

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

### REITOR:

Daladier Pessoa Cunha Lima

### PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS:

Stênio Gomes da Silveira

### PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:

Ângela Maria Guerra Fonseca

### DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS:

Aluísio Alberto Dantas

### CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO:

Geraldo dos Santos Queiroz

### COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Neide Varela Santiago

### SUPERINTENDENTE DA FUNPEC:

Tereza Neuma de Castro Dantas

### DIRETOR DA EDITORA UNIVERSITÁRIA:

José Antônio Aires Anselmo

### 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, oportunidade, 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, 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 as normas da ABNT. Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo na extensão máxima de duzentas palavras, nome e endereço da instituição onde foi realizado o trabalho, nome do(s) autor(es), seus principais títulos e atividades.

### ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:

Revista EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

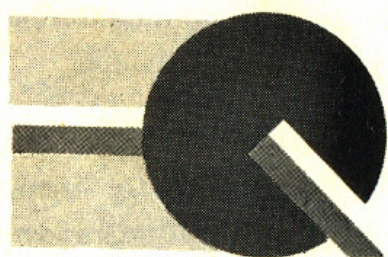
Departamento de Educação

Campus Universitário – Lagoa Nova – 59072 – Natal-RN

Tel.: (084) 231-1266 – Ramal 450 e (084) 231-9627 – Ramal 06

ISSN 0102 – 7735

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



EDUCAÇÃO  
*em* QUESTÃO

Natal – RN  
Jul. – dez. 1989

**CONSELHO EDITORIAL:**

*Conselho Deliberativo* — Geraldo dos Santos Queiroz, José de Castro, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Maria Aparecida de Queiroz, Maria Doninha de Almeida, Maria Júlia de Paiva Almeida, Maria Salonilde Ferreira.

*Comissão Editorial* — Antônio Cabral Neto, Dione Violeta de Medeiros, Elídeu Silva Cavalcante, Luzimar Sousa e Silva, Marly Rocha Medeiros de Vargas.

**COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL:**

Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Gilberto Luiz Alves (UFMS), Marieta Cruz Dias Teixeira (UFG).

**COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL:**

Louis Marmoz (Univiersidade de Caen — França).

**EDITOR E JORNALISTA RESPONSÁVEL:**

José de Castro (Registro DRT/RN N.º 235).

**EDITOR-ASSISTENTE:**

Maria Doninha de Almeida

**CORRESPONDENTE:**

Marta Maria Almeida Castanho Pernambuco (SP)

**DIREÇÃO DE ARTE, CAPA E ILUSTRAÇÕES:**

Elizabeth Raulino Câmara Cavalcanti

**REVISÃO DE PORTUGUÊS:**

Jorge Pinho

**REVISÃO E SECRETARIA DE REDAÇÃO:**

Núbia Rabelo Bakker Faria

Rivanilda Ramalho de Sá

**NORMALIZAÇÃO:**

Rildecio Medeiros

**AGRADECIMENTO:**

Ao Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), na pessoa de sua Coordenadora Professora Gerusa Sotero da Cunha.

**FINANCIAMENTO:**

Esta Edição foi financiada pela Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa e Cultura — FUNPEC.

Catálogo na fonte: Biblioteca Central "Zila Mamede". Divisão de Processos Técnicos.

---

Revista educação em questão

v. 1 — n. 1 — 1987

Natal. UFRN — CCSA, Departamento de Educação

Semestral

1. Educação — Periódico. I. Título

RN — UF/BC

01/87

CDU 37(05)

---



# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	06
<b>ARTIGOS</b>	
O PÚBLICO E O PRIVADO: O PAPEL DO ESTADO Antônio Cabral Neto	08
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: UMA NECESSIDADE REPLETA DE EQUÍVOCOS Maria Luisa Santos Ribeiro	24
A DIDÁTICA E A TECNOLOGIA EDUCACIONAL: COERÊNCIA E PERTINÊNCIA Celina Maria Bezerra Santa Rosa	30
CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA ESCRITA: ANÁLISE DE REDAÇÕES DE ALUNOS DA 4. <sup>a</sup> SÉRIE Maria Bernadete F. de Oliveira	39
EM QUESTÃO: O MÉTODO Ivana Veraldo	62
DA CRIANÇA IDEAL E ABSTRATA À SUA CONDIÇÃO DE SER SOCIAL Maria Estela Costa Holanda Campelo	67
<b>ENTREVISTA</b>	
GEORGES SNYDERS ESCOLA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO	86
<b>RESENHA</b>	
A “GERINGONÇA” REDESCOBERTA/Geraldo dos Santos Queiroz Maria Isaura de Medeiros Pinheiro	104

## **PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS**

### **A LOGICIDADE E A CONSTRUTIVIDADE DOS ERROS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Neide Varela Santiago (Coordenadora) e outros 108

### **REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA**

Tânia Câmara Araújo de Carvalho 115

## **TESES E DISSERTAÇÕES**

### **PROBLEMAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 5.<sup>a</sup> SÉRIE DO 1.<sup>o</sup> GRAU E PROCEDIMENTOS QUE UTILIZAM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Eliene Cunha Alves Sena 126

### **ESTUDO DAS PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO**

Maria das Graças da Silva 128

### **UMA AVENTURA PEDAGÓGICA: DO DESEJO DE FAZER CINEMINHA À PRODUÇÃO DE SUAS PRÓPRIAS MENSAGENS**

Vânia Lúcia Quintão Carneiro 130

### **PRÉ-ESCOLA E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: EXPERIÊNCIA EM UMA ÁREA PERIFÉRICA DA CIDADE DO NATAL**

Lourdes Bezerra Varela 131

## **PAINEL DE REVISTAS**


134

Depois de quase 30 anos de “jejum” de eleições presidenciais, finalmente o povo brasileiro pôde escolher o seu dirigente máximo. Mais de 80 milhões de brasileiros acorreram às urnas para assinalar a sua opção para o cargo mais ambicionado dos últimos tempos. Apurados os votos de 17 de dezembro de 1989, pudemos constatar que, mais uma vez, a direita triunfou e, com isso, o povo brasileiro perdeu a oportunidade de testar a esquerda no poder. É bem verdade que os poderes de um presidente no Brasil de hoje, encontram-se razoavelmente limitados pela atual Constituição. Contudo acreditamos que, enquanto não ocorrer o plebiscito previsto para 1993, o presidencialismo poderá exercer o seu charme de tentar reviver os seus dias de glória. Com a legitimidade assegurada pelas urnas, o presidente eleito poderá liderar o difícil momento político brasileiro.

E é exatamente essa a chance que a esquerda deixou escapar por entre as mãos. Dissolveu-se no ar a possibilidade de se mostrar um enfoque diferenciado às principais questões nacionais.

Por exemplo, uma das bandeiras mais caras à luta dos que querem um Brasil mais democrático é a do ensino público e gratuito em todos os níveis. E ensino de boa qualidade. Essa meta está diretamente relacionada à questão das verbas destinadas à educação. E o percentual de verbas depende do compromisso político e das prioridades estabelecidas pelo programa econômico do governo.

Aí vem o grande desafio de como tratar as questões educacionais e culturais nesse momento de altas taxas inflacionárias, de juros altos e de uma dívida que drena recursos e divisas para o exterior. O analfabetismo teima em seus altos patamares. A evasão e a repetência não cedem terre-



no. O acesso à escola e à universidade continua difícil para a maioria do povo. O salário do educador prossegue em declínio. A qualidade do ensino se deteriora. A pesquisa falece. A esse quadro desolador acrescenta-se o risco permanente da privatização e do ensino pago, apontados por alguns como solução.

Com isso agiganta-se a necessidade da clareza para lutar pelos direitos de um povo que se quer remido de sofrimentos seculares. A saúde, o emprego, o salário, a habitação e as oportunidades educacionais e culturais nunca se encontraram em posição tão crítica como hoje.

Há que se modificar essa situação. É urgente que se assegure o direito de exercício da plena cidadania ao povo brasileiro. E para isso não bastará o mero cumprimento da nova Constituição. É preciso muito mais que isso. A luta pela transformação da estrutura da sociedade deve prosseguir, pois sabemos que os compromissos da direita, até aqui, nunca tiveram as cores do povo: o matiz sempre foi desenhado pelo lápis multicolor das multinacionais e pelo capital estrangeiro.

Sabemos também que poder eleger um presidente é respirar um pouco mais de democracia, mas não é a solução de todos os problemas. Agora é que se começa um novo caminhar. E há que se tomar muito cuidado para não se lamentar a direção.

José de Castro

# O PÚBLICO E O PRIVADO: O PAPEL DO ESTADO \*

Antônio Cabral Neto \*\*

A nossa discussão parte do entendimento de que o Estado é produto da sociedade quando esta atinge certo grau de desenvolvimento. Ele nem sempre existiu, ao contrário, é uma categoria histórica, portanto transitória, tendendo à extinção.


O Estado surge onde e quando a sociedade se divide em classes antagônicas, isto é, quando uns se apropriam do trabalho dos outros. Nesse sentido, ele é uma máquina que se forma para sustentar a dominação de uma classe sobre a outra, estando, pois, a sua gênese, ligada à produção de excedentes, desde as formas mais rudimentares, como na sociedade escravista, passando pela sociedade feudal até atingir as formas mais avançadas na

---

\* Artigo elaborado a partir de trabalho apresentado na I Conferência Estadual de Educação, promovida pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte – APRN, em 1988.

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





sociedade capitalista com a produção e o sistema de troca de mercadorias e a consolidação definitiva da extração da mais-valia.

O Estado tem a função de manter a ordem estabelecida, ou seja, a divisão de classes, como também, os privilégios da classe que detém os bens materiais da produção social. Ele se apresenta como algo que está acima da sociedade, algo imparcial, cujo único fim é manter a “lei e a ordem”, mas, ao manter a lei e a ordem, está a manter os interesses do sistema vigente.

O Estado, apesar de ter uma essencialidade, a sua forma varia em cada contexto histórico. Assim, a forma de governo sob a égide do Estado burguês pode se apresentar como república presidencialista (Brasil, Estados Unidos), república parlamentarista (França), monarquia Parlamentarista (Inglaterra), por exemplo, mas, em todas essas formas, continuam a dominação e a exploração do trabalho pelo capital. Esse aparelho tem sido, portanto, historicamente aperfeiçoado pelas revoluções burguesas com o objetivo de conservar essa condição.

Como se configura o Estado na fase atual de desenvolvimento do capitalismo? O Estado atual é caracterizado pelo capitalismo monopolista de Estado que resultou da manifestação das leis internas do capitalismo imperialista. Esta fase do capitalismo consiste na unificação da força do Estado burguês com a dos monopólios, num mecanismo único para garantir a concentração e o aumento dos lucros e tem no capital financeiro a sua forma dominante de reprodução. O Estado participa diretamente desse processo, exercendo atividades produtivas em certos ramos da produção, e, indiretamente, ditando as regras para a movimentação do capital produtivo e principalmente para o capital financeiro. “O imperialismo, especialmente —

época do capital bancário, época dos gigantescos monopólios capitalistas, época em que o capitalismo dos monopólios se transforma por via de crescimento, em capitalismo de monopólios de Estado — mostra a extraordinária consolidação da 'máquina governamental', o inaudito crescimento do seu aparelho administrativo e militar, ao mesmo tempo que se multiplicam as repressões contra o proletariado. . ." (6:41).

Nessa fase de desenvolvimento do capitalismo, vai-se acentuando, cada vez mais, a contradição entre o capital e o trabalho. O trabalho vivo — trabalho gerador de valor — contraditoriamente vai sendo expulso do processo produtivo, o que provoca, crescentemente, uma modificação na composição orgânica do capital, isto é, o aumento do capital constante e a redução do capital variável. Isto significa dizer que grande contingente de trabalhadores está sendo expulso do processo produtivo, e passa a viver em condições parasitárias à margem deste processo, portanto, em situação de miséria absoluta, como fazedores de coisas, e, desse modo, reproduzem-se como coisas e não como classe.

Para superar a tendência da redução da taxa de mais-valia, decorrente da liberação do trabalho vivo, o capital busca permanentemente, mecanismos para aumentar a produtividade do trabalho, isto é, aumentar a exploração da força de trabalho que permanece incorporada ao processo produtivo.

Esse mecanismo se torna historicamente possível pela subordinação real do trabalhador a um sistema de máquinas resultantes da incorporação da ciência e da técnica ao processo de produção. Esse sistema de máquinas vem, cada vez mais, sendo aperfeiçoado pelo capital, com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho pela redução significativa do tempo de trabalho necessário e prolongamento do tempo de trabalho excedente — trabalho não pago, portanto, gerador de mais valor. "Se a maquinaria é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade do trabalho, isto é, para diminuir o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, em mãos do capital torna-se ela, de início nos ramos da indústria de que diretamente se apodera, o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana. A maquinaria gera novas condições que capacitam o capital a dar plena vazão a essa tendência constante que o caracteriza, e cria novos motivos para aguçar-lhe a cobiça por trabalho alheio" (8:459-60).

É importante sublinhar que o sistema de máquinas, como instrumento que cria objetivamente as condições para intensificar a exploração

do trabalhador, tem seus limites históricos, assim como a forma burguesa de produção. Essa forma de produção não é eterna, mas passível de superação. Entendemos, portanto, que na nova sociedade que está em processo de construção — a sociedade sem classes — pela negação da sociedade capitalista, em processo de decomposição, a maquinaria deixará de ser um instrumento de exploração e assumirá um papel social importante no processo de geração da riqueza e de liberação do homem, na medida em que terá que trabalhar cada vez menos para atender às suas necessidades. Dessa forma, a contradição principal que se põe, nesse momento, em relação a esta questão, é a contradição entre o sistema capitalista e o socialista. A utilização do produto do progresso científico e técnico está subordinada à superação dessa contradição. Isto significa que a utilização social dos benefícios, resultantes da ciência e da técnica, somente se dará pela superação da forma burguesa de produção, quando o lucro não for mais a sua força propulsora. Na sociedade que está em processo do vir a ser e tende a se realizar como totalidade histórica, a produção e a circulação serão conscientemente planejadas e a maquinaria terá objetivamente uma destinação social.

A forma de produção burguesa fundada na divisão social do trabalho e na maquinaria tem como meta a valorização do capital. Para tanto, o trabalho dentro da fábrica é planejado e executado com base em princípios organizacionais, permitindo, dessa forma, o aumento extraordinário da produção. Assim, a produção burguesa é extremamente organizada no interior da fábrica e extremamente anárquica do ponto de vista social. Essa anarquia atinge níveis cada vez mais elevados e tem na crise de 1929 seu ponto culminante. Esta crise resulta, principalmente, da grande desordem da produção capitalista. Nesse momento, as leis de mercado, as leis da livre concorrência defendidas pela economia clássica não dão mais conta de ordenar a própria economia. Esta depressão econômica provocada pelo excesso da produção e pela dificuldade da circulação das mercadorias representa para o capital, naquele momento, uma queda brutal dos lucros. Isto, porque a extração da mais-valia se processa no âmbito da produção, mas somente se materializa na circulação. Nesse contexto, a burguesia engendra mecanismos para administrar a anarquia reinante na produção social. O Estado é chamado a intervir para pôr ordem na economia e eliminar os entraves que dificultam o processo de valorização do capital. O intervencionismo do Estado permite resolver uma série de problemas do capitalismo concorrencial, mas não consegue concretamente suprimir a anarquia da produção capitalista.

O Estado burguês nunca foi indiferente à vida econômica da sociedade. Na fase do capitalismo concorrencial, no início do século XIX, o Estado exerce influência sobre a economia através do sistema da circulação monetária, créditos e impostos. Concede terras e subsídios aos capitalistas. Muito freqüentemente, as empresas militares e arsenais, vias férreas e empresas de comunicações são construídas pelo Estado. Mas a intervenção estatal na economia tem um caráter episódico nesse período, envolve somente certos setores da economia burguesa. Ele assume, nessa fase, mais a função de supervisionar e vigiar. As próprias leis de mercado é que determinam a ordenação da economia.

Na época do imperialismo, especialmente da crise geral do capitalismo, a intervenção do Estado alarga-se a toda a economia, adquirindo um caráter profundo e sistemático. Ele intervém nas relações entre o capital e o trabalho por meio de um conjunto de mecanismos que contribui para o fortalecimento da pressão econômica e política dos monopólios sobre a classe operária.

Hoje, o Estado tem um papel fundamental no controle da sociedade pela concentração do poder político, econômico e financeiro. Ele intervém na economia, assumindo o controle de grandes monopólios, elabora as leis e determina as regras que vão nortear o capital produtivo e, principalmente, o financeiro. Esta intervenção, além de criar condições favoráveis à reprodução do capital, tem uma função de amainar a luta de classes, criando mecanismos capazes de administrá-la.

É preciso entender, no entanto, que o Estado não é algo monolítico. A forma que assume neste momento é contraditória e encerra, em si, elementos de sua superação. "A propriedade do Estado sobre as forças produtivas não é solução do conflito, mas abriga já em seu seio o meio formal, o instrumento para chegar à solução" (3:331).

A monopolização e a participação estatal na vida econômica e política da sociedade são processos dialéticos e, assim, é que devem ser analisados. A concentração, do ponto de vista da tendência histórica, vai criando as condições objetivas para a negação da monopolização e do próprio Estado. Isto não significa que a monopolização leva, pura e simplesmente, à supressão do Estado e à eliminação da exploração.

A emancipação da classe oprimida e de toda a sociedade é uma tarefa política que compete à classe que, nesse contexto, tem a tarefa de direcionar o movimento da história.

Analisando a questão do Estado no contexto da sociedade brasileira, entendemos que a sua intervenção na economia e nas políticas so-

ciais no Brasil tem as suas especificidades, mas não pode ser entendida isoladamente, por ser uma decorrência do movimento do capital em nível internacional. O intervencionismo no Brasil começa a se configurar no início dos anos 30, portanto no bojo da grande crise do capital desencadeada em 1929.

Nessa década de 30, o Estado brasileiro vai contribuir decisivamente para a criação de mecanismos favoráveis à monopolização da economia. Ele passa a investir enormemente na indústria de base e cria as condições para a reprodução do capital privado. Os investimentos são destinados principalmente às áreas de energia, de produção de petróleo, de estradas e comunicação, entre outras, exatamente para montar toda uma infra-estrutura necessária aos investimentos privados nacional e estrangeiro.

Cabe ressaltar, inclusive, que a penetração de capital estrangeiro no Brasil se dá em decorrência do movimento do capital em nível internacional. Ela se processa no bojo da exportação de capitais que surge como uma necessidade histórica das grandes potências capitalistas, as quais passam a investir em países onde as forças produtivas são menos desenvolvidas, e as condições objetivas e subjetivas permitem maior exploração da força de trabalho e maior valorização do capital.

Dessa forma, cabe ressaltar que a monopolização no Brasil não é obra exclusiva do pós-64. As bases da monopolização estão postas desde 37 com investimentos na indústria de base que se intensificam no período 46/64, principalmente, no governo J.K. Nesse período, são criadas a PETROBRÁS, ELETROBRÁS, VOLTA REDONDA, SUDENE, FURNAS e são ampliadas as rodovias e ferrovias, o que vai, gradativamente, criando as condições para a monopolização do capital, independentemente de sua origem.

Convém salientar que é, precisamente, a partir de 64 que o Estado brasileiro amplia o seu poder de intervenção, adotando novas formas, agora, sob a direção e controle dos proprietários do capital monopolista e de seus representantes no aparelho de Estado. Nesse momento, vão sendo criadas as condições objetivas para que o Brasil assuma, no âmbito da internacionalização do capital, a posição de capitalismo monopolista de Estado que lhe está sendo imposta nesse contexto histórico.

Nesse sentido, o golpe de 64 se propõe a eliminar as barreiras que se interpõem à monopolização e à internacionalização da economia e cria concretamente as condições para intensificar a concentração e a centralização do capital.

Os dados, aqui apresentados, são ilustrativos a respeito da forma como ocorre esse processo em alguns ramos da economia no Brasil.

**TABELA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DE TAMANHO DOS ESTABELECIMENTOS AGRÍCOLAS –**  
**BRASIL: 1960/80**

ÁREA ANOS	Menos 10 ha		10 a 100ha		100 a 1.000ha		1.000 a 10.000ha		Mais 10.000ha		TOTALS %
	% NP	% Área	% NP	% Área	% NP	% Área	% NP	% Área	% NP	% Área	
1960	44,76	2,23	44,62	17,96	9,43	32,51	0,93	27,42	0,05	19,80	100,00
1970	51,27	3,08	39,38	20,42	8,58	36,96	0,75	27,21	0,02	12,33	100,00
1975	52,10	2,77	38,03	18,57	8,94	35,79	0,90	27,74	0,03	15,13	100,00
1980	50,38	2,43	39,14	17,44	9,16	34,34	0,88	28,59	0,04	17,20	100,00

FONTE: IBGE

Os dados da Tabela 1, referentes à estrutura fundiária, indicam uma tendência crescente à concentração da terra. Ocorre uma redução no número de grandes proprietários (entre 1.000 a 10.000 ha) e um aumento da área por eles ocupadas. Em 1960, por exemplo, 0,93% do número de proprietários controla 27,42% da área dos estabelecimentos agrícolas entre 1.000 e 10.000 ha. Já em 1980, o número de proprietários cai para 0,88% e passa a controlar 28,59% da área.

Em relação aos pequenos proprietários com estabelecimentos de até 10 ha, verifica-se uma diminuição da área ocupada (1960, 2,23%; 1970, 3,08%; 1975, 2,77% e 1980, 2,43%) e o aumento do número de proprietários (1960, 44,76%; 1970, 51,27%; 1975, 52,10%; 1980, 50,38%).

Os dados indicam, ainda, que, em 1980, 49,76% da área total estão ocupados por estabelecimentos que variam de 1.000 a 10.000 ha, sendo controlados por apenas 0,92% dos proprietários; os pequenos proprietários com estabelecimentos de até 100 ha, o que representa 89,52% do número total de proprietários, controlam, apenas, 19,87% da área. Em síntese, no período de 1960 a 1980, os dados evidenciam uma tendência concentracionista em relação ao tamanho dos estabelecimentos e, ao mesmo tempo, uma maior dispersão no tocante ao número de pequenos proprietários.

A concentração do capital no setor bancário torna-se evidente ao consultarmos as estatísticas referentes ao período de 1961 a 1971. Esses dados evidenciam uma forte centralização do capital bancário expressa na redução no número de matrizes e aumento significativo no número de agências. Em 1961, o Brasil possui 332 matrizes e 5.581 agências de bancos em todo o país. Em 1971, dez anos depois, o número de matrizes é reduzido para 145 (redução de 43,7%) e o de agências aumenta para 7.679 (aumento de 37,6%). O crescimento dos bancos, pela concentração do capital bancário, é uma tendência que se concretiza, independentemente da origem do capital, seja público ou privado. Ressalta-se, no entanto, que o crescimento mais acentuado verifica-se no setor estatal (Banco Central, Banco do Brasil, CEF, etc.), que passa a controlar praticamente toda a política financeira do país.

Em relação à indústria, para ilustrar o processo de concentração, pode-se considerar como exemplo a indústria açucareira.

**TABELA 2****PROCESSO DE CONCENTRAÇÃO NA INDÚSTRIA DO AÇÚCAR**

ANO	NÚMERO DE USINAS	%
1960	532	100,00
1973	216	40,60
1982	204	38,34

FONTE: IBGE

No Brasil, em 1960, segundo os dados da Tabela 2, existem 532 usinas de beneficiamento do açúcar. Em 1973, este número cai para 216, e, em 1982, para 204, o que representa respectivamente uma redução de 59,4% e 61,7% em relação ao total de usinas existentes em 1960. Outros dados consultados indicam, ainda, que, de 1973 a 1982, não há variação significativa no processo de concentração neste setor. Este processo se realiza com mais intensidade e em índices bastante elevados entre 1960 e 1973.

A propriedade estatal aumenta, também, na fase atual do capitalismo. Este crescimento manifesta-se, principalmente, nas áreas da indústria de base, prestação de serviços e empresas bancárias. No Brasil, em 1977, tomando por base as 731 maiores empresas, o setor estatal controla 115 dentre elas, o que representa 15,7% do total. Essas empresas estatais possuem um patrimônio líquido de 54,3% e um lucro de 38,7%, enquanto que as 246 empresas privadas multinacionais possuem um patrimônio líquido de 24,5% e lucro de 31,3%, e as 370 empresas nacionais apresentam um patrimônio líquido de 21,2% e lucro de 30,0%.

Para se ter uma idéia do agigantamento dos monopólios estatais, basta lembrar, por exemplo, que, em 1983, a receita da PETROBRÁS é 5% superior à receita das 20 maiores empresas estrangeiras e 30% superior à receita das 20 maiores empresas nacionais privadas.

Esse processo de concentração se efetiva no Brasil, no pós-64, com a participação efetiva do Estado, que, nesse momento, redireciona



a sua forma de atuação política e econômica, em decorrência do golpe de Estado imposto pelo movimento do capital. Este redirecionamento inclui estratégias de desarticulação da classe trabalhadora pelo seu controle ideológico e político, exercido através da repressão. Esta classe vai sendo cooptada pela violência, para assegurar a consolidação do projeto da burguesia de colocar o país no nível de grande potência ajustada aos ditames do capital internacional. Esta classe, no entanto, não aceita pacificamente essa imposição. Ela reage concretamente e, apesar do controle repressivo, encontra formas de se contrapor a essa exploração. A operação-tartaruga levada a efeito no ABC paulista, nesse período da ditadura, é um exemplo.

À medida que esse projeto se concretiza, assiste-se a um processo crescente de enriquecimento de determinados setores da sociedade e o empobrecimento de outros. Em 1970, 1% da população brasileira detém 15% da renda e, em 1980, este índice sobe para 17%. Em 1983, os 10% mais ricos captam 46% da renda, enquanto os 20% mais pobres ficam com menos de 4%.

A exploração do trabalho passa a ser intensificada pela incorporação de maquinaria mais aperfeiçoada, associada ao aumento da jornada de trabalho, e pela negação, ao trabalhador, das mínimas condições de trabalho. Isto se torna evidente ao se examinar, por exemplo, os dados referentes à renda, jornada de trabalho e vínculo empregatício.

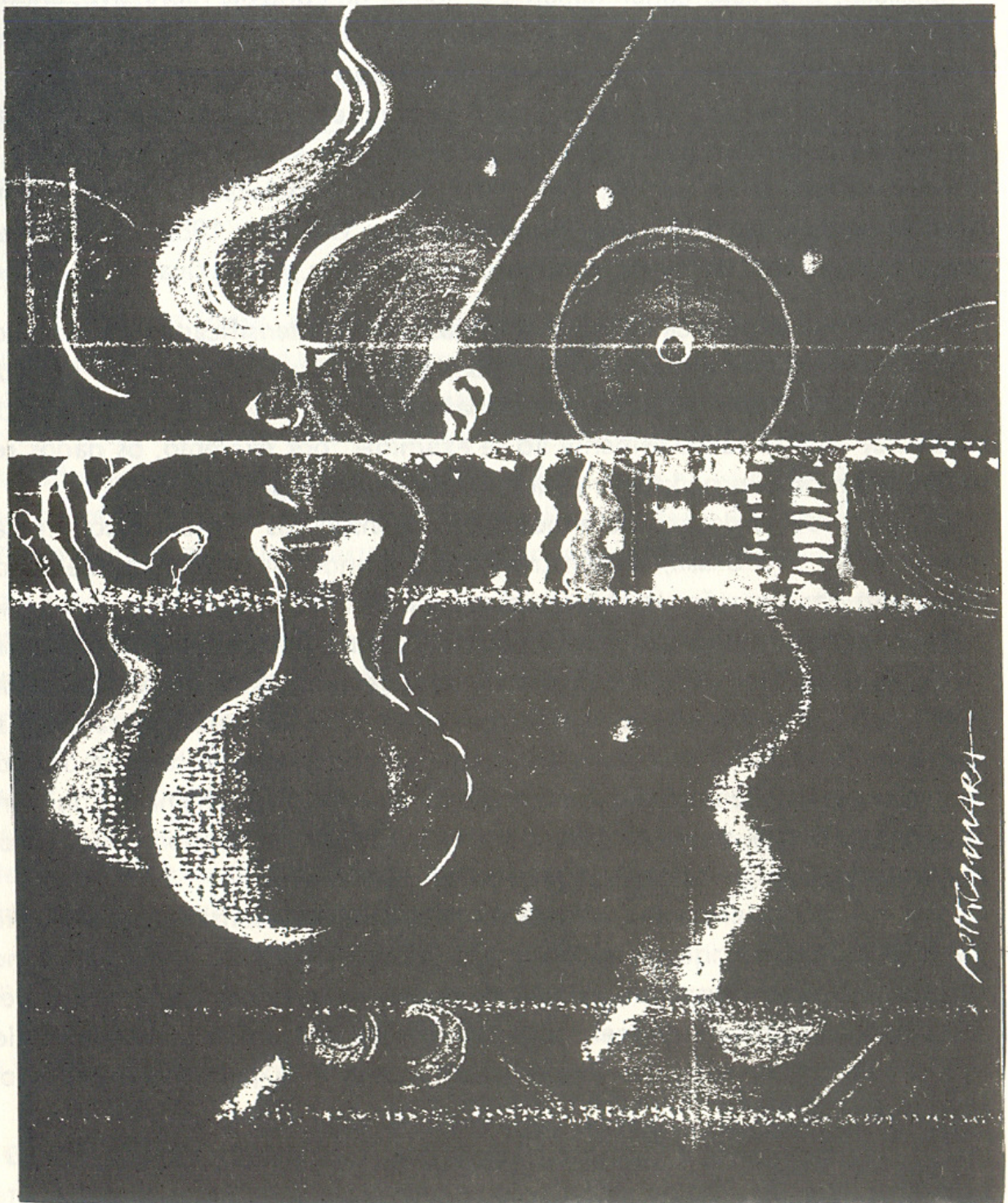
Os dados sobre rendimento mensal das pessoas economicamente ativas, no Brasil, demonstram que a grande maioria dos trabalhadores vivem em situação de pobreza absoluta. Em 1970, 50,2% da população economicamente ativa ganham menos de 1 salário mínimo, e 28,6% ganham de 1 até 2 salários mínimos. Em contraposição, apenas 1,7% da população ganha entre 7 e 10 salários e 2,2% percebem 10 salários. Importa lembrar que o período 68/72 se constitui num marco importante na história da acumulação capitalista no Brasil e coincide com o período chamado "milagre brasileiro". Nesse momento, ocorre um crescimento fabuloso nos lucros das empresas e o PIB atinge um patamar de 10% ao ano.

As informações sobre essa problemática, contidas no relatório da PNAD, indicam que, em 1984, não há uma mudança significativa no quadro nacional. Essas informações demonstram que, em 1984, 12,8% dos trabalhadores ganham até meio salário mínimo, 21%, entre meio e 1 salário e 20,6% percebem entre 1 e 2 salários. Portanto, 60% ganham até 2 salários mínimos.

Em 1986, a Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (PNAD) evidencia que 17,12% da população economicamente ativa recebem até

meio salário mínimo, 22,74% ganham entre 1 e 2 salários mínimos, e 12,04% se incluem entre aqueles que percebem entre 2 e 3 salários mínimos. Portanto, 51,86% dos trabalhadores ganham até 3 salários mínimos.

Comparando os dados referentes ao rendimento mensal nos anos de 1970, 1984 e 1986, parece não ter havido um aumento significa-



tivo no rendimento mensal dos trabalhadores. Além de não ter havido variações substantivas, ocorre, ainda, um grande desgaste nos salários, uma vez que não acompanham os índices inflacionários. Os dados do DIEESE indicam que, entre os anos de 1960 e 1978, há uma queda de 70,92% nos índices do salário mínimo real.

Os dados referentes à jornada de trabalho no eixo Rio-São Paulo, nos anos de 1968 e 1972, evidenciam o aumento gradativo da sua extensão.

No Estado de São Paulo, por exemplo, em 1968, 59,4% dos trabalhadores são submetidos a uma jornada que varia entre 40 e 49 horas, e 24,2%, a uma jornada de 50 horas e mais. Em 1972, 59,5% cumprem jornada que varia entre 40 e 49 horas, e 28,2% uma jornada de 50 horas e mais.

Nesse período, como se vê, a jornada de 8 horas, já assegurada na legislação brasileira, foi, na prática, abolida na grande maioria das indústrias pela adoção do sistema de horas extras. Ao lado desse processo de exploração da força de trabalho, o capital e o Estado, em seu nome, passam a investir, também, em ciência e tecnologia com vistas à modernização do processo de produção e ao aumento da produtividade do trabalho. Nesse sentido, podemos aventar a hipótese de que, nesse momento, ocorre, no Brasil, uma dupla exploração. Uma, pelo aumento da jornada através das horas extras — mais-valia absoluta; e outra, pelo início da modernização — mais-valia relativa. Na verdade, estas são duas formas de exploração que se dão articulada e simultaneamente.

Essa dupla exploração traz conseqüências que podem ser evidenciadas através dos dados de acidentes de trabalho ocorridos nos anos de 1971 e 72. Em 1971, para 7,6 milhões de trabalhadores que compõem a população economicamente ativa, foram registrados 1,4 milhão de acidentes e, em 1972, para 8 milhões de trabalhadores, são registrados 1,5 milhão de acidentes. Este grande número de acidentes pode ser provocado, entre outras causas, pela fadiga decorrente do aumento da jornada e pela falta de segurança no trabalho (as empresas não investem muito em equipamento de segurança para não tornar mais caros os custos da produção).

Os dados de 1986 em relação a todo o país indicam que 19,33% dos trabalhadores brasileiros cumprem jornada de até 39 horas, 54,4%, jornada entre 40 e 48 horas, e 26,08%, jornada de 49 horas e mais. Fica evidente, dessa forma, que grande parcela de trabalhadores cumpre, ainda, jornada acima do estabelecido pela atual legislação, ficando reforçada a hipótese da dupla exploração, mesmo após a ditadura.

Ressalta-se, também, que, em 1984, apenas 54,9% dos empregados têm carteira de trabalho assinada e, em 1986, este percentual passa para 57,84%.

A situação aqui esboçada vai se configurando gradativamente pela intervenção do Estado, que, nesse contexto, passa a ser cada vez mais sistemática. O planejamento passa a ser utilizado em larga escala na busca de racionalizar a economia, e o ideário pós-liberal vai ser a forma encontrada pelo capital para justificar essa reordenação política e econômica.

Nesse contexto, cada vez mais o Estado aparece como sendo o Estado de todos. "Ele se apresenta como o Estado liberal acima dos interesses de classes. Sabe-se que do ponto de vista econômico, político e ideológico ele tem identidade burguesa; se orienta, enquanto estrutura, por uma característica de classe; porém o exercício do poder não é assumido necessariamente pela burguesia como elemento de materialidade em si". (1:27).

O Estado amplia, também, a sua intervenção na área social, elaborando programas para os setores de educação, saúde, habitação, destinados, principalmente, às populações de baixa renda. Estes programas seguem a lógica da reprodução do modo de produção capitalista, na medida em que servem, em última instância, para realimentar o processo de circulação de mercadorias em determinados setores da economia.

Ao delinear esses programas, o Estado brasileiro, principalmente na última década, coerente com a sua postura aparentemente liberal, tem enfatizado o discurso do planejamento participativo e incorporado algumas bandeiras de luta defendidas pelos movimentos populares. As decisões do Estado, nesse contexto, parecem levar em consideração as necessidades e interesses de toda a sociedade. Mas, como não existe, objetivamente, uma participação organizada por parte desses movimentos, o planejamento dito participativo se configura como uma estratégia utilizada pelo Estado burguês para a sua legitimação.

Ressaltamos, no entanto, que, mesmo havendo uma maior organização dos diversos setores da sociedade em torno desses movimentos, eles não chegariam a intervir efetivamente nas decisões, mas poderiam exercer uma cobrança mais sistemática dos preceitos formalmente indicados pelo Estado brasileiro.

O crescimento da propriedade estatal, na fase do capitalismo monopolista de Estado, não muda o seu caráter privado, nem a sua natureza sócio-econômica, e não se transforma em propriedade de toda a sociedade. No capitalismo, o caráter da propriedade estatal é determinado "pela

essência de classe do Estado burguês. Essa propriedade é capitalista, pois pertence à classe dos capitalistas, em cujas mãos fica o controle do poder de Estado" (9:139).

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista de Estado, a tendência é o desaparecimento dos limites entre o público e o privado. A distribuição da parcela, sempre crescente, da renda nacional a favor do grande capital, por parte do Estado, torna-se um traço característico da reprodução capitalista e um dos canais mais importantes do enriquecimento dos monopólios.

O Estado financia diretamente a empresa privada através de incentivos e subsídios concedidos aos monopólios. Em 1980, o Estado brasileiro libera para as empresas privadas, entre incentivos e subsídios, a fabulosa quantia de Cr\$ 745 bilhões, e, em 1981, esta cifra atinge 1,3 trilhão de reais. Indiretamente, o Estado transfere benefícios ao capital privado através de abatimento de impostos para a aquisição de equipamentos novos, crédito sem juros ou a juros baixos, de financiamento de pesquisas científicas. Em muitos casos, as empresas estatais, após concluírem os trabalhos de investigação e experiências mais caras, passam a ter maior lucratividade e são entregues ou arrendadas a monopólios privados, em condições bastante vantajosas. Investem, ainda, na indústria de base, para criar a infraestrutura necessária à reprodução do capital.

Os dados sobre empréstimos do sistema financeiro ao setor privado, no Brasil, são bastante elucidativos desse embricamento entre o público e o privado. Nos anos de 79, 80, 81 e 82, os bancos estatais são responsáveis, respectivamente, por 44,5%, 44,4%, 42,1% e 40,1% dos empréstimos ao setor privado. Só o Banco do Brasil, nos anos de 1975, 1976, 1977 e 1978, financia, respectivamente, 23,3%, 23,8%, 23,4% e 21,4% do total dos empréstimos do sistema financeiro ao setor privado. A CEF, nesse período (75 a 78), arca com 31% do total de empréstimos do sistema financeiro ao setor privado.

Essa participação do Estado brasileiro no financiamento da empresa privada é um processo que vem sendo gerenciado há algumas décadas, mas se intensifica a partir de 1964, quando os representantes da burguesia imperialista assumem a direção política do aparelho de Estado. Nesse momento, o Estado cria as condições concretas nas quais se darão a produção do capital com vistas a colocar o país no contexto da internacionalização da economia.

Coerente com essa direção mais geral, o Estado brasileiro nunca deixou de reservar um espaço no campo educacional à iniciativa privada, mesmo em detrimento do próprio desenvolvimento do ensino público, tendência que se agrava nos últimos anos. Do ponto de vista legal, divide sempre a responsabilidade da educação com o setor privado em nome da liberdade de ensino e, do ponto de vista material, garante apoio técnico e financeiro, repassando, principalmente no pós-68, recursos públicos para a escola privada, através de projetos de cooperação técnica e financeira firmados entre o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e as Escolas Particulares, além de incentivar a ampliação do programa de bolsas de estudo.

A partir de 1964, a política educacional traz no seu bojo uma forte tendência à privatização, principalmente em relação ao ensino superior. Ocorre uma grande expansão das escolas privadas, com apoio técnico e financeiro do Estado. Ao mesmo tempo em que o Estado procura se desobrigar com o ensino público, subsidia as escolas privadas. Em 1986, dos recursos oriundos do MEC e incluídos no Projeto Nova Universidade, 70% são destinados às instituições particulares. Em 1988, o MEC libera para as 39 universidades federais a importância de 7,3 bilhões, enquanto beneficia as instituições mantenedoras de 9 escolas particulares com 8,5 bilhões de cruzados.

Podemos dizer que o Estado assume, cada vez mais, o discurso da democratização do ensino, enfatizando tanto a qualidade como a quantidade. No entanto, esta tendência não se concretiza, uma vez que, na prática, o Estado no Brasil vai gradativamente retirando as condições para que ela se realize. A redução de verbas, os baixos salários, o déficit de salas, a falta de equipamentos mínimos, as péssimas condições de funcionamento das escolas são fatores que influenciam nesta situação, além das precárias condições de vida dos que freqüentam a escola pública.

O analfabetismo no Brasil é um fato presente. Em 1976, 47,0% das crianças na faixa de 7 a 9 anos eram analfabetas. Em 1979, este índice permanece praticamente inalterado (47,6%) e, em 1986, ele sofre apenas um leve declínio, passando para 41,9%.

Evidencia-se, dessa forma, que, ao mesmo tempo em que o Estado assume, com mais intensidade, o discurso da democratização e da participação, deixando transparecer sua forma liberal, na prática, ele age como o Estado de classe, colocando, inclusive, à disposição do capital privado parte dos impostos arrecadados dos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BARRIGUELLI, José Cláudio. Política educacional do governo. **Educação em Questão**, Natal, 1/2(2/1): 26-47, jul. 87/jun. 88.
02. BRASIL. Fundação Brasileira de Geografia e Estatística. **Relatório da pesquisa nacional por amostragem a domicílio** — PNAD, 1986/7.
03. ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: **Obras escolhidas de Marx e Engels**. São Paulo, Alfa-Omega, s.d., v. 2. p. 283-336.
04. IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
05. LENINE, Vladimir. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: **Obras escolhidas de Lenine**. São Paulo, Alfa-Omega, 1982: v.1.
06. ———. **O estado e a revolução**. São Paulo, Hucitec, 1978.
07. MANTEGA, Guido & MORAES, Maria. **Acumulação monopolista e crise no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
08. MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 7. ed. São Paulo, Difel, 1982. v. 1.
09. TREPILKOV, V. **A crise geral do capitalismo**. Trad. I. Diákov. Moscovo, Edições Progresso, 1985.

# DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR:

## UMA NECESSIDADE REPLETA DE EQUÍVOCOS

Maria Luisa Santos Ribeiro\*

Neste artigo, gostaria de recolocar algumas das idéias elaboradas por Antonio GRAMSCI, quando do empenho em resolver uma de suas dúvidas de fundo relativas ao fenômeno educacional e que diz respeito à contradição entre espontaneidade e coerção.

Gostaria, em especial, de considerar um dos argumentos usados nessa discussão e que me parece indispensável quando se busca dar conta dialeticamente da citada contradição, a fim de que se ganhe em solidez teórica no encaminhamento de questões relativas à organização escolar, à organização curricular, ao relacionamento entre educador e educando, etc.

O argumento considerado por GRAMSCI e que me parece de máxima importância, segundo indicações de Mario A. MANACORDA em *El Principio educativo en Gramsci* (1), encontra-se nos escritos de GRAMSCI publicados com os seguintes títulos: "Quaderni del carcere" e "La política y el estado moderno". E é o seguinte:

"Por tanto, la disciplina no anula la personalidad y la libertad. La cuestión de la 'personalidad y libertad' no se plantea en relación con el hecho de la disciplina, sino en relación con el 'origen del poder que ordena

---

\* Prof.<sup>a</sup> da Universidade de São Paulo – USP



la disciplina'. Si este origen es 'democrático', es decir, si la autoridad es una función técnica especializada y no un 'arbitrio' o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina es un elemento necessário de orden democrático, de libertad." (1:281)

Explicitado de início qual o elemento teórico que norteará a reflexão no presente artigo, é preciso colocar também o que será por mim considerado como equívoco de interpretação e conseqüentemente de atuação em relação ao processo de democratização escolar em curso na sociedade brasileira.

Considero equivocada a interpretação que, em nome da necessária democratização da escola, ao considerar a contradição espontaneidade (liberdade) versus coerção (disciplina), afirma o elemento espontaneidade (liberdade) e nega absolutamente o elemento coerção (disciplina) por identificá-lo/reduzi-lo ao autoritarismo. Em conseqüência, o processo de democratização escolar teria a ver com a liberdade, enquanto a coerção teria a ver com processos anti-democráticos de organização escolar. Tal equívoco, no meu entender, envolve o processo de democratização escolar nas malhas da "idolatria" (de boa ou má fé, e isto não muda o resultado), do "povo", da "periferia", etc.; "idolatria" esta que está na base de posições populistas de cunho não religioso, presentes na história brasileira já desde os anos 30, bem como nas de cunho religioso de origem mais recente.

Importa, pois, considerar teoricamente quais são os elementos teóricos que nos livram de atitudes reducionistas, de um lado, e "idólatras", de outro. E parece-me que é nessa direção que somos provocados a refletir quando GRAMSCI coloca que, ao considerar a questão da disciplina, importa antes de tudo considerar a questão da "origem do poder da disciplina".

### **A dimensão ampliada do processo educativo.**

Quando se fala sobre democratização escolar e/ou se atua nesta direção, tem-se que ter claro que a educação escolar é uma faceta (e enquanto tal tem especificidades que também não podem ser esquecidas) do processo de educação mais amplo ao qual todos os seres humanos estão submetidos desde o momento de seu nascimento.

A partir daí, este ser, cuja qualidade humana decorre até então basicamente de fatores herdados pelos mecanismos naturais relativos à procriação da espécie, passa a se constituir enquanto ser humano propriamente

dito na trama complexa das relações sociais, na trama complexa das relações de interdependência.

Neste sentido ampliado, o processo de educação identifica-se, de certa maneira, com o processo de socialização (desde que não se perca de vista o caráter contraditório de tal processo) e produz uma como que “segunda natureza” que passará a estar permanentemente em relação com a “primeira”; uma “segunda natureza” que contém a “primeira” num processo de superação dialética, vale dizer, num processo onde aquilo que é ultrapassado, em certo grau, permanece no que o ultrapassa como um dos elementos de sua constituição.

### **O caráter contraditório do processo.**

Identificar o processo de educação ao de socialização não equivale necessariamente a entendê-lo como um processo unilateral de reiteração do presente.

A trama das relações sociais, na qual os seres humanos são constituídos, compõe-se contraditoriamente. Nas sociedades de classe, elas são predominantemente (mas não exclusivamente) relações de exploração de alguns sobre muitos. No movimento que expressa o desenvolvimento deste tipo de relação, expressam-se também relações dos explorados contra tal exploração, melhor dizendo, tal movimento é a expressão da ação contraditória de exploradores sobre explorados e de explorados contra a exploração.

Assim sendo, ao identificar o processo de educação em sentido amplo com o de socialização, não se está reduzindo o primeiro a um fenômeno de natureza reiterativa (adaptativa/ajustadora); está-se, ao contrário, afirmando a socialização enquanto um fenômeno de natureza a um tempo reiterativa e criativa.

### **O processo educativo propriamente dito como ato de vontade.**

Por outro lado, o processo educativo propriamente dito se constitui em um contraditório processo de socialização com algumas particularidades. Algumas das quais decorrem do fato de este processo ser um ato de vontade dos seres humanos em fase mais adiantada de constituição — os que exercem socialmente a função de educadores — na direção de que os seres humanos em fase inicial ou, em certo sentido, menos adiantada de

constituição — os educandos — possam receber maior e mais intensa influência das forças sociais mais avançadas. Isto com o objetivo de que venham a se constituir em seres humanos da época em que vivem, ou seja, em pessoas abertas aos novos problemas postos, como também interessadas na busca de soluções novas para estes mesmos problemas.

Daí a noção de educação enquanto luta. Diz GRAMSCI:

“( . . . ) y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear el hombre ‘adecuado’ a su época.” (1:150)

Obviamente, e é sempre bom repetir o óbvio, ao praticarem um ato de vontade, quando se inserem no processo educacional, os educadores durante o processo vão-se tornando ou tendo que se transformar cada vez mais também em pessoas de “sua época”. Assim sendo, não só o educador tem que ter sido educado, como educa-se durante (por influências externas ao processo) e no processo de educação do outro. É bom repetir ainda que, obviamente, faz parte deste processo educacional para o educador o desafio de despertar as vontades dos educandos em virem a ser pessoas “de sua época”.

O processo educacional propriamente dito é, pois, um ato de vontade de educadores e educandos.

E, por que afirmei anteriormente que tal idéia tem que estar claramente elaborada por aqueles que reivindicam teórica e praticamente a democratização da educação escolar?

Isto porque os educadores só atuarão efetivamente sendo “pessoas de sua época” e enquanto elemento necessário no processo de constituição de outras pessoas — os educandos — em “pessoas de sua época” se estiverem sob a influência educadora, vale dizer, sob a direção, ou ainda, sob a determinação das forças sociais realmente democráticas; o que implica na liberdade de se colocar sob a influência da disciplina de tais forças político-sociais.

### **Democratização e disciplina das forças sociais realmente democráticas sobre os educadores.**

Daí a absoluta necessidade de os educadores escolares desenvolverem seu senso político ultrapassando a visão difusa de povo ou de camadas populares enquanto força social democrática e desenvolverem também um compromisso mais de palavra que de ato com tal força. Tudo como condi-

ção de superação de um grau de entendimento superficial sobre a questão que com muita freqüência leva-os a reduzir o conteúdo dessa categoria amorfa — povo — aos alunos, ou aos alunos das escolas de periferia, ou quando muito a estes alunos e aos seus pais.

Daí a absoluta necessidade de os educadores escolares desenvolverem seu senso político, ultrapassando, também, uma visão difusa de interesses de classe. Visão difusa esta que com muita freqüência leva-os a reduzi-los aos interesses mais imediatamente perceptíveis por esta população atendida pela escola. Tudo como se necessariamente os interesses, propriamente ditos, da maioria dominada da população de um país como o Brasil de hoje estivessem claramente postos para o conjunto desta população e expressos em qualquer fração representada pelos alunos de uma escola e pelos seus pais.

Estar, portanto, sob a influência educadora das forças que efetivamente se constituem em democráticas na presente época na sociedade brasileira implica em ter capacidade de discernimento entre o que é e o que aparenta ser força democrática em determinado contexto. Implica, pois, num ato de vontade que vai buscar no entendimento, isto é, no exame rigoroso da situação, um dos instrumentos necessários à realização deste ato de vontade.

### **Democratização escolar e liberdade determinada pela disciplina.**

A disciplina (coerção) da força democrática representa, contraditoriamente, não um limite ao exercício da liberdade (espontaneidade), e sim uma base concreta para tal exercício, uma vez que sendo uma coerção daquilo que tende socialmente para o mais avançado da época, é uma determinação que impõe “às consciências e às mãos” o desafio da construção do novo, da invenção, da criação teórico-prática de uma realidade onde sejam conquistadas melhores condições coletivas de desenvolvimento humano. É, pois, uma disciplina que necessita de seu contrário, a liberdade.

Mas, para entender o fenômeno de dependência mútua entre disciplina e liberdade, entre coerção e espontaneidade não se pode tomar nem uma nem outra como um “em si”; tem-se que tomar o fenômeno em sua origem e desenvolvimento. É para isto que Gramsci nos alerta quando afirma:

“( . . . ) La cuestión de la ‘personalidad y libertad’ no se plantea en relación con el hecho de la disciplina, sino en relación con el ‘origen del poder que ordena la disciplina’ “. (1:281)

Tomar a disciplina (coerção) como um "em si", como um produto separado do processo que o produziu leva a uma redução de seu conteúdo ao autoritarismo e à conseqüente identificação da luta contra o autoritarismo com a luta contra a disciplina, contra a autoridade.

O combate ao autoritarismo, para ter um sentido, no mínimo, progressista, exige clareza em relação a em nome de que forças é exercido. Se em nome de forças atrasadas, o combate tem que se dar tanto em relação a elas como ao seu efeito. Se, contraditoriamente, ele é exercido em nome de forças avançadas, deve ser combatido como forma inadequada de realização de tais forças, numa clara atitude de reafirmação das mesmas; não vindo assim a servir de razão para o fortalecimento do campo contrário.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

01. MANACORDA, Mario A. **El principio educativo en Gramsci**. Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977.

# A DIDÁTICA E A TECNOLOGIA EDUCACIONAL: COERÊNCIA E PERTINÊNCIA\*

Celina Maria Bezerra Santa Rosa\*\*

A nossa tentativa de estudo da disciplina Didática tem sido a de tomá-la na sua configuração real para, a partir daí, encontrar as mediações pelas quais pode ser conhecida sua essência no plano da sociedade capitalista. Este conhecimento parte das determinações simples e, retrocedendo na investigação, avança na busca da apreensão do movimento objetivo da sociedade.

Este movimento do real não é, em absoluto, dado imediatamente ao pensamento. Há que, saindo da sua especificidade, percorrer o caminho que leva à sua totalidade e, quanto mais nos afastamos das simples determinações, mais se amplia a rede das mediações que o explicam.

Neste artigo, retomaremos a relação entre a didática e a tecnologia educacional, justamente na perspectiva perseguida no nosso estudo — a de não somente analisar esta relação dentro dos limites do contexto educacional brasileiro, mas remetê-la, sempre, ao conjunto das formas das rela-

---

\* Artigo organizado a partir do capítulo final da nossa Dissertação de Mestrado — “Didática: Organização do Trabalho Docente ou Mecanização do Ensino? Um estudo da Didática como manifestação da tecnologia educacional e a relação com a tecnologia geral do modo de produção”.

\*\* Prof.<sup>a</sup> do Departamento de Educação da UFRN

ções estabelecidas entre o sistema de ensino e a base material da sociedade.

Evidentemente, tem-se presente que um fenômeno nos é imediatamente posto: o de que a didática apresenta a forma e o conteúdo da tecnologia educacional. Pelo que investigamos, a didática da década de 70 e início dos anos 80, no Brasil, não difere basicamente da tecnologia educacional nesta mesma época. As três áreas de fundamentação da tecnologia educacional — as chamadas teorias da aprendizagem, da comunicação e de sistemas — são perfeitamente perceptíveis no bojo da disciplina Didática.

O psicologismo que marcou a didática da escola nova subsiste com nova roupagem na sua versão tecnicista. Não se trata aí, propriamente, de se utilizar a psicologia em função da atividade espontânea da criança, em função da auto-educação, auto-avaliação como queria a didática escolanovista. Na verdade, a ilimitada confiança na atividade espontânea da criança e a postura do professor como mero facilitador da aprendizagem se revertem, no enfoque tecnicista da didática, numa visão do aluno como um ser manipulável e controlável e, no professor, como um profissional detentor de um instrumental tecnológico que lhe permite atuar eficientemente como modificador do comportamento, para melhor atingir o produto final programado. A didática se torna, sob o ponto de vista da psicologia, tão comportamental, ou melhor, tão “behaviorista” quanto a tecnologia educacional.

As “teorias” da comunicação, que, na tecnologia educacional, ditam os modelos da transmissão da mensagem instrucional a fim de que sejam obtidos aqueles resultados prefixados, se apresentam, na didática, como técnicas de comunicação na sala de aula. Nos textos que revisamos, encontramos com freqüência esta abordagem, ora como orientação sobre a linguagem didática, ora como normas do método expositivo ou da dinâmica de grupo. A preocupação é a mesma contida nos modelos de comunicação adotados pela tecnologia educacional: a de evitar que uma mensagem possa perder-se ou desvirtuar-se devido a “ruídos” e a repertórios discordantes entre emissor e receptor.

O enfoque de sistemas encontra-se igualmente presente, visto que os cursos de Didática se constituem, basicamente, em cursos sobre planejamento de ensino, cuja abordagem corresponde à própria operacionalização do modelo de sistema. Segundo a “teoria” de sistemas, todos os organismos e instituições devem funcionar conforme o modelo da entrada, processo e produto. Assim, também, a educação e o ensino. Para que o ensino se organize segundo este enfoque, o instrumento mais eficiente é o planejamento como um meio capaz de controlar a entrada, o processo e o produto. Na atividade de ensino, a entrada corresponderia ao repertório

inicial do aluno, e o processo, às várias atividades a que é submetido para a consecução dos produtos (comportamentos) esperados.

Pela análise que realizamos dos componentes básicos do planejamento de ensino, verificamos uma direção de acordo com estas áreas de fundamentação da tecnologia educacional. Está clara a explicitação de um modelo de planejamento, cujo ponto de partida é sempre o componente "objetivos de ensino", pois o mais importante é a formulação detalhada e prévia dos comportamentos do aluno.

Observamos uma clara interdependência entre as áreas e entre elas e a didática. O caráter predominantemente técnico da disciplina se constitui num desdobramento real, que é a relação da didática com a tecnologia educacional. O fundamento da tecnologia da educação é o fundamento da didática, mas este fundamento não se origina na tecnologia educacional. Ele antecede tanto a tecnologia educacional quanto a didática, pois se liga à tecnologia geral do modo de produção capitalista. Como a tecnologia não tem a sua gênese na educação, mas na base material de produção, não encontraremos a essência das determinações históricas da didática na sua relação com a tecnologia educacional. Esta é uma relação existente e, apesar de ser significativa na compreensão da didática, não é uma relação suficiente para sua elucidação, visto que representa uma verdade parcial. O modo de ser da didática, que é, em suma, o mesmo modo de ser da tecnologia educacional, só poderá ser explicado com base na tecnologia geral que se desenvolve a partir da infra-estrutura capitalista.

O núcleo substantivo de todas as relações sociais é a contradição capital/trabalho no processo de produção. Nenhuma manifestação social pode estar desligada da base econômica. Tudo está submetido às determinações restritivas do processo de produção capitalista da sociedade brasileira. O que circula em nossas instituições escolares não é algo criado por elas próprias. É o resultado das condições da sociedade capitalista e, em qualquer segmento educacional, a estrutura de sua organização e as idéias trabalhadas trazem, em si, uma marca ideológica. Apesar de determinadas pela relação capital/trabalho, a educação, a tecnologia educacional e a didática se nos apresentam como possuidoras de uma estrutura própria, dado o fenômeno ideológico. Este fenômeno dificulta a compreensão de que existe uma relação intrínseca entre produção material e produção não-material. Esconde o fato de que todas as manifestações da sociedade capitalista estão inevitavelmente ligadas por um processo de mediação, através do qual a sua essência não se encontra nelas próprias, e sim na produção material. "A produção de idéias de representações da consciên-



...ia está de início diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real". (06:36) A ideologia abarca, por conseguinte, todas as manifestações sociais, como um corpo de representações que exprimem o aparecer social e não o verdadeiro ser social. O Estado, por exemplo, como ponto de vista particular de uma classe, aparece como universal, quando sua função ideológica é ocultar os conflitos e os antagonismos sociais, a fim de que se mantenha a ordem social de dominação da burguesia sobre o proletariado.

As exigências do processo de produção e o processo de valorização do capital configuram, ou melhor, desfiguram o processo de trabalho, pela subsunção deste ao capital. Como vimos com a maquinaria, isto é, na produção mecanizada, o processo de trabalho é decomposto objetivamente em si mesmo, e suas fases, compatibilizadas pela utilização de princípios científicos. O capital encontra uma base técnica adequada à sua reprodução, pois a divisão do trabalho não é mais feita a partir da habilidade do trabalhador, e sim pela simples distribuição dos trabalhadores pelas variadas máquinas especializadas. A produção mecanizada simplifica o trabalho, de modo que o movimento global da fábrica não parte mais do trabalhador, pois a objetivação do trabalho, pela sua cientificização, retira o fundamento subjetivo, aguça o princípio da divisão social do trabalho, dualiza ainda mais a concepção e a execução e aperfeiçoa as formas de exploração. Estes mecanismos engendrados na infra-estrutura se reproduzem permanentemente na superestrutura. Neste nível, os interesses de classe são impostos por mediação do Estado, como se fossem os interesses da nação como um todo. O Estado, na verdade, age como principal gestor da acumulação, concentração e centralização do capital. É tão clara a adaptação do Estado à estrutura e aos interesses capitalistas, que Lukács chama a atenção para que mesmo alguns historiadores burgueses não tiveram como fugir a esta constatação. Segundo ele, é o caso de Marx Weber, quando afirma: "O Estado moderno de um ponto de vista sociológico é uma 'empresa' idêntica a uma fábrica". . . (3:110) Então, o Estado moderno, como representante oficial da sociedade capitalista, toma a seu cargo o comando da produção, transformando, inclusive, algumas empresas em sua propriedade.

No âmbito da sociedade brasileira, o Estado assume esta feição a partir do modelo desenvolvimentista, que, nos governos militares, atinge sua concretude, pela conjugação de militares e tecnocratas, capital externo e inovações tecnológicas. Nesta sua fase monopolista, o Estado brasileiro promove a internacionalização da economia, e a grande capacidade de acu-



mulação em território brasileiro aponta para a inserção do país no contexto capitalista mundial. O Estado brasileiro se vincula aos mecanismos internacionais da reprodução do capital, e a circulação do capital monopolista é, também, a circulação de pacotes tecnológicos em todas as áreas. Como qualquer outro instrumento necessário à reprodução do capital, a educação não está alheia a este processo, verificando-se uma redefinição das diretrizes educacionais em função das inovações tecnológicas e importação de pacotes tecnológicos. O modelo educacional que o Estado monopolista impõe é um modelo submetido a uma sistematização racional e objetiva. A racionalidade que emana da base produtiva penetra em toda a sociedade, afetando sobremaneira o sistema escolar.

Da análise efetuada, tem-se que a Didática é uma disciplina excessivamente técnica, cujo conteúdo básico é a instrumentalização do professor para, através do método de planejamento do ensino, racionalizar sua prática docente. Nesta perspectiva, seus métodos e conteúdos se apresentam destituídos de uma significação político-social e possuem uma estrutura bastante mecânica. De fato, se, no contexto da organização econômica, as novas formas de reprodução do capital demandam a incorporação crescente do progresso técnico, acarretando o caráter cada vez mais parcelizado do trabalho, no âmbito do processo educativo, há um esfacelamento na sua organização e no seu conteúdo. O trabalho escolar se reveste da preocupação com a eficiência e a produtividade enfatizadas no processo produtivo. As concepções positivistas, que embasam o nacional-desenvolvimentismo instalado no país, estimulam a adoção, no processo educativo, das teses de Skinner, ensino programado e todas as derivações que desembocam na técnica da didática. A racionalização técnica da base material implica objetiva e realmente uma idêntica busca das leis racionais e formais. Como diz Lukács, “. . . implica, pois, uma divisão do trabalho racional e desumana, exatamente idêntica a que encontramos na empresa, no plano da técnica e do maquinismo”. (3:113)

A didática, sob tais influências, reduz o pensar ao comportar-se, pois os professores em geral introjetam os pressupostos da sociedade tecnocrática, utilizando em sala de aula um instrumental tecnológico que apenas reforça as exigências da eficiência propostas pela tecnologia industrial. A formulação de objetivos comportamentais, a aplicação de técnicas “behavioristas”, as provas objetivas, fazem parte das medidas que a racionalização impõe. A quantificação encerra um apelo irresistível, tornando-se para a didática extremamente necessário mensurar o processo ensino-aprendizagem, avaliando, sobretudo, seus aspectos quantitativos.

Na verdade, a história do homem na sociedade capitalista está intimamente relacionada com o processo de objetivação do trabalho, que tem origem nas primeiras manifestações da divisão de trabalho. Pensar esta divisão é pensar a história da sociedade, a história da luta de classes, da propriedade, da história do Estado burguês, da educação, da didática, etc. “Cada nova fase da divisão do trabalho determina, igualmente as relações dos indivíduos entre si”. (06:29) A eliminação de todos os condicionantes subjetivos, a substituição destes princípios por um princípio objetivo de organização industrial se manifestam nas tecnologias que se desenvolvem na sociedade capitalista. Desta maneira, a tecnologia da edu-

cação no Brasil não foge a esta estrutura básica, da qual não foge, também, a didática, que se constitui numa extensão da tecnologia educacional.

Em resumo, concluímos que a racionalização da produção capitalista, a reprodução alargada do capital, a apropriação do trabalho vivo pelo trabalho objetivado, o aumento da capacidade produtiva pela aplicação tecnológica, condicionam o movimento geral da sociedade, estabelecendo, ao nível da superestrutura, relações determinadas e necessárias à reprodução capitalista. No Brasil, estes processos se desenvolvem, sobretudo, sob a influência norte-americana, interferindo no modo de ser de toda a sociedade e da educação em particular. Na didática, tais processos se manifestam pela tecnificação de sua forma e conteúdo, ou seja, pelo reducionismo da disciplina à visão técnica do planejamento de ensino.

Antes de finalizar, cabe esclarecer, entretanto, que o desenvolvimento da tecnologia educacional no Brasil, ao mesmo tempo em que aguçava no ensino as implicações negativas aqui apontadas, como a fragmentação dos conteúdos ou a simplificação dos processos mentais dos alunos, também oferece, em outra perspectiva, uma certa contribuição para este mesmo processo de ensino. Não se pode negar, por exemplo, a validade do uso dos equipamentos e mesmo a possibilidade de uma melhor sistematização técnico-didática. Além do mais, é importante sublinhar que o progresso técnico, o desenvolvimento tecnológico se inserem numa marcha histórica, cuja tendência nos indica justamente a superação desse modo de produção.

Como já abordamos anteriormente, existe um caráter contraditório do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. O processo de trabalho sob o capitalismo, em sua forma adequada — o sistema automático de máquinas —, não tem o seu caráter material restrito apenas à sua determinação formal, mas abarca todas as categorias da sociedade burguesa, configurando a própria educação. Todo o conjunto da prática social incorpora as marcas da prática da produção material. Ocorre, porém, que o capital é a contradição em processo, pelo fato de que tende a reduzir, a um mínimo, o tempo de trabalho necessário para aumentá-lo na forma do trabalho excedente. Aí se encontra a natureza da contraditoriedade do movimento do capital. Ao desenvolver a base material, segundo as determinações da valorização, amplia-se o trabalho excedente pela aplicação tecnológica que torna supérfluo o trabalho vivo. E “se o tempo de trabalho é negado como fonte da riqueza, abre-se a possibilidade histórica da produção social não assentada no roubo do tempo de trabalho de uma classe por outra. A forma burguesa não é mais necessária, antes pelo contrário, para o desenvolvimen-

to das forças produtoras. A base material desenvolvida pelo capitalismo constitui o pressuposto da sua negação histórica". (07:121)

O avanço tecnológico, portanto, determinado pela necessidade de valorização do capital, ao restringir o processo de trabalho a sua forma objetivada, por isso mesmo amplia as condições materiais objetivas de superação destas formas capitalistas.

Pressupomos, enfim, que possa ocorrer a indagação: então, qual é a proposta? O que é possível fazer no campo da didática? Esclarecendo brevemente esta suposta indagação, dizemos, em primeiro lugar, que não tivemos na conta do nosso objetivo de trabalho a formulação de uma proposta para a didática. Quisemos, tão-somente, compreendê-la face à natureza específica e contraditória da sociedade brasileira, e, precisamente por isso, foi muito importante para nós esta reflexão. Em segundo lugar, as possibilidades da didática se colocam dentro dos limites das possibilidades da educação e da sociedade.

Como vimos, na sociedade burguesa dividida em classes, a classe que domina se apodera não só dos bens materiais, mas também dos culturais, e, assim, a educação se constitui, nas mãos desta classe, numa importante arma ideológica para conservar o seu domínio. Assim é que a educação se encontra formalizada através de leis criadas pelo Estado burguês, e o seu conteúdo tem sempre, por referência, uma essência burguesa. Por esta razão, a didática não pode, neste contexto, se libertar do seu conteúdo burguês. Qualquer que seja a proposta, ela carregará sempre esta marca ideológica.

Admitimos, porém, que, apesar de atrelada a esta limitação, do ponto de vista pedagógico, podemos encaminhar a didática segundo uma organização que considere uma maior ou menor apropriação do conhecimento, uma maior ou menor compreensão da prática social e pedagógica. Queremos dizer que esta intervenção possível, e, por sinal, necessária, se dá ao nível estritamente pedagógico, não afetando a estrutura burguesa da sociedade nem a essência da didática. Afinal, o modo de ser da educação e da didática está dado pela sociedade, sendo sua única possibilidade de superação, a superação radical do próprio modo de ser da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. CHADWICK, Clifton B. & ROJAS, Alicia M. **Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular**. Rio de Janeiro, Assoc. Bras. de Technol. Educ., 1980.
02. KULESZA, Wojciech. A questão da didática. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 39(4): 361-6, abr., 1987.
03. LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos da dialética marxista**. Trad. Telma Costa. Porto, Escorpião, 1974.
04. MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Reinaldo Sant'Ana. 8. ed. São Paulo, Difusão, 1982.
05. ———. Conseqüências sociais do avanço tecnológico. In: **Obras completas de Karl Marx**. São Paulo, Ed. Populares, 1980. v. 1, p. 7-69.
06. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I Feuerbach)**. 3. ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1982.
07. MORAES NETO, B. Rodrigues de. **Marx, Taylor, Fayol: uma discussão sobre as forças produtivas capitalistas**. São Carlos, Univ. de São Carlos, 1983. Tese de Mestrado.

# CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA ESCRITA:

## ANÁLISE DE REDAÇÕES DE ALUNOS DE 4ª SÉRIE

Maria Bernadete F. de Oliveira\*

O ensino da língua portuguesa, de acordo com a Lei 4.024/61, tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando "adequada expressão oral e escrita". A Lei 5.692/71, que estabeleceu a disciplina "Comunicação e Expressão" para o primeiro ciclo, e o Parecer n.º 853/71 regulamentam o conteúdo desse ensino. "A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica. . ." (Parecer n.º 853/71).

Constituem-se, portanto, objetivos da Escola desenvolver a produção lingüística dos escolares, no seu duplo aspecto oral e escrito.

De nosso ponto de vista, entretanto, o reconhecimento dos modos de funcionamento da língua limita-se ao texto da lei.

Os estudos até então realizados, e que comprovam o fracasso escolar dos escolares de classes subalternas, bem como o conhecimento lin-

---

\*  
Prof.<sup>a</sup> do Departamento de Letras da UFRN.

güístico utilizado pela escola, obscurecem ou levam a equívocos, com relação à compreensão das características da língua escrita e oral, bem como as diferentes situações de comunicação que representam.

Bautier — Castign (1980) propõe, pois, que de um lado se supere a globalização das análises sociológicas que ocultam as diferenças entre o funcionamento da linguagem e o sistema lingüístico, e de outro se supere as análises lingüísticas até então feitas com base apenas na frase, ou utilizando o conceito de norma apresentado pela escola.

Para François (1980), uma das características da linguagem humana é sua dependência do contexto lingüístico e da situação de comunicação. Ou seja, o significado lingüístico em abstrato existe apenas no dicionário. Em resumo, o contexto e a situação nos quais são produzidos os enunciados vão permitir sua compreensão.

Inscritas no espaço, vivendo no tempo, as línguas são, acima de tudo, realidades sociais, tanto do ponto de vista histórico como funcional. E nessa medida as línguas apresentam variações de natureza diversa, desde as variações históricas — evolutiva — transformações que podem ocorrer ao nível da forma ou do conteúdo, passando pelas variantes geográficas, até a variante situacional.

A variante situacional <sup>(1)</sup>, pouco estudada, embora de grande importância para o contexto educacional, parte do princípio de que há condições físicas, sociais, psicológicas e culturais, que, num momento dado, em uma situação dada, definem a troca verbal. Estas condições influenciam tanto os interlocutores como as mensagens, isto é, a forma, a função e o sentido dos elementos lingüísticos.

É a caracterização dos diversos registros da língua que vão especificar estas condições. As descrições lingüísticas, apresentadas nas gramáticas, excluem de seu campo de estudo o conjunto dessas determinações.

Benveniste (1974), ainda que no campo do estruturalismo, portanto com todas suas limitações, abre perspectivas para o estudo mais amplo da língua. Para ele, a língua combina dois modos distintos de significação, os quais denomina de modo semiótico e modo semântico.

Ao reconhecer estes dois modos distintos de funcionamento da língua, afirma que o modo semiótico — o signo — deve ser reconhecido, enquanto que o semântico — o discurso — deve ser compreendido, e, para abordá-lo, é necessário ultrapassar a noção saussureana de signo como princípio único, do qual depende ao mesmo tempo a estrutura e o funcionamento da língua. Para ele, esta ultrapassagem significa considerar a enunciação, este ato em si de produzir um enunciado.



Para ele, "é na enunciação que a língua apresenta uma certa relação com o mundo".

Outros autores também tratam de aspectos que dizem respeito ao modo de funcionamento da linguagem; Jakobson (1963), por exemplo, explica o funcionamento dos "embrayeurs" (2), e, ao explicitar as funções da linguagem, já admitia características específicas para as frases, dependendo de qual elemento da comunicação fosse enfatizado.

A discussão, portanto, sobre os modos de funcionamento da linguagem são travadas no âmbito da Lingüística, embora as gramáticas descritivas e explicativas não tenham incorporado esses dados, e conseqüentemente a escola também não.

Entre os autores que apresentam propostas para compreensão das marcas textuais, escrita ou oral, situa-se Halliday (1976).

Este autor postula a existência de três funções da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual. A função ideacional, em linhas gerais, corresponde à função referencial ou cognitiva; a segunda diz respeito aos modos e modalidades; e a textual, aquela que permite a estruturação de textos de modo pertinente.

Essa função textual vai ser objeto de um estudo detalhado por parte de Halliday e Hasan (1976), que definem o texto como "uma realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado. . . Assim, o texto é unidade de língua em uso, unidade semântica. . . não de forma e sim de significado". (p.2)

Para este autor, as variantes da língua, denominadas de variantes funcionais, têm modos de realização diferentes na língua escrita e na oral. A maioria dos estudos sobre o fracasso escolar não se refere às diferenças entre esses dois tipos de códigos.<sup>(3)</sup>

Estabelecer as características destes modos de funcionamento da linguagem, que se manifestam nas produções lingüísticas dos escolares, nos parece ser tarefa prioritária.

Alguns autores, como Fraisse e Breyton (1959), realizaram pesquisas empíricas no sentido de desvendar quais seriam estas características específicas. Tomaram, como ponto de partida, descrições de gravura, escrita e oralmente, por escolares. Os dados encontrados e analisados a partir da quantidade de palavras emitidas em cada uma das situações evidenciaram que a expressão escrita é sempre mais reduzida em termos quantitativos do que a oral. Demonstram também que a relação entre verbos e adjetivos é

maior na expressão oral, mas, por outro lado, a variedade de palavras empregadas é maior na escrita.

Drieman (1962) encontrou resultados semelhantes, e seus dados evidenciam que a língua escrita, ao ser comparada à língua falada, apresenta textos curtos, palavras longas, e um vocabulário variado.

Blass e Siegman (1975) realizaram uma pesquisa cujo objetivo principal foi comparar as características lingüísticas de três diferentes modos de comunicação: fala, ditado e escrita. Utilizaram, como sujeitos, estudantes de 18 anos de idade, e investigaram a estruturação sintática dos textos produzidos. Segundo os autores, há diferenças de natureza sintática entre os três tipos de textos produzidos, apresentando-se a sintaxe da escrita de modo oposto à sintaxe da oral, e o ditado sendo uma situação intermediária, onde apareceram características de ambos os modos de comunicação.

Poole & Field (1976) exploram também as diferenças entre língua escrita e língua falada, em sujeitos universitários, divididos de acordo com suas origens sócio-econômicas. Os resultados evidenciaram que há diferenças entre as duas formas de linguagem, independente da origem sócio-econômica dos sujeitos pesquisados.

De uma maneira geral, todas estas pesquisas utilizam como critérios de avaliação apenas as características lingüísticas formais, entendidas, no caso, como a classe de palavras. Caracteriza-se a língua escrita e língua oral apenas a partir do léxico, ou, no máximo, a partir do tipo de estrutura sintática utilizada.

De acordo com o desenvolvimento das teorias lingüísticas, no que diz respeito às análises de textos e análises do discurso, estas não são as únicas diferenças entre a escrita e a oral. A utilização de outros elementos na forma oral, como por exemplo a entonação, apresenta suas marcas na escrita através do uso da pontuação. Uma outra diferença, por exemplo, diz respeito à ortografia, além da situação de enunciação se colocar de forma diferente em ambas as situações.

Um dos interesses básicos deste trabalho diz respeito à explicitação das diferenças entre a língua escrita e a língua oral, no que diz respeito às suas características lingüísticas, entendidas num sentido abrangente, ou seja, não as reduzindo às diferenças de natureza lexical ou gramatical, mas evidenciando se há condições de produção diferentes que exijam a presença de determinadas marcas lingüísticas.

Para Dubois (1965), por exemplo, a mensagem gráfica apresenta diferenças com relação à mensagem oral, no sentido de que a situação, na

língua falada, complementa ou supre o enunciado, condição esta que, ausente da escrita, necessita ser explicitada. "A mensagem escrita é uma mensagem segmental onde os elementos suprasedgmentados estão ausentes". (p.15)

Pressupõe, portanto, a escrita, que os elementos de informação contidos na forma oral devem ser compensados de alguma maneira, o que, segundo o autor, resulta numa redundância do código gráfico.

O autor realiza um trabalho exaustivo de comparação da língua francesa, evidenciando, por exemplo, que uma única marca de plural no código oral, necessita de três marcas no código escrito. Para ele, também, os espaços gráficos, entre uma palavra e outra, e a pontuação, permitem suprir a ausência dos acentos rítmicos ou ausência de contatos.

Nique e Lelièvre (1978) também acentuam algumas diferenças entre as duas formas de linguagem. Segundo eles, a escrita implica, por parte do sujeito, um conhecimento da ortografia e das regras da língua escrita, bem como um nível maior de abstração.

Genouvrier e Peytard (1973) também consideram que a mensagem oral coloca o emissor e o receptor num contexto situacional idêntico, e utiliza com frequência de elementos implícitos, que complementam a informação da mensagem. A mensagem escrita, entretanto, deve descrever o contexto situacional. Elementos prosódicos do código oral, como, entonação, pausas, acentos de intensidade, são reproduzidos na escrita pela pontuação. Quanto à ortografia, segundo os autores, a sociedade exige uma língua escrita segundo princípios fixos e rígidos, e, portanto, o sistema ortográfico deve ser eficiente e respeitado.

Chiss, Filiolet e Maingeneau (1978), comentando as diferenças entre o código escrito e código oral, afirmam que, no código oral, o locutor pode, a qualquer momento, intervir sobre o interlocutor, receber seus estímulos, corrigir-se e adaptar seu discurso. A entonação, por sua vez, fornece numerosos traços significantes, que têm como finalidade desambigüizar o enunciado.

No código escrito, dizem eles, a ausência de elementos situacionais, a impossibilidade da adaptação ao interlocutor, criam a necessidade de um funcionamento específico deste código. Existem, pois, duas gramáticas, uma do oral e outra do escrito.

Grumbach (1975) examina as diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito de um outro ângulo. Para a autora, na linguagem oral, a situação de enunciação, em particular a relação de tempo versus espaço, os dados objetivos, a identidade do locutor/auditor, todos estes fatores são

copresentes ao texto. E são fatores que, ausentes da situação de escrita, devem ser nela verbalizados, inclusive, para desambigüizar o texto. Enfim, a escrita deve explicitar, no dizer da autora, a situação de enunciação, situação esta, presente no discurso oral. A situação da escrita, contudo, pode ser semelhante à da oral, no caso de os dois interlocutores possuírem o mesmo conhecimento do assunto. Por exemplo, cita ela, é o caso de um telegrama de um amigo para outro, "devolve-me o azul sábado", onde a significação é implícita e refere-se à situação anterior.

Por outro lado, diz a autora, não se verbaliza na língua oral aquilo que se faz ao mesmo tempo em que se fala, pois o interlocutor, estando presente, torna-se desnecessária, muitas vezes, sua explicitação.

Vigotsky (1979) também trata das relações entre a escrita oral, ao referir-se ao discurso interno. <sup>(4)</sup> Para o autor, o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A linguagem escrita é uma função lingüística distinta, diferindo da oral, tanto pela sua estrutura como pela sua função. A escrita é uma linguagem feita de pensamentos e imagens, faltando-lhe as marcas expressivas de entonação, tão características da forma oral. Para este autor, é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui dificuldades para sua aprendizagem. A escrita é também um discurso sem interlocutor presente, que aparece após o discurso interior e pressupõe sua existência.

Porém, diz o autor, a gramática do pensamento não é igual em ambos os casos. A sintaxe do discurso interior é o exato contrário da sintaxe da escrita. O discurso interior é quase que completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa. A escrita, pelo contrário, tem que explicitar a situação.

Segundo as afirmações até então mencionadas, reconhece-se que as formas da língua escrita e oral não apresentam as mesmas características. Reconhece-se também que as marcas lingüísticas de qualquer texto ultrapassam o nível da frase.

A escrita, em oposição à oral, caracteriza-se por ser uma forma de linguagem, onde se torna necessário explicitar o contexto e a situação ausentes no momento da produção textual. Há, ainda, um tradicional e ingênuo pensamento de que o código escrito seja um mero registro gráfico do código oral. Este engano obscurece, entre outros, a natureza mutável do código oral, e aquela conservadora da escrita. Entre os problemas mencionados, com relação à escrita, situa-se a ortografia (Avelar, 1982).

Teoricamente, cada grafema deveria corresponder a um fonema. Na prática, não há uma relação biunívoca entre grafema-fonema, em nenhum dos sistemas lingüísticos ocidentais. A relação entre língua escrita e língua oral, passando pela ortografia, é apenas uma das dificuldades apresentadas para a aquisição do código escrito.

Esta inadequação, ou seja, esta não-correspondência, deve-se ao fato de que a língua se modifica, na sua forma oral, ao curso dos séculos, ou mesmo das décadas, e também de acordo com outras variantes que não apenas o tempo. O sistema fonológico continua a utilizar, como seu correspondente, um sistema gráfico arcaico, ou pelo menos não tão eficiente para expressar estas diferenças. Ainda o fato de que no português, por exemplo, temos o caso de grafemas simples por exemplo /p/, /b/, representados pelas letras **p** e **b** e os grafemas compostos **ch**, **nh**, representações de um único som /s/ e /n/ respectivamente.

Ainda, no Português, há sons que correspondem a mais de um grafema, ou vice-versa.

Lemle (1982) levanta hipóteses sobre a relação sons e letras na língua portuguesa, com vistas à tarefa da alfabetização. Propõe que, de acordo com a correspondência biunívoca ou não, entre fonema e grafema, os erros ortográficos podem ser classificados de diferentes maneiras. Os erros de primeira grandeza são aqueles em que o aprendiz omite ou inverte letras demonstrando uma incompreensão do funcionamento da língua escrita. Ex.: "feta" por "festa", "pala" por "bala". Os erros de segunda grandeza indicam que o escolar conhece os valores fonéticos centrais das letras, mas não se deu conta do fator contextual. São erros típicos, a grafia de "dedu" por "dedo", "sau" por "sal", "tenpo" por "tempo", etc. Segundo a autora, esses erros se agravam de acordo com as variantes regionais.

E, finalmente, os erros de terceira grandeza, que dizem respeito àquelas opções entre letras "rivais", <sup>(5)</sup> e que dependem da memorização. São erros desse tipo, "mesa" grafada como "meza", "coçar" como "cossar". Para a autora, o escolar que comete erros dessa natureza não merece o rótulo de analfabeto. Precisa apenas memorizar a grafia das palavras que contêm letras rivais.

Trabalhando nessa direção, Pitman (1985) realiza uma pesquisa, com estudantes universitários e alunos de 1.º Grau, em Brasília. Verifica que os erros ortográficos ocorrem, em maior quantidade, na medida em que há um afastamento da relação biunívoca fonema-grafema.

Considera como um dos problemas do ensino o fato de a ortografia não ser considerada em relação ao som. Afirma que as gramáticas con-

sideram a ortografia como um apêndice, restringindo sua explicação a uma mera descrição do alfabeto, das regras de acentuação e pontuação.

Na verdade, o que todos deixam de levar em consideração no ensino da escrita é que a pontuação, a acentuação e a ortografia são marcas que correspondem a marcas da língua, em sua forma oral. Eles são substitutos das pausas, da entonação, da expressividade, etc.

A língua, este instrumento que utilizamos todos os dias, todos os momentos, nos fornece um material de análise, as mensagens que produzimos. Sua função central é a comunicação, cujo processo consiste na transmissão de significações por meio de signos verbais.

Desvendar o seu modo de funcionamento e utilizá-lo adequadamente é tarefa específica do conhecimento que pretende fundamentar o ensino da língua.

Nossa intenção, a seguir, é exemplificar, através de uma pesquisa de campo, em que se constitui a forma da língua escrita de crianças, alunos do 1.<sup>o</sup> Grau.

De antemão, adiantamos que optamos pela descrição, embora não exaustiva, das produções lingüísticas de crianças de classes subalternas, e não pela comparação entre classes sociais.

Portanto, selecionamos, como sujeitos das pesquisas, crianças cuja origem social pode ser enquadrada, no conjunto das classes subalternas, face à inserção de seus pais no processo produtivo. Isto é, tomou-se, como indicativo básico, a ocupação dos pais face à categoria trabalho. Nesse sentido, todas as crianças são originárias de uma classe social, cuja ocupação básica é o trabalho manual. Os dados numéricos estão representados na Tabela I. Deixamos de apresentar tabela correspondente à profissão da mãe, devido ao fato de que 80% delas apresentou como ocupação básica a categoria "doméstica", (6) sendo os 20% restantes distribuídos em sub-empregos como faxineira e lavadeira.

TABELA I  
Ocupação do chefe de família

Ocupação	Freqüência
Ambulante	02
Encanador	04
Pedreiro	08
Mecânico	03
Pintor	07
Operário	05
Pescador	03
Outros	04

Um outro critério utilizado para a seleção dessas crianças foi a escola. Selecionamos sujeitos de uma escola pública de 1.<sup>o</sup> Grau, situada na periferia da cidade de Natal, na qual há um grupo de professores realizando um trabalho conjunto com pais, professores e alunos da escola, com os quais pretendemos discutir os resultados dessa pesquisa.

Uma outra preocupação diz respeito à caracterização do que entendemos por língua. De nosso ponto de vista, a língua é a concretização da capacidade de simbolização, que é a linguagem. Ou seja, a representação da realidade por meio de signos, portadores da significação, obedecendo a leis específicas, que caracterizam sua forma.

Consideramos, pois, como princípio estruturante da língua, a organização dos elementos, em seus diversos níveis. Ferir os princípios da língua significa não respeitar as combinações internas dos elementos que a compõem, em qualquer das duas articulações. É essa estruturação que permite definir uma língua em oposição a outra.

Contudo, essa estrutura organizada, ao nível dos elementos gramaticais, comunica ou representa um determinado conteúdo. É necessária, pois, a combinatória lexical, mais entendida como adequação vocabular.

Estes dois princípios básicos, a organização sintática e a organização lexical, definem uma língua. Ferir qualquer desses princípios

significa o desconhecimento interno da língua. São esses critérios que utilizaremos para definir a organização sintática.

A escolha da produção escrita diz respeito ao entendimento de que esse é o modo de comunicação privilegiado pela escola, e, segundo Martinet (1968), a criança, ao chegar à escola, já domina sua língua, o que ela desconhece é a língua oficial, a norma.

Os estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem afirmam que, mais ou menos, por volta dos seis anos de idade, a criança já domina o essencial de sua língua materna.

Palermo e Molfese (1972), contudo, afirmam que o aprendizado se processa até aos 11 ou 12 anos de idade, o que é confirmado nas pesquisas de Chomsky (1968) e Olds (1968). O fator comum é que, ao chegar à escola, a criança já utiliza a língua. O quanto dessa língua é dominado é ponto de polêmica.

Entretanto, na literatura pertinente aos estudos do fracasso escolar, nos parece que há, além de outras carências, um certo descaso com os estudos da Psicolingüística do Desenvolvimento. De forma que afirmações como "a linguagem das crianças de classes subalternas é uma parataxe", ou "um amontoado de frases sem nexos", são bastante comuns (Kramer, 1982).

O homem comunica-se com seus semelhantes por várias razões, de diversas maneiras. A linguagem oral é a forma mais comum de comunicação. Contudo, ela necessita da presença dos interlocutores. Em sua ausência, o homem usa de outros códigos, dos quais a escrita é um deles.

O objetivo da comunicação gráfica é o de superar os obstáculos do tempo e do espaço e ao mesmo tempo servir de memória para as experiências passadas (Lorach, 1968).

A escrita é um código substitutivo para a linguagem, considerada pelos lingüistas como um sistema de comunicação oral, e sua aprendizagem processa-se, na maioria dos casos, nos limites da escola.

É através dela que a escola estabelece o processo seletivo da transmissão, compreensão e reprodução do saber. Torna-se, pois, o lugar privilegiado, juntamente com a aprendizagem da leitura, onde interagem os fatores que produzem o fracasso escolar.

Nosso objetivo específico diz respeito a analisar a produção lingüística de alunos da 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> Grau, freqüentando uma escola pública situada em zona periférica da cidade de Natal. Pretendeu-se verificar em que medida sua produção lingüística reflete a estrutura da língua,



ou seja, se apresentam construções que fogem da organização sintática da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, que tipos de erros são cometidos, os quais possam interferir na comunicação, ou na "boa" qualidade do texto escrito.

Para alcançar tais objetivos, utilizamos, como amostra, a produção escrita de 36 alunos, de uma turma da 4.<sup>a</sup> série, do 1.<sup>o</sup> Grau.

A justificativa para a escolha dos alunos da 4.<sup>a</sup> série deve-se ao fato de que é nesse nível de ensino que os conhecimentos sistemáticos da ortografia, pontuação, acentuação são introduzidos, e também pelo fato de que este nível de ensino constitui uma etapa no conjunto de ensino de 1.<sup>o</sup> Grau. Em outras palavras, ao terminar a 4.<sup>a</sup> série, o aluno passa a um estudo não mais por atividades, e sim por disciplinas. Além do que, os alunos que conseguem chegar à 4.<sup>a</sup> série são aqueles que têm conseguido escapar do processo seletivo que ocorre, principalmente, a nível da 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> Grau.



Os alunos escolhidos, em número de 36, apresentam uma variação, na faixa etária, entre 10 e 12 anos de idade, sendo 17 do sexo masculino e 19 do sexo feminino.

Foi solicitado, em dias de semana alternados, que os alunos escrevessem duas redações, versando sobre os temas "O meu bairro" e "A Felicidade". Para que a pesquisa refletisse, com maior precisão, a situação real da escola, a tarefa foi conduzida exclusivamente pela professora da classe, com orientação anterior do pesquisador.

A escolha dos temas prendeu-se à intenção de avaliar se temas de natureza concreta e abstrata permitiriam diferenças na forma da linguagem.

Os dados obtidos, ou seja, as redações dos alunos foram analisadas de acordo com os seguintes critérios:

- a – Estrutura Sintática
- b – Ortografia
- c – Pontuação
- d – Acentuação
- e – Concordância
- f – Estrutura do Texto.

Estes critérios foram estabelecidos a partir dos objetivos que nos propusemos a atingir, ou seja, numa visão da língua enquanto um sistema. Consideramos a estrutura sintática como aquele sub-sistema lingüístico que sintetiza o conjunto de marcas de uma língua. Para atender aos critérios estabelecidos pela língua escrita, analisamos os aspectos específicos dessa forma de linguagem, que dizem respeito à ortografia, pontuação, acentuação e concordância. E, finalmente, com o item estrutura do texto, tentamos analisar aspectos formais e de conteúdo dos textos produzidos, e em que medida podem constituir-se como textos que transmitam significação sobre os temas citados.

### **Item a: Estrutura Sintática**

Para o item estrutura sintática, consideramos as frases que atendem ao modelo da sintaxe do Português, ou seja, que correspondem ao critério básico de O – SN + SV + (SP), e as possíveis expansões, originando as orações encaixadas, sejam subordinadas ou coordenadas.

A Tabela IV apresenta os resultados quantitativos encontrados, no que diz respeito ao tipo de orações utilizadas pelos alunos nas redações.

As estruturas do Sintagma Nominal (SN) e Sintagma Verbal (SV) mais encontradas apresentam a seguinte representação:

$$\text{SN} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Det} + \text{N} + \text{Mod} \\ \text{Det} + \text{Mod} + \text{N} \\ \text{Det} + \text{Pós D} + \text{N} \end{array} \right\}$$

$$\text{SV} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{V} + \text{SN} \\ \text{V} + \text{SP} \\ \text{V} + \text{SN} + \text{SP} \end{array} \right\}$$

Det = Determinante

N = Nome

Mod = Modificador

Pós D = Pós-Determinante

V = Verbo

SN = Sintagma Nominal

SP = Sintagma Preposicional

SV = Sintagma Verbal

As orações subordinadas correspondem à estrutura de frases encaixadas dos tipos: circunstanciais, denominadas de adverbiais pela gramática tradicional, e que se encaixam na posição de um SP, e relativas, que se encaixam na posição de um SA.

As orações coordenadas correspondem a estruturas das orações coordenadas opcionais. Ou seja, a coordenação que resulta da aplicação da transformação de coordenação a duas orações que contenham elementos idênticos.

**TABELA II**

Tipos de orações apresentadas nas redações

CATEGORIAS \ TEMAS	TEXTO A*		TEXTO B*	
	N	F	N	F
Orações Simples	272	66,2	152	47,4
Orações Subordinadas	32	7,7	88	26,8
Orações Coordenadas	8	1,9	36	11,2
Orações Desviantes	20	4,8	44	13,7

\* O texto A corresponde à redação "O Meu Bairro", e o texto B ao tema "A Felicidade".

N = Total de ocorrências

F = Frequência de ocorrências

Quanto às orações que denominamos desviantes, dizem respeito àquelas orações cuja estrutura não corresponde à estrutura da língua portuguesa, e que se tornam, pois, incompreensíveis.

A leitura da Tabela II demonstra que há uma maior complexidade na estruturação das frases nas redações do tema "A Felicidade", tema este considerado como abstrato.

### Item b: Ortografia

Quanto ao item ortografia, percebemos uma grande incidência de erros, de natureza diversa. Utilizamos, para sua classificação, o modelo apresentado por Lemle (1982). Os dados estão agrupados na Tabela V.

a – **Erros de 1ª Grandeza**, aqueles que demonstram o desconhecimento dos sons, seja por omissão, seja por troca de letras.

Exemplos:

“camo” por “calmo”  
“sepre” por “sempre”  
“quado” por “quando”

b – **Erros de 2ª Grandeza**, aqueles que demonstram o conhecimento do fonema, mas não reconhecem seu valor contextual.

Exemplos:

“istuda” por “estuda”  
“alegri” por “alegre”  
“augumas” por “algumas”

c – **Erros de 3ª Grandeza**, aqueles que resultam das letras rivais.

Exemplos:

“tivece” por “tivesse”  
“sinema” por “cinema”  
“assogue” por “açogue”

d – **Outros**. Nesse item, enquadrados os erros ortográficos que consideramos decorrentes do desconhecimento do vocábulo.

Exemplo:

“água em camada” por “água encanada”.

TABELA III

Demonstrativo dos erros de ortografia nas duas redações

TIPOS DE ERROS	FREQÜÊNCIA	
	N	F
1. <sup>a</sup> Grandeza	22	11,2
2. <sup>a</sup> Grandeza	82	44,1
3. <sup>a</sup> Grandeza	72	38,7
Outros	10	5,2

N = Total de Ocorrências

F = Freqüência de Ocorrências

A análise da Tabela III demonstra que o maior índice de erros foram cometidos nas categorias de 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> Grandeza, o que, segundo sua definição, indicam que os alunos reconhecem os fonemas e sua relação com os grafemas, sem, contudo, serem capazes de utilizá-los, no seu valor contextual.

Quanto aos itens **c**, **d** e **e**, devido à sua natureza, no caso específico da pontuação, e à sua baixa incidência, no caso da acentuação e da concordância, optamos por não apresentar resultados quantitativos.

### Item c: Pontuação

As redações demonstram que 70% dos sujeitos pesquisados ignoram o uso da pontuação, particularmente, o ponto final. Há uma total ausência do ponto entre orações e parágrafos, o que pode significar que os alunos não conhecem o uso dessa marca lingüística. Contudo, há indícios de que os alunos têm consciência de que a seqüência de idéias, expressas na forma escrita, devem ser, de alguma forma, separadas.

Os recursos por eles utilizados são: uso de letras maiúsculas, ou o recurso gráfico de iniciar a oração seguinte em outra linha. São exemplos típicos:

“Meu bairro tem padaria  
“Meu bairro tem prasinha”

ou

“Não tem animação na rua  
A rua não é cauçada”.

ou

“Meu dia feliz sempre e o dia de domingo porque eu brinco muito vou para a praia e. . .”

#### Item d: Acentuação

Os erros de acentuação centraram-se, fundamentalmente, na ausência de acentos nas palavras proparoxítonas, e com uma frequência bastante alta no verbo ser, na sua forma de 3.<sup>a</sup> pessoa do singular do presente. 62% dos alunos não acentuam o “é”, o que graficamente torna-o idêntico à conjunção e. Embora esse tipo de erro não tenha causado problemas para a compreensão, vez que há diferentes distribuições destas duas palavras, revelam um desconhecimento do valor da acentuação como marca da língua escrita.

Exemplos:

e	—	é
colegio	—	colégio
otimo	—	ótimo

#### Item e: Concordância

Quanto aos erros de concordância, apresentam-se numa escala bastante reduzida e dizem respeito tanto à combinatoria entre sintagma

nominal e sintagma verbal, quanto à concordância intra-sintagmas. Os únicos exemplos encontrados foram:

– Concordância intra-sintagma

“todas as semana”

“rapazes bonito”

“muda coisas”

“são calçado”

– Concordância entre sintagma nominal e sintagma verbal

“nós gostaria”

“espero que eles tenha. . .”

“eu sou feliz porque meus pais é bom pra mim”

#### Item f: Estrutura do Texto

Quanto ao item f, estrutura do texto, percebe-se que a redação sobre o tema concreto “O bairro” apresenta-se com características objetivas, essencialmente descritivo, sem posicionamento do autor do texto. O tema “A Felicidade”, embora mantenha as características básicas de um texto descritivo, manifestada principalmente na forma do verbo utilizado, propiciou a manifestação da subjetividade do autor, presente nas opiniões e explicações de seus sentimentos. O entendimento do que seja felicidade passa por questões relacionadas à realização de atividades, como, por exemplo, <sup>(7)</sup>

“Meu dia feliz sempre é o dia de domingo porque eu brinco muito”.

“a felicidade prá mim é quando eu jogo bola, e também quando eu fico no gol”.

“a minha felicidade é estuda i ser experienci para quando ficar adulto arranjar emprego”.



“eu sou feliz porque eu danso brinco saio pulo corda”.

ou **ter** alguma coisa, ou **ser** alguma coisa.

“a felicidade para mim é pai e mãe”.

“a minha felicidade era de um dia ser cantora”.

Ainda com relação à estrutura textual, os dados evidenciam que, apesar dos erros cometidos no que diz respeito à ortografia, acentuação, pontuação e concordância, se mantém a comunicação e a transmissão de significações.

Ou seja, os textos produzidos apresentam marcas de coesão segundo a definição de Halliday e Hasan (1976).

“Um dia feliz para mim é quando (conjunção) chegar o dia de eu i embora para Belém.  
Mas (conjunção) eu vou ficar um pouco triste porque (conjunção) eu vou deixar os meus (referência) amigos.  
Espero que eles (anáfora) tenha um bom estudo boas notas no próximo ano”.

“Eu sou feliz porque (conjunção) meus pais e bom pra mim  
Mais (conjunção) eu não sou feliz porque (conjunção)  
quando eu falo que (conjunção) vou realizar meu (referência) sonho que e viaja por todos os lugares estrangeiros eles (anáfora) mangam de mim  
sou feliz porque (conjunção) trabalho que foi a coiza que eu sempre quis fazer”.

“No bairro que (substituição) eu moro tem açougue,  
mercearias, farmacias etc

No bairro que (substituição) eu moro tem augumas ruas que (substituição) não são calçadas  
No meu (referência) bairro todo dia tem água”

“O meu bairro é triste e grande  
Não tem (elipse) animação na rua  
A rua não é caçada  
As noites são chatas”

“eu moro no bairro da Coceição  
Perto da mia casa (conjunção) tem um  
supermercado e uma igreja

“Eu moro na rua dos Tororós  
Perto da mia (conjunção) casa tem uma  
padaria

A rua que (substituição) eu moro e calçada”

Constata-se, ainda, que, no texto “A Felicidade”, há uma presença marcante do uso de adjetivos, o que indica uma maior flexibilidade e domínio do uso da língua.

Em resumo, poderíamos afirmar, a partir dos dados encontrados, que a língua escrita apresentada pelos sujeitos pesquisados, em sua grande maioria, não fere os princípios da língua entendida como um sistema, contudo apresentam falhas no que diz respeito ao conhecimento das marcas da língua escrita.

Quanto à estruturação e organização sintática, percebe-se que o tema abstrato propiciou o surgimento de estruturas entendidas como mais complexas. Por outro lado, permitiu um maior número de estruturas desviantes.

Esses dados, de uma certa forma, discordam da concepção dominante de que esses alunos apresentam uma linguagem deficiente, e, conseqüentemente, sua língua, não sendo útil como suporte para o pensamento, vez que os textos produzidos, apesar do desconhecimento das marcas da língua escrita, são transmissores de significação.

Os resultados encontrados sugerem que há necessidade de uma maior explicitação do que sejam as marcas da língua escrita e de seu valor. Torna-se necessário que, no processo de ensino da língua, a escrita seja vista não apenas como uma demonstração do saber, ou do “não-saber” das crianças de classes subalternas, e sim, que esta seja considerada como um modo de funcionamento da linguagem, com normas próprias, e que devem ser aprendidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. AVELAR, R. F. A aquisição do código escrito. **Letras de Hoje**, 50, 1982.
02. BAUTIER-CASTIGN, E. Pratiques linguistiques, normes scolaires et différentiations socio-culturelles. **Langages**, 59, 1980.
03. BENVENISTE, E. Sémiologie de la langue. In: ——. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris, Gallimard, 1974.
04. BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, TAQ, 1980. Trad. do original, 1961 b.
05. BLASS, T. & SIEGMAN, A. A psycholinguistic comparison of speech, dictation and writing. **Language and speech**, 18 (1): 20-34, 1975.
06. CAZACU, T. **Lenguaje y contexto**. Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1970. Trad. do original rumeno, 1969.
07. CHISS, J. L.; FILIOLET, J.; MAINGENEAU, D. **Linguistique française: initiation à la problématique structurale**. Paris, Hachette, 1978.
08. CHOMSKY, C. **The acquisition of syntax in children from 5 to 10**. Harvard University, 1968. Doctoral dissertation.
09. DITTMAR, N. **Sociolinguistics**. England, Wilmer Brothers, 1976.
10. DRIEMAN, G. H. J. Differences between written and spoken language. **Acta Psychologica**, 20 (1), 1962.
11. DUBOIS, J. **Grammaire structurale du français: nom et pronom**. Paris, Larousse, 1965.
12. ESPERET, E. Langage, milieu et intelligence: conceptions développées par B. Bernstein. **Bulletin de Psychologie**, 29, (320), 1975-76.
13. FRAYSSE, P. & BREYTON, M. Comparaison entre les langages oral et écrit. **L'année psychologique**, 59, 1959.
14. FRANÇOIS, F. Analyse linguistique, normes scolaires et différentiations socio-culturelles. **Langages**, 59, 1980.
15. GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. **Lingüística e ensino de português**. Coimbra, Livraria Almedina, 1973.
16. GRUMBACH, J. S. Pour une typologie des discours. In: ——. **Langue, Discours et Société**. Paris, Du Seuil, 1975.
17. HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London, Longman, 1976.

18. HARDY, M.; PLATONE, F.; DANNEQUIN, C. Langage et classes sociales: quelques problèmes méthodologiques. **Psychologie Française**, **22** (1-2): 37-46, 1977.
19. HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, TAQ, 1981. Trad. do original, 1970.
20. JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris, Ed. Minuit 1963. Trad. do original, 1957.
21. KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
22. LEMLE, M. A tarefa da alfabetização – etapas e problemas do português. **Letras de Hoje**, **50**, 1982.
23. LORACH, E. A. Les représentations graphiques du langage. In: MARTINET, A. (org.). **Le langage**, Paris, Éditions Gallimard, 1968.
24. MARTINET, A. O oral e o escrito. In: MARTINET, J. (org.). **Da teoria lingüística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1979. Trad. do original, 1968.
25. NIQUE, C. & LELIEVRE, C. Le text écrit d'élève: production d'un sujet ou produit de déterminations? **Langue Française**, **38**, 1978.
26. OLDS, H. F. An experimental study of syntactical factors influencing children's comprehension. **Reporter**, **4**, 1968.
27. PALERMO, D. S. & MOLFESE, D. Language acquisition from age five onward. **Psychological Bulletin**, **78** (6), 1972.
28. PITMAN, H. **Ortografia: a relação fonema-grafema**. Brasília, Thesaurus, 1985.
29. POOLE, M. & FIELD, T. W. A comparison of oral and written code elaboration. **Language and Speech**, **19**(4), 1976.
30. VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Edições Antídoto, 1979. Trad. do original, 1934

## NOTAS

- 1 — Para maiores detalhes sobre a variante situacional, veja-se Cazacu (1969); Houston (1970); Hardy e Platone (1977).
- 2 — “Embrayeurs” constituem uma classe de palavras cujo sentido varia de acordo com a situação. Não possuem referência própria na língua, e só passam a ter valor por referência a um falante emissor e ao tempo de enunciação. Ex.: ontem, aqui etc.
- 3 — Veja-se as características dos códigos apresentados por Bernstein (1980), as categorias utilizadas nas pesquisas, nas resenhas de Dittmar (1976) e Esperet (1975 — 1976).
- 4 — Para uma explicitação do que significa discurso interno, veja-se na obra citada, o último capítulo. Vigotsky critica, com essa noção, a linguagem egocêntrica da forma que é caracterizada por Piaget.
- 5 — Letras “rivals” correspondem àqueles grafemas que podem representar mais de um som e cuja escolha decorre em sua maioria das raízes etimológicas das palavras.
- 6 — Embora a carência de empregos seja um fato comum em todo o país, ressalte-se a situação de Natal, cidade do Nordeste, com baixíssimo índice de industrialização, e um grande índice de subempregos, tanto para os homens como para as mulheres.
- 7 — Mantivemos a grafia do aluno, e inclusive a organização espacial.

# EM QUESTÃO: O MÉTODO \*

Ivana Veraldo\*\*

Uma breve apreciação da produção acadêmica que tenta analisar a educação por seus fundamentos, ou pela história, desperta certa inquietação relativa aos parâmetros teórico-metodológicos empregados. O que se constata, numa primeira análise, é que não existe por parte dos pesquisadores muita preocupação com esclarecimentos das fontes utilizadas, com a clareza do referencial teórico ou com o método que se propõe a usar para explicar a sociedade e a educação. Parte-se, apressadamente, para o estudo de temas da educação, sem antes tê-la compreendido como parte integrante da sociedade, sem considerar-se que a educação só é explicada se a sociedade o for anteriormente, enfim, sem antes ter delineado muito claramente a compreensão de trabalho e de sociedade que a fundamentam.

Pressupõe-se que, se a dinâmica da produção da vida não é muito bem compreendida, o método utilizado fica comprometido. Fundamentalmente, se não se tem clareza sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre o método, os problemas ficam prejudicados no ato de sua definição e/ou explicitação. É com base nestes pressupostos que se parte para a formulação de uma questão fundamental, e outra que dela decorre.

Em primeiro lugar e principalmente: até que ponto a base material e suas reais alterações vêm sendo suporte para os encaminhamentos

---

\* Trabalho apresentado na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, de 02 a 05-08-88.

\*\* Professora colaboradora da Área de Fundamentos da Educação (Pedagogia), Universidade Estadual de Maringá-PR.

dos problemas formulados na área educacional? E, com objetivo de exemplificar, formula-se a seguinte questão: se a universalização da produção e das trocas já se objetivou, como explicar a utilização de parâmetros com suporte do nacionalismo para encaminhamento dos problemas? Verifica-se, então, que a segunda questão é exemplificativa da primeira e, dessa forma, a resposta daquela fornecerá subsídios para esta. Responder a estas questões, porém, não é tarefa fácil que possa ser esgotada em um texto simples como este. Por isso, pretende-se, apenas, fazer algumas considerações em torno da segunda questão. Para tanto, faz-se necessário retomar historicamente o significado do nacionalismo, o que nos remete, num primeiro momento, ao período mais conhecido por transição da Idade Média para a Idade Moderna (séculos XV – XVI – XVII).

Na Idade Média, a base material da sociedade definia-se pela propriedade individual dos meios de trabalho, que eram muito pouco desenvolvidos. A produção individual, com objetivo de atender ao consumo imediato, era limitada pelo precário desenvolvimento das forças produtivas. A sociedade, desta forma organizada, exigia relações de dependência pessoais e locais.

No entanto, um gradativo desenvolvimento das forças produtivas possibilitou a produção de excedentes. A necessidade de trocá-los exigia uma nova forma de organizar a sociedade, já que a descentralização inerente à sociedade feudal não correspondia a essas transformações que vinham se objetivando na base material. Alianças entre a burguesia comercial e a realeza foram efetivadas com o objetivo de derrubar a nobreza e o clero. Enfim, destruir a ordem feudal com medidas como: unificação da língua para facilitar as trocas, unificação da moeda, eliminação dos impostos dos vários feudos, construção de estradas para facilitar o comércio, apoio financeiro dos burgueses aos monarcas, visando consolidá-los no poder, legislações protecionistas, etc. O nacionalismo destruiu as fronteiras políticas e culturais que dificultavam o desenvolvimento das forças produtivas, realizando as aspirações da burguesia européia, que tinha suas atividades de troca, de comércio, impossibilitadas pelas relações feudais. Os Estados Nacionais, portanto, emergem como expressão política dessas transformações.

Eliminadas as barreiras feudais, ultrapassado o simples comércio de excedentes, dominada a produção, estabelecida a produção mecanizada em larga escala, a construção política da nação dos séculos anteriores começa, contraditoriamente, a prejudicar a dinâmica de reprodução do capital a partir do século XIX.

A transição da livre concorrência para a forma mais avançada do Imperialismo é apreendida em 1877 pelos chapeleiros do Rio de Janeiro. Estes, preocupados com a grande importação de chapéus e detectando a precariedade da indústria nacional, verificam que os chapéus produzidos no estrangeiro são de melhor qualidade e mais baratos. Afirmam que “. . . o fabricante, a fim de concorrer em preços com o chapéu estrangeiro, tem sido obrigado a introduzir no fabrico máquinas dos sistemas os mais aperfeiçoados, com as quais acabam maior quantidade de obra e dispensam número considerável de operários. Não é isso uma censura ao fabricante, que desta forma procura melhorar os seus interesses, acompanhando o progresso do presente século, tanto mais que dessas máquinas resultam grandes benefícios para o artista, tornando-lhe a arte mais suave. . .” (CARONE, 1979, p. 201).

Para melhor ilustrar, citam-se outros exemplos, mais recentes, que demonstram a contraditoriedade da manutenção das barreiras nacionais:

a) o hemisfério sul é possuidor de 75% das espécies de plantas existentes em todo o mundo. No entanto, a tecnologia mais desenvolvida para o processo de coleta e apropriação dessas plantas localiza-se nos países do norte (REVISTA CIÊNCIA HOJE, p. 09). As políticas nacionalistas dificultam a utilização deste conhecimento, pejorativamente chamado de estrangeiro, e propõe a sua recriação no interior de cada nação;

b) discute-se, hoje, a questão da exploração do subsolo brasileiro, e o maior número de propostas correm no sentido de nacionalizá-la. Corre-se o risco, com essa exacerbação do nacionalismo, de que os minérios que podem ser encontrados no subsolo brasileiro tornem-se obsoletos, pois, conforme SUSLICK (p. 23), “. . . o que hoje é estratégico em face a um determinado estado da arte e da técnica, amanhã poderá ser deslocado pelo aparecimento de um novo processo”;

c) no início das sociedades modernas, a matéria-prima contribuía em 50% do valor final do produto. Hoje, por exemplo, na indústria produtora de “chips” de computadores, tal percentual não ultrapassa 3% (CIÊNCIA HOJE, p. 09). Isto significa que, atualmente, o poder industrial não está mais localizado somente na propriedade de matérias-primas, mas, principalmente, no domínio de tecnologia. E este domínio não se localiza, necessariamente, no interior do espaço geográfico de uma única nação.

Os dados/exemplos apresentados confirmam a afirmação feita de que a manutenção das barreiras nacionais dificultam o desenvolvimento



das forças produtivas num nível mais acelerado. O processo de exigência de nacionalização é uma preocupação que também se torna clara na área educacional, como se pode verificar em José Veríssimo (em 1889), e, de uma forma geral, na maioria dos encaminhamentos didático-pedagógicos dados ao ensino. O livro de Veríssimo, *A Educação Nacional*, foi publicado pela primeira vez quando o Brasil inaugurava a República e reeditado quando se passou a falar da Nova República em 1985. Publicado num período em que o nacionalismo não mais respondia às exigências da produção da vida, este livro passa, contraditoriamente, a conclamar uma educação nacional, livros nacionais, escolas nacionais, problemas nacionais, enfim.

Se, desde o final do século passado, os homens passam, equivocadamente, a reivindicar medidas nacionalistas, é, neste século, que estas se acirram. São reivindicações que passam pelas Campanhas Civilistas de Rui Barbosa (1909), pelo fechamento da nação no período da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial (1914-1917), que se consolidaram no surgimento da Liga Nacionalista, da Liga de Defesa Nacional e, especialmente, na campanha pelo serviço militar obrigatório. E, ainda, pelas medidas tomadas de 1917 a 1919, visando ao fechamento das escolas estrangeiras e apoiando a organização de escolas nacionais no interior das colônias de imigrantes, pela Semana de Arte Moderna em 1922, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, etc.

Porém, o local mais fecundo para as idéias nacionalistas foi, sem dúvida, o ISEB — Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Este Instituto (criado em 1955 e extinto em 1964), foi organizado com o objetivo fundamental de criar uma “cultura brasileira”, e, talvez, a frase mais eloqüente, a mais expressiva tenha sido a de Álvaro Vieira Pinto, “. . . tudo que é nacional passa a ser racional. . .” (MOTA, p. 173). Grande parte dos textos da educação estão fundamentados na produção deste órgão, não levando em consideração uma análise do nível de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade em geral.

Poderíamos citar, ainda, como marcando profundamente o pensamento educacional, a produção da CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina, organizada no final da década de 40 —, cuja produção teórica, também de cunho nacionalista, é amplamente utilizada pelos educadores sem nenhum questionamento maior.

Ao mesmo tempo em que ocorre a proliferação das idéias nacionalistas no Brasil, a prática social dos homens apresenta dados que permitem, no mínimo, questionar a posição convicta dos seus defensores. Como,

por exemplo, a assinatura de um tratado na cidade de Roma, em 1957, criando o Mercado Comum Europeu, destinado a "...estabelecer as fundações de uma união entre os povos da Europa e a garantir o progresso econômico e social de suas ações por meio de uma ação comum que teria por finalidade a eliminação de todas as barreiras que dividem a Europa" (REVISTA VEJA, p. 20).

Este tratado reflete a necessidade de destruição das barreiras nacionais para que as forças produtivas continuem a se desenvolver mais rapidamente. O Mercado Comum Europeu (MCE) é a grande expressão da negação do nacionalismo.

Essas considerações em torno do nacionalismo servem de direção para responder à segunda questão formulada: se a universalização da produção e das trocas já se objetivou, se o Mercado Comum Europeu, a Comunidade Econômica Européia são realidades (ver VEJA, n.º 20), se as multinacionais não estão sujeitas às sanções jurídicas de nenhum país em particular, como, então, explicar a utilização de parâmetros nacionalistas para encaminhar problemas? E, de certa forma, estas considerações fornecem subsídios para responder à primeira e central questão: até que ponto a base material e suas reais alterações vêm sendo suporte para encaminhamentos dos problemas formulados na área educacional?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. CARONE, E. **Movimento operário no Brasil (1877-1944)**. São Paulo. Rio de Janeiro, Difel, 1979.
02. MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira**. 3. ed., São Paulo, Ática, 1977.
03. REVISTA CIÊNCIA HOJE (Editorial). vol. 6, n.º 32, jun./1987.
04. SUSLICK, S. B. Minerais estratégicos e inovação tecnológica. **Revista Brasileira de Tecnologia**. 19(3), mar. 1988.
05. TOLEDO, C. N. **ISEB: fábrica de ideologias**. 2. ed. São Paulo, Ática, 1982.
06. TOLEDO, R. P. A caminho da grande nação. **Revista Veja**, 20(20), maio 1988.
07. VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

# DA CRIANÇA IDEAL E ABSTRATA À SUA CONDIÇÃO DE SER SOCIAL \*

Maria Estela Costa Holanda Campelo \*\*

Ao pensarmos sobre a nossa visão de criança, concluímos que tal visão reflete uma abordagem de desenvolvimento a ela subjacente. Da mesma maneira, ao analisarmos o modo como percebemos a criança pré-escolar e o seu desenvolvimento, não podemos fazê-lo desvinculado de outras visões que encontramos explícita ou implicitamente em propostas pedagógicas de educação pré-escolar. Tais visões — que têm influenciado a nossa prática pedagógica com a criança pré-escolar — são conteúdos que estão atrelados a diversos momentos da história da Psicologia. São as visões: predeterministas, ambientalista, interacionista, e sócio-histórica.

Como as demais abordagens, a predeterminista se apóia em algumas premissas que, nesta visão, são responsáveis por muitas das diretrizes fatalistas de nossa prática pedagógica. Entre essas premissas, citam-se, conforme Hunt (1982, p. 88), as crenças:

- no caráter fixo da inteligência;
- no desenvolvimento predeterminado;

---

\* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla, sistematizada em nossa Dissertação de Mestrado: "Descobrendo a criança pré-escolar: um trabalho com o Professor da Escola Pública de Natal — RN". UFRN — 1988.

\*\* Professora do Departamento de Educação da UFRN

- na irrelevância de qualquer experiência, antes do aparecimento da linguagem;
- de que as experiências emocionais iniciais são mais importantes no desenvolvimento posterior do que as experiências cognitivas.

Todas essas afirmações “científicas”, justificadas sob as mais diversas formas, serviram, entre outras coisas, para legitimar a política educacional omissa com relação a qualquer empreendimento que pudesse assistir a criança nos seus primeiros anos de vida.

Além dessa consequência que veio, principalmente, em detrimento das classes subalternas, tal posicionamento reduz o social ao individual, através das suas afirmações de que:

- o vínculo hereditário predetermina tudo o que uma criança será;
- todo o seu repertório de comportamento surge, automaticamente, logo que a sua estrutura anatômica amadureça (inferência feita por Coghill e outros, cf. Hunt, 1964, p. 92);
- as circunstâncias em que o desenvolvimento ocorre têm poucas consequências sobre esse desenvolvimento.

Todas essas “verdades conclusivas” não colocam em causa as condições concretas de vida da classe social a que pertença a criança — condições estas que determinarão o seu destino educacional (se irá ou não à escola e a que tipo de escola, o tempo em que ali vai permanecer, as aprendizagens que realizará — não só dentro como fora da escola, etc.), sua posição no sistema produtivo e outras tantas experiências que viverá, chamem-nas de emocionais ou mesmo cognitivas. A posição predeterminista escamoteia tanto a origem econômica das desigualdades sociais quanto as suas possíveis consequências. Sem penetrar no cerne da questão, a posição predeterminista justifica, “a priori”, qualquer insucesso que possam ter os filhos das classes subalternas, cujas limitações lhes são atribuídas pela natureza que predeterminou todas as suas possibilidades de desenvolvimento, quando a realidade nos mostra que isso não ocorre ao acaso, como fazem crer, mas é imposto àqueles indivíduos pelas suas condições concretas de vida ou sua condição de ser social.

Também com origem nas teses predeterministas, a crença na inteligência fixa desembocou na excessiva importância atribuída aos rótulos produzidos pelos famosos testes de QI. Os resultados desses testes têm ajudado a justificar a desdita das crianças das classes subalternas. Essas crianças têm sido prejudicadas no desempenho desses testes, pelo fato de sua padronização ter-se dado numa classe social totalmente estranha à sua. Segundo

Rosa (1983, p. 94), ignorando esse fato, autores como "Arthur Jensen (1) chega a advogar a existência de fatores genéticos como determinantes das diferenças de nível mental entre indivíduos de diferentes raças, como no caso de pretos e brancos nos Estados Unidos".

Jensen chega ao extremo de afirmar (apud Mussen et alii, 1977, p. 291), que a hereditariedade é responsável por, aproximadamente, 80% da variação nos resultados de QI, ficando os 20% por conta dos demais fatores. Além do mais, Jensen (apud Mussen et alii, p. 291), enfatiza que "Mudanças drásticas no meio ambiente e nos programas educacionais têm pouco efeito nos resultados dos testes de inteligência por que esta é, basicamente, determinada por fatores genéticos e a diferença entre os QIs de negros e brancos é o resultado da inferioridade genética dos negros".

Sabemos que as teses predeterministas e os princípios liberais do individualismo, de igualdade e da liberdade se respaldam reciprocamente, pois integram o mesmo sistema ideológico. No entanto, no final da década de 40 e início da década de 50, os pressupostos predeterministas não estavam mais conseguindo justificar muitas evidências que a eles se contrapunham. Desse modo, o mito de igualdade de oportunidades estava, segundo Patto (1984, p. 113), fortemente abalado na sociedade norte-americana pelo acirramento das contradições sociais, mais evidentes, ali, no pós-guerra de 46 e início da década de 50. Tais contradições se evidenciavam, sobretudo, pela não correspondência entre aquele decantado princípio e a realidade — marcada pela crescente marginalização de minorias raciais que, em decorrência disso, protestavam.

Assim, era preciso se restaurar a crença nos princípios de igualdade de oportunidades e de liberdade individual, através de ações que demonstrassem a "preocupação" do Estado em ser "imparcial" na defesa do bem comum.

Contudo, as teses predeterministas não ofereciam respaldo teórico para uma ação do Estado que fosse "recuperadora" dos que se encontravam "à margem" da sociedade.

Deste modo, segundo Patto (1977, p. 21), a posição ambientalista que começara a configurar-se no início do século XX e conseguira um "status" definido dentro da Psicologia durante os anos 40, atinge o seu ponto culminante durante a década de 60.

As teses defendidas pelo ambientalismo situam-no no extremo oposto ao predeterminismo (Zigler, 1981, p. 197).

Segundo Zigler (loc. cit.), o ambientalismo ou a mística ambiental afirma, em sua forma mais simples, que:

- a inteligência é essencialmente treinável;
- o intelecto ou aquela coleção de processos cognitivos (memória, formação de conceitos, estruturas formais de cognição e da inteligência) é, fundamentalmente, o resultado de um “in put” ambiental e, em essência, que
- a inteligência é um produto ambiental.

Muitos trabalhos empíricos procuram respaldar a posição ambientalista, mas alguns autores de posições diferentes (Zigler, por exemplo), consideram que os resultados desses trabalhos têm sido manipulados no sentido de confirmar que as diferenças no funcionamento cognitivo se devem, apenas, a diferenças na estimulação ambiental. Entre os resultados desses trabalhos, citam-se entre tantas pesquisas, as seguintes:

- 1) a de White e colaboradores, que afirmam ser melhor o desempenho em tarefas de desenvolvimento nas crianças que foram estimuladas pela presença de objetos móveis em seus berços (Zigler, p. 194-5);
- 2) a de Bruner (apud Zigler, p. 195), que fala de uma plasticidade da inteligência com possibilidades de antecipar a prontidão da criança pela estimulação ambiental, o que se traduziria na afirmação de que o emprego de uma tecnologia correta poderia aumentar o ritmo e o nível final de desempenho cognitivo. Sua posição resume-se na sua famosa frase: “Qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”. (Bruner, 1976, p. 31).
- 3) a dos Deutsch, que afirmam aumentar, pela estimulação, um ponto por mês, no QI dos alunos de sua escola maternal (Zigler, p. 195);
- 4) a de Hunt, que procura demonstrar a relevância do papel do ambiente, afirmando que, se forem proporcionadas experiências certas às crianças, estas poderão tornar-se brilhantes (Zigler, p. 194).

As teses ambientalistas e os trabalhos empíricos que as fundamentavam tiveram, segundo Patto (1984, p. 117), um papel marcante na prática pedagógica da Europa e dos Estados Unidos na década de 60 e primeiros anos da década de 70.

A influência do ambientalismo se deu na elaboração dos chamados Programas de Educação Compensatória, que visavam colocar em níveis de igualdade crianças provenientes de diferentes meios sócio-econômicos e culturais. Segundo tais Programas, as crianças provenientes das classes subalternas são consideradas “carentes”, “deficientes”, na medida em que não

correspondem aos padrões estabelecidos em função da classe social dominante. O pressuposto fundamental de abordagem da privação cultural está ligado à sua denominação (carência cultural), uma vez que postula que as diferenças sociais são de cunho cultural.

E o mais lamentável é se constatar que, no Brasil, a "nova" política de educação pré-escolar é unânime em recomendar a educação compensatória a nível pré-escolar, o que pode ser demonstrado através de uma consulta a documentos importantes que integram a legislação e normas da educação pré-escolar no Brasil sobretudo a nível de Conselho Federal de Educação (2).

Não podemos estudar o fenômeno da "privação", "carência", "deficiência" ou "marginalização cultural sem nos reportarmos à estrutura sócio-econômica de nossa sociedade. Tal estrutura determina, condiciona a distribuição de renda dos indivíduos, de acordo com a sua inserção no sistema produtivo. A partir daí, são determinadas todas as suas condições materiais de existência: alimentação, saúde, moradia, acesso à escola, desempenho escolar, etc.

Em essência, as posições predeterminista e ambientalista se assemelham. Mesmo assim, são consideradas diametralmente opostas pela ênfase em diferentes aspectos (hereditariedade ou ambiente) como predominantemente decisivo para o desenvolvimento humano. Como vimos, os da primeira posição defendiam que o desenvolvimento seria um desabrochar da dotação genética. Os da segunda posição imputavam às experiências ambientais um papel determinante na aquisição das características desenvolvimentais.

Além dessas abordagens, há, ainda, a posição interacionista: tanto a experiência quanto a dotação genética são, reciprocamente, influentes no desenvolvimento do indivíduo.

Alguns acontecimentos históricos marcaram o aparecimento do interacionismo na sociedade norte-americana, cujo "zeitgeist" científico tem influenciado também a nossa literatura. Segundo Elkind (1973 p. 18-19), durante os anos 20 e início dos anos 30, observava-se um forte contraste entre a ciência social européia, em que havia o predomínio de teorias de cunho hereditário, e a ciência social americana, rigidamente ambientalista.

O nativismo europeu provinha da Gestalt, que sugeria a existência de uma organização nas experiências que se vivenciavam e que eram determinadas por agentes organizadores inatos ou estruturas mentais. Para escapar às perseguições nazistas, muitos gestaltistas, segundo Elkind, tiveram que emigrar para a América. Ali, encontraram os ambientalistas fazendo soar

alto as controvérsias entre natureza e ambiente/cultura. Muitos foram os que se posicionaram em favor da natureza, outros do ambiente. Havia, porém, os que defendiam uma outra posição — eram os interacionistas, que viam de forma relativa a influência da hereditariedade e do ambiente. Dentre os interacionistas, destacam-se diferentes posições: a de Zigler, segundo a qual a abordagem interacionista seria uma posição intermediária ou uma média entre o predeterminismo e o ambientalismo. Desse modo, o desenvolvimento seria, para Zigler, um somatório das forças hereditárias e ambientais.

A outra posição interacionista que destacamos é a de Piaget, para quem o interacionismo seria uma síntese entre os dois aspectos (herança e ambiente), síntese, esta, que supera tanto o predeterminismo quanto o ambientalismo, bem como o racionalismo e o empirismo. Piaget se destaca entre os interacionistas. Após anos de sua produção científica, ele passou a influenciar, também, a Psicologia americana nos últimos anos da década de 50.

No Brasil, Piaget passou a ser doutor "honoris causa" da Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), em 1949 (cf. Castro, 1979, p. 56).

É muito significativo, bem fundamentado e fecundo o trabalho de Piaget. Apesar de reconhecermos a importância de sua obra e as possibilidades de sua utilização na reformulação de currículos e metodologias de ensino, não é nosso objetivo, aqui, estudá-lo exaustivamente, nem analisar a aplicação dos seus achados à educação (3). Dada a seqüência e os objetivos deste trabalho, propomo-nos a discutir, no âmbito da obra de Piaget, concernente ao desenvolvimento da criança, algumas questões teóricas alusivas aos fatores do desenvolvimento e à influência destes na construção das estruturas cognitivas ou de consciências individuais. De acordo com Freitag (1984, p.18-19). "Inteligência, pensamento, estruturas cognitivas e ainda (menos freqüentemente) estruturas de consciência são considerados equivalentes, sendo usados de forma quase sinônima tanto nos textos de Piaget e de sua escola, como nos estudos de seus seguidores no mundo anglo saxônico".

Com o interacionismo e, sobretudo, com Piaget, a clássica discussão entre hereditariedade X ambiente, entre razão X experiência, deixa de ser unilateral para se tornar indivisiva porque, segundo Piaget (1973b, p. 152) "os fatos observados são sempre relativos a um equilíbrio entre as duas espécies de fatores de hereditariedade e de meio e não a um único dentre eles".

Para Piaget (1973a, p. 118), o problema biológico das interações entre o organismo e o meio corresponde diretamente às relações sujeito



X objeto. Essas relações constituem para Piaget (1975, p. 125) o problema central do conhecimento concebido “não como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres pré-existentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e essas estruturas os enriquecem e enquadram”.

Através de sua explicação psicogenética das categorias do conhecimento, Piaget retoma, com segurança, a discussão sujeito X objeto do conhecimento, fornecendo elementos convincentes da influência simultânea desses aspectos no desenvolvimento humano. Essa relação, vista de modo parcial pelos adeptos do predeterminismo e ambientalismo, passa a ser, no contexto da perspectiva de Piaget, uma relação de dependência recíproca.

Transformando o objeto para “assimilá-lo”, o sujeito também se modifica pela “acomodação” de suas experiências anteriores à atual, de suas “estruturas”, num processo de níveis cada vez mais complexos e distantes da ação concreta sensório-motora. O próprio sujeito elabora ou “constrói” o seu conhecimento, num processo em que, para Piaget (1973b, p.152) a equilíbrio é fundamental. Assim sendo, diz ele “De uma maneira geral, o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura, ao mesmo tempo em que acomoda a estrutura ao meio, a adaptação podendo se definir como um equilíbrio entre tais trocas”.

A assimilação e a acomodação são dois construtos, processos complementares da adaptação, apesar de distintos sob o ponto de vista conceitual. São considerados por Piaget como “os dois postulados – base de toda a dinâmica evolutiva da vida” (apud Cruz, p. 40). Da mesma forma, a organização e a adaptação são aspectos complementares, as chamadas invariantes funcionais, visto terem as mesmas propriedades de funcionamento cognitivo, encontradas sempre e em toda parte, apesar da variedade de estruturas cognitivas (cf. Cruz, p. 38). Todo comportamento é, pois, segundo Cruz (p. 41) “ação estruturada e estruturante, uma ‘organização-para-a-adaptação’ e uma ‘adaptação-para-a-organização’, o que constitui um processo contínuo de estruturação”.

Com relação aos modelos utilizados por Piaget no decorrer de sua produção científica, Freitag (1985, p. 13-22) assinala que ele utilizou modelos concernentes à linguagem, à moralidade, adotando, finalmente, apenas, o modelo do pensamento lógico. Dada a abrangência dos dois primeiros modelos, diversos autores (Kohlberg, Harten e Freitag apud Freitag, 1985, p. 19) lamentaram o empobrecimento relativo da teoria psicogên-

tica de Piaget, embora Freitag (1985, p. 18-20) reconheça que, a partir da divulgação dos estudos interculturais, há indícios de que ele pretendia retomar ou incluir nos seus estudos outras dimensões, como a social.

A retrospectiva que fizemos em uma parte da obra de Piaget demonstra que a sua busca do "como conhecemos?" encontrou explicações no domínio das funções cognitivas com base em interações reguladoras. Contudo, a evolução dessas funções não poderá ser compreendida sem a explicação do papel relevante que, segundo ele, os fatores do desenvolvimento mental desempenham nessa construção. Antes de abordar cada um desses fatores, Piaget atenta para o fato de as pesquisas comparativas permitirem a dissociação entre fatores individuais e coletivos de desenvolvimento, sendo, para ele, esta a principal vantagem das pesquisas interculturais. Mostra, ainda, que cada fator por si só é condição necessária, porém, insuficiente, para o desenvolvimento, embora Kamii & Devries (p. 38) e Cruz (p. 44) frisem que a equilíbrio e a experiência com os objetos, no sentido lógico-matemático, sejam, para Piaget, os dois fatores mais importantes.

Em diversos momentos de sua obra, Piaget trata desses fatores utilizando diferentes nomenclaturas, embora, em essência, se constituam nos mesmos fatores. Nota-se, ainda, nas suas diversas discussões sobre tais fatores, a supressão esporádica de um ou outro, sendo apresentados sempre um grupo de quatro, embora ao todo sejam cinco fatores. São eles:

1) Fatores biológicos — dizem respeito, especialmente, à maturação do complexo formado pelos sistemas nervoso e endócrino. Estes fatores são considerados por Piaget (1973b, p. 133) como individuais e, segundo ele "não devem, sem dúvida, nada à sociedade". (4) De acordo com Piaget, a maturação desempenha um papel relevante durante todo o desenvolvimento mental, embora se conheçam muito pouco os seus pormenores e não se saiba "quase nada das condições da maturação que possibilitam a constituição das grandes estruturas operatórias" (Piaget & Inhelder, 1980, p. 132). Do que se conhece, diz Piaget, a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades para o aparecimento de novas funções cognitivas, sendo, pois, uma condição necessária, porém insuficiente; porquanto, mesmo que existam as condições maturacionais adequadas, não se pode prescindir de um mínimo de experiência para que surjam novas condutas cognitivas. O papel principal da maturação está na ordem invariante dos estágios ou do seu caráter seqüencial, "cada um sendo necessário ao seguinte numa ordem constante (. . .), quaisquer que sejam os meios sociais no seio dos quais se formam os indivíduos" (Piaget, 1973b, p. 133). A demonstração de

um caráter não seqüencial dos estágios ou a inversão na sua sucessão de um meio para outro provaria que os fatores biológicos de base não interferem na evolução cognitiva dos indivíduos, diz Piaget.

2) Experiência com os objetos — é o papel do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos. Esse tipo de experiência se opõe à social e se constitui em dois tipos: a experiência física e a lógico-matemática.

A experiência física consiste em agir sobre os objetos para abstrair-lhes as propriedades físicas e não, simplesmente, para registrar dados sobre eles. O tipo de conhecimento que se obtém da experiência física é o conhecimento físico ou a abstração simples, como a cor, a textura, a forma e outras propriedades físicas dos objetos, cuja fonte principal de conhecimento é o próprio objeto.

A experiência lógico-matemática é aquela em que se age sobre os objetos, não para conhecer as suas propriedades empíricas, mas para conhecer o resultado da coordenação de ações que se efetuam sobre eles. O conhecimento obtido desse tipo de experiência é o conhecimento lógico-matemático (como a idéia de número que o sujeito impõe aos objetos) ou a abstração reflexivante, cuja fonte principal de conhecimento é o sujeito que age construtivamente sobre os objetos. O conhecimento lógico-matemático é “*conditio sine qua non*” para o conhecimento físico, que, aparentemente, é muito simples; essa dependência deste com relação àquele ocorre em todos os níveis da construção cognitiva, ou seja, “do nível sensório-motor ao pensamento formal” (Piaget & Inhelder, 1980, p. 133). Assim sendo, a cor do objeto, que é um tipo de conhecimento físico, a criança apreende na relação que estabelece com outras experiências (abstração reflexivante). Segundo Cruz (p. 52), “é, pois, a abstração reflexivante que fundamenta o construtivismo genético de Piaget”.

3) Fatores de equilíbrio das ações — “A equilibração me parece o fator fundamental do desenvolvimento”, diz Piaget (1973b, p. 31). Mesmo na presença de todos os fatores, o desenvolvimento não se processará regularmente, se não houver um fator que, dependente tanto das circunstâncias ambientais quanto das potencialidades do indivíduo, se observe no decorrer de cada construção; esse mecanismo que faz o organismo tender sempre para uma melhor adaptação se constitui para Piaget & Inhelder (1980, p. 134) “num processo de equilibração não no sentido de simples equilíbrio de forças como em mecânica (. . .) mas no sentido (. . .) de auto regulação, isto é, de seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroati-

va (. . .) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações.”

4) Fatores sociais de coordenação interindividual — esse grupo de fatores seria, para Piaget, os fatores de troca entre os indivíduos, comuns a todas as sociedades, distintos dos fatores culturais e educativos, que variam de um meio social particular a outro. Piaget (1973b, p.135-6) diz: “que estudemos a criança em Genebra, em Paris, em New York ou em Moscou, mas também nas montanhas do Irã, no coração da África ou numa ilha do Pacífico, observamos em toda parte algumas condutas sociais de troca entre crianças ou entre crianças e adultos, que agem por seu funcionamento mesmo, independentemente dos conteúdos das transmissões educativas”.

As ações interindividuais, diz ele, são regidas pelas mesmas leis de coordenação e regulação das ações individuais. Desse modo, ele considera a lógica como forma final de equilibração individual e social, **por ser comum a todos os indivíduos e a todas as sociedades.** (5)

5) Fatores de transmissão educativa e cultural — enquanto o grupo de fatores anterior seria comum a todas as sociedades, esse quinto grupo se constituiria, para Piaget (1973b, p. 137), num fator “principalmente diacrônico, constituído pelas tradições culturais e as transmissões educativas que variam de uma sociedade para outra. É nessas pressões sociais diferenciais que pensamos em geral falando de ‘fatores sociais’ e é evidente que, na medida em que os processos cognitivos podem variar de uma sociedade para outra, é nesses grupos de fatores distintos do precedente, que seria conveniente pensar, começando pelas diversas línguas que são suscetíveis de exercer uma ação mais ou menos forte senão sobre as operações mesmas, pelo menos no detalhe das conceitualizações (conteúdo das classificações, das relações, etc.).”

Tal como os demais, esse fator é necessário, porém insuficiente ao desenvolvimento, porque, mesmo no caso de transmissões sociais em que o sujeito pareça mais receptivo, a assimilação só se efetivará na presença de adequadas estruturas cognitivas.

De acordo com muitos autores (difícil até enumerá-los!), reconhecemos a importância e o significado do trabalho de Piaget. Estudiosos de sua obra (Cruz, 1978 e Freitag, 1984 e 1985) reconhecem a coerência e a profundidade dos seus estudos e o grau de comprovação dos resultados a que ele chegou. Cruz enfatiza, sobretudo, o fato de seu trabalho não se constituir num sistema fechado, mas numa perspectiva psicogenética (como Piaget gostava de chamá-lo), “(. . .) um projeto constantemente lançado ao

encalce de si mesmo, sem nunca se dobrar sobre si (como se acalentasse a verdade absoluta em seu seio)". (Cruz, p. 23).

No entanto, dentro da linha de análise que vem sendo desenvolvida neste trabalho, gostaríamos de retomar alguns pontos da teoria de Piaget, no tocante à influência de determinados fatores na construção das estruturas cognitivas do sujeito ou de sua consciência.

Com relação aos fatores biológicos de desenvolvimento, Piaget enfatiza que eles, em nada, devem à sociedade. Essa posição de Piaget obscurece as determinações da classe social a que pertença a criança, que são fatores decisivos para todas as experiências que vivenciarão os membros daquela classe; porquanto, nem mesmo o componente biológico do desenvolvimento poderá permanecer isento às determinações sociais, cuja influência sobre a criança se processará mesmo antes do seu nascimento, através das condições materiais de vida de sua família. Tais condições materiais, por sua vez, vão depender da posição que ocupa ou ocupam no sistema produtivo aqueles que mantêm a criança economicamente. Desse modo, os fatores biológicos piagetianos, sem dúvida, têm muito a dever à sociedade e à sua organização, pois desta também depende a forma e a qualidade da "maturação do complexo formado pelos sistemas nervoso e endócrino" (Piaget & Inhelder, 1980, p. 132).

Conforme já vimos, a equilibração é considerada por Piaget (1973 b, p. 31) como o fator fundamental, uma vez que "o desenvolvimento é antes de tudo negócio de equilibração", não no sentido automático e hereditário vindo do interior, mas seguindo a atividade do indivíduo. A equilibração descrita por Piaget, em termos assim tão abstratos e não situada concretamente, não se evidencia na prática. Situando este fator e considerando-o de importância fundamental como o próprio Piaget, diríamos, a grosso modo, que, como auto-regulação do indivíduo que está a perseguir um objetivo material ou não, a equilibração pode, dependendo do alvo e das condições materiais de quem está a buscá-la, ser atingida ou não. Para os filhos de classe dominada, a equilibração é uma constante busca, dificilmente atingida, já que as suas miseráveis condições de vida determinam todas as suas aquisições.

Quanto aos fatores sociais de coordenação interindividual, apesar de receberem a denominação de sociais, não têm desse tipo de fatores o mesmo estatuto, pois não variam nem de uma sociedade para outra. Não considerou, Piaget, o caráter histórico das sociedades e as suas determinações que, diferencialmente, até numa mesma sociedade, incidem sobre os

indivíduos de classes sociais opostas. Além desse fato, Piaget apresenta esse grupo de fatores de forma ambígua, uma vez que, por um lado, eles variam de um lugar para outro e de época para época; por outro lado, eles são comuns a todas as sociedades e produzem os mesmos efeitos, em todos os sujeitos, indiscriminadamente. Isto leva a crer que, independentemente das condições concretas de vida de cada um, todos podem chegar lá — é só uma questão de esforço pessoal; tal raciocínio viciado dá margem a reducionismos, em que se culpa o indivíduo e/ou a sua família por quaisquer insucessos advindos das suas experiências.

Tal relação ambígua também é observada por Freitag (1978, p. 35-7), que a caracteriza nos dois ângulos: Piaget admite que o desenvolvimento se dá “forçosamente” num determinado contexto social, mas não admite um efeito diferenciador desses contextos sobre os indivíduos, não aprofundando estudos nesse sentido.

Quanto aos fatores de transmissão educativa e cultural, do mesmo modo que na análise anterior, aqui Piaget também “não afirma o caráter histórico e sim meramente temporal do processo de constituição das sociedades” (Freitag, 1978, p. 39).

Apesar das “variações diacrônicas de uma sociedade para outra” (Piaget, 1973 b, p. 137), ele tratava o social de forma indiferenciada, como se admitisse uma harmonia perene no seio de cada sociedade. Para ele, podem ocorrer efeitos diferenciais sobre o indivíduo de sociedade para sociedade e de época para época, mas não fala nas diferenças de desenvolvimento que podem ocorrer em indivíduos de classes sociais antagônicas, apesar de essas classes se situarem no mesmo contexto histórico-social (mesma época e mesma sociedade). E, nesse sentido, há um estudo muito interessante de Freitag (1984), realizado nos anos 80, no Brasil (São Paulo), com crianças provenientes de diferentes classes sociais, na faixa etária de 6 a 16 anos. Seu estudo mostrou diferenças no desenvolvimento psicogenético de crianças da mesma idade, oriundas de classes sociais opostas. Observou, ainda, a autora, que essas diferenças eram mais nítidas entre classes sociais opostas do que entre culturas diferentes, uma vez que as crianças paulistas de classe média apresentavam resultados mais próximos das crianças genebrinas de classe média do que das crianças paulistas da favela.

Piaget (1973b, p. 131-47) também cita estudos realizados em termos de população urbana X população rural, população alfabetizada X população analfabeta — que apresentaram diferenças de um grupo com relação ao outro. São os estudos de Price-Williams realizados na África do

Sul, em 1961; os de Goodnow em Hong-Kong, em 1962 e os estudos de Mohseni, realizados no Irã, em 1966.

Salientamos, contudo, que, ao analisar as diferenças nos resultados dessas pesquisas, Piaget não faz referências à classe social dos indivíduos, fator determinante de todas as suas aquisições.

No seu artigo "O tempo e o desenvolvimento intelectual na criança" (Piaget, 1973b, p. 29), ele recoloca o problema dos diferentes resultados das Pesquisas Comparativas e joga a pergunta: "como interpretá-las?". E daí, como num ciclo vicioso, volta para os Fatores do Desenvolvimento, dizendo: "o desenvolvimento, do qual tentei fazer um quadro e muito sucinto, pode ser explicado por diferentes fatores". (Piaget, 1973b, p. 29).

Esses fatores, tais como foram discutidos e a partir das pesquisas comparativas, não explicam a contento o desenvolvimento das estruturas cognitivas ou de consciência do indivíduo, uma vez que a consciência humana está estreitamente ligada à vida material e social dos homens. E, nesse sentido, diz Suchodolsky (1976, p. 59) que a consciência humana não é uma fonte independente de representações, idéias e princípios. Assim sendo, da mesma forma que a consciência do indivíduo é determinada pelo seu ser social, também o são todas as suas experiências e aquisições desenvolvimentais.

Aqui, queremos salientar que, em sua essência, a posição de Piaget não difere das duas primeiras abordagens (predeterminista e ambientalista), porque a sua explicação de desenvolvimento como resultado da ação daqueles cinco fatores reduz o social ao plano individual, quando sabemos que, para os filhos da classe subalterna, muitos dos seus "desequilíbrios" não chegarão à "homeostasia"; muitas das suas experiências não serão "assimiladas" e tampouco "acomodadas", porque, na verdade, a sua busca de "adaptação" e "organização" ficará circunscrita a muitos limites que lhes são impostos pelas suas condições materiais de existência.

As explicações acerca do desenvolvimento humano até aqui analisadas, por mais que pareçam divergentes na orientação teórica que seguem, guardam em comum a essência do que analisam: limitam-se a discutir o papel relativo dos fatores endógenos, ou biológicos, exógenos, ou ambientais, no desenvolvimento da criança. Privilegiando a influência de um ou outro fator, ou mesmo a convergência dos dois no processo de desenvolvimento humano, todas aquelas posições teóricas restringem as suas explicações à influência dos aspectos biológicos e ambientais; desse modo, todas elas fazem parte do grupo de teorias dos "dois fatores", como chamou Leontiev (1977, p. 101).

Aprendemos com autores de orientação materialista histórica que os fatores biológicos e ambientais podem ser suficientes para explicar o desenvolvimento do comportamento animal. Todavia, em se tratando do gênero humano, os chamados "dois fatores", embora necessários, se mostram insuficientes, porque o homem vive um outro tipo de experiência, exclusiva de sua espécie: é a experiência histórico-social, que para Leontiev (1977, p. 103), "não coincide com a experiência da espécie, biologicamente herdada, nem com a experiência individual, apesar de freqüentemente se confundir com esta".

A experiência histórico-social seria a experiência vivenciada por uma determinada classe, num dado momento histórico, na interação dos seus membros entre si e no confronto com outras classes que àquela se contrapõem.

Ressalta Leontiev (1977, p. 102) que o aspecto mais importante no desenvolvimento humano é, exatamente, aquele que o diferencia qualitativamente do desenvolvimento animal: a capacidade de "apropriação", pelo homem, da experiência acumulada por sua espécie no decurso da história social. O animal se adapta aos elementos mutáveis do ambiente através das experiências filogenéticas (transmitidas pela herança) e individuais (adquiridas no decorrer de sua vida). A adaptação é a função fundamental da experiência individual animal (Leontiev, 1977, p. 102), mas os dois tipos de experiência são bastante interrelacionados, porque "(...) as manifestações do comportamento hereditário não aparecem independentes da experiência individual e esta forma-se sempre na base da hereditariedade da espécie". (Leontiev, 1977, p. 103).

Assim sendo, diz o mesmo autor (p. 102-3) que o desenvolvimento ontogenético do animal pode ser representado pelo acúmulo de sua experiência individual e uma subsequente adaptação reflexa inata a condições ambientais complexas e dinâmicas.

Enquanto o animal se adapta ao ambiente, o homem, através de sua experiência histórico-social, se "apropria" da experiência de gerações humanas anteriores, acumuladas no decorrer da história social. Essa experiência é objetivada nos produtos da atividade humana coletiva e nos fenômenos ideais (linguagem e ciência). Segundo Leontiev (1977, p. 105), "a criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles".

A apropriação é decorrente de uma outra capacidade humana fundamental — o trabalho (cf. Leontiev). É através deste que as ações huma-



nas (mentais e motoras) são objetivadas pelo processo de produção. Também a linguagem, diz Leontiev, é um produto objetivo da atividade de gerações precedentes, pois envolve também capacidades não-inatas que surgem durante a ontogênese. Ainda com relação à linguagem, é inegável a base biológica do desenvolvimento que lhe fornece as condições hereditárias necessárias a posteriores aquisições. A linguagem, como outros aspectos do desenvolvimento humano, tem na base biológica as condições necessárias, porém insuficientes, para o seu desenvolvimento. Este requer, além da base biológica, condições concretas que possibilitem a sua realização.

Para Luria (1979, p. 9) "As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego dos instrumentos de trabalho e da linguagem".

No caso da "apropriação", importante faceta do desenvolvimento humano, esta não ocorrerá, apenas, no contato da criança com os objetos (resultantes do trabalho humano). A "apropriação" só se efetivará através de relações sociais concretas da criança com as pessoas do seu ambiente, por intermédio das quais serão passadas as experiências humanas acumuladas, visto que estas, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão, como diz Leontiev (1977, p. 109), morfológicamente fixadas, nem se transmitem por herança genética. Ressalta, ainda, o mesmo autor, que, pelo fato de o conteúdo da experiência histórico-social não estar consolidado apenas em objetos materiais, a aprendizagem da linguagem se constitui na condição mais importante para o desenvolvimento mental. É, pois, através da linguagem, que a criança acumula os conhecimentos e os conceitos do seu mundo (Leontiev, p. 114). Aqui se evidencia, igualmente, o papel das relações sociais, sem as quais também não ocorreria a aquisição da linguagem, apesar da existência de uma base biológica para tal.

O processo de "apropriação" não é impulsionado por funções mentais inatas da criança. É verdade que a existência, no homem, de variadas funções e capacidades cerebrais requer a presença de determinadas estruturas naturais e biológicas. Todavia, essas capacidades só se efetivam como tais, através das "apropriações" da criança ou das aquisições que ocorrem durante o processo do seu desenvolvimento histórico-social.

Daí por que a formação dos sistemas cerebrais funcionais e o desenvolvimento em geral não se processarão igualmente em todas as crian-

ças; dependendo dos suportes biológicos que possibilitarão a atividade nervosa superior da criança, das características motivacionais de sua personalidade e, sobretudo, das condições histórico-sociais em que a criança se desenvolve (fator determinante dos demais), o seu desenvolvimento, em geral, poderá ser inadequadamente processado ou, o que é mais grave — os seus sistemas cerebrais funcionais poderão nem ser formados.

Toda essa nossa caminhada teórica se constituiu numa tentativa de melhor compreender o desenvolvimento da criança historicamente situada. Concluindo, diríamos com Lenine (apud Kostiuk, 1977, p. 70), que “O desenvolvimento de todo o ser, incluindo a criança, o seu ‘próprio movimento’, a sua ‘própria vida’, é condicionado pela ‘totalidade das múltiplas relações’ com a realidade circundante”.

As análises feitas pelos defensores das teorias dos “dois fatores” parecem ignorar, quando, na verdade, escamoteiam, o fato de que as influências ambientais e, até mesmo hereditárias, se dão num determinado contexto histórico-social. E, na sociedade capitalista, esse contexto é permeado, essencialmente, pelas contradições e luta de classes sociais fundamentais, cujas condições de vida são completamente opostas. Assim sendo, nesse contexto, a origem social da criança é que vai determinar para cada uma a condição específica de infância. Essa época da vida não pode ser entendida abstratamente como um período em que todos os que aí se encontram, igualmente brincam, estudam, se alimentam e se vestem e que, por sua imaturação biológica, devem contar com a proteção do adulto. Tomando-se como base o princípio de que o modo de produção da vida material é o fator determinante das relações entre os homens e da formação de sua consciência, deduz-se, segundo Kramer (1982, p. 23), que a primeira relação da criança com o adulto é de caráter econômico, visto ser ela, nessa primeira relação, um ser ainda não produtivo, e, por isso, economicamente dependente do adulto. Segundo Miranda (1984, p. 128), independente da origem social da criança, a mediação do adulto se faz necessária ao seu desenvolvimento; porém essa mediação far-se-á sob as mais variadas formas, diferindo, também, em classes sociais opostas, o grau de dependência da criança com relação ao adulto. Quanto a esse aspecto, observa-se que, na classe social subalterna, as dificuldades econômicas encontradas pela família obrigam os seus filhos, ainda menores, a desenvolverem, por si, os seus próprios mecanismos de sobrevivência, desgarrando-os, muito cedo, do núcleo familiar. Vê-se, pois, que o grau de dependência da criança com relação ao adulto não se dá de forma absoluta; tal como as demais caracte-

rísticas desenvolvimentais da criança, esta também é relativa, pois é condicionada por sua origem social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BRASIL. Leis, decretos, etc. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília, Secretaria de Ensino de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus, 1979. 106 p.
02. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Nacional de educação pré-escolar**. Brasília, MEC/Secretaria Geral. Comissão da Coordenação Geral, 1981. 17 p.
03. BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. 2. ed. Trad. Lúlio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Editora Nacional, 1976. 108 p. (Atualidades Pedagógicas, 126).
04. CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo, Pioneira, 1979. 63 p. (Série Cadernos de Educação).
05. CRUZ, Antônio Oliveira. **A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica**. Lisboa, Socicultur, s. d. 115p. (Coleção Universidade Aberta Socicultur).
06. ELKIND, David. Medição da inteligência nas crianças: introdução às idéias de Piaget. In: EVANS, Richard. **Piaget: o homem e as suas idéias**. Lisboa, Socicultur, 1973. p. 16-31.
07. FREITAG, Bárbara. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985. 160p. (Coleção Diagrama, 11).
08. ————. **Sociedade e consciência; um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 239 p. (Coleção Educação Contemporânea).
09. HUNT, J. Mc Vicker. O uso de programas pré-escolares como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1982. p. 87-128.
10. KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Lisboa, Socicultur, s.d., 203p. (Coleção Biblioteca de Psicologia).
11. KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et alii. **Psico-**

- logia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977, V. I. p. 51-71.
12. KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982. 132p. (Série Universidade, 20).
  13. LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et alii. **Psicologia e pedagogia I:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977. p. 99-119.
  14. LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, v.1. 115p.
  15. LURIA, A. R. et alii. **Psicologia e pedagogia I:** bases psicológicas de aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977. 226p.
  16. MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social de ser criança. In: LANE, Sílvia T. M. & CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia social:** o homem em movimento, São Paulo, Brasiliense, 1984. p.125-35.
  17. MUSSEN, Paul Henry et alii. **Desenvolvimento e personalidade da criança.** 4 ed. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo, Herper et Row do Brasil, 1977. 561p.
  18. PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária.** 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977. 96p. (Coleção Psicologia Contemporânea).
  19. ————. **Psicologia e ideologia:** uma introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984. 229p. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 3).
  20. PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo, Abril Cultural, 1975. p. 127-90. (Edição Os Pensadores, 51).
  21. ————. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, Vozes, 1973 a. 424p.
  22. ————. **Problemas de psicologia genética.** Trad. Célia. E. A. Di Piero. Rio de Janeiro, Forense, 1973 b. 157p.
  23. ————. & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** 6. ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Difel, 1980. 137p.
  24. ROSA, Merval. Problemas teóricos da Psicologia Evolutiva. In: ————. **Psicologia evolutiva:** problemática do desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1983. v. 1. p. 53-98.

25. SUCHODOLSKY, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Trad. Maria Carlota Melo. Lisboa, Editorial Estampa, 1976. v. 1. 222p.
26. ZIGLER, Edward. A mística ambiental: treinamento do intelecto versus desenvolvimento da criança. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. p. 193-207.

## NOTAS


- (1) Psicólogo Educacional da Universidade da Califórnia.
- (2) Entre tantos documentos oficiais que recomendam a educação pré-escolar compensatória, citam-se: a Indicação 45/74, os Pareceres 2.018/74, 1.600/75, 2.521/75, 1.038/77, além do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar/MEC, 1981.
- (3) Kamii & Devries, p. 12, 18, 127 e ss. chamam a atenção para o cuidado que deve ter o educador com a aplicação errônea da teoria de Piaget, uma vez que, segundo aquelas autoras, a perspectiva psicológica de Piaget pode ser suficiente para os psicólogos que utilizam elementos de sua teoria no estudo de crianças, mas para os educadores esta aproximação é muito limitada.
- (4) Grifo nosso.
- (5) Grifo nosso.



# GEORGES SNYDERS

## ESCOLA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Educador francês autor de "A Alegria na Escola", "Escola, Classe e Luta de Classe", dentre outros. Esteve no Brasil, em dezembro de 1988, comprometendo-se em conceder uma entrevista exclusiva à **EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**, realizada por Maria Salonilde Ferreira (UFRN) em Paris, julho de 1989, e traduzida por Marcos Antônio de Carvalho Lopes.



**EQ** – Acabamos de promulgar uma Nova Constituição onde o direito à educação pública, gratuita e obrigatória, conquistada pelo regime burguês, se mantém. O fato de que o ensino seja gratuito e obrigatório é percebido pelos educadores como elemento da democratização da escola. Mas, a educação pública, no Brasil, encontra-se num processo gradativo de decadência. Segundo os dados oficiais, 33% (7,5 milhões) de crianças entre 7 e 14 anos (idade da escolaridade obrigatória) estão fora da escola. Dos que freqüentam, 27,6% (6,3 milhões) estão fora da faixa etária da escolaridade obrigatória. Isto significa que mais de 60% destas crianças não têm acesso ao ensino elementar previsto pela Lei. Por outro lado, daqueles que têm acesso à Escola, a maioria fracassa. Estes fatos estão associados ao nível de exploração que sofrem os trabalhadores no Brasil. Entre os que conseguem trabalho, o nível de vida varia de miséria (1 salário mínimo) à penúria (até 2 salários mínimos).

Diante destes fatos, pode-se admitir que a Escola, no Brasil, seja verdadeiramente democrática?

Pode-se conceber a democracia independente da forma de sociedade na qual ela se exerce ou a democracia se limita a uma concepção burguesa?

A Escola na sociedade burguesa pode ser democrática?

**G.S.** Devo confessar que não conheço os problemas brasileiros. Pelo que você expõe, há uma proporção muito elevada de crianças que não vão de modo nenhum à escola e uma proporção também muito elevada de crianças que estão desniveladas em relação à idade de escolaridade. Portanto, são

condições extremamente duras para a escola. É evidente que não se pode falar de escola democratizada, mas, por outro lado, creio que tudo o que diz respeito à escola deve ser visto de uma maneira muito dialética. Primeiramente, o lugar de trabalho dos professores é, apesar de tudo, essencialmente a escola. É no interior da escola que eles podem agir mais intensamente, e até mesmo lutar e fazer progredir as coisas. Eles não podem se desesperar com a escola porque é imperfeita.

Em relação aos alunos que não freqüentam a escola, há, provavelmente, estudos feitos. Eles não vêm à escola por dois motivos. Por um lado, a pobreza os impede de freqüentar a escola: eles precisam ganhar dinheiro muito cedo, provavelmente. Por outro lado, a escola não lhes parece muito atraente, e tanto eles, como a família, não realizam, talvez, todos os esforços necessários para ir à escola. Assim sendo, mesmo que fossem à escola, seria, ainda assim, uma catástrofe, de nada lhes serviria. Nesse caso, penso que há uma luta a ser conduzida em muitas frentes. Há uma luta para que aqueles que não vão à escola possam freqüentá-la. Há também uma luta para fazer com que aqueles que estão na escola vejam a escola como algo de atraente.

Desse modo, a escola de uma sociedade não-democrática deixa de ser democrática. Mas a escola, mesmo numa sociedade não-democrática, é, apesar de tudo, um dos meios da democratização desta mesma sociedade. Um meio entre outros, mas um meio que não se pode absolutamente negligenciar, porque a escola fornece às crianças, apesar de tudo, a capacidade de raciocínio, de verificação.

O que é uma palavra que foi verificada? O que significa um raciocínio justo? E daí, sem cair nas utopias, podemos pensar que a escola contribui um pouco, forjando cidadãos que não se deixarão, de modo nenhum, conduzir por qualquer um. De tal modo que, mesmo não sendo a escola democrática, não se pode renunciar a fazer avançar a escola na direção da democratização, porque ela contém, nela própria, germes de democratização, isto é, progressos do pensamento, progressos da vida da criança. Se conseguirmos, mesmo parcialmente, que crianças de diferentes classes sociais vivam juntas numa sala de aula, já teremos dado um passo a mais, talvez, em direção à confrontação dos pontos de vista, em direção à confrontação dos interesses, em direção à confrontação das vidas.

Que dizem os estudos sobre todas estas crianças que não vão à escola/que não chegam à escola? Estes 33% de crianças que estão fora da escola?

Naturalmente, há muitas causas. A primeira é que as crianças são muito



pobres. Elas precisam ganhar a vida. A segunda é que não há escola na proximidade. E o fato, justamente, de que o governo não se preocupa em construir escolas prova que os governantes têm, antes de qualquer coisa, medo da escola. Isso é muito importante. Se a escola fosse uma aliada do governo, ele faria tudo para construir escolas e tornar a escolaridade obrigatória. O fato, portanto, de que o governo não constrói escolas, o fato de que não se obriga as crianças a freqüentar a escola, mostram que os governantes têm medo da escola, e que, por isso, não se interessam em ampliá-la. Isto mostra ainda que, apesar de tudo, a escola é percebida pela classe dominante, às vezes, como um aliado, mas também, ao mesmo tempo, como um inimigo possível.

Há então os que não vão à escola e que ficam desnivelados quanto à idade. Um ano nem é muito grave, mas dois anos começam a preocupar.

Por que este desnivelamento escolar? Isso deve ter sido estudado.

Todos eles falam português, não é mesmo? Você não têm o problema que temos, na França, de um grande número de imigrantes. Estas pessoas não falam francês. No Brasil, todo mundo fala português. Mesmo assim, as crianças são reprovadas. É compreensível, quando se vive em péssimas condições, em condições difíceis. Nesse caso, é necessário que sejam feitos esforços muito especiais para que a escola dê mais àqueles que têm menos em casa. Mais em qualidade e não em quantidade. Não são mais horas de aulas, e, sim, que se considere que estas crianças têm graves problemas, uma vez que não estão habituadas à palavra, ao universo escolar, ao universo dos livros. . .

É claro que, enquanto o modo de vida da família não mudar, os resultados escolares da criança mudam pouco. Entretanto, quando há tentativas feitas neste sentido, quando as crianças em dificuldade sentem que se dá mais atenção a elas, tudo isto pode ajudá-las um pouco a evoluir. Não há milagres na escola, claro, mas há, assim mesmo, possibilidades de progresso, creio. A escola não pode fazer com que o modo de vida das crianças mude, ela pode, no entanto, dar às crianças a sensação de que se está levando em consideração a sua pessoa e as suas dificuldades. Sei que é muito difícil para os professores primários. E na formação dos professores primários é necessário salientar bem o que é conveniente para esta grande massa de crianças em dificuldades.

A primeira reação de um professor é sempre a de procurar os "bons" alunos: é mais agradável, funciona melhor, . . . Mas é necessário também que procurem se responsabilizar por aquelas crianças com dificuldades. Além

do mais, é extremamente fascinante se ocupar destas crianças. Isso, é claro, deve fazer parte da formação dos professores, sobretudo, dos professores primários.

Quero dizer, tudo deve funcionar de modo a se ter professores primários capazes de ajudar efetivamente os alunos dos meios muito populares.

Um dos problemas, na França, é que, agora, os professores primários, frequentemente mulheres, não são, de modo nenhum, originários de meios populares. Além disso, estas professoras são quase sempre casadas com altos funcionários. Assim sendo, apesar da boa vontade que têm, elas nem sempre chegam a compreender bem as dificuldades das crianças das classes populares.

Não estou querendo dizer que o fato de haver professores da mesma origem social das crianças solucionaria o problema da discriminação do sistema educativo. Tampouco que os professores de origem burguesa não possam compreender os problemas das crianças dos meios populares. O que quero destacar é que a origem de classe é um elemento de mediação da ação educativa.

Um dos motivos do sucesso da escola laica na França, no início da III<sup>a</sup> República, por exemplo, era que os professores primários eram filhos de camponeses, tinham obtido êxito em seus estudos, mas não estavam muito distanciados do modo de vida dos seus alunos.

No que se refere, ainda, à formação dos mestres, há duas coisas que gostaria de salientar. Primeiramente, que eles tentem se lembrar dos tempos em que foram alunos, em que eram crianças. Quantas vezes quiseram protestar contra o que o professor fazia, e não ousaram, porque diziam, justamente, que não se devia protestar. Que eles se ponham no lugar de seus alunos, pois a situação do aluno, pelo menos na França, nem sempre é muito cômoda: há seis horas de aula por dia, trabalho em casa; exige-se muito do aluno. É preciso que os mestres se lembrem de que é um trabalho árduo. Não sei, talvez uma espécie de curso em que o mestre brincasse de ser criança. Seria possível? Isto é, fizesse teatro. Seria feita uma espécie de cena de teatro. Não seria bem um psicodrama, mas algo parecido. Gostaria de que, de tempos em tempos, eles tentassem ser crianças.

Que os mestres se lembrassem bem do tempo em que foram alunos e de suas reivindicações naquele momento. É preciso que os mestres não caiam no mesmo erro dos operários que se tornam patrões.

Dizem que os operários que conseguem ser patrão são, geralmente, patrões difíceis, pouco compreensivos e muito exigentes. Logo, nunca devem es-

quecer que foram alunos; que se organize uma espécie de psicodrama para que possam voltar à época em que eram crianças.

Em seguida, ao lado dos cursos já existentes, talvez se deva criar um curso de discussão sobre os gostos dos alunos, sobre o que gostam de fazer quando não estão na aula. A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula. Para que isso aconteça, é, pois, necessário que o mestre viva, pelo menos de tempos em tempos, a vida dos alunos.

Quando o mestre, por exemplo, sobretudo os homens, sabe jogar futebol com os alunos, sabe discutir sobre o jogo que passou na televisão, e consagra para isso algum tempo, há um meio de progredir. Uma mulher que não joga futebol pode encontrar outros meios. Pode ser um cantor, uma emissão de televisão, etc., pois não há só futebol na vida das crianças. Além do mais, há rapazes e moças. É preciso entrar em contato com os alunos, e isso pode ser aprendido. Primeiramente, entrar em contato com os alunos, depois exigir deles um esforço. Pode-se discutir com eles sobre futebol, sobre um programa de televisão, sobre a motocicleta quebrada, tudo depende da competência, naturalmente. É preciso desenvolver, junto aos professores, setores de competências que vão ao encontro dos gostos dos alunos. Uma vez que a comunicação for obtida, pode-se ir mais além e exigir dos alunos um esforço. Numa sociedade em que há tantas dificuldades, a escola registra forçosamente todas estas dificuldades. É por isso que se deve pensar a longo prazo em um progresso da sociedade, mas se deve pensar também no dia-a-dia. Que podemos fazer na escola que se tem hoje, tal qual ela é agora? Há muitas coisas para se fazer, e não se deve abandonar este setor; nem mesmo para uma política de conjunto.

É preciso que conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos, seus próprios lazeres, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. É pela formação dos professores que se deve começar. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos, inclusive daqueles que sentem mais dificuldade. Assim, o professor pode tentar, em certos setores, participar dos modos de cultura dos alunos e, conseqüentemente, ajudá-los em seu desenvolvimento.

Como já enfatizei antes, é preciso pensar a longo prazo e no imediato sem esquecer o progresso da sociedade. É nesta perspectiva que gostaria de analisar a questão da democracia. Uma concepção é coerente, num dado mo-

mento, relativamente a uma representação global do mundo; e esta mesma, não pode separar-se do nível atingido pelas forças produtivas e pela organização social. No século XVIII, a burguesia, “então revolucionária”, prevalece sobre a sociedade feudal; e as suas idéias — liberdade, individualismo, democracia — suplantam os conceitos feudais. Como diz Marx, “as idéias dominantes de uma época nunca foram senão as idéias da classe dominante”. Por outro lado, porém, essas idéias da classe dominante possuem, de fato, uma realidade e, num dado momento, desempenham um papel progressista. Devemos compreender que uma classe não adquire esse poder, senão na medida em que tem qualquer coisa a conceder à humanidade. A democracia exprime uma necessidade da burguesia; mas, ao mesmo tempo, é condição para as massas poderem organizar-se, lutarem contra a exploração da qual são vítimas e é o objetivo que o proletariado quer realizar hoje. A democracia burguesa não se reduz a uma pura fraude para ludibriar o povo. A democracia foi um passo à frente em relação ao feudalismo, pois a burguesia só se tornou dominante por ter sido capaz de fazer avançar a história. Neste momento, ela se encontra contida nos limites de classe e procurando conservar o poder. No entanto, não devemos considerá-la uma conspiração montada expressamente para manter o povo na obediência. A luta contra a forma manifesta de democracia não pode ser confundida, de modo algum, com uma simples recusa à democracia. A luta é contra as mistificações, as limitações, em que se reflete a situação de classe. A democracia é, ao mesmo tempo, o contrário da democracia burguesa, proclamada como idéia dominante pela burguesia dominante, e a sua instauração, finalmente, efetiva para todos uma sociedade sem classe.

**EQ** — No seu livro “Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?”, você propõe uma pedagogia progressista.

Quais são os fundamentos teóricos dessa proposta pedagógica?

É possível executá-la num país como o Brasil, onde recursos para a educação, qualificação dos professores, os salários, etc., são fixados por leis gerais, que não são cumpridas?

Quais seriam as implicações para a execução desta proposta? (Destaque quais seriam, portanto, as condições mínimas necessárias em termos de leis, papel do Estado e organização da sociedade civil).

Esta proposta pedagógica seria uma das vias para democratização da escola?

**GS.** Uma pedagogia progressista é, creio, um ideal que não é realizável em uma sociedade dividida em classes, mas é também, ao mesmo tempo, o que se deve fazer todos os dias, o que se deve introduzir na escola do jeito que ela é, com os alunos que se tem. Está entendendo o que quero dizer? Parece-me que o ensino atua sempre, de um lado, a longo prazo: tem-se a esperança de uma outra sociedade e, do outro, deve-se dar aula no dia seguinte com os alunos que temos, com o governo do jeito que é. Logo, é preciso pensar ao mesmo tempo a longo prazo e imediatamente. No imediato, a minha idéia é que devemos tentar nos colocar um passo na frente dos alunos, não dez passos, porque eles não acompanham. Também não se deve permanecer ao nível deles, pois, desse modo, não haverá atividades nas classes. É necessário fazê-los avançar um passo.

O que quero dizer é que com os alunos, por exemplo, que lêem revistas em quadrinhos violentas, sanguinárias, cruéis, sexistas, não adianta propor a mais bela das literaturas, porque eles não serão capazes de acompanhá-la. Não se deve também consentir que leiam estas revistas; seria necessário, pois, conduzi-los à leitura de revistas menos sexistas, menos cruéis, menos violentas, as que apresentam um menor número de interjeições, as mais bem redigidas e, quando tiverem avançado um passo em direção às revistas, então, estarão prontos a dar outros passos em direção às leituras mais requintadas.

Penso também que o problema maior é saber o que é um passo à frente dos alunos.

No caso das emissões televisivas, se só vêm os seriados estúpidos e desenhos animados sem-pé-e-sem-cabeça, o progresso consistiria em fazer com que os alunos vissem, de vez em quando, um filme completo e, em seguida, em fazer com que eles conseguissem falar do filme na sala de aula.

Creio que o problema é sempre este: permanecer na continuidade do que os alunos já gostam e, ao mesmo tempo, como que empurrá-los um pouco além disso e com um pouco de distanciamento.

Receio que o ensino, geralmente, não considere esta continuidade, sobretudo, no que diz respeito às crianças dos meios muito carentes. É claro que, no meio em que vivem, não há livros, não há discussões literárias; logo, se quisermos produzir algum efeito, é preciso, pois, partir do modo de vida deles, participar, até certo ponto, deste modo de vida e, em seguida, neste modo de vida, ajudá-los um pouco a progredir (avançar). Isso se nota a nível das revistas em quadrinhos, isso se nota a nível da televisão, isso se nota no que diz respeito ao esporte.

Se conseguirmos que joguem futebol realmente, seguindo as regras do jogo, sem disputas, sem brigas, sem afastar do jogo os mais fracos, admitindo que se trata de um jogo e, conseqüentemente, os mais fracos podem e devem participar do jogo, penso que se pode fazê-los avançar a partir do que já são. Não sei, os novos métodos para a leitura, por exemplo, se baseiam muito na idéia de fazê-los escrever. Acho que vocês também fazem isso no Brasil, como, aliás, em outros lugares. Fazer com que eles próprios escrevam os seus textos: o que pensam, o que sentem; depois, que eles aprendam a ler nos textos que eles próprios produziram, porque com os textos propriamente literários há uma enorme distância e, quase sempre, não há progresso. No entanto, é necessário que estes textos sejam, ao mesmo tempo, um pouco acima da conversação corrente; que sejam mais bem estruturados, mais bem redigidos, com uma certa continuidade nas idéias.

No que se refere à questão dos fundamentos teóricos, essa proposta tem como princípio norteador o método dialético.

Porque o método dialético é a oposição de dois contrários quando se pode chegar a uma síntese. Dois contrários se opõem e se chega a uma síntese. No nosso caso específico, os contrários que tendem a se opor são a cultura escolar e a cultura e o modo de vida dos alunos. A síntese buscada é aquilo que se poderá passar da cultura elaborada, da cultura escolar para as crianças. A dialética não se resume somente a uma oposição; há dialética quando dois opostos podem chegar a uma síntese. Síntese que envolve continuidade e ruptura.

A **continuidade** consiste em **participar**, e a **ruptura**, em **fazer avançar/progredir** esta cultura. Mas, se a ruptura for muito forte, os alunos, sobretudo aqueles com dificuldades, não acompanham e se desligam. Se não houver bastante ruptura, os alunos não progridem, e se tem a impressão de que eles poderiam ter ficado em casa, não era nem necessário vir à escola.

Isto se nota muito claramente ao nível da linguagem. As crianças, sobretudo aquelas dos meios populares, dispõem de uma certa linguagem. Se nós exigirmos que, bruscamente, elas se ponham a falar como os grandes autores, nós não conseguiremos nada. Por outro lado, se deixarmos que falem como falam em casa, não vale a pena ficar na escola. Logo, é preciso que se comece a pedir que falem e escrevam como quiserem, como sabem, para, depois, retomar estes textos e tentar dar uma nova estrutura, animar e reforçar junto com eles seus próprios textos.

Não sei como se passa com Freinet, mas o que ele disse sobre o texto livre, esta idéia de partir da forma de linguagem e de expressão da criança

e, em seguida, trabalhar esta expressão, não colocá-la tal qual, é muito importante. É uma forma de continuidade e de ruptura.

Vale ainda dizer que todas as crianças em nossa civilização se interessam muito pela técnica, pelos objetos técnicos, como: o carro, a moto, a geladeira, a televisão, o computador. Seria, pois, interessante que a escola lhes ajudasse não só a se servir destas máquinas, mas também a compreender como funcionam. É um outro exemplo de **continuidade** e de **ruptura** que se encontra um pouco em Freinet. O computador faz muito sucesso, eles sabem se servir dele, mas, para compreender como funciona, é uma outra história; neste caso, o aluno precisa da ajuda do mestre, e isso pode interessá-lo, e muito.

Mas é preciso que a escola penetre na cultura dos alunos. O computador não me parece indispensável para se iniciar, mas, de modo mais geral, os objetos técnicos, sim.

No caso do ensino, um primeiro exemplo de síntese é o que eu dei há pouco. Há, no entanto, um segundo exemplo do qual não se falou ainda.

Não sei se isso já se faz no Brasil, mas se faz em muitas classes novas. Que os alunos possam exprimir seus desejos, que possam dizer como vivem, como eles encaram o que nós lhes propomos e pedimos que façam. Concretamente, há muitas escolas que, aos sábados, por exemplo, reservam uma hora ou uma hora e meia para deixar falar os alunos, para que eles digam como viveram, como passaram a semana, e o que pensam dela e como vivenciaram tudo. Há nisso qualquer coisa de dialético. Durante toda a semana, há a ordem do mestre: "faça isso", "faça aquilo", "está bem", "está mal"; ele pune, ele recompensa. Há os alunos que sempre estão de acordo, que não ousam abrir a boca durante a semana. Cada um sabe muito bem que, no momento em que se é repreendido, não vale a pena responder, é melhor calar. Haverá o momento de síntese quando todos juntos, alunos e professor, se põem a dizer o que pensam de toda a semana escolar. Isto, por exemplo, pode muito bem ser feito antes da revolução. Porque, na verdade, um aluno sozinho não ousará dizer ao mestre tudo o que pensa. Se o fizer, será num momento de impulsão, num momento em que as coisas andem mal, e isso não ajuda em nada. O importante é que, calmos, no sábado pela manhã, todos saibam que, de 8 às 9 e meia, poderão dizer o que se deve propor, o que se quer como melhoria, o que não anda bem, o que agradou ou não agradou. Os alunos são um pouco como os operários, que não ousam dizer ao patrão o que pensam exatamente, com medo de serem mandados embora. Para falar, é preciso que os operários se agrupem em sindicatos. É claro que não se vão criar sindicatos de alunos, não se trata do mesmo problema;

mas que se deve garantir aos alunos momento em que, juntos, eles poderão dizer um pouco o que lhes agrada ou não agrada, o que gostariam que fosse feito. Porque a força dos fracos consiste em estar junto. O mestre não é obrigado a fazer exatamente a mesma coisa, mas este é um dado que deve considerar.

Isto muda completamente a atmosfera da sala de aula. É claro que, quando se tem 25 ou 30 alunos, é necessário uma certa serenidade. As coisas não funcionam completamente sem uma certa serenidade, sem sanção, é claro. Mas é importante que pelo menos os alunos possam, em seguida, dizer o que lhes parece justo, o que parece injusto. Isto é muito importante. É uma das primeiras reformas que se deve procurar introduzir, na escola, para as crianças com mais dificuldades, é também uma ocasião para se exprimir, para falar em sociedade, para contar com a sociedade escolar. Acho que tudo isso é muito importante para elas.

Você me faz uma questão sobre a exequibilidade dessa proposta e a relação à responsabilidade do Estado.

Quero deixar claro que se trata de uma proposta de luta, e sua execução depende muito mais do nível de organização e compromisso político dos educadores do que da iniciativa do Estado.

Acho que, num país como o Brasil, num primeiro momento, os professores devem se organizar para si próprios e devem tentar estabelecer uma certa liberdade para si próprios. É num segundo momento que isso vai, talvez, repercutir ao nível das crianças mais carentes. É lógico que isso não vai acontecer imediatamente.

É uma luta, é uma forma de luta. Numa luta, é preciso não ser morto. Fazer tudo para não ser mandado embora, por uma simples razão: se um professor primário progressista for mandado embora, ele será substituído por um outro menos progressista. Também porque o professor progressista precisa continuar a viver. Logo, o que se pode fazer, o que se obter a cada momento? Acho que é a idéia de se reagrupar que é importante. Um professor muito progressista que se isola completamente não vai, certamente, obter êxitos. Será perseguido. O governo vai persegui-lo. De tal modo que o problema é organizar resistências e, ao mesmo tempo, não ir muito além dos colegas, fazer movimentos solitários. Porque, se não for assim, se ele se expuser sozinho, será, evidentemente, destruído rapidamente.

A luta tem que se efetivar dentro e fora da escola ao mesmo tempo. Nunca é demais repetir que a escola não é propriedade da classe no poder. A escola é lugar de confronto, de manifestação da luta de classe, onde as exigências



das camadas populares, as necessidades da ciência e da técnica se opõem à classe dominante. Como a burguesia, hoje, está reduzida à defensiva, essa posição de recuo provocou um ensino vazio, com tendência para a indiferença e para o silêncio, quando se trata de questões importantes e de chegar a uma compreensão de conjunto. O ensino se reduz à nomenclatura de fatos e preceitos insignificantes. Ao aluno, parece incolor, gelado. Tudo parece de esterilidade. Isto acontece, não por razões técnicas, e, sim, por razões políticas. Esta é a escola que o Estado burguês garante à classe operária e demais camadas do proletariado. Uma proposta pedagógica, progressista, inspirada no Marxismo, que vise a uma ação coerente, sem cair no treino e no condicionamento, nunca poderá se efetivar sob a égide do Estado burguês. Ela será obra de uma ação organizada no interior da Escola e associada às lutas mais gerais da sociedade em sua totalidade.

**EQ** — No seu livro "A Alegria na Escola", você preconiza para a Escola um papel totalmente diferente daquele que ela desempenha até hoje na sociedade capitalista.

Acredita que, este novo papel, a escola poderá desempenhar em qualquer sociedade capitalista?

Como você entende o papel da equipe pedagógica face a sua proposição de escola?

A sua proposição indica uma via que exige novos critérios para a seleção e organização dos conteúdos. Isto quer dizer que os especialistas dos diversos domínios da ciência devam conhecer, também, os fundamentos de sua proposição pedagógica? Devem estar de acordo?

É possível manter a coerência interna desta proposição?

**G.S.** A questão da alegria na escola é, no fundo, muito complexa, é a alegria dos alunos o que os professores procuram, o que sempre procuraram.

Quando tudo funciona bem numa aula, seja na escola primária, seja na Faculdade, há alegrias. Muitas vezes saímos da sala de aula e dizemos: Foi tudo ótimo. O que isso quer dizer? Temos a impressão de que os alunos sentiram uma certa alegria, quaisquer que tenham sido as condições e as dificuldades.

"Tudo correu bem" pode querer dizer, em certos casos, eles não bagunçaram, não bancaram os idiotas, não atrapalharam a aula. Este é o primeiro nível de significação. Tudo correu bem, logo não tive aborrecimento. Mas há um segundo nível. "Tudo correu bem" quer dizer, eles se interessaram, eles

sentiram uma alegria. Quando tudo corre bem, muitas vezes, um dos alunos diz: "já terminou"; "já está na hora". Isto significa que, apesar de não ser um paraíso, eles sentiram uma certa alegria. Nunca se fala disso nos objetivos da escola, ou se fala esporadicamente; mas me parece que nas experiências dos professores é muito freqüente esta idéia de alegria.

Quando uma criança volta da escola, sempre se pergunta: "Trabalhou direitinho hoje?" Seria bom poder perguntar não só "Trabalhou direitinho?" (é uma questão importante), mas também "Você gostou da aula, houve coisas que o interessaram?" Perguntar "Você gostou, houve coisas que o interessaram" está muito próximo da pergunta "Você sentiu alguma alegria?". "Você sentiu algum prazer?"

Quero deixar claro que eu tentei dar uma forma à experiência que todos nós viveremos numa aula ou num curso universitário.

É lógico que dizemos sempre a nossos alunos que é preciso trabalhar e se preparar para as provas, para passar de ano, para ter êxito nos exames, etc., mas, ao mesmo tempo, quando estamos em presença deles, sentimos ou que estão aborrecidos esperando o fim da aula, ou que estão interessados. Entre o interesse e a alegria, não há um abismo. E o que muitos chamaram **interesse**, eu gostaria de ir um pouquinho mais além e chamar **alegria**. O interesse, eu gostaria que fosse além do interesse, que fosse até onde se podem oferecer certas alegrias, em certos momentos, por exemplo, em que se está diante de um bonito texto ou quando se aprende como funciona determinada máquina.

Creio que, nestes momentos, há muitas crianças, muitos alunos que podem sentir uma verdadeira alegria.

À vezes, eles têm as suas motos, mas a maioria não sabe como funcionam, mesmo se sabem, às vezes, mexer em seus motores. No dia em que, na escola, se mostrar porque a moto anda, isto é, no dia em que nós nos colocarmos no mesmo nível que eles, então, poderemos lhes proporcionar uma certa alegria. Que seria mais forte que o interesse, mas que iria no mesmo sentido, certamente.

Mas, para se chegar a isso, é preciso que se façam mudanças na escola. Mas é sempre o mesmo problema. É preciso fazer mudanças enormes na escola e, ao mesmo tempo, é preciso dar aula no dia seguinte. Neste caso, não houve ainda tempo para as mudanças. Quando se vai à aula seguinte, no dia seguinte, é bom tentar levar um motor de um carro velho e, em seguida, mostrar aos alunos como funciona. Isto pode ser feito logo, não é preciso esperar as mudanças.

Mas, ao mesmo tempo em que se faz isso, é preciso efetuar mudanças enormes, enquanto houver crianças que não freqüentem a escola e que estejam com três ou quatro anos de atraso; crianças que vivem em péssimas condições, e cujos pais estão desempregados. Essas crianças não podem trabalhar com proveito. Você está vendo, é preciso batalhar dos dois lados: participar de uma ação conjunta para efetuar mudanças fundamentais na sociedade e na escola, mas também oferecer às crianças que temos na escola qualquer coisa que possa eventualmente interessá-las, estimulá-las. É preciso agir nos dois campos ao mesmo tempo, e é isto que é muito difícil. Porque a tentação dos professores é sempre ou de militar somente no plano político para conseguir as mudanças de sociedade e as mudanças fundamentais da escola, ou, então, de serem somente professores em suas classes e fazerem com que as coisas andem bem na aula. O professor ideal é aquele que consegue realizar as duas tarefas. Não se pode esperar a revolução para se dar aulas interessantes. Por outro lado, as aulas só serão boas, quando não houver mais 30% da população sem emprego, 30% da população com fome, 30% da população marginalizada na sociedade.

É preciso conscientizar os diretores a darem um primeiro passo no sentido de reservarem umas duas horas suplementares para aqueles alunos em dificuldade. Mas, para isso, é preciso que os sindicatos e que as associações de professores tentem convencer a escola dessa necessidade. Isso pode ser um primeiro passo, mas não se deve permanecer aí somente, uma vez que isso consiste em se colocar os pobres separados.

Mas, se não se pode fazer de outro modo, já é alguma coisa para estas crianças que não freqüentam a escola e que, em consequência, não sabem nem ler, nem escrever. Isto é muito importante. Se a criança aprende a ler e a escrever quando é ainda jovem, quando chega à idade de 14 a 15 anos, ela poderá aprender alguma coisa, como, por exemplo, um ofício ("métier") mais qualificado. Mesmo que depois haja uma interrupção. Já se ela não aprende nem a ler nem a escrever quando é jovem, em seguida, na idade de 14 a 15 anos, será então um trabalho espantoso e quase impossível. Este tem sido um problema de discussão entre professores, sindicatos de professores e associações de pais. Mas é claro que se deve proceder gradualmente. Se, de três crianças, uma não freqüenta a escola, é lógico que não se pode esperar que venham efetivamente a todas as aulas.

Em relação à questão da equipe pedagógica, é, sobretudo, a nível do colégio, quando há um professor de Francês, um professor de História e Geografia, um professor de Matemática, um professor de Ciências Físicas, um profes-



sor de Ginástica, um professor de Música, que a necessidade da equipe se torna muito maior. Já a nível secundário, não sei como é em seu país; na França, durante a escola primária, há um só professor, desde que se entra na 5.<sup>a</sup> série ("sixième"), isso é, por volta de onze, doze anos, teoricamente, a criança tem quase sempre seis professores. Ela se sente, deste modo, completamente perdida. É preciso cuidado para que a criança não se sinta dividida entre exigências completamente contraditórias e que as importunam. Um professor, por exemplo, diz que se deve proceder de tal modo, um outro, o de Matemática, diz que se deve proceder de modo totalmente diverso. É necessário que as crianças sintam que há um fim comum entre estes diferentes professores. A equipe pedagógica é importante para que os alunos sintam que há uma unidade de método, uma unidade de luta, que há, enfim, alguma coisa que os une.

É lógico que, se temos a sorte de poder trabalhar em equipe é bem melhor. Temos mais chances de êxito, e os alunos se desenvolverão mais e melhor e serão mais bem protegidos.

No entanto, nem sempre é possível organizar uma equipe pedagógica, pois é necessário que as pessoas adiram à proposta. Se as pessoas forem muito diferentes no que diz respeito às suas opções pedagógicas, elas vão passar horas e horas, dias e dias a discutir, a querer convencer umas às outras, e, então, nada funcionará.

Se há um professor primário progressista, isolado no meio de outros, é preciso que ele se determine e tente fazer sozinho coisas interessantes e válidas na sala de aula.

A questão referente aos vários especialistas ou professores nos obriga a retomar a discussão dos fundamentos que embasam a proposta. Para que uma proposta pedagógica progressista seja viável, é necessário que os especialistas dos vários domínios do conhecimento se disponham a renovar os conteúdos de ensino. Têm que superar o ensino caricaturado sob a forma de alguns enunciados, alguns resultados, por mais exatos que sejam, que terão que ser engolidos em doses homeopáticas. Aprender geometria, por exemplo, é criar uma atitude de Matemático que permite verificar, por ela mesma, a exatidão de teoremas, compreendê-los e, portanto, aprendê-los e, finalmente, desenvolvê-los; refazer, por si mesmo, o caminho que conduz a determinada demonstração e continuar nesse caminho ou, pelo menos, pressentir-lhe o prolongamento. O professor tem como função viabilizar

o acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, interessem aos alunos e tenham significado para eles. Tem que ser percebido como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e para conhecerem. Neste sentido, a questão do método é fundamental, pois os conteúdos têm que assegurar a dialética continuidade-ruptura. Sem o conhecimento dos fundamentos que norteiam a proposta e a adesão política dos professores, é impossível uma ação progressista na Escola.

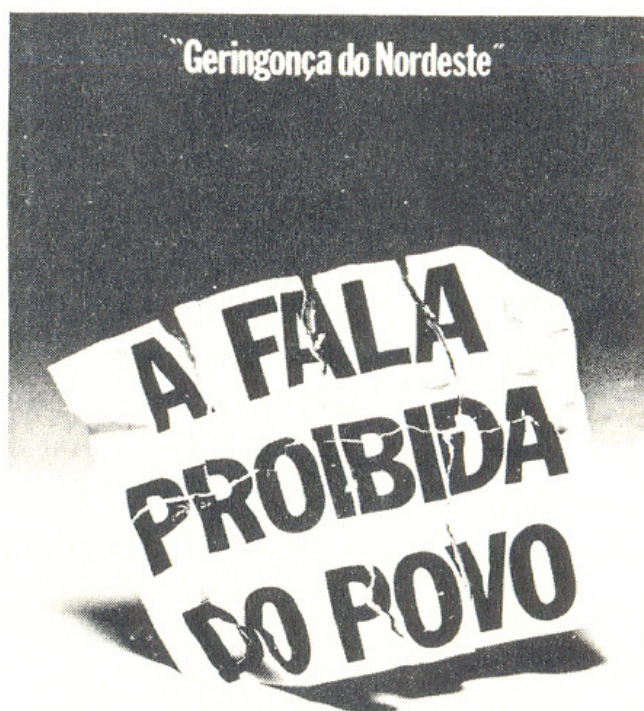
O marxismo, os conteúdos marxistas, têm para nós uma importância fundamental, pois só neles, e neles somente, se realiza a síntese entre a continuidade e a ruptura, que nos parece caracterizar a situação de um ensino progressista. O problema consiste em procurar o que poderia ser uma transposição de conteúdos marxistas para o interior da escola e se essa transposição seria capaz de dar uma solução à própria metodologia do ensino.

Consideremos, por exemplo, os alunos oriundos do proletariado: a luta deles pela existência, a existência escolar, pois a grande maioria é excluída da instituição escolar. A luta para se fazerem reconhecer reveste-se de formas muito variadas e, muitas vezes, mistificadas — distúrbios, indisciplina, provocação. Qual pode ser, neste caso, a ação do pedagogo? Ruptura para os levar a uma tomada de consciência, e a uma ação real, em lugar de se limitar à exclusão; mas só o conseguirá, se inserir na continuidade da experiência deles que é, em primeiro lugar, de reação contra a situação que lhes é criada. E isso só é possível no interior de uma atitude progressista: denunciar a falsidade do imperialismo, as teorias que negam as relações de determinação do real, as mistificações.

Talvez seja possível compreender melhor, agora, o que é a verdade, a atitude verdadeira, o verdadeiro conteúdo que o professor deverá se esforçar por transmitir ao aluno. O marxismo não é um dogma, uma série de preceitos codificados, mas, sim, um conjunto de princípios gerais. É por esses princípios diretores que os fatos poderão adquirir ordenação e clareza; e esses mesmos princípios se diversificam, transformam-se, enriquecem, sempre que a vida os confronta com novas situações. Não são simples opiniões em que o verdadeiro não se distingue do falso (vale tudo o mesmo, cada um tem tanta razão quanto o outro, e, portanto, tão pouca razão como ele), nem um frente-a-frente com uma verdade definitiva, absoluta, intangível e, portanto obrigatória. Langevin demonstra que uma concepção científica é coerente, num dado momento, relativamente a uma representação global do mundo; e esta mesma não pode separar-se do nível então atingido pelas

forças produtivas e pela organização social.

As concepções científicas desenvolvem-se por um processo geral, no interior de um progresso geral. Por isso mesmo, a evolução não é uma avançada simples, unilinear, mas uma seqüência de modificações e de crises. Parece-nos ser esta concepção de verdade que permite o duplo movimento continuidade-ruptura, de tal maneira que o aluno não seja entregue ao cepticismo, nem alienado numa verdade exterior. Por um lado, o papel do professor é levar o aluno, tanto na teoria como na prática, a aplicar os princípios do marxismo, como, por exemplo, a relação entre as suas condições de vida e os antagonismos de uma sociedade estruturada nas relações de exploração de uma classe sobre as outras.



A "GERINGONÇA"  
REDESCOBERTA \*

Maria Isaura de M. Pinheiro\*\*


**Geraldo Queiroz**

---

\* QUEIROZ, Geraldo dos Santos. *Geringonça do nordeste: a fala proibida do povo*. Natal, Clima/Fundação José Augusto, 1989.

\*\* Prof.<sup>a</sup> do Departamento de Educação da UFRN.





O resgate, a trajetória e a contextualização de um trabalho do professor Clementino Câmara constituíram o objeto da dissertação apresentada pelo professor Geraldo Queiroz ao concluir o curso de mestrado em Educação.

O trabalho do professor Clementino Câmara – “Geringonça do Nordeste” –, estruturado como dicionário, coleta aproximadamente duas mil palavras e expressões da fala do povo nordestino.

O resgate é efetuado quando Geraldo Queiroz retira, das prateleiras do Arquivo Público do Estado, um processo cuja peça inicial é a solicitação do Autor requerendo ao Governo do Estado a publicação do seu trabalho. A trajetória percorrida pela “Geringonça” é descrita nos caminhos e descaminhos da obra, cujo mérito é discutido através de pareceres que opinam favoravelmente a sua publicação e decisão que indefere o pedido sob a alegação de ofensivo à moral. A contextualização da coletânea de Clementino Câmara é feita por Geraldo Queiroz, analisando o panorama político do Estado Novo e a presença marcante dos seus mecanismos repressivos no Rio Grande do Norte.

A investigação tem os seus fundamentos teórico-metodológicos nos pressupostos do Grupo dos Anales. De forma especial, sente-se a fidelidade a essa escola quando o autor deixa sem limites estreitamente demarcados o campo da ciência histórica e apela para outras ciências, discutindo não um episódio, mas o processo histórico.

O Estado, a Igreja e os intelectuais – entre estes incluídos os membros da Comissão que avaliou o trabalho de Clementino Câmara – sur-

gem no estudo feito por Geraldo Queiroz identificados como “atores sociais”.

O homem Clementino Câmara, o seu intuitivo fazer pedagógico e a própria realidade que motivou a censura da “Geringonça” são desvelados através de uma entrevista imaginária, na qual a fala de Clementino Câmara é resultado de pesquisa documental realizada pelo autor. Nesse momento, é possível fazer a leitura da categoria dos intelectuais.



As relações Estado-Igreja são expostas através de jornais da época e discutidas por Geraldo Queiroz.

Ao reconstituir o contexto histórico, o trabalho, segundo refere o Professor Paulo de Tarso Correia de Melo, que orientou a pesquisa e prefaciou o livro, se situa na perspectiva de Camus: não preocupado com os que fazem a história, mas com os que a sofrem. É ao refazer o contexto histórico e passando a idéia do seu contorno que é transcrito o ofício do Diretor do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte, considerando a "Geringonça do Nordeste" como ofensivo à moral.

Geraldo Queiroz tece comentários ao trabalho de Clementino Câmara em capítulo que intitula "Anotações à margem da gíria". Destaca, então, que, embora tenha ocorrido o comprometimento da expressão oral própria do nordestino face à penetração dos meios de comunicação de massa, a coletânea de Clementino Câmara apresenta real valor como fonte para investigação na área da lingüística. Registra, ainda, esse capítulo, o antagonismo reinante no panorama literário brasileiro entre modernistas e regionalistas, que, no Nordeste, assume um caráter político-partidário no qual as oligarquias marcam presença.

O autor testemunha, no tratamento que confere à "Geringonça", "o uso do sistema de ensino oficial em benefício do poder dominante". A denúncia tem a sua procedência pelo fato de ter sido Clementino Câmara um profissional da educação.

Ao trabalho, foi incorporada a íntegra da "Geringonça do Nordeste" e o fac-símile do requerimento de Clementino Câmara solicitando a publicação de sua coletânea.

O dicionário, através da pesquisa e da publicação feita por Geraldo Queiroz, foi resgatado com um atraso de cinqüenta anos. Todavia, o débito do Rio Grande do Norte para com o educador permanece: — o professor Clementino Câmara, enfrentando e superando dificuldades decorrentes do autodidatismo, legou uma contribuição inestimável à educação no Rio Grande do Norte, ainda desconhecida das novas gerações.

# A LOGICIDADE E A CONSTRUTIVIDADE DOS ERROS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Coordenação: Neide Varela Santiago\*

Pesquisadores: Márcia Maria Tresse de Melo Silva\*

Maria Joana D'Arc Silveira de Medeiros\*

Iris Gomes Dantas\*

Auxiliares de

Pesquisa: Cláudia da Silva Farache\*\*

Clemens Cavalcante de Oliveira\*\*


Mércia Dias Lopes\*\*

Maria Hildenira Ferreira Cunha\*\*

---

\* Professores do Departamento de Educação da UFRN

\*\* Alunos da UFRN



A pesquisa “A logicidade e a construtividade dos erros no processo de alfabetização” está sendo realizada por professores e alunos bolsistas do CNPq e UFRN, e se insere entre trabalhos desenvolvidos no Núcleo Temático de Alfabetização do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Educação – UFRN, estando, o estudo em questão, na fase de análise dos dados para a elaboração de relatório final.

O marco teórico do trabalho situa-se nos estudos realizados pela professora Emília Ferreiro sobre os níveis de aquisição da escrita. A autora baseia-se nos níveis de desenvolvimento da lógica infantil, sistematizados pelo epistemólogo Jean Piaget e estabelece uma relação entre a forma como se constrói o conhecimento e as tentativas de pensamento que o indivíduo realiza para representar a escrita nos momentos iniciais do seu desenvolvimento.

Considerando, pois, a participação ativa do indivíduo no processo de construção do conhecimento, e a escrita como um sistema de representação conceitual, Ferreiro e Teberosky (1986) defendem o ponto de vista de que, nesta caminhada em busca da representação alfabética da linguagem, a criança organiza sua experiência com o objeto de conhecimento a partir de níveis de desenvolvimento.

A evolução de um nível de representação a outro não acontece de forma linear. O processo de aprendizagem da escrita se dá de forma complexa, e, na passagem de uma etapa para outra, o indivíduo realiza esforços e produz idéias. Estas produções escritas são, portanto, compatíveis com o nível de sua lógica interna.

Neste processo de construção psicogenética da escrita, o indivíduo vai cometendo erros. Para Ferreiro e Teberosky (1986), o erro representa um papel construtivo na aquisição deste conhecimento, porque expressa um modo de relação com os materiais lingüísticos. Esta forma de interagir tem uma relação direta com o nível de compreensão do indivíduo.

Esta perspectiva de interpretar o erro é também uma questão de natureza pedagógica. Diante do erro, o professor é chamado a assumir uma atitude, e a forma pedagógica de se relacionar com o erro pressupõe o seu entendimento sobre o processo de construção do conhecimento, bem como a sua concepção sobre o processo de alfabetização.

Compete, pois, ao professor alfabetizador interpretar a produção escrita, considerando-a uma lógica em construção, bem como as experiências de vida que a criança desenvolve fora do contexto escolar. Estas experiências vão repercutir de modo positivo ou negativo na forma como o indivíduo interage com os conteúdos sistematizados pela escola.

Considera-se, portanto, que a aprendizagem da escrita, como qualquer aprendizagem, é um processo ativo, evolutivo, tornando-se necessário que a criança crie, invente, experimente, e, principalmente, construa à sua maneira esse tipo de conhecimento.

Considera-se, finalmente, que não existe aprendizagem sem erros. Os erros são necessários, construtivos, reversíveis e proporcionam desenvolvimento quando são trabalhados adequadamente em função da aprendizagem.

O presente estudo objetiva investigar a produção escrita em séries iniciais da escolarização, abrangendo classes na pré-escola, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries do 1.<sup>o</sup> grau, a fim de: 1.<sup>o</sup> ) observar a natureza das produções escritas realizadas pela criança em relação à escrita convencional; 2.<sup>o</sup> ) avaliar a lógica subjacente inerente à evolução das discrepâncias entre as produções da criança e a escrita convencional, e 3.<sup>o</sup> ) analisar a condução pedagógica do processo de alfabetização em relação à produção de "erros".

O trabalho envolveu professores da pré-escola, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries de três escolas (Municipal, Estadual e Particular) e alunos desses professores, escolhidos inicialmente através de sorteio aleatório simples (Mc Call, 1970). Tratando-se de um estudo de natureza longitudinal, os dados analisados referiram-se somente aos participantes das diferentes etapas desenvolvidas no processo de coleta.

Durante o percurso do trabalho, realizaram-se entrevistas, observações e análise da produção escrita.

As entrevistas realizadas incluíram uma conversa inicial sobre as condições familiares e a aplicação de um teste envolvendo questões referentes à escrita figurativa e não-figurativa.

As crianças participaram de entrevistas individuais e coletivas. Essas entrevistas visaram possibilitar uma melhor apreensão das suas condições sócio-econômicas, bem como o seu desempenho escolar e o seu nível de produção escrita.

Foram efetuadas observações para verificar o tipo de comportamento do professor com relação aos alunos e como eles respondiam à sua atuação. Essas observações ocorreram durante o período das aulas e se caracterizaram como naturalísticas. Os dados obtidos em tais observações foram distribuídos em categorias para fins de análise.

Fez-se também a análise da produção escrita da criança em sala de aula, através de seus cadernos escolares, para que se pudesse ter conhecimento de como se desenvolviam as atividades pedagógicas em termos de apresentação dos conteúdos e sua coerência com os níveis de desenvolvimento no que se refere à aquisição da escrita.

A suposta diferenciação no processo ensino-aprendizagem, nas escolas da rede pública e particular, não se acentua nas primeiras análises desenvolvidas.

A dicotomia ensino público / ensino particular passa por uma questão situada não somente no âmbito da escola, mas na instância sócio-econômica e na postura das famílias burguesas e de baixo poder aquisitivo com relação ao conceito de Escola.

A valoração dada à aquisição da leitura e da escrita, assim como aos subseqüentes conteúdos veiculados pela escola, subsidia as atitudes e comportamentos dos pais em relação ao trabalho pedagógico e reflete-se na postura da criança com relação a essa importância, ou não, dadas as atividades escolares.

Não restringimos, porém, o sucesso, ou não, da aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais, à questão somente do interesse e valoração da escola pelos pais de alunos, uma vez que a esse interesse e valoração subjaz toda uma situação concreta de vida.

O sucesso ou fracasso escolar, assim como a evasão e repetência, incluem outros fatores de determinância, que, colocados numa instância mais ampla, se refletem na escola em termos de resultados pedagógicos e sociais.

A alfabetização é encarada, de maneira geral, pelos professores da escola pública e particular, como um processo restrito e mecaniza-

do, levando as crianças, não à produção do conhecimento, mas a uma reprodução dos símbolos gráficos dentro do esquema de uma aprendizagem apenas figurativa e não operativa. (Furth, 1969).

O atrelamento de conteúdos trabalhados à faixa etária da criança, incluindo, nessa perspectiva, a aceitação do conceito de “prontidão” para a aquisição da leitura e da escrita, além da forma como esse processo de aquisição inicial é trabalhado pelo professor, podem interferir para o sucesso ou fracasso nas séries iniciais, facilitando a evasão e repetência nas séries subsequentes.

Esses fatores ligados a outras condições externas, como inserção precoce no mercado de trabalho, vida escolar assistemática para as crianças de classe popular, reforço extra-classe e frequência sistemática à escola para as crianças de origem burguesa, são, entre outros, fatos que dão origem à diferenciação com relação aos resultados obtidos em termos de desempenho escolar pelas crianças de escolas públicas e particulares.

Observamos que o clima dominante em sala de aula é extremamente diretivo e controlador, com alto teor de situações de punição, dificultando o envolvimento e a motivação para atividades produtivas de aprendizagem, não favorecendo que a apropriação do conhecimento na escola transcorra como algo que propicie satisfação.

Constatamos que, nas escolas observadas, são empregadas atitudes que levam as crianças a sentirem que buscar conhecimento é algo desinteressante, difícil e punitivo.

Na maioria das situações, não se recorre à criatividade ou à liberdade para um envolvimento positivo e construtivo nos conteúdos trabalhados.

A análise das tarefas que compõem a rotina escolar evidenciou que boa parte do tempo na sala de aula é preenchido com atividades consideradas irrelevantes à aprendizagem, acarretando desestímulo. Observou-se a existência de grande ênfase na atividade de copiar, abrangendo cópia de vogais, de letras, do alfabeto, palavras, textos, o próprio nome, etc., sendo os modelos a serem copiados apresentados à criança no quadro-negro ou no livro didático.

Constata-se a discrepância entre as programações previstas e o nível de desenvolvimento da criança em relação à leitura e à escrita. Observa-se que, muitas vezes, elas são levadas a utilizar normas gramaticais em



seus escritos, muito embora não estejam no nível de produção de uma escrita alfabética.

Questiona-se, portanto: como aplicar normas em conteúdos inexistentes?

A avaliação dos exercícios escolares de crianças da 1.<sup>a</sup> série demonstrou que, independentemente de suas dificuldades e do momento que vivenciam no processo de aquisição da lecto-escrita, elas são levadas a reproduzir aspectos normativos da língua portuguesa sem que possam ter, ainda, a compreensão de tais conteúdos no processo de aprendizagem.

Assim são desenvolvidos exercícios relativos a: separação de sílabas, substantivo coletivo, afirmação e negação, palavras com c e ç, dígrafos nh, lh, ch, rr, sc, os sons de **qu** e **c**, monossílabo, dissílabo, e trissílabo, sinônimos e antônimos, nomes próprios e comuns, identificação de parágrafos, letra manuscrita e de imprensa, artigo masculino e feminino.

A atenção dos professores privilegia aqueles que apresentam desvios do comportamento esperado, sendo considerados bons alunos os que permanecem numa atitude passiva durante a aula.

De maneira geral, as maiores dificuldades evidenciadas pelas crianças referem-se ao processo de leitura e não ao da escrita, uma vez, que pela forma mecânica como é trabalhada a alfabetização, escrever restringe-se a simples cópia. Grande parte das crianças entrevistadas afirmou que "escrever é fácil, difícil é ler".

Considerando o parâmetro estabelecido pela escola, o número de crianças com dificuldades é muito alto. Cerca de 70% não apresenta um desempenho satisfatório referente à leitura e à escrita, muito embora todas tenham afirmado gostar de freqüentar a escola, e que esta tem a função de propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Não se observam por parte do professor atitudes que busquem a compreensão das dificuldades encontradas por seus alunos, muito embora eles revelem preocupações pelo número de crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever.

Diante dos resultados obtidos, vimos que o processo de alfabetização desenvolvido, nas escolas públicas e particulares, em pouco se diferencia.

Considerando-se a alfabetização como um processo de apropriação e construção do conhecimento, constata-se que, na verdade, o que ocorre, na prática, é apenas a memorização e reprodução de um conhecimento formal.

Constata-se, também, que, enquanto a escola particular ainda se volta para um ensino de memorização, a escola pública nem isso atinge, favorecendo que ocorra um alto grau de evasão e repetência, deixando sua clientela, a cada dia que passa, mais distante de adquirir pelo menos a leitura e a escrita, essenciais para garantir a participação efetiva do indivíduo numa sociedade letrada.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
02. FURTH, H. G. **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro, Forense, 1969.
03. MC CALL, R. B. **Fundamental statistics for psychology**. New York, Harcourt, Brau & World, 1970.

# REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA

Tânia Câmara Araújo de Carvalho\*

Apresentamos aqui uma síntese do trabalho realizado durante três anos numa pré-escola da Rede Estadual de Ensino, situada na periferia urbana de Natal. Os resultados desse trabalho encontram-se sistematizados na dissertação intitulada "Pré-Escola: a desvinculação entre a construção do saber e o fazer pedagógico".

O trabalho teve seu primeiro momento de operacionalização como parte integrante do Projeto: "A Pré-Escola como objeto de estudo: perspectiva de integração SEC/UFRN", no segundo semestre de 1982. Este projeto surgiu de um Programa de Integração entre as Universidades e Secretarias de Educação de âmbito Nacional, sob a coordenação da SESU (Secretaria da Educação Superior) e SESP/COEPRE (Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar) do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Na UFRN, foi vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (curso de mestrado) e desenvolvido através da disciplina "Educação na Pré-Escola".

A oportunidade de conviver com a pré-escola no seu dia-a-dia, a troca de experiências com as professoras – consideradas como legítimos sujeitos da análise – e a relação entre os estudos teóricos e a realidade

---

\* Prof.<sup>a</sup> do Depart.<sup>o</sup> de Educação da UFRN

encontrada, conduziram para a verticalização de estudos na área específica do desenvolvimento cognitivo no que se refere à aquisição e formação de conceitos, pois não havia uma preocupação, por parte das professoras, com um trabalho sistematizado nesta perspectiva.

Portanto, o trabalho apresenta-se com dois momentos: um primeiro, compreendendo a operacionalização dos objetivos do Projeto em 1982, e um segundo momento, que teve início no segundo semestre de 1983 e término no final de 1984. Este 2.<sup>o</sup> momento compreendeu duas etapas — ambas com a participação das professoras: a primeira, sendo de estudos, e a segunda, constando de elaboração e execução de programações.

Definimos como objetivo inicial da pesquisa; desenvolver atividades junto às professoras, de forma que ajudassem as crianças no processo de aquisição de conceitos e no aperfeiçoamento de outros já adquiridos, visando estabelecer uma relação entre suas experiências de vida e as da escola.

O estudo, no primeiro momento <sup>(1)</sup>, inspirou-se em termos metodológicos em alguns princípios da pesquisa participante: o confronto de idéias e a restituição sistemática das informações. Dessa forma, o conteúdo da investigação e da discussão entre os sujeitos do estudo era retirado das situações evidenciadas durante a observação/participação no processo e, simultaneamente, discutido com as professoras na perspectiva de uma compreensão crítica da realidade pré-escolar.

Com relação à pesquisa participante, convém notar que vários autores a consideram como uma "técnica de observação participante", havendo uma preocupação com se estabelecer uma adequada participação do pesquisador dentro dos grupos observados, para que haja um clima de confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação da informação. Daí, os pesquisadores serem levados a partilhar, pelo menos superficialmente, os papéis e os hábitos dos grupos observados, para ter condições de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. Neste caso, as professoras continuam nas suas atividades comuns, e o pesquisador participa das situações observadas.

Se, no início deste trabalho, investigamos sob a orientação dos princípios da pesquisa participante, o seu próprio desenrolar, entretanto, evoluiu, de forma a culminar, no segundo momento, num processo interativo entre pesquisadora e professoras, processo, este, característico da pesquisa-ação. Assim, as professoras se mobilizaram em torno de objetivos

específicos, no que se refere ao desenvolvimento de atividades, para ajudar as crianças no processo de formação de conceitos, preocupação básica do segundo momento <sup>(2)</sup> desta pesquisa. Esta ação foi planejada junto com as professoras, ocorrendo intervenção dentro da situação investigada.

Dentre os diversos autores que discorrem sobre a pesquisa-ação, optamos, aqui, pela posição de THIOLENT (1985) para justificar a passagem da adoção dos princípios da pesquisa participante, no primeiro momento, para a pesquisa-ação no segundo momento deste trabalho. Segundo ele, a diferença básica é que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, centrada na questão do agir.

Ao longo da pesquisa (2.<sup>o</sup> momento), houve a participação, em períodos alternados, de quatro professoras, as quais designamos por "A", "B", "C" e "D", sendo a professora "A" a única a manter sua presença efetiva nas duas etapas.

A primeira etapa do segundo momento desenvolveu-se no período de 23/8/83 a 27/10/83, com a participação das professoras "A" e "B". O objetivo desta etapa consistiu na troca de informações e aprofundamento de estudos visando a uma aprendizagem sobre as questões referentes ao processo de formação de conceitos. No entanto, para discutir esta temática, fez-se necessário que os conteúdos discorressem sobre a concepção de pré-escola, criança pré-escolar e desenvolvimento cognitivo.

Estes estudos eram realizados na pré-escola, uma vez por semana. Para torná-los mais objetivos, preparávamos, com antecedência, um roteiro com o conteúdo a ser discutido. No entanto, o fato de utilizarmos a pesquisa-ação, entendida como sistema de expressão e de escuta inserida no momento da prática, fez com que as professoras não permanecessem em posição de simples informantes, e, sim, interessadas na própria conduta da pesquisa. Isto nos levou a abordar, nas reuniões, temas não previstos no nosso planejamento.

O registro dessas reuniões era feito com uso de gravador, e, após a transcrição das fitas, procedíamos à análise em um quadro, o que facilitava o retorno das informações para novas discussões com as professoras.

Além dessas reuniões na pré-escola, participamos, neste mesmo período, das reuniões da equipe da SEC e de dois encontros (20 a 23/9/83 e 3 a 7/10/83) promovidos por esta instituição para os professores das pré-escolas da rede pública estadual de ensino.

A segunda etapa do segundo momento realizou-se durante todo o ano de 1984, com a participação das professoras "A" e "C" no primeiro semestre e das professoras "A" e "D" no segundo semestre.

No primeiro semestre, a nossa atuação foi mais assídua nas salas das duas professoras, compreendendo dois dias por semana com observação informal em sala de aula e uma vez por semana para reunião, quando fazíamos o confronto entre a programação e sua operacionalização em sala de aula.

Vale ressaltar que as sugestões das professoras eram sempre levadas em consideração, pois o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora elementos de outros domínios de sua vida. Este é um aspecto importante, uma vez que, segundo BOTERF (1984), a pretensão da pesquisa não é a de suprimir os códigos, mas fazer com que estes sejam analisados, e favorecer ao máximo a expressão e a emergência do código dos pesquisados.

Entendendo o processo da pesquisa nestes termos, o campo temático foi-se diversificando, na medida em que a investigação/ação se processava. Portanto, apesar de nosso núcleo temático ser, durante toda essa etapa, o processo de formação de conceitos a partir das atividades desenvolvidas pelas professoras na pré-escola, tudo que acontecia nas reuniões e nas salas de aula era pertinente ao nosso trabalho. A maneira do dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios eram plenos de significados. Segundo OLIVEIRA e OLIVEIRA (1983), freqüentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar. Os fragmentos do discurso, o não-dito e mal-dito — por medo, por pudor, por desconfiança ou porque dizê-lo seria doloroso demais — são tão ou mais importantes quanto as respostas superficiais. (3).

Concomitante a essa atuação junto às professoras, tanto mantínhamos contatos informais com a direção e supervisão da escola para informá-las sobre o nosso trabalho, como também continuamos a participar das reuniões com a equipe da SEC que assumia a orientação das pré-escolas. Ainda, participamos, coordenando junto com um elemento da SEC, das reuniões mensais promovidas pela SEC para as professoras das pré-escolas; e do treinamento semestral (realizado de 2 a 5/10/84), no qual atuamos como docente de uma das 5 turmas.

Antes de fazer referências aos resultados do nosso trabalho junto às professoras, queremos situar como fundamental a questão da prio-

ridade conferida pelo MEC à pré-escola no início da década de 80. Na verdade, questionamos esta propalada prioridade, no sentido de que, praticamente, seus resultados se expressam muito mais sob o aspecto quantitativo, ficando as ações que poderiam imprimir um grau de qualidade à pré-escola a nível de discurso. Em outros termos, entendemos haver uma desarticulação entre o discurso oficial e as práticas empreendidas.

Percebendo, ao mesmo tempo, a reciprocidade das relações entre educação e sociedade, acreditamos que a definição das funções da educação está vinculada às transformações político-sociais ocorridas na sociedade. É nessa perspectiva que conseguimos visualizar a mudança de ênfase na política educacional: se, em dado momento, a prioridade foi a pré-escola, em um outro, passou a ser a educação básica.

A educação pré-escolar, de acordo com o "Programa Nacional do Pré-Escolar" (MEC, 1981), assume um caráter compensatório, consistindo, sua função básica, na "equalização social". Isto, de fato, é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar o aprofundamento das questões políticas e econômicas mais complexas que perpassam todo o sistema educacional. Atribui-se à educação a responsabilidade sobre uma série de problemas que não são puramente educacionais, mas determinados pela condição de classe social a que pertencem as crianças.

A concepção de infância implícita nesse programa, bem como em outros documentos oficiais, supõe que existe um padrão médio e único de comportamento e desempenho infantil, sendo as crianças das classes sociais de baixa renda consideradas "carentes" na medida em que não correspondem ao modelo estabelecido. A nosso ver, a criança é um ser em crescimento, cuja personalidade se forma progressivamente, ou seja, toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem a classe a que pertence (CHARLOT, 1983).

As repercussões daí advindas estão presentes na pré-escola, gerando, até certo ponto, uma instabilidade que se dá tanto em termos das condições materiais oferecidas às escolas, como da própria percepção que têm as professoras a seu respeito. Quanto a isto, salientamos o entendimento que as professoras demonstravam ter no início deste trabalho, situando a pré-escola como um apêndice da escola, ou, ainda, com as funções de: preparação para o 1.º grau, no sentido da iniciação da leitura e escrita, e distribuição da merenda escolar, como forma de suprir as carências nutricionais.

Na intenção de intervir nessa forma de perceber a pré-escola, trabalhamos, com as professoras, textos que discorriam sobre a concepção da pré-escola como uma instituição de caráter pedagógico, como um fato concreto, situado social e historicamente. E como bem coloca ASSIS (1986), a pré-escola deve ter por objetivo favorecer o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e psicomotor da criança, a partir de um projeto educativo contextualizado no ambiente em que a mesma está inserida. Para tal, as atividades pedagógicas devem integrar tanto os conhecimentos propostos pelas crianças e suas famílias, quanto aqueles que compõem o acervo de descobertas e saberes de diferentes áreas da ciência humana.

Desta forma, a pré-escola passa a ter um caráter pedagógico e não compensatório. No sentido de beneficiar a criança da classe popular, segundo KRAMER (1982), o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam. Partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos e necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive (. . .).

A prática de remanejamento, adotada na escola, no caso, transferir professor ao longo do período letivo para outras séries ou mesmo para outra escola, teve as seguintes implicações no decorrer do nosso trabalho:

a) na sistemática de orientação pedagógica que vínhamos tendo com as professoras, pois, durante um ano e meio, evidenciamos a mudança de três professoras de uma das (salas) turmas, e isto fez com que, a cada mudança, tivéssemos de retomar todas as discussões em andamento. A título de ilustração, verificamos que, entre as próprias professoras, este fato emergiu quando da discussão em torno da relação merenda-desempenho escolar: a professora "A", dirigindo-se à professora "C": "esse assunto já foi visto ano passado, e passamos a acreditar que mesmo sem merenda, as crianças participavam das atividades da mesma maneira";

b) na própria prática da professora, uma vez que a mesma não poderia dar continuidade ao seu plano de trabalho, como admite a professora "C"; "eu iniciei com a turma do pré e quando me botaram para a 2.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau me decepcionei, e só fiquei tranqüila e realizada quando voltei para a pré-escola;

c) no processo de adaptação da criança à escola, que fica comprometida, pois estas mudanças acabam fazendo com que ela fique sem vín-



culo, tanto com outras crianças como com a professora. E, numa relação sem vínculos, dificilmente haverá aprendizagem.

Evidenciamos que a qualidade da prática pedagógica e a consciência que as professoras têm desta prática estão intimamente relacionadas com a política educacional vigente, com as suas condições materiais de sobrevivência, condições de trabalho e de formação. Na reunião de avaliação deste trabalho a professora "C" declarou, dentre os pontos negativos da sua prática: "O ruim é quando falta merenda ou, como nos outros anos, que não tinha material para trabalhar; era conversar e brincar de roda (. . .) juntava as professoras todinhas e ia bater papo (. . .) nós nunca tivemos oportunidade de ter uma pessoa para acompanhar o trabalho da gente, sempre ficamos soltas" . . .

Ainda ressaltou a vontade de arranjar outro emprego para poder ajudar mais a família. Entretanto, após a nossa intervenção, elas disseram que: prof. "C": "foi ótimo, muito importante, notei uma diferença muito grande do trabalho da gente do ano passado para o deste ano. O fato de você nos acompanhar, além de trazer essas experiências, novas idéias, se interessa muito pelo trabalho da gente (. . .) isto nos desenvolveu muito". prof. "A": "foi bastante válido desenvolver um tipo de trabalho assim bem acompanhado, a gente aprendeu mais coisas com estes estudos e não fica naquela rotina de sempre, pois só em quinzenalmente estudar um tema com as crianças, a gente trabalha o tempo todo (. . .)".

A rotina, ou seja, as atividades diárias planejadas e desenvolvidas pelas professoras, passou a ser muito mais significativa não só para elas como também para as crianças.

É preciso entender a relação professor-aluno tanto do ponto de vista pedagógico, como do relacionamento afetivo, interpessoal que ela estabelece com a criança. O tipo de relacionamento entre professor-aluno sofre a interferência, por um lado, da visão social extremamente preconceituosa, no nosso país, com relação às crianças das classes populares, e, por outro, de práticas educacionais baseadas na teoria da carência cultural, por exemplo, que explica cientificamente os preconceitos e estereótipos sociais.

Ao iniciarmos esta pesquisa, as professoras rotulavam as crianças de carentes, mas à medida que fomos discutindo sobre os "mitos" em torno da criança pobre, e em que se baseava esta postura, elas passaram a ter uma atitude diferente em relação à criança, no sentido de valorizar as duas tarefas e escutar com atenção as suas histórias, procurando compreender as suas emoções, expectativas e interesse.

A intenção de trabalhar com os processos lógicos – classificação, seriação, espaço e tempo – subjacentes à formação de conceitos que possibilitam às pessoas a compreensão dos aspectos da realidade física e social foi introduzida nos objetivos dos planos de trabalho das professoras e operacionalizados de acordo com o nível de entendimento que elas chegaram a ter sobre os mesmos. Constatamos mudanças em algumas atitudes das professoras, embora o processo tenha sido de idas e vindas, pois tínhamos que retomar, quantas vezes elas necessitassem, as explicações dos conceitos básicos que deveriam ser adquiridos. Quanto a isso, ressaltamos o fato de que o desenvolvimento de um conceito exige tempo, não é linear, e, no momento em que ocorre a aquisição do novo conceito, muitos comportamentos são afetados por este conceito.

Como consequência das mudanças das professoras, tornaram-se perceptíveis mudanças, também, no comportamento das crianças. E, na avaliação final, as professoras disseram: “deu para sentir uma diferença muito grande do ano passado para esse ano. Elas estão mais interessadas, aprenderam mais coisas” (professora “A”); “houve mudanças na aprendizagem e na participação, o aproveitamento das crianças do ano passado foi pouquíssimo para o deste ano” (professora “C”).

A partir dessas constatações, evidenciamos o interesse em dar continuidade a esse trabalho, enfatizando, no planejamento, as experiências que as crianças já possuíam e suas expectativas para aprenderem a ler e escrever.

Reconhecemos esta preocupação das professoras com a iniciação da criança pré-escolar no processo de alfabetização, pois, numa “sociedade grafocêntrica” como a nossa, poder ler e escrever se constitui em estratégias de melhoria de vida.

É necessário, no entanto, que a alfabetização seja entendida não só como o domínio dos mecanismos da leitura e da escrita, mas também como a apreensão e compreensão dos significados expressos em linguagem escrita. Implica, ainda, decisões que digam respeito ao como, quando, para que e a quem se alfabetiza.

Conforme vimos nos pressupostos da SEC, não é função da pré-escola o ensino da leitura e da escrita. Defendemos uma posição contrária a esta, e, dentre as colocações descritas neste trabalho, podemos citar o entendimento de VYGOTSKY (1984) ao afirmar que seria natural transferir o

ensino da leitura e da escrita para a pré-escola, desde que esse ensino seja necessário às crianças.

Consideramos importante que as professoras tenham um aprofundamento maior dessas questões com estudos que as levem a consolidar a compreensão da criança e do processo de aquisição de conceitos, haja visto que a alfabetização é uma aprendizagem conceitual complexa, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, o que, segundo FERREIRO (1985), implica a apropriação de um novo objeto do conhecimento, ou seja, na construção de um sistema de representação da escrita.

Da mesma forma que não foi um processo linear a aprendizagem conceitual das professoras, a elaboração e realização deste trabalho, também sofreram, de nossa parte, descontinuidades, não sendo, portanto, marcado pela linearidade.

Para nós, a principal dificuldade na intervenção foi o fato de estarmos lidando, pela primeira vez, com uma metodologia que exigia "participação". No primeiro momento, foi mais fácil lidar com os problemas, por sermos um grupo de pesquisadores, e os encontros serviam não só para discutirmos os encaminhamentos da pesquisa, mas também para comunicarmos as nossas angústias.

À medida que prosseguíamos com a intervenção, passamos, pouco a pouco, a compreender que a atitude de escuta do pesquisador — considerando o saber das professoras — bem como a atitude de elucidação dos vários aspectos da situação na troca de conhecimentos, exigiam muito esforço e mudanças na nossa maneira de pensar, sentir e agir diante das situações que íamos vivenciando.

A nossa inserção na comunidade escolar foi um processo lento. Segundo EZPELETA (1986), a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração e/ou repulsa que os indivíduos levam a cabo. Neste sentido, podemos citar os depoimentos das professoras na avaliação final, ao se referirem a nossa presença na pré-escola: "foi excelente, mas, vou ser sincera: no início a gente tinha medo, chega fica nervosa. Mas quando você chegava e começava a trabalhar com a gente, passei a ver que não era nada daquilo que eu imaginava e fiquei à vontade" (professora "A"). "no início pensava: será que esse trabalho vai ser cansativo? exigir muito da gente?, mas depois, parecia que as horas passavam mais rápido (. . .), você ajudou muito a gente nestes estudos, já estou

acostumada, mais aberta, não tenho mais vergonha de falar, a gente tem você como uma pessoa íntima da gente" (professora "C").

Após estas considerações acerca do processo de intervenção, gostaríamos de, a título de sugestão, indicar que um assessoramento sistemático de supervisores educacionais à pré-escola, da forma como o realizamos, poderia ser um dos caminhos a seguir para aproximar o dizer do fazer em educação.

Entendemos, todavia, que isto, por si só, não viria resolver as questões da educação pré-escolar, mas, antes, nos remete a uma questão maior, que se insere na estrutura econômica e política da sociedade brasileira, exigindo, portanto, sejam ultrapassados os limites puramente educacionais.

Enfim, percebemos esta intervenção como um momento. O seu significado reside na essência de um processo de desvelamento, crescimento e conhecimento da nossa prática pedagógica e daqueles que participaram conosco da intervenção na pré-escola estudada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Regina A. de. É preciso pensar na educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, (59): 66-67, 1986.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, MEC, dez., 1981.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales (et al.). São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Mygriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- OLIVEIRA, R. D. & OLIVEIRA, M. D. . Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Apolla Neto. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

#### NOTAS

- (1) Atuamos junto a 3 professoras do atendimento convencional e 2 professoras do atendimento não-convencional, do turno matutino.
- (2) Participaram deste momento 2 professoras que estiveram presentes no 1.<sup>o</sup> momento. As mesmas trabalhavam em classes convencionais do turno matutino, com crianças de 4 e 5 anos respectivamente.
- (3) Às vezes a fala exprime sentimentos vagos e difusos sobre a situação concreta.