  
Eu fiz minha borboleta pensando...  
Vieram a primavera, atrás a borboleta e atrás dela a natureza.  
A borboleta faz parte das plantas e as plantas ficam bonitas com as borboletas em cima.  
Borboletas coloridas a brincar, borboletas que batem as asas no céu a voar.
8. Após tecer comentários sobre a expressão verbal das crianças, a professora ensina-lhes a confeccionar borboletas em dobraduras, usando páginas coloridas de revistas. Nota-se



uma participação ativa de todos os indivíduos envolvidos no processo interativo (professora de arte, professora da classe, equipe de pesquisa e crianças). Enquanto algumas crianças amarram suas borboletas junto aos desenhos, outras brincam e dançam com as mesmas como se estivessem também voando.

9. Segue a leitura pela professora de arte de um poema que ela fez para as crianças, após dizer:

Prof.: *Pensando em vocês em casa, na hora de dormir... a gente dorme pensando em vocês, pensando no trabalho. Aí, eu tive uma idéia que coloquei aqui no papel quase dormindo, com o olho meio fechado:*

### **AS BORBOLETAS**

*O jardim está cheio de flores e borboletas.  
As borboletas voaram colorindo o céu...  
borboletas azuis, vermelhas, verdes,  
amarelas e violetas.  
Tudo é beleza!  
Além de flores,  
nasceram borboletas.*

Nildéia Andrade

Após um comentário da professora sobre poemas, as crianças, a pedido da professora da classe, fazem a leitura silenciosa do mesmo, escrevem e lêem em voz alta os seus poemas. Vejamos:

*Eu sou um, rosa  
Bem vindo ao meu jardim  
As pessoas me arrancam  
e eu choro sem sentir.*

Erivaldo Silva

*O jardim é bonito  
O jardim é uma beleza!  
No jardim tem flores e borboletas.*

Jucimar Duarte

*Eu fui molhar as flores  
do meu jardim  
E as flores  
cresceram para mim.*

Robson dos Santos

*Os jardins estão repletos  
de flores, de borboletas  
e dos beija-flores que vêm  
beijar as flores;  
das abelhas que não param  
de tirar o mel das flores  
no jardim lindo,  
onde as borboletas e abelhas  
beijam as flores e vivem juntas.*

Alexandre Pazo

*Pelas campinas gentis  
voam lindas borboletas,  
com suas asas sutis  
verdes, vermelhas e violetas.*

Eron José

Embora a presente pesquisa se encontre em fase de análise de dados, arrisca-se um esboço de interpretação a partir da identificação de relações entre princípios da abordagem sócio-histórica e a prática pedagógica na aprendizagem da língua escrita:



– O caráter integrador e mediador da linguagem, entendida aqui de uma forma mais ampla, teve, na fala comunicativa, um forte determinante. A expressão verbal (descrição das características da borboleta, de sentimentos e percepções do passeio imaginário), enquanto desenhavam a borboleta, mediou a emergência de outros signos que, reciprocamente, funcionavam também como mediadores da língua escrita expressa em poemas. Conforme acentua Santaella (1983), das semióticas especiais, como a dança, artes plásticas, gestos, jogos, brotam atividades de aplicação como leitura e escrita.

Vale salientar a dimensão de totalidade que as crianças apresentam quando expressam o seu pensamento enquanto desenhavam a borboleta:

*“VIERAM a primavera, atrás a borboleta  
e atrás dela a natureza”.*

*“A borboleta faz parte das plantas e as  
plantas ficam bonitas com as borboletas em cima”.*

E o poema de Alexandre Pazo, uma cosmovisão que reflete o caráter interativo entre os elementos da natureza, no qual a afetividade permeia as relações entre o trabalho dos animais e as flores do jardim. A primavera, a natureza, o jardim são vistos como um todo e não como partes isoladas.

É provável que através do brincar e da criatividade o significado tenha determinado o objeto, como diz Vygotsky, pois, no brincar, o comportamento não opera no campo perceptivo, mas no campo do significado.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky, ao enfatizar a busca de unidades que mantenham as propriedades de totalidade, abre um espaço para a consideração da dimensão afetiva na apropriação e reconstrução do conhecimento. Para ele, encontra-se no significado da palavra a conexão entre o cognitivo e o afetivo através do sentido que se refere ao contexto e às vivências emocionais do indivíduo.

A reconsideração da dimensão afetiva está, recentemente, presente também no construtivismo pós-piagetiano que, no dizer de



Grossi et al (1993), reintegra o desejo na construção do conhecimento. Os nossos dados sugerem a força dessa variável na expressão dos sentimentos infantis ao atentar para a interação afetiva da professora com os alunos quando diz:

*“pensando em vocês em casa, na hora de dormir...  
... a gente dorme pensando em vocês”.*

Esse fato acentua o papel do plano intersubjetivo na reconstrução interna das ações externas. Reconstrução esta que se constitui na mediação de formas fundamentalmente novas de comportamento.

---

## NOTAS

1. Em novembro de 1992, quando essas situações foram promovidas, as crianças tinham uma idade média de 12 anos e 04 meses, estavam cursando a quarta série e já faziam parte da pesquisa desde 1990, compondo uma segunda série A de alunos birepetentes e analfabetos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FURTH, H. *Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1969.
2. GÓES, M.C. *A Natureza social do desenvolvimento psicológico*. In: Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. **Cadernos CEDES**, n. 14. São Paulo: Papirus, 1991 p. 17-25.

3. GROSSI, E.P. et al. *Do Alfabético ao ortográfico*. In: *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1933, p. 185-199.
4. LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
5. OLIVEIRA, M.K. de. *O Problema da afetividade em Vygotsky*. In: PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.
6. PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança: jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
7. PINO, Angel. *O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: *Pensamento e linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. Cadernos CEDES*, n. 24, São Paulo: Papyrus, 1991, p. 33-44.
8. SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. . 102. São Paulo: Brasiliense, 1983.(Coleção primeiros passos, 103)
9. SMOLKA, A.L.B. *A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
10. \_\_\_\_\_. *A Prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: *Pensamento e linguagem - Estudos na perspectiva da Psicologia Soviética. Cadernos CEDES*, n. 24, São Paulo: Papyrus, 1991, p. 44-51.
11. VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
12. \_\_\_\_\_. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



# A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA PRÉ-ESCOLA:

## Um estudo diagnóstico da pré-escola pública estadual da cidade do Natal

Coordenadora: Iolanda Brito Guimarães\*  
Pesquisadores: Giane Bezerra Vieira Soares\*  
Jacy Cavalcanti das Neves\*  
Angela Maria Fernandes\*\*  
Lucinete de Medeiros\*\*  
Maria Goretti Paula Silva de Araujo\*\*

### JUSTIFICATIVA

A preocupação do DEPED/UFRN com a educação pré-escolar remonta aos anos 70 quando foi criado um curso de especialização nessa área, transformado posteriormente numa área de concentração do Mestrado em Educação. Esse avanço se deu no contexto histórico de valorização desse nível de educação, cujo marco referencial é o Plano Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado pelo MEC em 1981, dentro da política de expansão, a baixo custo, do atendimento à criança pré-escolar. A forma de atendimento que foi imprimida à pré-escola por esse

---

\* Professoras do Departamento de Educação da UFRN

\*\* Alunas da UFRN



plano suscitou iniciativas acadêmicas no Mestrado em Educação com a intenção não só de avaliar essa ação mas também de interferir nela pedagogicamente. Dessas iniciativas originaram-se várias dissertações<sup>1</sup> que servem hoje como um rico referencia<sup>1</sup> teórico-metodológico para a atuação pedagógica na pré-escola.

Outra contribuição desses trabalhos foi o fato de ter detectado a necessidade de qualificação dos professores da pré-escola, fato este que serviu como ponto de partida para a criação no Curso de Pedagogia, do Núcleo Temático em Educação Pré-Escolar e Alfabetização. Além disso, projetos de pesquisas e extensão voltados para esse nível de atendimento vêm sendo implementados em articulação com as disciplinas que são ministradas tanto ao nível da graduação como da pós-graduação.

O núcleo de estudos e pesquisas em Educação Básica reúne um conjunto de disciplinas e seminários vinculados à unidade de pesquisa Prática de Educação Pré-Escolar e o Processo de Alfabetização que tem como objetivo discutir questões relativas a esse nível de escolarização, tomando como referência teorias e práticas pedagógicas, cuja importância para a educação infantil vem sendo comprovada através de experiências já consolidadas<sup>2</sup>.

No entanto, a necessidade de se articular essa discussão acadêmica com a realidade concreta da escola pública tem demonstrado que embora a pré-escola venha sendo estudada e pesquisada com bastante freqüência, não dispomos de um quadro referencial da realidade local (Natal) nos dias atuais<sup>3</sup>.

Consideramos de extrema necessidade e importância a atualização desses estudos, tendo em vista os objetivos acadêmicos de articulação do ensino, pesquisa e extensão e de intervenção pedagógica nas escolas públicas, especialmente na pré-escola, a partir do conhecimento dos reais interesses e necessidades dos professores e alunos.

O presente projeto se define como um estudo diagnóstico da realidade educacional da pré-escola pública estadual da cidade do Natal, no que tange a sua função pedagógica, pretendendo ampliar os dados referentes a essa problemática nos dias atuais.

O encaminhamento desse diagnóstico se pauta nas seguintes indagações:



– a pré-escola pública está permitindo que a transmissão/apropriação ativa do conhecimento socialmente sistematizado e a formação da cidadania sejam garantidos, também, às crianças dos segmentos sociais populares?

– a pré-escola pública tem uma proposta pedagógica que leve em consideração as peculiaridades em que se processa o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar e que assegure as conquistas comportamentais que as crianças devem alcançar como decorrência e para a efetivação do ensino-aprendizagem?

– como a pré-escola pública está encaminhando o processo de alfabetização?

CAMPELO e colaboradores<sup>4</sup>, ao realizarem estudos relativos às representações sociais dos professores da pré-escola em confronto com a sua prática pedagógica, investigaram, entre outras categorias, a função da pré-escola.

Esses estudos evidenciaram que os professores atribuem à pré-escola a função de adaptar, socializar e preparar a criança para a vida, desenvolvendo nela as habilidades necessárias para iniciar com sucesso a aprendizagem da leitura e da escrita na 1<sup>a</sup>. série.

Outra evidência da pesquisa é que, embora detenha esse entendimento, a prática pedagógica daqueles professores é contraditória e desarticulada das suas crenças, manifestando-se por ações aleatórias que tomam ora a conotação de uma pedagogia tradicional, ora a de uma miscelânea de entendimentos equivocados no encaminhamento do seu trabalho junto às crianças.

Além desses aspectos, constatou-se que, apesar de existir na Secretaria Estadual de Educação, desde 1990, uma proposta pedagógica para a educação pré-escolar, calcada em princípios construtivistas, essa proposta não é do conhecimento da escola, nem dos professores, que “tateiam” sua prática dando realce maior às formas de agir - tipos de atividades - sem vinculá-las numa compreensão clara e coerente de princípios norteadores da concepção e realização do fazer pedagógico na pré-escola.

Essas informações revelam que na realidade estudada inexistia a função pedagógica da pré-escola. No entanto, consideramos que embora esses dados sejam qualitativamente significativos, são insuficientes para generalizar essa constatação uma vez que se restringem a um universo limitado, suscitando, portanto, novas investigações calcadas em amostras mais representativas.

## INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas que têm como objeto a educação pré-escolar revelam a consciência, já notória, de que esta deve se revestir das condições de escolarização inicial e, portanto, deve ter como prioridade uma função pedagógica.

Dentre os teóricos que abordam essa questão, destacamos a contribuição de Esteban (1993) quando afirma que a pré-escola atualmente torna-se parte do processo de conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade. A esse respeito, a autora afirma:

*“O cotidiano pré-escolar se insere nesse movimento de descoberta do mundo, de construção da subjetividade e de interação com a vida social. Os caminhos deixam de ser prévia e logicamente traçados, os comportamentos hierarquizados, comparados e classificados. Assume-se que, no período pré-escolar, a criança está construindo conhecimentos e que esta construção é essencialmente coletiva”.* (Esteban, 1993, p. 32).

De acordo com a autora, a função pedagógica da pré-escola materializa-se através da construção de um trabalho coletivo em que o processo ensino-aprendizagem é fortalecido e revitalizado pela diversidade de interesses, conhecimentos e habilidades do grupo de crianças. Assim, a pré-escola torna-se mais um espaço de apropriação do saber e de descoberta sobre a vida.



Nessa mesma linha de argumentação, Garcia (1993) afirma que uma pré-escola comprometida com o projeto da classe trabalhadora deve estimular os valores da coletividade, da solidariedade, da cooperação, além de criar metodologias que incorporem a redefinição do uso de materiais, não como um fim, mas como meio para realizar projetos coletivos das crianças, ou propostos pela professora. A esse respeito, acrescenta:

*“Vamos defender com todo vigor a importância do atendimento pedagógico a estas crianças, não para ‘salvar a escola’ como já quiseram alguns, mas porque acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento - é ali que a ação pedagógica competente provoca ‘a paixão de conhecer o mundo’, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida”.* (Garcia, 1993, p. 10).

Conforme essa concepção, a criação de uma pré-escola de qualidade dará condições para que a criança, ao se apropriar do conhecimento socialmente produzido e acumulado historicamente, construa sua cidadania e sua consciência social.

Kramer (1988) argumenta que a função social da pré-escola está exatamente no fato de ela assumir a sua função pedagógica:

*“Quando digo que a pré-escola tem um papel social, uma função pedagógica, refiro-me a um trabalho que tome como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite e desperta o que ela ainda não conhece e não sabe fazer”.* (Kramer, 1988, p. 54).

A partir desse entendimento, defende que uma prática pedagógica que pretenda favorecer o desenvolvimento psicológico, social e cultural da criança precisa se estruturar em atividades significativas, concretas, reais, que tenham um PARA QUE não somente para o adulto, mas principalmente para a criança.

Essas posições reafirmam nossa compreensão acerca da função pedagógica da pré-escola e sua importância para a formação da criança.

Entendemos, no entanto, que há uma enorme distância a percorrer entre o entendimento do que é essa função pedagógica e a sua concretização na pré-escola pública, numa perspectiva que contemple as condições reais de vida das crianças, suas características e tendências de desenvolvimento, assim como aspectos importantes para sua aprendizagem.

Quando definimos uma pré-escola com um caráter essencialmente pedagógico, entendemos que esta deve desenvolver uma prática educativa de valorização das expectativas das crianças e dos conhecimentos que elas já possuem e garantir a apropriação de novos conhecimentos. Referimo-nos a um trabalho pedagógico sistemático, intencional e estruturado em atividades e situações fundamentadas num referencial teórico e em diretrizes pedagógicas que permitam ao educador avançar na compreensão crítica dessas situações.

Dessa forma efetiva-se um movimento para que as crianças de fato avancem na apropriação do conhecimento.

Assim, entendemos que o ato pedagógico é o meio pelo qual se torna possível a ligação de reciprocidade entre crianças e sociedade. Enquanto instância mediadora, a ação pedagógica deve contribuir para a formação humano-social da criança através do processo de transmissão do conhecimento científico.

A esse respeito afirma Sampaio (1992, p.37):

*“Ao contrário de uma prática espontaneísta, a professora tem um papel fundamental enquanto ‘mediadora’ no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação do conhecimento, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela”.*

Depreendemos dessa afirmação que a interação efetiva entre professor e criança é um elemento fundamental para o seu desenvolvimento. À medida que a aprendizagem desperta vários



processos internos de desenvolvimento e que estes operam, basicamente quando a criança interage com o adulto, a qualidade dessa interação ganha uma nova dimensão.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento. No entanto, uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental e movimenta inúmeros processos que, de outra maneira, seriam impossíveis de se manifestar.

De acordo com esta concepção:

*“A aprendizagem é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (Vygotsky, 1988, p. 101).*

Para Vygotsky (1988), a escola deve ser um espaço aberto à realização de um trabalho educativo que contribua para que a criança assimile a experiência histórica, cultural e social. Nesse sentido, cabe ao professor tomar como ponto de partida da sua ação o conhecimento da relação aprendizagem e desenvolvimento e, sobretudo, dos aspectos específicos dessa relação, quando a criança atinge a idade escolar.

Nessa concepção de aprendizagem e desenvolvimento é de crucial importância compreender que o “não-saber” da criança, em determinadas situações, aponta para a possibilidade de vir a saber. A criança avança na apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro. O papel do “outro” na construção do conhecimento é da maior importância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento.

A compreensão desses princípios traz implicações decisivas para a prática pedagógica na pré-escola, esclarecendo, teoricamente, a importância e o significado da interação no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Nessa perspectiva, a função pedagógica da pré-escola se manifesta à medida que o professor leva em consideração as diversas inter-relações da criança com o ambiente social, as condições objetivas e subjetivas do seu desenvolvimento, suas capacidades reais e potenciais, interesses e atitudes perante a realidade.



A importância do professor conhecer as verdadeiras explicações acerca do desenvolvimento da criança pré-escolar e das características que definem essa fase se justifica à medida que estes conhecimentos contribuem para a efetivação de uma proposta pedagógica pautada na realidade da criança e comprometida com a realização da sua aprendizagem e a construção do seu desenvolvimento.

Os aspectos que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar definem essa fase como uma transição entre a inteligência prática, mediada por ações motoras e percepções imediatas, e a inteligência racional, mediada pelas funções psicológicas superiores.

Embora já se manifestem comportamentos que revelam a existência de uma atividade representativa, as funções psicológicas que dirigem a interação da criança com o meio físico e social, no início da fase pré-escolar, ainda se encontram a caminho da internalização. Daí por que predominam as ações externas, a percepção imediata, a atenção involuntária e a memória sensorial, características do funcionamento psicológico da 1ª infância.

No entanto, as ações mediadoras que se realizam principalmente nas interações interpessoais (criança-adulto; criança-criança), permitem que essas funções sejam ampliadas, dando lugar, gradativamente, a uma atividade simbólica, mediada por signos elementares. Essa atividade se expressa através da imitação, do jogo, do desenho, da imaginação e da fala e constitui o suporte psicológico no qual deve se pautar a ação pedagógica, no sentido de criar as condições que vão possibilitar à criança a apropriação do conhecimento sistematizado e, em especial, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A forma dominante de atividade da criança pré-escolar é a brincadeira. Essa atividade é motivada basicamente por interesses imediatos e momentâneos que explicam a rápida transição da criança de uma atividade a outra, a atenção involuntária e a aprendizagem espontânea.

É na brincadeira que se criam as condições que determinam a organização da educação na idade escolar, tais como: o controle consciente da vontade, a memória ativa, a atenção voluntária e o



pensamento verbal. Além disso, é nos jogos que a criança aprende a trabalhar segundo um plano determinado, a regular o seu comportamento de acordo com as regras de conduta, a trabalhar coletivamente e a submeter suas ações a certos controles da vontade.

Através da brincadeira a criança vivencia, ao nível do imaginário, os papéis e regras sociais, as ações de pessoas, animais e objetos, estabelece relações, descobre nexos, enfim, apreende a realidade que a circunda. Assim, a brincadeira manifesta uma atividade dinâmica que expressa a realidade através das várias formas representativas, entre elas, a linguagem.

As possibilidades que essa atividade oferece para a interação social, a apropriação e reconstrução do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo, emocional e sócio-afetivo da criança fazem dela um pressuposto fundamental e imprescindível no direcionamento de uma ação educativa que tem como princípio a função pedagógica da pré-escola. Entretanto, para que essa contribuição se materialize efetivamente, é necessário que lhe seja dado um caráter sistemático, intencional e dirigido.

Conforme Kostiuk (1991), se o educador considera a criança apenas como um objeto e não como um ser ativo, sujeito do conhecimento, ignora sua atividade autônoma e mina sua independência, tornando, assim, o trabalho pedagógico absolutamente estéril. O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita; há uma transformação interna, uma reorganização do conhecimento por parte de cada criança. No entanto, o professor deve estimular esses processos internos de desenvolvimento da criança para que a mesma adquira crescente habilidade no controle e direção do próprio comportamento.

Garcia (1993, p.16) ressalta o papel fundamental que o “coletivo” pode representar na evolução dos processos internos de desenvolvimento da criança pré-escolar:

*“Crianças que se inter-relacionam e interagem com outras crianças e com a professora e, que, na relação dialética social-individual se desenvolvem, constroem conhecimentos, se constroem”.*



Esta afirmação encontra suporte teórico nos princípios vygotskianos que, além de enfatizarem as origens sociais das funções psíquicas superiores, explicam os mecanismos pelos quais a cultura historicamente construída torna-se parte da natureza humana. A esse respeito, o autor afirma:

*“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (inter-psicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”*. (Vygotsky, 1984, p. 64).

Essa passagem de um nível interpsicológico para um nível intrapsicológico vai se dar através da internalização que implica na reconstrução interna, pela criança, de uma atividade externa, como resultado de processos interativos ao longo do desenvolvimento. Nesse sentido, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos produzidos culturalmente (a linguagem, a escrita, o sistema de números) através da interação com o outro.

Dessa forma, a pré-escola deve fornecer instrumentos culturais que permitam à criança a sistematização dos conhecimentos já construídos na sua relação com o meio físico e social e a formação de níveis de representação mais ampliados que possibilitem a apropriação do conhecimento científico. Nesse contexto se insere a discussão relativa à importância da alfabetização na pré-escola.

A partir do entendimento de que a alfabetização é um processo ativo, dinâmico, em permanente construção, que não se inicia num momento determinado e que não se restringe a rituais repetitivos de leitura e cálculo, mas que envolve formas de representação e expressão sensoriais, motoras e simbólicas, compreendemos que este processo deve ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade, inclusive na pré-escola. Quanto mais forem trabalhadas essas formas de representação e expressão da criança, tanto em suas manifestações reais quanto potenciais, mais se estará contribuindo para a aprendizagem específica da leitura e da escrita.



Este trabalho reveste-se de fundamental importância, principalmente se for realizado nas pré-escolas públicas, destinando-se às crianças dos segmentos sociais populares que não têm, no seu cotidiano, acesso ao código escrito, com a mesma regularidade que ocorre nos segmentos médios e altos da sociedade. Por outro lado, é preciso aproveitar o espaço e o tempo dessas crianças na pré-escola, realizando uma ação mais sistemática e dirigida no sentido da apropriação do conhecimento.

Conforme Sampaio (1993, p.53):

*“Discutir a alfabetização na pré-escola é repensar as práticas pedagógicas no sentido de concretização de um espaço compromissado com as crianças das classes populares, espaço que lhes garanta a apropriação de novas linguagens que expressem sua forma peculiar de representar o mundo”.*

Segundo a referida autora, grande parte das práticas pedagógicas realizadas na pré-escola carrega a concepção já superada de alfabetização como um momento de aprendizagem escolar, precedido por outro momento de desenvolvimento de habilidades. Apresenta também a concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Na pré-escola se trata de desenvolvimento e só na escola se trata de aprendizagem.

Para Sampaio (1993, p.59):

*“Quanto mais a pré-escola abrir para a criança a possibilidade do acesso às diferentes linguagens que estão postas no mundo, mais o seu universo cultural se ampliará”.*

Esta idéia fortalece a nossa opinião de que a criança de nossas pré-escolas faz parte de uma sociedade letrada e a aquisição da língua escrita é uma condição fundamental para que ela possa ampliar as suas possibilidades de entender e intervir na realidade. Desse modo, a apropriação da linguagem escrita representa para as crianças de classes

populares a possibilidade de inserção no mundo social, de conquista da autonomia e de afirmação das suas concepções de mundo.

Conforme Vygotsky (1989), a pedagogia, apesar de ter desenvolvido muitos métodos de ensinar a ler e a escrever, ainda não desenvolveu um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças.

De acordo com esses pressupostos, a linguagem escrita constitui-se num sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto fundamental em todo o desenvolvimento cultural da criança. Desse modo, a pré-escola precisa ser um espaço onde a criança tenha contato com a leitura e a escrita. Onde possa pensar sobre o que representa e de que modo se comunica através da escrita. Onde a leitura possa ter sentido na vida das crianças.

*“Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; (...) No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (...) A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”. (Vygotsky, 1988, p. 133).*

Vygotsky acrescenta ainda que a escrita deve ter significado para as crianças e deve também ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então se constituirá numa forma nova e complexa de linguagem.

Além disso, aponta para a necessidade de o educador levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como deve acompanhar esse processo em seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não só os objetos, mas também a fala. Dessa forma, conclui que “... o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. (Vygotsky, 1988, p. 134).

Essa concepção representa uma ruptura com a prática mecanicista de ensinar a ler e escrever através de atividades de cobrir pontinhos ou de riscar o que é igual ou diferente e abre possibilidades para uma pré-



escola construtora de conhecimentos, que vê a criança como sujeito interativo, histórico, constituído nas relações sociais.

## **OBJETIVOS**

O estudo diagnóstico pretendido neste projeto objetiva ampliar dados e atualizar informações relativas à materialização da função pedagógica da pré-escola pública, visando, basicamente, contribuir para a definição de ações orientadoras na pré-escola e oferecer elementos que suscitem novas investigações.

Queremos investigar como o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido na pré-escola pública:

– se as atividades curriculares estão permitindo às crianças a reorganização da sua atividade psicológica num nível mais avançado, pela via da aprendizagem;

– se a interação professor/aluno, aluno/aluno, vivenciada na pré-escola, é direcionada para o desenvolvimento da autonomia cognitiva, emocional e sócio-afetiva;

– se o processo de alfabetização está sendo encaminhado na pré-escola e como está se dando este encaminhamento.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** **Direcionamento geral da pesquisa**

O estudo da função pedagógica da pré-escola, pretendido neste projeto, se pauta no princípio segundo o qual a análise de um problema social particular exige a compreensão das suas inter-relações com a forma de estruturação material da sociedade.

Nesse sentido, busca-se apreender a especificidade do objeto de estudo colocado, entendendo-se que a maneira como se operam as relações pedagógicas na escola/pré-escola reflete, de certa forma, as condições reais de organização da sociedade. Por outro lado, a natureza



desta pesquisa se define essencialmente como um estudo diagnóstico de um fenômeno escolar, sem a pretensão de analisar as determinações mais amplas deste fenômeno, mas de coletar informações relativas à realidade pedagógica da pré-escola, tendo em vista o encaminhamento de análises relacionadas à educação pré-escolar com base em dados empíricos e a articulação ensino/pesquisa tanto na graduação como na pós-graduação.

O problema que se coloca neste estudo abrange duas questões básicas: a primeira é saber se a pré-escola pública está realizando a sua função pedagógica e a segunda é verificar como está se materializando esta função.

Essas informações devem orientar decisões futuras, tanto no âmbito da pesquisa acadêmica, suscitando novas investigações, como no planejamento de intervenções pedagógicas estruturadas com base nas necessidades reveladas por esta pesquisa.

O diagnóstico aqui proposto tomará como referência material:

1. a proposta pedagógica que direciona a prática educacional da pré-escola;
2. as informações fornecidas pelos professores acerca da função da pré-escola, da sistematização das atividades pedagógicas e dos princípios que fundamentam essas atividades;
3. a atividade concreta do professor na pré-escola.

## COLETA DE DADOS

Os dados a serem coletados e analisados no decorrer desse trabalho correspondem às seguintes categorias:

1. A proposta pedagógica que direciona a prática educativa da pré-escola:
  - diretrizes teórico-metodológicas
  - objetivos

- formas de organização curricular
  - formas de avaliação
2. Concepções do professor com referência a:
- a infância
  - a função da pré-escola
  - a alfabetização na pré-escola
  - o desenvolvimento da criança pré-escolar
  - a aprendizagem na pré-escola e sua relação com o desenvolvimento da criança
  - a dinâmica da ação pedagógica na pré-escola
3. A atividade concreta do professor na pré-escola
- organização da rotina escolar
  - interação professor/aluno, aluno/aluno
  - o desenvolvimento das atividades curriculares - o que é trabalhado como e para quê é trabalhado
  - articulação das ações do professor com as diretrizes teórico-metodológicas da proposta
  - coerência com as concepções do professor acerca da ação pedagógica na pré-escola.

Os dados serão coletados de fontes primárias e secundárias e serão utilizados como instrumentos: questionários, roteiros de observação e fichas de análise.

Os dados primários serão obtidos através da aplicação de questionários com os professores, para coletar informações relativas às suas concepções com referência à pré-escola (ver categoria 1) e da observação da atividade concreta do professor na pré-escola (ver categoria 3).

Os dados secundários serão levantados pela análise da proposta pedagógica das pré-escolas e dos planejamentos de ensino dos professores.

## COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

O universo da pesquisa é formado pelas escolas públicas estaduais da cidade do Natal-RN que oferecem a educação pré-escolar.

Essas escolas, em número de 56, estão distribuídas em 6 pólos, agrupados segundo a proximidade geográfica.

A amostra constitui-se de 11 escolas com 67 professores.

Para obter uma amostra representativa, foram sorteadas 20% das escolas de cada pólo. Dada a variação do número de professores por escola, foi estabelecido o seguinte critério para a composição da amostra:

- escolas com 1 a 4 professores: 100%
- escolas com 5 a 9 professores: 50%
- escolas com 10 a 15 professores: 30%



Essas informações são apresentadas no quadro abaixo.

**QUADRO Nº. 1 DEMONSTRATIVO DA AMOSTRA SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO, NOME DAS ESCOLAS E NÚMERO DE PROFESSORES.**

NATAL-RN  
MAIO/1994

Pólo	Nº. de Escolas	Escolas Sorteadas			
		Nome	Localização	Nº. de prof	Nº. de prof. sorteados
I	7	Severino Bezerra de Melo	Mãe Luíza	8	4
II	5	Castro Alves	Morro Branco	4	4
		I. Kátia Garcia	Lagoa Nova	15	4
III	14	Professor Luiz Soares	Dix-Sept Rosado.	4	4
		Acrísio Freire	Dix-Sept Rosado	4	3
IV	6	Iapissara Aguiar	Neópolis	6	1
		João Tibúrcio	Alecrim	1	3
V	9	Imperial Marinheiro	Nordeste	12	2
		Prof. Antônio Fagundes	Conj. Santarém	2	3
VI	15	15 de Outubro	Conj. Santarém	4	4
		Peregrino Junior	Conj. Sta. Catarina	8	4

FONTE: SEC-SUBCOORDENADORIA DE ENSINO DE 1º. GRAU.

## ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados tomará como referência o suporte teórico que fundamenta as categorias pesquisadas neste estudo.

## FORMAS DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados sob a forma de relatórios, artigos e seminários.

---

### NOTAS

1. *A intervenção na rotina da pré-escola pública: um grande desafio* - 26/05/88. Professora Maria do Rosário da Silva Cabral.
  - *Pré-escola: a desvinculação entre a construção do saber e o fazer pedagógico* - 12/09/88. Professora Tânia Câmara Araújo de Carvalho.
  - *Descobrimo a criança pré-escolar: um trabalho com o professor da escola pública de Natal/RN* - 26/09/88. Professora Maria Estela Costa Holanda Campelo.
  - *A avaliação na pré-escola: uma tentativa de sistematização* - 30/03/90. Professora Antônia Maria da Cunha.
  - *Contribuições para o entendimento do brinquedo no desenvolvimento de crianças em creches* - 25/05/90. Professora Cosma Nogueira Linhares.
2. Dentre as experiências realizadas no Brasil e das quais temos conhecimento através de publicações, destacam-se, entre outras, a "Proposta de Alfabetização para o sistema de ensino do Estado de São Paulo: o Ciclo Básico" implementada pela Secretaria de Educação de São Paulo, com início em 1984; o projeto de trabalho com criança de pré-escola em um bairro da periferia de São Paulo: "Escola e Comunidade", coordenado por Madalena Freire; o projeto de "Formação de Alfabetizadores para crianças de classes populares", desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), no Rio Grande do Sul, que tem à frente Esther P. Grossi; o projeto "Relato da prática pedagógica do



ciclo de alfabetização” em Recife, Pernambuco, sob a responsabilidade de Eliana Matos; “Uma experiência na pré-escola”, coordenado por Lúcia Browne em Recife; o “trabalho de alfabetização com multirepetentes”, em São Paulo, sob a responsabilidade de Telma Weis (Ferreiro, 1990, p. 95-99). No Rio Grande do Norte, temos conhecimento do Projeto “Reis Magos: uma experiência de integração pré-escolar e comunidade”, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município de Natal, em convênio com a Fundação Bernard Van Leer Holanda, com início em 1987, em três pré-escolas situadas em bairros periféricos. O Núcleo de Educação Infantil da UFRN também desenvolve uma proposta pedagógica calcada nos princípios construtivistas de alfabetização, servindo como referência para estudos e pesquisas relativas a esta questão.

3. O relatório “A pré-escola como objeto de estudo: perspectivas de integração SEC/UFRN” realizado em convênio MEC/ SEPS/ COEPRE, 1982, tendo como campo de estudo a pré-escola pública de Natal, fornece informações bastante significativas desta realidade nos anos 80.
4. Projeto de Pesquisa “Escola Pública: uma tentativa de resgatar o saber e o fazer pedagógico”, realizado numa escola pública estadual da cidade do Natal (1992-1993).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAMOVAY, M e KRAMER, S. “*O rei está nu*”: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, São Paulo: n. 9, p. 27-38, 1984.
2. CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
3. COOK-GUMPERS, Jenny (Org.)- *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



4. ESTEBAN, Maria Tereza. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.
5. FERREIRO, Emília, *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
6. \_\_\_\_\_. (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
7. GARCIA, Regina Leite. (Org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1992.
8. \_\_\_\_\_. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
9. KOSTIUK, G. S. *Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade*. IN: LEONTIEV, Alexis, VYGOTSKY, L. S., LURIA, Alexander, et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991, p. 19-36.
10. KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
11. KRAMER, Sônia (Org.). *Alfabetização: dilema da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
12. KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange. *Educação em tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
13. \_\_\_\_\_. *Com a pré-escola nas mãos uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo; Ática, 1989.
14. KIUBLINKSKAIA, A. A. *Desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Notícias 1979.
15. PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 8 ed. São Paulo: DIFEL, 1985.
16. RIO GRANDE DO NORTE. *Currículo pré-escolar*. 1990.
17. RUBINSTEIN, S. L. - *Princípios de Psicologia geral* - Lisboa: Estampa, 1973, 2ª. ed., v. 2, 4 e 5.

18. SAMPAIO, Carmem D.S. Sanches. Ambiente alfabetizador na pré-escola : uma construção. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1992, p.31-41.
19. \_\_\_\_\_. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993, p.52-77.
20. SMOLKA, Ana Luíza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
21. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.