

ISSN 0104-7043

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

REVISTA DA FAEEDA

Revista da FAEEDA	Salvador	nº 12	jul./dez., 1999
-------------------	----------	-------	-----------------

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a colaborações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

REVISTA DA FAEEBA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Estrada das Barreiras, s/n, Nandiba
41150.350 - **SALVADOR – BA**
Tel.(071)387.5916/387.5933

Pede-se permuta. We ask for exchange.

E-mails da Comissão de Editoração

Yara Dulce Bandeira de Ataíde - yaraataide@zaz.com.br

Jacques Jules Sonnevile – jacqson@svncom.br

Maria Nadja Nunes Bittencourt - manadja@svn.com.br

A Revista da FAEEBA está em processo de **Indexação** dos seus artigos pela REDUC - Rede Latinoamericana de Informacion y Documentacion - cuja instituição representante no Brasil é a Fundação Carlos Chagas - FCC. Convidamos os autores dos artigos da Revista, deste número e dos números anteriores, a mandar o **resumo analítico**, por disquete, para a FCC, de acordo com o manual da REDUC/FCC que se encontra no final deste volume.

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

SUMÁRIO

Apresentação	5
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA ..	6

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Mestrado em Educação e Contemporaneidade	
Maria José Marita Palmeira e Jaci Maria Ferraz de Menezes	7
Uma pós-moderna instituição medieval: a Universidade atingindo o Século XXI	
Maria Inez Carvalho	29
<i>Awasoju</i> : dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades	
Narcimária C. P. Luz	45
Reflexão sobre o conhecimento humano	
Arnaud S. L. Junior	75
Compromisso do educador com a sociedade do futuro	
Flávia Obino Corrêa Werle	81
Educação e Contemporaneidade: Educação Moral na encruzilhada	
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	97
A educação do trabalhador na contemporaneidade: uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos da (re)estruturação produtiva e da qualificação	
Antonio Pereira	113

ESTUDOS

O FUNDEF: suas implicações para a descentralização do ensino e o financiamento da educação no Brasil	
Robert E. Verhine	131
Descentralização, Municipalização: Democratização? A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia	
Jaci Maria Ferraz de Menezes	153

Descentralización y municipalización de la educación: ¿los nuevos nombres de la segmentación Social?	
Ana Schmid	183
“Raça” e Educação na Bahia nos anos 90	
Delcele Mascarenhas Queiroz	199
Representações sociais e pesquisa: indo além do consensual	
Paulo Batista Machado	223
Linguagem do sertanejo nordestino: uma transgressão à norma culta ou uma cristalização de arcaísmos? Um Estudo de Caso	
Maria Auxiliadora Lustosa Coelho	239

RESENHAS

GONCÜ, A. <i>Children's engagement in the world: sociocultural perspectives.</i>	
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	265
SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.</i>	
Edméa Oliveira dos Santos	269

FORMULÁRIOS

REDUC/Fundação Carlos Chagas: Manual para elaboração de Resumos	273
Revista da FAEBA – Formulário de aquisição	277

APRESENTAÇÃO

Como afirma Benedetto Croce, toda história é contemporânea. Só conseguimos viver nossa dimensão existencial e cotidiana no presente, na contemporaneidade, embora essa dimensão vivida não se desvencilhe do passado e esteja permanentemente gestando o futuro. O nosso presente é, contudo, profundamente diferente, complexo e surpreendente, quando comparado com outros momentos históricos, vivenciados pelos seus sujeitos sociais.

Presenciamos invenções surpreendentes que revolucionam valores e hábitos, como por exemplo a Informática e a Internet, ao lado de contradições e confrontos profundos que ameaçam os pilares da economia mundial. As contradições riqueza/fome, tecnologia e qualidade de vida/exclusão social, nunca chocaram tanto e apontam para a necessidade de uma superação deste impasse, através de uma ética e uma atitude mais solidária.

O diálogo entre educação e contemporaneidade é necessário e promissor. Se o limite para o sonho presente é não ter limite, devemos aprender constantemente a aprender, a fim de acompanhar a voragem pós-moderna sem ser superado por ela. Será necessário, mais que nunca, incentivar e provocar no homem estímulos à renovação constante e acelerada, sem a perda do equilíbrio, da razão e da sua essência humana. Será, portanto, na relação educação-contemporaneidade que iremos nos abastecer para enfrentar os desafios atuais e futuros

A Revista da FAEEBA, depois de um percurso de 8 anos, atingiu a maturidade, graças ao esforço da sua equipe editorial, dos seus leitores e dos seus colaboradores nos diversos segmentos de suas atividades. Este amadurecimento motivou reformulações que já se impunham e estão em curso.

A partir do próximo número, a Revista da FAEEBA mudará de nome e ganhará um novo *layout*, ao tempo em que amplia sua Comissão de Editoração, com a entrada da nossa colega, professora Nadja Bittencourt, como Editora Administrativa. Ela se chamará **EM REVISTA**, título seguido pela temática do número. Estas alterações, porém, não mudarão sua identidade. Continuará fiel à sua proposta de tratar os temas educacionais em diálogo permanente com as ciências sociais. Inicia-se, assim, uma nova fase na editoração e no estímulo à produção e socialização de conhecimentos, aberta aos colegas da UNEB e demais Universidades, na medida em que a revista cresça e se torne mais conhecida.

Além dessas mudanças, aumentará nosso esforço em divulgar cada vez mais a revista. Na última página desta edição, o leitor encontrará o formulário para assinatura ou compra de números avulsos. Ao mesmo tempo,

está sendo preparado um site para divulgação, via internet, dos números e textos da revista. Além disso, a revista está em processo de Indexação de seus artigos na REDUC - Rede Latinoamericana de Informacion y Documentacion - cuja instituição representante no Brasil é a Fundação Carlos Chagas. Os autores dos artigos, deste número e dos números anteriores, estão convidados a mandar o resumo analítico, por disquete, para a FCC, de acordo com o manual da REDUC/FCC que se encontra no final deste volume.

O primeiro texto do presente número trata, igualmente, de um fato de extrema importância para a UNEB e, especialmente, para o seu Departamento de Educação – Campus I, ou seja, o início do funcionamento, já no segundo semestre do ano letivo 2000, do **Mestrado em Educação e Contemporaneidade**. Nesse artigo, o leitor encontrará as bases sócio-culturais, institucionais e epistemológicas do programa, assim como os objetivos, as linhas de pesquisa e a grade curricular do curso.

Os artigos que seguem formam, assim, o início das pesquisas relacionadas ao tema da Educação e Contemporaneidade, tratando dos seus aspectos teóricos, culturais, epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Na seção *Estudos*, são abordados diversos temas importantes, como FUNDEF, municipalização e descentralização do ensino, raça e gênero na Educação, representações sociais, e linguagem do sertanejo nordestino.

Um último fato importante marca este número. Pela primeira vez estamos publicando um texto na língua espanhola. Queremos que a nossa revista tenha um alcance que vai além das fronteiras do nosso País, abrindo espaço para as Universidades da América Latina e da Península Ibérica. Por isso também, ampliaremos, já a partir do próximo número, o Conselho Editorial com cientistas de outros países.

A Comissão de Editoração

TEMAS E PRAZOS DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEEDA

Nº	TEMA	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
13	Educação e o Brasil 500 anos	30.06.00	agosto de 2000
14	Educação e construção da paz	30.10.00	março de 2001

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Maria José Marita Palmeira¹

Jaci Maria Ferraz de Menezes²

Professoras da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

Após envio da proposta de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade à CAPES em cumprimento da diligência solicitada pelo Comitê Tecnológico e científico – CTC/CAPES, finalmente podemos anunciar à comunidade acadêmica que a instalação deste Programa do Departamento de Educação - Campus I encontra-se em fase final. Com data já marcada para seleção³, o curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade é resultado de um trabalho solidário de muitas mãos que de alguma forma, em diferentes níveis de envolvimento, colaboraram com a implantação desse Mestrado⁴. O Programa de Pós-Graduação em Educação e Con-

¹ Professora titular do Departamento de Educação Campus I e Coordenadora da Comissão de Implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

² Professora titular do Departamento de Educação Campus I e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE.

³ Edital para a seleção publicado, no D. Oficial do dia 27 de abril de 2000. Inscrição até 07 de julho de 2000.

⁴ Demais membros da Comissão Departamental de Implantação do Programa para envio à CAPES: os professores Jacques Jules Sonnevile, Arnaud Soares de Lima Júnior, Maria Teresa Reis de A. Coutinho, Narcimária do Patrocínio Luz, Nadia Hage Fialho. Colaboraram ainda com a Comissão em diferentes momentos os professores: Arnon Alberto Mascarenhas Andrade/UFRN, Antônio Dias Nascimento, Celso Antonio Fávero, Luiz Felipe Perret Serpa/UFBa, Ignez Saback Velloso, Isnaia Junquillo Freire, Denise Coutinho, Ivanê Dantas Coimbra, Maria Nadja Nunes Bitencourt, Solange Maria do Nascimento Nogueira, Gilca Antonia dos Santos Assis,

temporaneidade vem ao encontro das necessidades de maior qualificação do povo baiano e nordestino.

Contando com uma população de mais de 12 milhões de habitantes, a 4ª maior do país, o Estado da Bahia, diferentemente de outros estados de porte semelhante, abriga apenas uma universidade pública federal, a Universidade Federal da Bahia. Sediada em Salvador e oferecendo um total de 3.500 vagas para ingresso na graduação por ano, a UFBA., com reconhecida importância na formação dos quadros hoje existentes na direção e na formação dos educadores na Bahia, tem mantido o único Programa de Pós-graduação em Educação existente no Estado - Mestrado, desde 1972, e Doutorado, a partir de 1991. Complementarmente, o Governo da Bahia assumiu o processo de expansão da universidade pública no espaço baiano, através da criação de quatro universidades estaduais distribuídas pelas diversas regiões do Estado; entre as quais a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, estruturada no modelo multicampi (15 campi, espalhados em todas regiões do Estado da Bahia), da qual faz parte o Departamento de Educação I, (propositor deste Programa), entre 08 (oito) Departamentos de Educação mantidos pela UNEB. Até o momento, nenhuma dessas universidades oferece outro Mestrado institucional, apesar de possuírem cursos de Formação de Educadores, habilitando semestralmente em torno de 400 (quatrocentos) profissionais na área, e estarem desenvolvendo formas de pós-graduação interinstitucional em nível *stricto sensu* em convênio com Universidades brasileiras e estrangeiras.

A demanda de qualificação em alto nível para a Bahia, na área de Educação, vem crescendo, em especial na medida em que se efetiva a exigência da LDB de universalizar, em níveis de ensino superior, a habilitação do professor de ensino fundamental até o ano 2004. Esta demanda se torna ainda mais aguda diante das necessidades de fazer face às questões colocadas pela pobreza, pela exclusão, pelas novas fronteiras produtivas e do conhecimento, por um lado, e, por outro, diante das já reconhecidas deficiências do sistema educacional do Nordeste e da Bahia, em especial da educação básica.

Em termos regionais, é considerável a expectativa por capacitação técnico-científica, vez que as alternativas de capacitação em alto nível se concentram no Sul-Sudeste do país. É fundamental conceber estratégias para a universalização da educação básica e para a sua gestão; para o reforço da pesquisa inter e intra-institucional; para o uso de tecnologias inteligentes mobilizadas pelas redes digitais e para dar respostas aos problemas do de-

Maria de Fátima Noleto, Roberto Sidnei Macedo/UFBA. Walter Esteves Garcia ABT/Instituto Paulo Freire.

envolvimento, em especial nas suas zonas de maior escassez e pobreza, bem como naquelas onde as condições estruturais do processo de industrialização produzem contradições que atingem a preservação do meio ambiente, o patrimônio cultural e o desenvolvimento humano. Importante registrar que na Bahia 60% das escolas para o ensino fundamental encontram-se equipados com aparelhos de hipermídia, sem que seus docentes estejam suficientemente capacitados para utilizá-los.

Pensando em contribuir para a reflexão sobre estas questões e tomando o espaço baiano como base de pesquisa, vem a UNEB, com a criação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, a oferecer alternativas concretas para a qualificação de professores pesquisadores e educadores em geral, ampliando e dando continuidade aos estudos de especialização já existentes.

Dedicando ênfase à formação do educador para os próximos 20 anos, o Programa volta-se, de modo especial - mas não exclusivo - para a Região Metropolitana, o Recôncavo e Litoral Norte, regiões que guardam proximidade física com Salvador (município-sede do curso), fazendo sobressair temáticas que incidem, em razão do processo de desenvolvimento econômico e de industrialização, de forma diferenciada sobre as problemáticas do desenvolvimento e da formação de recursos humanos. Nestas regiões se concentram a exploração petrolífera, implantada desde 1950; as atividades de refino e produção de derivados de petróleo, e suas conseqüências não apenas em termos da industrialização posterior - com a criação do polo petroquímico de Camaçari - como também pela produção de riscos com os quais as populações têm que aprender a conviver.

Por fim, como universidade multicampi, localizada em um dos estados brasileiros que mais se destacam pela convivência com a pluralidade cultural, a UNEB apresenta um conjunto de condições favoráveis à discussão da diversidade étnico-cultural. As populações tradicionais que podem ser atendidas pela dimensão multicampi da UNEB, a variedade de fatos culturais oferecidos pelas mesmas e a diversidade de traços característicos das culturas desses municípios, são alguns dos aspectos que impelem esta Universidade a expandir o debate sobre o seu papel na promoção de atividades que trabalhem na afirmação da nossa identidade pluricultural. A linha de Educação Pluricultural pretende formar educadores que saibam lidar com a riqueza deste patrimônio cultural da Bahia e do entorno da UNEB visando à consolidação de atuais práticas educacionais.

Do ponto de vista institucional, este Programa justifica, também, a sua proposição por:

- a) os índices de qualificação docente na UNEB, obtidos pela via do balcão, PIDCT, PAC/UNEB e PAID, que são significativos, mas insuficientes

para responder à crescente demanda e à necessidade institucional, principalmente no nível de Doutorado. A UNEB possui, no momento, 26% de Mestres e 3% de Doutores no seu quadro docente, o que é muito pouco, diante dos compromissos que vem assumindo junto à comunidade para a melhoria da qualidade de seus cursos, projetos e programas.

- b) a absoluta necessidade de alternativas de capacitação docente em alto nível, que assegurem à UNEB condições objetivas para agir como parceira do desenvolvimento municipal, pelo menos nos municípios que a acolheram e seus entornos. Em termos regionais, o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade tende a articular e fortalecer Redes Regionais e Instituições de Ensino Superior - IES locais de pesquisas de natureza educacional, econômica, histórica e de administração, podendo satisfazer, parcialmente, à demanda interna da UNEB e do Estado da Bahia, assim como às demandas externas, particularmente aquelas da Região Nordeste.
- c) a importância de se reverter o atual quadro de capacitação em alto nível fora do Estado (concentrado no Sul e Sudeste do país e no exterior) consolidando, no Departamento de Educação I da UNEB, um centro forte de realização de estudos e pesquisas educacionais que estimule a aproximação, o conhecimento mútuo, a mobilidade docente e discente, a cooperação entre programas e projetos específicos e a articulação interinstitucional na capacitação de recursos humanos e na produção de conhecimentos.

Assim concebido, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade tem como finalidade consolidar a experiência do Departamento de Educação Campus I e dar continuidade à sua articulação com os demais Departamentos de Educação da UNEB na sua missão de formar e qualificar educadores capazes de indicar soluções aos problemas da educação na Bahia, no que têm de local, de característico e de universal. Atentos ao novo mas, sobretudo, preparados para o específico e o perene.

O Programa está fundado nas premissas da necessidade de elevação da qualidade da educação em todos os níveis, e da consolidação da UNEB na condição de Universidade crítica, contextualizada, plural e democrática; da necessidade de capacitação docente em acordo com a LDB, quando determina como critérios de identificação da Universidade o seu caráter pluridisciplinar, a sua produção científica consolidada e o alto nível de formação dos docentes, traduzido, este último, na exigência de um terço do professorado com titulação de mestrado e/ou doutorado, até o ano 2004.

Mantém, pois, coerência com as políticas nacionais para a Pós-Graduação, que enfatizam a produção do conhecimento, a interdisciplinaridade, a concentração e o aprofundamento do saber acerca dos problemas

relevantes da realidade social, nacional e regional. A iniciativa de instalação do Programa de Pós-Graduação em Educação atende à própria LDB-Lei 9394/96 - quando o Artigo 52 determina que *"As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros de profissionais de nível superior de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano."* É, ainda, o cumprimento da vocação do Departamento, já anunciado desde os primeiros momentos de sua concepção, ansiosamente aguardado nos meios acadêmicos docente, técnico e estudantil assim como nas comunidades da capital e interior do Estado, onde os mestres capacitados no Programa fortalecerão a pesquisa e consolidarão uma experiência de graduação e extensão embasada nos elementos da ciência e da tecnologia. E visa contribuir para a solução das necessidades de capacitação e alto nível da Região Metropolitana do Salvador - RMS, do Recôncavo e do Litoral Norte.

A consolidação da Pós-Graduação via este Programa é indispensável à UNEB, e o Departamento de Educação do Campus I, com base numa ampla reflexão sobre o assunto e na sua práxis com a pós-graduação lato sensu, sente-se motivado e disposto a implantar e desenvolver o Programa de Pós-Graduação de Educação em Contemporaneidade, o qual atenderá às prioridades básicas de: a) incremento da **pesquisa** encarada como a base do ensino, voltada para a práxis social, como fonte da produção científica e tecnológica destinadas ao desenvolvimento social, antes que ao desenvolvimento puramente econômico das regiões; e b) incremento da política de **capacitação** dos docentes para a Educação Superior permitindo à UNEB e outras universidades, especialmente as do Estado da Bahia, garantir patamares de qualificação institucional.

O Programa de Pós-Graduação resulta da experiência do Departamento de Educação do Campus I/UNEB e dos estudos e pesquisas dos seus professores, condições que fizeram emergir a temática da "contemporaneidade" em sua relação com a educação e a formação do educador. Concebido com forte vinculação sócio-cultural e política, o Programa conecta-se com o caráter relacional do mundo globalizado e com as mediações humanas e tecnológicas que lhe são inerentes. Além da experiência consolidada pelo Departamento, fruto de um perfil acadêmico voltado para a Pré-Escola, as séries iniciais da escolarização e o magistério, a vivência acadêmica universitária nessas áreas foi, também, objeto de constantes reflexões em decorrência da introdução dos novos enfoques teórico-conceituais e metodológicos que atravessaram a questão da alfabetização, do alfabetizador, da leitura, da escrita, entre outras, requerendo e possibilitando novos delineamentos no campo da educação.

Nesse sentido, o Programa destaca duas formas de aproximação à discussão da contemporaneidade. Uma se refere à dimensão da temporalidade

de, sua historicidade: que acontecimentos, na história recente, estariam a demandar uma reflexão de educadores, pelo impacto que trazem na vida das pessoas e, portanto, nas respostas que aqueles têm de dar em termos de propostas educativas adequadas e necessárias. A outra dimensão, intrinsecamente vinculada à primeira, no campo das idéias, tentando discutir as mudanças culturais trazidas pela aceleração da ciência e da tecnologia e suas consequências para as novas formas de saber, de comunicar e, portanto, de organizar o ensino-aprendizagem. Aparentemente, a incapacidade humana em dar soluções definitivas - ou não reversíveis - a problemas que a própria humanidade se coloca no chamado "projeto iluminista" estaria provocando, há algum tempo, perplexidades sobre a viabilidade do mesmo projeto e, mesmo, a discussão sobre sua superação (colocada como pós-modernidade). Attingindo vários campos do saber, essas indagações adentram, também, o campo da educação.

Ainda que tomada como uma categoria em construção, o termo "contemporaneidade" reforça a necessidade de reconhecimento de problemas significativos para a recolocação do papel da educação na conjuntura atual - e da sua própria identidade - em face da emergência de dinâmicas e processos que apontam, ou parecem apontar, para uma nova etapa civilizatória. No campo da educação cabe, pois, um novo olhar sobre as relações que se travam entre três fatores fundamentais para a nossa historicidade: **o conhecimento**, no sentido específico da ciência; **a tecnologia**, com um destaque para a revolução microeletrônica e **a cultura**, especialmente o fenômeno de entrelaçamento das culturas existentes, graças ao processo de generalização e tecnologia da comunicação e informação contemporâneas. Compreende-se, então, "contemporaneidade" como elemento-chave para a compreensão do que seja o papel da educação, face à crise da "cosmovisão" moderna, traduzida pela relação entre o modo de produção material, o modo de produção de bens simbólicos e o modo de organização no interior das sociedades, i. é. as condições histórico-sociais da existência humana e dos processos que lhes são inerentes.

O interesse maior é compreender e analisar o reflexo desses fenômenos no Brasil, tomando a Bahia como foco principal, procurando contribuir, em nível local, com um novo processo de formação do homem brasileiro e baiano que, no exercício de sua cidadania e construção de sua identidade, deverá se mover com autonomia no atual horizonte de mundialização da economia, de diversificação e universalização da cultura - que enfatiza a existência de uma super-operacionalização do conhecimento sem a superação de velhos conflitos sociais que ressurgem sob novas formas de marginalização e exclusão. Nessa perspectiva, reafirma-se como valor central, a formação de uma nova ética, tendo como elemento central o humano - uma nova

ética nas suas relações consigo mesmo, com os seus pares, e com a natureza. Isto representa (re)discutir do homem, com profundidade e compromisso, o trato com a questão da pobreza, da desigualdade social e sua superação; a possibilidade de um desenvolvimento sustentável e conduzido com soberania, contemplado por uma pedagogia da formação de gestores; a socialização do uso do arsenal de bens simbólicos e saberes colocados à disposição pela ciência e pela tecnologia. Trata-se, portanto, de formar cidadãos, gestores de seu espaço e de suas vidas, profundamente enraizados em seus territórios e abertos para o universo.

I - ANTECEDENTES DO PROGRAMA

O Programa em Educação e Contemporaneidade, através do Curso de Mestrado que ora se instala, consolida, no Departamento de Educação I da UNEB, a sua trajetória ao longo de 15 (quinze) anos em estreita parceria com outros Departamentos e Órgãos da UNEB e outras Universidades. Destaca-se nessa trajetória:

- a histórica atuação do Departamento de Educação na formação de docentes para a Educação Básica. Sua ação nessa área o fez acumular uma vasta experiência teórico-prática de trabalho pedagógico e atuação em acordo com a realidade social e educacional do seu contexto. Esta condição empresta ao Departamento uma responsabilidade, indiscutível perante a sociedade, no fortalecimento da qualidade dos cursos e habilitações que oferece.
- a manutenção de um Curso de Pedagogia com todas as suas habilitações já reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação, o que o credencia, também, do ponto de vista legal, para proposição de novos cursos, inclusive na pós-graduação;
- a existência de um Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE consolidado, funcionando desde 1991, o qual apoia e fomenta o desenvolvimento de projetos de pesquisa/extensão que integram as linhas de pesquisa deste Programa de Pós-graduação. Esses projetos vêm sendo objeto de convênios com órgãos públicos do sistema municipal, estadual e federal, voltados à melhoria da qualidade da educação no Estado da Bahia e Região Nordeste;
- a disponibilidade de ambiente físico, uma Sala de Estudos e Informações - SEIN, acervo bibliográfico e equipamentos de informática, com o objetivo específico de fomentar estudos, estimular a convivência acadêmica e ampliar informações da comunidade docente e estudantil na área educacional. O Departamento é sede ainda de um Centro Difusor da Rede

Latino Americana de Estudos e Documentação em Educação - REDUC, em articulação com a Fundação Carlos Chagas.

- uma revista, chamada "*Revista da FAEEBA*"⁵, iniciada em 1992, com edição consolidada, periodicidade semestral, temática voltada para a discussão de temas educacionais e sociais da atualidade, tendo como objetivo estimular a discussão e produção científica no meio universitário, através da divulgação de trabalhos docentes e discentes da nossa Universidade, bem como de outras Instituições que desejem colaborar e participar desta atividade cultural.

A Revista tem um Conselho Editorial de 21 membros, constituídos de professores e cientistas da Bahia e do Brasil, sendo inscrita no ISSN sob número 0104-7043. Até o momento a Revista da FAEEBA já publicou 11 (onze) números, todos estes com substancial colaboração dos docentes professores propositores deste Programa de Pós-Graduação, nas temáticas da Educação e sua relação com a universidade, a cidadania, a comunicação, os educadores, a sociedade, a ciência e a tecnologia, a ética social, o terceiro milênio, a literatura, a política e a família, além de um número especial sobre Canudos;

- a manutenção de convênio com a Universidade de Pádua, na Itália, para realização de Programa de Intercâmbio Científico - Cultural para docentes e estudantes, já estando no 4º ano de cooperação o que vem possibilitando atividades de intercâmbio bem sucedidas e de realização de seminários internacionais; assim como a Universidade do Québec à Montréal - UQAM, com vistas à capacitação em níveis elevados, e a Universidade Nacional de Córdoba/Argentina, através o Centro de Estudos Avançados, Programa de Pós-graduação em Educação;
- funcionamento regular e permanente de 06 (seis) cursos de pós-graduação lato sensu, dos quais 05 (cinco) apoiados pela CAPES/CADCT/Programa Nordeste.

Atividades de Pesquisa

Através de seus professores - inclusive das suas dissertações de mestrado e teses de doutoramento - o Departamento de Educação do Campus I desenvolveu, ao longo do tempo, atividades diversas de pesquisa. A partir do ano de 1997 implantou, com o apoio do CNPq, duas bases de pesquisa institucional com o suporte técnico do Programa Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação/CNPq: o Projeto Memória da Educação na Bahia e o Projeto Uso

⁵ FAEEBA: Faculdade de Educação do Estado da Bahia, atualmente Departamento de Educação – Campus I.

de Internet nas Escolas Municipais de Salvador, ambos com características de Projetos Integrados.

Base de Pesquisa 1

O Projeto Memória da Educação na Bahia aglutina professores deste Departamento e de outros Campi do interior do Estado com a intenção de formar uma rede de pesquisadores sobre Educação na Bahia. Para isso conta com Projetos Associados de pesquisa e pesquisadores nos campi de: Alagoinhas, Bonfim, Juazeiro, Itaberaba, Jacobina, Teixeira de Freitas, Valença, Santo Antônio de Jesus, Serrinha e Conceição do Coité. Além dos projetos desses campi ainda no Campus I associa-se ao Projeto Memória da Educação o Projeto Memória de Plataforma.

Na origem da proposta do **Projeto Memória** está a concepção de que o resgate, organização e circulação de documentação sobre Educação na Bahia fundamenta não apenas aos estudos e pesquisas na área, como à tomada de decisões e à elaboração de políticas públicas, estando assim na base da montagem de projetos de gestão local da educação e de intervenção para sua melhoria.

O Projeto Memória já realizou 03 (três) colóquios de Professores de História da Educação (dezembro de 1997, setembro de 1998, e novembro de 1999), tendo contado com a participação de professores de outras Universidades do Estado da Bahia. O II Colóquio foi realizado em conjunto com o Encontro Estadual de História Oral, considerando que um dos pesquisadores do Projeto é o representante da Associação de História Oral - Seção Bahia. Foram realizados, também, Seminários em outros campi (Juazeiro, Itaberaba, Valença) e Cursos de Aperfeiçoamento em História Oral.

Tem em execução um curso de especialização, em sua segunda turma, em Gestão da Educação e em preparação o Banco de Dados, devendo incorporar um Guia de Fontes e a Legislação sobre Educação na Bahia. Desde o início das suas atividades, conta com professores associados de diversos programas de pós-graduação do país, além de bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC-CNPq/UNEB e o PICIN/UNEB.

Base de pesquisa 2

A segunda base institucional de pesquisa foi estruturada a partir de 1996 com o Projeto **O Uso das Tecnologias Intelectuais nas Escolas Municipais de Salvador** que conta com o apoio do CNPq-Programa Nordeste a partir de 1998. Resultado da atuação do Núcleo de Educação e do Projeto de Teleinformática em Educação e Tecnologias Intelectuais, ambas iniciadas em 1996, essa linha de pesquisa vem estudando o uso dessas tecnologias e

seus efeitos sobre a prática da educação e a concepção de currículo das escolas.

Suas atividades devem somar-se, portanto, aos estudos feitos na direção da Teoria do Currículo e seus fundamentos, bem como a outros estudos na área, como a incorporação das temáticas da ética e da pluriculturalidade e as reflexões sobre experimentações que vêm sendo feitas por professores do departamento, via projetos de extensão e ensino, na leitura e escrita, na matemática e nas artes. Incorpora também a avaliação e o redesenho do currículo para a formação do pedagogo - inclusive pelo acompanhamento dos egressos.

O grupo de pesquisa apoia-se em um Laboratório de Teleinformática instalado e com sala multi-meios (vídeo, TV, antena parabólica, etc.), tendo instalado curso de especialização na área em 1998/99. No ano 2000 está prevista a realização da 2ª turma do mesmo curso.

Base de pesquisa 3

Uma terceira base de pesquisa teve início em 1995 através da ação articulada entre o Departamento de Educação I com o Centro de Estudos Euclides da Cunha - CEEC/UNEB-PPG e a parceria do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas - IICA.

O resultado dessa articulação gerou a proposta do **Programa de Educação para o Desenvolvimento Local Sustentável - PRODESU**, em tramitação no Banco Interamericano de Desenvolvimento para fins de captação de apoio financeiro, com a intermediação do IICA, que configurou-se como um Programa Interinstitucional de Pesquisa e Desenvolvimento.

O objetivo inicial dessa articulação foi o desenvolvimento de estudos e ações de capacitação na área da Educação para o Desenvolvimento Local Sustentável nos municípios - sede da UNEB e seus entornos.

As atividades de pesquisa que decorreram dessa base têm como foco de interesses os estudos sobre o papel da educação na participação social e na descentralização/autonomia progressiva dos municípios. Enfocam para isso um novo conceito de desenvolvimento que contempla a geração e difusão de métodos e técnicas em educação e gestão do desenvolvimento sustentável, e utiliza-se da história oral, da pesquisa historiográfica, o saber, o fazer e o saber-fazer dos diferentes atores sociais.

A consolidação dessa linha de pesquisa atende a uma necessidade de continuação e reforço às pesquisas e estudos compreensivos da trajetória do homem sertanejo, iniciadas, com sucesso, no CEEC/PPG há 10 (dez) anos, o que já permitiu a coleta de informações valiosas, a produção de microfimes, de 23 (vinte e três) CD-Roms sobre o homem do semi-árido, além de cerca

de 32.000 (trinta e dois mil) documentos específicos sobre a Guerra de Canudos, material elaborado a partir de arquivos militares, de colecionadores privados e eclesiásticos, no momento aguardando análise e aproveitamento científico.

Os principais resultados dessa base de pesquisa, até o momento substanciam-se na realização de diagnóstico da realidade da Educação nos Municípios sede da UNEB/PRODESU, 1997; participação no Curso de Especialização em Planejamento e Gestão da Educação em 1998, hoje em sua segunda turma, em ação articulada com o Projeto Memória da Educação na Bahia; publicação de 04 (quatro) artigos, sendo 02 (dois) na Revista da FAEEBA, 01 (hum) na Revista do CRH/UFBA e 01 (hum) na Revista da SEI/SEPLANTEC; participação no Fórum Permanente Brasil Século XXI - Seção Bahia, desde 1997, para o que vem realizando seminários subsidiários de um programa Nacional para uma Política de Desenvolvimento do Brasil junto ao Instituto de Política de Brasília, além de desenvolver colóquios com estudantes secundaristas e universitários sobre a temática do Desenvolvimento Local Sustentável; diagnóstico das comunidades de Mata-Escura e Calabetão na Região Metropolitana de Salvador - RMS, com vistas à instalação de um Plano de Desenvolvimento Local.

II – OBJETIVOS DO PROGRAMA

- contribuir para a elevação da competência científica e acadêmica da Universidade e do Estado e o desenvolvimento sustentável das comunidades e o seu entorno social, a partir das suas características sócio econômicas e culturais próprias;
- fomentar a articulação entre os cursos de especialização e as ações de ensino da graduação e a extensão existentes, com a pós-graduação stricto sensu;
- articular os projetos de Pós-graduação stricto e lato sensu do Departamento com os demais projetos da Universidade, com vistas ao aproveitamento do potencial docente da instituição;
- ampliar a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu na UNEB, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação, na perspectiva da melhor qualificação de seus docentes e demais profissionais de nível superior do Estado e da Região, e do desenvolvimento sustentável das comunidades baianas abrangidas pelos seus diversos campi.
- capacitar profissionais para a intervenção na realidade da educação e do desenvolvimento sustentável dos municípios, educando para a preserva-

ção dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia.

III - PARTES CONSTITUTIVAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (Resolução CONSEPE/UNEB nº 214)

- a) Conjunto dos cursos de pós-graduação lato sensu desenvolvidos pelo Departamento de Educação do Campus I;
- a) Cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado e doutorado.

Os cursos instalados estão sujeitos à legislação vigente para a pós-graduação assim como à avaliação periódica pelo organismo competente no âmbito regional e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

IV - O CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Encontra-se em fase de instalação, com início previsto para agosto/2000.

Objetivos

- formar docentes-pesquisadores e educadores em geral capazes de propor alternativas de solução ao problema da universalização da educação com qualidade e de responder às questões colocadas pelo cotidiano da escola e pelas características sócio-econômicas e culturais do Estado;
- refletir e investigar os problemas da gestão do desenvolvimento no Estado da Bahia, em especial nas suas áreas de maior escassez e pobreza - notadamente na região do semi-árido - garantindo a socialização da produção técnico-científica do curso, em nível de extensão;
- consolidar as áreas de interesse que estruturam as linhas de pesquisa já existentes e estimular a criação de novas áreas e temáticas, de acordo com o Projeto Pedagógico do Departamento e da Universidade.

Elementos de Inovação

- a consideração do impacto das tecnologias intelectuais no cotidiano das pessoas, na sua forma de comunicar-se e de estar no mundo e, em especial, de apreendê-lo.
- a preparação para a vida democrática com ênfase na administração local, na organização municipal, na participação dos diversos agentes sociais - sujeitos condutores dos serviços básicos de uma nova forma de administração coletiva, consensuada, negociada, bem como os reflexos destes novos processos em possíveis novas formas de organizar a aprendizagem na sala de aula.
- a escuta das vozes de diversos agentes sociais e a abertura para a consideração da perspectiva dos movimentos populares na análise do fenômeno educativo, integrando ainda suas experiências e demandas ao sistema educativo;
- a articulação da educação com as dimensões da pluriculturalidade, as estratégias da gestão do desenvolvimento sustentável e as novas tecnologias educacionais, com ênfase nos processos de hipermedia.

Foco Básico do Curso de Mestrado

O foco do Curso é o processo educativo, tanto na sala de aula como nas relações sociais como um todo, na dimensão da educação da sociedade para a consolidação da sua cidadania. Sua finalidade é a formação de cidadãos-gestores de seu espaço e de suas vidas, profundamente enraizados em espaços e territórios, e atentos para o universo.

Bases Epistemológicas do Curso de Mestrado

As bases epistemológicas da concepção do Curso de Mestrado em Educação em Contemporaneidade assentam-se no significado sócio-cultural e crítico do processo educativo e no caráter multirreferencial, pluricultural e interdisciplinar com que o mesmo precisa ser assumido pela universidade brasileira. Nesses processos, o mundo globalizado e a sua vinculação com o papel das relações humanas e com o uso - democrático/anti-democrático da tecnologia deverão ser, criticamente, considerados.

A relação da educação com o desenvolvimento é encarada nessa proposta através de um princípio norteador que é a sustentabilidade, pela qual devem aliar-se desenvolvimento econômico, sustentabilidade ecológica, atendimento das necessidades básicas e autonomia local e regional. A educa-

ção deverá cumprir o papel de fomento das mudanças comportamentais, que traduzem novas atitudes e constroem vontades políticas voltadas ao atendimento daquelas necessidades potencializadoras de cidadania.

As bases acima sintetizadas conduzem à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e à unidade dialética teoria-prática, princípios que deverão ser consolidados na operacionalização do curso aqui proposto.

Nessa compreensão o curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade toma como referência teórica os seguintes postulados:

1. Democracia para a equidade social e a participação na formulação e avaliação de políticas públicas: condição fundamental à desconcentração do poder através da participação social. Criação de mecanismos e instâncias adequadas para a negociação e a tomada de decisão quanto às formas de gestão que viabilizem a participação da sociedade. Abertura de espaços para proporcionar o fortalecimento das organizações comunitárias.
2. Gestão social e local da intervenção educacional: com este pressuposto estabelece-se que a estratégia de gestão para o desenvolvimento sustentável considerará eixos centrais de prioridades, representativos das maiores potencialidades e das principais carências da região. Consideração de que a educação é, por si própria, um forte indicador de qualidade de vida, sendo esta medida pelo grau de acesso da população aos serviços, sua extensão e qualidade.
3. Pluriculturalidade e multirreferencialidade: pressupostos que implicam na confluência dos interesses dos diferentes grupos étnicos e das instituições públicas, das organizações privadas e dos grupos sociais no sentido do bem-estar comum, que é o sentido primeiro de qualquer proposta de formação de educadores e de desenvolvimento. Com isso, afirma-se que as etnias e instituições não percam a sua identidade, ao contrário, reforcem os seus papéis sociais a partir da elevação dos seus níveis de instrução, educação e consciência social e ética.
4. Preservação da memória social e da educação como elemento propulsor do resgate e da formação da identidade, com espaços e territórios a serem preservados e resgatados, entre eles o espaço da escola.
5. A sustentabilidade na Educação, que implica universalidade da escola, equidade, integralidade e eficácia da oferta da educação básica, requisito fundamental para a implantação de um projeto de educação reforçador da identidade, da memória e do desenvolvimento de um povo. À sustentabilidade interna do sistema educacional (evitando o desperdício, a improdutividade e a desqualificação), soma-se a idéia de sustentabilidade externa, a articulação entre educação e processo social, o que se realiza através da aquisição, pelos cidadãos, dos conhecimentos básicos da cul-

tura letrada e dos conhecimentos e competências que os habilitam ao domínio de seu território e à inserção no processo produtivo.

6. A lógica hipertextual, que se refere ao funcionamento por associação complexa, risomática, tendo na estrutura de rede um meio/fim para a transformação da prática pedagógica, no sentido de fazer avançar a compreensão da relação homem-máquina e da educação-comunicação, superando-se a ênfase dicotômica e garantindo-se a produção do conhecimento e da cultura.

V - LINHAS DE PESQUISA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

As linhas de pesquisa representam o instrumento de construção do conhecimento científico e de articulação dos trabalhos entre docentes e discentes, e de articulação entre a graduação e a pós-graduação.

Visam alimentar o repertório curricular da graduação e da pós-graduação, além de permitir a intervenção política possibilitadora da ética da coexistência entre as distintas alteridades civilizatórias e entre homem e natureza. Procura-se, desse modo, ampliar a relação entre os Departamentos e os campi da Universidade, considerando as populações locais vinculadas a distintos patrimônios civilizatórios, que são a referência fundamental para a dinâmica do Programa. Constituem-se as seguintes linhas de pesquisa:

Linha de Pesquisa 1 : PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL

Coordenadores:

Prof^ª. Jaci Maria Ferraz de Menezes

Prof^ª. Narcimária Correia Patrocínio Luz

Demais Pesquisadores:

Prof. Luiz Henrique Dias Tavares

Prof^ª. Celeste Maria Pacheco de Andrade

Prof^ª. Yara Dulce Bandeira Ataíde

Prof. Wilson Mattos

Prof. Daniel Francisco dos Santos

Os estudos desenvolvidos nesta linha de pesquisa compreendem dois Projetos Integrados - O Projeto Educação e Memória e o Projeto Educação e Processos Civilizatórios. Esta linha de pesquisa tem como princípios norteadores o respeito à diversidade e à alteridade, reconhecendo as diversas ver-

tentes civilizatórias da população brasileira, considerando seus conhecimentos e valores - ou seja, o universo simbólico das mesmas - capazes de gerar novas linguagens pedagógicas, trabalhando com a ferramentas da História e da Memória Social.

É pressuposto do grupo que a construção da igualdade (elemento necessário à consolidação de uma cidadania brasileira nos marcos desejados de uma sociedade democrática) passa pela afirmação de identidades e pelo reconhecimento da diversidade humana (que, naturalmente, não se reduz a uma questão morfológica ou fenotípica). Aqui, identidade é tomada como a resultante de formas de inclusão em diversos círculos de solidariedade - gênero, raça, etnia, religião, etc. - dos quais as pessoas se sentem parte. Estes "círculos de inclusão" conformam "espaços", "territórios", fazendo iguais seus membros, e preparam os elementos/práticas necessários para a luta pela inclusão nos círculos mais amplos: da cidadania, da nacionalidade e da humanidade.

Com estes pressupostos, a análise das instituições pedagógicas e do seu papel na sociedade se amplia para incluir (além da história da construção do sistema escolar no Brasil e na Bahia e, mesmo, da sua afirmação enquanto elemento necessário à cidadania e, portanto, direito de todos) os modos de sociabilidade constituídos pelos continuums civilizatórios e povos plurais, diversos. Assim como os daqueles segmentos da população cuja voz ou projeto de vida geralmente não é considerado ou é formalmente deixado de lado. Em especial tomando o Brasil como espaço de reflexão, quer aprofundar a análise sobre Educação e Descolonização.

Com isto, se quer desestruturar a idéia de processo educativo como escola e desta como canal de apenas um modelo civilizatório, registrando, também, experiências e falas diversas de diversos atores no processo pedagógico, assim como diversos modos de aprender/ensinar.

Linha de Pesquisa 2 : EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS INTELECTUAIS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Coordenadores:

Prof^ª. Isnaia Junquilha Freire

Prof. Jacques Jules Sonnevile

Demais Pesquisadores:

Prof. Ruy Aguiar

Prof^ª. Stella Rodrigues

Prof. Ignez Saback Velloso

Prof^ª. Regina Celi Oliveira da Cunha

Os estudos desenvolvidos por esta linha partem da consideração de que a formação do educador vem assumindo características novas, voltando-se para a transformação da realidade social, a partir de sua especificidade, como tem esclarecido a abordagem histórico-social da educação. Tal prioridade, ao supor um nexo relacional ou dialético entre o processo educativo e a dinâmica histórico-social, não pode deixar de se aperceber dos múltiplos aspectos civilizatórios que estão sendo gestados e se desenvolvendo nas sociedades contemporâneas, sob o influxo das transformações técnico-científicas: a microeletrônica, a microbiologia, a energia nuclear e a engenharia genética. Estes processos exigem o repensar da educação, em seus diversos eixos, dentre os quais enfocamos: a epistemologia (multirreferencialidade/hipertextualidade); a composição cultura e ciência contemporâneas e/ou cultura e tecnologia; as composições estética e política; a ética; o trabalho, o lúdico e o lazer e suas relações com o processo educativo.

Linha de Pesquisa 3 : EDUCAÇÃO, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL

Coordenadores:

Prof. Antônio Dias Nascimento

Prof^ª. Nadia Hage Fialho

Demais Pesquisadores:

Prof^ª. Maria José Marita Palmeira

Prof. Celso Antonio Fávero

Os estudos e pesquisas dessa linha possibilitarão o conhecimento, compreensão e análise das características sócio-econômicas, políticas, culturais e educacionais da realidade local/regional dos municípios-sede da UNEB e seus entornos, buscando explicar as determinações do processo participativo na formulação e avaliação de políticas públicas.

Serão desenvolvidos com base nos princípios da Educação para a preservação e a conservação ambiental que implicam na participação dos sujeitos do desenvolvimento e apontam para a necessidade de implantação de mudanças comportamentais dos atores sociais frente à disponibilidade dos recursos de toda ordem e o planejamento e controle de seu uso. Implicam, ainda, em mudança no âmbito do saber em todas as esferas das relações sociais, consolidando a condição de sujeito-cidadão. A educação ambiental não pode ser um aspecto do currículo, mas sim educação integral, para a vida, como um todo. O conhecimento sai do compartimento para integrar-se a outros e ser outro. Os passos da educação têm que estar integrados num movimento de vida e não como uma educação descolada, desinteressada, adiada

para um futuro imaginário em que o educando tornar-se-ia adulto e cidadão. Ao contrário, uma educação para o aqui e agora, quando o ser se constrói na medida que atua e realiza.

A Unidade do Curso

A ação local é o elemento integrador dos diversos conteúdos, como resultado do estar no mundo. A concepção de educação do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade tem a sua centralidade na gestão social. A gestão como eixo da proposta pedagógica rebata na escola e obriga a novas respostas, porque traz a voz dos sujeitos nela envolvidos, o desafio da construção coletiva, na diversidade de visões, necessidades e desejos. Na complexidade de cada gesto, por mínimo que seja, se reconstróem relações, identidades, instituições.

A unidade do Curso de Mestrado será assegurada pela equipe integrante do Corpo Permanente de Docentes/Pesquisadores que, através de suas pesquisas aglutinadas nas linhas de pesquisa selecionadas, desenvolverão temáticas asseguradoras de suas bases epistemológicas e seu foco básico.

Metas

O Mestrado em Educação e Contemporaneidade tem como metas:

- instalação de curso de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado, aprovado e regulamentado pelas instâncias educacionais competentes no nível regional e nacional;
- capacitação de 20 (vinte) mestres nos primeiros 24 (vinte e quatro) meses de implantação do Programa.
- socialização dos resultados mais importantes obtidos em decorrência da aprovação das dissertações concluídas e aprovadas e dos trabalhos de pesquisas desenvolvidos que considerem as necessidades sócio-econômicas e culturais das micro regiões selecionadas para sua atuação no Estado e encaminhem a alternativas de solução para os problemas locais e regionais.
- fortalecimento da atividade de pesquisa na UNEB, mediante a consolidação de 03 (três) linhas de pesquisa;
- garantia de suporte científico e tecnológico aos municípios nos quais a UNEB está presente e adjacências das regiões selecionadas, cumprindo, assim seu ideário institucional e em sintonia com o Projeto Pedagógico da Instituição e seu Estatuto (art. 4º).

- melhoria da qualidade do ensino da graduação através da participação de estudantes de Iniciação Científica nas linhas de pesquisa e de docentes da pós-graduação nas suas diversas atividades da graduação.

Clientela Alvo

Docentes, supervisores, planejadores, administradores, gestores da educação, agentes de desenvolvimento, dirigentes de nível superior de órgãos governamentais, não governamentais e privados, vinculados aos programas e projetos de educação.

Constitui-se população alvo potencial do Curso de Mestrado, além do conjunto de mais de 400 (quatrocentos) docentes da UNEB ainda sem a qualificação de mestrado, técnicos de organismos federais, estaduais, municipais e não governamentais atuando nos municípios cobertas pela ação da UNEB, profissionais de nível superior das Coordenadorias Regionais Estaduais e Municipais, licenciados em Pedagogia, Ciências Sociais, bacharéis em Direito, Administração, Agronomia..., enfim, um grande contingente de ex-alunos e egressos dos cursos de graduação da UNEB e de outras Universidades do Estado da Bahia e do Nordeste, nas áreas que mantêm afinidade com os objetivos desse Programa de Pós-graduação.

Perfil do Egresso

Profissional capaz de:

- formular e avaliar políticas públicas na área da educação;
- propor e monitorar a execução do planejamento e planos estadual e municipal de educação articulando-as com o direito à cidadania;
- desenvolver os processos educativos na sala de aula e fora desta considerando os princípios da alteridade e da pluriculturalidade, da sustentabilidade local e regional e da interatividade dos fenômenos comunicacionais;
- analisar as mudanças de ser e de pensar decorrentes das novas formas de comunicação e informação;
- identificar a ação local como ponto de partida para as mudanças e transformações desejadas.

Grade Curricular do Curso de Mestrado

Considerando um crédito/disciplina o equivalente a 15 (quinze) horas/trabalho, o Curso de Mestrado está programado para desenvolver-se de acordo com a seguinte grade curricular:

1. Disciplinas Obrigatórias (Cada disciplina, 04 créditos = 12 créditos)

- Bases Filosóficas da Contemporaneidade = 04 créditos
- Educação e Contemporaneidade = 04 créditos
- Pesquisa em Educação = 04 créditos

2. Disciplinas Optativas (Cada disciplina, 02 créditos. O mestrando deve escolher 03 disciplinas optativas. Total = 06 créditos)

- Currículo e Sociedade
- Educação e Tecnologias Intelectuais
- Política Educacional Brasileira e da Bahia
- Educação e Pluralidade Cultural
- Educação e Gestão do Desenvolvimento Sustentável
- Formação do Educador
- Educação e Memória Social
- Tópicos Especiais em Educação

3. Atividades Obrigatórias: Atividades de Pesquisa (Cada atividade, 01 crédito. O mestrando deve cursar 02 atividades de pesquisa. Total = 02 créditos)

- Estudos Orientados: 01 crédito
- Seminário Permanente: 01 crédito

4. Dissertação = 10 créditos

TOTAL DE CRÉDITOS: 30

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar a público estas informações sobre o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, a sua coordenação pretendeu não apenas divulgá-las para os eventuais interessados, mas principalmente compartilhar as suas preocupações com colegas professores e pesquisadores. Gostaríamos de, com este passo, parafraseando João Cabral, *estar lançando um grito, que outro galo o apanhe e o lance adiante... tecendo uma nova teia, que anuncie a*

manhã e com ela a luz, fruto do grito e do trabalho de muitos outros pesquisadores e estudiosos da educação, na Bahia, no Nordeste ou no Brasil, com a esperança de dias melhores para a educação entre nós.

Quer também oferecer espaço à reflexão sobre a vida, o trabalho e as práticas educativas, formais ou não, dos diversos segmentos da nossa população, expressos através dos movimentos sociais ou no seu cotidiano, contribuindo para a construção de uma nova ética da convivência, do respeito e da solidariedade.

UMA PÓS-MODERNA INSTITUIÇÃO MEDIEVAL: A UNIVERSIDADE ATINGINDO O SÉCULO XXI

Maria Inez Carvalho

Professora da Universidade Federal da Bahia ¹

“Você me acha um homem lido, instruído?”

“Com certeza”, respondeu Zi-gong. “Não é?”

“De jeito nenhum”, replicou Confúcio. “Simplesmente consegui achar o fio da meada”. (Castells, 1999:21)

Essa é a pretensão desse artigo, *ir atrás do fio da meada*. O nosso fio é a universidade – *a nossa catedral moderna* –, vista como parte da *meada contemporânea – uma estilhaçada aldeia que se pretende global*.

Para tal, o artigo está dividido em dois sub-itens: *Os estilhaços da aldeia global* e *A catedral moderna*.

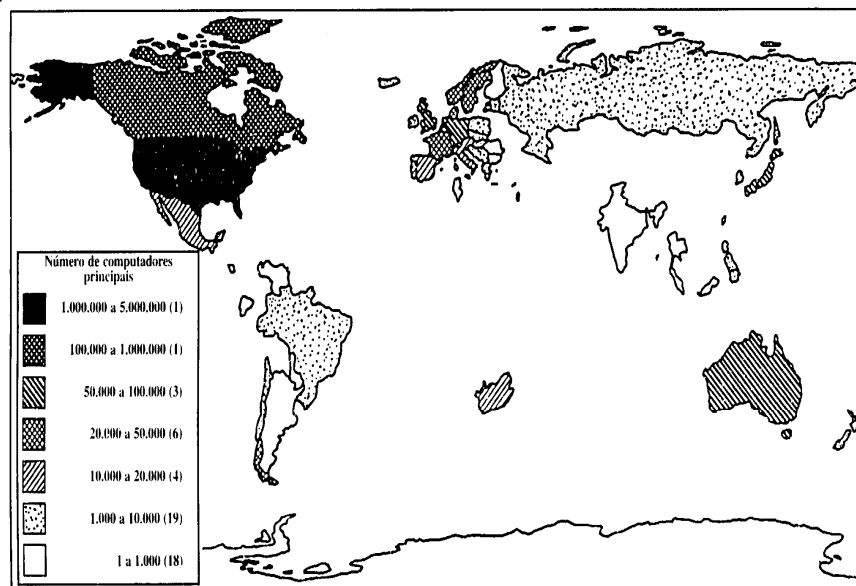
No primeiro, um apanhado de idéias sobre o mundo hoje, que se fragmenta e se pluraliza no próprio interior do processo de globalização.

No segundo, uma visão sobre a presença da antiga instituição *universidade* nesse mundo contemporâneo. Uma instituição que passa, o que pode ser percebido no Estado da Bahia, por um intenso processo de descentralização espacial.

Os estilhaços da aldeia global

O historiador Eric Hobsbawm considera que o século XX acabou em 1991. Nesse momento, de intensas mudanças, as universidades continuavam se espalhando pelo mundo, moldando-o e sendo moldadas por ele, um mundo no qual: o muro de Berlim tinha caído, uma revolução tecnológica remodelava as bases materiais da sociedade, a guerra fria terminava, as economias se interdependiam globalmente, declinava o movimento operário, o patriarcalismo era atacado, o *e-mail* começava a ligar qualquer parte do mundo, o capitalismo se reestruturava, o pacífico asiático ascendia como região mundialmente promissora, acentuavam-se as desigualdades mundiais e regionais, além de redes interativas de comunicação, biogenética, valorização das culturas locais, aumento da violência, redefinição das relações sociais fundamentais, consciência ambiental, crise do estado-nação, reagrupamento em grupos de identidades primárias, fundamentalismo religioso, fragmentação social, impotência da sociedade frente ao seu destino.

O Mundo



Mapa-mundi com a expansão da internet (Janeiro de 1994) – Fonte: Castells, 1999:374.

Esta acelerada listagem foi construída, a partir de idéias contidas no primeiro capítulo do livro *A sociedade em Rede*, de Castells, não com a intenção de comprovar e analisar cada um dos seus elementos, mas para apresentar um mundo que se identifica com a estética da saturação, do excesso, da máxima concentração de informação em um mínimo espaço/tempo. (Sardelich, 2000:110)

Globalização. Palavra que tem gerado, devido a seu caracter atual e polêmico, a formulação de diversas teorias que navegam entre o radical pessimismo e o radical otimismo. Por um lado, seria a globalização um verdadeiro monstro reforçador das diferenças sociais mundiais e criador do desemprego estrutural e, por outro, a grande possibilidade histórica de acesso à informação e à tecnologia de percentuais cada vez mais significativos da população.

O que muitas dessas teorias não dão conta é que passamos na contemporaneidade por uma reestruturação que vai além do econômico, uma reestruturação cultural, política, teórica. Reestruturação essa que aponta em direção (nem boa, nem má, nem neutra) a uma sociedade globalizada não

apenas economicamente; norteada pelas constantes e profundas renovações tecnológicas; caracterizada pela perda da crença nas metanarrativas e na racionalidade como atributo fundamental para o conhecimento; despertada para a importância da subjetividade e da emoção; virtualizada; expositora de um crescente número de sub-culturas e na qual a quebra da dicotomia cartesiana tempo e espaço poderá favorecer a emergência de uma nova percepção cosmológica da humanidade.

Utilizo o termo cosmológico no mesmo sentido que lhe é atribuído por William Doll: *“esta palavra indica não apenas as nossas crenças metafísicas e espirituais mais profundas a respeito das nossas origens, mas também os métodos rituais, estórias e mitos pelos quais expressamos e desenvolvemos estas crenças”* (Doll, 1993:107).

A cosmovisão, que ora parece emergir, é fluida, e nela o futuro é incerto. *“O caos determinista ensina-nos que ele só poderia predizer o futuro se conhecesse o estado do mundo com uma precisão infinita. Mas agora podemos ir mais longe e [dizer] que as trajetórias são destruídas seja qual for a precisão da descrição.”* (Prigogine, 1996:40) A não existência de trajetórias está vinculada às questões das instabilidades ligadas às ressonâncias, que permitem que o *total* atinja o local, em um processo que é concomitante espacialmente.

O chamado mal-estar do fim de século está ligado, sem dúvida, a essa “perda dos trilhos” – afinal todo trem tem uma perfeitamente delimitada trajetória. Porém, esse mal-estar não precisa necessariamente ser encarado como a perda de todas as esperanças. Pierre Lévy esclarece:

“Podemos sempre lamentar o “declínio da cultura geral”, a pretensa “barbárie” tecnocientífica ou a “derrota do pensamento”, cultura e pensamento estando infelizmente congelados em uma pseudoessência que não é outra senão a imagem idealista dos bons velhos tempos. É mais difícil, mas também mais útil apreender o real que está nascendo, torná-lo autoconsciente, acompanhar e guiar seu movimento de forma que venham à tona suas potencialidades mais positivas.” (Lévy, 1993:118)

Na verdade, a partir, ou não, dessas potencialidades positivas, a emergência de *“novos valores vai caracterizando esse novo mundo. (...) Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma nova dimensão. (...) Essas novas tecnologias não são apenas máquinas. São instrumentos de uma nova razão.”* (Pretto, 1996:43)

Mas, como se encontra a rede de complexidade contemporaneamente? Quais *ressonâncias* têm costurado a sua trama? Várias respostas têm sido dadas a estas perguntas e procuraremos aqui fazer um apanhado delas.

Um apanhado que procurará fugir de um esquematismo, que não conseguiria ser sensível ao caráter dinâmico e evolutivo de um universo em expansão. Não posso fugir, entretanto, da difícil tarefa de fazer algumas nomeações, é o preço que pagamos por sermos prisioneiros da linguagem. “*Somos muito mais constrangidos pela linguagem do que nos damos conta, como Borges tão sabiamente reconhece: o que podemos ver na espacialidade social é obstinadamente simultâneo, mas o que escrevemos é sucessivo, porque a linguagem é sucessiva.*” (Soja, 1993:298)

Justificada por essas observações, iniciarei por uma contraposição bastante presente na literatura: modernidade e pós-modernidade. Mas, o que significa esse prefixo PÓS?

Alguns não querem nem pensar nele (o prefixo) muito menos nela (a pós-modernidade). Esse é um grupo que identifica os pressupostos pós-modernos com a emergência de tendências políticas e culturais neoconservadoras. Fazem parte nesse grupo, aqueles cujas análises tendem para o econômico e analisam o mundo contemporâneo como (exclusivamente) neoliberal. O livro de Viviane Forrester, *O Horror Econômico*, que se tornou um best-seller em meados dessa década, é da linha crítica ao neoliberalismo, pela qual as mudanças contemporâneas seriam apenas *maquiagem* do capitalismo, para que tudo permaneça igual.

Para se entender um dos contrapontos a essa discussão sobre neoliberalismo – a inegável hegemônica política econômica do mundo atual – vale a pena prestar atenção na citação de Takeshi Umehara que Caetano Veloso faz no seu livro *Verdade Tropical*:

“*O completo fracasso do marxismo e o espetacular esfacelamento da União Soviética são apenas os precursores do colapso do liberalismo ocidental, a principal corrente da modernidade. Longe de ser a alternativa do marxismo e a ideologia dominante do final da história, o liberalismo será a próxima pedra de domínio a cair.*” (citado por Veloso, 1997:499)

Aí está presente a idéia de que entender o mundo vai além de considerá-lo uma grande estrutura determinada pela economia que se dividia em capitalismo e socialismo, mas que o mundo é condicionado por uma série de fatores que criaram a ambiência favorável à emergência da racionalidade moderna que por algum tempo abrigou, de um lado, o capitalismo e, de outro, o socialismo.

É nas considerações sobre a sociedade racional moderna que surge, ou não, o prefixo PÓS. Essa, entretanto, não é uma simples classificação entre modernos e pós-modernos, na qual poderíamos fazer uma lista de características da modernidade e outra da pós-modernidade. Também não é uma

divisão entre aqueles que acreditam que mudanças substanciais estejam ocorrendo e os que acham que as mudanças são apenas superficiais.

Uma classificação possível é entre aqueles que consideram o triunfo do racionalismo, principalmente o racionalismo instrumental e todas as suas mazelas – como por exemplo, sermos habitantes de um século que promoveu duas guerras mundiais – parte intrínseca do projeto da modernidade, e aqueles que, de maneira oposta, ponderam que essa exacerbação racional tem sido uma desvio dos princípios próprios da modernidade.

Citarei como parte desse último grupo Alain Touraine, para o qual a crítica à modernidade não deve conduzir a uma posição anti ou pós-moderna. “*Trata-se [segundo ele] de redescobrir um aspecto da modernidade que foi esquecido ou combatido pela racionalidade triunfante... convém abrir as duas asas da modernidade e descobri-las tanto no espaço da subjetivação com no da racionalização*” (Touraine, 1995:229). Modernidade dividida, semimodernidade são termos que esse autor usa para designar os rumos que a modernidade tomou nos últimos séculos e propõe o que chama de nova modernidade.

Milton Santos também adjetiva a modernidade. Para ele, viveríamos uma modernidade incompleta com uma globalização perversa e considera que a modernidade pode ir além da racionalidade instrumental, chegando a ser subtítulo de um de seus livros os termos: *razão e emoção*.

Por outro lado, há aqueles que advogam o fim da modernidade. Uns se declaram pós-modernos, outros não. As diferenças, na maioria das muitas vezes, ultrapassam as fronteiras da semântica.

Apesar de uma possível característica comum aos diversos grupos pós-modernos ou mesmo das correntes do fim da modernidade ser a negação de uma visão teleológica – negação essa que, possivelmente, torna as narrativas amorais e sem o caráter da crítica para a superação –, alguma coloração de cunho *direita-esquerda* está presente em muitos deles. Heloísa Buarque de Hollanda, na introdução da Coletânea *Pós-modernismo e Política*, classifica:

“*As possibilidades lógicas envolvidas nos julgamentos ideológicos sobre o pós-modernismo, ligadas quase que invariavelmente ao tipo de avaliação que realiza sobre o projeto moderno, já definem, com nitidez, pelo menos duas correntes opostas: uma que procura desconstruir o modernismo e resistir ao status-quo, e outra que repudia o modernismo para celebrar o status-quo, ou seja, um pós-modernismo de resistência e um pós-modernismo de reação.*” (Hollanda, 1992:8)

O problema posto é que, em um mundo pós-moderno, os limites entre reação e resistência são cada vez mais tênues. Uma outra discussão, não sem um toque de ironia, é quanto à data de surgimento da pós-modernidade. Na coleção *Primeiro Passos*, podemos ler: “*Simbolicamente o pós-modernismo nasceu às 8 horas e 15 minutos do dia 6 de agosto de 1945, quando a bomba atômica fez boooooom sobre Hiroxima*” (Santos, 1995:20).

Já Harvey nos ensina que esta data é “*15h32m de 15 de julho de 1972, quando o projeto de desenvolvimento da habitação Pruitt-Igoe, de St. Louis (uma versão premiada da “máquina para a vida moderna” de Le Corbusier), foi dinamitado como um ambiente inabitável para as pessoas de baixa renda que abrigava*” (Harvey, 1989:45). Na verdade, estava sendo dinamitado todo um estilo de viver.

Um estilo de vida que Gianni Vattimo (1992) acredita estar chegando ao fim; ele argumenta que caminhamos para a pós-modernidade. Estaríamos, nesse fim de século, na modernidade tardia. Aponta, no que é seguido por uma corrente bastante vasta, que o fim da modernidade se caracterizaria pela crise da idéia de progresso e das metanarrativas, pelo advento da sociedade dos *mass media* que possibilita um número crescente de sub-culturas e impede a massificação. Estar-se-ia forjando o que denomina Sociedade Transparente, título, inclusive, de um dos seus livros.

Vattimo não se encontra no grupo que denominaremos de Pós-modernos Niilistas, cujos melhores representantes são Lyotard, na escola francesa, e Frederic Jameson, na americana. Às questões de Vattimo eles acrescentam, de forma mais enfática, a fragmentação da vida contemporânea, em uma narrativa permeada pelo mal estar do fim de século, sem contudo apontar a necessidade de indicações de prováveis saídas. Para eles, as coisas são assim mesmo, o que não é necessariamente ruim.

Há o grupo dos otimistas, a alguns deles eu chamarei de pós-modernos iluministas, uma vez que em seus discursos existem uma certa idealização e algumas regras para o mundo pós-moderno. Para essa categoria lembrarei dois nomes. O filósofo português Boaventura Santos e o pedagogo William Doll Jr. Um bom exemplo desse aspecto em Boaventura são as *11 teses para uma universidade pautada pela ciência da pós-modernidade*, que ele propõe no capítulo sobre Universidade, do livro *Pela mão de Alice*.

Não gostaria de deixar de citar Michel Maffesoli. O categorizo como um otimista não iluminista. Para ele, está ocorrendo um processo de tribalização do mundo, como resultado, entre outros fatores, do fim das metanarrativas.

Nos estudos sobre a contemporaneidade, uma discussão que cada vez mais domina as conclusões é a da importância das tecnologias. Toda a

literatura sobre pós-modernidade é perpassada pela questão tecnológica. Porém, vamos encontrar muitos autores que, reforçando o fundamental papel da tecnologia, escolhem o termo Sociedade Tecnológica, ou alguns outros similares, como definidor de nossa atual sociedade.

Em nenhum momento histórico, a presença da técnica na vida dos seres humanos esteve tão evidente como nos dias atuais. Cada vez mais, inclui-se a questão da tecnologia nos mais diversos estudos, em um tardio descobrir que *“a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica.”* (Santos, 1996:25)

Aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, psicológicos compõem uma lista que quase nunca é (era?) completada com o aspecto tecnológico. Quando esse aparece é (era?) sempre como um apêndice. Será que a importância da Escola de Sagres para as grandes navegações e a da descoberta da máquina a vapor para a Revolução industrial foram sempre evidenciadas, na devida proporção, nos mais diversos estudos sobre os dois temas?

Para uma certa tradição de pensamento, que se estende ao imaginário popular, o considerado frio mundo das máquinas, destituído de qualquer emoção e valor humano, parece vir de outro planeta. Pierre Lévy, um teórico entusiasmado da cibercultura, traz a tecnologia de *“volta ao planeta terra”*.

“É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex. Propagando-se até nós, o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta tensão, queima nas centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição. Com a arquitetura que o abriga, reúne e inscreve sobre a terra; com a roda e a navegação que abriam seus horizontes; com a escrita, o telefone, o cinema que o infiltram de signos; com o têxtil que, entretecendo a variedade das matérias, das cores e dos sentidos, desenrolam ao infinito as superfícies onduladas, luxuosamente redobradas, de suas intrigas, seus tecidos e seus véus, o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico.” (Lévy, 1999:21)

Lévy descreve a cibercultura como um “universal sem totalidade” e a distingue da pós-modernidade. Para o autor, cibercultura tem em comum com a filosofia pós-moderna o entendimento do esfacelamento da totalidade, a proclamação do fim das metanarrativas totalizantes. Porém, diferentemente da pós-modernidade, a cibercultura acredita na presença do universal entendido como a presença virtual da humanidade em si mesma. Nesse sentido, a pós-modernidade teria *“jogado fora a bacia que é o universal junto com a água suja que é a totalidade”* (Lévy, 1999:121)

Para os teóricos da Sociedade Tecnológica, e aqui nos restringiremos a algumas idéias do grupo paulista NTC (Novas Tecnologias da Comunicação), coordenado pelo professor Ciro Marcondes Filho, “*A técnica é o estruturante central de toda a nossa cultura de fim de século*” (Coletivo NTC, 1996:30).

Para eles, o pós-moderno teria sido um curto período entre a modernidade e a “chegada” da sociedade tecnológica. Não são uns otimistas defensores da tecnologia, mas “*reconhecem a precedência do indeterminável, do imprevisível, dos quadros que se instituem sem nós ou apesar de nós*” (Coletivo NTC, 1996:8)

A idéia do indeterminado e do imprevisível se aproxima bastante do que nomeamos, em outro trabalho, *Rede de Complexidade*, idéia formulada basicamente a partir do teórico Prigogine. Entretanto, diferentemente às idéias sobre Rede de Complexidade, nas entrelinhas de alguns dos trabalhos desse grupo, pode se perceber uma tendência ao que poderíamos chamar de *determinismo tecnológico*.

Por outro lado, diferentemente da grande maioria de outros autores e correntes do pensamento contemporâneo é, praticamente, descartada, por esse grupo, a idéia de fase de transição e já viveríamos plenamente a Sociedade Tecnológica. O excelente texto *Espaço, território, espaço virtual*, por exemplo, analisa as arrumações espaciais a partir dos condicionantes (determinantes?) tecnológicos não como tendência, mas como realidade: “... *as zonas urbanas se converteram em verdadeiros espaços inúteis, caracterizando-se como um colossal “ossário” disperso que combina, no limite, com a tese do fim do social*” (Coletivo NTC, 1996:160).

Multiplicidade, talvez seja a palavra adequada, para o turbilhão de denominações, e quiçá idéias, para a contemporaneidade. Milton Santos fala em Meio Técnico-científico-informacional, Castells em Network Society (a tradução Sociedade em Rede não me parece contemplar a idéia de Castells), em uma evidência do profundo condicionamento de nossa sociedade às tecnologias.

Estilhaços contraditórios, convivências múltiplas e díspares. Uma tecnologia que parecia homogeneizar o mundo, torná-lo uma aldeia global, o estilhaça. Mas os pedaços não somam o todo, estão em toda parte. Alguns dirão que o mundo se tornou um imenso “não lugar”, afinal eu, na Bahia, provavelmente, consumo o mesmo computador da Apple que muitos japoneses. Outros argumentarão, entretanto, que contemporaneamente o meu vizinho pode não ter a mínima identidade comigo. Para uns, os EUA estão mais poderosos do que nunca, outros lembrarão que aos símbolos americanos nas paisagens mundiais se somam as comidas chinesas, japonesas, a música bai-

ana, o cinema iraniano. Pelo e-mail do tempo real as trocas são em rede, como descobrir o centro da rede?

Já dizia Caetano Veloso que o mundo é realmente de Batman, acho que a pós-modernidade nasceu mesmo foi na Bahia:

<p>Sobre a cabeça os aviões Sob os meus pés os caminhões Aponta contra os chapadões Meu nariz Eu organizo o movimento Eu oriento o carnaval Eu inauguro o monumento No Planalto Central do país Viva a bossa-sa-sa Viva a palhoça-ça-ça-ça-ça O monumento é de papel crepom e prata Os olhos verdes da mulata A cabeleira esconde atrás de verde mata O luar do sertão O monumento não tem porta A entrada de uma rua antiga, estreita e torta E no joelho uma criança sorridente, feia e morta Estende a mão Viva a mata-ta-ta Viva a mulata-ta-ta-ta-ta No pátio interno há uma piscina Com água azul de Amaralina Coqueiro, brisa e fala nordestina E faróis</p>	<p>Na mão direita tem uma roseira Autenticando eterna primavera E nos jardins os urubus passeiam a tarde inteira Entre os girassóis Viva Maria-ia-ia Viva a Bahia-ia-ia-ia-ia No pulso esquerdo bang-bang Em suas veias corre muito pouco sangue Mas seu coração balança a um samba de tamborim Emite acordes dissonantes pelos cinco mil alto-falantes Senhora e senhores ele põe os olhos grandes Sobre mim Viva Iracema-ma-ma Viva Ipanema-ma-ma-ma-ma Domingo é o fino da bossa Segunda-feira está na fossa Terça-feira vai à roça Porém O monumento é bem moderno Não disse nada do modelo do meu terno Que tudo mais vá pro inferno Meu bem Viva a banda-da-da Carmem Miranda-da-da-da-da <i>Tropicália Caetano Veloso (1968)</i></p>
---	---

A catedral moderna

Em um mundo em que os conceitos se fundem – público/privado, masculino/feminino, aparência/essência, ser/estar, superficial/profundo – é reforçada a idéia de que todo trabalho é aprendizagem. Assim sendo, as referências atuais aos espaços educativos tomam contornos bastante amplos, abrangendo tanto as instituições formais como as não formais com o corrente uso do termo *organização de aprendizagem*.

A partir desse entendimento percebe-se a necessidade de ressignificar os espaços de aprendizagem frente a essas novas demandas, o que não significa, necessariamente, um atrelamento total à lógica do mercado, mas “*uma busca de alternativas para superar a grande distância que separa a escola e o mundo do trabalho, em um momento que se exige uma nova e (tudo indica) permanente formação para o trabalho.*” (NEPEC, p. 4.)

Se o que caracteriza o momento atual são as presenças de novas demandas educacionais e a conseqüente necessidade de ressignificação da educação é no mínimo curioso lembrar que “*das 85 instituições atuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, 70 são universidades.*” (Kerr, citado por Santos, 1997:187).

Frente a essa surpreendente (?) estatística, não é de se admirar que a “crise da universidade” seja um tema recorrente nos atuais estudos sobre educação.

A Universidade de Harvard, nos EUA, que data de 1643, nasce, segundo Frederick Rudolph, no seu livro *The American College and University*, com o intuito de recriar um pouco da velha Inglaterra na América e sem nenhuma concessão para os preconceitos dos pioneiros e para os valores de fronteira. Uma universidade erigida sob o signo do elitismo, que retrata a concepção consagrada de universidade daqueles e muito provavelmente de nossos tempos.

A Harvard do século XVII foi ainda forjada no modelo universitário medieval, mas já trazia as sementes do que viria a ser o projeto moderno de universidade. Um projeto iluminista com raízes medievais, encarnando ao longo da história as contradições dessa dúbia posição. Tem, por exemplo, os rituais hierárquicos medievais lado a lado aos princípios humanistas próprios da modernidade com as contradições próprias do projeto iluminista: o ideal da igualdade humana sendo estudado/pesquisado dentro da alta cultura que, contraditoriamente aos ideais professados, é permitida a poucos.

O modelo universitário idealizado, que faz parte do imaginário da academia hoje, é um fenômeno do século XIX e tem como sua melhor tradu-

ção o modelo alemão da Universidade de Humboldt, que pode ser explicado como:

“... o lugar privilegiado da produção da alta cultura e do conhecimento científico avançado [no qual] a exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites.” (Santos, 1997:193)

As contradições desse modelo passam a ser mais fortalecidas quando a partir do pós-guerra, e notadamente nos anos sessenta, posturas que podemos chamar de pós-iluministas passam a ser demandadas.

Tradicionalmente, o “locus” privilegiado da alta cultura e do conhecimento científico avançado, a universidade se encontra em uma paradoxal situação na qual manter esse quadro para o qual foi talhada representa estar distante das concepções sobre conhecimento que se forjam na contemporaneidade, muitas vezes, no interior da própria universidade.

Pode-se argumentar, conservadoramente, que a universidade perde(u) sua unicidade ao abrir espaço para a cultura popular e/ou de massa (contra a alta cultura), para o trabalho (contra a educação), para a prática (contra a teoria).

As três dicotomias apontadas acima são discutidas no livro *Pela mão de Alice* de Boaventura Santos. Nos deteremos na terceira delas (teoria/prática).

Uma universidade voltada com quase exclusividade para a pesquisa teórica desinteressada passa a viver a tensão criada a partir das demandas práticas por formação profissional, investigação aplicada e os apelos de deixar sua “torre de marfim” em prol da relevância das questões sócio-políticas comunitárias. É a tensão entre a teoria e a prática.

Qualquer dessas novas demandas (já não tão novas assim) trazem no seu bojo a demanda por expansão do ensino superior. Expansão que se estabelece, ao aumentar o número de oferta de vagas, também, espacialmente.

Historicamente, como entidade única de construção do conhecimento e cultura ela se centraliza, também, espacialmente. Centralidade que se verificava em diversos outros setores econômicos e sociais como inerente à própria lógica das arrumações espaciais e que hoje vem, como analisado anteriormente, cedendo lugar ao fenômeno da descentralidade.

Veja-se o exemplo já mencionado de Harvard. Os pioneiros vinham a ela. E hoje, cada vez mais, a universidade vai aos “pioneiros pós-modernos”. Um exemplo de nossa realidade cotidiana é o forte processo de descentralização espacial das universidades no Estado da Bahia.

As mudanças demandadas e/ou concretizados para/na universidade, incluindo-se aí a descentralização espacial, situam-se em uma tênue fronteira entre *deselitização* e *desqualificação*.

Para alguns, expandir é, praticamente, sinônimo de desqualificar. Mas, antes de constatar a desqualificação, precisamos nos perguntar o que é qualificar. Será possível uma expansão, seja ela apenas numérica ou também espacial, continuando com o mesmo entendimento de qualidade? As novas demandas não serão também por uma outra qualidade? A qualidade do século XIX, será qualidade para o século XX ou XXI?

Algumas análises sobre a crise da universidade, muitas delas provenientes de movimentos internos à academia, são movimentos de resistência, ou mesmo desejos de retorno a uma idealizada universidade perdida na contemporaneidade. Este trecho de um texto de uma coletânea sobre a universidade é um exemplo:

“É também importante concordar-se com Anísio Teixeira, quando ao referir-se à Universidade de Dublin, fundada pelo Cardeal Newman, esse religioso apresenta um novo conceito de Universidade. Para Newman a universidade terá estrutura para: levantar o tônus intelectual da sociedade; cultivar o espírito público: purificar o gosto nacional; suprir os verdadeiros princípios que devem respirar o entusiasmo popular e objetivos fundamentais das aspirações populares; dar largueza e sobriedade às idéias da época; facilitar o exercício dos poderes políticos; refinar o intercuro social da vida privada.

Pelo conjunto de deveres da Universidade de Newman, verifica-se facilmente que foi a partir dessa colocação que a universidade assumiu a postura crítica exercida nos dias de hoje.” (Tubino, 1984: 172).

É uma análise, que em nosso ver, não leva em conta o devir, o contínuo tecer da trama da história. A universidade não entra em crise porque mudou, ela entra em crise, principalmente, porque permaneceu. E temos, de fato, novas demandas.

O que não significa que defendamos que todas as modificações que vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas tenham sido modificações favoráveis à universidade. Muitas das mudanças, apesar da aparente deselitização, não deixam de privilegiar os interesses e os grupos sociais dominantes.

A intensa proliferação das universidades privadas, sem maior controle pelo Estado, tem início nos anos setenta no sudeste brasileiro e hoje se prolifera pelo resto do Brasil. O pretenso atendimento a uma demanda por ensino superior de muitas dessas faculdades se revelam na verdade uma simples oferta de diplomas. Não contemplando, portanto, as aspirações do significado de uma diploma de ensino superior, quer seja uma profissionalização de sucesso, um maior status social, ou mesmo, a formação do cidadão crítico.

O que realmente caracteriza a crise da universidade é essa tensão entre deselitizar e desqualificar em um mundo no qual os conceitos são cada vez mais fluídos. Mas, “Como a igreja de Roma depois de Lutero, a moderna e secular catedral, que nós chamamos Universidade permanece forte e mantém sua hegemonia na paisagem acadêmica” (Grant, 1978:355).

Esse artigo tratou de potencialidades, das “essências” do mundo e da universidade, que só se concretizam, porém, nas “existências” particulares. Cada local vem a ser um mundo. Concretudes que se originam no universal e dele dependem (Santos, 1996). Em outras palavras, atualizações das potencialidades apontadas.

NOTA

¹ Professora de Metodologia de Ensino de Geografia da FACED/UFBA, e Doutoranda da FACED/UFBA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARLOS, Ana F. O lugar: mundialização e fragmentação. In: SANTOS, Milton et al. *Fim de século e globalização*. 2^a ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- COLETIVO NTC. *Pensar pulsar – cultura comunicacional, tecnológica, velocidade*. São Paulo: Edições NTC, 1996.
- CORDOVIL, Cláudio. A ciência diante de um mundo novo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 de setembro de 1998, Caderno Idéias.
- DOLL, William Jr. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993 (coleção trans)
- _____. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996. (coleção trans)
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- LIPSET, Seymour Martin. *Rebellion in the University*. New Jersey: Little, Brown Company, 1971
- MAFFESOLI, Michel. *A transformação do político – a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997.
- MARCONDES, Ciro Filho. *A nova sociedade da era tecnológica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. (Mimeo.)
- MERREL, Floyd. *Simplicity and complexity – pondering literature, science, and painting*. The University of Michigan Press, 1997.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1996.
- MOREIRA, Ruy. *A pós-modernidade, a globalização, a terceira revolução industrial e o mundo do trabalho*. Transcrição de gravação de palestra no CEETESP, São Paulo, em 27/03/96 (não publicado).
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro - educação e multimídia*. Campinas: Papyrus, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas – tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- RUDOLPH, Frederick. *The american college university – a history*. New York: University of Georgia Press, 1990
- SALLES, João Moreira. *América*. Rio de Janeiro: Vídeo Filmes e Rede Manchete, 1989. (Vídeo.)
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997

- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós moderno*. São Paulo: Editora Ed. Brasiliense, 1995. Coleção primeiros passos.
- SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: *Fim de século e globalização*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *A natureza do espaço – técnica e tempo razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Theotônio dos. A globalização reforça as particularidades. In: SANTOS, Milton et al. *Território - Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec-anpur, 1994.
- SARDELICH, Maria Emília e CARVALHO, Maria Inez. *O que vamos guardar de nós?* São Paulo: Grupo Editorial Cone Sul, 2000.
- SERPA, Luiz Felipe. *A visão de mundo metamoderna em Marx*. (não publicado)
- SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Universidade brasileira alienada? In: *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- _____. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VELOSO, Caetano. *Tropicália*. caetanoveloso.com.br., baixado em novembro de 1999.

AWASOJU¹ :
DINÂMICA DA EXPANSÃO EXISTENCIAL
DAS DIVERSAS CONTEMPORANEIDADES *

Narcimária C. P. Luz²
Professora da Universidade do Estado da Bahia

INTRODUÇÃO

“Tenho o ixé de Oduduwa sobre o coração. A confiança da água, sou irmão de Aroni do segredo da luz que se instala em cada grão ! Quem-nunca-se aquece ao sol iluminou aquele que aprendeu a abrir os caminhos !

Eu macaco, os Eguns deram o eruKéré que afastou de mim, o primogênito, os espíritos guardiãs desta zona sagrada, onde ninguém jamais pisou ! Em mim todos os poderes conquistados, em mim a força do mistério e de uma nova sabedoria ! Folha da Vida !”

Ajaká - Iniciação para a Liberdade

Certa vez indagaram a Louis Armstrong o que é jazz e ele respondeu: “*Se você tem que perguntar, você nunca vai saber*”.

No seio dessa resposta está contida uma outra ordem de elaboração de mundo, muito distante dos valores imperialistas que apelam para o cartesianismo e suas formas unas, unívocas, lineares, ascéticas e reducionistas de percepção da existência.

Na linguagem do jazz não há lugar para dicotomias, é impossível dissecar ou destruir seus elementos para revelá-lo. Ouvir, dançar, tocar, cantar ou sentir o jazz é viver uma experiência de linguagem indizível que solicita a relação interdinâmica, interpessoal viva, cujo vigor existencial e conteúdo emocional mobilizam princípios de sociabilidade, temporalidade e espacialidades lúdico-estéticas próprias da civilização africana recriadas nas Américas.

As recriações do continuum civilizatório africano destacam-se pela presença da síncopa. A síncopa é uma categoria utilizada no repertório da

* Este trabalho é fruto das reflexões apresentadas no Seminário Interno sobre Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, do Departamento de Educação I, realizado em 15/10/98.

musicologia. Ela se refere à constituição da música rítmica, quando se interrompe num tempo fraco para ressurgir num tempo forte.

Esse movimento de parada e retomada do movimento na frase rítmica musical se denomina síncopa, a batida que falta. É a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutra mais forte.

Nas estratégias de preservação do patrimônio cultural africano da nas Américas, a forma rítmica foi muito importante. Na música africana, a riqueza rítmica relega a segundo plano a melodia que é simples, de poucas notas e frases pouco expressivas.

“(...) No contato das culturas da Europa e da África(...), a música negra cedeu em parte à supremacia melódica européia, mas preservando a sua matriz rítmica através da deslocação dos acentos presentes na síncopa.”³

Outro aspecto importante é que através da síncopa o africano (...), *“não podendo manter integralmente a música africana – infiltrou a sua concepção temporal, cósmico-rítmica nas formas musicais brancas. Era uma tática de falsa submissão: o negro atacava o sistema tonal europeu, mas, ao mesmo tempo o desestabilizava, ritmicamente, através da síncopa – uma solução de compromisso”⁴*

A síncopa é uma forma estruturadora da linguagem existencial africana, possibilitando as formas de elaborações dos princípios de vida e morte, gênese e ciclo vital.

Toda essa perspectiva existencial desdobra-se da *arkhé* africana que caracteriza seus princípios inaugurais, originais, a ancestralidade, que possibilita a constituição e recriação de todas as experiências de linguagens e valores capazes de expressar o estar no mundo e a pulsão de sociabilidade.

Para civilizações milenares como a ameríndia e a africana, o espaço e o tempo só podem ser compreendidos e vividos em dimensões cósmicas abertas e plurais, onde relações simbólicas múltiplas e emocionais, permitem riquíssimas percepções que envolvem a experiência com o sagrado.

Diante do espaço e tempo cósmico, essas civilizações lidam com essas dimensões, rodeando-as, abordando-as por todos os ângulos e envolvendo-se nelas, através de narrativas originárias de parábolas, analogias, mitos, histórias, dramatizações, cânticos, todas as formas plásticas possíveis.

O tempo e o espaço apelam para a continuidade da vida, dos vínculos comunais, mais ainda, das diversas e múltiplas relações do homem com seu contexto ético-estético-social e cósmico, dando-lhe condições de exercer o direito à alteridade própria.

Na civilização africana a existência é elaborada em dois planos: o *àiyê* o mundo visível, e o *òrun* que representa o além mundo invisível.

O *àiyê* é o universo físico concreto e a vida de todos os seres naturais que o habitam; são os *ará-àiyê* habitantes do mundo a humanidade.

O *òrun* corresponde ao espaço sobrenatural, o além, imenso e infinito; e nele habitam os *ara-òrun* as entidades sobrenaturais.

*“O òrun é um mundo paralelo ao mundo real que coexiste com todos os conteúdos deste. Cada indivíduo, cada árvore, cada animal, cada cidade, etc., possui um duplo espiritual e abstrato no òrun; no òrun habitam pois todas as sortes de entidades sobrenaturais (...).”*⁵

Aiyê e *òrun*, dois mundos que interagem, interpenetram-se na dinâmica do pleno e do vazio, visível-invisível, dimensões das relações intrínsecas que abrangem o mistério, elaborados liturgicamente através de uma expressão estética de profunda sabedoria constituída pelas forças cósmicas que governam o universo e pelo culto aos ancestrais.⁶

Esse patrimônio espaço-temporal civilizatório africano persiste, se expande e continua a enfrentar as imposições espaço-temporais de cunho militar-econômico e imperialista.

O esforço que estamos tendo até agora é de apresentar e/ou tentar tornar evidente uma outra *episteme* capaz de desestabilizar, ou, quiçá, romper com as amarras de determinadas ideologizações que primam secularmente pelo recalque a outros *contínuums* civilizatórios.

A perspectiva que pretendemos apresentar lida com a onipotência narcísica comum ao mundo urbano-industrial, de tudo querer saber, quantificar, controlar, manipular, classificar e estabelecer com a natureza uma relação mediatizada pela ciência como técnica interferindo substancialmente na estrutura espaço-temporal das sociedades.

*“O processo civilizatório industrial é assim um processo contínuo da objetivação da ciência como técnica nas relações sociais, que conduz não somente à construção de uma ‘segunda natureza’, mas também à autoconstrução de um ‘homem artificial’, que se gera a si mesmo na objetivação dos conhecimentos científicos como uma espontaneidade transformada em regularidade objetiva.”*⁷

Essa ordem espaço-temporal urbano-industrial caracteriza-se pelas tentativas de simulação da realidade. Investe-se em interpretações sobre-determinadas pela cartografia, demarcações fronteiriças, mapeamentos, desordenamentos e ordenamentos territoriais, enfim a reterritorialização do espaço-tempo através de novos meios de controle e gestão tecnoburocrática da vida social.

Constitui-se um novo território influenciado pelo desenvolvimento técnico-científico e, sobretudo pelo conjunto de transformações das relações sociais de produção da ordem capitalista⁸ cujo modo de organização visa a “*financeirização do mundo*” que ideologicamente está representada pela globalização.

O propósito de todas as reflexões que desenvolvemos até agora a partir do jazz visa aplacar a ansiedade que toma os “*analistas simbólicos*” que procuram a todo custo a resposta para o “o que é contemporaneidade?” Ou “quem são os contemporâneos”?

O que fomos procurando evidenciar sobre isso é que no contexto existencial da população de descendência africana por exemplo, indagações desse tipo não têm ressonância nas suas dinâmicas de elaborações espaço-temporais.

Sobre os “*analistas simbólicos*” Muniz Sodré esclarece que se trata de uma nova classe social em ascensão nas metrópoles do Ocidente, composta por grupos tecnoburocráticos que representam novas elites profissionais e empresariais, a saber: jornalistas, professores universitários, artistas, consultores, arquitetos, médicos, economistas, etc. “*Embora sem um perfil político comum, tais grupos partilham uma cultura do ‘discurso crítico’ (o universo dos símbolos e conceitos abstratos) e constituem de fato um novo tipo de classe dirigente*”.⁹

Muitas das abordagens produzidas por esses analistas simbólicos sobre contemporaneidade tendem a estar radicalmente ancoradas aos valores neocoloniais e imperialistas que marcam os cinco séculos de colonização da América, África, Ásia e Austrália.

Produz-se um discurso muito elegante, conceitualmente charmoso, sedutor e considerado progressista, mas profundamente submetido às fronteiras do continente teórico-epistemológico da racionalidade ocidental-européia, geralmente consagrada como universal, denegando, portanto, a existência de outros continentes teórico-epistemológicos, a exemplo do ameríndio e africano.

Assim, a noção de contemporaneidade em vigor na sociedade oficial, recorta o tempo e o espaço de forma cronométrica e geométrica através da dinâmica que estabelece um ordenamento espacial centrado na Europa e descrições metonímicas e mecanicistas de caráter quantitativo e linear-progressista do tempo. Aqui não há lugar para a síncopa e seus elementos constitutivos, ou mesmo o *aiyê* ou *òrun*.

Esse será o desafio deste trabalho, desenvolver uma análise em que a contemporaneidade enquanto abstração racional, conceito geral e universalmente aplicável nas sociedades industriais não é verdade absoluta. A nossa

análise recorrerá sempre à síncopa originária da *arkhé* africana, como meio necessário à caracterização da noção de contemporaneidade. De um lado, procuraremos demonstrar que o que se constitui historicamente no mundo ocidental como contemporaneidade, nada mais é do que a ideologização espaço-temporal que vetoriza e submete a existência do planeta ao quadriculamento uno, simétrico, evolucionista da globalização tecnoeconômica, constituindo um novo matiz das políticas colonialistas e imperialistas do etnocentrismo ocidental. De outro, a contemporaneidade será abordada como um complexo de tensões e conflitos de reterritorialização existencial profundo, entre civilizações milenares que lutam tenazmente para afirmarem seus modos de elaboração de mundo e aquelas que sobrevivem subjugando e instituindo políticas genocidas que parecem assegurar sua expansão imperialista.

A nossa opção teórico-metodológica pretende explorar as variações do termo contemporaneidade, sua ordem discursiva, sua incompletude, indeterminações, indicando outras elaborações contextuais capazes de transcender o discurso evolucionista da história, além de incorporar elementos que pretendem trazer inquietações urgentes e candentes, no tocante à necessidade impostergável de reavaliarmos, enquanto educadores, os discursos autocráticos da verdade imperialista.

1. ARKHÉ E AXEXÉ : PRINCÍPIOS CIVILIZATÓRIOS

Procuraremos apresentar alguns mitos fundadores da civilização ocidental e africana.

A intenção é compreendermos a dinâmica dos princípios ético-estéticos e cosmogônicos que irão forjar o *ethos* e *eidos*¹⁰ dessas civilizações.

Para isso a operacionalização da noção de *arkhé* é fundamental. *Arkhé* é uma palavra de origem grega que se refere tanto à origem como ao devir, futuro, princípios inaugurais que estabelecem sentido, força e dão pulsão às formas de linguagem estruturadoras da identidade; princípio-começo-origem; princípio recriador de toda experiência; gênese.

Alguns autores têm utilizado a categoria de *arkhé*, para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, inserindo-a no âmbito do discurso teórico da sociedade oficial. Trata-se, portanto, de um recurso de tradução da *episteme* africana, que utilizaremos no nosso trabalho procurando, desta forma, emitir idéias que contextualizem no discurso acadêmico o universo epistemológico africano no Brasil.

É possível fazer uma analogia entre a categoria *arkhé* e a de *axexé*, pois ambas se referem a uma elaboração de continuidade de princípios que se renovam e se expandem. Todavia, a categoria de *axexé* faz parte da linguagem ritual nagô, realizada no contexto comunitário sagrado.

O *axexé* é um rito em que são reverenciados os primeiros ancestrais, o começo, a origem do universo, de linhagens, de famílias, de uma comunidade-terreiro, a continuidade e expansão da tradição.

Quando morre um membro da comunidade-terreiro ele é reverenciado no rito *axexé*. Assim, “quanto mais alto é o grau de iniciação, mais experiência e conhecimentos ligados e repartidos, mais reforçará a *arkhé*, o *ásé*, o poder e energia mítica da comunidade.”¹¹

A noção de *arkhé* engloba o princípio de ancestralidade que caracteriza-se pelas bases fundadoras e inaugurais das civilizações e suas dinâmicas sucessórias, os *continuums*.

É importante também salientar que a nossa abordagem sobre civilização a concebe como constituída de elementos originais cuja diversidade existencial envolve: mundo histórico, organizações políticas, costumes, linguagens, modos de produção, cosmogonias, ética, instituições, cidades, conformações hierárquicas, concepções filosóficas e estéticas, formas alimentares, liturgia, estrutura social e individual baseada na absorção de princípios e conhecimentos, patrimônio de mitos, enfim, um sistema cuja complexa trama simbólica, revitaliza e reforça a existência no aqui e agora.

Não concebemos civilização nos nossos trabalhos com o mesmo cunho de império que temos assistido em algumas exposições equivocadas.

*“O princípio do império pode ser descrito pela expressão eadem sed aliter (‘as mesmas coisas, mas de outra maneira’) que, desde os romanos, resume a identidade como um processo de integração do diverso num espaço concebido como um sistema de referências universal e abstrato. O Sacro Império Romano afirma-se como mito constitutivo da Europa: o período do seu processo de transmissão iria dos papas e bispos dos séculos seis e sete até os acordos que, no final do século vinte, visaram a transformar a Europa Ocidental num império mínimo de livre consumo e da circulação irrestrita”.*¹²

Os Estados Unidos aparecem como herdeiros da dinâmica imperial européia. “Em fins do século passado, o presidente Theodore Roosevelt associava o que se poderia chamar de ‘teologia da expansão’ a uma estratégia planetária, afirmando que a americanização do mundo é o nosso destino”.¹³

Feitos esses esclarecimentos vamos nos dedicar agora a ilustrar, através de três mitos, a *arkhé* que caracteriza a civilização ocidental euroamericana e a africana, que é a mais antiga.

Começemos pelo mito de Prometeu que acreditamos ser fundamental para a compreensão da *arkhé* da civilização européia.

Prometeu rouba o fogo de Zeus e o entrega aos homens. Ele é castigado, tendo que ficar acorrentado nos penhascos, vulnerável aos abutres.

Nas elaborações da civilização européia, é dessa forma que o fogo chegou na mão dos homens. O fogo que representa o sagrado, é usurpado da divindade. Esse poder divino do fogo é capaz, nas mãos dos homens, de impulsionar o conhecimento tecno-econômico e estabelecer uma forma de organização social, de existência coletiva e individual voltada para a sua afirmação. A prioridade é a acumulação de bens, e para isso, nada foi poupado.

Na modernidade, mercantilismo, escravidão, colonialismo, exploração abusiva da natureza, genocídios, guerras: eis as derivações prometéticas.

É no Renascimento que os princípios prometéticos se expandem e se desdobram combinando-se aos valores judaico-cristãos e imperiais, voltados para a conquista de povos e territórios. Marco Aurélio Luz destaca que o poder prometético da civilização euroamericana assenta-se nos imperativos da “verdade” de “povo eleito por Deus” conforme o judaísmo, e nos valores ascéticos do cristianismo que usa a noção de “pecado” para catequizar aqueles classificados como pagãos e pecadores.

*“A chamada ‘era dos descobrimentos’ está assentada nesses princípios. O estímulo ao desenvolvimento científico-técnico-militar proporcionava as grandes navegações que deram início ao processo de acumulação de poder e riqueza à Europa. Onde houvesse territórios ocupados por pagãos, a igreja católica assegurava aos cristãos a legitimidade de sua ocupação bélica garantia de exploração de trabalho e das riquezas naturais”.*¹⁴

Outro mito que caracteriza a *arkhé* euroamericana é o de *Narciso*¹⁵. Narciso, filho do Deus *Cefiso* e da ninfa *Liríope*, recebeu a advertência do adivinho *Tirésias*, que viveria melhor se não se olhasse. Quando tornou-se adulto, Narciso ficou belíssimo, o que atrai a atenção e o desejo de muitas moças e ninfas. Mas Narciso mantém-se sempre insensível ao amor, o que provoca a ira das mulheres que pedem vingança a *Nêmeses*. Um dia Narciso inclina-se numa fonte para beber água e vendo o seu rosto refletido fica enamorado. Desse dia em diante ele passa a ficar indiferente ao mundo e constantemente passa a admirar a sua própria imagem até morrer.

O mito de Narciso mostra o quanto ele é indiferente à sociabilidade, à troca com o outro, à doação recíproca. Ele não aceita o outro corpo, o cor-

po da ninfa, e entrega-se à troca com sua própria imagem, e é punido por denegar a presença do outro e ter uma atração absoluta por si próprio. Narciso mata a verdade de si mesmo e morre em sua própria imagem.

Quando nos deparamos com o recorte espaço-temporal evolucionista imposto pela civilização européia, a exemplo do conceito de contemporaneidade, identificamos Narciso diante do espelho de seus repertórios técnico-científicos, sobre o qual projeta seu ideal de “eu”, “identidade” e existência, recalçando outras presenças civilizatórias, outras expressões cosmogônicas.

Chamamos a atenção para o fato de que esta civilização dinamizada pela *arkhé* prometeica tende a ser sucumbida, também, pela onipotência Narcísica que a constitui.

A destruição do planeta de forma catastrófica que vimos assistindo, é fruto dessa onipotência narcísica euroamericana diante de outros povos. O chamado “*progresso capitalista*” ou “*primeiro mundo*”, “*países desenvolvidos*”, ou pretensiosamente “*nações civilizadas*”, vivem às voltas da escassez de recursos naturais, e da violência terrorista que se alastra como desdobramento do desenvolvimento científico-tecnológico que durante séculos inflige a África, América e Ásia.

Para que a ciência e a tecnologia (o espelho) narcísica se sustentem, genocídios são impetrados, territórios são usurpados, valores e linguagens próprias de civilizações milenares são recalçados, e outras elaborações cósmico-temporais são destruídas.

Instituem-se doutrinas, discursos “verdades”, demarcações de fronteiras, classificações e/ou índices de civilização, tudo a partir do espelho de Narciso.

O espelho de Narciso, referência da civilização européia, conseguiu fazer com que tanto a:

*“origem quanto o destino fossem afastados da visão moderna; a primeira foi reduzida a datas históricas, o outro a um plano econômico. A ritualização desapareceu. Continuamente nos preocupamos com a nossa origem e com o nosso destino, só que esta preocupação permaneceu a nível individual. Isto explica a força da psicanálise a partir do século XIX. A psicanálise não fala de outra coisa senão disto. Assim, tudo o que se refere à origem e ao destino entrou para os subterrâneos da racionalidade... O mistério é aquilo que se silencia: O Ocidente deve calar-se a respeito do mistério da origem e do destino porque a racionalidade histórica não lhe permite que fale a respeito...”*¹⁶

Depois das ilustrações dos mitos que constituem a *arkhé* da civilização ocidental, passaremos a abordar um dos mitos da *arkhé* africana. Os e-

lementos dramáticos milenares que destacaremos, permitem uma particular visão de mundo que faz expandir a complexidade dessa civilização.

O mito que selecionamos é *Ajaká* Iniciação para a Liberdade, que integra a herança nagô e toda a dialética cultural que a caracteriza.

Esse mito foi adaptado para um auto-coreográfico por Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos e Orlando Senna.¹⁷

Oduduwa que é o orixá patrono da criação da Terra e princípio criador, vive em seu palácio na cidade de *Ifé* de onde se origina a cultura nagô e as linhagens reais dos diversos reinos do império nagô.

Oduduwa fica muito doente e pode ficar cego, e isso põe a existência em perigo. A esperança é encontrar a Folha da Vida, único remédio, planta sagrada cujo sumo permitirá que o Rei *Oduduwa* recupere a visão e a força da vida. A Folha da Vida representa descendência, renovação.

Mas a Folha da Vida é difícil de ser encontrada. Os caçadores são experientes, conhecem bem as matas e florestas, mas não conseguem encontrar a planta.

Em meio ao desespero e tristeza pela situação de *Oduduwa*, o *Babalawô*, que é um sacerdote iniciado nos mistérios oraculares, e capaz de indagar sobre o futuro, comenta:

“A Folha da Vida é a única solução. Quem pode encontrar? Quem sabe reconhecer uma coisa em outra? Quem sabe adivinhar o que não se vê e não se toca? Quem pode sentir o impossível? Quem?”

Diante dessas indagações apresenta-se *Ajaká*, o primogênito, o primeiro neto do rei *Oduduwa*.

Ajaká é capaz de dar continuidade, expandir e recriar os valores inaugurais, legado dos ancestrais. Ele é uma representação mítica do orixá *Ogum* que é desbravador, caçador e conhecedor profundo da floresta.

Ajaká oferece-se para ajudar *Oduduwa* e com isso assegurar a continuidade e dinâmica da existência na Terra.

Todos os percalços pelos quais *Ajaká* passa são explorados no auto-coreográfico onde se entrelaçam dança, música, texto, efeitos plásticos numa linguagem teatral assentada no universo simbólico nagô.

Estão presentes nessa fascinante dramaturgia conteúdos ético-estéticos manifestados com magnitude pelas Mães Ancestrais representadas como pássaro *Akalá; Aroni*, o orixá das folhas que se torna irmão de *Ajaká* e seu guia; os espíritos da água e da palmeira; os ancestrais masculinos *Egun-guns*.

É imerso nesse mundo sobrenatural e de mistério, que *Ajaká* faz a sua iniciação da adolescência para se tornar um adulto e, durante esse período de busca pela Folha da Vida, absorve conhecimentos ancestrais infinitos.

No seu encontro no coração da floresta com a *Iya mi Agbá*, a mãe ancestral ela lhe orienta dizendo-lhe que:

“...terá de aprender em seu próprio corpo. Com a cabeça, com as mãos, com os pés e o coração. Ori, Okan, ese, e òwo. Com o estômago, com as vísceras, com a saliva, o esperma e o sangue, com a pele e o pensamento. A Folha da Vida está em alguma parte, em qualquer lugar no mais profundo recanto da floresta, na zona mais difícil e oculta.”

Depois de beber o vinho da palmeira, *Ajaká* torna-se irmão de *Aroni*, o orixá das folhas, que também o orienta:

“Você pode aprender os mistérios das folhas, das raízes, das flores e dos frutos, os mistérios que eu sei, os mistérios que eu sou. Você, meu irmão, pode aprender a multiplicar, você pode aprender a eternidade... As plantas podem curar, proteger e revelar uma nova sabedoria, um conhecimento infinito.”

Em *Aroni*, *Ajaká* identifica o saber sobre as plantas, a medicina, o segredo da luz que abraça cada semente, grãos, pétalas, fibra vegetal. Mas *Ajaká* descobre que todo o conhecimento que *Aroni* detém de reconhecer esse complexo da flora, não abrange a Folha da Vida e nem mesmo sabe onde ela está.

Mais uma vez *Aroni* ensina a *Ajaká* que os mistérios da vida não estão apenas nas plantas, ele terá que aprender muito em seu próprio corpo.

“Os mistérios da vida estão em outros pontos da natureza, como em certas partes animais. Para sabê-los você terá de aprender a transformar-se em bicho. Mas este é um segredo profundo e agudo como a ponta do espinho, um segredo das mães ancestrais.”

Assim, *Ajaká* invoca outra vez a mãe ancestral *Akalá* e diz a ela da necessidade de conhecer o corpo dos bichos. *Akalá* o previne de que ele poderá ou não saber e pede-lhe que imagine a estranha mas maravilhosa inteligência do macaco que é o guardião da ancestralidade, o que fala com os mortos. E como a Folha da Vida encontra-se muito longe de onde eles estavam, *Akalá* recomendou-lhe:

“Você precisa da força do búfalo, da ferocidade e da agilidade da pantera; e da serpente, que lhe dirá como é possível renascer, renascer, renascer; você será se souber a mágica multicor do camaleão... O macaco fala com os mortos, os que sabem; Egun, Egun, Egun. O corpo do macaco é feito de dor, dor, dor...”

E lá se vai *Ajaká*. Transformou-se dolorosamente em macaco, e agora é capaz de encontrar *Egunguns*, os espíritos ancestrais.

Ajaká sabe que a Folha da Vida se encontra no ponto mais secreto da parte desconhecida da floresta, a região mais escura e úmida, a mais sagrada, protegida pelos espíritos que impedem a passagem. E pergunta aos *Eguns* como penetrar nessa região.

Os *Eguns* acolhem a pergunta de *Ajaká*, e um forte ciclone o leva para os recônditos da floresta.

Assim *Ajaká* se aproxima da Folha da Vida, que mesmo assim não se revela imediatamente. *Ajaká* canta para a Folha da Vida:

*“Ewê ê asa kojé
ewê gbogbo ni segun
ewê ê asá kojé tantan
ewê gbogbo ni ti tôrisá!
Folha da Vida !”*

A folha da Vida revelando-se responde:

“Encontre-me, ofereço-me àquele que pode levar a vida aos olhos do Rei. Só um descendente indicado pelo ixé, uno que tendo mostrado bravura, persistência, sabedoria e imensurável amor pelos ancestrais, uno que sabe utilizar e honrar o que lhe é dado. Sou a cura, a descendência e a renovação, sou o que não pode ser encontrado senão por uno que venceu todos os sofrimentos e dissolveu os obstáculos, grande aprendiz, grande iniciado !”

E assim *Ajaká* retorna ao palácio de *Oduduwá* para devolver a visão e a vida, a existência ao orixá patrono da Terra.

Ajaká retorna um homem depois de todo processo de iniciação vivido na floresta. É um Ser em permanente mutação.

“(...) Forte como um búfalo, veloz como a pantera, leve como um pássaro, com os sentidos de camaleão, o instinto do peixe, mais sábio que o macaco e senhor do segredo que se instala em cada planta, em cada semente.”

Por esse amor e fidelidade ao ancestral, *Ajaká* recebe a espada *Agadá* que lhe dá o poder de desbravamento e recebe o título de *Awasoju*, o que vai à frente de tudo e de todos.

O mito de *Ajaká*, que procuramos adaptar para os propósitos deste trabalho, nos leva a destacar valores da *arkhé* da civilização africana.

Princípios como a fidelidade, o amor, o respeito aos mais velhos, os ancestrais, a hierarquia, os valores inaugurais da existência estão presentes no mito.

Outro aspecto fundamental é que não é uma civilização que se estrutura por dicotomias. Todo o conhecimento, a aquisição de saberes e/ou aprendizagem, é interdinâmico, interpessoal; é necessária a presença do outro para que se estabeleça a linguagem, a comunicação com sua riqueza de códigos e formas de expressão. É um conhecimento vivo e direto.

Ajaká é extensão da floresta, da Natureza e seus mistérios. Todas as outras formas de existência presentes no *aiyê*. Mas *Ajaká* também interage com o mundo invisível, o *órun*, o que permite a completude da sua iniciação. *Ajaká* sabe e compreende que a Natureza não pode ser reduzida a objeto e à manipulação/exploração incessante do homem. Ele aprende na e com a Natureza. A Natureza não é matéria-prima para manufatura.

A riqueza do conhecimento adquirido por *Ajaká* na trajetória de sua iniciação, transcende o comportamento ascético e inerte do corpo onde apenas a relação olho-cérebro é permitida. Apela-se para todos os sentidos do corpo. O corpo é movimento, pulsão, vida. A aprendizagem é permitida por essa interação profunda e singular homem e Natureza.

Ajaká não se caracteriza como um “*self made man*”, aquele que se faz por si mesmo. Seu objetivo não é ascensão individual, ou mesmo a onipotência narcísica e/ou prometéica, da “*conquista*” dos segredos e mistérios da Natureza.

Ajaká busca de forma exuberante a continuidade da vida, da existência do seu continuum civilizatório, a preservação e expansão dos princípios originais da existência para que esse mundo não se acabe.

Como *Awasoju*, aquele que vai na frente de tudo e de todos, *Ajaká* abre caminhos permitindo aos seus descendentes o legado inexorável do *axé*, da dinamização dos princípios cósmicos da existência, a pulsão de sociabilidade e comunalidade.

2. SIMULACRO ESPAÇO-TEMPORAL

Há um obstáculo teórico-ideológico que vem gerando graves deformações à compreensão de outros *continuums* civilizatórios. Estamos nos referindo ao evolucionismo.

A teoria da evolução da espécie de Charles Darwin forjou o termo “*primitivo*” que influenciou as filosofias da História, cujo discurso estabeleceu uma evolução para as civilizações.

Lévi-Strauss criticou e denunciou as noções de “*progresso*” e “*evolução*”. Mesmo assim, ainda nos deparamos com proposições temáticas confinadas ao pensamento evolucionista que estabelece quem é primitivo, atual, contemporâneo ou até mesmo capaz de civilização.

Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea: eis a interpretação evolucionista histórico-matemática do cosmo assentada no simulacro para promover o circuito econômico, científico-tecnológico da sociedade urbano-industrial.

Cabe esclarecer que o simulacro refere-se à produção artificial da realidade, é uma duplicação do real, uma simulação que tende a encobrir ou deformar a realidade, encenando um espaço e tempo imaginários, cujo *ethos* científico-tecnológico imperial influencia a organização da vida social.

*“O simulacro é inicialmente um duplo ou uma duplicação do real. A imagem no espelho pode ser o reflexo de um certo grau de identidade do real, pode encobrir ou deformar essa realidade, mas também pode abolir qualquer idéia de identidade, na medida em que não se refira mais a nenhuma realidade externa, mas a si mesmo, a seu próprio jogo simulador (...) De fato, um certo imaginário, tecnologicamente produzido, impõe o seu próprio real (o da sociedade industrial), que implica um projeto de escamoteação de outras formas de experiência do real”*¹⁸

Nessa perspectiva “time is money”, o tempo é dinheiro, trabalho é dinheiro, vida é dinheiro, e é esse valor que irá mover políticas perversas de prolongação colonial sobre povos e territórios na América, África, Ásia e Austrália.

Todos esses territórios e suas sociedades ficaram submetidas desde a época dos “descobrimientos” aos valores do universo burguês europeu e seu sistema mercantilista escravista, cuja ética judaico-cristã e protestante outorgava-lhe direitos para tomarem as chamadas “terras livres”.

É dolorosa a ilustração histórica sobre a saga dos povos aborígenes durante a chamada “conquista do oeste” nos EUA.

Em 28 de novembro de 1864 o coronel Chivington realizou covardemente o massacre nas terras de Sand Creek, dos Cheyennes e Arapahos, apesar da não adesão do staff militar americano.

Às vésperas do massacre, Chivington reuniu-se com um grupo de oficiais em Fort Lyon para expor seu plano de carnificina. Nessa reunião ele não obteve a adesão dos oficiais, e isso o deixou transtornado, a ponto de dizer: “Maldito seja qualquer homem que simpatiza com os índios! Vim para matar índios e acho que é certo e honroso usar qualquer modo sob o céu do Senhor para matar índios.”¹⁹

Antes do massacre, Chivington realizou um discurso em Denver em que defendeu a morte e o escalpo de todos os índios, mesmo crianças. Seguindo ele “dos ovos é que nascem os piolhos”²⁰

Após o massacre, as atrocidades cometidas àquelas comunalidades foram narradas pelo tenente James Connor:

“Ao passar pelo campo de batalha no dia seguinte não vi um corpo de homem, mulher ou criança que não tivesse escaldado e, geralmente, os corpos estavam mutilados da maneira mais horrível – homens, mulheres e crianças com os genitais cortados... atrás ouvi um homem dizer que havia cortado as partes genitais de uma mulher e as penduraram num pau para mostrar, ouvi outro homem dizer que cortara os dedos de um índio para ficar com os anéis na mão; segundo meu melhor conhecimento e crença, essas atrocidades foram cometidas com o conhecimento de J.M. Chivington e não sei de qualquer medida que ele tenha tomado para impedi-las; ouvi o caso de uma criança de poucos meses que foi jogada no interior de um carroção e, depois de ser levada a alguma distância, deixada no chão para morrer; também ouvi vários casos de homens que cortaram genitais de mulheres e os penduraram na arção da sela ou os usaram nos chapéus quando cavalgaram em fileiras!”²¹

Como a maioria dos soldados estavam embriagados, restaram alguns sobreviventes, dentre eles os líderes Chaleira Preta e Corvo Pequeno.

Em 1865 o governo dos EUA enviou funcionários para negociar com essas lideranças um tratado que lhes “assegurava” terras do sul do Arkansas em troca das terras de Smoky Hill, Republican e Sand Creek.

Um dos argumentos dos funcionários de Washington considerava que era:

*“(...) duro para qualquer povo deixar seus lares e os túmulos de seus ancestrais, mas, infelizmente para vocês, foi descoberto ouro em seu território e uma multidão de gente branca foi morar lá e a maioria dessa gente são os piores inimigos dos índios – homens que não se importam com o interesse alheio e que não se deteriam ante qualquer crime para enriquecerem. Esses homens agora estão em seu território – em todas as partes dele e não há lugar onde vocês possam viver e se sustentar sem entrar em contato com eles. As conseqüências desse estado de coisas é que vocês estão em perigo constante de sujeição e terão de recorrer às armas em defesa própria. Nessas circunstâncias não há, na opinião da comissão, qualquer parte do antigo território suficientemente grande para viverem em paz”.*²²

Diante dessa pressão forçou-se a celebração do acordo:

“Fica estabelecido plenamente pelos grupos índios aqui reunidos... que doravante cederão sem dúvida quaisquer reivindicações ou di-

reitos... sobre o território demarcado como se segue... Esse território é o que proclamam ter possuído originalmente e que nunca contestarão por esse título.”²³

Sentimo-nos obrigados a dar relevância a essas ilustrações, porque elas são muito fortes e significativas para mostrar como a ideologização espaço-temporal colonial e neocolonial alimenta-se de políticas genocidas que garantam a sua expansão.

Na chamada “*idade contemporânea*” nos deparamos com uma sofisticação devastadora técnico-científica para sustentar as ações genocidas de expansão neocolonial e imperialista.

Existem inúmeros exemplos similares à “*conquista do oeste*” americano, recriados e/ou atualizados nesses recortes histórico-matemáticos, cuja ideologização institui como idade contemporânea.

Ficamos bastante indignados com um documentário ²⁴ sobre armamentos bacteriológicos produzidos sob a orientação tecnológica de um laboratório inglês e de outro americano, para contaminar a população negra da África do Sul.

Desse invento perverso produziram-se vários vírus, entre eles o do cólera e venenos de difícil identificação. O alvo desse armamento bacteriológico eram as populações de todo o continente africano, especialmente a sul africana negra.

O Ministro da Saúde do Zimbawe, em entrevista, denunciou que o vírus do cólera impregnou o solo africano de tal forma, que durante cinco décadas o solo estará todo comprometido prejudicando a população.

Essas denúncias vieram à tona e viraram inquérito depois que esses armamentos, criados para dizimar a população africana, começaram a ficar fora do controle dos seus idealizadores.

Os serviços secretos da Inglaterra e E.U.A. descobriram que o cientista responsável pelo programa bacteriológico na África do Sul estava sendo assediado pelo governo da Líbia. Com receio de que “*o feitiço virasse contra o feiticeiro*” exigiram do governo do apartheid providências para suspender e destruir todos os arquivos relacionados a ele.

“No ato de reelaboração da temporalidade alheia, redefinem-se valores e hábitos em função de parâmetros ético-políticos compatíveis com a ideologia da colonização, ou seja, com um igual administração pela lógica do Ocidente.”²⁵

O modo racionalista e abstrato de ver e estar no mundo, estimulado pela ciência, pela técnica e pela contabilização, permite à ganância colonialista estabelecer um ordenamento espacial e temporal comum e universal para o planeta.

São exemplos abordados pela historiografia oficial as “linhas da amizade”, Tratado de Tordesilhas, Capitanias hereditárias, linha do Equador, meridiano de Greenwich, Bula Inter Coetra, enfim, fronteiras que delimitavam e ainda delimitam territórios conquistados para as metrópoles européias.

É sintomática a frase “*não existe pecado debaixo do Equador*”, isto é, todas as formas de arbitrariedades e injustiças são permitidas, e “*um meridiano decide sobre a verdade*”.²⁶

Essa mesma perplexidade tivemos quando visitamos na Inglaterra o meridiano de Greenwich e nos lembramos do repertório escolar de Geografia que nos exigia constantemente uma absurda abstração sobre essas demarcações coloniais.

Certa vez na Mini Comunidade *Obá Biyi*, que foi a primeira experiência de Educação Pluricultural no Brasil²⁷, uma professora apresentou o globo terrestre para as crianças dizendo-lhes: “*Isso aqui é o mundo*”. Imediatamente as crianças responderam admiradas e perplexas: “*Isso é o mundo?*”

Chamamos atenção de que as crianças aqui eram originárias de uma comunalidade africano-brasileira que era o *Ilê Axé Opô Afonjá*. Portanto, as suas formas de elaboração do mundo transcendiam as amarras da cartografia e/ou o simulacro da Geografia.

O sistema oficial de ensino, caracterizado pelo europocentrismo, realiza a simulação da realidade, representando-a de forma metonímica. A representação das relações de vida no contexto da sociedade industrial ocupa a cena das representações, recalçando a existência da riquíssima variedade de mundos sócio-culturais distintos e diferentes.

A parte substitui o todo, reprimindo-o, recalçando-o e deformando-o. Nesse sentido a totalidade da instituição escolar se caracteriza por práticas cotidianas constantes de afirmação e reafirmação da simulação da sociedade,

Assim, o simulacro pedagógico caracteriza-se pelas diferentes formas de simulação da realidade, em que a população infanto-juvenil fica submetida à convivência com repertórios adversos à sua referência civilizatória, denegando e recalçando a sua alteridade própria.

Infelizmente o conhecimento que circula nas escolas está submetido ao esquadramento ético-estético do neocolonialismo e capitalismo industrial. O que se pretende na ambiência escolar é a formação do sujeito produtor e consumidor, para atender às novas exigências do processo capitalista de acumulação.

3. PEDAGOGIA NARCÍSICA

Através do mito de Narciso, vimos como os valores neocoloniais e imperialistas afogam-se nas suas vaidades, não lhes permitindo a troca com o outro, a experienciar a diferença, o respeito e doação ao outro.

Narciso morre e é punido por não aceitar o outro corpo, no caso o corpo da ninfa, entregando-se à troca com sua própria imagem. Narciso recusa-se ao amor da diferença oferecido pela ninfa.

No universo narcísico que caracteriza a ordem educacional da contemporaneidade, identificamos no Brasil uma sofisticada pedagogia narcísica, voltada para estabelecer esses vínculos de prolongação colonial. Estamos nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S.

Pretendemos situar nossas reflexões aqui em torno do fenômeno da sujeição voluntária aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S), que vêm orientando a dinâmica das escolas brasileiras confinadas à “contemporaneidade”, totalitária e unívoca.

Começamos por esclarecer o conceito de sujeição voluntária contextualizando-o na área da educação.

Maffesoli aborda o conceito de sujeição voluntária como a aceitação e coerção que se institui sob a hostilidade constitucional que sustenta o político. É necessário entender o político, aqui, como “*organização social caracterizada por uma luta cotidiana atravessada pela paixão.*”²⁸

Mas é interessante destacarmos a dinâmica desse poder político que se constitui por uma força centrípeta narcísica, que atrai para o centro toda a forma de vida social.

No que se refere à área de educação, essa força centrípeta procura sugar veementemente todas as utopias capazes de alimentar emoções que signifiquem a elaboração de uma ética do futuro que realmente contempla as existências comunais da nossa população.

A paixão que tem alavancado a força centrípeta narcísica na educação, atualmente está submetida aos Parâmetros Curriculares Nacionais que circulam como “*contemporâneos*”, “*democráticos*”, “*flexíveis*”, em condição de gerir os sonhos e desejos que emanam das perspectivas comunais sobre educação.

Impressiona o modo pelo qual grande parte dos educadores se submete à ideologia etnocêntrica que subjaz à proposta curricular do MEC.

O poder político, que vimos abordando nas nossas reflexões sobre os PCN’S, se origina das iniciativas que alguns grupos sociais tomam, visando a gestão da sociedade. Neste caso, os tecnoburocratas do MEC incluem as “chefarias” que representam a gestão e a arte do político do Estado.

Como afirma Marco Aurélio Luz “... o homem político é aquele capaz de gerir as paixões, e para tanto deve possuir um poder carismático, isto é, o de gerir a erupção do afeto na forma do político, possuir a virtude...”²⁹

São ilustrativas as Histórias Florentinas de Maquiavel, como sugestão da boa gestão da paixão política: “é preciso aproveitar os períodos calmos do rio para fazer represas e modificar seu curso.”³⁰

Podemos nos referir aos PCN’S como represas que procuram estabelecer o controle e a gestão da vida social.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é sobre a força imaginal que impulsiona a continuidade do poder político. A força imaginal, caracterizada pelo imaginário, e as utopias próprias das populações tradicionais da nação são capazes de estruturar e orientar a pulsão comunal, a razão de ser e/ou organização da vida social, as alianças sociais, a visão de mundo, as aspirações de uma época, o espírito do tempo.

Passemos a explorar um pouco a força imaginal que constitui os PCN’S.

O MEC institucionaliza e anuncia que os PCN’S são capazes de: “(...) oferecer aos professores brasileiros as informações necessárias para a organização do processo de ensino aprendizagem e uma ajuda concreta para sua prática cotidiana (...)”³¹

Outra característica destacada é a introdução de “valores e prática da cidadania no dia a dia da escola.”³² É em torno do desejo político de formar o “cidadão”, da gestão das chefarias sobre esse desejo e da sujeição voluntária ao narcisismo pedagógico dos PCN’S que introduziremos algumas reflexões desenvolvidas em outros trabalhos sobre educação.³³

A cidadania enquanto categoria sócio-política, deriva da palavra *civitas* que em latim significa cidade. O mundo greco-romano moldou o legado de valores das sociedades modernas do Ocidente. De *civitas* também originam-se as palavras civilização e civilizados.

É importante sublinhar que a idéia de Estado-Nação que abriga a categoria cidadão tem uma matriz absolutamente européia, que procura afirmar a homogeneidade a partir da disputa entre a hegemonia de uma etnia sobre a outra, que passa a caracterizar-se como “maioria”, considerando as demais como “minorias”. Essa maioria que detém o Estado forma as chefarias que controlam a burocracia, instituições e linguagens, leis, processos, tudo que constitui a necessidade dos especialistas do poder de Estado.

Nesta disputa o Estado-Nação institui o que podemos chamar de graduação de cidadania, que tem no processo educacional um dos filtros e dispositivos necessários à classificação dos sujeitos sociais.

A ênfase ideológica da cidadania é ratificada pela relação Estado-cidadão, ou melhor, a institucionalização do sujeito perante o Estado em que se prescrevem direitos e deveres.

*“Diferente da Paidéia que caracteriza, num determinado contexto histórico e social, a formação do homem grego, que é uma iniciação cultural global onde o político se caracteriza como um encargo da organização social, na relação poder-saber, no Estado-Nação, positivista, moderno, a formação se caracteriza por uma pedagogia reguladora, visando o que é bom para o serviço público. O serviço público, aqui, é constituído pelos especialistas da cidade, isto é, os proprietários do poder, que acabam, por aprofundar a distância entre a vida social e o político (...)”*³⁴

É nessa ambivalência que a Pedagogia se afirma como ideologia do serviço público, o ato de educar é entendido como tomar a criança pela mão e controlá-la para atender as necessidades do serviço público.

Nesse contexto, cidadão é, em última instância, o sujeito produtor e consumidor, submetido ao paradigma iluminista e positivista sustentado pelas chefarias que acreditam ser a ordem e progresso *“a única razão e objetivo da vida social”*.³⁵

A sujeição voluntária ao narcisismo dos PCN’S ao qual nos referimos, está imersa nesses valores que constituem a categoria *“cidadão”*.

Essa tendência à adesão aos PCN’S por parte dos educadores não os deixa perceber o corte evolucionista/racionalista e narcísico que o MEC impõe ao classificar *“saberes tradicionalmente presentes no trabalho escolar”*, *“áreas de conhecimento”* e *“temas transversais”*.

Esse corte está profundamente vinculado à bacia semântica de *“cidadania”*. O status de áreas de conhecimento é dado àqueles saberes que legitimam os valores, modos e formas de comunicação do mundo narcísico neocolonial, que visa à formação do corpo e espírito do sujeito produtor e consumidor, adaptado para as exigências da sociedade capitalista-industrial e aos valores prometéticos da existência.

Quanto aos outros aspectos que são viscerais a uma educação realmente democrática para todos, a exemplo daqueles referentes à pluralidade cultural, o MEC dá o status ínfimo de *“transversal”*.

Como foi concebido no âmbito tecnoburocrata das chefarias do Estado, os chamados *“temas transversais”* e, de modo especial na nossa análise, a pluralidade cultural, vêm sofrendo uma série de interpretações equivocadas e deformações graves que comprometem seriamente a fundação teórico-epistemológica que elabora e expande o seu significado, já que denega outros continuums civilizatórios.

Nessa sutileza da ideologia das chefarias do MEC, há uma ação perversa para com a nossa população infanto-juvenil, quando propõe a necessidade de contemplar a pluralidade cultural, mas fragmentando-a, abordando-a de modo difuso, disperso, antagônico e confuso.

Desvia a sua base teórico-epistêmica para aspectos multirreferenciais, multifacetados, destituídos das *arkhés* civilizatórias que dão potência ao conceito de pluralidade cultural. O conceito de educação pluricultural tende a estar referido sempre a uma *arkhé* civilizatória que lhe dará legitimidade; e potência para afirmar-se. “*O conceito de educação pluricultural só possui sentido e significado se estiver imerso a uma arkhé que imprime na sua dinâmica formas de sociabilidade que promovem a coexistência.*”³⁶

As chefarias tentam cooptar o conceito de pluralidade cultural e procuram arrefecer a pulsão comunal que se estabelece na dinâmica das *arkhés* civilizatórias que fundam nossa identidade nacional.

No poder político que estabelece os parâmetros da sujeição voluntária, o outro é o transversal, pois representa o atávico, sensorial, a incapacidade da Razão.

Dessa maneira, os ideólogos a serviço da dominação colonial tentam esvaziar as populações tradicionais do direito à sua alteridade própria, de sua capacidade de produzir e expressar civilização e quiçá contemporaneidade. Tentam também transformar seu patrimônio cultural em fragmentos, desarticulando os significantes dos significados.

Essa visão folclorizante tende a ser eficaz para introduzir na realidade fermentos de alienação e de cooptação.

Falamos da força centrípeta e procuramos demonstrar até aqui como ela funciona.

Mas, felizmente, a força centrípeta narcísica do poder político que destacamos não é absoluta, totalitária, não corre em águas tranqüilas, pois o modo de atração, que ela desenvolve para si, estimula o surgimento de uma outra força, que faz um movimento contrário: centrífugo.

A força centrífuga estimula a afirmação e desenvolvimento da potência comunal, distanciando-se do poder político caracterizadamente centrípeto. Através da força centrífuga eclodem linguagens éticas e estéticas originais, vinculadas aos princípios civilizatórios milenares da nação.

Nesse âmbito não há terreno para se expandir a sujeição voluntária, “*(...) um processo de anomia se desenvolve no político (...) É uma nova forma imaginal que se está constituindo pelo vivido da base da margem, novas formas de organizar o estar junto comunal no plano social.*”³⁷

É dentro dessa dinâmica centrífuga que situamos o nosso trabalho. Essa força origina iniciativas comunais que procuram presentificar no seio

do currículo escolar a *arkhé* civilizatória africana, ameríndia, face à abordagem difusa, fragmentada e permeada por obstáculos teórico-ideológicos do que o MEC chama de pluralidade cultural.

Esse poder centrífugo caracteriza-se pela expansão da margem social ao poder político, possibilitando novas experiências originárias da dinâmica do vivido-concebido, novas experiências ético-estéticas, modos de sociabilidades próprias que alimentam o Estado do povo, afastando-o do Estado oficial.

*“...Neste contexto, a margem tende a predominar, constituindo uma autonomização da vida social. (...) Deste movimento resulta o fim da servidão ou obrigação voluntária, o poder político perde sua essência, isto é, a potência da força imaginal que sustenta a ligação da institucionalização do poder. (...) Um processo de anomia se desenvolve no político. Todavia esse processo não se generaliza pela sociedade toda, pelo contrário, é uma nova forma imaginal que se está constituindo pelo vivido da base da margem, novas formas de organizar o estar junto comunal no plano social”.*³⁸

Nesta perspectiva de enfrentamento da pedagogia narcísica as comunalidades africano-brasileiras e ameríndias não exercem a sujeição voluntária aos PCN’S. Muito pelo contrário, procuram indicar novos caminhos para uma educação que atenda às características de seus descendentes.

Assim, uma das preocupações dessas comunalidades é com a educação que legitime e/ou assuma sua *arkhé*, e isso vem sendo abordado em encontros, conferências, reuniões de caráter nacional e internacional, bem como na implantação de projetos pilotos, publicações, elaborações de pesquisas, etc.

Sobre essa força centrífuga emergente nas comunalidades tradicionais no Brasil, é relevante o sentimento de Marcos Terena sobre educação nas circunstâncias impostas pela força centrípeta da pedagogia narcísica. A ilustração que apresentaremos a seguir é fruto de um compartilhar junto a Terena de um pensamento centrífugo sobre educação.

Nas oportunidades que tivemos de intercambiar com Marcos Terena ele expressou com muita emoção de que forma os educadores de descendência milenar aborígine e africana poderiam enfrentar o genocídio à sua civilização e a afirmação de sua *arkhé*.

“Durante muito tempo da minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, da minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas depois eu aprendi que sem eles eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim... Um branco no sentido de pessoa da cidade, porque eu nasci índio

Tereno, e também morreria um Terena. Então, com esses princípios, eu procurei trabalhar a minha formação de código indígena. Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar para a sociedade envolvente que o fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beicho-de-pau, de não estar usando o cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio de meu povo, e que não me identifica na minha pessoa aquela generalização que é ser índio...

Então, eu peço que os educadores contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças. As crianças brasileiras têm sede grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram em afirmar que os índios são selvagens ou preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na sua formação. Então, eu acho por exemplo, que aqui na Bahia onde a maioria é povo de origem africana, isso também se aplica neste relacionamento, porque o mais importante para uma pessoa, é, como nós dizemos na questão indígena, não é você dizer, meu nome é fulano de tal, mas, você dizer eu sou da família tal, eu quero dizer com isso que na identidade indígena a gente não se identifica individualmente, a gente se identifica por nossas famílias, as nossas tribos, a nossa sociedade, os nossos ancestrais.

*Temos que mostrar que temos força, e que essa força pode contribuir com a força do outro, e o outro apesar de ser diferente não pode sofrer discriminação, preconceito com que se massacram nossas tradições, nossos costumes. E se a gente consegue estabelecer esse equilíbrio de relacionamento, através do respeito, nós vamos fortalecer na verdade a identidade do povo brasileiro”.*³⁹

Com Marcos Terena realizamos alguns trabalhos bastante densos, o que nos autoriza a recomendar que se extraia desse sentimento de Terena algum aprendizado para uma proposição de educação que torne nossos jovens e crianças mais felizes.

Ainda ilustrando a força centrífuga nas comunalidades tradicionais frente à educação neocolonial.

Quando Mãe Aninha, a *Iyá Oba Biyi*, implantou o *Opô Afonjá* nas imediações do Cabula foi porque considerou, sobretudo, que aquele território estava profundamente marcado pelo passado heróico de continuidade cultural, rico em *axé* e forças míticas emanadas pelos antepassados africanos do quilombo do Cabula.

Esse território se impregnou de profundo significado histórico para a população afro-descendente, que reimplantou e reelaborou no local modos de sociabilidade ancorados à preservação da memória coletiva das comunidades que ali existiram. Não há provas de que o *Ilê Opô Afonjá* esteja localizado no lugar exato do quilombo do Cabula arrasado em 1807, mas preservava-se a memória simbólica daqueles que se insurgiram ao Estado colonial.

Esse destaque é para caracterizar a ação mobilizada por uma força centrífuga emanada pela *Iyá Oba Biyi*. Ela sempre dizia: “*quero ver as nossas crianças de anel nos dedos e aos pés de Xangô.*” Já anunciava a necessidade de ver seus descendentes com sua alteridade própria fortalecida sabendo lidar com desenvoltura com os códigos da sociedade oficial, mas sem se afastar da sua *arkhé* civilizatória representada pelo pai mítico ancestral *Xangô*.⁴⁰

4. COEXISTÊNCIA DIALÉTICA

O título do nosso trabalho inspira-se em *Ajaká-Awasoju*, aquele que vai na frente de tudo e de todos, abrindo caminhos, permitindo aos seus descendentes o legado inexorável do *axé*, da dinamização dos princípios cósmicos da existência, a pulsão de sociabilidade e comunalidade.

Ajaká busca de forma exuberante a continuidade da vida, da existência do seu continuum civilizatório, a preservação e expansão dos princípios originais da existência para que esse mundo não se acabe.

Ajaká aprende que todo o conhecimento a ser elaborado para ele aproximar-se da Folha da Vida, saber identificá-la e usufruir dela e com ela as possibilidades de assegurar e expandir a existência, exige-lhe uma experiência cuja linguagem é indizível, interpessoal, viva e incorporada em situação iniciática.

O legado de *Ajaká* desdobrado no aqui e agora nos ensina a não admitir dicotomias, destruir ou dissecar objetos, e/ou aspectos para revelá-los, reduzi-los à engrenagem prometeica e/ou narcísica de mundo.

No mito iniciático de *Ajaká* aprendemos que para saber, identificar e produzir conhecimento precisamos realçar o vigor existencial do conteúdo emocional do que nos propomos a abordar ou conhecer. A aprendizagem aqui é como o título de *Ajaká-Awasoju*, ou seja, provém de tudo que antecede. A dinâmica da existência e todos os seus elementos constitutivos só podem ser aprendidos se:

“rodeia-los, aborda-los por todos os ângulos possíveis, aplicá-los por parábolas, analogias por relações funcionalmente. Daí a riqueza de invocações, mitos, lendas e histórias... A transmissão de co-

*nhcimento sendo inicial, no nível da vivência e da identificação, necessariamente se expressa através de formas plásticas e dinâmicas.”*⁴¹

É assim que projetamos a compreensão sobre contemporaneidade, cuja dinâmica está atrelada aos princípios inaugurais, gênese, a ancestralidade que irá caracterizar as formas de elaboração espaço-temporal das distintas civilizações. Nessa perspectiva, a contemporaneidade é o aqui e agora, o vivido-concebido, é o nosso tempo constituído por variadas elaborações de mundo e princípios inaugurais que são pólos irradiadores fundamentais de distintas e originais contemporaneidades.

Cada civilização tem seus princípios inaugurais, e a partir deles estrutura seus valores existenciais contemporâneos.

Tendo como referência teórico-epistemológica a *arkhé* africana, adquirimos a compreensão de que a dinâmica espaço-temporal histórica e existencial que estrutura e desenvolve as pulsões de sociabilidade própria das comunalidades tradicionais, caracteriza-se pela sua infinitude. Portanto, a abordagem sobre contemporaneidade não se esgota, há muito o que se pensar e sentir sobre essa experiência.

Há muito que vimos destacando em diversos trabalhos a expressão “sociedades contemporâneas”, partindo do pressuposto de que existem elaborações civilizatórias e comunais sobre o estar no mundo que são transcendentais às filosofias da História etnocêntrica assentada no evolucionismo.

Sobre essas filosofias que se caracterizam por demonstrar uma gradual evolução da História, percebe-se uma tendência de:

*“(...) declarar em tom messiânico a proximidade de uma nova época de grandeza a se estabelecer na nação de seu autor. Assim, desde Pascal, Vico, Condorcet, Hegel, Auguste Conte, e outros, anuncia-se a grandeza de uma etapa histórica de que seriam então seus porta-vozes. Ora o logos reencarnaria na Alemanha, ora a França chegava à etapa positivista. Os demais viriam atrás. Do mesmo modo, essa estrutura discursiva evolucionista serviu para que ideólogos de cada nação, de acordo com critérios que mais lhes favorecessem, situassem sua nação à frente, seja o arianismo, seja a tradição da nobreza monárquica de sangue azul, seja o desenvolvimento tecnológico e industrial e houve até quem tivesse o maior edifício do mundo ou já tivesse ‘conquistado a lua’.”*⁴²

Para nós, educadores, a abordagem hegemônica e universal sobre contemporaneidade é um obstáculo teórico-epistemológico.

Procuramos estruturar o nosso trabalho de forma especial, destacando o recalque de que há outros discursos civilizatórios capazes de conceber

seu próprio espaço e tempo contemporâneo para além da supremacia euroamericana capitalista-industrial.

Assim, dedicamo-nos exaustivamente a aprofundar conceitos, propondo uma revisão, principalmente no que se convencionou chamar na tradição ocidental de contemporaneidade.

Como conceito basilar, a contemporaneidade é operacional para sustentar o funcionamento tecno-econômico do mundo neocolonial e imperialista. Mas, hoje, caracteriza-se como insuficiente, inadequado e equivocado, no que se refere à dinâmica existencial de outras civilizações.

Constatamos que é um conceito construído para atender aos valores prometeicos e narcísicos de alguns Estados Nacionais, cujas pretensões geopolíticas e expansionistas visam a imposição de suas supremacias étnicas e territoriais.

Muitos “discursos verdades” e/ou sistemas explicativos foram feitos ao longo dos séculos pelas políticas neocoloniais e imperialistas. A nossa formação de educadores lida freqüentemente com o racionalismo, positivismo, dicotomias e a idolatria aos valores euroamericanos.

Viver e conceber a contemporaneidade instituída pelos valores imperialistas ocidentais é uma experiência muito dolorosa e angustiante para povos originários das civilizações ameríndias e africanas, isto porque estão vulneráveis às políticas de rejeição, abandono, inferiorização, controle, exploração e genocídio. A referência ideológica de contemporaneidade traz no seu bojo o projeto de europeização do mundo.

Há com muito vigor um processo dinâmico e estratégico, de subversão e espaço-temporal, por parte das civilizações ameríndias e africana, capaz de estabelecer e/ou institucionalizar uma estrutura paralela-alternativa de coexistência.

É o despontar da dialética da vida. Como diz Marcos Terena: “*eu posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou*”.

Quando abordamos *Ajaká*, que é um mito milenar africano, foi com o propósito de afirmar a sua potência contemporânea em vários aspectos.

Um deles é que para as civilizações milenares, como a africana, a contemporaneidade se caracteriza por permanentes tensões e conflitos em função da afirmação de sua alteridade própria face ao recalque dos valores euroamericanos.

É uma incansável luta de afirmação pela possibilidade de coexistir, viver com “*outros*” sem perder a essência, a dignidade, sua visão de mundo, instituições.

É difícil a elaboração de “luto” pela perda das compreensões até então tidas como absolutas, corretas e inquestionáveis.

O educador brasileiro tende ao recalque, a ponto de não se abrir para o reconhecimento e a legitimação de outros discursos teórico-epistemológicos sobre contemporaneidade.

Mas há uma ilustração muito significativa que não podemos deixar de usar. Trata-se de uma provocação e/ou denúncia sobre o recalque existente na formação do educador no que se refere as outras existências civilizatórias e comunais.

Vamos nos reportar ao processo de iniciação de *Ajaká* e sua capacidade de mutação. Ele é macaco, ao mesmo tempo pantera, camaleão, pássaro...

As crianças e jovens das comunalidades africano-brasileiras que frequentam as escolas oficiais vivem e concebem com dor e sofrimento a contemporaneidade. Eles são seres em constante mutação pois têm que viver, de um lado, os valores da contemporaneidade prometeica-narcísica, e, de outro, a contemporaneidade dos valores anunciados pelo mito iniciático de *Ajaká*.

De um lado, é um corpo inerte, ascético e submisso à relação olho-cérebro (escrita impressa, computador, vídeo, escolarização laica). Do outro, a comunidade que solicita um corpo em movimento em sintonia com o cosmo (tato, paladar, audição, comunicação direta-viva, interpessoal).

Nas comunalidades africano-brasileira, viver a contemporaneidade ou ser contemporâneo é compreender que: *“kosi ewe, kosi Orixá”*. *Se não existissem as folhas, não existiriam os orixás, e não existiria o mundo.*” Esse é um princípio que antecede qualquer demarcação evolucionista sobre a Natureza.

Podemos ter computador, carros, ir à lua, toda a tecnologia de ponta necessária a alimentação prometeica e narcísica de mundo. Mas uma coisa é certa, não podemos negar que as folhas magnificam e dão pulsão à existência.

Numa visita à favela da Rocinha no Rio de Janeiro, uma pesquisadora da Universidade perguntou a um adolescente: Quem você gostaria de ver na televisão? Imediatamente ele respondeu: “Eu”⁴³

A nossa população infanto-juvenil constituída ao longo desses cinco séculos por descendentes de ameríndios e africanos, sobretudo, clamam com veemência por uma educação que dê visibilidade a sua existência.

Como metáfora, a televisão corresponde ao sistema de ensino oficial, cujo conteúdo, estrutura e funcionamento narcísico, silencia e denega a presença de outros princípios civilizatórios capazes de enriquecer com uma fabulosa erudição (em várias áreas do conhecimento) o cotidiano escolar.

Ao assumirmos de modo impostergável a *arkhé* da civilização africana e suas possibilidades de coexistência com outras *arkhés* que constituem

a gênese da nação, a contemporaneidade caracteriza-se num aqui-agora que, de um lado, por ser diverso é tenso, de luta, atrito, conflito, patrimonialista, autoritário e patriarcal; de outro, é rico em fraternidade, comoção, indignação, coexistência complementar das diversidades, paixão, comunicação, sedução, direito à alteridade própria, constituição de uma “*ética do futuro*”.

Esse aqui e agora é enriquecido por essa dialética que acolhe as contemporaneidades forjadas pelos distintos continuums civilizatórios.

Antes que se estabeleçam respostas para a relação Educação e Contemporaneidade, por prudência propomos uma constante aproximação do mito iniciático de *Ajaká*.

A Folha da Vida como motivação iniciática de *Ajaká*, representa metaforicamente a contemporaneidade.

Retomemos uma passagem do mito em que o *Babalawô* diante da ameaça da perda de *Oduduwa* indaga:

A Folha da Vida é a única solução.

Quem pode encontrar? Quem pode reconhecer uma coisa em outra?

Quem sabe adivinhar o que não se vê e não se toca? Quem pode sentir o impossível?

Ajaká se atualiza e vive intensamente no coração daqueles que acreditam que a educação merecida pelas nossas crianças, jovens e adultos deve ter a pulsão de um repertório iniciático de aprendizagem e elaboração de conhecimento, cuja dinâmica é envolta pela busca da Folha da Vida.

O que propomos como educadores é permitir a circulação das diversas contemporaneidades existentes nas distintas civilizações que constituíram nossa identidade nacional, evitando o recalque perverso que tende a impor apenas a versão etnocêntrica neocolonial de contemporaneidade.

NOTAS

¹ Título de *Ajaká* neto de *Oduduwa*, aquele que é capaz de continuar a recriar permanentemente os valores implantados pelos ancestrais. É uma representação mítica do orixá *Ogum*, desbravador, caçador, profundo conhecedor da floresta.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação I – UNEB. Doutora em Educação; Pesquisadora do Campo da Pluralidade Cultural e Educação; Coordenadora do Programa Descolonização e Educação.

³ SODRÉ, 1979, 17

⁴ *Ibidem*, p. 24

⁵ SANTOS, Juana, 1986, p.77

⁶ Ibidem p.54

⁷ Cf. LUZ, M.A., 1993, p.40

⁸ Ibidem, p. 18

⁹ A cidade de Salvador está impregnada por essa ordem urbana, social, tecnológica, econômica desse modo totalitário e ascético de organização urbana. Salvador, que tem a presença magnífica da população de descendência africana com outra ordem de valores próprios, vê-se diante de dissimetrias espaço-temporais que impõem a ausência de comunicação entre as pessoas, os ascetismos na programação gráfica, organização rigorosa das ruas, denegando a pulsão comunal, arrefecendo as necessidades de comunicação interdinâmica e interpessoal.

¹⁰ SODRÉ, 1999, p.28

¹¹ Trata-se de conceitos interdependentes e complementares, pois ambos possibilitam a constituição da identidade coletiva, individual e a continuidade aos valores civilizatórios. O ethos é a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, comportamentos, visão de mundo. O eidos são as formas de elaboração e realização da linguagem, modos de sentir e introjetar valores e linguagens.

¹² LUZ, 1995, p.260

¹³ SODRÉ, 1999, p. 56

¹⁴ Ibidem, 1999, p.57

¹⁵ LUZ, 1992, p.108

¹⁶ Versão extraída do livro *A Máquina de Narciso*, de Muniz Sodré.

¹⁷ SODRÉ, 1996. p.23

¹⁸ Realizamos uma primeira adaptação do auto-coreográfico Ajaká Iniciação para a Liberdade. Esse mito iniciático integra o corpo teórico-epistemológico do Programa Descolonização e Educação.

¹⁹ SODRÉ, 1978, p. 29

²⁰ LUZ, 1995, p. 281

²¹ Ibidem, p. 281

²² Ibidem, ps. 282 e 283

²³ Ibidem. p. 284

²⁴ Ibidem p.284

²⁵ Canal Discovery, janeiro / 2000 - Programa Fronteiras da Ciência

²⁶ SODRÉ, 1999, p.48

²⁷ Ibidem, p.52

- ²⁸ MAFFESOLI, 1988, p.60
- ²⁹ Apud LUZ, 1992, p.49
- ³⁰ LUZ, 1992, p.34
- ³¹ Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais. Carta enviada aos professores pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 15/10/96.
- ³² Ibidem
- ³³ Cf. Livros e ensaios publicados pela autora
- ³⁴ LUZ, 1992, p.22
- ³⁵ LUZ, 1992, p.28
- ³⁶ LUZ, Narcimária, 1996, p. 86
- ³⁷ LUZ, 1992, p.32
- ³⁷ Ibidem, p.32
- ³⁸ Ibidem, p.340
- ³⁹ LUZ, Narcimária, 1996, p.34
- ⁴⁰ LUZ, 1995, p.68
- ⁴¹ SANTOS, Juana et al., 1993, p.46
- ⁴² LUZ, 1983, p.46
- ⁴³ SODRÉ, 1978, p.5

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHOLO, Roberto. *Os Labirintos do Silêncio*. São Paulo: Marco Zero, 1986.
- BROWN, Dee. *Enterrem meu Coração na Curva do Rio*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1985.
- FANON, Frantz. *Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- LAPLANCHE, Y et PONTALIS P. *Vocabulaire de la Psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- LEVI-STRAUS, Claude. *O Pensamento Selvagem. Estudo sobre a Interpretação Econômica do Imperialismo*. Rio de Janeiro : Zahar, 1970.

- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. Salvador: Edufba/Secneb, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio. Arkhé et axexé: les Communautés Afro-Brésiliennes. *Revue Sociétés*, Paris, n° 36, p. 179-184, 1992.
- _____. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- _____. *Cultura Negra em Tempos Pós-modernos*. Salvador: Edições SECNEB, 1992.
- LUZ, Narcimária C.P. *Abebe: a Criação de Novos Valores na Educação*. Salvador, 1997. 380 p. Tese de Doutorado em Educação Faced – UFBA.
- LUZ, Narcimária C.P. *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador: Edições SECNEB/Secretaria da Educação, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SANTOS, Deóscoredes M. et SANTOS, Juana Elbein. *La Notion de Personne em Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1971.
- _____ et alii. *Ajaká, a Iniciação para a Liberdade*. Salvador, SECNEB, 1991.
- SANTOS, Juana. *Os Nagô e a Morte*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____ et alii. *Diversidade Humana. Desafio Planetário*. Salvador: SECNEB, 1998.
- SODRÉ, Muniz. *A Máquina de Narciso*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- _____. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *Claros e Escuros*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Americana, 1975.

REFLEXÃO SOBRE O CONHECIMENTO HUMANO

Arnaud S. L. Junior¹

Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia *

Apresentamos um esforço de problematização sobre o conhecimento humano, a partir de algumas noções discutidas ao longo do curso de Educação e Ciência, no Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação (FACED) - UFBA.

Levantaremos algumas noções sobre a questão do conhecimento humano, ou da epistemologia, como um processo criativo e, conseqüentemente, dinâmico, complexo, rizomático, modificando-se ou recriando-se constantemente.

Evidentemente, não pretendemos desenvolver “suficientemente” tais indicações, visto não ser possível esgotá-las e, sobretudo, por apenas querer denotar que o aspecto mental humano não pode ser isolado do social e do ecológico, nem tampouco ser reduzido à sua dimensão intelectual, compreensiva, signitiva, como aparece em nossa percepção e discurso, bem como em qualquer outra forma de representação que fazemos. Estas indicações nos remetem aos seus referentes históricos, os quais são *redes de possibilidades abertas, indescritíveis* em termos absolutos, *heterogêneas e instáveis*.

Tudo isso permite-nos entender que o conhecimento humano tem sua gênese na diversidade, no movimento, na instabilidade, na metamorfose, caracterizando-se, fundamentalmente, por um processo *continuamente criativo, aberto e virtual*.

Bohm e Peat (1989) nos oferecem algumas pistas que, uma vez transpostas para nossa reflexão em particular, ajudarão a evidenciar o caráter criativo do conhecimento humano, o qual, sem dúvida, está ligado a uma dimensão cognitiva, isto é, a um modo de conhecer que, por sua vez, se refere à percepção humana, mais ampla. Queremos dizer, com isso, que o conhecimento humano é relativo à percepção humana (que não se reduz à dimensão cognitiva), assumindo suas características e princípios de funcionamento.

O que tentaremos dizer é que o modo de conhecer é criativo e aberto, de forma que o conhecimento é, necessariamente, transitório, parcial e

* Texto produzido, em julho/99 para a disciplina do Doutorado: Ciência e Educação, sob a orientação do Prof. Felipe P. Serpa.

insuficiente, simultaneamente revelador/velador, operado/operativo, signitivo/significativo e não “verdadeiro em definitivo”.

Para Bohm e Peat (1989:151):

“(...) a percepção começa pela colheita de diferenças como primeiros dados da visão [dos sentidos], a partir das quais se constróem depois semelhanças. A ordem da visão [dos sentidos] processa-se pela percepção de diferenças e pela criação de semelhanças dessas diferenças”.

Já podemos destacar aqui que o conhecimento, para Bohm e Peat, é da ordem da dinâmica, da diferença e da criação de semelhanças na nossa percepção. Isso significa que o que conhecemos não existe como tal, uma vez que é sempre mais do que dizemos ser e que, fora do mundo mental, não existe semelhança, mas diferenças. Ou ainda, podemos dizer que o conhecimento humano é simultaneamente objetivo e subjetivo, uma vez que, sendo objetivo, não é totalmente objetivo, porque somos nós que criamos as semelhanças dos objetos que dizemos conhecer, tudo isso segundo a máxima: “*o que quer que digamos que qualquer coisa é, ela não o é – porque é também algo de mais e diferente.*” (Bohm e Peat, 1989:177)

Portanto, também já podemos supor, minimamente, que as normas que regulam o modo de produção e circulação de conhecimento não podem ser rígidas e uniformes e não podem se referir à reprodução de algo que já está dado, mas implicam num processo criativo, gênese diferencial e histórica.

Esses autores, através de várias demonstrações, remetem a natureza criativa desse processo à *inteligência*:

“(...) palavra que é actualmente usada de modo muito livre e genérico, mas cuja força original podemos ainda encontrar um pouco na raiz latina intelligere, que tinha o sentido de << colocar entre>> (...) Neste sentido, a inteligência é a capacidade da mente de perceber o que está <<entre>> e criar assim novas categorias.” (Bohm e Peat, 1989:154)

Note-se que não se trata apenas de *percepção dos sentidos*, mas da *mente*, e de *criar em meio ao existente*. A formação na mente de categorias, através do movimento entre atos, seleção e coleção, segundo Bohm e Peat, supõe *criação* e uma ação signitiva que também se liga a uma ação social, fora da mente, como veremos depois. Tal *processo inteligente* implica uma *transformação* já no nível da representação, uma vez que sua dinâmica é *criativa*.

Consequentemente, o conhecimento humano é relativo à inteligência, ao ato de criação, de um lado numa dimensão signitiva ou discursiva e,

de outro, na dimensão social e histórica, implicando aí as ações do homem sobre as coisas e sobre tudo o que existe, incluindo ele mesmo, nas suas mais variadas formas de expressão e manifestação.

De fato, em Bohm e Peat já podemos inferir tanto a criatividade do mundo mental que condiciona o conhecimento quanto seu vínculo com o social:

“Sem dúvida aquilo a que nos referimos [mudanças na ordem social] é uma espécie de jogo livre tanto no nível do individual como no coletivo, e em que a mente não fique rigidamente comprometida num conjunto limitado de hipóteses ou seja colhida pela confusão e jogo falso. E deste jogo livre pode emergir o verdadeiro potencial criativo da sociedade” (1989:150) (grifos nossos).

Noutra parte ele dirá: *“toda acção de categorização [criação mental] encontra-se inseparavelmente associada à percepção-comunicação que opera dentro do contexto geral de cada estrutura dinâmica social”* (1989: 155). Aqui podemos considerar também que a inteligência opera num plano mental que é perceptivo-comunicativo e num plano social ao qual está associado, criando em ambos algo novo, portanto, produzindo ou operando transformações. É esta característica mental que se amplia com as tecnologias digitais de comunicação e informação, as quais, por esse motivo, podemos adjetivar de “inteligentes” ou “intelectuais”.

Dessas considerações, retiradas de Bohm, para a reflexão propriamente epistemológica, guardemos a idéia-valor de que a percepção humana deve ser criativa num contexto sempre em mutação, o que nos leva a compreender, conseqüentemente, que o conhecimento humano se caracteriza fundamentalmente pela criatividade.

Em geral, na cultura ocidental e moderna, o conhecimento humano é relativo à razão ou ao racional que, com o positivismo e a lógica cartesiana, passou a se identificar, exclusivamente, com a lógica formal. Mas, segundo Bohm, a razão é relativa à compreensão e à expressão da “estrutura” no pensamento e na linguagem e, neste processo, a lógica formal é apenas um aspecto limitador de um movimento mais vasto e global da razão: *“(...) pode-se dizer que o movimento mais largo da razão é basicamente um acto perceptivo, e que a lógica formal é uma abstracção relativamente fixada desse mesmo movimento”* (1989:194).

E, de modo mais contundente ainda, diz:

“Mas este manter-se firme [da lógica formal] tem de encontrar o seu lugar adequado no contexto mais vasto do fluir da razão intuitiva. Só neste contexto pode o pensamento tornar-se o veículo da percepção criativa. Na verdade, quando há jogo livre da mente, o pensamento tem a sua origem última em tais percepções e desdo-

bra-se com naturalidade em proposições, composições, suposições e disposições (...) a lógica formal tem de estar pronta a diluir-se na razão fluente, sempre que se desenvolva uma contradição inamovível ou uma oposição na aplicação das suas formas relativamente fixadas. Em tais casos, a mente será capaz de responder com inteligência criativa, de perceber novas ordens e novas categorias, que em geral se situam entre os extremos estatísticos e não relacionados apresentados pela lógica pura (...)” (1989:194) (grifos nossos)²

Então, podemos pensar e admitir que a questão epistemológica diz respeito a esse jogo livre da mente e a um processo de percepção inteligente e criativo. Neste caso, devemos falar de epistemologias enquanto instituições sócio-históricas, ou seja enquanto criações humanas e enquanto formas de abstrações multideterminadas, pois são elaboradas mentalmente a partir das conexões entre os diversos componentes da percepção mental humana. Assim, o conhecimento, do ponto de vista do produto, situa-se mais na ordem da produção simbólica e na produção de significados, como possibilidades de singularização da atribuição de sentido do que na sua exclusiva padronização por uma forma de abstração lógica qualquer.

O filósofo Marie-Dominique Philippe (1996:29), em sua releitura de Aristóteles, de certo modo coloca o mesmo fundamento ao se referir a unidade – e não identidade – na diversidade, da experiência:

“(...) quanto mais há diversidade mais eu sou pobre, porque vejo que a realidade é bem mais rica do que aquilo que eu conheço dela. Se tenho cinco contatos com essa realidade, isso prova que essa realidade possui tudo aquilo na unidade, enquanto que eu a possuo na diversidade. Minha inteligência, pois, é relativa a essa realidade.”

Queremos dizer que o conhecimento é diversidade e criatividade, que a epistemologia não é um problema de lógica apenas, mas diz da percepção humana e do *jogo-relação-combinação* de seus elementos, e não meramente no sentido de captação do dado, mas de *criação transformadora, inovação*. O conhecimento surge como veículo ou *viático* do processo criativo da mente humana, com suas redes internas, entrelaçadas na rede externa do social e do cosmos do qual participa.

Em termos epistemológicos, está se processando uma mudança qualitativa, pois, antes, o procedimento epistemológico se baseava num princípio de identidade e de identificação, a partir dos quais se reduzia a “realidade” a modelos lógicos ou abstratos, estabeleciam-se rígidos limites às esferas do conhecimento para se caracterizar uniformemente a própria natureza ou essência do conhecimento, reduzindo-a à dimensão meramente formal. Atualmente, com a compreensão da instabilidade da natureza física, com o cará-

ter virtual da realidade exacerbado pela digitalização do globo, a questão epistemológica consiste em *criar singularidades* no devir, na heterogeneidade, na diversidade, na incerteza e insegurança enquanto traços fundamentais da vida e da existência de um modo geral.

O desafio do pensamento hoje é a virtualização, ele mesmo devendo existir como possibilidade e atualização singular. O que se produz nesse processo, rigorosamente, não é mais ciência, pois está fora de seus cânones tradicionais, ao passo que a perspectiva que se tem também não é a de restabelecer uma outra grande narrativa em substituição à ciência, pois o avanço estaria em *fluir na diferença*, mantendo-a e não eliminando-a.

Uma nova perspectiva epistemológica não poderia querer fazer do conhecimento algo regular, globalizador, definitivo, real, mas uma *dinâmica criativa* que tece a rede vital e que entrelaça o que Felix Guattari (1990) expressa em termos do *registro do mundo da subjetividade humana* (o mundo mental e das produções simbólicas, da linguagem, da significação), dos movimentos sociais e da ecologia. Nessa perspectiva, entram em crise o homem, a consciência, a autonomia, a ciência, e tudo o mais que se sustentava com base na afirmação ou fixação da identidade do humano.

No discurso epistemológico, Feyerabend já considerava que a história é mais rica que aquilo que os historiadores e metodologistas dizem dela. Para ele, a história está repleta de “*acidentes, conjunturas, justaposições de eventos, patenteando a complexidade das mudanças humanas e o caráter imprevisível das decisões e atos humanos*”. (1977:19)

A postura metodológica, então, consiste na participação oportunista, que não se prenda a filosofia alguma e que adote a diretriz que a ocasião indicar. Dito de outra forma, fazer da metodologia um *processo criativo*, um *fluxo inventivo de estratégias*. Nesse sentido, considerar que o conhecimento será tanto mais rico quanto for a multiplicidade dos padrões, o que implica em opor-se ao *princípio de hegemonia da ciência* e a utilização de um método homogeneizador no seu processo de produção.

Assim, como vimos em Feyerabend, o conhecimento humano, tendo uma gênese plural (na diversidade e na não-identidade³), supõe a *existência/convivência* de múltiplas lógicas e “racionalidades”, devendo todas elas serem fundadas na criatividade e na mudança e não na *reprodução/manutenção* de modelos, valores, estratégias, realidades.

NOTAS

¹ Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Área de Educação e Tecnologias Intelectuais

² Lembrar também da distinção de Habermas que na “*Teoria da Ação Comunicativa*” relaciona a razão humana a três aspectos distintos e articulados: o cognitivo, o normativo e o estético-expressivo.

³ Expressões utilizadas pelo Prof. Felipe Serpa durante o curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHM, D. e PEAT, F. D. *Ciência, ordem e criatividade*. Lisboa: Godovia Publicações, 1989.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus, 1990.

PHELIPPE, Marie-Dominique. *As três sabedorias – I sabedoria filosófica*. Trad. Cong. São João. Salvador: Congregação São João, 1996.

COMPROMISSO DO EDUCADOR COM A SOCIEDADE DO FUTURO

Flávia Obino Corrêa Werle
Professora da UNISINOS *

Este texto analisa as características do mundo atual fundantes de representações da sociedade do futuro na qual os educadores deveriam responder com um trabalho educativo de qualidade que contemplasse a prática da participação, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da capacidade de dúvida e indagação, uso e desenvolvimento de novas tecnologias e da compreensão profunda da permanência da educação. Conclui indicando pistas para o administrador escolar criativo, praticante da aprendizagem contínua e capaz de envolver nesta proposta toda a comunidade escolar.

O título deste trabalho aponta para uma dimensão mágica, de adivinhação, como se fosse possível olhar por meio de um prisma de cristal pelo qual se vislumbrasse não apenas o futuro, mas em frente a ele, os compromissos do educador. De alguma maneira, sugere a curiosidade de conhecer o que está oculto, o que está por vir. Traz uma dimensão de antecipação da educação e das relações sociais. Traz também a suposição de que a sociedade do futuro será diferente. Há neste título uma suposição de que haverá um tempo da sociedade do futuro, que para ele haverá um ritmo, e que o presente será desfeito, alterado, modificado amanhã.

Se somos capazes de falar sobre a sociedade do futuro e o compromisso que devemos e somos capazes de discutir sobre a sociedade do futuro e, em frente a ela, o compromisso do educador, é porque sobre a sociedade do futuro elaboramos uma representação, uma estrutura mental, cognitiva.

Uma representação é uma realidade que tem características de se reportar a outros objetos dotados de uma existência independente podendo portanto aparecer e desenvolver-se na sua ausência – daí o prefixo “re” apresentação. “*A representação cognitiva é a função que nos põe ‘na presença’ dos acontecimentos, independentemente da sua presença atual ou real*”. (Nuttin, apud Barbier, 1993:35).

A representação, e neste sentido a representação da sociedade do futuro, se fundamenta e adquire sentido a partir da constante consideração de

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e Diretora de Pós-Graduação da UNISINOS.

condições concretas, ou seja, os processos intelectuais nos reportam a um real construído e reconstruído pela atividade mental.

Se falar no compromisso do educador com a sociedade do futuro implica em elaborar uma representação mental figurada de algo ausente, cabe perguntar, como se constrói este conteúdo antecipativo? As representações mantêm uma relação específica com o real mas não se confundem com os objetos que representam. “*A produção de novas representações é um processo ativo de transformação ou reconstrução de representações anteriores. Esta representação é tanto mais rica quanto o forem as representações anteriores.*” (Barbier, 1993:41). Há como que um entrelaçamento cumulativo entre as representações que, não sendo o real, funcionam como sua simbolização, esquematização ou abstração.

Discutir os compromissos do educador com a sociedade do futuro é, de alguma forma, representar esse educador a partir de cenários que hoje podem estar sendo pontuais, causando estranhamento em certas comunidades, mas que já são presença para alguns grupos sociais contemporâneos.

Falar do compromisso do educador sugere que, na sociedade do futuro, o educador estará presente. Mas quem será educador na sociedade do futuro? O educador do futuro já o é hoje? Quem educa o educador do futuro? Questionar a respeito dos compromissos do educador na sociedade do futuro é pré-formá-lo, constituí-lo antecipadamente como um universal desejável.

Compromisso significa que o educador que se está representando para a sociedade do futuro terá uma interferência sobre o real, o que implica nos desejos, afetos, interesses e vontade dos atores que representam a si e aos relacionamentos sociais e produção material que ocorrerão no futuro. Dessa forma, um desejo pode se transformar num objeto perseguido. Falar do compromisso do educador para com a sociedade do futuro implica num ato de antecipação de acontecimentos suscetíveis de vir a se realizar, e o pressuposto de que esta representação possa exercer influência no desenrolar de tais ações.

Compromisso significa promessa de trato a ser cumprido, envolvendo obrigação, um pacto entre partes. O pressuposto é que o educador tem e terá um comprometimento, obrigações com a sociedade. O educador está empenhado, arriscando-se com e em frente à sociedade. Não há espaço para a desobrigação, acautelar-se ou omitir-se diante da sociedade atual ou futura.

Falar da sociedade do futuro é, de alguma forma, falar da sociedade do presente, é representá-la, é pré-construí-la com base em aspectos do real. É construir cenários dos quais hoje se tem indícios, os quais não estão universalizados e diante dos quais muitos questionamentos, dúvidas e mudanças se colocam e os quais têm a ver com a proposta das escolas.

Este texto será desenvolvido em três momentos: os cenários, os compromissos e a liderança administrativa nas escolas.

Os cenários que acenam para a sociedade do futuro

Assistimos um processo de desenvolvimento tecnológico, econômico, cultural que faz com que nos sintamos imersos num mundo que muda mais depressa do que somos capazes de assumir e compreender. Um mundo caracterizado pela aceleração das mudanças, por uma intensa compressão de tempo e espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, inseguranças e incertezas. Os cenários são instáveis, modificam-se constantemente trazendo-nos exigências novas.

Ampliam-se as funções dos professores e a eles se colocam novos problemas e obrigações. Agentes tradicionais de socialização – família, grupos sociais organizados, comunidade próxima –, têm sido exigidos em sua inserção na sociedade de formas diferenciadas e seu papel formativo junto aos jovens tem sofrido alterações. A escola tem, sistematicamente, desempenhado um papel de **substituição** junto à família, o que tem modificado as exigências e as habilidades requeridas do professor. Se nas décadas de 40 e 50 as escolas inauguravam Jardins de Infância, o que fazia com que a educação formal recebesse crianças de quatro a seis anos, e as famílias abrissem mão da formação total que mantinham junto às crianças desta idade, hoje a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo a escola que responsabilizar-se pela formação intelectual, social, psicológica e física da criança até os seis anos de idade. É a educação formal chegando ao recém-nascido, substituindo funções antes desempenhadas pelas famílias, ampliando funções dos sistemas educativos trazendo aos professores novas exigências e compromissos.

Alterações no **mundo do trabalho**, decorrentes da terceirização, diminuição das relações de emprego formais, trazem também exigências diferenciadas para as escolas e os professores. Com a tendência mundial de redução de vínculos empregatícios tradicionais - um único trabalho, em tempo integral, realizado durante o dia, pago por um empregador e realizado nas dependências das empresas -, novas competências e novas posturas precisam ser constituídas desde a educação básica. Os novos cenários demandam por indivíduos com formação empreendedora, alicerçada no conhecimento, ocupações baseadas em novas tecnologias, apresentando estratégias novas de recrutamento de pessoal – serviços de recursos humanos *on-line*, disponíveis em diversos *sites* na internet.

No mundo do trabalho, as alterações têm sido muitas, “dentro em pouco um desempregado em São Paulo usará a Internet para encontrar va-

ga no mundo globalizado. Ele pode prestar serviço a uma empresa do outro lado do mundo, ou usar sua poupança para abrir uma pequena indústria, montar um site na Internet e exportar” (Willmott, 1999:11). Neste contexto, o inglês, o espanhol e o chinês serão fundamentais para inserção nesse mundo de incertezas, mas também de oportunidades. Michael Willmott, sociólogo inglês que estuda a sociedade do século XXI, considera que as novas tecnologias terão um impacto muito grande, como por exemplo o acesso à internet pela televisão, e que todas estas modificações decorrentes da globalização e das novas tecnologias podem ser encaradas como uma ameaça ou como uma oportunidade.

Tal como a substituição das funções de socialização realizadas pelas famílias junto às crianças, as alterações no mundo do trabalho e as novas tecnologias trazem impactos para as escolas exigindo mudanças.

Compõem também os cenários que estão se configurando a decrescente participação política. Muitas vezes, a democracia é vista como uma coisa dada, terminada, completa e não como um sistema aberto capaz de atender às necessidades básicas do cidadão, como um conjunto de possibilidades que continuamente devem ser buscadas, redefinidas e construídas na prática. Qual o compromisso do professor numa época de expectativas reduzidas em termos de participação política e de uma cidadania que pouco confia nas formas de ação coletiva?

Uma variedade de organizações tais como grupos de ex-alunos, grupos de mulheres, de trabalhadores, grupos religiosos, sociedades culturais, sociedades que integram pessoas com interesses comuns, conselhos escolares, representação de alunos, organização de professores que podem operar como "escolas para a democracia", perdem sua força de adesão e fenecem muitas vezes. Cada vez mais as pessoas estão tendo apenas uma participação passiva, simplesmente sendo associados ou dando suporte financeiro à sua associação sem se articularem efetivamente ao coletivo. As questões públicas pouco polarizam o esforço das comunidades.

Eduardo Galeano apresenta tristes “Notícias do fim do milênio”: “O valor real das matérias-primas que países pobres vendem é hoje seis vezes menor que há 80 anos. ... As 3 pessoas mais ricas do mundo possuem patrimônio superior à soma de PIBs de 48 países.” A população mundial soma 6 bilhões de pessoas das quais 1,3 milhão são famintos, embora a terra produza alimentos suficientes para dar de comer a todos. As agressões ao meio ambiente têm sido intensas e problemáticas: nos últimos 30 anos o mundo perdeu quase um terço de sua riqueza natural (Galeano, 2.000:A-2). Tais desigualdades econômicas entre ricos e pobres e em relação ao poder político bloqueiam a confiança e a participação em assuntos públicos. Anulam-se

as práticas que promovem a solidariedade social e cresce a ênfase na competição e no individualismo.

Da mesma forma, nos diz Mc Ginn (1996), consultores especializados, não eleitos, são utilizados com crescente frequência na formulação de políticas, à custa da participação do cidadão, o que funciona como força antidemocrática.

Todas as sociedades dependem de múltiplas fontes de aprendizagem para crianças e adultos. As escolas são apenas uma das instituições, pois crianças e adultos aprendem nas famílias, nos mercados, em grupos de trabalho, nas igrejas, em associações de moradores. Estas fontes variadas de educação estavam normalmente estabelecidas na comunidade e balizavam-se pelos mesmos valores. Hoje, tais fontes locais têm diminuído seu impacto sendo até substituídas por fontes externas à comunidade. Um exemplo é a ampliação do tempo gasto em assistir televisão que cada vez mais aproxima os jovens de outras culturas e valores. Estas fontes externas são tendencialmente centralizadas e geralmente não ajudam a construção dos valores locais, podendo levar à passividade e ao isolamento.

O papel tradicionalmente destinado à escola com respeito a transmissão de conhecimentos foi alterado com a entrada de outros agentes de socialização (consumo de massa, **meios de comunicação**) os quais se converteram em forças paralelas de informação e cultura. Qualquer das afirmações do professor pode ser contrastada, utilizando as informações, valores e tomadas de posição recebidas de outros agentes de socialização. Embora alguns professores tenham integrado em seu trabalho as vantagens que oferecem esses outros agentes, o fato é que a luta é desigual.

Delineia-se neste cenário também o colapso das **certezas morais**. Metas e propósitos se tornam velhos e inoperantes sem que para eles se constituam substitutos. O conflito se instaura no tocante aos valores a defender. Anteriormente, os valores da escola coincidiam com os valores da família, havendo uma socialização fortemente convergente, dando segurança ao professor. Com a globalização, as informações e imagens das outras culturas envolvem as crianças e os trabalhadores que precisam se adaptar a tecnologias de produção projetadas em outras economias. As novidades que chegam trazem outros conflitos na medida em que permanece a exigência de que a educação corresponda às expectativas culturais locais. Há um enfraquecimento da conexão orgânica das escolas com a comunidade e restringe-se a possibilidade de a escola reforçar valores comunitários partilhados.

Uma crise de **segurança** invade a sociedade e as escolas. Gangs, rebeldia, desajustes e marginalidade, trazem mudanças para o papel da escola e novas exigências para os professores.

As inovações se multiplicam com a aceleração das mudanças criando a sensação de sobrecarga entre professores e diretores responsáveis por implementá-las. A mudança acelerada converteu o sistema escolar em uma realidade qualitativamente diferente. O professor precisa repensar o papel que desempenha. O desafio tecnológico, os mercados em unificação, as reformas qualitativas da educação e os critérios qualitativos de controle e avaliação do trabalho do professor supõem novas mudanças sobre as quais o professor tem que posicionar-se.

Entretanto, os elementos que podem ser destrutivos em relação a instituições e valores locais e nacionais também podem favorecer a ampliação de nossos contatos internacionais, permitindo integração em um nível mais alto – nisto convergem Mc Ginn e Michael Willmott. As mesmas forças econômicas que reduzem o papel do trabalho na produção de necessidades básicas permitem a constituição de estratégias diversificadas para organizações de trabalhadores. Os mesmos processos que reduzem a efetividade das escolas como agentes de socialização também produzem novos tipos possíveis de educação.

Há uma crise de confiança em relação aos papéis da escola. Muitas vezes essa situação decorre do paradoxo de que a sociedade que exige novas responsabilidades aos professores não lhes dá os meios para cumpri-las, outras vezes as demandas trazem exigências contraditórias e opostas. Os cenários de substituição de papéis sociais anteriormente desempenhados por outras agências sociais e hoje passando para a responsabilidade da escola; as alterações no mundo do trabalho demandando novas competências, e um perfil diferenciado de trabalhador e profissional, que valorize e sustente sua atividade produtiva no conhecimento; as demandas das novas tecnologias cujos conhecimento e domínio passam a ser competência básica; a necessidade de revalorização de práticas participativas e de solidariedade social e a importância da convivência em grupos diferenciados, respeitando o pluralismo de idéias, acenam para um futuro de incertezas e de crise em que tais características se acentuem e disseminem. Poderia-se dizer que os compromissos do educador com a sociedade do futuro envolvem uma compreensão de que lhe é exigido, fundamentalmente, a prática do aprender a aprender, de que educação opõe-se ao imobilismo, padronização, e ao confinamento restrito aos recintos da escola, e isto se relaciona aos objetivos que ele propõe junto aos seus alunos e para si mesmo como profissional. Envolvem também a compreensão de que educação implica num processo amplo de formação que ocorre em vários espaços sociais como decorrência da desformalização de agências e pelo interrelacionamento entre educação inicial e continuada e aproveitamento da formação e experiências anteriores dos alunos e das suas próprias como profissional em ação/formação. Há hoje uma revalorização da

educação geral no sentido de que ela possibilita desenvolver competências básicas.

Diante desses cenários, são quatro os compromissos fundamentais do educador relacionados: a) ao desenvolvimento de vivências participativas; b) ao pensamento reflexivo; c) ao manejo da tecnologia; e d) à prática do aprender a aprender.

Compromisso com o desenvolvimento de práticas democráticas¹

Educação está seguidamente relacionada a democracia. Supõe-se que pessoas com melhor nível de escolaridade tendem a participar mais em associações do que as que têm menos escolaridade, têm opiniões mais coerentes, expressam-se com mais facilidade para tentar influir nas decisões públicas, estão mais dispostas a defender o direito dos outros e a discordar deles. Essa perspectiva avalia que pessoas com maior escolaridade participam mais e têm mais confiança em suas habilidades para influenciar o rumo dos acontecimentos. Entretanto, o declínio da comunidade cívica² e das práticas democráticas são constatadas mesmo onde a educação é extensivamente proporcionada colocando em dúvida as suposições expressas. Ademais, a febre de competitividade exacerba a ênfase no conhecimento cognitivo, reduzindo o tempo para aprendizagens de comportamentos democráticos.

Entretanto, é fundamental que as escolas dediquem tempo e incluam em suas propostas formativas a promoção da participação desenvolvendo tais conceitos de forma prática e operativa. Isto é possível na medida em que elas sejam espaços em que os alunos e toda a comunidade escolar possam discordar sem silenciar pontos de vista, ouvir, falar e deixar falar, intervir apresentando e respeitando os argumentos dos demais, respeitando a diversidade cultural e possibilitando a integração política. É fundamental que as escolas ofereçam espaços legítimos para a formulação de posições e desafios, para a comunidade escolar fazer reivindicações, ampliando as oportunidades e incentivando os estudantes a se envolverem com os problemas da comunidade e das instituições de que fazem parte.

Isto será possível se nos perguntarmos: quanto tempo é gasto em educação cívica? Por vezes não ensinamos a colocar os interesses pessoais à frente dos da comunidade? As escolas seguidamente dão ênfase à competição entre estudantes, pressionam no sentido do alcance de realizações individuais enquanto reduzem os incentivos e oportunidades de solidariedade social.. A expansão deste tipo de educação não necessariamente aumentará a integração social, mas reforçará o individualismo.

É possível antever o engajamento democrático na vida adulta analisando a participação dos jovens. Conhecimento cognitivo a respeito de democracia não prediz participação política adulta; entretanto, ao contrário, a participação estudantil, sim. A participação direta em questões políticas é a melhor escola para a democracia, afirma Mc Ginn (1996).

O compromisso com o desenvolvimento e a ampliação de vivências participativas exige uma versão radicalmente nova de autoridade nas escolas. A complexidade dos processos participativos destaca também a importância da corrente de discussões e a centralidade das competências de argumentação, apresentação de pontos de vista, do desenvolvimento da prática de um discurso coerente, consistente e reflexivo mais do que a chegada a uma decisão.

Essa versão radicalmente nova de autoridade instaura práticas de coleguismo, colegialidade e associação entre os componentes da comunidade escolar: professores trabalhando juntos, partilhando e avaliando práticas profissionais, professores e alunos colaborativamente envolvidos na construção de espaços de aprendizagem, negociando em conjunto tarefas de aprendizagem, tempos e seqüências de estudo e procedimentos de avaliação; alunos e professores envolvidos com os assuntos da escola e em projetos da comunidade. Um forte envolvimento estudantil e dos pais auxilia na implementação da nova versão de autoridade no ambiente escolar. Por outro lado, a cooperação e associação entre pais e professores colocados como parceiros, e não como opostos e cobrando-se mutuamente, leva a esta revisão da autoridade nos espaços escolares. Buscar novos papéis para os pais, maior parceria, dando-lhes o espaço de educadores que são e buscando complementação entre a família e a escola, eis um desafio.

Portanto, se estamos numa época de expectativas reduzidas em termos de participação política, um compromisso fundamental do educador com a sociedade do futuro é privilegiar as práticas democráticas e de participação em sua proposta de trabalho.

Compromisso com o pensamento reflexivo ³

O compromisso com a sociedade do futuro exige que o educador ofereça ao aluno condições para o exercício da dúvida, curiosidade, insubmissão e da crítica. Para tanto, o aluno precisa experienciar que o conteúdo de uma matéria não é algo acabado, pronto. O educador precisa estar comprometido com esta posição de que o conteúdo de uma matéria é uma construção provisória, relativa, datada no tempo e no espaço. Novos estudos podem modificar, rever, ampliar, transformá-las, outras matérias poderão ser substituídas ou incluídas.

Com isso, quebra-se uma hierarquia de saber na qual a aceitação de um dado conhecimento vem do fato de ele estar codificado em um livro ou devido ao reconhecimento da autoridade do texto ou do professor. No lugar da autoridade, o compromisso com critérios como probabilidade, demonstração, comparação, plausibilidade, evidência lógica e empírica, para a aceitação de argumentos e explicações.

O compromisso do educador é de conceber e oferecer situações de estudo significativas e construtivas onde a disciplina com liberdade e o aguçamento da curiosidade são necessários. Para que o aluno produza a sua inteligibilidade a respeito do objeto de estudo, para que se sinta incitado a uma compreensão e apropriação da inteligência do conteúdo (Freire, 1996:134) é preciso que desenvolva uma atitude de atenção concentrada em determinadas atividades como: observação, leitura ⁴, redação, persistência na busca de informações, na procura de clareza de expressão, na construção de opiniões fundamentadas e com argumentação consistente, na sistematização e estruturação de comparações. Esse compromisso questiona as estratégias e práticas de trabalho de reprodução e assimilação e as formas lineares de programação. Superar a ênfase na capacidade de memorizar em troca de desenvolver habilidades intelectuais como decompor e recompor argumentos, estabelecer relações entre os dados e dos dados com as teorias, elaborar abstrações a partir de regularidade e discrepâncias entre dados e fatos, formulando hipóteses e produzindo um certo nível de interpretação. Este compromisso exige rigurosidade e disciplina intelectual.

Compromisso com a reflexão e o manejo da tecnologia

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996:39) diz: “*É próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo assim como o critério da recusa do velho não é apenas cronológico*”.

Vivemos uma intensa alteração na economia da informação e das idéias. Vivemos num tempo de abundância de informações. Os novos recursos tecnológicos permitem consultas instantâneas a qualquer momento por muitos usuários. O livro sendo retirado na biblioteca por um leitor, com ele permanecendo por sete ou mais dias, só então passando para a mão de outra pessoa interessada no mesmo assunto, está sendo situação superada. As bibliotecas de instituições educacionais não mais precisarão comprar 5, 10 ou mais volumes de um mesmo livro, na medida em que podemos disponibilizar livros em suporte digital para todos os que desejarem, não precisando que um consulente o devolva para que outros tenham acesso.

A World Wide Web vem dobrando de tamanho a cada 90 dias. Cada vez mais pessoas estão se conectando à internet. Cada novo participante que se junta ao diálogo global aumenta a combinação dos recursos de que dispomos. O acesso às informações está cada vez mais facilitado: um computador, modem, linha telefônica. O papel do professor não é mais de fornecer conteúdos, mas estabelecer um contexto que possa ajudar o aluno a encontrar significado para as informações que descobre. Os novos recursos alteram o papel do professor e a concepção de aula.

Frente às novas tecnologias (TV, vídeo, computadores, recursos multi mídia) pode-se perguntar utilizando a expressão de Paulo Freire: qual a “pedagogicidade” (1996:50) presente nos novos recursos tecnológicos? Os novos espaços pedagógicos criados pelas novas tecnologias são textos que desafiam os educadores constantemente a produzirem novas interpretações, leituras, escritas e reelaborações?

Se quem forma, se forma e re-forma ao formar (Freire, 1996:25), como a articulação dos compromissos referentes ao desenvolvimento de práticas democráticas, do pensamento reflexivo e do manejo e reflexão acerca das novas tecnologias cria possibilidades para a construção de conhecimentos e para a inserção crítica no mundo? Como esta articulação poderá ajudar a constituir um educador comprometido com a sociedade do futuro?

Compromisso com a aprendizagem contínua

É fundamental na sociedade do futuro a capacidade de aprendizagem como uma faculdade sempre ativa do ser humano, independente da frequência a cursos, nível de escolaridade alcançado e posição profissional. O educador precisa comprometer-se com o desenvolvimento dessa capacidade junto aos alunos, pais e em relação a si mesmo, como profissional constantemente voltado para a aprendizagem contínua - aprender a aprender.

Hoje, cada vez mais, se discute a capacidade de aprender como parte integrante da produção de práticas de trabalho eficazes. Nesse sentido aprender a aprender é um elemento chave na sociedade do futuro como instrumental para a manutenção e desenvolvimento de competências e inserção ativa no mercado de trabalho. Para que o educador desenvolva esse compromisso junto a seus alunos, lembramos de Paulo Freire novamente, quando ele diz que ensinar é criar possibilidades para a construção de conhecimentos (Freire, 1996:52) e que a experiência de formação deve ser permanente. Para Paulo Freire, o ser humano jamais pára de educar-se, é um processo permanente, pois o ser humano sabe de sua finitude e sabe que pode saber mais (1997:20-21)

Com relação ao mundo do trabalho a carreira de uma pessoa pode ser identificada como uma seqüência de experiências ocupacionais que se desenvolvem ao longo do tempo, podendo ocorrer ou não em uma mesma profissão (Macedo, 1998:20). Se até aqui as carreiras eram predominantemente administradas pelas empresas na medida em que estas definiam os cargos, os correspondentes requisitos educacionais aos quais vinculavam salários, posição na hierarquia, promoções e outras estratégias, com as mudanças no mundo do trabalho, as inovações tecnológicas e o acúmulo de conhecimentos, cada vez mais os indivíduos precisam assumir muito maior responsabilidade profissional com suas próprias carreiras. O desenvolvimento de competências de aprendizagem está diretamente relacionado com essa necessidade de permanente desenvolvimento, controle da própria carreira e a responsabilidade de cada um com o auto- desenvolvimento.

Essa necessidade traz exigências ao educador no sentido de sensibilizar pais, alunos e aos próprios colegas para a importância da educação continuada. Como institucionalizar tal perspectiva? Como despertar o interesse na comunidade escolar pela continuidade dos estudos? Elementos discutidos anteriormente referentes ao desenvolvimento de práticas participativas, incluindo coleguismo, colegialidade, associação e parcerias entre professores, pais e alunos podem acenar para alternativas.

Tais compromissos do educador exigem uma contrapartida em termos de liderança administrativa no âmbito escolar. Qual o compromisso do administrador escolar para um ambiente favorável ao desenvolvimento dos compromissos do educador? Como administrar uma escola participativa, reflexiva, renovada tecnologicamente e em permanente processo de aprendizagem?

Liderança administrativa na escola ⁵

Para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos compromissos do educador, as escolas deverão rever-se como ambiente organizacional. Peter Senge (1999), ao discutir a aprendizagem organizacional, enfatiza a importância da participação e das redes de pessoas comprometidas com as mudanças. Não seria o desenvolvimento das escolas como “*teias de participação*” (Senge, 1999:67) o ambiente propício para a prática dos compromissos do educador com a sociedade do futuro?

As escolas como “*teias de participação*” implicaria na construção contínua de um ambiente de entusiasmo, comprometimento, disposição para experimentar, energia e perseverança, considerando os limites e possibilidades de cada um e da equipe como um todo, articulando os esforços no senti-

do da compreensão do seu sentido e função como organização para com a sociedade do futuro.

As “teias de participação” decorreriam do envolvimento de toda a comunidade escolar em propósitos compartilhados, na capacidade das equipes orientarem-se por metas estabelecidas como focos de trabalho comum, o que auxiliaria no seu fortalecimento como “*comunidades de prática*”⁶. Esta concepção de organização como espaço de compartilhamento, reflexão, pensamento e indagação é fundamental para a implantação dos compromissos do educador como idéia-força⁷ do coletivo da escola. É uma concepção que se afasta daquela que a compreende como um espaço em que se comparece apenas para dar aula, ou para assistir aula, para ir a uma reunião, para realizar tarefas típicas, burocráticas. Ao contrário, é um espaço em que se constroem estratégias, buscam soluções, pois nela os seres humanos se desenvolvem como sujeitos, “*programados, mas para aprender*” (François Jacob apud Freire, 1996:65 e 1997:12 e 18). As escolas são ambientes com uma proposta de prática educativa permanente, que não é apenas para as crianças e adolescentes - alunos -, mas que corta transversalmente todas as atividades humanas nelas desempenhadas e que assim compreende o mundo.

Senge coloca numa perspectiva organizacional esta poética e tão humana colocação de Jacob endossada por Freire – programados para aprender. A capacidade de aprendizagem nas organizações envolve habilidades e proficiências entre indivíduos, equipes e comunidades permitindo uma sinergia entre as pessoas no sentido de intensificarem sua capacidade de produzir resultados. Elas desenvolvem um comprometimento compartilhado e aprendem a trocar informações, fazer indagações, refletir e mostrar um comportamento de iniciativa, valorizando as contribuições e a energia de todos, independente do nível hierárquico, em função das aspirações coletivas, convertendo esta aprendizagem em práticas de trabalho mais eficazes, em ação. A articulação entre ação, reflexão, indagação, experimentação promove o desenvolvimento de competências gerenciais - fator dinâmico que integra saber, que se torna ato num fazer, que expressa e marca a maneira de ser da pessoa.

Há uma revalorização das pessoas e ênfase em seu pensamento reflexivo e capacidade de indagação e não na habilidade manual. É a compreensão de que a ação reflexionante⁸ é fundamental para a flexibilidade e ajustamento dinâmico das organizações.

As escolas, nesta perspectiva, seriam comunidades de prática onde fosse tecido pela participação o comprometimento coletivo com o fortalecimento, implantação e coerência dos discursos e práticas de compromissos do educador. Desenvolver a curiosidade, espírito de indagação e confiança, de ação e reflexão, seria um objetivo organizacional da escola e de sua proposta

formativa junto aos alunos. A “força criadora do aprender” (Freire, 1996: 28), o aprender como experiência fundante e precedente (Freire, 1996:26), a “dodiscência” (Freire, 1996:31 e 25) estariam presentes no todo da escola. Sendo assim, administrar uma escola não é tarefa técnica de uma pessoa, mas é uma forma coletiva de intervir e conhecer a escola, sua gestão, interagindo e conhecendo com e aos alunos, com e aos professores, com e aos pais, com e à comunidade, com e ao mundo. De todos é exigida a abertura para a experiência e para o diálogo.

Ocorre assim um processo de revisão de procedimentos de autoridade sem que se dissolva a hierarquia, mas priorizando a reflexão, a indagação e a ação colaborativa. Os líderes executivos como o diretor de escola, por exemplo, devem abdicar da idéia de que têm todas as respostas, focalizando o seu trabalho em projetar, agindo não como chefes, mas como tutores, orientadores, aqueles que indagam, ouvem, harmonizam (Senge, 1999:31). É importante dar voz mas também transformar a participação em ação e não em paralisia (Senge, 1999:413). O diretor deverá estar disposto a desenvolver suas próprias capacidades de aprendizagem, fazendo ele mesmo parte de equipes, ou inventando os procedimentos de gerenciamento à medida em que gerencia, percebendo, avaliando, aprendendo do e com os momentos da organização.

Na perspectiva de Senge, a organização que valoriza a aprendizagem é aquela que se caracteriza por articular diferentes pessoas que são líderes de diferentes formas. O autor apresenta uma face mais dinâmica e produtiva dos aspectos informais da organização, vinculando-a à idéia de teias de participação e compreendendo-a em suas interrelações com a dinâmica organizacional e com as características, história e qualidades das pessoas dos colaboradores. Além do líder com posição formal dentro da organização, é fundamental o trabalho dos líderes de linha e dos líderes de redes (Senge, 1999:29-30). Líderes de linha são pessoas criativas, comprometidas, com responsabilidade e autoridade sobre os resultados, conhecendo os processos de trabalho, sua forma de organização e produção, tendo assim possibilidades de efetuar mudanças. Senge exemplifica dizendo que podem ser professores ou diretores de instituições de ensino. Líderes de redes ou construtores de comunidade são pessoas que participam de comunidades de prática, respeitadas e com legitimidade, muito atuantes em suas comunidades e com capacidade de se movimentar em diversos níveis na organização, participando de ampla rede de alianças e de diversos grupos. Para Senge, estes colaboradores atuam como disseminadores, de maneira a intervir não pelo poder de posição, mas pela respeitabilidade, reconhecimento e capacidade. As organizações de aprendizagem como comunidades de prática e teias de participação contariam de uma maneira explícita com esse conjunto de líderes e mais,

gerariam um ambiente que fortalecesse o comprometimento, a habilidade de reflexão e indagação e a compreensão da complexidade da organização e suas interrelações com o mundo.

Comprometimento - também chamado por Senge de aspiração o qual também está relacionado à disciplina “visão compartilhada” -, exige a articulação da capacidade coletiva de gerar propostas compartilhadas, focalizando e orientando o esforço coletivo por metas, princípios e práticas, propondo objetivos mobilizadores, orientadores de um propósito comum. A conversação reflexiva possibilita a manifestação do senso de comprometimento e respeito para com os demais, diálogo e discussão produtiva das equipes e dos grupos que aprendem a mobilizar suas energias realizando, pela interação grupal uma aprendizagem coletiva. A reflexão, conversação e indagação, envolvendo iniciativas de aprendizagem e a capacidade de questionar e compartilhar dúvidas e compreensões como elemento fundamental das práticas de trabalho eficazes, seria uma habilidade ligada ao que Senge designa de “disciplina de modelos mentais”. Faz parte da organização de aprendizagem o desenvolvimento de proficiências e competências de indivíduos, equipes e comunidades de forma a permitir a intensificação da capacidade de produzir resultados importantes. Por fim, compõe o quadro da capacidade organizacional de aprendizagem o destaque à compreensão da complexidade na medida em que os colaboradores visualizarem a interdependência entre as partes da organização e da sociedade do futuro, divisando consequências, relações e colocando-se criticamente em frente ao mundo.

Nesta perspectiva, os compromissos do educador com a sociedade do futuro são os compromissos da escola como um todo que compreende a aprendizagem como fundamental para a inserção no mundo do trabalho, no desenvolvimento do indivíduo e de uma sociedade mais fraterna e solidária. Estes compromissos envolvem a centralidade da conversação reflexiva na promoção e desenvolvimento de vivências participativas; a construção de um sentido de comprometimento com questões públicas, de propósito comum com o todo da organização; o desenvolvimento do pensamento reflexivo e habilidades de atenção, expressão e indagação; o envolvimento com as novas tecnologias, cuja pedagogicidade temos que desvendar e em cujo suporte ocorrem grande parte das trocas, e das aprendizagens atualmente e, finalmente, a compreensão de que educação é uma necessidade permanente, fundamental para o ser humano e para os ambientes e instituições das quais ele participa e constrói e que os desafios da sociedade do futuro exigem primordialmente.

NOTAS

¹ Esta parte do trabalho está embasada especialmente em Noel Mc Ginn, em seu texto *Democratization and globalization: a challenge for comparative education*. *Comparative Education Review*, Chicago, v.40, n.4, p. 55-67, nov. 1996.

² Para Mc Ginn, a comunidade cívica, tem quatro características importantes: a primeira é o engajamento cívico. As associações agem como escolas para a democracia em que pessoas aprendem a discutir, promovendo uma segunda característica, que é a igualdade política. Nelas, as regras são aplicadas para todos os membros, num plano horizontal de relacionamentos de reciprocidade e de cooperação, e, portanto, estes membros possuem a terceira característica importante que se refere às atitudes e às práticas do respeito mútuo, de tolerância e de voluntariedade. Todas estas características são exercitadas e aprendidas através da participação ativa. Participação ativa em associações que permitam aprender como cooperar com solidariedade em “estruturas sociais de cooperação”.

³ Para discutir o compromisso com o pensamento reflexivo baseio-me especialmente em Paoli.

⁴ *“A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada a ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.”* (Freire, 1996:30).

⁵ As idéias a seguir são uma tentativa de aproximação das idéias de Peter Senge com a realidade das escolas de educação básica.

⁶ Comunidades de prática são redes de pessoas unidas por um sentido de propósito comum, que compartilham seus conhecimentos e saberes e que têm consciência que dependem umas das outras para executar o seu trabalho. Esta concepção de comunidade de prática permeia toda a organização na medida em que não está diretamente ligada a canais formais de comunicação mas a redes informais. (Senge, 1999:67)

⁷ Senge (1999:48 e 61) designa idéias-guia noções bem articuladas e abertamente discutidas que nas organizações ajudam as pessoas a agir e pensar de novas maneiras.

⁸ Ação reflexionante é uma abstração que ocorre a partir de operações e ações, *“consiste em extrair de um sistema de ações ou operações de nível inferior certas características que permitem a reflexão sobre ações ou operações de nível superior ...”* em um novo plano reconstrutivo, que tanto integra como supera construções anteriores (Catapan e Thomé, 1999:34).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1993.
- CATAPAN, Araci Hack & THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. *Trabalho e Consumo. Para além dos parâmetros curriculares*. Florianópolis: Insular, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALEANO, Eduardo. Notícias do fim do milênio. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, ano LXXIX, nº 21.740, p. A -2., 30-31 dez. 1999, 1-2 jan. 2000.
- MACEDO, Roberto. *Seu diploma, sua prancha*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- MC GINN, Noel. F. Education, Democratization, and Globalization: A Challenge for Comparative Education. *COMPARATIVE EDUCATION REVIEW*. Chicago, v.40, nº 4, p.55-67, nov. 1996.
- SENGE, Peter M. *A dança das mudanças*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- WILLMOTT, Michael. A leitura do futuro. *Veja*. Ano 32, nº 35, p. 11-15, 1 set. 1999 (entrevista).

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: EDUCAÇÃO MORAL NA ENCRUZILHADA

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Professora da Universidade Federal de Rio de Janeiro ¹

1. Introdução

Quando se pretende refletir sobre questões relativas a Educação e Contemporaneidade, muitos são os aspectos que podem ser abordados, todos de algum modo relacionados com este momento. Vivemos hoje numa tão grande diversidade de situações, de tal modo que o mundo não é aquele único previsto pelos enciclopedistas no séc. XIX, quando se pressupunha uma universalidade absoluta de pensamento e conhecimento, e inclusive quanto à moral (MacIntyre, 1990:171). Hoje nos deparamos, ao contrário, com um conjunto de múltiplas e variadas circunstâncias que se nos oferecem desordenadamente e de forma acelerada, deixando pouco tempo para análises e reflexões.

Diversamente de outras épocas da História da Humanidade, o século XX se caracterizou bastante por sua fragmentação em todos os sentidos, desde o surgimento de variadas ideologias, filosofias, religiões até a criação de novos estados políticos. Seria repetir praticamente o que já é bastante sabido, falar sobre mudanças extremamente rápidas ou ainda sobre o volume cada vez maior de informações, muitas delas até contraditórias, que alcançam todas as pessoas, principalmente com os novos meios de comunicação eletrônica surgidos.

Vivemos num tempo que passou a ser conhecido como aquele marcado pela alta complexidade, repleto de intolerâncias e divergências que separam as pessoas e apontam caminhos novos e desconhecidos, ou pior, obstruem caminhos, deixando-nos em encruzilhadas. Assim é que os referenciais se perdem neste momento, e os paradigmas são continuamente modificados, deixando perplexos todos que se interessam pelos destinos da humanidade e estão refletindo sobre este quadro. E os educadores não estão à margem desses acontecimentos, muito pelo contrário, se encontram conscientes dessa enxurrada de modificações e de novos e variados apelos, buscando sempre uma discussão que possa iluminar a sua prática pedagógica.

Diante desse quadro altamente confuso da contemporaneidade, procuraremos construir, neste espaço restrito de um artigo, uma linha de pensamento que mostre um recorte dentro de todo esse panorama, de modo a le-

vantarmos alguns pontos para discussão. Temos diante de nós a clareza da impossibilidade de abarcar o tema de modo completo e também das dificuldades inerentes a ele. Por isso, dentre as tantas alternativas que estão a reclamar uma reflexão para uma definição concreta no presente e no futuro, selecionamos um dos aspectos, a nosso ver, mais cruciais para a vida dos seres humanos na contemporaneidade, a questão da moralidade.

Assim é que este artigo lida com uma das facetas básicas da Educação, aquela referente à Moral, e buscará discutir as possibilidades de se entendê-la, as quais provavelmente existem, dentre as diferentes linhas atualmente identificadas. Há uma enorme variedade de linhas de pensamento sobre moralidade, o que já é próprio da contemporaneidade, quando o pensamento não está mais num só bloco; e é precisamente esta variedade que dificulta o estabelecimento de um fio condutor. Surge então a imagem de encruzilhada, onde nós estamos, e por isso o título nos fala de Educação Moral na encruzilhada.

Estamos, pois, diante de um desafio, que se traduz na escolha de um caminho dentre os vários que se cruzam diante de nós, e isto não é de modo algum uma tarefa simples e fácil. Pelo contrário, a Educação Moral é um dos pontos onde mais se observa a controvérsia, tanto no plano filosófico e idealista, quanto naquele referente à prática pedagógica. Muitas são as possibilidades oferecidas, cada uma se considerando como a melhor versão, que poderão encaminhar o ser humano para sua realização pessoal e social, e cabe ao educador discernir o trigo do joio.

Quando se fala em Educação Moral, observa-se uma variedade de reações que vão desde a mais radical posição contrária a qualquer atividade nesse sentido, até àquelas que, de algum modo, desesperadas diante de situações concretas vividas, apelam para um receituário mágico. Há, portanto, aqueles que taxam essa preocupação como ultrapassada e rotulam os educadores que se voltam para este ponto de moralistas, num sentido pejorativo do termo, e também os outros que gostariam de receber fórmulas prontas para aplicação imediata, sem uma reflexão. São duas atitudes extremadas, que, de modo algum, resolvem os problemas concretos e práticos presentes diariamente em nossa vida.

Na verdade, o que todos parecem buscar é uma eficácia da prática educacional quanto ao desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes, alunos que estão vivendo esse processo e necessitam de um encaminhamento quanto aos seus comportamentos, já que alguns podem ser intrinsecamente morais, enquanto outros serão ou ambíguos ou até mesmo desviantes, necessitando de uma correção.

Muitas são as vertentes que chamam a atenção do estudioso do tema Educação Moral na contemporaneidade. Neste nosso trabalho, não privilegi-

aremos especificamente algum destes, mas pelo contrário, optamos por uma ampla discussão. Não temos a pretensão de fazer uma análise profunda das premissas filosóficas subjacentes à prática educativa da Moral em uma abordagem como esta, delimitada por um objetivo mais simples. Faremos o comentário de algumas posições na medida em que elas nos forneçam condições para o encaminhamento de uma prática pedagógica. Trata-se aqui de um estudo de âmbito educacional que, mesmo se apoiando nas contribuições da filosofia, não se arvora como tal, e por isso se restringe a estes limites.

O estudo da Educação Moral se distingue, desde logo, de uma análise filosófica pura, por sua necessária ligação com a realidade humana da qual é indissociável. Analisar a Educação Moral é conhecer contextos sociais, implicações políticas e se prender aos elementos culturais que determinam a construção dialética de cada um dos seres humanos.

Um estudo de Educação Moral, por mais restrito que seja, e pouco ambicioso, como este, não pode ser desvinculado da situação concreta; por isso se reveste de características próprias diferentes de uma Filosofia Moral, embora necessariamente tenha como base as contribuições desta.

Fica então entendido que esta abordagem de maneira alguma pretende esgotar o assunto, nem ao menos enveredar por discussões filosóficas, mas apenas se utilizar do que a Filosofia Moral nos ensina, para tentarmos lançar alguma luz no quadro da Educação Moral, e mais ainda, especificamente, neste momento em que a Educação Moral se encontra numa encruzilhada.

Falar de Educação Moral implica necessariamente uma análise que incluirá também aspectos correlacionados, tais como Ética e Comportamento, sendo necessário também se pensar em Costumes e organizações culturais diversas. O multiculturalismo no mundo contemporâneo é hoje uma realidade que não pode ser escamoteada, notadamente quando se tem a preocupação de entender o que é Educação Moral e, principalmente, se planejar a prática pedagógica derivada dela.

Este confronto entre multiculturalismo e universalismo é hoje um dos pontos de grande interesse, notadamente no âmbito acadêmico, havendo estudos muito curiosos sobre correlações e disparidades que despertam a atenção de educadores no mundo inteiro. Sabemos do respeito que se deve ter a cada um dos grupos culturais em particular, e isto é uma das premissas da Educação. Certamente não desconhecemos as particularidades de grupos étnicos específicos nem estamos esquecidos das marcas próprias a cada cultura. No entanto, a pergunta relativa à universalidade do ser humano permanece e se faz ouvir no meio destes debates sobre multiculturalismo. Valores existentes em culturas consideradas bastante diferentes podem ser muito mais semelhantes do que se imaginaria a princípio, tal como se observa na

pesquisa realizada com jovens universitários alemães e brasileiros (Lins, 1999) A partir de estudos feitos com estes dois grupos, pode ser constatada uma grande aproximação nas preocupações, nos interesses, nas tentativas de solução para também problemas similares que foram citados. Houve realmente uma semelhança que nos leva a continuar investigando sobre a universalidade do ser humano, a despeito de suas diferenças e particularidades provenientes dos respectivos grupos culturais onde se criaram e vivem.

Corroborando esta idéia, observe-se o trabalho de Wilson (1999) que, numa extensa e muito abrangente pesquisa, conseguiu levantar semelhanças em códigos e ensinamentos morais em culturas diferentes, tanto geograficamente distanciadas como localizadas numa ampla cronologia. Como uma voz dissonante nesse grande concerto em louvor do multiculturalismo, Wilson (1999) aponta:

“a renovada afirmação dos valores morais universais abriu a porta para o restabelecimento da educação moral na pluralística sociedade americana. É a base para que se conduz o que é denominado “educação do caráter” à parte de dogma religioso. Apesar disso, em nossa opinião, educadores americanos do caráter não exploraram completamente a finalidade e a profundidade dos valores universais.” (Wilson, 1999:1)

Nesses tempos de reivindicações tão díspares e do elogio da diferença como uma grande conquista da humanidade, e se olhando em volta, observando-se o crescimento da violência, da intolerância, do egoísmo, vale a pena se pensar no ser humano enquanto universal em sua essência. Um ser humano revestido naturalmente das características de cada uma das particulares culturas, acrescido de elementos próprios de suas tradições e vivenciando também seus valores peculiares, mas jamais esquecido de sua universalidade. Esta é uma idéia a ser também discutida quando se está propondo uma análise da Educação Moral, e que de modo algum pode ficar abafada pelos gritos de um multiculturalismo histérico e desrespeitoso das raízes mais profundas que formam o ser humano.

2. Discutindo as questões básicas da Educação Moral

Pensar sobre Moral é voltar à questão primeira que move toda a reflexão, desde a mais simples até os sistemas filosóficos mais complexos: qual a finalidade do ser humano? Se conseguirmos destacar esta pergunta como algo central e fundamental em nossa vida, estaremos dando os passos iniciais para uma indagação sobre a Moral. A resposta sobre a finalidade do ser humano encaminhará necessariamente a questão da moralidade, levando

a outras etapas, muito importantes, tais como a educação das virtudes, os modelos morais.

A busca a uma resposta para esta pergunta vem motivando as pessoas quanto ao encaminhamento de reflexões até os dias de hoje. O fato de muito se falar sobre a moralidade é um indicador preciso de que algo não está dando certo, ou ainda, de que falta alguma coisa com relação à moralidade. No entanto, como observa Kitwood, estudando a pós-modernidade, há hoje um “*colapso da credibilidade de um ‘assunto unitário’*” (1990:3), o que teve uma profunda repercussão sobre “*como nós podemos apreender a moralidade*” (idem, p.4). Não seria viável pensar na moralidade como um tema monolítico, pois necessariamente este se apresenta multifacetado e diverso, como consequência natural da já citada fragmentação da pós-modernidade. Seria também ingênuo de nossa parte pensar que a moralidade nesta sua multiplicidade pudesse ser aqui apresentada integralmente.

Assim é que estamos cômicos dos limites que nos propusemos, e buscamos nas contribuições de pensadores que se dedicam a este tema o material necessário para esta discussão. Sabemos que a Moral pode ser entendida, de uma forma ampla, como a vivência prática derivada de uma Ética. Fala-se muito em comportamentos éticos e comportamentos não-éticos. Mas o que seria a Ética? A noção de Ética se prende a Valores, o que já nos traz um outro termo que precisará ser conceituado. Mais adiante apresentaremos uma classificação de Valores que melhor situará a compreensão deles.

Procuraremos identificar essas palavras-chaves e seus significados para um melhor entendimento do nosso tema, buscando nos diferentes autores as suas explicações. Sabe-se que Ética deriva do termo Ethos, o qual inicialmente se referia a costumes, numa forte conexão também com a política, passando em seguida a designar o caráter, marcando desta forma também o indivíduo enquanto pessoa. Observa-se uma interligação entre os dois termos, de modo que se pode usar Ética ou Moral quando se quer designar esta questão, pois, num sentido mais amplo, as duas palavras vão estar equivalentes.

Valores são manifestações concretas de princípios fundamentais considerados como de relevância para a vida do indivíduo e da comunidade social. Referem-se precisamente a tudo que ocupa um lugar de importância na vida individual e social e devem orientar o pensamento e o comportamento de cada pessoa de modo que haja respeito nos dois sentidos, tanto em relação a cada indivíduo como em relação à sociedade. Valores podem ser considerados segundo algumas classificações, quanto às suas características universais e culturais. Muitas vezes se fala também em valores transcendentais e permanentes, em oposição a valores que têm sua importância, mas estão restritos a uma temporalidade e também a determinados grupos culturais.

É preciso, pois, não se perder de vista que além dos valores mais imediatos, próprios de uma comunidade, os chamados valores culturais, existem ainda os valores universais, pertinentes a todos os seres humanos, enquanto membros de algo mais amplo, se bem que difícil de uma definição de consenso, a humanidade.

Ficaria praticamente impossível tentar uma apresentação de todas as classificações dos valores feitas por filósofos e outros estudiosos do assunto. Somente com o objetivo de situar a questão dos valores, vejamos como Hartmann (1932) organizou sua classificação. Em seu extenso estudo sobre os valores, este autor inicialmente se refere à dificuldade metodológica de se estabelecer uma gradação de valores, além de chamar a atenção para a variedade de critérios, o que é muito importante, já que a partir da fixação destes é que as classes de valores podem ser divididas. Dentre os valores fundamentais do sujeito, Hartmann (1932:131ss) aponta como primeiro de uma lista, a vida, aparecendo em seguida, a consciência, a atividade, o sofrimento, a força, a liberdade, a vontade, a previdência e a eficácia intencional.

Continuando a breve exposição sobre a metodologia de Hartmann para um estudo dos valores, observe-se que ele destaca “*o problema do supremo valor*” (1932:65ss) e discute qual seria a conceituação do “*bem*” e como seria melhor entendido, principalmente quando se observa o pluralismo dos valores.

Resumindo nossa abordagem aos três grupos resultantes da análise de Hartmann, vejamos quais são:

“Assim na apresentação seguinte, três grupos são discriminados. Para os dois primeiros um valor básico pode ser assinalado (justiça e fraternidade), sobre os quais os outros se agrupam. O primeiro corresponde mais proximamente ao ethos da antigüidade, o segundo ao da Cristandade.” (1932:226)

Os demais valores para esses dois grupos são, respectivamente, no primeiro: Sabedoria, Coragem e Auto-Controle, acrescidos das virtudes aristotélicas (idem, p.225 ss). No segundo grupo estão, inicialmente, a Fraternidade e a Verdade e Lealdade, a Confiança e a Fidelidade, a Fé, a Modéstia, a Humildade, o Desinteresse e os valores das Relações Sociais (p.267 ss). Finalmente, o terceiro grupo é composto dos seguintes valores: Amor (em seu mais amplo sentido) Virtude de Doação e Personalidade (p.311 ss).

Argumentando sobre cada um destes Valores, Hartmann (1932) aborda também a questão educativa mostrando a importância de uma compreensão precisa de cada um deles para que não se caia numa rigidez apenas “moralizante.” Facilmente existe a possibilidade de se resvalar para uma

forma apenas mecanicista de punição e recompensa, de acordo com o cumprimento de uma lista apresentada.

Este é, de certa forma, um dos problemas inerentes à própria formulação da Educação Moral, pois há o risco de se tender para uma atuação árida e desprovida de significado. Educação Moral não se reduz a uma tabela de Valores, por mais importantes e fundamentais que eles sejam; na verdade eles ocorrem na vida do ser humano.

Deste modo precisamos estar atentos à discussão dos valores no que diz respeito à moralidade, com o objetivo de melhor se entender o que é a Educação Moral. Da idéia de moral, chegamos então àquela de moralidade, embora esta não seja uma palavra originalmente utilizada nos primeiros textos sobre este tema. Apesar de se saber que a discussão sobre moralidade é muito antiga, deve-se ressaltar o fato de que tal palavra não existia em outros tempos. Isto, no entanto, não impedia a preocupação com um tipo de vida coerente com os pressupostos que formariam o conjunto possível de ser denominado “moralidade”. MacIntyre (1990:191) chama a atenção para isto dizendo: “*Note que não há palavra corretamente traduzível pela nossa moderna palavra “moralidade” em nenhuma língua antiga ou medieval.*” O que não significa uma ausência de preocupação com tudo o que hoje se encontra incluído na palavra moralidade.

Não é de hoje que se pensa sobre esses termos, e se alguém remontar à filosofia grega encontrará a discussão presente. No entanto, como nosso objetivo não é fazer uma abordagem histórica, escolhemos um ponto de partida bem mais recente. Assim é que Levy-Bruhl já insiste que a Moral não pode ser entendida como uma teoria, mas sim, necessariamente, em seus aspectos práticos, principalmente “*em um primeiro sentido, a “prática” designa as regras da conduta individual e coletiva, o sistema de deveres e direitos, em uma palavra, as relações morais dos homens entre eles.*” (1953, 1927:9)

Mesmo que o estudo da Moral não venha a ser entendido como uma teoria, o citado autor insiste nessa posição, observando também que há relações entre a prática e uma teoria (p.33). Estas relações ficam tanto mais difíceis quando se sabe que não existe uma única teoria explicando toda a questão, muito pelo contrário, há várias delas, e todas divergindo entre si. Isto é ressaltado por Levy-Bruhl, já em 1927, portanto muito tempo antes de todos os acontecimentos que vieram a modificar radicalmente a vida humana do meio para o final do séc. XX. Para uma prática moral, o referido autor enfatiza a importância da Consciência Moral, afirmando inclusive que as teorias não fornecem subsídios para as aplicações morais, “*estas pre-existem, ao contrário: são as teorias que se regularizam a partir delas.*” (1953, 1927:40)

Não insistiremos por esta linha de raciocínio, que apenas citamos para mostrar uma preocupação que é exemplificada no início do séc. XX, muito antes do impasse dessa encruzilhada em que nos encontramos. Chamamos a atenção para o fato de que muito se tem discutido sobre Moral, não sendo de modo algum um tema novo. O que justifica este artigo é o enfoque diferente que surge a partir de uma perspectiva contemporânea e instigante.

Nenhum estudo sobre Educação Moral, ou outros aspectos da moralidade ligada à Psicologia e ao Desenvolvimento de crianças e adolescentes pode deixar de lado a análise da contribuição de Piaget (1973). Mesmo aqueles que não concordam com as posições do mestre genebrino, atribuem ao seu extenso e profundo trabalho de pesquisa sobre a gênese da moralidade um grande valor. Para nosso objetivo de uma discussão sobre as perspectivas da Educação Moral nesta pós-modernidade em que vivemos, os ensinamentos piagetianos permanecem de grande atualidade. Destacamos as conclusões sobre a correlação entre a progressiva sucessão de estágios cognitivos e a evolução da moralidade que, inicialmente, está praticamente ausente, num quadro de atitudes da criança as quais se caracterizam pela anomia, até chegarem à plenitude da vivência moral, pela autonomia. Esta passagem não é de modo algum rápida ou simples, mas requer da criança uma vívida interação social, o que se destaca agora como o segundo ponto importante da contribuição piagetiana. Pelas trocas existentes com as outras crianças e adultos presentes em sua vida, cada criança irá construindo a moralidade, deixando para trás o estado de anomia e se iniciando numa vida social através da heteronomia, caracterizada por uma vida moral que vem do exterior, através de leis e regras fornecidas principalmente pelos adultos e também por crianças mais velhas.

É no processo de heteronomia que a Educação Moral encontra seu maior campo de ação a partir da qual será possível a construção desse fundamental estágio que posteriormente deverá ser superado, passando o adolescente a viver plenamente a autonomia moral. Cabe aos educadores organizar sua ação de modo que a criança não venha a ficar abandonada, do ponto de vista de uma formação moral. Na realidade, este é um dos pontos mais delicados da questão práticas da Educação Moral, na medida em que se vêem muitas distorções do que deveria ser a atitude de educadores, tanto pais como professores. São todos aqueles que desconhecem as informações provenientes da psicologia do desenvolvimento e creditam a seus filhos, ainda em muito tenra idade, uma capacidade que eles de modo algum teriam. São os pais e os professores que acreditam numa possibilidade de julgamento moral ainda muito longe da realidade dessas crianças, deixadas sozinhas diante dos dilemas e situações que a vida impõe sem recursos apropriados para que encontrem as soluções.

Piaget demonstra claramente a necessidade de uma atuação da sociedade em relação à formação moral das crianças, ainda incapazes por si mesmas de um julgamento moral que lhes permita tomar decisões e que venha a orientar as suas atitudes. Somente quando o adolescente já venceu todas estas etapas seqüenciais é que ele estará apto a discernir sobre as situações que lhe irão exigir um julgamento e um encaminhamento de sua vida a partir desse arbítrio.

A partir desses estudos de Piaget sobre moralidade, aqui apenas rapidamente comentados, Kohlberg (1981) desenvolveu pesquisas também ligadas ao processo de desenvolvimento cognitivo, oferecendo uma importante contribuição prática relativa à questão da gênese da moral e a aquisição desta. A *vivência ética* de uma pessoa foi também estudada enquanto gênese cognitiva por Kohlberg, filósofo e psicólogo que se tornou uma referência para todos que se debruçam sobre o estudo do *desenvolvimento da moral*. Observe-se, nesta frase, o uso proposital de “vivência ética” e logo em seguida de “desenvolvimento moral”, aproximando as duas palavras “ética” e “moral” para um mesmo foco. São conhecidas as pesquisas e as experiências de Kohlberg com grupos de crianças de culturas diferentes as quais resultaram no escalonamento da moral por níveis cada vez mais aprimorados.

Conseqüentemente a esta perspectiva é que fazemos algumas críticas ao trabalho de Kohlberg sobre cognição e moral, pelo racionalismo de sua proposta, se bem que o estabelecimento de níveis e estágios traga uma grande contribuição, à qual nos referiremos depois. Quando falamos em crítica, de modo algum desmerecemos esta imensa e reconhecida contribuição, mas insistimos no fato de que visamos aqui não propriamente o estudo do desenvolvimento do raciocínio moral, mas de pessoas morais. Pode-se argumentar que pessoas morais se utilizam de raciocínios morais, talvez, mas pessoas que se utilizam de raciocínios morais não têm necessariamente uma conduta moral coerente a eles, havendo ainda exemplos de pessoas que agem moralmente sem que estejam se utilizando de raciocínios morais que embasem sua conduta. Essas e outras possibilidades de conduta moral ou desprovida de moral dificultam a prática pedagógica e levam muitas vezes os educadores a uma situação complicada diante desta encruzilhada

Os estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg, mostram que a criança em sua primeira infância ainda não dispõe de uma moralidade que lhe permita agir segundo critérios morais. Isto é de extrema importância para todos que pretendem se envolver com a Educação Moral. Conforme os estágios deste importante pesquisador, há um nível inicial, caracterizado pelo desconhecimento de uma moral que justifique os atos humanos, passando-se em seguida para outro de obediência a normas exteriores, conforme o medo da punição, desejo de ser aceito pelo grupo, até a adesão moral voluntária e

por fim chegando-se ao nível mais alto, aquele da moral transcendental-religiosa, num plano espiritual superior. Segundo o modelo de Kohlberg, a vida moral não se esgota numa simples obediência rotineira a uma norma ética, mas precisa ser resultado de uma consciência que se encontre nos mais altos níveis deste quadro. É neste sentido que se pode entender a aproximação das duas palavras, moral e ética, entrelaçadas na prática de um indivíduo consciente. A vida moral vai se constituir, progressivamente, em algo mais consciente, devendo chegar a uma manifestação de vontade superior.

A importância de Kohlberg é de tal ordem que Leming (1995) não hesita em afirmar:

“O ano de 1996 marcará o trigésimo aniversário do interesse mais recente da comunidade educacional norte-americana no que comumente tem sido referido como educação moral. Foi em 1966 que Lawrence Kohlberg, pela primeira vez, expressou seus pontos de vista sobre como sua perspectiva sobre desenvolvimento cognitivo moral poderia ser aplicada à tarefa da educação moral.” (Leming, 1995:1)

Tendo já nos referido à orientação científica de Kohlberg, e também baseada numa fundamentação racional, se bem que em outro plano, podemos ainda citar a proposta apresentada por Apel (1994, 1973). Também preocupado com a ética e o desenvolvimento humano, Apel encaminha sua reflexão para os novos paradigmas trazidos pela ciência moderna e suas implicações morais, passando a examinar o problema da racionalidade ética. A questão se torna essencial na medida em que a ciência moderna modificou e cada vez mais está modificando a própria vida humana. Neste sentido, o autor acima citado afirma que *“a dimensão, eticamente relevante, deste fenômeno se torna ainda mais nítida se tomarmos em consideração o risco procedural, ou seja, a ameaça que paira sobre a vida humana.”* (p.73).

Certamente quando nos referimos às modificações já estamos também incluindo todas aquelas com alto grau de risco, trazendo conseqüências extremamente perigosas para a humanidade as quais exigem um posicionamento ético. A bioética é um exemplo concreto de uma área de estudos voltada especificamente para algumas dessas ameaças referidas.

Além do aspecto científico, não nos esqueçamos de algo muito profundo e sério, que é o fato da vida moral se encontrar intimamente ligada a uma dimensão política, tal como salienta MacIntyre (1990:142). A vida moral é uma preocupação de todas as organizações sociais, sejam elas as mais primitivas até as formas mais elaboradas de sociedade, numa perspectiva política da qual se encontra indissociável. E a Educação, como uma das mais importantes organizações sociais, tem enorme responsabilidade política na

criação de práticas pedagógicas adequadas para que as pessoas tenham as condições de criar sua própria vida moral.

3. Reflexões finais

Qualquer estudioso de Educação Moral sabe que seu ponto de partida está no fato de que ela não pode estar baseada numa simples evidência de uma realidade de fatos, mas sim que determina um *dever ser*. Trata-se de um programa normativo do que se espera da vivência humana, e de modo algum de uma fotografia de como ela ocorre. Por isso, o problema se torna ainda mais complexo quando variadas são as expectativas da vivência humana, multiplicadas e espalhadas em todas as direções. Como se pode pensar em um *dever ser* que viesse a atender a grupos tão diferenciados e muitas vezes irreconciliáveis?

Como lembra oportunamente MacIntyre (1990:173), o debate sobre moral hoje permanece inconclusivo, como se pode observar facilmente na vida cotidiana. Do ponto de vista filosófico, talvez esta constatação não seja tão inquietante, mas quando se trata de uma busca de solução para a prática pedagógica, o debate não pode permanecer inconclusivo. Há que se encontrar caminhos para a Educação Moral. Nesse sentido, estudando como os professores podem ser agentes de moralidade, Bergem (1990:88) pergunta: “*devem os professores se perceber como sendo modelos de papéis para seus estudantes?*” Introduzir a questão de modelos é também trazer à baila a questão do agente de moralidade, do ensino das virtudes, dos exemplos e das indicações para comportamentos morais dos estudantes.

É com esta preocupação que se pode falar em Educação como exemplo, não só como uma explanação feita pelos professores, com exortações e lições de moral, mas com a criação de um ambiente apropriado, com expectativas relativas à vivência moral e avaliação contínua dessa experiência.

Geralmente Educação Moral não é considerada como uma disciplina do tipo da matemática ou da geografia, ou outra de alguma área específica da grade curricular de uma escola. Isso parece entendido por todos que se interessam por esta questão, embora haja ainda muitos pontos a serem discutidos para que se chegue a um acordo sobre como a Educação Moral deva ser ensinada, e, antes ainda, se deve ser ensinada, e qual o seu conteúdo a ser ensinado.

O conteúdo dessa Educação Moral é na verdade o problema central, constituindo-se o outro ponto a suscitar grandes controvérsias, pois difícil-

mente haverá unanimidade neste aspecto. No entanto, vale ressaltar, como já observava desde muito tempo atrás Peters (1974:362) que:

“se programas de educação moral são ou não introduzidos mais explicitamente em sala de aula, é um caso óbvio de se ter maior clareza sobre a aquisição envolvida e conseqüentemente os tipos de experiência de aprendizagem que as pessoas devem viver através destas se se espera que se tornem seres morais a partir de sua infância”

Todo professor, qualquer que seja a sua área de ensino, é antes de tudo um educador e deve estar consciente disso (Lins, 1996) e a partir dessa missão, passa necessariamente a ser também alguém envolvido com o processo de desenvolvimento moral de seus alunos/educandos. Não se pode descartar a tarefa educacional própria da escola como complementar da ação inicial da família, nem eximir o professor dessa importante e fundamental função. Nesse sentido é que nos Parâmetros Curriculares Nacionais, complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, está proposta a idéia de uma Educação Moral transversal que perpassa todas as atividades escolares. A Educação Moral aparece, desse modo, como uma vivência plena do sujeito em todos os momentos da prática pedagógica de modo a lhe oferecer condições para uma verdadeira construção do caráter.

Apenas como exemplo prático de uma experiência escolar incluindo atividades específicas de Educação Moral, citamos uma experiência acontecida há mais de três décadas atrás. Segundo narra a diretora escolar, Cole-Farris (1983:14):

“as preocupações com o desenvolvimento ético deram ao nosso currículo sua forma, tanto no conteúdo como nos métodos de ensino (...) enquanto o conteúdo central é revisto em resposta a necessidades percebidas, nós nunca deixamos de lado o compromisso de desenvolver crianças que cuidam disto ”

Há variadas maneiras de se organizar a prática da Educação Moral numa escola; o importante é que exista a preocupação com o indispensável conteúdo curricular, seja ele explicitamente trabalhado como uma disciplina, o que não exclui a participação dos professores das outras disciplinas, ou como uma preocupação que esteja e permear, de forma indireta, o currículo como um todo. Mesmo que se chegue a aceitar qualquer uma das indicações de ação prática relativa de Educação Moral, muitas perguntas ainda permanecem, exigindo pesquisas e estudos para suas respostas. Desde aquelas referentes à própria formação de todos os professores, de todas as áreas, pois não se está supondo um especialista em Educação Moral, mas, sim, uma responsabilidade de cada um desses professores, até às mais triviais surgidas no dia a dia da escola.

Por outro lado, pode-se também pensar na formação específica de professores que atuariam em determinados projetos de Educação Moral. Este é um modelo que foi considerado apropriado, segundo pesquisa realizada por Lind (1999), denominado o modelo de competência de ensino de ética e democracia. Trata-se de um tipo de intervenção na vivência escolar a partir de um professor que tivesse, ao menos, uma formação específica em algum assunto especial nesse campo e fosse capaz de liderar as discussões sobre problemas morais na sala de aula. Essa é uma iniciativa ainda experimental e que apresenta alguns pontos a serem resolvidos, pois, como diz o próprio autor, *“este modelo implica não somente em desenvolver as competências individuais, mas também em desenvolver a “atmosfera moral” das instituições e a interação democrática nos grupos”* (Lind,1999:6).

Na direção de uma “atmosfera moral” da escola, envolvendo todos os professores no processo de desenvolvimento da moralidade dos alunos, encontramos também o estudo de Campbell (1997:261) que diz:

“educadores de moral são todos os professores que entendem as complexidades moral e ética de seu papel, os que possuem um nível de competência em interpretar seu próprio comportamento e de discernir a influência que este comportamento tem sobre os estudantes, e os que, como uma consequência, tentam seriamente agir eticamente no contexto de suas responsabilidades profissionais.”

Esta é uma descrição de um professor que realmente assume a sua condição primeira de Educador, não só enquanto responsável pela Educação Moral, mas de uma forma completa. O professor, de qualquer que seja a matéria específica, não pode de maneira alguma se restringir a ensinar conteúdos acadêmicos, apenas preocupado com informações e dados científicos. Cada uma das crianças em sala de aula tem que ser considerada pelos professores como um ser humano em desenvolvimento o qual necessita desesperadamente de sua atuação sobre ela para que alcance níveis superiores em todos os aspectos desta evolução. Inclusive, se os professores se lembrarem de que a criança se comporta principalmente a partir da imitação, tomando as pessoas em geral, sejam outras crianças ou adultos, como seus modelos (Bandura, 1969), maior ainda será sua atenção, em se considerando um agente de Educação Moral.

Para finalizar, queremos ressaltar a Educação Moral como uma das mais importantes instâncias sociais capaz de construção das novas gerações aptas para enfrentar os desafios da contemporaneidade e, principalmente, de vencê-los eticamente. Por meio da Educação Moral das crianças e jovens, a sociedade será renovada, conseguindo encontrar sua identidade, caminhando para o alcance de suas finalidades maiores.

NOTA

¹ A Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação/UFRJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEL, K. *Estudos de Moral Moderna*. Rio de Janeiro: Vozes (1973, ed. Alemã), 1994.
- BANDURA, A. *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- BERGEM, T. The teachers as moral agents. *Journal of Moral Education*, London: Association of Moral Education, v. 19, n.2, may, 1990, p.88-123.
- CAMPBELL, E. Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education. *Journal of Teacher Education*, v. 48, n. 4, sept/oct., 1997, p.255-263.
- COLE-FARRIS, P. The sociomoral core of the elementary school curriculum. *Moral Education Forum*, v.8, n.2, Summer, 1983, p.9-14.
- HARTMANN, N. *Ethics. V. II Moral Values*. Great Britain: Unwin Brothers, 1932.
- KITWOOD, T. Psychotherapy, post-modernismo and morality. *Journal of Moral Education*, London: Association of Moral Education, v.19, n.1, january, 1990, p.3-13.
- KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development. V. 1 The Philosophy of Moral Development*. S. Francisco: Harper & Row Publisher, 1981.
- LEMING, J. Reflections on thirty years of moral education research. *Moral Education Forum*, v. 20 n. 3, fall, 1995, p. 1-9.
- LEVY-BRUHL, L. *La Morale et la Science des Moeurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 15ème ed. (1927 1ère) Paris, 1953.
- LIND, GEORG. *Educators' ethics: implications of the project Democracy and Education in Schools (DES) for teaching staff development*. Texto apresentado na AME Conference in Minneapolis, 18-20 Nov., 1999.
- LINS, M. *A concepção de Educador em Durmeval Trigueiro Mendes*. UFRJ, 1996.

- LINS, M. *Multiculturalism and Universalization: the religious imaginary and education – a study about values in two different cultures: Brazil and Germany*. Texto apresentado no Congresso Multiculturalism and Education, Jywaskyla, Finland, set., 1999.
- MACINTYRE, A. *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Indiana: University of Notre Dame Press, 1990.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.
- PETERS, R.S. Moral development and Moral Learning. *Psychology and ethical development*. London: George Allen & Unwin Ed., 1974, p.360-388.
- WILSON, A. *The search for Universal Values*. Texto apresentado na AME Conference in Minneapolis, 18-20 nov., 1999.

A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NA CONTEMPORANEIDADE:

uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos
da (re)estruturação produtiva e da qualificação

Antonio Pereira

Especialista e Mestrando em Educação/UFBA
Bolsista da CAPES

Considerações Iniciais

Falar da educação do trabalhador na contemporaneidade nunca foi tão importante como agora; aliás, pode-se dizer que desde o advento do taylorismo/fordismo, com a divisão e racionalização do trabalho produtivo, e do surgimento da Teoria do Capital Humano, que tentou vincular a escola ao modo de produção capitalista, não se tem discutido o papel da educação para o trabalhador. Esse debate teve maior efervescência a partir dos anos 80, em virtude das mudanças estruturais no mundo do trabalho.

Esse fenômeno tem suas raízes na globalização e reestruturação produtiva (sustentadas pela ideologia neoliberal) que vêm ocorrendo no centro do sistema capitalista, provocado, em parte, pelas novas tecnologias (eletrônica, microeletrônica, informática, robótica, etc.), pela mudança de pólo do capital produtivo para o capital financeiro (a nova lógica do lucro sem produção de bens), pelo aglutinamento e/ou esfacelamento de setores produtivos (falência de empresas nacionais e fortalecimento de outras que se internacionalizaram), pelo surgimento de novos setores de trabalho que até então não eram categorizados como sendo lucrativos e/ou de forte concentração de empregos (empresas de lazer, de turismo, de eventos).

Dentre as várias conseqüências dessa reestruturação, convém citar a escassez/extinção da categoria emprego fordista (não do trabalho como tentou prever Jürgen Habermas (1980; 1990), André Gorz (1987), Claus Offe (1989) e outros, no início da década de oitenta); a seletividade do mercado de trabalho; a precarização das relações de trabalho; a crise na qualificação do trabalhador (pelo menos em relação à tese da polarização das qualificações) que tem como fim maior desse processo um grande exército, não mais de reservas para o mercado de trabalho, mas de miseráveis que não conseguem se inserir no mundo do trabalho, porque entre outros motivos lhes falta uma qualificação objetiva.

Temos certeza que o desemprego é um fenômeno estrutural que, segundo Forrester (1997), deixou de ser local e se tornou planetário, tendo como maior conseqüência a miséria daqueles que não têm emprego. A luta na contemporaneidade não é mais contra a exploração capitalista, já que o emprego fordista deixou de existir; a luta agora é contra a inutilidade dos que não têm emprego, que não são mais explorados e nem excluídos (como foi tanto na fase pré-capitalista como na fase ouro) do processo produtivo, mas eliminados, e é aí onde está o verdadeiro horror econômico.

Sabemos também que a educação não é mais a “tábua de salvação” que resolvia todos os problemas sociais (como se pensava até a década de 80) principalmente em relação ao mundo do trabalho. Concomitante à educação são necessárias outras soluções alternativas contra o desemprego e a pauperização daquelas camadas sociais desassistidas e/ou que deixaram de ser classe (a dos trabalhadores), como, por exemplo, uma economia mais solidária, com um trabalho mais autônomo, etc. Na educação está a possibilidade de emancipação dos sujeitos, porém é neles que estão as possibilidades de mudanças alternativas de sobrevivência. Essa é a nova função da educação para este milênio que se aproxima, a de fornecer a todos os sujeitos um Saber, Saber Fazer, Saber Ser, Saber Estar para Saber Mudar sempre.

E é a partir destes pontos que vários estudiosos da temática Trabalho e Educação tentam colocar a necessidade de uma nova qualificação para um velho/novo trabalhador, exigido por um “novo” mercado de trabalho que se reestrutura sobre as bases da globalização e das ideologias neo-liberais. Em virtude dessas mudanças (crises) é que entre aqueles que defendem a qualificação para o trabalhador, coexistem posições convergentes/divergentes sobre o próprio conceito e pressuposto teórico da qualificação.

Qualificação, Desqualificação, Requalificação, Polarização das Qualificações estão no bojo destas discussões, enquanto teses, assim como as qualificações concretas: treinamento, politécnica, competência, etc. Posições a parte, o que importa diante desse fenômeno é a defesa de uma educação geral (Saber e Saber Fazer) para o trabalhador, alias há muito defendida por Antonio Gramsci. É esse tipo de educação que deve ser posto na ordem do dia tanto da escola concreta como de outras agências de educação para o trabalhador. Assim se estaria atendendo à primeira necessidade vital do homem que é a de estar inserido no mundo social e do trabalho de forma digna e completa.

Portanto, diante de todas essas considerações é que este texto tem por objetivo revisitar alguns pressupostos teórico-metodológicos da qualificação profissional, levando em consideração as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e que também ocasionam alterações no paradigma da qualificação do trabalhador, assim como na educação em geral, inclusive

determinando “novas” “funções” para a escola pública diante do fenômeno da globalização.

Qualificação e Processo Produtivo

Tendo como divisor de águas o século XX (antes e depois deste), a qualificação do trabalhador, historicamente, teve quatro momentos de suma importância e se encontra em um quinto. O primeiro se refere ao trabalho artesanal e industrial doméstico que se baseava na cooperação entre os membros de cada família, que era dona de um saber e das habilidades do seu trabalho, bem como do tempo e ritmo empregado na produção artesanal, (mais tarde esse “ritmo” iria ser aplicado na produção têxtil industrial). A qualificação profissional se dava no seio da família de forma demorada e por toda a vida do trabalhador (Paiva,1989:23), isto porque a família era a detentora dos meios técnicos e humanos e do saber empregado para produzir os bens.

O segundo momento ocorreu a partir da primeira Revolução Industrial na Inglaterra no século XVIII permitido, em parte, pela produção manufatureira familiar de fios e tecidos; pela introdução da máquina-ferramenta que funcionava com mão-de-obra coletiva, fato que provocou a eliminação gradativa da produção industrial doméstica; pelo fenômeno agrícola dos cercamentos, engendrado pelos grandes latifundiários, ao expulsar das terras coletivas e individuais os camponeses e posseiros livres, liberando farta mão de obra para a indústria têxtil, e obrigando-os a migrar para as áreas onde estava ocorrendo a industrialização; pela nova relação social do trabalho que transformou a mão-de-obra em mercadoria, dentre outros (Arruda,1988; Oliveira,1995). A qualificação nesse momento se dava na própria indústria, assumindo uma nova forma, coletiva e técnica, para que o trabalhador operasse a máquina a vapor, sendo exigidos novos comportamentos como cooperação e paciência mútua para suportar o trabalho repetitivo, árduo e de horas indeterminadas.

O terceiro momento coincidiu, historicamente, com o período entre guerras (Grande Depressão) e após a Segunda Guerra Mundial (anos gloriosos), quando o mundo capitalista sai de uma crise e se vê às voltas com um profundo desenvolvimento produtivo e social. Para se entender o conteúdo da qualificação nesse momento, é necessário recapitular de forma sintética a crise na primeira guerra mundial ocorrida de 1914 a 1918. De antemão pode-se dizer que o motivo principal do primeiro conflito foi a disputa de mercados consumidores e fornecedores de matéria prima para a produção industrial entre os países da Europa (Inglaterra, França, Alemanha, etc.). A Inglaterra, enquanto primeiro país industrializado, detinha o monopólio comercial na

Europa juntamente com a França, enquanto países como a Alemanha e a Áustria-Hungria que começavam a se industrializar, não tinham mercados consumidores fora dos seus territórios.

A Inglaterra e a França, preocupadas com o avanço comercial alemão, fizeram acordos entre si como forma de fechar ainda mais o comércio europeu. Esse acordo ficou conhecido como a Tríplice Entente (França, Inglaterra e Rússia), pelo qual repartiam entre si mercados coloniais e de consumo e a distribuição de matéria-prima. A Alemanha, por sua vez, insatisfeita com este acordo, também formou uma aliança com outras nações prejudicadas pela hegemonia Anglo-Francesa, a Tríplice Aliança (Alemanha, Áustria-Hungria e Itália). Essas alianças foram o estopim da guerra, resultando na declaração de guerra do Império Austro-Húngaro contra a Sérvia, da Alemanha contra a Rússia, a França e a Inglaterra. Estava iniciado o conflito que iria terminar em 1918 com a derrota da Tríplice Aliança. A principal consequência desse conflito foi o colapso das economias da Europa, a ponto de o comando econômico mundial ser transferido para os EUA. (Tota, 1995; Hobsbawm, 1995)

Com a derrota, a Alemanha foi obrigada a pagar aos países “vencedores” o custo da guerra, assim como devolver o território da Alsácia-Lorena à França e transferir as suas colônias ultramarinas para a Inglaterra, França e Japão, como também diminuir seu exército. A Europa viu seu mercado consumidor se retrair e estagnar, seus custos produtivos aumentarem, suas moedas se instabilizarem, seus produtos agrícolas se desvalorizarem, provocando escassez de matérias-primas, desemprego, greves setoriais, etc. Enquanto isso, os americanos se tornavam auto-suficientes, comandando a política econômica mundial. Essas perdas deixaram na Alemanha um grande ressentimento, o que mais tarde iria ser o epicentro da segunda guerra mundial. (Hobsbawm, 1995)

“Mas a Primeira Guerra Mundial foi seguida por um tipo de colapso verdadeiramente mundial, sentido pelo menos em todos os lugares em que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado (...), foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos – a Grande Depressão do entreguerras.” (Hobsbawm, 1995:91)

O desenvolvimento econômico americano foi passageiro, em virtude de sua superprodução industrial (possibilitada pela automação) e a estagnação do consumo interno, culminando com a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, o que levou não só os EUA a uma crise, mas também todos os países capitalistas. Essa época ficou conhecida como a Grande Depressão dos anos 30. A solução americana foi a de adotar medidas intervencionistas para frear a crise, tais como emissão de papel-moeda, proibição de exportar ouro,

protecionismo agrícola, limitação da produção de bens industriais, desenvolvimento do setor público como forma de absorver a mão-de-obra excluída das indústrias, lei de proteção aos trabalhadores, etc. (Hobsbawm, 1995)

“Em suma, não há explicação para a crise econômica mundial sem os EUA. Eles eram, afinal, tanto o primeiro país exportador do mundo na década de 1920 quanto, depois da Grã-Bretanha, o primeiro país importador (...). Pelo mesmo motivo, tornaram-se a principal vítima da Depressão. Se suas importações caíram em 70% entre 1929 e 1932, suas exportações caíram na mesma taxa. O comércio mundial teve uma queda de quase um terço entre 1929 e 1939, mas as exportações americanas despencaram para quase a metade” (Hobsbawm, 1995:102)

A partir de 1939, a depressão mostrou sinais de enfraquecimento e alguns países como o Japão, a Suécia e a Alemanha e em menor escala os EUA vêm, mesmo que modestamente, o nível de desenvolvimento econômico crescer. A base desse crescimento estava fundamentada na indústria de armamento e de química que iria fornecer a base econômica para a Segunda Guerra Mundial, pois a base política já estava estabelecida na Alemanha com a subida de Hitler ao poder em 1933, tendo como propósito revidar a derrota sofrida pela Alemanha aos vencedores (Inglaterra, França e Rússia). Em 1939 ele invade a Polônia, Dinamarca, Noruega, Holanda, Bélgica, obrigando assim tanto a Inglaterra como a França a lhe declarar guerra. O conflito se espalha até o Japão e a China, culminando com a entrada de países da América como os EUA. Em 1945 tem fim o conflito com a derrota mais uma vez da Alemanha. (Hobsbawm, 1995)

Quando a Segunda Guerra terminou, o que ficou como herança fundamental foi a reconstrução da Europa pelos americanos e a guerra fria entre EUA e a URSS (disputa entre capitalismo e socialismo, para saber quem dominaria o mundo, tendo como base de sustentação as armas atômicas) que representou, segundo Hobsbawm, a terceira guerra mundial. A partir da reconstrução da Europa, o mundo entrou na Era de Ouro com a transferência do pólo de desenvolvimento para os Estados Unidos que se aproveita da situação para enriquecer às custas das indenizações pagas por países devedores, como a Inglaterra e a França. Esse dinheiro foi aplicado na indústria e na agricultura que tiveram um grande surto de desenvolvimento, tornando o país a principal potência do mundo.

Este sucesso foi possibilitado também pela adoção do modelo de produção fordista, criado a partir dos princípios de Taylor, da divisão do trabalho entre executores e gestores, sendo que os executores (operários) realizam tarefas parceladas e sem envolvimento com a criação desse trabalho.

Henry Ford introduziu esses princípios no sistema de maquinaria de sua fábrica de carros, em Detroit (E.U.A) a partir de 1913, obtendo grande êxito (Bihr, 1998; Gorender, 1996; Hobsbawm, 1995). O modelo foi disseminado para a Europa e para os países do terceiro mundo que não foram penalizados fisicamente pela destruição da guerra, mas que também se encontravam no subdesenvolvimento histórico.

“De início, essa espantosa explosão da economia pareceu apenas uma versão gigantesca do que acontecia antes; (...) O modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção, da construção de habitação à chamada junk food (...)” (Hobsbawm, 1992:259).

A centralização do capital sob o comando americano foi a mudança mais radical do mundo capitalista no pós-guerra, possibilitada não só pela implantação da organização taylorista na indústria, mas também pelo acordo do Bretton Wood que adotou um sistema internacional financeiro, baseado no dólar sem lastreamento em ouro. Este plano conhecido como Marshall tinha por objetivo a reconstrução da Europa (Damásio, 1995; Gorender, 1996); outras mudanças também vieram a ajudar nessa centralização, como a adoção do Estado do Bem Estar Social (pelo qual alguns países adotaram sistemas previdenciários modernos e eficazes) baseado na doutrina keynesiana; a militarização das indústrias de armamentos; feminilização da mão-de-obra na indústria; aniquilação dos movimentos operários e de sua combatividade contra a exploração da sua força de trabalho (Bihr, 1998; Hobsbawm, 1995); a produção foi automatizada e o trabalho decomposto em tarefas.

Esse desenvolvimento alcançado pelo mundo capitalista, e também socialista, possibilitou por três décadas um grande crescimento econômico (Bihr, 1998). Uma onda de prosperidade se propagou pela América, Europa, Ásia. Embora a Era de Ouro tenha pertencido *“essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos”* (Hobsbawm, 1992:253), contaminou a todos os outros (subdesenvolvidos e em desenvolvimento). Nesse período houve uma diminuição da fome mundial, aumento da expectativa de vida, da produção manufatureira e de alimentos, expansão geográfica das indústrias e empresas, intensificação do turismo mundial, aumento do emprego (pleno emprego como ficou conhecido), assim como o aumento da automação, etc.

O conteúdo da qualificação, nessa fase gloriosa (representando agora o quarto momento histórico), tem a ver com a própria organização taylorista/fordista implantada nas fábricas, ainda na fase da Grande Depressão e posteriormente na fase ouro dos países capitalistas e socialistas. Nesse período, a qualificação do trabalhador estava influenciada pela teoria das Polarizações das Qualificações que tinha como idéia principal a perda pelo operá-

rio de certas capacidades e habilidades provocadas pela automação na fábrica; assim, se dizia, ele se desqualificava. O trabalho, nessa época, era decomposto, fragmentado, o que aumentava ainda mais a divisão social do trabalho entre aqueles que executavam e aqueles que planejavam o processo produtivo. O trabalhador não passava por todas as etapas de produção na fábrica, conseqüentemente deixava de aprender e compreender o processo produtivo e também não conseguia manter o conhecimento que sabia (e nem podia, pois ele não estava mais no período pré-industrial, em que detinha o saber sobre a produção artesanal manufatureira).

A qualificação nessa época era entendida como treinamento onde os operários eram adestrados para uma determinada função na fábrica. Sobre isso, Vanilda Paiva (1989:26) nos diz que eram exigidos para o trabalhador alguns elementos básicos tanto em nível cognitivo como físico, do tipo:

“Velocidade, destreza e capacidade de habituar-se a condições penosas de trabalho. A grande fragmentação de tarefas e a extrema divisão do trabalho de uma organização de corte taylorista exigiam um rápido treinamento em serviço”.

Ainda nessa fase algumas empresas adotam a política de circulação do trabalhador em diversas tarefas como forma de acalmar a insatisfação dos trabalhadores, por estarem executando tarefas repetitivas e rotativas bem como diminuir o nível de desqualificação. Assim eles passaram a circular *“em diferentes tarefas de modo a aumentar seus conhecimentos industriais, oferecer-lhes uma visão de conjunto capaz de motivá-los a uma execução de melhor nível.”* (Paiva,1989:26).

Para Alain Bihr (1998), o fordismo aumentou a proletarização do operário, tornando-o operário-massa, mais dependente das políticas do Estado (seguridade social, estabelecimento de teto salarial, garantias trabalhistas, etc.) e outras garantias como a formação profissional, como forma de ampliar as possibilidades de promoção social ao staff administrativo. Esse operário de fábrica fordista era desqualificado por realizar tarefas repetitivas, parceladas, simples, homogêneas, sem nenhuma identidade com a sua formação profissional. Bihr acredita que o operário-massa é diferente do:

“operário pré-fordista, especialmente o operário de ofício, proveniente de produção pré-capitalista (o artesanato) ou arqueocapitalista (manufatura), que possuía ainda uma grande autonomia em relação ao capital, tanto em seu trabalho como fora dele. O operário-massa, ao contrário, perdeu toda a autonomia em relação ao capital (...). No trabalho, não passa de apêndice do sistema mecânico de produção, de corpo morto do capital.” (Bihr, 1998:57/58)

Picanço (1998:84) nos chama a atenção para os tipos de habilidades exigidas em cada função/cargo exercido/requerido para o trabalhador fordista. O gerenciamento/planejamento tinha como exigência a aquisição básica das habilidades de “*mandar/ditar ordens e o domínio de técnicas. Para as funções intermediárias era o desenvolvimento de habilidades de controle e autoridade. Para as funções/cargo de base a disciplina, obediência, cumprir ordens.*” Hirata (1997) identifica um outro componente exigido ao trabalhador fordista chamado de operário-massa, que é a sua não-comunicabilidade quando estavam executando o trabalho na fábrica. Essa proibição do diálogo entre eles foi a forma encontrada pelo empresariado de não atrasar a produção e/ou não danificar os meios de produção e/ou ainda de aniquilar “*idéias de contestação*” contra a organização, caso porventura alguns quisessem fomentá-las.

Em fins da década de 60 e início da 70, esse regime de superacumulação de capital entra em crise provocada por vários fatores, dentre eles a quebra do sistema de Bretton Woods que sustentava a economia mundial e a americana. Além disso, a superprodução agrícola e industrial, bem como o baixo consumo desses produtos e o aumento do preço do petróleo foram fatores que desencadearam alterações no curso do trabalho fordista (tanto em termos das relações sociais de trabalho como de sua organização na fábrica), assim como no próprio Estado de Bem Estar-Social (que garantia a proteção ao próprio sistema econômico). Essa conjuntura de incertezas e dificuldades fez ressurgir as lutas operárias tanto na Europa como nos Estados Unidos. O trabalhador então empreende uma luta contra a exploração da sua força de trabalho, contra o desemprego e a sua situação de pobreza. Esse luta se corporificou através de greves, sabotagens nas fábricas, dilapidações dos bens produzidos, etc. (Hobsbawm, 1995; Bihl, 1998)

Bihl (1998:74), é enfático sobre as causas da crise que se abateu no mundo produtivo:

“É, então, em uma situação já suficientemente deteriorada que de repente se dá, no final de 1973 e início de 1974, a quadruplicação do preço do petróleo bruto no mercado mundial, que transformará a crise latente em crise manifesta. Pois em um contexto de deterioração da taxa de lucro, esse brusco encarecimento da renda do petróleo vai provocar a primeira recessão generalizada da economia capitalista desde o final da Segunda Guerra Mundial: queda da produção, aumento brutal do desemprego, contração do comércio mundial, desmoronamento da cotação na Bolsa, etc.”

A crise que se abate sobre a economia, conseqüência de uma acumulação desenfreada tanto de produção como de capital (Damásio, 1995), repercute na qualificação do trabalhador, pois a tese que defendia a desqualifi-

cação pela automação no processo produtivo é derrubada em fins da década de 70 e início dos anos 80, quando alguns pesquisadores apontam que não houve a desqualificação do trabalhador como havia previsto aquela teoria, mas, pelo contrário, se o operário perdia algumas qualidades, adquiria outras, forçado pelo avanço do processo tecnológico implantado na empresa. Sobre isso Hirata (1994:131) nos diz que:

“Vinte anos depois dos primeiros estudos sobre as conseqüências da introdução das novas tecnologias sobre a divisão do trabalho e a qualificação, autores como M. Freyssenet, B. Coriat, H. Kern e M. Schumann, constatam uma requalificação dos operadores, ou uma reprofissionalização, com o aprofundamento da automatização de base microeletrônica nas indústrias.”

A saída encontrada pelos países centrais para amortecer e/ou debelar a crise foi concretizar/incrementar a reestruturação produtiva, na qual se (re)lançaram as “novas” bases ideológicas do capitalismo chamado de neoliberalismo que em tese propunha a regulação da economia feita pelo mercado e não pelo Estado, como ocorreu nos anos de ouro. Essa política de reestruturação, que visa a revalorização do capital sob a égide financeira, pretende globalmente solucionar a crise da produção e do trabalho a partir de algumas estratégias do tipo: a) substituição do modelo fordista de produção por outros, principalmente pelo modelo japonês (toyotismo) de flexibilização tanto da organização do trabalho, como das relações de trabalho e da própria qualificação do trabalhador; b) desregulamentação da economia pelo Estado (já que ele hoje é um empecilho, embora no passado não fosse, do desenvolvimento capitalista), e anulação das políticas sociais com o fim do Estado do Bem-Estar Social; c) ampliação das novas tecnologias, como a robótica no processo produtivo; d) e uma nova qualificação do tipo polivalente para atender à versatilidade do mercado de trabalho.

Essa qualificação polivalente pressupõe para o trabalhador um certo conhecimento, experiência, capacidade de lidar com as novas tecnologias, de trabalhar em grupo, de executar diversas tarefas de organização e de comunicação (Machado, 1992:20). Bihr (1997:89-90) concorda com Machado e afirma que, além dessas características, existem outras como a poliatividade que são as diversas atividades, como a fabricação, a manutenção, a gestão etc. a serem assumidas pelo trabalhador, e que, para isso, ele necessita ter uma compreensão geral do sistema organizacional da fábrica e também uma *“Consciência profissional sem a qual não são garantidas nem rapidez e a pertinência das intervenções, nem a qualidade do produto e a preservação do material.”*

Qualificação: aspectos teóricos-metodológicos

Percebemos dessa forma que a qualificação profissional, historicamente, passou por uma evolução, acompanhando a do próprio setor produtivo, já que ela está a serviço e subordinada a ele, e é dessa evolução que surgem explicações teórico-metodológicas do que seja a qualificação, por parte de alguns estudiosos franceses, alemães e americanos. Vanilda Paiva (1989), clarifica os pressupostos teóricos da qualificação a partir de uma revisão bibliográfica internacional. Nesse estudo aparecem pelo menos quatro idéias fundamentais sobre qualificação, são elas: Teoria da Desqualificação segundo Friemann e Naville, Teoria da Requalificação de Blauner e Jânossy, Teoria da Polarização das Qualificações de Kern, Freyssenet, Schumann e Braverman, Teoria da Qualificação Absoluta de Baethge e Oberbeck.

Em linha gerais, para a Teoria da Desqualificação e da Requalificação, a cada avanço tecnológico no modo de produção capitalista ocorre uma desqualificação do trabalhador, porque ele perde certas habilidades não mais necessárias para a produção. E se de um lado ocorre essa perda, por outro ele adquire novos elementos cognitivos e manuais, como, por exemplo, capacidade cooperativa e/ou de operar máquinas mais sofisticadas, etc. Assim o trabalhador termina se requalificando para fazer/continuar funcionar/funcionando o sistema produtivo. Em tese o trabalho capitalista, ao mesmo tempo que desqualifica, requalifica na mesma proporção, pelo avanço da automação permitindo que o trabalhador realize suas atividades num ritmo próprio e num bom espaço de tempo. (Paiva, 1989).

Segundo a Teoria da Polarização das Qualificações do trabalhador, a automação não generaliza, necessariamente, a qualificação para o trabalhador, isto porque ela é restrita a alguns setores do sistema capitalista. Por exemplo, nas fábricas e em outros setores que ainda não foram automatizados o trabalhador continua exercendo funções mecanizadas. Logo o poder que a automação tem de qualificar se restringe a uma pequena parte de trabalhadores. Assim, temos aqueles que são altamente qualificados pela automação e outros não qualificados ou semi-qualificados, logo desnecessários ao mercado de trabalho (Paiva, 1989).

Para a Tese da Qualificação Absoluta e Qualificação Relativa é preciso que o trabalhador receba uma qualificação absoluta para que ele alcance um relativo nível médio de conhecimento. Esse tipo de qualificação é necessário porque o conhecimento existente na sociedade é dinâmico, complexo e mutável e a capacidade que o trabalhador tem de acompanhar essas transformações e de abstraí-las é sempre menor. Portanto, se faz necessário uma qualificação continuada e absoluta, exigida pela própria evolução técnico-científico (Paiva, 1989).

Nesta “Torre de Babel” sobre o que seja a qualificação, o modelo que se impôs por um longo período até os anos 80, segundo Hirata (1994), foi o da Polarização das Qualificações, principalmente, a partir das contribuições teóricas de Braverman nos Estados Unidos, na década de 70, quando fez uma análise das teses marxistas sobre o modo de produção capitalista versus automação e qualificação e concluiu que o desenvolvimento desse sistema é fruto de uma lógica da acumulação de capital e não propriamente da tecnologia inserida no processo produtivo (Piccinni, 1993). Em relação à qualificação, Braverman é categórico ao afirmar que a tecnologia tendia a desqualificar uma parte da mão-de-obra da indústria, ao mesmo tempo que formava pequenos pólos de trabalhadores altamente qualificados (Hirata, 1994), aumentando ainda mais o fosso da divisão social do trabalho.

Com o fim da fase ouro da produção capitalista, as teses da polarização das qualificações também entraram em crise, principalmente porque o fenômeno previsto por Braverman não se verificou. Não houve desqualificação geral do trabalhador pela inserção da tecnologia no setor produtivo – este fato não se verificou nem mesmo onde o taylorismo/fordismo se tornou periférico. Ao contrário do previsto, houve um aumento da qualificação do trabalhador possibilitado pela automação, segundo pesquisas realizadas por Freyssenet no início dos anos 80, nos Estados Unidos. (Hirata (1994)

No decorrer desse mesmo período, começa a se fomentar um novo tipo de qualificação, já que o setor produtivo está sob uma nova égide de organização do sistema e do trabalho, chamada de neo-fordismo, sem mais aquela rigidez da divisão social do trabalho, mudança essa influenciada também pelo modelo japonês de organização empresarial. Os elementos que passam a ser valorizados nesse novo tipo de qualificação são as competências, capacidades e habilidades do trabalhador. Assim, todos os tipos de qualificações que surgem têm esses elementos cognitivos, operacionais e sociais como norteadores. Um exemplo dessa qualificação é a da polivalência baseada na autonomia, na criatividade e no espírito cooperativo no processo produtivo. Segundo Helena Hirata (1994:130):

“As características da organização do trabalho da empresa japonesa em ruptura com o taylorismo e o fordismo são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe, a falta de demarcação das tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas a indivíduo, o que implica num funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas (de fabricação, de manutenção, de controle de qualidade e de gestão da produção).”

Ainda sobre a polivalência, Salerno (1994:60) distingue a multifunção e a multiquificação. A primeira tem por finalidade o treinamento do operário, a fim que ele adquira algumas habilidades para operar mais de uma

máquina. A finalidade desse tipo de polivalência é “*adicionar mais tarefas às anteriores, visando geralmente a intensificação do trabalho*”. A segunda tem por objetivo o desenvolvimento e a incorporação de “*diferentes habilidades e repertórios profissionais*”, visando a integração do trabalhador, com uma certa autonomia, no processo produtivo.

A partir dessas teorias, o conceito de qualificação é enriquecido por diversos estudiosos, principalmente referente aos elementos cognitivos, sociais e manuais da qualificação. Para Freyssinet (apud Machado, 1992:10), qualificação pressupõe “*conhecimento, experiência, autoridade, e possibilidades materiais.*” Segundo Rolle (apud Machado, 1992:10), é uma forma de “*mobilizar, de reproduzir e de adicionar as diversas formas de trabalho*”. Machado (1992) a define como uma capacidade que o trabalhador adquire para produzir bens, a partir de suas condições físicas e mentais. Cattani (1996:71/74) acredita que ela é uma “*relação entre aptitudes manuais, técnicas e intelectuais e seu valor social*”.

Para Picanço (1998:86), é a capacidade cognitiva de saber aprender que o trabalhador deve adquirir, imposto mesmo pelas mudanças estruturais no mundo do trabalho. Gramsci (1985:9) a tem como uma “*atividade intelectual criadora*”. Para este, o setor produtivo, ao gerar a divisão social do trabalho, consequentemente cria diversas categorias de qualificação como uma forma de legitimar esta divisão, resultando assim a classe dos dirigentes e a dos trabalhadores. Ambos são intelectuais, apenas se diferenciando no que diz respeito à execução do trabalho físico e intelectual. Ainda, citando Gramsci:

“em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.”

Segundo Paiva (1989), existem alguns aspectos imprescindíveis, que devem ser levados em conta na qualificação do trabalhador, como competência a longo prazo, capacidade de raciocínio lógico, de comunicação, de cooperação, de armazenamento de informação e atualização, criatividade e autonomia. Nessa linha, Leite (1995:11) enfatiza que o novo perfil e conceito de qualificação para o trabalhador deve passar da simples habilidade do saber fazer para o saber aprender, compreender, participar e raciocinar logicamente.

Qualificação do Trabalhador: entraves conceituais e operacionais

Em todos estes termos e conceitos percebem-se certas imprecisões de conteúdos e utopias sobre diversos tipos de qualificação. O próprio termo qualificação já foi substituído pelo de competência e de flexibilidade profissional (Hirata, 1994). É interessante observar que a cada substituição de termo por outro se dicotomiza ainda mais a educação que se quer para o trabalhador, tanto em termos conceituais, como de conteúdo concreto. Apesar de nos discursos empresariais prevalecer a pluri-profissionalização, na execução concreta predominam apenas a realização de treinamento e/ou do desenvolvimento de algumas competências para o trabalhador executar multitarefas.

Essas categorias (qualificação, competências, treinamento) poderiam ser substituídas pelas de educação para o trabalho e/ou educação profissional. Entendo, pois, que ambas abarcam qualitativamente e quantitativamente a qualificação como um todo (pelo menos na terminologia). Quando se fala em qualificação para o trabalhador, supõe-se educação de jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho formal ou informal, tendo ou não os requisitos básicos de escolarização (saber ler, escrever e compreender criticamente o que se passa no mundo local e internacional). É preciso pensar também nas futuras gerações de trabalhadores, educando-os para uma nova sociedade e um novo mundo do trabalho. Essa educação deverá ser geral (intelectual, manual, emocional) e contínua.

Uma outra imprecisão que ocorre é quando a qualificação é igualada à educação profissional; ambas são diferentes não só na terminologia e no conceito, mas no próprio processo pedagógico, pois a qualificação é fruto do conjunto da educação profissional. Este é um processo contínuo, enquanto a qualificação é uma parte desse processo, ou mesmo, poderia se dizer que é um produto que o trabalhador pode adquirir na empresa ou em algum órgão governamental, ou não, de educação profissional. A educação profissional se constitui de níveis, como o básico, o técnico e o tecnológico. O nível básico é a qualificação daqueles trabalhadores que têm, ou não, os requisitos mínimos de escolarização. O técnico e o tecnológico exigem como pré-requisito que o trabalhador tenha a escolaridade média (que, em tese, significa cultura geral) concluída ou em fase de conclusão, sendo que o “diploma” do tecnólogo tem valor universitário, porque propõe-se a ter como conteúdo qualitativo e quantitativo o domínio cognitivo e manual das novas tecnologias de forma operacional.

A qualificação se configura como do emprego e do trabalhador, sendo que estas se subdividem ainda em qualificação real e operatória, existindo

assim várias dimensões nos pressupostos da qualificação. Quando se referem à qualificação do emprego têm a ver com as “*exigências do posto de trabalho*”; quando se fala em qualificação do trabalhador tem-se uma noção “*mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas*”, sendo que elas ainda se decompõem em qualificações reais e operatórias. A qualificação real é um “*conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais*” (Hirata, 1994:132). A qualificação operatória refere-se às “*potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho.*” (Lerolle, 1992:7, apud Hirata, 1994:132).

A Educação Profissional abarca tanto a qualificação, como o “*treinamento*”, e todo e qualquer modelo de educação para o trabalhador, como a monotecnia, politecnia, polivalência, dentre outros. Cada um destes tipos tem sua especificidade, enquanto campo de ação do trabalho, e sua complexidade, enquanto características cognitivas exigidas para o trabalhador. Há controvérsias entre os educadores e outros especialistas sobre a responsabilidade da educação profissional, se caberia ao Estado ou a Empresa. Segundo Marcia Leite (1996:90), a proposta do Banco Mundial é que a formação profissional fique a cargo das empresas, enquanto a formação cultural seja de responsabilidade do Estado, já que esta é pré-requisito para a formação profissional.

Uma outra questão, pouco discutida entre os educadores, é sobre a educação geral para o trabalhador. Essa falta de discussão tem a ver com a ausência de uma proposta educativa que englobe a educação intelectual e manual. É necessário que se discuta e se viabilize uma educação emancipatória para o trabalhador. O momento demanda essa necessidade, pois o desemprego aumenta a miséria do trabalhador, e a falta de qualificação dificulta ainda mais sua (re)inserção no mercado de trabalho, seja como trabalhador heterônomo ou autônomo. A educação geral permitiria ao trabalhador aguçar/aumentar sua capacidade crítica e reflexiva em relação aos problemas pelos quais está passando (percebendo que eles são o resultado da própria lógica do sistema capitalista), ao mesmo tempo que lhe possibilitaria reivindicar/criar outros mecanismos de sobrevivência (como, por exemplo, se organizar em cooperativas para executar/produzir determinados serviços/bens, financiados pelo Estado e ou pela iniciativa privada, sem no entanto estar subordinado a nenhum dos dois).

Educação geral pressupõe, obrigatoriamente, conhecimentos intelectual e profissional, cultural e produtivo; ambos são conhecimentos práticos que têm por finalidade mudanças cognitivas, sociais, políticas, emocionais, morais, etc. Educação geral envolve, inseparavelmente, o Saber, Saber Fazer, Ser, Estar, Compreender, etc. Estes processos-produtos são os pressu-

postos básicos para a nova função da escola. Já a qualificação (que pode ser dada tanto pela escola como por outras agências de formação profissional) visa preparar o trabalhador para o Saber Fazer, que é a execução concreta de um trabalho, empregando as habilidades aprendidas no ato educativo, com uma certa compreensão do processo de trabalho, a fim de que possa ampliar o seu processo qualificatório no próprio ato laborioso.

Formação para o trabalho depende de uma formação geral; ambas possibilitarão aos indivíduos assumirem tarefas sociais e de trabalho (Veit, 1984; Triviños, 1984). Educação geral também pressupõe formação política dos indivíduos, o que significa a politização dos trabalhadores e dos não trabalhadores. Formação política é o desvelamento das ideologias e dos valores dominantes que perpassam o mundo social e que subjagam e dominam a classe dos trabalhadores. É necessário uma formação política para que os trabalhadores possam agir concretamente, transformando sua situação de oprimidos. Porém, para que a educação tenha essa função transformadora, é necessário uma outra concepção de escola (Gramsci, 1985), em que o saber intelectual e profissional estejam em consonância e dialeticamente concretizados em uma proposta curricular, tendo como princípio educativo o próprio trabalho, enquanto ação articuladora entre o mundo do trabalho e o mundo social.

Considerações Finais

Sabemos que, nesse momento de reestruturação produtiva dos países capitalistas, é lançada sobre a escola e sobre os sindicatos e outras agências que profissionalizam, a responsabilidade de qualificar o trabalhador para uma “nova” economia e uma “nova” sociedade globalizada. O argumento usual é de que o “novo” “cidadão” trabalhador precisa estar preparado para os novos desafios que a reestruturação produtiva introduziu no mundo do trabalho, que agora está organizado sobre as bases do neo-fordismo. Este tem como palavra de ordem a flexibilização do trabalho, que consequentemente influencia a qualificação, tornando-a flexível também. Estamos diante de uma crise do trabalho concreto que tem fomentado também uma crise na qualificação, pois esta tem a sua centralidade vinculada ao do trabalho. Como sabemos, a não-centralidade do trabalho fordista foi percebida desde a década de 60 por Habermas e (re)afirmada no início da década de 80 por Offe e Gorz, dentre outros, assim como a não-centralidade da polarização das qualificações, por sociólogos e educadores como Hirata, Paiva, Machado, etc.

Diante de tanta polêmica sobre a crise do trabalho e da qualificação, é necessário encontrar saídas para superá-la. A qualificação deve ser perma-

nente para trabalhadores empregados, desempregados ou com trabalhos precários, desde que essa qualificação desenvolva outras competências, capacidades e habilidades no trabalhador, como, por exemplo, o espírito empreendedor, criativo, cooperativo, etc. Também é necessário que sejam criadas alternativas de financiamento para este trabalhador que está sendo qualificado, como forma de lhe oportunizar os instrumentos necessários para a sua (re)inserção no mercado do trabalho.

É necessário também (re)pensar qual a qualificação que verdadeiramente queremos e se é possível absolutizar para todos os trabalhadores as novas competências requeridas pelo mercado de trabalho (e será que elas são para um trabalhador concreto?). É nesse ponto que talvez resida o caráter utópico do novo tipo de qualificação que se quer para o trabalhador. Como definir capacidades, competências e habilidades para ele, diante da instabilidade do mercado de trabalho? E será que a qualificação é o ponto principal na educação do trabalhador? Estas são questões que precisam ser pensadas/resolvidas por todos aqueles que defendem, propõem e concretizam a qualificação para o trabalhador.

Referências bibliográficas

- ARRUDA, José Jobson de Andrade. *A Revolução Inglesa*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 3ª ed., n.º 82, (coleção tudo é história), 1988.
- BIHR, Alain. *Da Grande Noite a Alternativa: O Movimento Operário Euro-peu em crise*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- CATTANI, Antonio David. *Trabalho e Autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DAMÁSIO, João. *Globalização, Geopolítica Mundial e as Reformas Constitucionais Brasileira*. UFBA, Salvador (texto mimeografado), 1995.
- FIORI, José Luís. *Os Moedeiros Falsos*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FORRESTER, Viviane. *Horror Econômico*. São Paulo: Ed. Universitária Est. Paulista, 1997.
- GORENDER, Jacob. *Globalização, Revolução Tecnológica e Relações de Trabalho*. USP, Coleção Documentos, São Paulo, Setembro de 1996.
- GORZ, André. *Adeus ao Proletariado – Para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Ed. Florense Universitária, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a organização da Cultura*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência enquanto Ideologia*. In: Os pensadores. Trad. José L. Grunnewald, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. Trad. Carlos N. Coutinho. São Paulo, 1990.
- HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo de Competência. In: FERRETTI, Celso (org.) et al. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. Os Mundos do trabalho: Convergências e Diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio (Org.) et al. *Educação e Empregabilidade: Novos Caminhos da Aprendizagem*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 23-42.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve Século XX 1914-1991*. Tradução Marcus Santarrita, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEITE, Elenice M. Educação, Trabalho e Desenvolvimento: O Resgate da Qualificação. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.º 65, jan./mar., 1995, p. 5-17.
- LEITE, Márcia de Paula. A Qualificação Reestruturada e os Desafios da formação profissional. In: *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, n.º 45, jul/1996, p. 79-96.
- MACHADO, Lucília R. S. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: MACHADO, R. S. et al. *Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Papirus/CEDES, 1992, p. 9-23.
- OLIVEIRA, Roberto de. *História do Trabalho*. São Paulo, Ática, 3ª ed., (Série Princípios), 1995.
- OFFE, Claus. *Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais e Perspectivas para o futuro da Sociedade do Trabalho*. Trad. de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- PAIVA, Vanilda. Produção e Qualificação para o trabalho: Uma revisão da Bibliografia Internacional. *Caderno SENEBC*, n.º 219, 1989, p. 19-103.
- PICCININI, Valmíria Carolina. *Tecnologia, Processo de trabalho e Qualificação Profissional*, PPGA/UFRGS, Porto Alegre, 1993.
- PICANÇO, Iracy Silva. Reestruturação Produtiva, Qualificação Profissional e Educação Básica (debate). *Revista Força de trabalho e emprego*. Salvador, v. 15, n.º 1, abr de 1998, p. 84-87.

- SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e Organização na Empresa Industrial integrada e Flexível. In: FERRETTI, Celso J. (org.) et al. *Novas tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate Multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 54-76.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Educação pelo Trabalho. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 9, jan/abr. 1984, p. 39-72.
- TOTA, Antônio Pedro. *História Geral*. Ed. Atual, São Paulo: FTD, 1995.
- VEIT, Laetus. Trabalho e Educação: Uma Abordagem Filosófica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 9, jan/abr. 1984, p.7-26.

**O FUNDEF : SUAS IMPLICAÇÕES
PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO
E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Robert E. Verhine *

Professor da Universidade Federal da Bahia

Introdução

A iniciativa mais importante no âmbito do ensino fundamental no Brasil nestes últimos anos é, sem dúvida, a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Conforme explicitado na Emenda Constitucional 14/96 e na Lei 9.424, o referido Fundo, denominado FUNDEF, é constituído por 15% das principais fontes de receitas dos estados e municípios. Seus recursos são aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e distribuídos, no âmbito de cada unidade da Federação, entre os governos estaduais e municipais na exata proporção do número de alunos efetivamente matriculados nas escolas das suas respectivas redes do ensino. Cabe à União complementar os recursos do Fundo, no âmbito de cada unidade federativa, sempre que seu valor por aluno/ano não alcançar o investimento mínimo definido nacionalmente pelo governo federal. Este valor por aluno/ano, que deverá ser ajustado anualmente, foi fixado em R\$ 315,00 (aproximadamente US\$ 300) para 1998. Este mesmo valor, em R\$, foi mantido em 1999, embora representando, com a desvalorização da moeda brasileira no início daquele ano, menos do que US\$ 200.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público e Bolsista do CNPq. O autor agradece à professora Inaiá Maria Moreira de Carvalho, do Centro de Recursos Humanos da UFBA, por sua valiosa ajuda na elaboração deste trabalho. Quer também agradecer o apoio dado por Lilian Bengard Mosquera Navarro e Marcos Paulo Pereira da Anúnciação, bolsistas do PIBIC/CNPQ.

Segundo seus defensores, o Fundo tornará o financiamento do ensino público no Brasil mais transparente, facilitando o controle social do mesmo e permitindo maior autonomia da aplicação de recursos, com a garantia de sua designação exclusivamente para o ensino fundamental; substitui a manipulação política pela racionalidade técnica na distribuição de recursos entre estados e municípios, ao tempo em que implementa uma política nacional redistributiva, objetivando corrigir desigualdades regionais e sociais. Além disso, garante recursos financeiros suficientes para alcançar, em todas as regiões do país, um dispêndio por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino (Brasil, 1997b). Por outro lado, o Fundo tem sofrido muitas críticas. Neste sentido, tem sido apontado, por exemplo, que o patamar de despesa aluno/ano é insuficiente, que o Fundo só contempla o ensino fundamental normal e assim deixa de financiar muitas atividades importantes de ensino, e que seus procedimentos de distribuição acabam favorecendo os municípios mais ricos (Davies, 1998; Monlevade & Ferreira, 1997).

O presente artigo aborda a natureza e organização do FUNDEF, discute seus aspectos positivos e negativos e sumariza alguns dos resultados concretos desta experiência inovativa. O texto começa com uma tentativa de contextualizar o novo Fundo, focalizando duas dimensões distintas. A primeira trata de uma visão histórica da descentralização do ensino no Brasil, uma vez que, segundo Callegari e Callegari (1997), o Fundo pode ser melhor entendido como sendo “*a municipalização induzida*”. A segunda vertente de contextualização abordada revisa a estrutura brasileira do financiamento de ensino e os diversos problemas nela embutidos, problemas estes que o FUNDEF foi estabelecido para sanar.

O FUNDEF e a Descentralização do Ensino no Brasil

Enfatizada nos últimos anos, a descentralização da educação vem sendo há muito debatida no decorrer da história brasileira. Do ponto de vista jurídico pode-se dizer que ela já ocorreu, a partir de 1834, quando o Ato Adicional entregou às províncias a responsabilidade direta pela educação primária e média, descentralizando um “sistema” que, de fato, não existia. A Constituição de 1824, deu respaldo legal ao “município”, embora sua atuação fosse inviabilizada, na prática, pela ausência de mecanismos de dotação financeira. Assim, até recentemente, predominou, no país, uma gestão centralizada da educação, dentro de um contexto histórico marcado por avanços e recuos no que tange à concentração ou desconcentração do poder público (Sari, 1999). Além disso, a educação fundamental não mereceu uma atenção significativa por parte dos governos, que privilegiam o atendimento às elites,

direcionando esforços e recursos financeiros para os níveis mais elevados de ensino.

Em termos das políticas educacionais, a colocação de Lima (1985: 30) de que a história do Brasil é a “*história do discurso descentralizador e da prática centralizadora*” assume uma relevância especial. Na Primeira República, por exemplo, apesar da circulação de idéias liberais e federalistas em prol da descentralização político-administrativa, o governo central assumiu, juntamente com os estados, a tutela da educação primária, deixando os municípios com um papel restrito à colaboração na edificação e na preservação dos estabelecimentos de ensino.

A municipalização do ensino fundamental, debatida inicialmente sob a forma de descentralização do ensino, tem origem no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹ e, subsequentemente, nos trabalhos de Anísio Teixeira, especialmente nos anos imediatos à queda do regime de Getúlio Vargas, em 1945. Para Teixeira (1956:23), a escola primária “*não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas produto das condições locais e regionais*”. Conforme a sua proposta, o Município administraria escolas locais, organizadas pelo Estado, segundo lei orgânica do ensino. Os recursos destinados à educação seriam geridos por fundos (estadual e municipal), administrados por conselhos instituídos por lei (Teixeira, 1957). Assim, fica evidente que a municipalização defendida pelo referido educador era um processo restrito, com o Estado como mentor do plano e o Município como, apenas, o seu executor. Nas suas palavras, “*a nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma, não deixaria de ser estadual*” (1956, p. 22).

Já na Constituição de 1934, fortemente influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros, foi estabelecido que os municípios contribuiriam com 20% dos seus orçamentos para o ensino, princípio esse retomado na Constituição de 1946. Esse mesmo documento definiu que caberiam à União as diretrizes e bases do ensino e, aos Estados, a organização dos sistemas. Quanto ao Município, nada foi dito, ficando apenas implícita a sua responsabilidade, uma vez que ele foi nomeado em função dos recursos que deveria aplicar na educação.

Embora a discussão sobre a municipalização do ensino primário tenha conseguido força a partir da tese de Anísio Teixeira, outros autores, muitos deles associados com o Manifesto, também apoiaram essa tese durante o período em que a primeira lei de diretrizes e bases estava sendo analisada no Congresso Nacional (Lorenço Filho, 1949; Meirelles, 1952). Apesar do apoio desses educadores notáveis, a lei que resultou do debate, a LDB (Lei n.º 4.024/61), não promoveu essa política, apenas garantindo um processo descentralizador da União para os Estados, aparecendo os municípios, no entanto, como simples colaboradores na convocação das crianças de 7 anos para a

matrícula (art. 29). Toda a discussão levantada só foi ter, de fato, repercussão, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta Lei estabelece um outro nível de descentralização, desta vez, do Estado para o Município, ao assinalar que a legislação estadual supletiva “*estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino*” e que haverá uma “*progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º Grau*” (art. 29). A partir desse momento, a municipalização passou a ser considerada e destacada em documentos oficiais como um dos objetivos básicos dos governos dos estados. Contudo, esse objetivo ficou mais no discurso do que na prática, uma vez que os municípios não passaram a receber os recursos necessários para assumir novas responsabilidades no campo educacional, com garantias de qualidade. Como assinala Lima (1985), a descentralização promovida centrou-se, apenas, na execução de atividades, comandadas realmente pelas Secretarias de Educação dos Estados. Para o autor, isso “*resultou na marginalização do Município do processo ao qual o queriam comprometer, uma vez que tudo acabou sendo decidido de cima para baixo*” (p. 71).

Nessas circunstâncias, os avanços resultantes da Lei 5.692 ficaram muito aquém do esperado. As matrículas na rede municipal passaram de 25,7%, em 1970, para apenas 30,0% em 1986, e, em alguns estados, como São Paulo, ocorreu, de fato, uma estadualização da oferta. Na maioria dos demais, constituíram-se redes municipais precárias e de baixa qualidade, concentradas nas periferias urbanas e nas zonas rurais, atendendo aos segmentos mais empobrecidos da sociedade.

A Constituição de 1988 propiciou uma série de estímulos à descentralização. Reconheceu, pela primeira vez, a autonomia do sistema municipal de ensino, que deixou de ser subordinado às agências dos governos estaduais, e delegou às autoridades estaduais e municipais o controle de fontes importantes de receita previamente gerenciadas pelo governo federal. No entanto, os estímulos propiciados não produziram resultados expressivos no campo da educação. A parcela de matrículas, no ensino fundamental de responsabilidade dos municípios, não registrou um crescimento entre 1980 e 1996, conforme os dados do **Quadro 1**. Mesmo depois de 1988 cada nível de governo continuou a fazer (geralmente mal), um pouco de tudo. A ajuda do governo federal aos governos subnacionais persistiu, sendo feita de modo individualizado e clientelista, sem um planejamento que envolvesse critérios técnicos, enquanto que o apoio fornecido aos municípios pelos estados, permaneceu, via de regra, “*associado à barganha política, com a consequência de beneficiar os municípios mais ricos e influentes no jogo político estadual*” (Castro, 1998, p. 84).²

Quadro 1 - Ensino Fundamental – Matrícula Inicial por Dependência Administrativa - Brasil, 1980/1996

ANO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (%)				
	TOTAL	FEDERAL %	ESTADUAL %	MUNICIPAL %	PARTIC. %
1980	22.598.254	0,7	52,8	33,6	12,8
1985	24.769.359	0,5	57,2	30,2	12,1
1989	27.557.542	0,5	57,2	29,8	12,5
1991	29.203.724	0,3	57,2	30,0	12,4
1996	33.131.270	0,1	55,7	33,0	11,2

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Ao contextualizar a questão da descentralização da educação, vale a pena ressaltar que o ensino municipal está tão mais municipalizado quanto mais pobre é a região. Dados referentes às matrículas do ensino fundamental para o ano de 1997, apresentados no **Quadro 2**, revelam que, enquanto o ensino estadual predomina na maioria das regiões brasileiras, há uma realidade oposta no Nordeste, onde as redes municipais precárias e de baixa qualidade estão sendo responsáveis por mais do que a metade dos alunos matriculados.

Quadro 2 - Ensino Fundamental: Matrículas - Distribuição Percentual de Alunos por Dependência Administrativa e Regiões - Brasil, 1997

REGIÕES	TOTAL	FEDERAL %	ESTAD. %	MUNIC. %	PARTIC. %
Norte	3.011.865	0,2	59,4	34,7	5,7
Nordeste	11.184.186	0,1	37,8	50,8	11,3
Sudeste	13.020.903	0,1	62,8	25,1	12,0
Sul	4.512.567	0,1	52,3	39,0	8,6
Centro-Oeste	2.500.167	0,1	61,9	27,2	10,8
Brasil	34.229.388	0,1	52,9	36,3	10,7

Fonte: INEP – Censo Escolar 1997

Conforme já foi assinalado, essas redes estão concentradas nas periferias urbanas e, notadamente, nas zonas rurais, exprimindo e reforçando as

carências e a exclusão a que vem sendo tradicionalmente submetida a sua população. Considerando-se o país como um todo, quase 40% das matrículas ofertadas pelo município estão naquelas áreas, enquanto nos centros urbanos ficam mais de 90% das matrículas estaduais. Essa discrepância é particularmente acentuada nas regiões Norte e Nordeste, contribuindo para a precariedade das suas condições educacionais e para a dispersão da rede municipal em uma grande quantidade de pequenos estabelecimentos, conforme os dados dos Quadros 3 e 4, a seguir.

Quadro 3 - Ensino Fundamental: Matrículas - Distribuição Percentual de Alunos por Dependência Administrativa e Regiões (Zona Urbana e Rural) - Brasil, 1997

REGIÕES	ESTADUAL		MUNICIPAL	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
Norte	86,3	13,7	46,0	54,0
Nordeste	93,1	6,9	44,6	55,4
Sudeste	94,8	5,2	85,2	14,8
Sul	92,4	7,6	75,8	24,2
Centro-Oeste	96,5	3,5	74,4	25,6
Brasil	93,4	6,6	61,5	38,5

Fonte: INEP – Censo Educacional 1997

Quadro 4 - Ensino Fundamental: Distribuição Percentual de Alunos e Estabelecimentos por Dependência Administrativa – Brasil, 1996

DISTRIBUIÇÃO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	PARTIC.
Alunos	0,10	55,74	32,96	11,19
Estabelecimentos	0,08	24,13	67,71	8,08

Fonte: INEP – Censo Educacional 1996

O FUNDEF e o Sistema Brasileiro de Financiamento do Ensino

Uma segunda maneira de contextualizar o FUNDEF é como um instrumento de sanar problemas que, historicamente, têm marcado o sistema brasileiro de financiamento do ensino fundamental. Vale a pena, neste senti-

do, revisar a estrutura do referido sistema. Seus elementos básicos são um conjunto de normas constitucionais que regulam o gasto da receita tributária, um certo número de fontes de receita vinculadas a gastos com educação e uma estrutura burocrática complexa baseada na centralização de arrecadação de recursos e na descentralização da responsabilidade dos dispêndios (Gomes & Verhine, 1996).

Os documentos oficiais de política, geralmente, conferem prioridade à alocação de verbas públicas para educação básica, porém a distribuição de recursos nem sempre tem refletido as prioridades formais definidas por essas políticas. Desde 1934, as Constituições brasileiras têm incluído dispositivos que fixam a percentagem dos respectivos orçamentos que os governos federal, estaduais e municipais devem destinar à educação. Em 1983 foi aprovada a chamada Emenda Calmon que estabeleceu que os governos de estados e municípios são obrigados a gastar 25% de suas receitas de impostos e transferências com educação, enquanto o governo federal deve gastar 13% (Gomes, 1992). Esta emenda foi regulamentada pela Lei 7.348, de 24/07/85, e incorporada à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212, elevando o percentual da União para 18%, com as respectivas definições do que podem ser consideradas receitas e despesas com a educação (Brasil, 1988). Conforme já mencionado, a nova Constituição, pela primeira vez, reconheceu a autonomia do sistema municipal de ensino, que deixou de ser subordinado às agências dos governos estaduais. A Constituição de 1988 também delegou às autoridades estaduais e municipais o controle de fontes importantes de receita previamente gerenciadas pelo governo federal. No entanto, visto como um todo, o sistema de finanças públicas no Brasil e, mais especificamente, o financiamento da educação, continuou sendo muito centralizado, com os principais impostos e contribuições recolhidos pela União.

Mesmo antes da implementação do FUNDEF, os recursos financeiros para o ensino público vieram de uma variedade grande de fontes. A fonte mais importante do sistema federal é o Imposto de Renda, enquanto o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) são, respectivamente, aqueles mais importantes para os sistemas estadual e municipal. Recursos financeiros são transferidos do governo federal para os sistemas estadual e municipal através dos chamados Fundos de Participação. Nota-se que, na medida que o município é mais pobre, a importância relativa dos impostos locais fica reduzida, enquanto o papel das transferências aumenta. Na maioria dos municípios brasileiros, as transferências da União e do Estado representam mais do que 90% da receita pública (Bremaeker, 1994).

A principal fonte de recursos vinculada ao ensino fundamental é o salário-educação (Martins, 1999; Plank, 1996). Criada em 1964, esta fonte

não é um imposto propriamente dito, mas, sim, uma contribuição social por parte das empresas, recolhida e distribuída de forma centralizada pela União, aos estados e municípios, com propósitos descentralizadores e compensadores das desigualdades regionais. Os recursos do salário-educação são provenientes da alíquota de 2,5% do valor da folha de salários das empresas. Ficam isentas de contribuição do salário-educação, as instituições de ensino públicas e privadas, assim como os hospitais e as organizações culturais. A receita proveniente do salário-educação é gasta, obrigatoriamente, no ensino fundamental, sendo que dois terços retornam ao estado onde o imposto foi coletado e um terço é retido pelo governo federal - a chamada quota federal - para distribuição entre estados e municípios de acordo com critérios que, em princípio, são equalizadores. Em anos recentes, as quotas estadual e federal têm sido aproximadamente de US\$ 1 bilhão e US\$ 0,5 bilhão, respectivamente (Martins, 1999; World Bank, 1995). Até recentemente, as empresas que se enquadraram entre as que deviam contribuir podiam reter os pagamentos devidos, a fim de manter suas próprias escolas ou para reembolsar despesas com educação fundamental de seus empregados ou com os dependentes dos mesmos. Este reembolso era normalmente efetuado através da distribuição de bolsas, sendo que uma grande parte dele foi destinado a escolas particulares (Plank, 1996). O Art. 4º da Emenda Constitucional 14/96, no entanto, retirou das empresas a possibilidade de reter suas contribuições para o salário-educação e, como consequência, eliminou um dos mecanismos principais utilizados para a transferência de recursos públicos à esfera do ensino privado.

Os recursos da quota federal são usados para sustentar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A função do FNDE é servir como um banco repassador para os estados e municípios e, em princípio, ele tem o objetivo de assistir escolas que atendem estudantes sócio-economicamente desfavorecidos. Os gastos do FNDE representam, aproximadamente, 10% do orçamento do MEC e financiam uma ampla variedade de atividades e projetos relacionados com o ensino fundamental.³ Com a implementação, em 1995, do Programa de Manutenção do Ensino Fundamental, também conhecido como *Dinheiro na Escola*, uma parte dos recursos do FNDE são repassados diretamente às escolas públicas com pelo menos 150 alunos. Estes recursos são para custeio e atividades de ensino e a distribuição é feita de acordo com o número de alunos matriculados nas escolas (Brasil, 1997a). Nos anos de 1996 e de 1997, o Dinheiro na Escola chegou a mais de 100.000 unidades, com impactos sinérgicos e auto-estimulantes, mas também com limitações. Segundo uma avaliação realizada em 1998, a expansão e desempenho do programa não vem ocorrendo de forma homogênea, beneficiando as escolas de médio e grande porte e evidenciando uma tendência

“*sistematicamente desfavorável às regiões Norte e Nordeste*” (UNICAMP, 1997, p. 41). Muitas escolas enfrentam problemas com a prestação de contas, o fluxo dos recursos e os prazos de execução. Além disso, segundo a referida avaliação, a participação da comunidade escolar na gestão e controle dos recursos é ainda insatisfatória.

Além do programa de repasse direto às escolas, o FNDE financia, por meio de convênios, projetos municipais para a melhoria do ensino. Os projetos podem ser feitos para as várias modalidades de ensino (educação pré-escolar, ensino fundamental regular e supletivo, educação especial) e ter como seu objetivo construir, ampliar, reformar e/ou equipar escolas municipais, bem como realizar treinamentos de professores e adquirir equipamentos e material didático (Brasil, 1997c). Para obter recursos do FNDE, os municípios encaminham suas solicitações ao Ministério da Educação (MEC) sob forma de projetos, avaliados por técnicos a partir de critérios, tanto legais com técnicos⁴, e depois compatibilizados com os recursos disponíveis. Neste processo, entram em jogo não apenas o mérito do projeto e o critério de igualdade de oportunidades educacionais, mas também a competência do município em preencher os formulários de solicitação e sua força política. Este último aspecto ajuda a explicar o fato de que, apesar da função redistributiva do FNDE, seu financiamento tem favorecido de forma desproporcional os estados mais ricos do país (Gomes & Verhine, 1996; World Bank, 1995).⁵

Existe uma série de razões que explicam por que o sistema de financiamento à educação no Brasil não tem sido capaz, historicamente, de garantir a todas as crianças acesso à escola com um nível mínimo de qualidade. Dentre essas razões três merecem destaque especial. Em primeiro lugar, apesar da incorporação, em sucessivas constituições, de dispositivos que obrigam a alocação de parcelas específicas das receitas públicas para fins educacionais, o sistema de financiamento da educação, como um todo, ressentem-se da falta de regras efetivas que orientem a distribuição dos recursos. Mais ainda, tais regras, na forma como estão definidas - incluindo-se as normas constitucionais - , são freqüentemente burladas ou ignoradas, existindo poucos mecanismos de punição para esses casos. O acesso aos recursos para educação, portanto, continua dependente de um conjunto de fatores que tipicamente inclui a região, a riqueza e a vinculação política, mas que freqüentemente exclui a necessidade ou o esforço (Plank & Verhine, 1995; Verhine & Plank, 1996).

Uma segunda razão para o fracasso do sistema de financiamento à educação em garantir vagas escolares de qualidade aceitável, em número suficiente, é o fato de ele ser excessivamente complexo. Aos problemas colocados pela falta de regras transparentes de decisão para a distribuição dos

recursos e pela proliferação de fontes de financiamento acrescenta-se o fato de que a maioria das fontes de financiamento exige que estado e municípios solicitem esses recursos para o desenvolvimento de projetos específicos. Como decorrência, o acesso à informação e a influência política adquirem um valor tremendo na concorrência pelos recursos. Os municípios rurais mais pobres, distantes de Brasília, enfrentam sérios obstáculos para tomar conhecimento acerca da disponibilidade de recursos de determinadas fontes, bem como experimentam grandes dificuldades na hora de atender a exigências administrativas e contábeis complexas, podendo, portanto, ter negado o acesso ao apoio financeiro ao qual ostensivamente teriam direito. Na Bahia, em 1993, por exemplo, aproximadamente 25% dos municípios não receberam quaisquer transferências federais, embora todos a elas tivessem direito (Verhine, 1996). Para evitar essa possibilidade, muitos municípios empregam intermediários especializados para facilitar-lhes o acesso às transferências federais. Segundo depoimento de um então Ministro de Educação, estes “despachantes” freqüentemente dificultam o processo para as prefeituras, por desconhecerem a realidade local e por lesarem os recursos públicos ao cobrarem 25% do valor total do projeto de solicitação (Cerqueira, 1996).

Um terceiro motivo para que o sistema de financiamento não tenha se mostrado capaz de garantir o direito à educação básica decorre da manipulação política em diversos níveis. Os ministros da Educação tendem a desviar recursos para seus estados de origem, enquanto membros do Congresso Nacional tendem a distribuir bolsas de estudo e “projetos especiais” para seus redutos eleitorais. Em nível local, os recursos são usados para recompensar aliados e angariar apoios através de empregos administrativos ou de posições de ensino ou, ainda, para contratos de construção ou outros serviços (Leal, 1990; Souza, 1989). Diante desta intervenção política na administração e financiamento do sistema de educação, David Plank, no seu livro sobre educação brasileira publicado recentemente, argumenta que seria um erro caracterizar o sistema brasileiro de financiamento da educação como uma esfera de “fracasso” de política. O sistema brasileiro não surgiu nem se mantém por acidente ou omissão, mas, ao contrário, é resultado da importância atribuída à consecução de objetivos que são politicamente mais urgentes do que a educação das crianças. A “educação” representa apenas um dentre os vários benefícios que são distribuídos através do sistema educacional, e que incluem ainda empregos administrativos e de professores, licitações de obras, bolsas de estudo e merenda escolar. Manter a administração do sistema de modo a reter o controle sobre estes recursos atende aos interesses políticos dos responsáveis pelo sistema, mesmo que isto resulte em negligenciar os interesses educacionais das crianças brasileiras (Plank, 1996).

O FUNDEF no contexto brasileiro atual

Como já mencionado, o governo federal brasileiro tem adotado, nos últimos anos, uma variedade de medidas para sanar alguns dos problemas acima apresentados. Exemplos dessas medidas são a eliminação da possibilidade de uma empresa não contribuir para o salário-educação; a especificação, nos artigos 70 e 71 da nova LDB, de precisamente quais despesas educacionais entrariam no cálculo dos recursos públicos aplicados no ensino, conforme exigido no artigo 212 da Constituição; a responsabilização civil e criminal das autoridades competentes por atrasos na liberação de recursos financeiros para o ensino (ver Lei 9.394, Art. 69) e a introdução da política de repasse direto de recursos do FNDE para as escolas.

A medida mais importante, no entanto, é a implementação do FUNDEF. A exposição dos motivos, que precede à proposta original da Emenda Constitucional 14, justifica a criação do Fundo, reportando-se a um avanço quantitativo paralelo a um recuo ou retardamento qualitativo, assim como a problemas como a dispersão de esforços entre os diferentes níveis do governo, a falta de definição clara de responsabilidades, a má distribuição dos recursos, acentuando as desigualdades regionais e o descaso em relação à formação e remuneração do magistério. O FUNDEF representa uma tentativa de alterar este cenário, estimulando a transformação de certas práticas problemáticas vigentes, uma vez que:

- determina que uma quantidade substantiva dos recursos aplicados na educação pública seja destinada ao ensino fundamental;
- aloca esses recursos de acordo com as matrículas, assumindo um caráter redistributivo e incentivando cada rede a ampliar o seu número de alunos;
- garante um valor mínimo por aluno em todas as regiões do país. Ainda que baixo em relação a padrões internacionais, este valor (R\$ 315 nos anos de 1998 e 1999) é bem superior ao que vinha sendo gasto no ensino fundamental em muitas partes do Brasil, especialmente nas suas regiões mais pobres;
- estabelece mecanismos concretos para uma valorização do corpo docente, exigindo dos estados e municípios a formulação de planos de carreira e remuneração do magistério e destinando 60% do valor do fundo ao pagamento de salários dos professores em exercício no ensino fundamental;
- cria um sistema de acompanhamento e controle dos recursos através de conselhos participativos, implementando mecanismos que asseguram a

disponibilidade das informações necessárias para o atendimento dos seus objetivos.

Segundo uma avaliação do primeiro ano do FUNDEF, realizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), os resultados concretos do Fundo têm sido altamente positivos (Brasil, 1999). Os dados apresentados indicam que, no ano de 1998, o Fundo controlou um total de R\$13,3 bilhões, sendo R\$8,6 bilhões derivadas dos estados, R\$4,2 bilhões oriundos dos municípios e R\$524 milhões (aproximadamente 4% do total) fornecidos pelo governo federal. O Fundo representou cerca de 1,5% do PIB do Brasil e foi responsável por 73% de todos os gastos no ensino fundamental daquele ano.⁶ Conforme o estudo do MEC, o FUNDEF canalizou R\$ 2 bilhões para 2.703 redes municipais de ensino, que, por sua vez, atendiam um total de 10.9 milhões de estudantes. Como um todo, os municípios brasileiros gastaram 22,7% a mais com o ensino fundamental em relação ao ano anterior. Aqueles que se beneficiaram mais foram os 2.159 municípios do país que, em 1997, gastaram menos do que R\$ 315 por aluno. Os municípios da região nordeste, a parte mais pobre do país, aumentaram em 87% os recursos financeiros que aplicaram no ensino fundamental.

Conforme previsto, as evidências demonstram que o FUNDEF conseguiu redistribuir os recursos destinados à educação entre os estados e os municípios. Em 22 estados houve uma transferência líquida dos estados para os municípios; em 5 estados o contrário aconteceu. Neste segundo grupo encontra-se o estado mais rico do Brasil, São Paulo, onde o sistema estadual acumula 78% das matrículas de ensino fundamental, mas que, em 1997, gastou por aluno a metade do que os municípios, em média, aplicaram (R\$ 569 vs. R\$ 1039). Em 1998, com a implementação do FUNDEF, ambos os sistemas públicos (estadual e municipal) de São Paulo gastaram, em média, R\$ 657 por aluno, o valor/aluno mais alto no país. O estado do Maranhão, situado na região nordeste e considerado um dos mais pobres do Brasil, foi aquele onde os municípios foram mais beneficiados. Como resultado do FUNDEF, o gasto/aluno médio dos municípios maranhenses no ensino fundamental aumentou 213%, subindo de R\$ 101 para R\$ 315.

Provavelmente o benefício mais marcante do FUNDEF, no seu primeiro ano, foi um aumento substancial das matrículas no ensino fundamental. Pela primeira vez na história do país, ficou economicamente vantajoso matricular novos alunos, e, assim, as redes estaduais e municipais competiram para atrair os candidatos disponíveis. Como consequência, a matrícula no ensino fundamental público foi acrescida em 6%, chegando-se a alcançar, nas regiões mais pobres, níveis bem mais elevados (12,1% no Nordeste e 7,7% no Norte). Diante dessas tendências, a taxa líquida de matrícula no ensino fundamental, no país, subiu de 93,0% para 95,8%, sendo 90,5% de to-

das as matrículas em escolas públicas. Destaca-se que o impacto positivo do FUNDEF sobre as matrículas escolares ocorreu, principalmente, nas redes municipais. Enquanto estas redes, no seu conjunto, adicionaram 2,7 milhões de alunos (um aumento de 21,5%), os sistemas estaduais perderam 832 mil estudantes (- 4,6%). Assim, o FUNDEF provocou um verdadeiro processo de municipalização, que, de fato, iniciou-se imediatamente após sua criação legal no final do ano de 1996, ano antes de sua implementação no cenário nacional. Como se vê no quadro a seguir, em relação ao sistema estadual, a porcentagem dos alunos matriculados em escolas municipais aumentou de 37,2% em 1996 para 46,7% em 1998.

Quadro 6 - Matrícula do ensino fundamental, por rede estadual e municipal, nos anos 1996-1998, no Brasil

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	
	ESTADUAL	MUNICIPAL
1996	62,8	37,2
1997	59,3	40,7
1998	53,3	46,7

Fonte: MEC

Um outro benefício antecipado do FUNDEF foi o aumento dos níveis salariais dos professores que atuam no ensino fundamental público. Os dados apresentados no referido relatório do MEC indicam que avanços significativos foram alcançados. Os salários médios para os professores do ensino fundamental público aumentaram 12,9% (diante de uma taxa de inflação de 3,0%). Os professores com o maior acréscimo salarial foram os das redes municipais, tendo, em média, um aumento de 18,4% no país como um todo e de 49,0% na região nordeste. O Nordeste, no entanto, permanece sendo a região onde os salários dos professores são os mais baixos. Em agosto de 1998, o professor de um município nordestino recebeu, em média, apenas R\$ 231 por mês para 20 horas/semana de trabalho, muito aquém do mínimo de US\$ 300/mês inicialmente esperado por muitos dos proponentes do FUNDEF.

Além de benefícios salariais, o FUNDEF promoveu investimentos no treinamento de professores. Por um período de cinco anos (até o final de 2001), uma parte dos 60% do FUNDEF, que deve ser aplicado na valorização do magistério, pode ser utilizada para a habilitação de professores não qualificados (leigos). Segundo dados oficiais, entre 1997 e 1998, o número de professores leigos no país caiu 15% (de 109 mil para 92 mil). Quase 60%

dos municípios no país e mais do que 80% dos situados na região nordeste reportaram o uso de recursos do FUNDEF para este fim.

Por outro lado, apesar dos avanços assinalados, pode-se dizer que a condução do FUNDEF tem sido marcada por dificuldades e limitações, decorrentes tanto da concepção e mecanismos do Fundo como de circunstâncias mais gerais inerentes ao sistema de financiamento do ensino. Observa-se, por exemplo, que diversos governadores de estados brasileiros vêm expressando a sua insatisfação com essa nova política, uma vez que, na grande maioria das unidades federativas, o Fundo tem redistribuído recursos do tesouro estadual em favor dos municípios.⁷ Recentemente, quando seis governadores ameaçaram não pagar suas dívidas junto à União, uma das exigências colocadas na mesa de barganha foi a extinção do FUNDEF.

Já no estado de São Paulo, onde o sistema estadual abrange mais de 80% dos alunos do ensino fundamental, são os prefeitos que criticam aqueles efeitos redistributivos. Argumentam que o Fundo deveria contemplar o ensino infantil e a educação dos jovens, uma vez que os municípios foram compelidos a atuar nessa área pela carência de investimentos estaduais. Por outro lado, sindicatos de professores também manifestam um descontentamento com o fato de não ter sido estabelecido um piso básico para os salários, e por ser permitido que uma parte dos recursos destinados à valorização do magistério seja utilizada para a habilitação de professores leigos, e não para uma melhoria na remuneração.

Com a crise e os cortes nos gastos públicos, o valor mínimo anual por aluno foi fixado em um nível muito baixo (R\$ 315,00 em 1998 e 1999), insuficiente não apenas para garantir um melhor padrão de qualidade do ensino, como, até mesmo, para o próprio cumprimento da Lei 9.424. Uma vez que essa Lei prevê um valor mínimo nunca inferior “à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental do ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas”, para que a mesma fosse respeitada, o valor mínimo por aluno para 1998 deveria ficar em R\$ 444,17, conforme estimativa efetuada por Davies (1998).⁸ Por outro lado, o Banco Mundial alega que, em um país com o nível de desenvolvimento do Brasil, o mínimo necessário para o ensino fundamental ficaria em torno de US\$ 300 por aluno/ano, ou seja, aproximadamente R\$ 540,00 (WORLD BANK, 1995).

Existem muitos outros problemas com o FUNDEF. Nota-se, por exemplo, que, sendo os coeficientes de participação dos sistemas estaduais e municipais definidos com base nos dados do censo educacional do ano anterior, as redes de ensino, cujas matrículas crescem rapidamente de um ano para o outro, terminam sendo prejudicadas. Mais preocupante ainda é que o FUNDEF tende a dificultar esforços para racionalizar e melhorar a divisão

de responsabilidades educacionais entre os estados e os municípios, na medida em que suas redes passam a competir por uma maior parcela das verbas.⁹ Além disso, a ênfase colocada pelo FUNDEF no ensino fundamental não leva em conta a exigência de uma política educacional mais abrangente, que possa contemplar o sistema de ensino como um todo. Com um caráter restrito, o FUNDEF tende a enfraquecer os outros níveis e modalidades de ensino. Constatou-se, por exemplo, que entre 1997 e 1998 as matrículas nas classes de educação infantil reduziram-se e que o supletivo foi, em grande parte, incorporado ao ensino fundamental regular através de mecanismos que escamoteiam o fato de que os alunos já ultrapassaram a faixa de idade própria a esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, o ensino médio, que apresenta os maiores índices de crescimento da matrícula no país, conta com apenas 6% do total de gastos públicos em educação e não possui mecanismos próprios para assegurar o seu necessário financiamento.¹⁰ É por tudo isso que partidos políticos da oposição estão, atualmente, propondo a substituição do FUNDEF por um fundo mais abrangente, denominado FUNDEB (Fundo da Educação Básica) (Partido dos Trabalhadores, 1999)

Observa-se, também, que apesar do estímulo recente à municipalização, o impacto descentralizador e redistribuidor do FUNDEF é provavelmente reduzido. Conforme análise de Abrúcio e Ferreira (1998), dada a grande concentração dos recursos tributários destinados à educação na esfera estadual (quase 50% do total), os estímulos à municipalização tendem a se esgotar tão logo seja alcançado um equilíbrio entre as matrículas ofertadas pelos governos estadual e municipal e as receitas destinadas ao Fundo. Além disso, uma vez que ele opera e redistribui recursos no âmbito de cada estado e a complementação da União para aqueles mais pobres representa uma parte muito pequena (aproximadamente 4%) do seu valor total, as desigualdades existentes entre as várias unidades e regiões da Federação brasileira serão provavelmente mantidas, ou, até mesmo, acentuadas. Relacionado a esta crítica está o fato de que quase 70% dos recursos do FUNDEF são oriundos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), que é, por sua natureza, um tributo regressivo, onerando mais a população de baixa renda, uma vez que este grupo é aquele que usa a maior proporção de sua renda para fins de consumo.

Finalmente, reafirmando a importância do contexto em que o FUNDEF está inserido, observa-se que as orientações e mecanismos do FUNDEF têm encontrado resistências e obstáculos em características sócio-culturais e em práticas políticas que ainda persistem na maioria dos municípios brasileiros. Notadamente em pequenos municípios e nas áreas menos desenvolvidas do país, como o Norte e o Nordeste, isto tem levado a fraudes, desvios e má utilização dos recursos do FUNDEF; a problemas com a valo-

rização do magistério e a práticas orientadas para neutralizar os mecanismos estabelecidos de controle e de participação.¹¹ Em 1998, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, exigidos pelo programa, haviam sido criados em 80% dos municípios brasileiros. A maior parte deles, contudo, é manipulada pelos prefeitos ou por seus secretários de educação, nomeando funcionários, parentes ou amigos para compô-los, não orientando os participantes sobre a natureza das suas responsabilidades, sonegando as informações necessárias ou deixando de convocar reuniões. Mesmo quando isto não ocorre, o funcionamento desses órgãos vem sendo prejudicado pela carência de pessoas mobilizadas e capacitadas para a participação, pela complexidade dos registros contábeis e demais informações e pela velocidade com que as operações financeiras são implementadas. Além disso, em muitos estados os órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino e os Tribunais de Contas referentes aos diversos níveis de governo vêm agindo com lentidão em termos da criação de mecanismos específicos para a fiscalização do FUNDEF.

Considerações Finais

Embora criticado por muitos, tudo indica que o FUNDEF vai permanecer, pelo menos até 2007, respeitando o tempo de duração estipulado pela Emenda Constituição 14/96. O FUNDEF tem sido fortemente defendido pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e seus resultados positivos têm sido enfaticamente divulgados pelo Ministério da Educação. O valor total do Fundo deve crescer 6% em 1999, aumentando de R\$ 13,3 bilhões para R\$ 14,1 bilhões. Devido à precariedade da situação econômica do Brasil, grande parte deste acréscimo será coberta pela contribuição do governo federal, que aumentará cerca de 60%. Como no ano de 1998, em 1999, um total de oito estados devem beneficiar-se da complementação federal. Está também previsto que, em 1999, o FUNDEF vai continuar favorecendo mais as redes municipais do que as estaduais, com apenas três estados (comparado com cinco em 1998), recebendo das transferências do Fundo um ganho líquido nos seus recursos para o ensino fundamental.

Diante dos debates e discussões que circulam em torno do FUNDEF, o que fica evidente é a necessidade de se realizar investigações que acompanhem e avaliem o seu impacto, com base em procedimentos e critérios cientificamente construídos. Tal processo de avaliação deve ser feito a longo prazo, realizado por pesquisadores altamente qualificados e não diretamente envolvidos com o Fundo, que possuam uma visão crítico-analítica, teoricamente embasada, da questão. Em outras palavras, é imprescindível que a responsabilidade pela avaliação do FUNDEF seja assumida por membros da comunidade acadêmica brasileira. Vale mencionar, neste sentido, que desen-

volvemos no estado da Bahia, desde o início da década de 90, uma pesquisa sobre o financiamento do ensino fundamental que oferece uma oportunidade de atender à necessidade de uma avaliação científica do FUNDEF. Já tendo dados financeiros do passado referentes aos municípios e, coletando agora dados comparáveis a partir da inauguração do Fundo, será possível avaliar, em um contexto específico, até que ponto esta nova iniciativa resulta em mudanças por parte dos governos estadual e municipais quanto ao seu comportamento financeiro em relação ao ensino fundamental (Verhine, 1999).

Finalmente, vale destacar que, quando argumentamos a favor de implementar pesquisas avaliativas de políticas educacionais, não tratamos de qualquer pesquisa, mas daquela que favoreça e facilite o diálogo entre pesquisadores e decisores, para proveito mútuo. No âmbito do estado de Bahia, é nossa esperança que a pesquisa que estamos desenvolvendo desde o início da década de 90 chegue a exercer este papel. Mas no cenário maior, tanto no nível nacional como mundial, é necessário juntar esforços para garantir pesquisas que ajudem a universalizar o ensino de qualidade dentro de um contexto de recursos financeiros limitados. Ao meu ver, cabe a nós, especialistas em educação comparada, criar as técnicas, montar as pressões políticas e estabelecer os canais de comunicação necessários para garantir um ambiente em que tais pesquisas possam florescer.

NOTAS

¹ Para uma descrição e análise do referido Manifesto, originalmente publicado em 1932, ver Manifesto, 1984

² É preciso, no entanto, fazer justiça às inovações surgidas no âmbito de alguns estados, no sentido de assegurar uma colaboração construtiva entre as esferas estadual e municipal. As estratégias variaram, sendo exemplos: a transferência negociada (Rio Grande do Sul e Santa Catarina), a divisão de encargos de acordo com a capacidade financeira dos municípios (Minas Gerais) e uma combinação dos dois modelos (ver Amaral Sobrinho, 1995; Marques, 1995).

³ Em 1998, o FNDE aplicou seus recursos em 15 projetos principais, tratando, entre outras coisas, do livro didático, da educação pré-escolar, da educação especial, da saúde do escolar, da TV escolar e do combate ao analfabetismo de jovens e adultos (Martins, 1999).

⁴ Os requisitos legais são: ter aplicado em educação o percentual mínimo de recursos municipais previstos em lei (25% da receita oriunda de impostos), estar em dia com as prestações de contas dos recursos transferidos pelo MEC, não ter quaisquer débitos com entidades do governo federal e ter instituído o Estatuto do Magistério e o concurso público no município. Os requisitos técnicos são: elaborar os projetos de acordo com formulários do MEC, ajustar as ações à realidade educacional do muni-

cípio, prever despesas compatíveis com o orçamento e a capacidade de gerenciamento municipal, especificar uma contrapartida por parte da prefeitura que equivale a 10% do valor financiado (Brasil, 1997c; Cerqueira, 1996).

⁵ Um estudo recente determinou que seis dos dez estados com o menor transferência do FNDE estão entre os estados mais pobres do Brasil enquanto seis dos dez estados recebendo a maior transferência estão entre os mais ricos (World Bank, 1995).

⁶ O total de gastos no ensino fundamental foi R\$18,3 bilhões, representando um gasto por aluno de R\$565,00. Além dos recursos do FUNDEF, foram aplicados recursos do salário-educação (R\$ 3 bilhões) e de impostos estaduais e municipais (R\$ 2 bilhões).

⁷ Em 1998, o FUNDEF resultou na transferência de recursos dos municípios para os estados em apenas cinco estados, sendo que, este número deve se reduzir a três em 1999.

⁸ Segundo artigo publicado na Folha de São Paulo de 12/6/99, o valor mínimo definido pela lei alcançaria R\$ 420,00. A conversão do valor proposto pelo Banco Mundial em reais foi feita com base no câmbio de julho de 1999.

⁹ Em 1998, receberam complementação da União os estados do Maranhão (R\$ 165 milhões), Bahia (R\$ 147 milhões), Pará (R\$ 114 milhões), Ceará (R\$ 52 milhões), Piauí (R\$ 27 milhões), Pernambuco (R\$ 12,5 milhões), Paraíba (R\$ 5,2 milhões) e Alagoas (R\$ 1,4 milhões). Ver Brasil, 1999.

¹⁰ Para uma análise da crise financeira enfrentada pelo ensino médio público no Brasil, ver Rodriguez e Verhine, 1999.

¹¹ No Espírito Santo e no Maranhão, por exemplo, recursos do Fundo foram usados para o pagamento da folha do funcionalismo (Folha de São Paulo, 21/5/1999, p. 3-6). Na Bahia, dossiê encaminhado pela Associação dos Professores Licenciados à Procuradoria Geral da República denunciou 100 prefeituras por problemas como a compra de veículos para o gabinete do prefeito e o pagamento de despesas alheias à educação (como o salário de telefonistas, subdelegados, auxiliares de escritório ou do conjunto do funcionalismo) com os referidos recursos; fraudes na declaração de matrículas (com a inclusão de alunos “fantasmas”), admissão de professores sem concurso ou através de contratos irregulares e lesivos, salários ínfimos ou pagos com atrasos freqüentes e prolongados e privilégios para aqueles “amigos” (APLB, 1999 e A Tarde, 18/3/99 e 21/5/99).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F.L.; COSTA, V.M.F. *Reforma do estado e o contexto federativo brasileiro*. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. *FUNDEF: Balanço do primeiro ano do FUNDEF*. Brasília, MEC, 1999.

- BRASIL, Ministério de Educação e Desportos. *Dinheiro na escola: Procedimentos operacionais*. Brasília, MEC/FNDE, 1997a.
- BRASIL, Ministério de Educação e Desportos. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Brasília, MEC/FNDE, 1997b.
- BRASIL, Ministério de Educação e Desportos. *Sistemática de financiamento do ensino fundamental - 1997*. Brasília, MEC/FNDE, 1997c.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BREMAEKER, F.E.J. Mitos sobre as finanças dos municípios brasileiros. *Revista de Administração Municipal*, 41:212, p. 06-21, 1994.
- CALLEGARI, C.; CALLEGARI, N. *Ensino fundamental: A municipalização induzida*. São Paulo: SENAC, 1997.
- CASTRO, M.L.O. *A educação na Constituição de 1988 e a LDB*. Brasília: André Quicé, 1998.
- CERQUEIRA, S.B. *Políticas públicas de financiamento da educação*. Salvador, UFBA-Faculdade de Administração, 1996 (dissertação de mestrado não publicada).
- DAVIES, N. *O FUNDEF e o orçamento da educação: Desvendando a caixa preta*. Niteroi, RJ: autor, 1998.
- GOMES, C.A. Financiamento e equidade. In: GOMES, C. A.; SOBRINHO, J.A. (orgs.) *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: IPEA, (Série IPEA, 136), 1992.
- GOMES, C.A ; VERHINE, R.E. O financiamento de ensino público no Brasil: Uma perspectiva política-econômica. *Caderno CRH*, 24/25, 1996, p. 193-220.
- LEAL, M. C. *Os des(mandos) do clientelismo de estado sobre os recursos públicos da educação de 1o. e 2o. graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990 (Tese de Doutorado não publicada).
- LIMA, Ailton Aziz. *A municipalização do ensino de 1º grau: Exame da descentralização do ensino através de um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Salvador: Xerox, 1985.

- LOURENÇO FILHO, M. B. Da cooperação dos municípios com o estado em matéria de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, 13(35), 1949, p. 5-18.
- MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, 18(48), 1984, p. 202-237.
- MARQUES, A.E.S. Por que não se consegue municipalizar o ensino básico: recursos financeiros e leis não são suficientes? *Universa*, v. 3, n. 1, 1995, p. 137-144.
- MARTINS, P.S. Financiamento da educação no município. In: *Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação*. Brasília: FUNDAESCOLA/MEC, 1999, p. 139-169.
- MEIRELLES, H. L. Educação, ensino e cultura no município. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, 18(48), 1952, p. 202-237.
- MONLEVADE, J.; FERREIRA, E.B. *FUNDEF e seus pecados capitais*. Ceilândia, D.F.: Idéa Editora, 1997.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. *FUNDEB – Fundo da Educação Básica*. Brasília: ADN – Comunicação, 1999.
- PLANK, D.N. *The means of our salvation: Public education in Brazil, 1930-1995*. Boulder, CO.: Westview, 1996.
- PLANK, D.N; VERHINE, R.E. Schooling for Some: Local Financial Commitment to Basic Education in Bahia, Brazil. *Education Economics*, 3:1, 1995, p. 43-60.
- RODRIGUEZ, A.; VERHINE, R.E. Lost in the middle: The plight of secondary education in Brazil. Trabalho apresentado na 43ª Reunião Anual da International and Comparative Education Society, Toronto, Canada, 15 de abril, 1999.
- SARI, M.T. Organização da educação municipal: Da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: *Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação*. Brasília: FUNDAESCOLA/MEC, 1999, p. 15-75.
- SOUZA, A. M. Considerações sobre a distribuição dos recursos educacionais. *Em Aberto*, 42, abr./jun., 1989.
- TEIXEIRA, A. A municipalização do ensino primário. *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro, DASP, 17(3), 1957, p. 337-364.

- TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedadógicas*. Rio de Janeiro, INEP, 26(63), 1956, p. 3-31.
- VERHINE, R.E. Financiamento local e educação básica. *Boletim ANPED*, n. 1, 1996, p. 186-187.
- _____. Financiamento de ensino fundamental na Bahia: Novos achados e uma proposta para avaliar o FUNDEF. *Gestão em Ação*, 2:1, 1999, p. 09-29.
- VERHINE, R.E.; PLANK, D.N. O financiamento da educação básica: Um estudo de receitas e gastos dos redes municipais de ensino da Bahia. In: Boaventura E.M. (org.), *Políticas Municipais de Educação*. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 31-62.
- UNICAMP. NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. *Síntese dos resultados*. Campinas, S.P.: NEPP/UNICAMP, 1998.
- WORLD BANK. *Brazil public expenditure study: The education sector*. Washington: IBRD, 1995 (texto não publicado).

DESCENTRALIZAÇÃO, MUNICIPALIZAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO?

A tensão entre centralização e descentralização da Educação na Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes ¹

Professora da Universidade do Estado da Bahia

A finalidade deste artigo é apresentar e discutir aspectos da descentralização dos serviços educacionais no Estado da Bahia, tendo em vista o debate em torno do tema e da legislação estadual específica, além dos resultados historicamente alcançados pelas diversas redes de ensino no Estado. Pretende, ainda, apresentar algumas reflexões sobre as determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério.* O foco do debate está centrado no poder local e na sua capacidade de oferta de serviços básicos, e nas definições de municipalização e de federalismo, em suas relações com o objetivo básico do sistema de ensino – a universalização do acesso e a ampliação do período escolar da população brasileira.

I – NOTAS HISTÓRICAS

A tensão centralização/descentralização da oferta dos serviços educacionais no Brasil se faz presente logo após a constituição do Estado Nacional. Depois das proposições da Constituinte de 1823, de implantação de um sistema de educação primária (não incorporadas na Constituição do Império, em 1824), somente em 1827 é que o Governo Central irá se voltar para a organização de um sistema nacional de ensino primário, com a criação de escolas nas cidades, vilas e termos do Império. A legislação previa desde

* O texto tem como fontes a documentação levantada pelo projeto Memória da Educação na Bahia, na sua primeira fase (1980-84), além do trabalho elaborado para a Superintendência de Estudos e Informações - SEI/SEPLANTEC, do Estado da Bahia, em convênio com o IPEA/SEPLAN, em 1996, com a participação das professoras Elizabete Conceição Santana e Maria Cristina Ferraz de Menezes, ambos sob a nossa coordenação.

o conteúdo do ensino de primeiras letras até normas referentes à organização escolar, provimento das cadeiras por concurso, e nível salarial (único, vez que os proventos fixados eram os mesmos em todo o país). Naquele momento, cabia às Câmaras Municipais a definição de necessidade de criação de novas cadeiras e a inspeção das mesmas.

Como se sabe, a partir do Ato Adicional de 1834 dá-se a descentralização, deslocado-se o poder de criação de escolas primárias para as Províncias.

Trata-se, em realidade, de uma *descentralização dentro de um Estado Unitário*, cabendo seu financiamento, portanto, ao governo imperial. Os gastos com educação continuavam a ser financiados pelo subsídio literário, cobrados localmente, e as despesas que ultrapassassem a arrecadação eram cobertas pelas rendas gerais do Império. A partir de 1834, as iniciativas do Governo Central na área do ensino primário se limitam ao Município da Corte (Rio de Janeiro). Este é o limite também das proposições apresentadas por Ruy Barbosa, em 1882, e nunca aprovadas.

Na Bahia, apesar da criação, ainda na década de 30, da primeira Escola Normal e do Lyceu Provincial (para ensino secundário oficial e público), único existente até 1950, o ensino primário só será regulamentado em 1860.

1. A República

Com o advento da República e a criação da Federação, mantém-se e intensifica-se o processo de descentralização.

A reorganização do sistema de educação brasileiro sofre o influxo de duas correntes, que suportam, por sua vez, as tendências do Estado brasileiro: o *federalismo*, com a conseqüente autonomia dos Estados-membros nascentes; e o estabelecimento de controles do Estado na vida dos indivíduos.

Logo após a República, o decreto 914-A, de 23-10-1890, baixado pelo Governo provisório, apresenta três artigos na área de educação, definindo competências federais e estaduais na área:

“Artigo 34 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º - Animar, no país, o desenvolvimento da educação pública, a agricultura, a indústria e a imigração;

2º - Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

3º - Prover a instrução primária e secundária no Distrito Federal.”

(...) “Artigo 62 - Cada Estado reger-se-á pela Constituição e pelas leis que adotar, contanto que se organizem sob a forma republicana, não contrari-

em os princípios Constitucionais da União, respeitem os direitos que esta Constituição assegura e observem as seguintes regras:

(...)

5º - *O ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no Primário*".

(...)“Artigo 72 - *A constituição assegura a brasileiros se estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes a liberdade, a segurança individual e a propriedade, nos seguintes termos:*

(...)

6º - *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”

O debate desses artigos gravitou em torno dos seguintes temas: ²

- a) a incumbência (não privativa) da União em assuntos de educação, desde animar o desenvolvimento do ensino público à criação de instituições de ensino primário e secundário nos Estados;
- b) a incumbência dos Estados em propiciar instrução básica, gratuita, no primário, livre à iniciativa privada e de ideologia oficial e, finalmente, leiga em todos os níveis;
- c) a consagração do caráter laico do ensino em todos os estabelecimentos públicos.

Após o debate constitucional, foram adotadas as seguintes ementas ao texto:

- a) a substituição da expressão “*animar o desenvolvimento das letras, ciências e artes*”;
- b) o Artigo 62 teve todos os seus parágrafos eliminados, cabendo a cada Estado organizar sua constituição, respeitados os princípios constitucionais da União. Deixam de ser *princípios nacionais* a gratuidade do ensino primário e a obrigação do Estado em ofertá-lo;
- c) no Artigo 72, desaparece a idéia de um ensino “livre”, fora dos controles estatais.

Entendem alguns estudiosos que o uso da palavra “animar” levava em conta, por um lado, o respeito à autonomia estadual; de outro, instava o Governo Central a apoiar e promover as “primeiras letras”, sem, contudo, assumir a responsabilidade pelo ensino primário. A expressão “animar o desenvolvimento das letras”, tomada em sua dimensão cognoscitiva, de aquisição da leitura e escrita³, não foi aquela adotada na Primeira República, que lhe aplicou o sentido de “*beletismo*”.

Quanto à não-incorporação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário como princípios nacionais, justifica-se em razão dos princípios de **federalismo** e **autonomia**. Tais noções foram colocadas acima de quaisquer interesses coletivos porventura existentes na formação do cidadão, da

nacionalidade ou do eleitor. O único sinal de igualdade almejada pela constituição republicana é a que decorre da laicização do ensino público.

Com tais posições, a Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891 não deixa clara a adoção do direito à educação. Proclama a liberdade de culto e declara **leigo** o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Artigo 8º, §2º. e Art. 72, §6º), consolidando a separação entre Igreja e Estado. Suprime, entretanto, do seu texto, a explicitação existente na Constituição de 1824, segundo a qual a instrução primária era gratuita. A Constituição de 1891 foi menos clara que a de 1824 na definição do direito à educação, e mais autônoma que o Ato Adicional de 1834. A responsabilidade por educar desloca-se para os Estados.

Apesar disto, a Constituição Federal utiliza o acesso à educação como critério para qualificar o homem brasileiro de cidadão ativo. No seu título IV, Seção I - "Das Qualidades do Cidadão Brasileiro", estabelece:

"Art. 70, §1º. - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as do Estado:

1 - Os mendigos.

2 - Os analfabetos."

O conceito de cidadania ativa, que no texto anterior era estabelecido com base na propriedade, torna-se mais amplo na nova Carta, que, entretanto, não reconhece como **direito** o acesso do cidadão à educação nem explicita como **dever** do Estado a exigência de ofertá-la.

Deste modo, o Governo Provisório mantém a condição do eleitor enquanto alfabetizado na convocação de eleições para a Assembléia Constituinte, não só a de âmbito Nacional como as Estaduais, na criação da Federação Brasileira. Ao vincular educação e voto na qualificação do cidadão, a Constituição consagra o entendimento de que o voto é de interesse particular, individual.

O movimento pela Federação, oriundo das lutas pela redução do poder central desde o período da Regência, e que levava ao Ato Adicional, foi uma das principais reivindicações republicanas. Supunha-se então que a estadualização, com a descentralização das ações do Estado, garantiria maior efetividade e maior alcance democrático.⁵

Durante o governo Provisório criou-se o Ministério da Instrução. O Decreto número 7, de 20 de novembro de 1889, prevê, no parágrafo 2º do Artigo 2º, a competência dos Estados para "*providenciar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la em todos os seus graus*". Na Bahia, ainda em 1889, no governo de Manoel Vitorino (Ato de 31 de dezembro de 1889), é proclamada uma ampla reforma da instrução primária e secundária, em que se prevê a obrigatoriedade do ensino. O seu Artigo 2º declara: "*A frequência ao ensino primário, público ou particular,*

gratuito ou remunerado, é obrigatória” (o Artigo 1º declarava completamente livre aos particulares, no Estado da Bahia, o ensino primário e secundário - era a chamada desoficialização do ensino, uma das reformas previstas por Rui Barbosa, em 1879).

Para realizar a obrigatoriedade, prevê-se, igualmente, o recenseamento da população escolar (Art. 14). Interessante é a definição da finalidade do ensino primário, que visa *“formar homens úteis à família e à pátria, deverá ser natural e nacional, isto é, inspirar-se no cultivo da observação do juízo e do sentimento e caráter domésticos, sociais e cívicos.”*

Estas mudanças, entretanto, são fugazes. A mudança do Governo Provisório na Bahia faz cair, logo em seguida, a reforma elaborada. No Brasil, as propostas para educação incluídas no texto do Projeto de Constituição encaminhado pelo Governo Provisório são derrubadas, consolidando-se a posição federalista.

Em vários Estados, as constituições declaram o direito à educação. Em São Paulo, a legislação prevê não apenas o direito à educação mas até sua obrigatoriedade, o que ocorre também com Minas Gerais e com a Constituição da Bahia de 1891.

O governo de Virgílio Damásio decreta, através de ato de 29 de outubro de 1890, a primeira Constituição. É uma *“Constituição provisória”*, depois substituída por outra elaborada por Assembléia Constituinte. No que diz respeito à educação, são as seguintes as suas disposições:

“Titulo VII - Dos direitos individuais e garantias:

Art.. 110 - A inviolabilidade dos direitos civis e políticos do cidadão, que têm por base a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, é garantida da maneira seguinte:

12 - Todos têm o direito de publicamente ensinar e aprender, uma vez que satisfaçam as finalidades estabelecidas pela lei; (...)

13 - Cada um pode professar a religião que escolher. (...)

25 - O Estado garante a instrução pública, primária e secundária, clássica e profissional. E além de gratuita, a instrução pública primária será obrigatória desde já nas cidades e progressiva e oportunamente onde possa sê-lo, de modo a, no prazo mais breve possível tornar-se tal no Estado todo.(...)

26 - O Estado também ministrará a instrução superior em estabelecimentos seus, ou auxiliará oficialmente aos particulares que possam ministrá-la, satisfazendo estes as condições de idoneidade, e oferecendo garantias suficientes de efetiva instrução aos alunos”.

A Constituição do Estado da Bahia, aprovada em 2 de julho de 1891 pela Assembléia Constituinte, foi afirmativa: o Estado garante a instrução pública primária, secundária e profissional; deve proteção à miséria e à in-

fância (Art. 136). O ensino será leigo nos estabelecimentos públicos, e “*O Ensino Primário será gratuito, obrigatório e universalizado*” (Art. 148). Entretanto, além de afirmar o direito à educação e o dever do Estado em ofertá-la, a Constituição Estadual *municipalizou* a ação educativa no ensino primário. No seu Artigo 109, parágrafo 6º, estabelece as seguintes competências ao município, através dos Conselhos Municipais:

“criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária, com o concurso do Estado onde o município não puder desempenhar esta tarefa e sem prejuízo das instituições congêneres que aquele entenda criar e manter”.

A municipalização do ensino primário faz-se sem grande oposição na Assembléia Constituinte Estadual. Encontramos, nos Anais da mesma Assembléia, apenas um protesto do senhor Aristides Borges, uma voz premonitória, discutindo o excesso de atribuições dos municípios, sem uma correspondente distribuição de recursos:

*“(...) E o certo é que, na divisão de impostos entre Província/Municípios (referia-se ao período do Império), a Província absorvia tudo, deixando as migalhas para eles. De sorte que o município entre nós era uma instituição que só existia no papel (...). Quando tratou de organizar o município, a comissão deu-lhe encargos e atribuições tais que só as municipalidades dispoem de muitos recursos poderão desempenhar (...) Onde irão os municípios fazer receita? A sua autonomia, portanto, ficará no papel e eles continuarão a fazer a ridícula figura que têm feito até hoje. Se não tomarmos outro caminho quando tratarmos das municipalidades, não vale a pena conferir-lhes tantos direitos, encargos e atribuições”.*⁵

O texto final da Constituição prevê a criação de um fundo escolar pelos municípios. Não foi encontrada referência à criação de nenhum deles.

A Lei que regulamentou o Sistema de Ensino, de nº 117, de 24 de agosto de 1895 - Lei de Organização do Ensino, no Título I, capítulo único, faz a seguinte divisão de competências entre Estado e Município, além de estabelecer os limites da obrigatoriedade escolar:

a) O ensino é livre à iniciativa privada; e deve ser leigo o que for ministrado pelo Estado e pelos municípios. (Art. 3º)

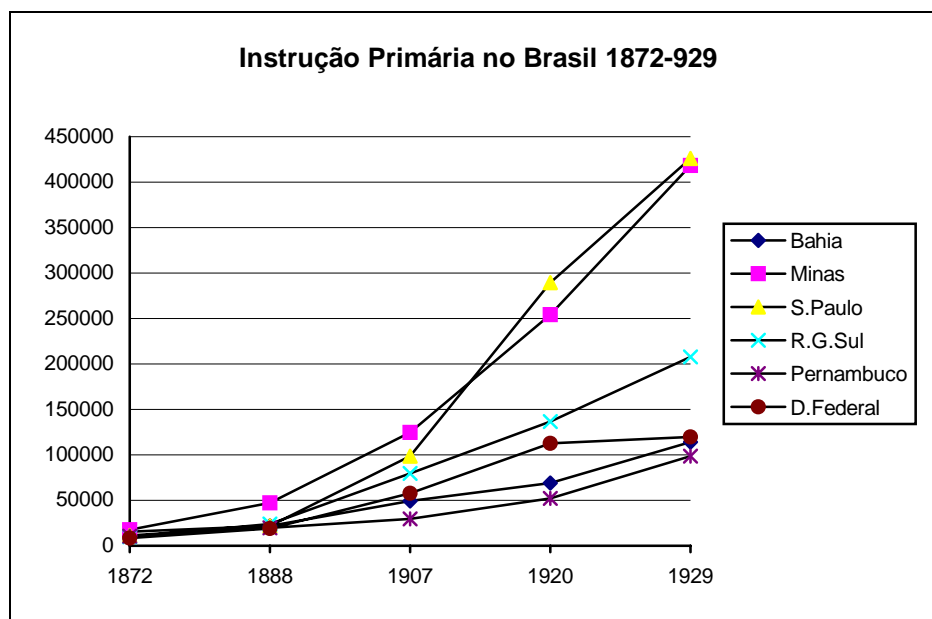
b) A freqüência às escolas elementares públicas ou particulares será obrigatória no raio de um quilômetro das cidades, vilas e povoados do Estado, de acordo com os regulamentos complementares desta lei. Ficam dispensadas as crianças que receberem o ensino elementar em sua casa. Aquele que tiver em sua guarda criança em idade escolar e não cumprir o dever, pagará multa que vai de 1\$000 a 20\$000 réis. (Art. 4º)

c) O ensino primário é da competência dos municípios, que deverão criá-lo e fiscalizá-lo nos termos do Art. 109, parágrafo 6, da Constituição,

reservando-se ao Estado a competência que a Constituição garante (Art. 6). Os municípios poderão, por si ou coligados, criar instituições de ensino secundário, profissional e superior. Não será permitida a fundação de tais instituições, assim como de escolas infantis ou complementares, sem que demonstrem previamente existir escola elementar em número suficiente. Seguindo o próprio texto: “*sem que demonstrem previamente a existência de um número de escolas elementares custeadas com os recursos dos seus orçamentos, correspondente às necessidades de sua população escolar*”.

d) Segundo o Artigo 11, cumpre ao Estado criar e manter uma Escola Elementar para cada sexo em todas as cidades (excetuada a capital), e nas vilas sedes de comarcas, sem prejuízo das que os municípios queiram ou devam criar e manter nas referidas sedes. No parágrafo 2 do mesmo Artigo, prevê-se que “*o Estado poderá transferir aos municípios as escolas elementares e complementares de que trata o presente Artigo, quando estes puderem mantê-las, e as conveniências do ensino o permitirem*”

Gráfico 1 - Instrução Primária no Brasil - 1872/1929



Fonte dos dados: BRASIL, Diretoria de Estatísticas, 1916, Rio de Janeiro; e Departamento Nacional de Estatísticas, Estatística Intelectual do Brasil, 1929, Rio de Janeiro.

O Artigo 12 previa, por fim, que todas as demais escolas seriam criadas e mantidas pelos municípios, que ficam obrigados a aplicar, na instrução primária: 1) pelo menos a sexta parte de sua receita bruta no custeio da instrução primária, 2) o produto das multas provenientes de infrações dos regulamentos do ensino, 3) o imposto de capitação, que não poderia exceder a dois mil reis por cada contribuinte. Quando a 4ª parte (25%) da renda de qualquer município se mostrava insuficiente, o Estado devia entrar com a quota necessária para auxiliá-lo na revisão do número de escolas necessárias.⁶

A Bahia, ao tempo em que afirma o direito à educação e o dever do Estado em assegurá-la⁷, a Constituição de 1891 **municipaliza** o ensino primário, prevendo, inclusive, como competência exclusiva dos conselhos municipais (Câmaras), a criação de impostos para a constituição do fundo escolar. A exclusividade da ação municipal, entretanto, é abandonada na 1ª década deste século e, na emenda constitucional, de 1915. O Artigo 12 é retirado. Desde aí, convivem escolas municipais e escolas estaduais na oferta do ensino primário.

Para que possamos acompanhar o efeito do federalismo na ampliação dos sistemas estaduais de ensino e, principalmente, as conseqüências em termos das disparidades regionais, por conta da inexistência de um papel equalizador da União, durante a República Velha, examinemos o gráfico 1.

A iniciativa da organização de um sistema único de ensino primário na Bahia só é tomada no Governo Góes Calmon, em 1925. Anísio Teixeira, pela primeira vez à frente da administração da educação na Bahia, propõe e implanta, através da Lei nº 1846⁸, a unificação dos serviços educacionais estaduais e municipais, estabelecendo-se:

- Ensino primário (a cargo dos municípios e do Estado) constitui-se um só e único serviço, sob a direção geral do Estado.
- A competência de “criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária” dos municípios é reconhecida, nos limites da lei.
- Unificados os serviços, todos os professores passam a ser funcionários estaduais. A lei prevê também a forma de ingresso e a carreira dos professores, bem como os níveis da sua remuneração.
- O município fica obrigado a destinar 1/6 da sua receita para a educação primária, podendo ainda criar contribuições especiais para a educação;
- O tesouro do Estado pagará aos professores a partir dos recursos recolhidos mês a mês pelos municípios à Fazenda estadual. Em caso de não-recolhimento, será apurada a responsabilidade do Intendente, que poderá ser afastado temporária ou definitivamente do cargo.

Tal inovação não poderia deixar de provocar fortes reações em contrário, na Bahia do final da 1ª República, depois das crises entre poder local, coronelístico, e o poder estadual. A nova lei, apesar de ter provocado o aumento significativo das matrículas na escola primária, e de ter trazido reais vantagens para os professores, pela unificação da carreira e de proventos, é acusada de autoritária e de atentar contra a autonomia dos municípios.

A Constituição Baiana de 1935, sob o influxo da Constituição Federal de 1934, mantém e aperfeiçoa o mecanismo de unificação do sistema estadual de educação. No título VI, prevê como causa de perda de mandato do prefeito o não-recolhimento das cotas de 20% da renda bruta dos impostos, para auxiliar o desenvolvimento do sistema educativo, organizado e mantido pelo Estado⁹. Já no título IV, da Educação e Cultura, reafirma caber ao Estado as tarefas referentes à educação, obrigando-o a aplicar, em cada município, no mínimo a quota por ele recolhida, acrescida de mais 50%. Proibia, expressamente, o exercício do magistério por professores “sem diploma ou certificado idôneo”¹⁰. Tais conquistas têm, contudo, vida efêmera. Quando do advento do Estado Novo, o projeto de Regulamento do Sistema de Educação, em pauta na Assembléia Legislativa, dissolve-se com esta.

2. O Estado Novo e a municipalização

Durante o Estado Novo, reaparece a função educacional dos municípios. Na gestão de Isaías Alves, como Secretário de Educação, a legislação é modificada, mediante Decreto de nº10.815, de 1º de julho de 1938, que, no Artigo 6º, prevê que: “*as municipalidades poderão criar escolas nas suas circunscrições, submetendo-se aos regulamentos e instruções que forem baixadas pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública*”. De acordo com o Decreto, os professores nomeados pelas municipalidades não tinham direito à vitaliciedade e não podiam ser incorporados ao sistema de escolas públicas do Estado. Assim, separam-se as redes mantidas pelo Estado e pelos municípios, embora estes continuem responsáveis pelo sistema.

Em 1943, o Decreto-Lei nº 37 dá nova visão ao estabelecido no ano de 1938, assegurando aos municípios a faculdade de criar, transferir e manter escolas em suas jurisdições:

- a) na zona rural, escolas de alfabetização, onde não existissem escolas primárias do tipo oficial;
- b) *fora do raio de 3 km* de uma escola estadual, ou quando houvesse superlotação nesta unidade.

Os professores das escolas municipais de alfabetização dispunham de um teto (e não piso) salarial; sua nomeação dependia de autorização pré-

via do departamento de Educação do Estado, sem exigência de concurso, em caso de professor diplomado, ou mediante exame, em se tratando de professor leigo. Os professores leigos então existentes foram mantidos nos cargos. Ao Estado cabia controlar a criação das escolas de alfabetização, orientando-as, com base nos informes da prefeitura sobre as escolas existentes por localidade, número de crianças em idade escolar, nome e habilitação do professor. O sistema estadual de ensino passava, pois, a ter duas redes, uma municipal, destinada à zona rural e com suas funções limitadas ao ensino de alfabetização, em caráter supletivo, e outra estadual.

Novo processo de articulação é estabelecido, no final do Estado Novo, a partir de iniciativa do Governo Federal. Em 1946, em decorrência de Convênio firmado pelos Estados com o Governo Federal dois anos antes (ratificado pelo Decreto Lei nº 159, de 24 de janeiro), o Interventor no Governo do Estado da Bahia firma, com representantes de 110 municípios baianos, o Convênio Estadual de Ensino Primário. Por este convênio, estabelece-se o processo de cooperação entre Estado e Municípios para a expansão do ensino primário. Ao tempo em que se tornava repassador dos recursos do Governo Federal para os municípios, o Estado controlava a formação de um fundo para o desenvolvimento do ensino primário, a partir de recursos recolhidos pelos municípios (a parcela não utilizada para a manutenção de suas escolas – de início, um percentual de 12% do total de impostos municipais, atingindo, progressivamente, 15% em 1949). Este fundo estava destinado exclusivamente à execução do plano de construção de prédios escolares.

Cabia ao Governo do Estado absorver, nos seus quadros, os professores diplomados, ao passo que os professores leigos continuariam a ser remunerados pelos municípios. O convênio foi assinado pelo Governador, Secretário da Fazenda, Secretário da Educação e por 110 municípios, dando um prazo de 60 dias para que os demais municípios pudessem aderir.

Embora atribua um papel supletivo aos municípios, mantendo a gestão do sistema de educação na esfera estadual, o Governo Federal dá início à coordenação nacional das ações, no âmbito do ensino primário. A discussão sobre a importância e a necessidade desta ação equalizadora datava de quase um século, e tinha se tornado mais forte nos dois períodos de Guerra Mundial, em especial quando da “nacionalização” das escolas dos imigrantes, no Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.¹¹

3. A volta ao Estado de Direito

Sob o influxo de nova tentativa de democratização do país, a Constituição Federal de 1946 reafirma a competência do Estado-membro para organização do seu sistema de ensino. Atribui ao Governo Federal função su-

pletiva, “*estendendo-se [o ensino] a todo o país nos estritos limites das deficiências locais*”¹². A Carta Magna estabelecia, igualmente, para o ensino primário, a cooperação pecuniária do governo Federal para com os Estados e o Distrito Federal, com recursos provenientes do Fundo Nacional que, no entanto, não fora criado pela Constituição, significando o seu reconhecimento por este diploma legal.¹³

A Constituição Estadual de 1947, também sob a influência de Anísio Teixeira, tenta realizar, mais uma vez, os ideais de um sistema de educação estadual unificado, em que Estado e municípios, articulados, se encarregariam da expansão e desenvolvimento do ensino. A Constituição Federal de 1946 (Art. 109) estabelecia a obrigatoriedade da aplicação de recursos pelos diversos níveis de governo (Federal - 10%, Estados, Distrito Federal e Municípios, nunca menos de 20%) na manutenção e desenvolvimento de Ensino. A Constituição Estadual de 47 restabelece o Fundo Estadual de Educação como instrumento de captação e visualização dos recursos destinados à educação, tal como expressam os seguintes artigos:

“Art. 119 Parág. 2º - O Fundo de Educação será constituído com os recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, além de outros que a Lei Orgânica lhe atribuir e de quaisquer contribuições ou doações.

Parágrafo 4º - O Conselho manterá os serviços que lhe incumbem com os recursos do Fundo de Educação a cujos cofres serão recolhidos as dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, nos termos da lei orgânica de ensino, que regulará, também, as atividades financeiras do Conselho e estabelecerá as condições e normas de aplicação dos seus recursos, bem como (...) a especificação das verbas de sua despesa (...), de modo a assegurar o rigor e a perfeita fiscalização desta aplicação (...) de exclusiva destinação à obra de educação e cultura”.

Quanto à participação dos municípios, prevê-se, no Art. 118:

“Será facultado ao Conselho delegar, na extensão que entender conveniente e nos termos determinados pela Lei Orgânica, a superintendência do exercício da função de educação e ensino, em cada município, a Conselhos Municipais de Educação”.

O Parágrafo único ressalva:

“A delegação prevista neste Artigo não poderá envolver a competência para fixar normas e padrões para o ensino e as condições para o exercício do magistério”.

Entretanto, a Lei Orgânica de Ensino sofre, no Estado da Bahia, os mesmos percalços da Lei de Diretrizes e Bases nacional: apenas em 1963 é aprovada para, em 1967, já sob o influxo da Constituição, ser reformada. Entre as alterações verifica-se a eliminação, no texto constitucional, do percentual previamente fixado de recursos para a Educação e, diante das refor-

mas no Sistema Tributário, mudam, significativamente, as relações entre Governos federal, estaduais e municipais, com marcada centralização de recursos no nível federal. Restabelecem-se o salário-educação e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino, voltado para o ensino de 1º Grau, em substituição ao então Fundo Nacional do Ensino Primário.

Na vigência da Constituição de 47 e no vácuo provocado pela não aprovação da Lei de Orgânica de Ensino, prevista como forma de regulamentar e por em execução o modelo administrativo, ficam mantidas as normas existentes no Estado Novo, em que a administração dos serviços educacionais era feita através da Secretaria de Educação, o que permitia a organização das redes municipais de ensino.

Isto se acentua quando, em 1956, é assinado Decreto Estadual, que regula os Convênios de Serviço Educacional com os Municípios¹⁴. O texto estabelece que, “(...) considerando a elevada percentagem de analfabetos no meio rural e as dificuldades de provimento nas escolas do interior de professores diplomados” e “considerando que a Lei 140 de 22 de dezembro de 1948 dá competência aos Municípios para, em cooperação com o Estado, promover o ensino, a educação e a cultura popular e realizar serviços comuns mediante acordos e convênios”, o Estado assinaria com os Municípios convênios de Serviço Educacional, visando “prover de escolas as vilas, povoados, fazendas, arraiais e sítios onde existam crianças escolarizáveis em número suficiente.” Estas medidas estavam voltadas para a difusão do ensino primário e para a melhoria do nível cultural dos professores.

Como forma de alcançar estes objetivos, o Estado deveria contribuir com Cr\$450,00 por escola nova construída pelo município, suplementando o salário dos professoras municipais. No caso desses professores serem diplomados, a suplementação poderia chegar a CR\$1.200,00. As professoras leigas que atuassem na zona urbana deveriam ser deslocadas para a zona rural¹⁵. Do ponto de vista da manutenção da rede, o Estado deveria entregar ao Município os prédios da zona rural, para que este os administrasse. Se o Município assim o quisesse, entregaria para sua administração todos os prédios estaduais, fornecendo os equipamentos e os professores. Se os municípios construíssem prédios na zona rural, o Estado entraria com o mobiliário. Para a assistência técnica, comprometia-se o Estado a realizar cursos, em cooperação com a Campanha Nacional de Educação Rural, então realizada pelo Ministério da Educação.

Em suma, em plena vigência da Constituição de 1947, enquanto não se regulamentava a aplicação dos seus princípios através da Lei Orgânica, o sistema baiano se encaminhava, outra vez, para uma solução em que se dá ênfase à administração municipal, a partir de convênio com a esfera estadual.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1961, acabou por pressionar o Estado para a promulgação da Lei Orgânica do Ensino, por fim, em setembro de 1963. Resultado de um substitutivo ao projeto original, apresentado em 1947, por Anísio Teixeira, o texto afinal aprovado coloca a administração da educação no Departamento de Educação, formado por um pólo deliberativo (Conselho de Educação) e um pólo executivo, representado pelo Diretor de Educação, escolhido a partir de lista tríplice elaborada pelo Conselho; aparece, então, a figura do Secretário de Educação, responsável político pela educação, junto ao Governo, e presidente do Conselho.

A responsabilidade pela organização do sistema de educação é do Estado, através do Departamento de Educação; cabe-lhe, através do Conselho, baixar as normas para o funcionamento das escolas, oficiais ou particulares.

Já a oferta de educação, pelos municípios, passa a depender de autorização do Conselho, que poderia delegar suas funções a um Conselho Municipal de Educação, quando julgasse conveniente; existindo o Conselho Municipal, poderia ser constituído o Fundo Municipal de Educação¹⁶. Estes atos seriam executados com a Prefeitura, autorizada por Lei Municipal, por meio do qual se asseguraria a autonomia do Conselho Municipal e a obrigatoriedade do recolhimento das dotações ao Fundo Municipal. (Artigos 132 a 135). Em caso da não-existência desta delegação, o Departamento das Municipalidades ficava obrigado a apresentar, ao Departamento de Educação, a relação das dotações orçamentárias municipais destinadas ao Fundo Estadual (Art.155), que teve na Lei Orgânica sua regulamentação. O parágrafo único do Artigo 145 previa que a aplicação dos recursos destinados ao ensino primário se faria “*em termos de equidade e generabilidade, de forma a propiciar às populações municipais oportunidades iguais*”. O favorecimento de um município em prejuízo de outros deveria ser punido com pena de responsabilidade.

4. De 1967 até o final da década de 1980

A Constituição de 1967 alterou completamente a estrutura dos serviços educacionais. Desapareceram a obrigatoriedade de aplicação de percentual fixo de recursos para a educação e a figura do Departamento/Conselho autárquicos, com a função de organizar o sistema de educação do Estado. Desaparece, também, o Fundo Estadual de Educação. Em realidade, os Fundos deixam de ser regulados pela Lei Orgânica, submetendo-se à Lei de organização da Secretaria de Educação. No seu Artigo 107, a Lei Orgânica prevê que *o Estado disciplinaria os sistemas escolares municipais*, propor-

cionando assistência técnica e financeira, podendo, inclusive complementar vencimentos dos regentes municipais. O Artigo seguinte prevê a constituição de Juntas Municipais de Educação, órgãos opinativos, sob a responsabilidade do Poder Executivo Estadual. Como se vê, previa-se a existência de *sistemas municipais*, embora disciplinados pelo Estado.

Por seu lado, a Lei 5692/71 (que, modificando a Lei de Diretrizes e Bases/62, instituiu o ensino de 1º e 2º graus) previa, no seu Artigo 58, parágrafo Único, que o Estado promoveria a progressiva municipalização do ensino de 1º grau. No campo estadual, portaria do Secretário de Educação, de número 62/81, datada de 5 e 6 de setembro de 1981, estabelece nova sistemática para a execução de obras, mediante convênio, determina a estadualização de unidades recém-construídas na zona urbana, e atribui à rede municipal de ensino a administração das unidades localizadas na zona rural.

Ao lado das novas determinações, existia uma multiplicidade de convênios entre Estado e municípios para uma série de ações, o que criava (ou mantinha) formas outras de relação entre as duas instâncias de governo. Assim, no período 1983-86, por exemplo, era através de municípios que se efetuava uma série de ações, inclusive para a rede estadual, tais como a conservação e construção de escolas, distribuição de material didático, e de equipamentos escolares, tais como mobiliário, fogões e equipamento de cantinas escolares, etc. No que diz respeito à ação da Fundação de Amparo ao Estudante, a distribuição da merenda escolar, então adquirida nacionalmente, era feita pela representação do órgão federal na Bahia, através dos municípios.

Os livros didáticos das escolas municipais e estaduais somente podiam ser retirados nos pontos de entrega pelos prefeitos dos municípios. A confiança neste tipo de relação era tal que a entrega dos livros didáticos foi programada, para toda a rede pública, no ano de 1987, em apenas 5 pontos de entrega, em todo o Estado da Bahia - o que, como se imagina, causou um enorme tumulto para sua guarda e distribuição. Hoje, o livro didático, cuja aquisição é ainda centralizada, nacionalmente, é enviado por correio para cada unidade escolar. Este expediente só beneficia as grandes editoras, enfraquecendo os mercados produtores e de comercialização regionais.

Ainda referente aos convênios entre Estado e Município, existiam modalidades referentes à própria oferta de ensino: os convênios de cessão de salas, em que o município cedia o espaço físico para se instalar uma escola estadual; e o convênio professor-aluno, em que o Estado alocava professores, em troca de matrícula em escolas municipais. Estes tipos de convênio eram estendidos aos particulares; no caso do convênio professor/aluno, para cada professor cedido, correspondiam 20 bolsas de estudo.

Cabe observar que estes diversos tipos de convênios, na medida em que dependiam de negociação direta, sofriram o influxo das marés políticas, assim como também geraram outros movimentos. Assim é que, por exemplo, em 1987, com a mudança do governo estadual, que passou a ser ocupado por força política de oposição ao governo anterior, inúmeros conflitos de poder se estabeleceram no espaço da rede de educação, com a substituição dos cargos diretivos das escolas locais e regionais. Como se sabe, os cargos de direção e vice-direção das escolas, na Bahia, ainda têm como critério para nomeação a confiança do Governador do Estado, respeitadas as condições estabelecidas pela Lei do Magistério. Isto implica em grande mobilização de forças políticas, uma vez que estes cargos somam, aproximadamente, 10 a 12 mil indicações (mais de quatro mil escolas, cada uma com um diretor e até dois vices). Na medida em que o resultado eleitoral contraria as alianças feitas por um determinado grupo político, mudam as posições de poder dentro de cada município (assim como dentro de cada escola), fazendo tal mecanismo parte do jogo de reprodução/perpetuação no poder. Com a posse dos novos dirigentes em 1987, os prefeitos ligados a grupos políticos deslocados do poder deixaram de se sentir obrigados a distribuir merenda, entregar livros, entre outras obrigações constitucionais.

Nos convênios de cessão de salas, na medida em que as indicações para diretor deixaram de ser feitas pelo grupo do prefeito, escolas foram fechadas, convênios rompidos, impetrados mandatos de segurança contra o Estado, enquanto nas escolas privadas sobravam professores cedidos, deixando carentes as escolas estaduais, com prejuízo para a oferta dos serviços educacionais

A inexistência de uma regulamentação mais precisa de articulação Estado/Município, deixando ao sabor da correlação de forças políticas, fixava um “modus faciendi” em que os limites entre os níveis de poder se tornavam pouco claros, esgarçando-se, e criando as pré-condições para incidentes e conflitos políticos.

5. As Constituições de 1988 e 1989

A Constituição Federal de outubro de 1988 reafirma o direito à educação e o dever do Estado em garanti-la. Restabelece os princípios da liberdade do ensino e pesquisa e divulgação do pensamento; afirma o princípio do pluralismo de idéias; retoma a gratuidade do ensino público e introduz a valorização do profissional de educação. Preocupa-se também com a garantia de padrão de qualidade e com a permanência do educando na escola, como garantia de democratização, prevendo também a gestão democrática do ensino público.

Em especial, o texto legal estabelece as bases mais amplas para o sistema de ensino, de modo a estruturar a forma de realização do dever do Estado; definindo as formas que regulam a participação da iniciativa privada na oferta do ensino e restabelece aquelas referentes ao financiamento dos serviços educacionais, ampliando para 18% e 25% os percentuais a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino pelos governos federal, estaduais e municipais. Por fim, fixa a forma de participação dos diversos níveis de governo no exercício de educar, o que se fazia extremamente necessário, considerando as imprecisões vigentes, quando Estado e Município comprometiam-se ou eximiam-se da oferta de educação, de forma mais ou menos arbitrária, quase sempre por determinações clientelistas.

A participação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na organização dos seus sistemas de ensino é prevista “em regime de colaboração”. Embora plural (“*sistemas*” de ensino), a exigência do regime de colaboração, como condição para a organização, opera duplamente, na direção da descentralização e da unidade de cooperação dos níveis de governo. Assim sendo, nenhum poder é completamente autônomo, e nenhum pode centralizar, embora o texto indique, como campos prioritários de atuação dos municípios, o ensino pré-escolar e o ensino fundamental.

Outro mecanismo para articular e integrar as ações do Poder Público, nos seus diversos níveis, é o Plano Nacional de Educação, a ser aprovado por lei. A nova constituição inova em dois pontos, não só pela inclusão da União, como também pela dos Municípios, uma vez que nas Constituições anteriores os sistemas de ensino eram estaduais. Desta maneira, parece-nos que a direção apontada é a organização de sistemas articulados entre Estados e Municípios, permanecendo a preocupação com a unidade do sistema nacional de ensino, no que se assemelha à estrutura adotada, hoje, pelo Sistema de Saúde.

Por sua vez, a Constituição Estadual da Bahia de 1989 prevê, no artigo 245, que *o Estado organizará o sistema público estadual de ensino*, abrangendo as redes estadual e municipal (sempre em colaboração com a União e os Municípios). Encaminha para um sistema público estadual único, com ações articuladas, descentralizadas e regionalizadas (item III do mesmo artigo) com controle de qualidade exercido pelo Poder Executivo Estadual e pelos Conselhos Estadual e Municipais de Educação - prevendo, no item II do Art. 245 e no Art. 249, a forma básica do exercício da gestão democrática do sistema estadual de ensino.

II - A OFERTA DE ENSINO E A PARTICIPAÇÃO DAS DIVERSAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS

A análise da legislação torna mais fácil o entendimento dos dados relativos à oferta de ensino no Estado da Bahia. O exame da participação das diversas esferas administrativas na oferta de ensino mostra que Município e Estado, majoritariamente o primeiro, dividem há tempos a oferta de matrículas. A situação, em 1993, era a seguinte:

Tabela 1 – Participação (%) nas matrículas por Grau e Segmento de Grau de Ensino, segundo a dependência - Bahia, 1993.

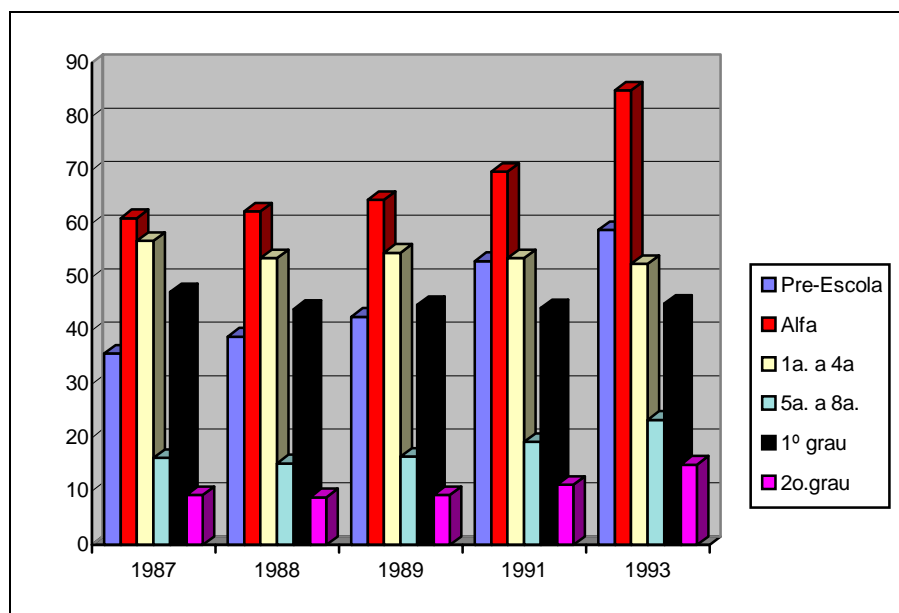
Grau e Segmento	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pré-Escolar	0,01	24,6	58,7	16,5
Alfabetização	0,01	6,7	84,9	8,3
1ª à 4ª série	0,04	41,6	52,4	5,9
5ª à 8ª série	0,00	63,2	23,4	13,3
1º grau	0,03	47,0	45,1	7,8
2º grau	0,50	65,2	15,0	19,2
1º grau + Alfa	0,03	45,5	50,0	8,1
TOTAL	0,07	41,8	48,6	9,5

Fonte: MEC/SAG/CPS/SEEC

Como se pode verificar, o município participa com um total de matrículas superior à de todas as demais instâncias administrativas. No período de 1987 – 1993, cresce de 45,3%, em 1987, para 48,6%, em 1993. Os dados mostram, ainda, que a participação municipal é mais significativa até a 4ª série do 1º grau; diminui no segmento de 5ª à 8ª série e é reduzido no 2º grau (Ver Gráfico 2). A presença federal é praticamente inexistente e vem decrescendo, notadamente depois de 1991.

A leitura dos dados, no período estudado de 1987-1993, mostra um decréscimo na participação privada, em especial na 5ª à 8ª série do 1º grau. A oferta privada é inferior a 10% e vem reduzindo-se ainda mais. A presença estadual aumenta discretamente até 1991, caindo em 1993. Poder-se-ia dizer que Estado e Município dividem a oferta de ensino de 1º e 2º graus, na Bahia, especializando-se o Município nas séries iniciais do 1º grau e o Estado nas seguintes e no 2º grau, com uma pequena, mas constante diferença a favor do município.

Gráfico 2 - Oferta municipal de educação no Estado da Bahia - 1987-93



Fonte: Estudo SEI/IPEA - 1997

Tabela 2 - Matrícula total do Estado da Bahia, segundo a dependência administrativa e a condição urbano/rural - Bahia, 1993.

Grau	Urbana				Rural			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
PRÉ	0,0	36,6	36,9	27,0	0,2	6,6	92,4	0,8
ALFA	0,0	17,6	58,7	23,5	0,02	1,1	98,4	0,4
1ª à 4ª	0,0	62,5	28,1	9,3	0,1	9,4	90,0	0,4
5ª à 8ª	0,0	65,1	21,1	13,7	0,0	35,3	57,5	7,1
1º Grau	0,0	65,5	26,6	10,8	0,1	10,8	88,1	0,8
2º Grau	0,50	65,4	14,8	19,1	0,0	53,1	28,8	18,0
Alfa + 1º	0,0	59,5	28,7	11,6	0,1	8,5	90,6	0,7
TOTAL	0,05	58,1	28,1	13,8	0,1	8,4	90,7	0,7

Fonte: MEC/SAG/CPS/SEEC

Quadro Resumo I - A municipalização do ensino na Bahia (%) – 1987

ÁREAS	SEGMENTOS							
	Pré	Alfa	1ª A 4ª	5ª A 8ª	1º Grau	Alfa/IG	2º Grau	TOT.
1. ESTADO								
Urbano	26,6	30,5	25,3	15,3	21,7	22,6	9,2	21,7
Rural	84,2	93,1	93,0	44,7	91,9	92,1	24,7	91,7
Total	35,7	61	56,7	16,2	47,2	48,9	9,3	45,3
2. SALVADOR								
TOTAL	15,7	1,4	17,9	7,0	13,3	12,6	0	11,1
3. RMS								
Urbano	21,6	15,4	26,7	13,7	21,4	21,1	4,0	18,9
Rural	72,5	94,9	88,0	56,0	86,0	87,3	0	86,0
Total	22,3	22,7	30,6	14,0	24,1	24,0	4,0	21,4
4. OS 20 MAIORES EM POPULAÇÃO								
Urbano	19,8	20,6	26,6	11,8	20,7	20,7	3,9	18,5
Rural	79,2	94,6	91,7	52,2	89,8	95,2	0	90,1
Total	22,8	37,9	35,7	12,3	27,2	28,1	3,9	24,8
5. OS 20 MENORES EM POPULAÇÃO								
Urbano	28,0	19,0	11,2	33,4	17,7	17,4	29,7	19,2
Rural	88,1	66,3	76,3	87,4	82,7	85,6	0	80,4
Total	48,7	39,2	52,5	44,3	51,2	46,1	24,8	48,6
6. MUNICÍPIOS-SEDES DE DIRECS								
Urbano	18,9	21,4	23,4	8,8	17,5	17,8	2,12	15,8
Rural	70,9	84,4	88,1	33,5	85,7	85,4	0	84,7
Total	20,9	40,2	34,2	9,1	25,1	26,7	0	23,4
7. OS 10 + RICOS EM ICMS								
TOTAL	22,2	30,2	33,6	13,4	25,7	-	4,1	23,0
8. EST- SALVADOR								
TOTAL	41,9	65,6	62,3	20,1	53,9	55,5	14,8	52,5

Fonte: Estudo IPEA/SEI - 1997

Quadro Resumo II - A municipalização do ensino na Bahia (%) – 1993

ÁREAS	SEGMENTOS							
	Pré	Alfa	1ª A 4ª	5ª A 8ª	1º Grau	Alfa/1G	2º Grau	TOT.
1. ESTADO								
Urbano	36,4	58,7	28,1	21,1	26,6	28,7	14,9	28,1
Rural	92,4	98,4	90,0	57,5	88,2	90,6	28,8	90,7
Total	58,8	84,9	52,5	23,4	45,1	50,0	15,0	48,6
2. SALVADOR								
TOTAL	15,2	0,97	19,7	8,61	14,7	14,1	-	12,3
3. RMS								
Urbano	19,7	24,2	20,8	14,7	22,5	21,3	4,0	18,5
Rural	81,7	97,6	86,6	82,3	86,3	88,1	100,0	95,0
Total	21,6	32,7	24,6	15,5	24,8	25,2	4,1	20,5
4. OS 20 MAIORES EM POPULAÇÃO								
Urbano	24,7	36,7	29,1	15,3	25,6	26,7	5,8	23,5
Rural	92,3	98,5	90,9	70,8	88,1	90,6	48,8	90,5
Total	31,6	57,6	36,7	14,2	30,5	32,3	6,0	29,2
5. OS 20 MENORES EM POPULAÇÃO								
Urbano	48,3	87,0	18,6	36,5	23,9	28,7	30,6	31,5
Rural	81,4	100,0	79,6	76,7	79,6	83,9	-	83,5
Total	64,9	96,2	49,5	38,9	47,5	54,2	30,6	55,1
6. MUNICÍPIOS-SEDES DE DIRECS								
Urbano	22,9	37,2	25,9	13,1	22,9	23,6	5,4	21,3
Rural	88,7	98,1	91,2	64,6	88,5	90,9	41,7	90,5
Total	41,4	28,0	13,2	15,6	13,7	14,8	19,9	17,4
7. OS 10 + RICOS EM ICMS								
TOTAL	-	-	-	-	-	-	-	-
8. EST- SALVADOR								
TOTAL	65,2	89,3	57,8	28,6	50,8	56,1	22,0	55,3

Fonte: Estudo IPEA/SEI – 1997

Para entender melhor a presença municipal na oferta de ensino, desdobramos os dados segundo a localização urbana/rural; o tamanho da popu-

lação dos municípios; a arrecadação (10 municípios de maior arrecadação); a condição de centro administrativo da rede estadual (sede das DIRECS); a capital (pólo econômico e pólo administrativo) e a RMS. A participação do município é maior na zona rural, onde está praticamente só. (Tabela 2)

Na zona urbana, a presença do Município é mais significativa na oferta do Pré-Escolar e das classes de alfabetização. Comparando os diversos anos, é possível ver que esta tendência é crescente. Seu percentual de participação está 1% maior ou menor, crescendo no último ano. Uma leitura mais atenta da Tabela 2 mostra ainda que, embora minoritário, o ensino municipal cresce também na zona urbana. Cresce, também, no ensino de 2º grau, de 9% para 15% e na 5ª a 8ª série, de 16% para 23%.

Nos 20 maiores municípios em população, a oferta estadual é maior que a municipal. A tendência municipal de concentrar a sua oferta na zona rural se confirma. Veja os Quadros Resumos I e II.

A porcentagem de participação municipal, que em 1987 era de 25,9%, cai, em 1988, retomando o crescimento, até alcançar 29,2% em 1993, inferior aos 48,6% encontrados para o total do Estado. Os maiores percentuais de presença municipal estão no pré-escolar, nas classes de alfabetização e no segmento de 1ª à 4ª série do 1º grau.

No que diz respeito aos municípios menos populosos, a situação é bem diversa. Embora na zona urbana a presença municipal fique abaixo da estadual, no total alcança 55,13%, em 1993. No ensino de 1º grau, a sua presença chega a 96,2% nas classes de alfabetização; na oferta de 2º grau sua participação é pouco expressiva, alcançando um percentual de 30,6 da oferta total.

Nas sedes das regiões administrativas, a situação volta a se inverter. Instaladas nos municípios-pólos do Estado, a presença da rede estadual é novamente maior. Das 230.274 matrículas de segundo grau existentes no Estado, 143.579 estão concentradas aí. Destas matrículas 19,9% são municipais.

Na Região Metropolitana de Salvador, o fenômeno da maior presença estadual se repete. O município de Salvador apresenta o menor índice de participação municipal no Estado. Em 1993, registrava 12,3% das matrículas. No interior, sua maior participação está na oferta de 1ª à 4ª série: 19,7% das matrículas das diversas dependências administrativas. É clara a concentração da ação estadual na capital. Isto se dá ainda mais fortemente em Salvador que na RMS: 21,4% em 87, e 20,5% em 93. Com relação aos municípios mais ricos, repete-se o quadro da RMS - 23% em 1987 e 23,1% em 1991. Em suma, o município está mais presente na zona rural e nos municípios menos populosos; e tem menos participação nos pólos administrativos

(DIRECS), na capital e no polo econômico do Estado, a RMS. Sua oferta se concentra nas séries iniciais do 1º grau e, mais recentemente, nas classes de alfabetização.

III - A CRIAÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DO FUNDEF E SEU IMPACTO NA BAHIA

A relação entre Estado e Municípios foi alterada desde a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, através da Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996.

O FUNDEF, menos que um Fundo, é um mecanismo contábil que, tendo separado 15 dos 25% dos recursos vinculados à educação pela Constituição Federal de 1988, dirige-os para o Ensino Fundamental (1ª à 8ª série). A distribuição dos recursos se dá entre cada Estado e seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados por cada um deles, tendo como base de cálculo um valor/aluno/ano sobre a média do custo aluno/ano feita para todos os Estados do Brasil. No ano de 1998, o valor estabelecido na Bahia foi de R\$316,00, abaixo dos R\$550,00 praticados no Rio Grande do Sul, mas acima do valor que seria hipoteticamente gasto, se de fato se destinasse ao ensino fundamental 15% dos recursos provenientes da arrecadação de impostos do Estado.

Concebido para funcionar como mecanismo de garantia de recursos para o ensino fundamental, o Fundo provoca efeitos que vale a pena examinar. O primeiro deles é promover uma equalização dos gastos com cada aluno no interior de cada Estado¹⁷. Isto significa que, na Bahia, todos os municípios, independentemente de se situarem na Região Metropolitana de Salvador ou na Região Nordeste do Estado, vão dispor do mesmo poder de gasto para fazer educação fundamental. A consequência disso é quanto mais alunos matriculados, mais dinheiro tem para gastar. Se isto funcionar bem, significa o fim da municipalização perversa, segundo a qual os mais pobres tinham mais matrículas e pagavam pouco, mantendo escolas de pior qualidade.

Em segundo lugar, se todos os municípios dispuserem dos mesmos recursos para gastar com seus alunos, é possível e viável manter uma política única ou unificada de recrutamento, formação e remuneração dos professores para todo o Estado. Os planos de Cargos e Salários podem ter um piso salarial único, de fato. Além disto, a exigência da L.D.B, de extinguir, em uma década, a figura dos professores leigos, pode ser cumprida

Um dos efeitos ainda mais interessantes do Fundo é a necessidade de Estado e Município sentarem-se à mesa para articular suas ações, suas políti-

cas de educação para o Ensino Fundamental. É imperioso que isso se dê, porque a atual divisão de trabalho na oferta do Ensino Fundamental – em que os municípios assumem as séries iniciais e o Estado o espaço da 5ª à 8ª série – não respeita a necessidade da unidade do mesmo nível de ensino. Trata-se, em verdade, de uma articulação voltada para a solução não apenas de problemas administrativos, mas outros de caráter técnico, de conteúdo.

Uma outra consequência que pode advir da Lei do FUNDEF é a criação do Conselho para sua administração, cujo funcionamento prevê a articulação com os Conselhos Estadual ou Municipais existentes. Ao se manifestar sobre recursos, estes últimos retomariam uma função auxiliar na decisão. Como não inclui todos os recursos disponíveis para a educação – além dos outros 10% dos recursos vinculados, existem os recursos advindos do salário educação –, o FUNDEF pode ser um ensaio para a implantação futura do Fundo Estadual de Educação que, de fato, centralizasse os recursos e o patrimônio destinado à educação, nos moldes em que foi pensado, outrora, por Anísio Teixeira.

A análise do primeiro ano de funcionamento do Fundo (1998) mostra um crescimento das matrículas das redes municipais, comportamento não exclusivo da Bahia, mas de todo o país. (Tabelas 3 e 4)

Tabela 3 - Processo de transferência do ensino fundamental para o município: a matrícula pública de ensino fundamental, segundo a dependência administrativa – Bahia, 1996-98

DEP. ADMINISTRATIVA	1996	1997	1998
ESTADO	1.309.135	1.347.163	1.283.338
MUNICIPIO	1.328.206	1.475.557	2.054.020
TOTAL PUBLICO	2.627.940	2.822.720	3.337.358
% MUNICIPIO	50,17	52,26	61,50

Fonte: Relatório INEP, 1996

É interessante observar que parte dessas matrículas já existia: passaram a integrar o ensino fundamental – certamente a 1ª série – as matrículas das chamadas “classes de alfabetização”, que, em 1996, totalizavam 238.888, majoritariamente no ensino municipal.

Além do efeito de crescimento das matrículas municipais, o primeiro ano de implantação do FUNDEF fez com que pela primeira vez, de fato, chegassem aos municípios recursos mais vultosos. A não ser nos poucos municípios que perdem recursos com o Fundo¹⁸, os recursos de fato aumentaram para a maioria dos municípios. Estes recursos chegaram automaticamente

mente nos Municípios, independentemente de elaboração de projetos, de pareceres técnicos do Ministério ou outros mecanismos de controle burocrático. Existem relatos de desvio ou de não-aplicação dos recursos. No entanto, na sua maioria, os municípios da Bahia parecem aprovar o FUNDEF.

Tabela 4 - Resultado da Implantação do FUNDEF: matrícula final em 1998 – Brasil e Estados.

ESTADOS REGIÕES	Rede Estadual	Rede Municipal	Total da Matricula	Percentual Municipal
BRASIL	17.266.355	15.113.669	32.380.024	46,68
NORTE	1.587.153	1.466.611	3.053.764	48,03
Bahia	1.283.338	2.054.020	3.337.358	61,54
NORDESTE	4.176.746	11.107.969	4.176.746	61,55
SUDESTE	7.603.871	4.106.815	11.710.686	35,07
SUL	2.347.523	1.832.796	4.180.319	43,84
CENTRO-OESTE	1.551.062	776.225	2.327.287	33,35

Fonte: Folha de São Paulo, 16 de março de 1999

A proposição e a implantação do FUNDEF foram, de fato, uma intervenção do governo federal, uma ação do governo central, no sentido de uma maior equalização da ação dos Estados/Membros, no que diz respeito à educação fundamental. No entanto, a União, em sua ação de integração e articulação, entrou com recursos apenas quando o Estado e seus municípios, no conjunto, não alcançaram a média nacional prevista para o custo aluno/ano. Em 1998, a União completou com recursos 8 Estados da Federação, entre os quais 7 da Região Nordeste (o outro é o Pará), para cumprir o custo mínimo de R\$315,00 por aluno/ano. O cálculo para o ano de 1999 foi em torno de R\$419,00, mas o governo federal, descumprindo a lei, fixou o valor da quota aluno/ano no mesmo montante do ano anterior, R\$315,00, para evitar maiores desembolsos. Caso fosse aplicado o valor legal, seria preciso complementar os recursos de 16 Estados, aumentando em 9 o número deles. O principal problema seria Minas Gerais, por causa do grande número de matrículas. Assim, o governo federal optou por descumprir a lei que ele mesmo propôs e sancionou. Ao fazê-lo, deixa de cumprir o seu papel de equalização das diferenças regionais e de construção de um padrão nacional de educação.

Na opinião da professora **Marisa Abreu**, da equipe federal de implantação do FUNDEF, este fundo é a melhor coisa que já aconteceu na educação brasileira, porque garante um montante de recursos mínimos para a

educação fundamental e assegura sua destinação final. O depósito é automático e as possibilidades de desvio e fraude ficam no âmbito do próprio executor. Cabe aos organismos de controle, em cada nível de governo, controlar a aplicação dos recursos. O Fundo ainda garante uma maior visibilidade do total de recursos gastos por cada nível de governo, eliminando as imprecisões e obscuridades dos cálculos anteriores.

Uma outra virtude do Fundo é a possibilidade de articulação – mesmo que não sentem todos à mesa – entre os diversos entes federativos, mais diretamente entre estados e municípios, que devem decidir quem oferece e o quê. Obriga também a uma maior definição das funções da União, dos estados e dos municípios, na oferta do ensino fundamental, além do estabelecimento de controle das estatísticas educacionais.

Admite ela que o principal papel do fundo é provocar um efeito redistributivo, de compensação das diferenças regionais, na medida em que obriga a um custo/aluno mínimo tomando como padrão um custo médio nacional. No entanto, este efeito está sendo mais forte no *interior* de cada Estado, e em especial na região Nordeste, arrastando para a média nacional quase todos os Estados cujas médias eram inferiores, à exceção do Rio Grande do Norte e Sergipe.

Com o fundo, os governos estaduais transferem recursos para os municípios, o que significa que antes estes mesmos recursos estavam sendo retidos ou sonegados. Os municípios ricos, que arrecadam um valor acima da média do seu Estado, ou os que detêm um número de matrículas muito pequeno, abaixo de sua capacidade de gastos, deixam de ganhar com o FUNDEF. Este é o caso, na Bahia, de Salvador e, no Rio Grande do Sul, de Porto Alegre.

Segundo a professora M. Abreu, existe uma polarização das discussões sobre o Fundo. Quem ganha mais, gosta do FUNDEF. Quem perde, acha ruim. Isto demonstra a inexistência de uma consciência nacional sobre interesses comuns, coletivos, acima dos interesses individuais do seu próprio município. Os partidos políticos não têm posição única, nem tampouco os prefeitos (organizações tipo a UPB na Bahia) Tudo varia de acordo com quem perde ou quem ganha.

Lembra a professora que um problema muito grave, decorrente da implantação do Fundo, foi o quase esquecimento dos demais 10% dos recursos vinculados (25% = 15 + 10%) para a educação. O ensino médio e a educação infantil devem aí ser incluídos. Observa-se, nos dois últimos anos, um acentuado decréscimo nas matrículas do ensino infantil na Bahia.

Por fim, ela observa que, com os cálculos do FUNDEF, tornou-se visível a grande disparidade regional existente no Brasil em termos de rique-

za. São ricos: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Distrito Federal, Acre, Rondônia. Nestes últimos três, os recursos federais são muito significativos. São muito pobres os Estados do Nordeste. Recebem recursos dos municípios São Paulo, Goiás e Roraima. Nestes, as redes estaduais são maiores que as municipais. O Estado que mais ganha é São Paulo. Quem mais perde, Rio de Janeiro, seguido de Pernambuco e Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos, por fim, de tecer algumas considerações sobre a forma como o federalismo se manifesta, na Bahia, e especialmente, sobre a peculiaridade da relação entre os três níveis de Governo. Em primeiro lugar, cabe-nos assinalar a presença forte do município, na política baiana, o que não é casual; está assentada num forte movimento municipalista, com raízes no sistema de legitimação político-eleitoral da República Velha, o velho e ainda presente coronelismo. Este, menos que o resultado da omissão ou da ausência do Estado (entidade política), parece-nos ser a própria forma de realização do Estado, entre nós. A simples municipalização, sem a criação de mecanismos de participação e controle da população sobre a ação governamental, não significa democratização: nem da gestão, nem dos serviços, o que demanda equidade na distribuição dos serviços.¹⁹

Em segundo lugar, nosso federalismo pretende estar se descentralizando, embora sem o conseqüente repasse de poder de decisão e, principalmente, de recursos. A respeito, estudo feito por Verhine (1996) mostra como o federalismo brasileiro é, ainda, um *federalismo centralizado*; como os municípios e Estados ainda dependem das transferências dos níveis governamentais superiores para realizar suas ações, e como os impostos e taxas locais estão correlacionados com o tamanho da população e com a maior ou menor proximidade de Salvador (os municípios mais próximos da capital têm maior capacidade de obter receitas próprias). Ou seja, os menores municípios e os mais distantes de Salvador e da RMS, justamente aqueles que mais participam da oferta de ensino, são os que menos arrecadam.²⁰

As dificuldades de financiamento dos municípios nas suas ações e as características específicas dos mesmos, na Bahia, foram também estudados por Philligret (1995) e por técnicos do próprio SEI/CPE. Na carta da CPE nº 19, o economista Raul Paz, estudando os municípios das capitais, declara que Salvador detinha o segundo menor gasto municipal com a função Educação²¹. Marcelo Santana e Luiz Mário Vieira, estudando a composição das receitas e despesas municipais, demonstram a dependência do tamanho do município à sua capacidade de arrecadar e, em conseqüência, sua capacidade de gastar. Os menores municípios são os mais dependentes de transferências.

As despesas correspondem, em média, em todo o Estado, a 21% da receita total dos municípios, sendo que a participação da função educação, no total dos gastos dos pequenos municípios, é maior do que a da média dos gastos nos municípios. Em contrapartida, o custo-aluno nos pequenos municípios é menor do que a média do Estado.²²

Os estudos efetuados por Philligret, voltados para a confirmação de uma tipologia dos municípios, no Estado da Bahia, mostram que, em 1991, excluída a Região Metropolitana, dos 405 municípios restantes, 201 tinham até 5.000 habitantes, e 106 entre 5 e 10.000 habitantes, representando 76% dos municípios. Estes dois grupos participavam com 47,5% da população total do Estado (excetuando a RMS) e com apenas 14,5% do ICMS arrecadado pelos 405 municípios. Ou seja, a população está bastante dispersa por um grande número de pequenos e pobres municípios. E é a eles que está entregue, às vezes quase que exclusivamente, o ensino de 1º grau, especialmente das primeiras séries.²³ O documento mostra, ainda, como todas as regiões geo-econômicas da Bahia (excetuando a RMS) têm graus de indigência que variam de 44,60% (o mais baixo, no Litoral Sul), até 55,76%, na Chapada Diamantina.

Em vista dessas informações, como pensar um modelo de descentralização que garanta, ao mesmo tempo, democracia na gestão, equidade e qualidade na oferta? Como operar com os problemas da insuficiente cobertura e do engarrafamento do fluxo, associados aos altos índices de reprovação? Como garantir que os três níveis de ensino se articulem entre si, garantindo terminalidade e integralidade dos serviços? Não é tarefa deste trabalho esgotar ou dar respostas a todas essas indagações. No entanto, permitimo-nos apresentar algumas reflexões a respeito:

- a) A análise dos dados referentes à cobertura e à reprovação, no Estado da Bahia, mostra que existe uma tarefa muito grande a ser enfrentada, do ponto de vista técnico: como garantir a aprendizagem das crianças. Os estudos mais recentes demonstram que a aprendizagem está relacionada com o tempo de trabalho pedagógico, o funcionamento da escola e as atividades didáticas nela desenvolvidas. Também interferem fatores culturais e outros, advindos tanto do aluno como do professor.

Diante da dimensão do problema, o tratamento tem que ser assumido pelos três níveis de Governo; ainda mais que o Nordeste e a Bahia, em especial, parecem ser o espaço em que ainda remanescem estes problemas (em outros lugares do Brasil, o problema parece ser o acesso ao 2º grau). A solução regional terá, certamente, reflexos positivos no déficit nacional. A expressão constitucional *regime de colaboração* configura uma corresponsabilidade bastante apropriada.

- b) Urge uma definição acerca da coordenação do sistema estadual de educação. Pode-se indagar: seria da competência do Conselho Estadual de Educação? Nele teriam assento representantes dos Municípios? Caberia a criação de um Fórum de Secretários de Educação dos Municípios? Quanto à coordenação local, urge, igualmente, definir a existência de organismo que garanta a autonomia da função educacional: um Conselho de Educação que articule as diversas redes, ou a delegação de competências.
- c) Quanto aos recursos, perguntamo-nos: caberia a implantação do Fundo Estadual de Educação, criado pela Constituição do Estado de 1989? Devem aí se concentrar os recursos específicos da educação (25% do Estado), mas também o Salário Educação (Quota Estadual e verbas resultantes de convênios)? Mas isto não basta. Se os recursos da Merenda forem repassados, também eles constituiriam este Fundo (atualmente estão indo do governo federal diretamente para as escolas), como os do livro didático. Como articular este Fundo com o FAED, o FUNDEF e o FUNDECOLA?
- d) Interessa-nos, sobretudo, a construção de um modelo de gestão, em que usuários (pais, estudantes, representantes da cidade) possam, de fato, se articular com organizações de educadores ou com grupos interessados na melhoria da qualidade da educação e na condução e no controle das ações educacionais. É necessário repensar a função do diretor de escola. Com múltiplas responsabilidades, este cargo deve ser preenchido com base no critério da confiança, mas, sobretudo, no critério técnico, especificando-se as qualificações necessárias a um pleno exercício no comando de uma unidade escolar.

NOTAS

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Córdoba. Professora Titular de História da Educação e de Política e Educação, do Departamento de Educação do Campus I da UNEB.

² CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania Republicana e Educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Marechal Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891*. Belo Horizonte, março de 1991, xerox.

³ Idem, *ibidem*, p. 367-70.

⁴ BAHIA, Assembléia Legislativa, Anais da Assembléia Constituinte do Estado da Bahia de 1891, Salvador, s/d.

⁵ Lei nº 117, de 24 de agosto de 1895. In: Legislação do Estado da Bahia.

⁶ Constituição do Estado da Bahia, promulgada a 2 de julho de 1891 pela Assembléia Constituinte, Artigos 136, 27, 29 e 30 e Artigo 148.

⁷ Lei nº 117, de 24 de agosto de 18195. In: Legislação do Estado da Bahia.

⁸ Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925. - Título II. Cap. II, do Ensino Municipal. Artigos 70a e segs.

⁹ A pena de perda do mandato era a mesma para o Prefeito que não entregasse o arquivo e os bens municipais sob sua guarda e para aquele que não recolhesse as quotas referentes ao desenvolvimento do sistema educativo, para o custeio dos serviços de assistência social e de fomento à pecuária, e para o amparo à maternidade e à infância. (Artigo 66)

¹⁰ Constituição do Estado da Bahia, promulgada a 20 de agosto de 1935. Título IV, Da Educação e Cultura, Art. 95, seus parágrafos e itens.

¹¹ A respeito, ver PAIVA, Vanilda. *A Educação popular no Brasil*. 4a. edição, IBRADES, Coleção Temas Brasileiros. Rio de Janeiro: Loyola, 1987.

¹² Art. 170, parágrafo único

¹³ Art. 171, parágrafo único.

¹⁴ Decreto nº 16.646 de 9 de novembro de 1956

¹⁵ É interessante lembrar que os cursos primários da zona rural tinham duração de apenas três anos, segundo a Lei de 1925. Isto deixaria de existir a partir de 47, caso a Lei Orgânica de Anísio tivesse sido aprovada de imediato.

¹⁶ Em anteprojeto encaminhado para votação na Assembléia Legislativa, por comissão presidida pelo então deputado Bolívar Santana, estava prevista a coordenação da educação municipal pelo Estado, através do Delegado Escolar residente no Município. Este Artigo e os demais que regulamentavam a ação municipal foram vetados pelo poder executivo.

¹⁷ Não há uma equalização em termos nacionais, já que o Governo Federal não completa o que seria necessário para um valor único nacional. Mantêm-se as diferenças regionais, trazendo-se os estados mais pobres e populosos para a média nacional.

¹⁸ O Fundo tem uma função redistributiva: os municípios cuja arrecadação e quantidade de matrícula tornassem o custo aluno/ano superior à média estipulada, recolheram recursos para o Fundo. Na Bahia, são poucos, entre os quais São Francisco do Conde e Salvador.

¹⁹ Ver, a respeito, MELLO, Maria Alba Machado. "O Coronelismo numa perspectiva historiográfica". In LINS, Wilson et alii. *Coronéis e Oligarquias*, Salvador: UF-Ba, 1988.

²⁰ VERHINE, Robert e PLANK, David. Financiamento da Educação Básica: um estudo das receitas e gastos das redes municipais de ensino da Bahia. In: BOAVENTURA, Edvaldo (Org.). *Políticas Municipais de Educação*. Salvador: EDUFBA, 1996.

²¹ Carta da CPE - *Finanças Municipais: o Federalismo Brasileiro em Mudança* SEPLANTEC, 1993.

²² *Conjuntura e Planejamento*. Salvador, CPE/CEI, nº 7, dez 1994.

²³ PHILLIGRET, José Murilo. *Documento sobre Tipologia municipal, para o Áridas*. Bahia. Salvador: CAR, 1994. Xerox.

DESCENTRALIZACION Y MUNICIPALIZACION DE LA EDUCACION: ¿LOS NUEVOS NOMBRES DE LA SEGMENTACION SOCIAL?

Ana Schmid *

Quiero comenzar proponiendo un acuerdo conceptual y dos dimensiones de análisis para las cuestiones de la descentralización y la municipalización de la educación.

El acuerdo se refiere a aceptar que ambas - descentralización y municipalización - son manifestaciones de la política educativa que, desde 1963, desarrollan los organismos financieros internacionales - caso del Banco Mundial - y otras agencias convertidas en las principales consultoras en educación del mundo.

Las dos dimensiones de este proceso aparecen como cara y contracara de una misma moneda: la primera alude a la necesaria participación de la población en las cuestiones de la educación de sus hijos y de la sociedad en general, como constituyente de los sistemas democráticos de gobierno. La segunda, en cambio, muestra la progresiva desresponsabilización de los estados nacionales respecto del derecho que tiene la población de acceder, permanecer y graduarse en un sistema público de educación de excelente calidad. Ambas dimensiones deben ser analizadas dentro de un contexto de internacionalización política y económica crecientes, en donde los procesos de acumulación y concentración de capital obtienen sus mejores beneficios con el mantenimiento y/o la generación de las desigualdades entre regiones, naciones, ciudades.

Aprovechando que éste es un Congreso de Educación Comparada y que creo conveniente situar las cuestiones locales dentro de los marcos más amplios que las explican, voy a comenzar describiendo brevemente lo que

* Ana Schmid es Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha realizado posgrados en Educación a Distancia (UNED-España) y en Metodología de la Investigación y Evaluación de Proyectos. Ha cursado una Maestría en Ciencias del Lenguaje. Se ha desempeñado como Directora de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, tiene una larga trayectoria en formación de formadores y actualmente es asesora en la Comisión de MERCOSUR del Consejo General de Cultura y Educación de esa provincia.

creo que es el contexto de la descentralización y la municipalización, señalando algunas situaciones y procesos en desarrollo, para luego describir la situación en Argentina y una propuesta particular de la Provincia de Buenos Aires.

LOS CONTEXTOS

La gobernabilidad de la democracia en los países de América Latina parece estar en relación con *"la capacidad de las instituciones políticas y sociales para ... agregar y articular intereses y (para) ... regular y resolver los conflictos entre ellos ... (Esta gobernabilidad) es inseparable de la capacidad de los gobiernos para conducir los procesos y actores sociales hacia el desarrollo, la equidad y la consolidación de las instituciones democráticas..."* (OEI, 1996)¹

En nuestros países la eficacia de las políticas y la propia gobernabilidad de los sistemas democráticos está en especialísima relación con la capacidad de los gobernantes para disminuir la pobreza y la exclusión social, ampliar la igualdad de oportunidades y satisfacer los problemas concretos - salud, vivienda, trabajo, educación - que afectan a la mayor parte de la población.

La educación contribuye a esta gobernabilidad siempre que se le garantice a todos el acceso, la permanencia y el egreso del sistema luego de participar en un proceso signado por la calidad. Esta última condición es materia pendiente en casi toda América.

Una población educada favorece el desarrollo de su país a la vez que asume un preponderante papel en la constitución y reforzamiento de la ciudadanía y las instituciones democráticas. Tanto es así, que la mayor o menor educación recibida condiciona las posibilidades de ascenso y promoción social de los sujetos y el grado de cohesión e integración de la sociedad en su conjunto.

Es por ello que la educación se convierte en un elemento significativo *"ante el triple imperativo de la modernización productiva, la equidad social y la gobernabilidad democrática"* según sintetizó Gert Rosenthal - CEPAL - en 1998.²

Sin embargo, ¿de qué educación estamos hablando? ¿De una cada vez más centrada en lo escolar, a cargo de docentes cada vez menos profesionalizados y peor pagados, en donde los que menos tienen menos reciben gracias a mecanismos perversos de segmentación social? ¿O tal vez de una que pueda generar sujetos capaces de insertarse dinámicamente en los cambiantes procesos productivos, que dialoguen activamente en diferentes espa-

cios de decisión y que sean capaces, también, de ejercer sus derechos en una democracia participativa?

Lamentablemente, al pretender seleccionar una respuesta se nos presenta la primera contradicción: muchos gobiernos apuestan a los resultados de la segunda propuesta implementando políticas que conducirán inexorablemente a la primera.

Es que la globalización con su consecuente internacionalización de la economía y de los sistemas de producción y de consumo de la mano de las telecomunicaciones y la informática está aumentando aceleradamente la brecha entre países pobres y ricos y entre sectores sociales en el interior de esos mismos países. Esta brecha es cada vez más profunda, insalvable e irreversible.

Las transformaciones económicas que han reificado la filosofía del mercado han venido de la mano de políticas neoconservadoras que han barrido con derechos sociales y laborales arduamente conquistados mostrando más crudamente aún los elementos estructurales de la dinámica capitalista.

La educación no ha escapado a este nuevo modelo de des-regulación económica y social en donde desaparece el ciudadano portador de derechos y se instaura al usuario de servicios adquiridos en el mercado.

Norma Paviglianitti ³, en una ponencia que pronunció aquí en Brasil realizó una feroz descripción de la educación y la sociedad desde la perspectiva neoconservadora, que trataremos de sintetizar muy brevemente.

Así, entonces:

- El sistema educativo se convierte en el elemento diferenciador de los individuos más capaces, retornándose a la desigualdad natural.
- Las familias e individuos deben hacerse cargo del costo de la educación, ya que éste forma parte de su responsabilidad.
- Se estimula y premia la competencia entre instituciones públicas y privadas como forma de alcanzar la eficiencia y la calidad.
- El sistema de educación público debe detener su desarrollo ya que es necesario reducir el gasto y la burocratización que origina.
- Los sistemas de educación pública sólo deben sostenerse para garantizar un mínimo de educación debajo del cual no se puede dejar caer a los individuos, bajo pena de poner en riesgo la gobernabilidad misma del sistema.

Las condiciones políticas y sociales que sostienen esta concepción preconizan que:

- La libertad económica es más importante que la libertad política
- El problema político central se circunscribe al control de las masas.

- Se restablece la responsabilidad individual y se atomiza la sociedad.
- Se desplazan las decisiones desde las instancias políticas centrales hacia las locales para desactivar así las demandas sociales.

Sólo es preciso detenernos a pensar en estos cuatro postulados para comprender el sentido oculto de la descentralización y la municipalización y su inviabilidad como instrumento providencial para modificar estructuralmente el tipo de sociedad en la que se implanta. Más aún, ambas propuestas parecen destinadas a cristalizar y profundizar las desigualdades preexistentes.

Volvamos ahora a la cuestión de la gobernabilidad con la que iniciáramos esta sección, pero ahora refiriéndola a los sistemas educativos.

En el documento de base utilizado para redactar la Declaración de Concepción de la VI Conferencia Iberoamericana de Educación de 1996, se expresa que la gobernabilidad de los sistemas está condicionada por la presencia de los principios de legitimidad, eficiencia y participación y la mayor o menor profundidad en que se manifiestan, de modo tal que:

- La legitimidad es la capacidad del sistema de generar confianza porque es capaz de responder a las demandas y necesidades y porque resuelve los conflictos que se producen en su interior.
- La eficiencia es *"la capacidad de los sistemas educativos para responder a las necesidades cognoscitivas, morales y simbólicas de la población escolar y de la propia sociedad"*. Incluye la mejora en las técnicas de administración, la mayor racionalidad de las organizaciones y la descentralización y/o desconcentración .
- La participación requiere de la formación de asociaciones de docentes, padres y alumnos y la gestión participativa de las familias en el control democrático de la escuela (Observemos que aquí no se mencionan los sindicatos docentes).

Estos principios - no casualmente - se encuentran presentes y traducidos en acciones dentro del paquete de reformas que el Banco Mundial ⁴ propone para los países en desarrollo en los documentos de 1986 y 1996, de la siguiente forma:

- Prioridad de la educación básica por sobre la educación superior.
- Mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación.
- Prioritización de los aspectos financieros y administrativos de las reformas educativas.
- Descentralización de la educación.
- Instituciones escolares autónomas y responsables por sus resultados.

- Mayor participación de los padres de familia y la comunidad en la oferta educativa.
- Impulso de la participación del sector privado y las ONGs.
- Movilización y asignación eficaz de recursos adicionales para la educación primaria.
- Enfoque sectorial.
- Definición de políticas y prioridades educativas basadas en análisis económicos.

Este es - al menos en gran medida y a muy grandes trazos - el complejo entramado que subyace a las cuestiones de la descentralización y la municipalización de la educación.

No nos queda muy claro de qué modo una reforma político administrativa (municipalización-descentralización) puede llegar a transformar la base estructural del sistema socioeconómico y cultural, la orientación de la distribución del producto social y las características dominantes de la dinámica de acumulación de capital.

Sí sabemos, en cambio, que la historia nos muestra demasiadas pruebas para afirmar que no resulta factible impulsar localmente un modelo de acumulación, crecimiento y distribución diferente al vigente en el sistema nacional - esto por simple supervivencia de los poderes dominantes - y que al minimizar la importancia del conflicto social y desconocer la existencia de clases, intereses y relaciones sociales que se articulan en el espacio local, se identifica lo popular con lo homogéneo y se aumenta la pugna interna.

Nuestra primera conclusión provisoria es que tanto la municipalización como la descentralización en el campo educativo no resultan instrumentos idóneos para promover un verdadero desarrollo regional, que requiere la intensificación local del capital - económico, cultural, simbólico - en términos cualicuantitativos para que se desencadenen los procesos de desarrollo esperados.

LA DESCENTRALIZACION EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Sin desconocer las iniciativas que pusieron en marcha nuestros Hombres de Mayo en relación con la educación, podemos decir que el sistema educativo se institucionaliza con la creación de la Universidad de Buenos Aires y de los colegios nacionales en 1863. Estos colegios seguían el modelo francés de formación humanista clásica.⁵

Sarmiento crea el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal con el objetivo de aglutinar la sociedad conformada por aquel entonces

por gran número de inmigrantes. Esta cohesión se realiza en torno de una ideología común: el capitalismo. La creación de la Escuela Normal de Paraná y con ella la formación de maestros cumple un papel importante en ese proyecto.

Con la aprobación de la Ley 1420 se promueve la educación obligatoria, gratuita, gradual y laica en todo el país en tanto que la llamada Ley Láinez (4878) confiere al estado nacional la potestad de construir y sostener escuelas nacionales en el ámbito de las provincias, siempre que estas lo soliciten. Con estas leyes se define tempranamente el centralismo del sistema educativo argentino.

En otra oportunidad deberíamos referirnos a los fundamentos ideológicos que sostuvieron al sistema educativo nacional. Por ahora es suficiente establecer que desde sus inicios el sistema diferenció entre una clase dirigente que debía ser formada para esos fines y otra destinada a las actividades económicas y productivas que debían recibir una educación debidamente orientada. Surgen así el bachillerato como vía de ingreso a la Universidad y las carreras comerciales y técnicas para quienes no aspiraban a ello. La desigualdad queda establecida fuera y dentro de las aulas.

Sin embargo, a pesar de la existencia de este sistema centralizado gobernado por un Estado nacional principalista, muchas generaciones se beneficiaron - hasta 1960 y dentro del marco del Estado de Bienestar - de un proceso de movilidad social ascendente y aunque se perpetuaron mecanismos ocultos de discriminación, la educación pública sirvió para acompañar el crecimiento de las capas medias de nuestra sociedad.

La historia institucional argentina está definida por la alternancia de gobiernos constitucionales con otros de facto, con dictaduras que utilizando el terror y la represión introdujeron modificaciones sustanciales en la vida del país.

La desresponsabilización del Estado en materia de educación no casualmente se inicia con el golpe militar de 1955, continúa con la transferencia de escuelas primarias a las jurisdicciones provinciales en 1978 - durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional - y de las escuelas medias y superiores no universitarias en 1991. Durante todo este lapso, además, se otorgan atribuciones extraordinarias a las escuelas de gestión privada.

Las transferencias adoptaron el siguiente modus operandi:

- La Nación tomó la decisión de transferir servicios educativos bajo su dependencia existentes en las provincias.
- Las provincias acordaron con la cesión siempre que la misma estuviera acompañada por la partida presupuestaria correspondiente al pago de salarios y refacciones edilicias. Esta transferencia permitiría a las provin-

cias hacerse cargo del diseño e implementación de su propia política educativa sin interferencias de instituciones dependientes del gobierno nacional.

- La Nación transfirió al personal y los edificios con un presupuesto a término y con escasos o inexistentes fondos para refacciones.
- Los resultados fueron desoladores para las provincias con menor cantidad de escuelas propias que las nacionales existentes, ya que el traspaso - y la responsabilidad consecuente de hacerse cargo de toda la educación primaria y media - afectó seriamente sus presupuestos.
- Entretanto, el gobierno nacional redujo el gasto y la responsabilidad sobre la educación básica en todo el país. Consecuentemente, la prestación educativa se fragmentó y segmentó aún más.

En 1991 se produjo la transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario. Con el recuerdo de la experiencia de una década atrás, las jurisdicciones provinciales solicitaron garantías más importantes a la Nación. Sin embargo, a casi diez años de este último traspaso, los docentes transferidos aún son discriminados dentro de cada una de las provincias en cuanto a su situación de revista, posibilidades de jubilación, etc.

Finalmente, con la Ley 24195, Ley Federal de Educación sancionada en 1993, se institucionaliza la existencia de un Ministerio de Educación sin escuelas que sin embargo establece los contenidos básicos comunes, delinea e implementa las políticas de investigación y evaluación de la calidad del sistema y vela por el cumplimiento de los principios y criterios establecidos en la norma, que son: unidad nacional, democratización, descentralización y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación, transformación e innovación.

En relación con la descentralización, en el inciso d) del artículo 53 se establece que el Ministerio de Cultura y Educación deberá: *"Favorecer una adecuada descentralización de los servicios educativos y brindar a este efecto el apoyo que requieran las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires"*.

Cabe señalar que nuestro país es decididamente unitario y centralista en sus prácticas políticas aunque la Constitución Nacional y las leyes expresen lo contrario.

Esto explica que el proceso de Transformación Educativa puesto en marcha con la sanción de la Ley Federal de Educación - y con él la descentralización prescripta - está sujeto a la percepción de los fondos coparticipables entre la Nación y las provincias y éstos, a su vez, a la filiación partidaria de los gobiernos jurisdiccionales. En consecuencia, la autonomía provin-

cial o jurisdiccional que se pretende está restringida y condicionada desde el comienzo.

Aún antes de la sanción de la Ley Federal, en algunas provincias se habían iniciado reformas educativas que incluían descentralización y autonomía de los servicios educativos en un claro intento de acercar lo público a lo local. Pero la falta de gradualidad y de continuidad en la implementación de ambos procesos y el desconocimiento de los adecuados mecanismos de gestión conspiraron contra el éxito de las mismas.

LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y LOS CONSEJOS ESCOLARES DE DISTRITO

En la Provincia de Buenos Aires, la administración local y el gobierno inmediato de los establecimientos de enseñanza en cada Municipio en cuanto no afecte la parte técnica y que dependan de la Dirección General de Cultura y Educación, estará a cargo de un Consejo Escolar.

Consideramos que esta institución - los Consejos Escolares - es la que mejor articula las ventajas de la descentralización posible con las ventajas de la participación ciudadana y la representación política.

Los aspectos técnico pedagógicos que incluyen la regionalización y adecuación institucional de la currícula, con sus respectivas metodologías y actividades de evaluación y rendimiento institucional, quedan en manos de los equipos docentes de las escuelas y de sus comunidades educativas - padres, alumnos, sociedad en general.

Breve reseña

Los Consejos Escolares tienen su génesis en la Constitución Provincial de 1873, la primera luego de la reunificación nacional que surge como consecuencia de la batalla de Pavón.

La llamada Generación Provincial de 1870 diseñó una norma que rompió con una concepción cerrada y aristocratizante de la vida y retornó a las fuentes populares para propiciar el bien común, la paz y el progreso.

En materia de educación y siguiendo la tendencia - ya imperante- de descentralización administrativa, los convencionales - constituyentes autonomistas trabajaron alrededor de dos principios:⁶

1. El sistema educativo debe poseer fondos propios y gobierno separado del resto de la administración provincial, situación que se conserva hasta hoy en la Dirección General de Cultura y Educación.

2. Los padres y vecinos se organizarán a través de los partidos políticos para ejercer su influencia en el gobierno local de la educación, a través de los Consejos Escolares de Distrito.

El objetivo de la formación de estos Consejos era que el pueblo costeara y administrara la educación común y que los vecinos se ocuparan de la atención de este servicio público tan importante para la provincia.

La administración escolar estaba directamente relacionada con el régimen municipal que adoptaba la Constitución, ya que si los municipios disponían de sus propias rentas, los Consejos Vecinales también podían hacer algo similar.

Los actuales Consejos Escolares se organizaron a través de la Ley 6266, modificada en 1987 por la ley 10589 y en 1994 por la actual Ley de Educación Provincial.

Esta institución ha sufrido algunas alternativas a lo largo de su historia, ya que los gobiernos de facto la anularon - sus miembros son elegidos por el pueblo en las elecciones generales - y la fugaz Constitución de 1949 no los incluyó.

La Ley 11612, en cambio, establece un status sorprendente para los Consejos Escolares, al darle dependencia directa de la Subsecretaría Administrativa de la Dirección General de Cultura y Educación, con lo cual este cuerpo colegiado elegido por el voto popular se convierte en una mera delegación administrativa de una gestión político partidaria determinada.

Esta situación contradictoria revela la existencia de un doble discurso en la actual gestión de gobierno ya que mientras propicia la descentralización de la educación convierte a los Consejos Escolares en una prolongación local del poder político central.

Sin embargo, para remediar esta situación, ya tiene estado parlamentario un proyecto de ley a partir del cual no sólo se restituyen sino que se completan las funciones de los Consejos Escolares.

Funciones de los Consejos Escolares

Las funciones actuales, contenidas en la Ley 11612 de Educación Provincial, representan una versión restringida de las tradicionales presentes en las leyes 6266 y 10589 ya mencionadas y son:

- Gestionar la provisión de equipamiento escolar
- Implementar los actos de administración del gobierno central.
- Administrar los recursos que le asigne la Dirección Gral. de Cultura y Educación.
- Auditar la prestación de los servicios públicos en las escuelas favoreciendo un uso racional y eficiente de los mismos.

- Intervenir y fiscalizar en los trámites de servicios administrativos.

Sin embargo, las propuestas en el proyecto de ley que modificará a la norma actual, revelan el verdadero alcance descentralizador de este cuerpo, ya que los Consejos Escolares:

- Tendrán a su cargo la administración de los servicios educativos y la representación política en todas las áreas de su incumbencia en el ámbito de competencia distrital, con exclusión de los aspectos técnico-pedagógicos.
- Gestionarán, administrarán y distribuirán recursos bajo su responsabilidad.
- Elaborarán proyectos y firmarán convenios con instituciones de distinto orden.
- Auditarán el gasto por servicios en las escuelas del distrito.
- Administrarán los fondos de asistencia alimentaria.
- Efectuarán adquisiciones, contrataciones y pagos de acuerdo con las previsiones presupuestarias.
- Intervenirán y fiscalizarán en el trámite de servicios administrativos del personal docente y no docente del distrito.
- Realizarán todas las estadísticas referidas a personal y alumnos.
- Gestionarán becas para alumnos.

Como funciones especiales encontramos:

- Organización del Foro distrital para organizar la comunidad educativa con representación de docentes, padres, alumnos, Asociaciones Cooperadoras, Centros de Estudiantes, Federaciones, Asociaciones Gremiales Docentes y no docentes y otras. Este Foro tendrá como objetivos discutir y elevar propuestas para el mejoramiento de la prestación en las áreas de incumbencia de los CE, que son: Infraestructura, Cultura, Sanidad Escolar, Acción Social, Relaciones Laborales, Formas Organizativas de Participación Democrática.
- Formación de Comisiones a que darán lugar las diferentes áreas: para la creación de establecimientos, Asociaciones Cooperadoras y Centros de Estudiantes; comisión de Infraestructura distrital; comisión asesora en Sanidad Escolar, Acción Social y Comedores Escolares.
- Administración de fondos derivados y canalización de las inquietudes docentes en los grandes temas pedagógicos, dentro del ámbito de la Comisión de Educación y Cultura.

¿Qué riesgos acechan a esta descentralización a partir de los Consejos Escolares?

Básicamente, el clientelismo partidario y la corrupción.

Para evitarlos es preciso poner en funcionamiento todos los recursos legales que proporciona la democracia y exigir transparencia y publicidad de cada uno de los actos que produzcan estos cuerpos colegiados. Creemos que, especialmente en los distritos medianos y pequeños, el control social actúa eficazmente en la denuncia de desviaciones y excesos, situación que resulta más difícil en los distritos de mayor población, como en el conurbano bonaerense.

Dentro de esta actitud de prevención y sostén, también será importante capacitar gradual y progresivamente al personal permanente y a los Consejeros en metodologías de gestión, administración de recursos financieros, aplicaciones informáticas, redes, estadística, de modo tal que se optimicen los resultados de la actividad del cuerpo.

CONCLUSIONES

El centralismo tiene profundos efectos concentradores y, como dijo Eduardo Aldana, sus alcances no han sido debidamente comprendidos. El crecimiento de los cordones urbanos próximos a las capitales - nacional y provinciales - es una muestra acabada de ello.

Distribuir territorialmente el poder representa un desafío de importancia vital para los gobiernos, pero la única forma de hacerlo que aceptamos es aquella que mejora sustancialmente la prestación - en calidad y cantidad - de los servicios públicos y garantiza el ejercicio de derechos tales como el acceso a la educación, a una vivienda digna, a un trabajo adecuadamente remunerado, a una jubilación justa.

Es cierto que existen experiencias que demuestran que la descentralización puede mejorar el funcionamiento interno de las instituciones y el sistema y mejorar las relaciones de los actores sociales con el entorno, pero es preciso que los estados garanticen la gestión democrática del servicio público de educación, aseguren la igualdad y la justicia social contra todo tipo de discriminación, aseguren la calidad y la eficiencia y creen las condiciones para que las instituciones y los equipos docentes puedan asumir sus responsabilidades. Pero para ello hay que evitar las "racionalidades sustantivas distintas" que menciona Carlos de Mattos y que se corresponden con un voluntarismo utópico.

De todos modos mientras los gobiernos - nacional y provinciales - mantengan el poder de asignar sus propios recursos generados dentro de la estructura capitalista de la economía, las políticas descentralizadoras que se

desarrollen reforzarán y profundizarán las desigualdades entre ciudades y ciudadanos.

Descentralizar y municipalizar no alcanza para mejorar la educación. Para ello se requiere de contrapartes locales capaces de gestionar adecuadamente las propuestas y recursos, como también de comunidades - considerando como tales al *"conjunto de habitantes que se han apropiado de sus tradiciones y comparten una visión positiva de su futuro inspirada en valores de equidad, solidaridad, confianza y autoestima"*⁷ - comprometidas con la mejora del sistema.

La descentralización que proponemos es de orden económico, administrativo y normativo, excluyendo taxativamente los aspectos pedagógicos. La derivación de fondos para construir, refaccionar y equipar establecimientos educativos, la posibilidad de resolver localmente cuestiones relacionadas con la situación de revista y la percepción de haberes del personal docente y no docente incluyendo la liquidación local de salarios, el acceso inmediato e irrestricto a toda la información que produce el sistema, generan efectos inmediatos en la mejora de la calidad de vida del personal y en la percepción del valor de lo distrital para la comunidad educativa toda.

La restricción respecto de la descentralización y/o municipalización de los aspectos pedagógicos la fundamos en la necesidad de garantizar una oferta educativa básica y homogénea para todo el conjunto de la sociedad - nacional o provincial- que, con las debidas adecuaciones regionales y locales, desarrolle una currícula básica y significativa común a todas las jurisdicciones que facilite el reconocimiento de aprendizajes y desempeños dentro del sistema educativo de docentes y alumnos así como su eventual traslado dentro del país o las provincias. En este contexto, la municipalización de la educación produciría un efecto de atomización - tanto del sistema como de la provincia - en donde resultaría imposible garantizar las mismas condiciones educacionales -no hablamos ni siquiera de calidad semejante - entre los distritos ricos y los pobres - los que tienen fuentes de recursos propias y aquellos que dependen exclusivamente del régimen de coparticipación provincial-.

No coincidimos con las iniciativas que dejan total o parcialmente en manos de los padres el sostén de la educación de los hijos, ya que además de provocar efectos discriminatorios, promueve un doble aporte hacia el estado: el que se vehiculiza a través del cobro de tasas e impuestos y el que se materializa a través de estos aportes directos a la educación.

Experiencias de descentralización y derivación de responsabilidades a los padres de los alumnos como en las escuelas del Proyecto Nabisco en Estados Unidos o en Australia resultan pertinentes para el contexto histórico social y cultural en que se desenvuelven. Las experiencias en desarrollo en

América Latina que hemos investigado ⁸ creemos que fortalecen las desigualdades sociales existentes.

Tanto es así, que tenemos información periodística de los hermanos países de Colombia y Ecuador en donde en estos días se están movilizando las fuerzas políticas y populares para rechazar propuestas gubernamentales de modificación de las pautas de descentralización aprobadas para la educación y de implementación de programas descentralizadores en salud y educación en Perú, por considerarlos inequitativos y sin posibilidades de resolver las problemáticas reales del país.

Es preciso estar alertas para evitar incorporaciones de modelos foráneos que nada tienen que ver con nuestras idiosincrasias y que sólo retrasan la ejecución de políticas educativas surgidas de la voluntad y el voto populares y poner al alcance de nuestros conciudadanos todos los medios e instrumentos para que lentamente, se apropien primero y defiendan después, lo que siempre fue suyo y pocas veces entendieron así: la educación y la cultura.

NOTAS

¹ Este es un extenso informe - 24 páginas - redactado por Raúl Urzúa y Manuel Puellas, en donde han incorporado las reflexiones de los expertos reunidos en Talca, Chile y las de los Viceministros de Educación reunidos en Lima, Perú; en México DF y en Santiago, Chile, durante 1996.

² En este documento Gert Rosenthal sintetiza, en algunas, reflexiones, el pensamiento de la CEPAL en materia de educación para la democracia remitiendo a publicaciones de esta agencia sobre la temática.

³ El texto completo de esta ponencia que pronunció en Minas Gerais en 1995, fue publicado en la Revista Argentina de Educación, n° 24, Bs. As., 1996.

⁴ Un interesante y completo análisis de las políticas educativas del Banco Mundial y los fundamentos económicos que tienen las mismas se debe José Luis Coraggio, actual Rector de la Universidad Nacional de San Miguel y a Rosa María Torres, investigadora ecuatoriana radicada en la Argentina.

⁵ Tanto el artículo citado como "*Un ejercicio necesario: una mirada a la legislación latinoamericana*" de los mismos autores (Feldfeber e Imen) resultan esclarecedores.

⁶ El Dr. Guillermo Zárate ha tenido la gentileza de facilitarnos un trabajo de investigación inédito: "*Evolución de la estructura institucional de la educación en la Provincia de Buenos Aires. 1873-1984*" que nos ha resultado de mucha utilidad.

⁷ Eduardo Aldana, ex Ministro de Educación de Colombia, era codirector del PREAL-Colombia (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América

Latina) cuando presentó este documento en Managua, en julio de 1996. Hoy lo suscribiríamos en su totalidad.

⁸ Hemos tenido acceso a las actas del Seminario Internacional: Ventajas y Riesgos de la Descentralización en las Reformas Educativas y a partir de allí a las situaciones de Guatemala, Nicaragua, y a las exposiciones de la Dra. Viola Espínola del Banco Mundial; del Dr Mark Hanson de la Universidad de California; del Dr. Carlos Tünnermann, consejo especial del Director General de la UNESCO; de Guiomar Namó de Melo, del Banco Interamericano de Desarrollo. También hemos recopilado material acerca de la descentralización en Australia, del programa de escuelas Nabisco en EEUU, de la problemática actual de la descentralización en Colombia, en Ecuador y en Perú.

BIBLIOGRAFIA

CASELLA, Juan Manuel y otros. *Educación: del mercado a la democracia*. Buenos Aires: EUDEBA - Fundación Ricardo Rojas, 1999.

CORAGGIO, José Luis, TORRES, Rosa María: *La educación según el Banco Mundial, Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores - Centro Estudios Multidisciplinarios - Fundación, 1997.

DE ANDRACA, Ana María. *Actas del seminario internacional Ventajas y Riesgos de la Descentralización de las Reformas Educativas - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina - PREAL*. Managua, 1996.

DE MATTOS, Carlos A: *Falsas expectativas ante la descentralización. Localistas y neoliberales en contradicción*, Caracas, 1989-

FELDFEBER, Myriam - IMEN, Pablo. La estructura académica: un escenario de disputa por la apropiación del conocimiento. En: *El relámpago - Publicación de política educativa del Foro para una Pedagogía Latinoamericana*, AÑO 1, Diciembre de 1997.

GERSTNER Jr, Louis y otros. *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

JOUEN, Elie - FOUILHOUX, Monique y otros. Educación: Cuestiones de debate. La descentralización en el sector educación. En: *Cuestiones de debate*, nº 1, abril de 1999, Internacional de la Educación, Bruselas.

LEGISLATURA DE BUENOS AIRES - CAMARA DE DIPUTADOS. *Proyecto de Ley de Consejos Escolares*, Buenos Aires, 1999.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Descentralización educativa en Australia. *Zona Educativa*, Revista n° 25, Buenos Aires, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. La reforma descentralizadora. *Zona Educativa*, Revista n° 29, Buenos Aires, 1998.

ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI. *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*, 1996.

ROSENTHAL, Gert. *Algunas dimensiones de la educación para la democracia en el pensamiento de la CEPAL*. CEPAL, 1997.

SANTIZO, Claudia. *Las perspectivas del nuevo federalismo: el sector educativo. Las experiencias de Aguascalientes, Guanajuato y San Luis Potosí*. CIDE - División Administración Pública, Documento de trabajo, México, 1997.

ZARATE, Guillermo: *Evolución de la estructura institucional de la educación de la Provincia de Buenos Aires 1873-1984*, inédito.

VIOLA ESPINOLA, H. *Descentralización del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Cide Ediciones, 1991.

“RAÇA”¹ E EDUCAÇÃO NA BAHIA NOS ANOS 90

Delcele Mascarenhas Queiroz

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Introdução

A suposição de que vivemos numa efetiva “democracia racial” e a crença de que as desigualdades que atingem os brasileiro branco e não brancos são puramente de ordem econômica são idéias que têm impedido a visibilização das desigualdades raciais que operam na sociedade brasileira, retardando a emergência das condições que permitam o seu enfrentamento.

Apesar da atmosfera conflituosa que envolveu a relação entre senhores e escravos durante toda a vigência do regime de trabalho escravo na sociedade brasileira², o Brasil chega ao século XX com a imagem de um país de convivência harmônica entre as raças, descrito por muitos como um “paraíso racial”. Essa idéia, que povoa o imaginário nacional, desde final do século passado, tem sido duramente criticada por muitos estudiosos e ativistas, como um bem articulado arranjo destinado a submergir o conflito racial e a engendrar a idéia de uma nação includente. No caso brasileiro, tal imagem serviu à consolidação do Estado Nação no período pós-abolição, evitando o conflito que resultaria da discriminação legal, como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, e incentivando a unidade entre todos os brasileiros (Marx 1996). Contudo, passados mais de cem anos da extinção do regime de escravidão, a realidade choca-se com a imagem do Brasil como uma nação includente, revelando as profundas desigualdades que vêm marcando a trajetória de negros e brancos na sociedade brasileira, sob os mais diversos aspectos (Skidmore, 1976; Fernandes, 1978; Hasenbalg, 1979; Guimarães e Castro 1994; Azevedo, 1995; Guimarães, 1995; Silva, 1997; Portela et alii, 1997; Oliveira, 1997; Queiroz, 1997; Costa Pinto, 1998). A partir do final da década de 40, estudos empíricos sobre a realidade racial brasileira, patrocinados pela UNESCO³ e realizados por pesquisadores estrangeiros e brasileiros, como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Talles de Azevedo, L. A. Costa Pinto, entre outros, deram início ao desvendamento das desiguais condições de existência de brancos e negros no Brasil, desmontando a idéia de que as condições desfavoráveis a que está submetida a maioria do contingente negro seriam as mesmas que atingem a população pobre em geral, da qual os negros são uma parcela significativa.

Mais recentemente, estudos têm apontado para a persistência das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, demonstrando que a

raça é um fator determinante da alocação das pessoas tanto na estrutura de classes quanto no sistema de estratificação social. Hasenbalg (1979) considera que “o racismo... é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição”(p.114). Para o autor, o racismo e a opressão racial conferem uma vantagem competitiva aos brancos no preenchimento dos lugares sociais que representam as recompensas materiais e simbólicas mais almejadas. Também Gomes (1997) chama a atenção para a desvantajosa posição social dos negros, argumentando que a exclusão social se dá “de forma e intensidade distintas para sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais”(p.24).

No que se refere ao campo educacional, um olhar mais cuidadoso vai mostrar as profundas distâncias entre brancos e negros no acesso às oportunidades educacionais. Portela (1997) reconhece como um traço marcante do sistema escolar público brasileiro “a permanência do seu alunado em uma mesma série, por anos seguidos, como conseqüência da reprovação e da repetência”, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, ressaltando que são os negros os mais penalizados. Investigando as desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro, Barcelos (1993) chega a conclusão semelhante, assinalando que, se para os negros tornou-se mais fácil entrar na escola, em tempos mais recentes, “o difícil é sair dela com êxito”. Parece que a evasão e a repetência tornaram-se a contrapartida da ampliação do acesso do contingente negro à escola. Desse modo, fica evidente que, num país como o Brasil, apontado por exibir alarmantes estatísticas de repetência escolar, sobretudo nos anos iniciais da escolarização⁴, é impossível falar em democratização das oportunidades educacionais sem tocar na questão das desigualdades raciais vigentes.

Os estudos têm chamado atenção para a insuficiência, em algumas áreas, de informações sobre a realidade empírica, que possam efetivamente vir a subsidiar políticas públicas antidiscriminatórias (Hasenbalg, 1997). O mapeamento das desigualdades raciais evidencia-se, portanto, de fundamental importância para as estratégias de correção das distâncias entre os grupos raciais no acesso às oportunidades na sociedade brasileira. No campo da educação, entre outros aspectos a serem investigados, é necessário o conhecimento de como estão inseridos, no sistema de ensino, os diversos segmentos raciais.

Este trabalho pretende contribuir com essa tarefa, analisando as informações produzidas pelo IBGE, a partir do *Censo Demográfico* de 1991, acerca das características educacionais da população baiana.

Cor ou raça na pesquisa censitária

Para coletar a informação sobre as características raciais da população brasileira, o IBGE utiliza-se de cinco categorias de classificação de cor ou raça, apesar da gama de termos utilizados pela população no seu cotidiano. Essas categorias são *branco*, *preto*, *amarelo*, *pardo*⁵, e *indígena*. O modo de classificar racialmente as pessoas no Brasil é um tema que tem produzido grandes debates entre militantes negros, estudiosos e interessados na questão racial. A extrema miscigenação da população brasileira, ao lado da ausência de um sistema rígido de classificação racial, a exemplo daquele que parece existir nos Estados Unidos, tem produzido muita reflexão em torno da identidade racial dos brasileiros. Um dos eixos por que passa essa discussão é justamente a crítica à simplificação das categorias de classificação utilizadas pelas pesquisas oficiais. Os autores da crítica (entre eles Harris e Kotak, 1993; Wood, 1991) consideram que essas pesquisas utilizam-se de uma classificação extremamente simplificadora e grosseira, que obscurece aquilo que há de mais característico nas relações raciais brasileiras, que é justamente a vasta terminologia racial utilizada pela população, e a ambigüidade que envolve a sua aplicação. Em resposta a essa crítica, o IBGE realizou, em 1976, um levantamento que permitiu coletar informação sobre a cor ou raça, a partir de duas formas de auto-classificação: conforme a terminologia livremente usada pela população e de acordo com aquela praticada nas suas pesquisas. O resultado desse levantamento revelou que 57% dos termos apresentados espontaneamente poderiam ser enquadrados nas categorias oficiais, indicando que esse sistema de classificação, mesmo simplificado, estaria conseguindo expressar o modo como a maioria dos brasileiros se percebe racialmente (Silva, 1994). Dessa maneira, entendemos que os dados coletados pelo censo demográfico, poderão fornecer informações bastante úteis para a compreensão da situação educacional dos grupos raciais.

A população afrodescendente na Bahia

A Bahia é o estado brasileiro que concentra o maior volume de população de origem africana no País. Salvador, sua capital, é considerada a cidade de maior população negra fora da África⁶. A análise dos dados do Censo de 1991 revelaram que a maior parte da população do Estado, é formada pelos *pardos* (69,1%) e *pretos* (10,1%); os *brancos* comparecem com 20,2%. Se, como recomendam alguns autores, agregarmos os *pretos* e *pardos*⁷, em um único conjunto sob a designação de negros, veremos que eles representam quase 80% da população baiana. Os contingentes *amarelo* e

indígena são numericamente pouco expressivos, representando, cada um deles, apenas 0,1% dos residentes (tabela 1).

Tabela 1 - População residente por cor ou raça, segundo o gênero – Bahia, 1991

Cor	Homem	%	Mulher	%	Total	%
Branca	1.130.716	19,3	1.267.932	21,1	2.398.653	20,2
Preta	616.889	10,5	583.079	9,7	1.199.968	10,1
Parda	4.071.864	69,6	4.118.438	68,5	8.190.302	69,1
Amarela	4.906	0,1	5.010	0,0	9.916	0,1
Indígena	8.015	0,1	8.015	0,0	16.030	0,1
N/ Declarada	25.119	0,4	27.349	0,6	52.468	0,4
Total	5.857.509	100,0	6.009.828	100,0	11.867.337	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

A importância da população negra para o estado da Bahia não se refere apenas ao seu peso demográfico, mas deve-se, sobretudo, à relevante contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira, na preservação dos valores da cultura africana e na luta política contra a discriminação e o preconceito. No entanto, as condições de vida da população negra são descritas pelos mais baixos indicadores sociais. O *Congresso dos Povos Negros das Américas* realizado em S. Paulo em 1995, reunindo dezenove países, diagnosticou a persistência das desvantagens que atingem os afrodescendentes, apontando para os indicadores e práticas que caracterizam o racismo contemporâneo (Ribeiro, 1997). A constatação que resultou do encontro reforça conclusões que já vêm sendo apontadas por inúmeros estudos: os negros estão submetidos às maiores desvantagens no que tange à expectativa de vida, ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, ingresso e permanência na escola e acesso a níveis mais elevados do sistema escolar, indicadores de saúde, alimentação, moradia, acesso à terra, exposição à violência institucional e mobilidade social. O jornal *A Folha de S. Paulo*, na sua edição de 16/11/98, publicou os resultados de recentes estudos que abordam as desigualdades entre negros e brancos. Esses estudos mostram as altas taxas de mortalidade que atingem as crianças negra, evidenciando que elas estão 67% mais expostas ao risco de morrer nos primeiros anos da infância que a criança branca. Também um desses estudos assinala que:

“em praticamente todos os principais indicadores socio-econômicos, os negros estão em desvantagem frente aos brancos,

mas é na escolaridade, porém, que a segregação chega a seu ápice; há mais do que o dobro de mulheres e homens negros (118% e 117%, respectivamente) com menos de quatro anos de estudo que as brancas e brancos.”

Negros e brancos no sistema educacional

No Brasil, apontado por exibir números alarmantes de repetência escolar nos anos iniciais da escolarização (Portela, 1997), é impossível falar em democratização das oportunidades educacionais sem tocar na questão das desigualdades raciais vigentes no país. Na sua observação do cotidiano da escola pública baiana, Portela (1997) evidenciou que o aluno branco está menos sujeito a essa desvantagem. É entre os negros que estão aqueles que contabilizam um maior número de insucessos na sua trajetória pelas séries iniciais do ensino fundamental e são também estes os que associam o trabalho à sua história escolar. Hasenbalg (1997:181) já havia chamado a atenção para as desvantagens a que estão sujeitos os negros com relação ao seu acesso à instrução ao considerar que

“a limitada participação da população de cor no processo educacional formal é marcada pela contradição. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classe – a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão social para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior for o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho.”

A análise da situação daqueles que ainda se encontram no sistema educacional, mostrada pelo *Censo* de 1991, revelou que, nos níveis iniciais do sistema de ensino, todos os segmentos raciais comparecem num volume relativamente proporcional ao seu peso no conjunto da população, indicando, seguramente, que já não temos um problema de acesso neste patamar. Contudo, à medida que vão se elevando os patamares de escolarização os brancos vão se fazendo mais presentes, enquanto vai rareando a presença de pretos e pardos. Quando o observado é a alfabetização de adultos, por exemplo, os brancos estão num percentual (16,5%) abaixo do seu peso no conjunto da população.

Tabela 2 – Pessoas de 5 anos ou mais de idade, segundo cor ou raça, e o grau ou série escolar freqüentado (em %) – Bahia, 1991

Grau ou série	Branca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D
Pré-escola	19,8	8,3	71,4	0,0	0,1	0,4
Alfabetização de adultos	16,5	13,9	69,2	-	0,1	0,3
Primeiro Grau	19,3	9,1	71,1	0,1	0,1	0,3
Segundo Grau	27,1	7,6	64,8	0,1	0,1	0,3
Pré-vestibular	44,7	6,2	49,1	-	-	-
Superior	49,7	4,9	45,9	0,3	0,1	0,1
Mestrado/Doutorado	57,2	8,8	34,0	-	-	-

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

Tabela 3 – Pessoas de 5 anos ou mais de idade, segundo cor ou raça, e o grau ou série escolar freqüentado – Bahia, 1991

Grau ou série	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	N/D
Pré-Esc.	58.961	24.784	212.912	175	291	1.310
%	10,0	9,8	10,6	8,2	11,5	12,8
Alf. de Adultos	1.260	1.066	5.296	-	11	25
%	0,2	0,4	0,2	-	0,4	0,2
1º Grau	442.466	210.173	1.632.894	1.598	1.877	8.260
%	75,8	82,6	81,3	75,3	74,5	80,7
2º Grau	55.263	15.569	132.371	225	291	589
%	9,5	6,1	6,5	10,5	10,5	5,8
Pré-Vest.	2.821	393	3.102	-	-	-
%	0,5	0,2	0,2	-	-	-
Superior	22.433	2.242	21.046	127	53	53
%	3,8	0,9	1,0	6,0	2,1	0,5
Mestr. e Dout.	666	103	397	-	-	-
%	0,1	0,0	-	-	-	-
Total	5.838.870	254.330	2.008.018	2.125	2.523	10.237
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

A alfabetização de adultos é, curiosamente, o único espaço do sistema de ensino em que os pretos têm uma presença mais significativa que o seu peso na população do Estado. Mas são também eles, dentre todos os contingentes raciais, aqueles que têm presença menos expressiva no patamar do ensino superior, relativamente ao seu peso demográfico. A vantagem dos brancos torna-se evidente quando se observa os níveis do segundo grau para cima. Aí eles comparecem com uma presença consideravelmente superior ao seu peso no conjunto da população (tabela 2).

Na observação do modo como se distribuem, dentro de cada segmento racial, as pessoas que freqüentam o sistema escolar, o que mais chama a atenção é o desempenho dos amarelos e dos brancos no nível superior, apresentando uma concentração, nesse estágio do sistema de ensino, bastante superior aos demais segmentos raciais (tabela 3).

Alfabetização, “raça” e gênero

Para examinar a situação de alfabetização no Estado, optamos por excluir do conjunto da população as pessoas de menos de sete anos de idade, por considerar que esta é a idade que se espera tenha início o processo regular de escolarização, não sendo, portanto adequado, considerar as pessoas de cinco a sete anos nessa análise. Assim, constatamos que na população de sete anos ou mais, há um contingente significativo (37,0%) de pessoas que não lograram alfabetizar-se. A observação da condição de alfabetização considerando a cor ou raça, evidenciou que o segmento branco é aquele que apresenta o melhor desempenho. O contingente de pessoas não-alfabetizadas (27,6%) nesse grupo é proporcionalmente menor que no conjunto da população, com quase dez pontos percentuais abaixo do conjunto. Os segmentos indígena e preto são os que mostram as maiores desvantagens. A proporção de pessoas não-alfabetizadas entre os indígenas é bastante elevada, representando quase a metade (49,5%) das pessoas de sete anos ou mais deste contingente. A desvantagem que atinge os pretos não é menor. Também esse segmento exibe um nível bastante preocupante de analfabetismo (45,9%). Isso certamente explica a elevada proporção de pretos nos cursos de alfabetização de adulto mostrados pelas tabelas 2 e 3. Entre os pardos, embora a proporção de analfabetos seja menor que entre pretos e indígenas, segue sendo também muito alta (38,3%); mais ainda que para o conjunto da população. Assim, se excluirmos os brancos do conjunto das pessoas de sete anos de idade ou mais, o percentual de analfabetos vai mostrar-se bastante elevado (42,0%) para o sub-conjunto formado pelos pretos, amarelos, pardos e indígenas. O que significa que o desempenho dos brancos impede que o nível de analfabetismo se apresente ainda mais alto (tabela 4).

Tabela 4 - Pessoas de 7 anos de idade ou mais, por cor ou raça, segundo a condição de alfabetização – Bahia, 1991

Condição de alfabetização	Branca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Alfabeti- zada	1.424.907	557.951	4.136.691	5.552	6.698	22.572	6.154.371
%	72,4	54,1	61,7	66,4	50,5	57,5	63,0
Não Alfa- betizada	544.234	472.728	2.569.199	2.813	6.557	16.714	3.612.245
%	27,6	45,9	38,3	33,6	49,5	42,5	37,0
Total	1.969.141	1.030.679	6.705.890	8.365	13.255	39.286	9.766.616
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

A observação desse conjunto por gênero revelou que os homens se alfabetizam menos que as mulheres, o que já é considerado uma tendência generalizada, sobretudo nas últimas décadas, pela ampliação da presença da mulher não apenas no mercado de trabalho, como em muitos outros setores da sociedade. A proporção de mulheres não-alfabetizadas (35,3%), embora elevada, é menor que a proporção de analfabetos no conjunto da população, enquanto que os homens (38,7%) superam em 1,7 pontos percentuais a proporção encontrada para toda a população, e estão em desvantagem em relação às mulheres em 3,4 pontos percentuais (tabela 5).

Tabela 5 – Pessoas de 7 anos ou mais de idade, por gênero, segundo a condição de alfabetização – Bahia, 1991

Condição de alfabetização	Homem	Mulher	Total
Alfabetizada	2.963.275	3.217.096	6.154.371
%	61,3	64,7	63,0
Não Alfabetizada	1.855.235	1.757.010	3.612.245
%	38,7	35,3	37,0
Total	4.792.510	4.974.106	9.766.616
%	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/Censo Demográfico

Consideramos que, para o exame da situação de alfabetização, seria conveniente desagregar a população de sete a quatorze anos de idade, daquela de quinze anos ou mais, por entendermos que o número de pessoas não-alfabetizadas, naquele contingente, talvez ainda não deva ser considerado como um indicador de analfabetismo, mas uma evidência do ingresso tardio no sistema escolar, situação nada incomum em se tratando do Brasil, sobretudo no Nordeste (tabelas 6a e 6b).

Tabela 6a - Pessoas alfabetizadas de 7 anos de idade ou mais, por gênero, segundo grupos de idade – Bahia, 1991

Grupos de idade	Homem	Mulher	Total
7 a 14	679.021	792.210	1.471.231
%	23,1	24,6	23,9
15 ou mais	2.258.254	2.424.886	4.683.140
%	76,9	75,4	76,1
Total	2.937.257	3.217.096	6.154.371
%	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

Tabela 6b - Pessoas não-alfabetizadas de 7 anos de idade ou mais, por gênero, segundo grupos de idade – Bahia, 1991

Grupos de idade	Homem	Mulher	Total
7 a 14	637.773	503.980	1.141.753
%	34,4	28,7	31,6
15 ou mais	1.217.462	1.253.030	2.470.492
%	65,6	71,3	68,4
Total	1.855.235	1.757.010	3.612.245
%	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

Como era de se supor, a proporção de pessoas não-alfabetizadas é menor no contingente de sete a quatorze anos (31,6%), sendo mais representativa no grupo de quinze anos ou mais (68,4%), dado que reflete possivelmente o acesso mais amplo à escola, mais recentemente. A análise da condição de alfabetização por gênero, nos grupos de idade mostra que, no grupo

de sete a quatorze anos de idade, as mulheres apresentam uma situação melhor do que a dos homens. Contudo, quando se observa o grupo de quinze anos ou mais, fica evidente que o ganho das mulheres, nesse patamar de instrução, é efetivamente uma conquista recente.

Tabela 7 - Pessoas de 7 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo, segundo a cor ou raça – Bahia, 1991

Anos de estudo	Branca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Sem ins- trução e -1 ano	631.393	490.419	2.800527	2.993	7.076	21.781	3.954189
%	32,1	47,6	41,8	35,8	53,4	55,4	40,5
1 a 3	463.871	248.904	1.733850	1.552	2.534	8.397	2.459108
%	23,6	24,1	25,9	18,6	19,1	21,4	25,2
4 a 7	427.410	187.242	1.354409	1.500	1.766	5.512	1.977839
%	21,7	18,2	20,2	17,9	13,3	14,0	20,3
8 a 10	142.604	49.742	368.269	622	783	1.633	563.653
%	7,2	4,8	5,5	7,4	5,9	4,2	5,8
11 a 14	231.035	49.049	400.749	1.201	892	1.693	684.619
%	11,7	4,8	5,9	14,4	6,7	4,3	7,0
15 ou mais	72.418	5.156	46.786	483	200	275	125.318
%	3,7	0,5	0,7	5,8	1,5	0,7	1,2
Indeter.	413	169	1.298	12	11	-	1.903
%	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	-	0,0
Total	1.969.144	1.030681	6.705888	8.363	13.262	39.291	9.766629
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

O exame dos grupos raciais segundo a quantidade de anos de estudo realizados reforça o que foi observado sobre a situação de alfabetização: 40,5% das pessoas dessa faixa etária são *sem instrução* ou têm *menos de um ano* de estudo (tabela 7). Agregando-se a essas as pessoas que têm de *um a três anos* de estudo (25,2%), vamos perceber que uma proporção de cerca de dois terços da população baiana (65,7) tem no máximo *três anos de estudo*. A observação desse aspecto da escolaridade nos diversos segmentos raciais vai confirmar a precária situação dos pretos e dos indígenas. Entre estes é bastante elevado o volume de pessoas com até *três anos de estudo*, respectivamente 71,7% e 72,5%. Entre os indígenas, a proporção tão elevada de pessoas com baixíssima ou nenhuma instrução pode ser explicada, em parte,

pela localização rural desta população, o que certamente contribui para dificultar o seu acesso à escola. Contudo, no caso dos pretos, e também dos pardos, os elevados índices de baixa ou nenhuma instrução destes grupos só podem ser atribuídos às precárias condições de vida a que sempre estiveram expostos os negros ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira, condições essas agravadas pelos efeitos da discriminação racial, conforme assinalam diversos estudos (Hasenbalg, op. cit.; Barcelos, 1992; Rosemberg, 1991; Silva, 1995). Não é demais lembrar que é o melhor desempenho dos brancos e amarelos que atua para melhorar um pouco os alarmantes índices de baixa instrução para todo o conjunto da população.

Tabela 8 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, com pelo menos um nível escolar completo, por cor ou raça, segundo o nível mais elevado – Bahia, 1991

Nível	Branca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Elementar	95.298	169.271	1.251.157	1.380	1492	4.998	1.823.596
%	47,0	62,0	60,5	37,5	44,4	58,2	57,1
1º Grau	146.228	50.608	375.240	624	798	1.757	575.255
%	17,4	18,5	18,2	17,0	23,7	20,5	18,0
2º Grau	228.116	48.198	394.395	1.177	856	1.548	674.290
%	27,1	17,6	19,1	32,0	25,4	18,0	21,1
Superior	68.640	4.883	44.444	487	208	257	118.919
%	8,2	1,8	2,2	13,2	6,2	3,0	3,7
Mestrado/ Doutorado	2.898	221	1.406	12	12	30	4.579
%	0,3	0,1	0,0	0,3	0,3	0,3	0,1
Total	841.180	237.181	2.066.642	3.680	3.366	8.590	3.196.639
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

A análise da situação daquelas pessoas que são portadoras de algum grau de escolaridade, considerando o nível mais alto concluído, revela que apenas 34,4% da população, de dez anos ou mais⁸ conta com algum nível de instrução completo (tabela 8). Como era de se supor, entre estes é elevada a proporção dos que têm apenas o nível *elementar* (57,3%), o que corresponde ao antigo curso primário ou a quatro anos de estudo. Em seguida, estão aqueles portadores de instrução de *segundo grau* (21,1%). Para cada pessoa com *segundo grau* completo há quase três que possuem apenas o nível *elementar*.

Os portadores de nível *superior* são 3,7% e apenas 0,1% excede a esse patamar de instrução.

Entre os segmentos raciais, pretos e pardos são aqueles que proporcionalmente concentram os maiores contingentes de pessoas com instrução *elementar* e os menores contingentes com instrução de *segundo grau* ou *superior*. Os dados evidenciam a desvantagem de pretos e pardos ao revelar, por exemplo, que embora a proporção de brancos, no conjunto da população, seja equivalente a menos de um terço dos pardos, eles constituem um contingente de pessoas portadoras de instrução *superior* bastante mais elevado que estes.

Os pretos são, no entanto, aqueles que se encontram em pior situação. Eles detêm os contingentes mais reduzidos de pessoas com elevados níveis de instrução; apenas 17,6% com *segundo grau* e 1,8% com instrução *superior*. A comparação mostra que, para cada pardo com instrução *superior*, há 3,7 brancos e para cada preto há 4,55.

Gênero e instrução superior

A distribuição da população por gênero confirma um fenômeno que, de há muito, vêm chamando a atenção dos estudiosos; trata-se de uma tendência à divisão das carreiras por sexo, provocando uma guetização das mulheres em certas carreiras, tidas como “tipicamente femininas” (Bourdieu, 1973; Rosemberg 1983; Rosemberg, 1990; Rosemberg et. al. 1990).

A tabela 9 evidencia que as mulheres estão melhor representadas nas áreas de Artes e Letras (82,7%); Ciências Biológicas e de Saúde (59,2%) e Ciências Humanas e Sociais (55,2%). Os homens são majoritários nas áreas de Defesa Nacional, onde representam 96,4%, Ciências Agrônomicas (86,5%) e Ciências Exatas e tecnológicas (75%).

Nesta última área, se localizam carreiras técnicas, de grande valorização social, identificadas com os setores mais dinâmicos da economia. Excetuando-se Ciências e Matemática, voltadas para o magistério e, por isso mesmo, tradicionais espaços de inserção feminina, os homens são majoritários em todas as demais. Contudo, as carreiras de menor presença feminina são Engenharia Mecânica, na qual, para cada mulher, estão presentes cerca de trinta e dois homens, e Engenharia Elétrica, em que as mulheres representam apenas 9%. Em todas as carreiras do ramo da engenharia, é observado esse padrão de segregação sexual.

Também a área de Defesa Nacional mantém-se como um reduto masculino. A proporção das mulheres aí não chega 4%, e, não é difícil pre-

ver que aquelas que aí se encontram estejam possivelmente em setores administrativos.

Tabela 9 – Distribuição das pessoas com curso superior completo, por área, segundo o gênero – Bahia, 1991

Área/Carreira	H	M	T	Área/Carreira	H	M	T
<i>C. Humanas e Sociais</i>	44,8	55,2	100,0	<i>C. Exa. e Tecnológicas</i>	75,0	25,0	100,0
Administração	54,8	45,2	100,0	Arquitetura	55,5	44,5	100,0
Biblioteconomia	4,7	95,3	100,0	Ciências	27,1	72,9	100,0
Ciê. Contábeis	62,1	37,9	100,0	Ciê. da Computação	61,1	38,9	100,0
Ciê. Econômicas	65,6	34,4	100,0	Eng. Civil	88,9	11,1	100,0
Ciê. Sociais	18,9	81,1	100,0	Eng. Elétrica	91,0	9,0	100,0
Com. Social	18,9	81,1	100,0	Eng. Mecânica	97,0	3,0	100,0
Direito	63,2	36,8	100,0	Eng. Química	82,1	17,9	100,0
Filosofia	40,6	59,4	100,0	Eng. mal classificada	86,6	13,4	100,0
Geografia	18,8	81,2	100,0	Estatística	58,4	41,6	100,0
História	32,6	67,4	100,0	Física	77,1	22,9	100,0
Pedagogia	7,1	92,9	100,0	Geologia	79,6	20,4	100,0
Psicologia	16,0	84,0	100,0	Matemática	30,8	69,2	100,0
Serviço Social	1,5	98,5	100,0	Química	58,2	41,8	100,0
Teologia	86,8	13,2	100,0				
<i>Ciê. Bio. e de Saúde</i>	40,8	59,2	100,0	<i>Ciências Agrárias</i>	86,5	13,5	100,0
Biologia	17,0	83,0	100,0	Agronomia	88,1	11,9	100,0
Ed. Física	45,9	54,1	100,0	Med. Veterinária	83,7	16,3	100,0
Enfermagem	5,7	94,3	100,0				
Farmácia	31,8	68,2	100,0				
Medicina	63,3	36,7	100,0				
Odontologia	50,9	49,1	100,0				
Artes e Letras	17,3	82,7	100,0	Defesa Nacional	96,4	3,6	100,0
Letras	13,1	86,9	100,0	Defesa Nacional	96,4	3,6	100,0
Artes	27,1	72,9	100,0				

Fonte: IBGE/Censo Demográfico

Em ambas as carreiras da área das Ciências Agrárias, as mulheres estão muito pouco representadas. As carreiras desta área são consideradas como não apropriadas ao estereótipo feminino, não apenas pelo esforço físico, supostamente necessário ao desempenho das atividades nessas profissões, como porque o ambiente de trabalho não seria aquele considerado mais

indicado para as mulheres. Medicina Veterinária apresenta uma proporção de mulheres um pouco mais elevado que Agronomia, possivelmente porque na primeira há a possibilidade de voltar-se para o atendimento a animais domésticos, atividade tida como mais próxima do que se concebe como o mundo feminino. O que os estudos indicam é que não somente as mulheres são afastadas destas carreiras, como também há um processo de auto-exclusão (Passos, 1997).

Na área de Ciências Humanas e Sociais, está a carreira de mais elevada concentração de mulheres: Serviço Social. Para cada profissional do sexo masculino há cerca de 66 do sexo feminino. Poder-se-ia dizer que esta é a profissão universitária mais segregada sexualmente de todo o mercado de trabalho. Em segundo lugar, em presença feminina, está Biblioteconomia, onde as mulheres estão vinte vezes mais presentes que os homens; em terceiro está Pedagogia onde as mulheres são treze vezes mais numerosas que os homens. No entanto, nas carreiras de mais elevado prestígio da área, como Direito e Administração, as mulheres são minoritárias, mostrando que, embora elas sejam maioria nesta área, estão em carreiras de baixa valorização.

Na área de Ciências Biológicas e de Saúde, Enfermagem, uma das profissões consideradas “tipicamente femininas”, é a de maior presença feminina na área. Aí são dezesseis profissionais do sexo feminino para cada profissional do sexo masculino. Mas, embora sendo, como a anterior, uma área de maior presença feminina, nas duas carreiras de mais elevada valorização, Medicina e Odontologia, os homens são maioria, demonstrando a desvantagem feminina.

A área de Artes e Letras, onde estão profissões de baixa competitividade no mercado de trabalho, conta com uma expressiva presença feminina em ambas as carreiras. É possível pensar ainda que a maior presença feminina nas Artes se deva ao fato de estas carreiras estarem voltadas para as atividades lúdicas, portanto, aquilo que seria, no imaginário social, e até mesmo das mulheres, mais próximo do mundo feminino que do masculino.

Raça e instrução superior

A observação da distribuição dos diversos segmentos raciais pelas áreas de formação do ensino superior evidencia, claramente, a vantagem dos brancos no acesso a esse patamar privilegiado do sistema de ensino. Sendo apenas 20,2% da população residente do Estado, eles representam 58,3% dos portadores de um diploma de nível superior; os pardos representam 28,8%; os pretos 3,1%. A vantagem dos brancos também se evidencia na sua presença mais marcante nas áreas de formação de maior prestígio, como as de Ciências Biológicas e de Saúde, e de Ciências Exatas e Tecnologia, onde

estão concentrados os cursos considerados mais tradicionais e de maior valorização no mercado de trabalho⁹. Os brancos têm forte presença também na área de Defesa Nacional¹⁰, uma área tradicional que envolve comando e que, em muitos momentos da história deste País, foi responsável pelo fornecimento de quadros para os mais altos escalões da administração pública. Nessa área, os pardos comparecem com uma presença bastante reduzida, e os pretos estão ausentes. Em contrapartida, pardos e pretos têm presença mais expressiva nas áreas de Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais e, no caso dos pardos, na área de Ciências Agrárias, embora numa proporção sempre menor que os brancos (tabela 10). Castro (1995) chama atenção para uma tendência à concentração dos brancos na área de tecnologia, considerada de maior importância do ensino superior, enquanto que aos negros restariam as áreas voltadas para as Ciências Sociais. Essa tendência foi também detectada por nós, em trabalho anterior (Queiroz, op.cit), investigando a presença de negros e brancos nos cursos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia.

Tabela 10 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com curso superior completo, por área de conhecimento – Bahia, 1991

Área	Branca	Preta	Parda	Amarrela	Indígena	N/D	Total
Ciências Bio. e de Saúde	61,5	3,4	34,4	0,3	0,1	0,3	100,0
Ciências Exatas e Tecnolog.	62,4	3,9	32,3	1,1	0,3	0,0	100,0
Ciências Agrárias	54,5	1,1	42,5	0,7	0,5	0,7	100,0
Ciências Humanas e Sociais	56,8	4,3	38,4	0,2	0,1	0,2	100,0
Letras e Artes	53,6	4,6	41,4	0,2	-	0,2	100,0
Defesa Nacional	77,5	-	22,5	-	-	-	100,0
Outras	42,1	8,0	47,5	1,3	1,0	0,1	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

Vejamos como se distribuem os segmentos raciais pelos cursos da área de Ciências Biológicas e de Saúde. Exceto em Biologia, carreira considerada de pouco prestígio¹¹, os brancos são maioria em todas as demais carreiras desta área. Porém, sua presença é mais expressiva nos carreiras mais

prestigiados como Odontologia onde eles são 71,0% e Medicina onde são 65,6%. Os pretos e pardos estão melhor representados em Biologia e Educação Física. Nesta área, os pardos têm presença mais débil em Odontologia (26,4%) e Medicina (30,0%). Enfermagem é a carreira em que os pretos têm presença menos expressiva (tabela 11). Isto é curioso por tratar-se de uma carreira que, pelo menos aparentemente, abriga considerável parcela de negros. Talvez essa aparência seja dada ou pela presença dos pardos ou pela presença de pretos, atuando nessa atividade, sem a formação de nível superior. Contudo, são necessários estudos mais específicos que permitam verificar o que efetivamente aí se passa.

Tabela 11 – Distribuição das pessoas de 10 anos de idade ou mais, com curso superior completo na área de Ciências Biológicas e de Saúde, segundo a cor – Bahia, 1991

Curso	Bran- ca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Biologia	45,5	5,7	48,8	-	-	-	100,0
Educação Física	51,4	5,0	43,6	-	-	-	100,0
Enfermagem	60,1	1,1	35,7	-	0,3	0,8	100,0
Farmácia	55,9	4,9	38,6	0,6	-	-	100,0
Medicina	65,6	3,0	30,0	0,5	0,2	0,7	100,0
Odontologia	71,0	2,6	26,4	-	-	-	100,0

Fonte: IBGE/ Censo Demográfico

A área de Ciências Exatas e Tecnologia, como se verificou anteriormente, é outro espaço de forte presença de brancos. Eles estão mais concentrados em Arquitetura e Urbanismo, em todos os ramos da Engenharia, e na Ciência da Computação; essas últimas consideradas carreiras de ponta do mundo industrial. Os pardos e pretos estão mais presentes em Estatística, Física, Ciências e Matemática, justamente aquelas que permitem a formação para o magistério que, como se sabe, representa um espaço muito pouco valorizado do mercado de trabalho (tabela 12).

Branco e negro estão menos desigualmente representados nas carreiras da área de Ciências Humanas e Sociais. Mesmo assim, os brancos seguem predominando nas carreiras mais prestigiadas da área, como Administração (63,3%), Direito (58,3%) e Psicologia (74,1%). A forte presença dos brancos em carreiras como Administração e Direito parece sinalizar para a expectativa que tem esse contingente de ocupar os postos de comando do

mercado de trabalho. Os pardos e pretos, como nas demais áreas, seguem tendo seus melhores desempenhos nas que habilitam para o magistério, provavelmente porque a carreira de professor permite um mercado de trabalho mais amplo, apesar dos baixos salários e do pouco prestígio. História é a única formação, nesta área, em que os pardos (49,9%) têm presença mais forte que a dos brancos (45,4%). Em Filosofia, Ciências Contábeis e Ciências Sociais os pardos estão mais presentes, embora em menor proporção que os brancos. A carreira em que os pretos têm presença mais expressiva é Biblioteconomia (11,5%); considerando todas as áreas, esta é a segunda carreira em que os pretos apresentam seu melhor desempenho; uma carreira que está entre as de mais baixo prestígio no mercado de trabalho (tabela 13).

Tabela 12 – Distribuição das pessoas de 10 anos de idade ou mais, com curso superior completo na área de Ciências Exatas – Bahia, 1991

Curso	Bran- ca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Arquitetura e Urbanismo	72,9	3,4	21,7	1,0	1,0	-	100,0
Ciências	49,7	8,9	41,4	-	-	-	100,0
Ciência da Computação	63,2	3,1	33,7	-	-	-	100,0
Engenharia Civil	68,6	2,5	27,9	0,8	0,2	-	100,0
Eng. Elétrica e Eletrônica	65,7	3,2	27,8	2,8	0,5	-	100,0
Eng. Mecânica	64,7	4,3	30,2	0,3	0,5	-	100,0
Eng. Química	63,3	4,8	29,8	2,1	-	-	100,0
Eng. não classificada	51,3	7,4	41,3	-	-	-	100,0
Estatística	37,7	10,0	52,3	-	-	-	100,0
Física	45,3	13,0	41,7	-	-	-	100,0
Geologia	58,5	2,0	34,8	3,9	0,8	-	100,0
Matemática	41,9	2,5	54,8	0,8	-	-	100,0
Química	54,8	6,4	35,3	3,5	-	-	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico.

Na área de Letras e Artes os brancos estão melhor representados em Artes (58,6%), embora sejam maioria também em Letras. Já os pretos mos-

tram melhor desempenho em Artes. Deixaremos de comentar a área de Defesa Nacional por já tê-lo feito anteriormente (tabela 14).

Tabela 13 – Distribuição das pessoas de 10 anos de idade ou mais, com curso superior completo, segundo a cor, na área de Ciências Humanas e Sociais – Bahia, 1991

Curso	Bran- ca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Administração	63,3	2,2	33,7	0,2	0,3	0,3	100,0
Biblioteconomia	47,9	11,5	40,6	-	-	-	100,0
C. Contábeis	50,3	5,1	44,1	0,3	-	0,2	100,0
C. Econômicas	59,3	3,6	36,7	0,2	0,1	0,1	100,0
Ciências e Estu- dos Sociais	47,3	8,7	44,0	-	-	-	100,0
Direito	58,3	2,9	38,4	-	0,2	0,3	100,0
Filosofia	47,5	5,9	46,6	-	-	-	100,0
Geografia	49,2	8,4	42,4	-	-	-	100,0
História	45,4	5,2	49,4	-	-	-	100,0
Pedagogia	53,9	6,4	39,3	0,3	-	0,2	100,0
Psicologia	74,1	3,2	22,7	-	-	-	100,0
Serviço Social	63,8	1,6	32,3	1,0	-	1,3	100,0
Teologia	58,5	5,0	36,5	-	-	-	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

Tabela 14 – Pessoas de 10 anos de idade ou mais, com curso superior completo, segundo a cor, na área de Letras e Artes e Defesa Nacional ¹² - Bahia, 1997

Curso	Bran- ca	Preta	Parda	Ama- rela	Indí- gena	N/D	Total
Letra	51,4	3,6	44,7	-	-	0,3	100,0
Artes	58,6	6,9	33,7	0,8	-	-	100,0
Defesa Nacional	77,5	-	22,5	-	-	-	100,0

Fonte: IBGE / Censo Demográfico

Considerações finais

Como pudemos perceber, é bastante precária a situação educacional da população baiana. Dois terços dela apresenta um nível de instrução que não vai além dos três anos de estudo. Os índices de analfabetismo são preocupantes em todos os contingentes da população. Nesse patamar, mulheres têm uma situação melhor que a dos homens, mas quando se observa essa característica por grupos de idades, as mulheres exibem níveis mais elevados de analfabetos entre a população de quinze anos ou mais, evidenciando que sua vantagem está nos grupos de idade mais jovens, o que possivelmente estaria refletindo as conquistas das mulheres nas décadas mais recentes.

Nos estágios iniciais da escolarização, parece haver uma situação relativamente equilibrada no acesso dos grupos raciais ao sistema de ensino. A distância entre eles, no entanto, vai aumentando à medida que se elevam os graus de instrução. As desvantagens que pretos e pardos vão acumulando ao longo da sua trajetória pelo sistema de ensino parecem se expressar com mais nitidez no ensino superior. Aí eles estão menos presentes, ou até mesmo ausentes, nas áreas e carreiras mais prestigiadas, o que significa que os afrodescendentes não estão se beneficiando daquelas carreiras mais tradicionais, mais valorizadas socialmente ou daquelas ocupações que envolvem comando, que representam a possibilidade de ascensão social; essas seguem sendo espaços cativos dos brancos. O sistema de ensino revela aí, com maior crueza, a sua face perversa de reprodutor das desigualdades sociais.

Os dados apontam, assim, para a urgência de medidas que venham melhorar as condições de acesso e permanência da população em todos os níveis do sistema educacional, inclusive, porque uma instrução elementar, como a que detém hoje a maioria dos baianos, já não dá conta das exigências colocadas pelo mercado de trabalho contemporâneo, e pelas suas bruscas e profundas transformações, e por uma sociedade que se mostra cada vez mais excludente. Mas os dados sinalizam, sobretudo, para a situação dos segmentos preto e pardo, isto é, da maioria da população do Estado, e para a necessidade de criação de condições específicas que rompam com o círculo vicioso da reprodução das desigualdades sociais.

NOTAS

¹ O termo “raça” será aqui entendido não como uma realidade biológica, evidentemente, porque, desse ponto de vista não é possível aplicar este conceito para a espécie humana, como demonstram os estudos (Azevedo, 1990). Raça será aqui utilizado no sentido de uma característica construída socialmente, a partir do significado conferido pelas pessoas aos atributos físicos como demarcadores dos indivíduos e gru-

pos no mundo social , conforme alerta Guimarães (1995). Do mesmo modo, “cor” será utilizado como equivalente por ser a categoria mais freqüentemente utilizada no Brasil para referir-se à “raça”. A cor seria, como assinala Maggie (1996), “uma metáfora”, por acionar atributos físicos para falar de diferenças sociais.

² PIERSON (1971:121) refere-se às numerosas sublevações de escravos ocorridas durante a primeira metade do século XIX observando que embora elas tivessem sido todas malogradas, e “quase sempre acabassem com a morte de seus dirigentes, os brancos viveram todo êsse período num estado de alarma mais ou menos constante”.

³ O curioso é que esses estudos haviam sido propostos justamente com o intuito de apresentar ao mundo, abalado pelo holocausto, uma experiência bem sucedida de convivência entre povos de origens distintas.

⁴ Educacional Innovation, 83, Geneva, June 1995 (Jornal do International Bureau of Education, Geneva), *apud* PORTELA, Adélia, 1997, p.2.

⁵ Como pardos são considerados pelo IBGE todos aqueles que se classificam com os termos mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuso etc.

⁶ Cf. RIBEIRO , 1997, p.161, o Brasil é o segundo país em população negra no mundo. O primeiro é a Nigéria.

⁷ Agregar os pardos e pretos sob a designação de negros, não se constitui numa mera simplificação. Estudos têm mostrado que os indivíduos que se autotransferem nestas categorias (pardos e pretos), partilham de uma situação socio-econômica muito similar no que tange a indicadores relativos a educação, inserção na força de trabalho, rendimento, mobilidade social, entre outros, justificando que, em certas situações, eles possam ser vistos como tendo uma situação comum. A esse respeito, ver Nelson do Valle e Silva, O preço da cor: Diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil, in: *Pesquisa e Planejamento*, v.10, nº 1, Abril , 1980, pp. 21-44 e Lúcia Elena Garcia de Oliveira et. al., O lugar do negro na força de trabalho, Rio de Janeiro, IBGE, 1981.

⁸ A população de dez anos ou mais compõe-se de 8.773.606 pessoas, segundo o Censo Demográfico de 1991.

⁹ Essa é uma tendência já detectada por outros autores, ao investigarem o mercado de trabalho baiano (Castro e Sá Barreto, 1998).

¹⁰ Essa área incorpora os membros das Forças Armadas com formação em curso superior.

¹¹ A atribuição de níveis de prestígio aos cursos baseou-se numa consulta a empresas de consultoria em RH, que atuam em Salvador, a respeito do prestígio desfrutado pelas carreiras no mercado de trabalho, e da qual resultou a seguinte escala de prestígio: *Alto* – Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de Dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Engenharia Química; *Médio-Alto* – Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Con-

tábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas; *Médio* – Secretariado, Farmácia, Agronomia, Química lic. e bac., Educação Física, Desenho industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática; *Médio Baixo* – Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia, Geofísica, Composição e Regência, Estatística, Artes Cênicas, Dança, História; *Baixo* – Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1º Grau, Geografia, Museologia.

¹² Por uma questão meramente prática, agregamos, na mesma tabela de Letras e Artes, a área de Defesa Nacional, porque esta área não está detalhada por curso nas tabelas do *Censo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A FOLHA DE S. PAULO, Caderno 3, Cotidiano, 16/11/98

AZEVEDO, Eliane. *Raça conceito e preconceito*. São Paulo: Ática, 1990.

AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. Salvador: EDUFBA, 1996

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, (23), 37-69, dez. 1992, pp.37-69

BOURDIEU, P. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editora Labor, 1973

CASTRO, Nádia A. e GUIMARÃES, A. Sérgio A. Desigualdades raciais no mercado e nos locais de trabalho. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, (24) 23-60, 1993.

CASTRO e SÁ BARRETO, V.S. Os negros que dão certo. CASTRO e SÁ BARRETO, V.S. (orgs.) *Trabalho e Desigualdades Raciais. Negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador*. São Paulo: Annablume/A Cor da Bahia, 1998, pp. 131-157.

CASTRO, Ubiratan de Araujo. “A cor da Universidade” (entrevista). *Jornal da Universidade*, Salvador, nº 14, 1995, pp. 4-5.

COSTA PINTO, L. A. *O Negro no Rio de Janeiro. Relações de raças numa sociedade em Mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1978.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz G. e BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs.) *O pensamento negro em educação*. São Carlos: UFSCar, 1997.

- GUIMARÃES, A. Sérgio A. “Raça”, racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, (27), 1995, pp.45-63.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979
- _____. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, Jessé (org.) et al. *Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Ed. Paralelo 15, 1997. Pp. 63 - 68
- MAGGIE, Yvonne. “Aqueles a quem foi negada a cor do dia”: As categorias de cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, pp.225-234.
- OLIVEIRA, Cloves Luiz P. *A luta por um lugar. Gênero, raça e classe. Eleições municipais de Salvador-Bahia, 1992*. Salvador, Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBa/Ford Foundation, 1997.
- PASSOS, Elizete S. A mulher na Universidade Federal da Bahia: avanços e recuos. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v.7, n.2 set. 1997
- PORTELA, Adélia Luiza. Escola pública e multirrepetência: um problema superável? In: *Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador, Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBa./Ford Foundation, 1997, pp. 133-151.
- QUEIROZ, Delcele M. “...um dia eu vou abrir a porta da frente”: mulheres negras, educação e mercado de trabalho. In: *Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador, Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBa./Ford Foundation, 1997, pp. 47-84.
- _____. *Raça e educação superior: A cor da UFBa (Reflexões preliminares)*. Trabalho apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, MG, 1998.
- RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Políticas de ação afirmativa e a temática racial no projeto de educação para a paz. In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador, Programa A Cor da Bahia-UFBa./Ford Foundation 1997, p.153-178.
- ROSENBERG, F. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa* (77), maio 1991, pp.25-34
- ROSENBERG, F. Educação de Mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. e MUÑOZ-VARGAS. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

- ROSENBERG, F et al. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP, 1990.
- ROSENBERG, F. Psicologia, profissão feminina. *Cadernos de Pesquisa* (77), São Paulo, (47): 32-37, nov. 1983
- SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO, CED, 1995.
- SKIDMORE, T. *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre raça social. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n° 26, 1994, pp.67-80.
- SILVA, Paula Cristina da. *Negros à luz dos fornos: representações do trabalho e da cor entre metalúrgicos baianos*. São Paulo: Dynamus Editorial, Programa A Cor da Bahia, 1997.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISA: INDO ALÉM DO CONSENSUAL

Paulo Batista Machado

Professor da Universidade do Estado da Bahia

A teorização feita por diversos autores em torno das representações sociais (Moscovici (1961, 1989), Jodelet (1982, 1984, 1989, 1991), Doise e Palmonari (1996), Abric (1976, 1987, 1989, 1994), Flament (1989, 1994), Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992), Guimelli (1994, 1995) permitem-nos considerar que um estudo sério de representações deve levar em conta três dimensões: primeiro, a identificação de um saber comum. Trata-se de identificar as referências que se apresentam como um consenso ao grupo estudado. Em um segundo momento, cabe ao estudioso ver como os indivíduos se posicionam enquanto indivíduos no seio de um grupo; enfim, importa definir o enraizamento, a ancoragem (*ancrage*) das diferentes posições manifestadas entre os indivíduos no grupo assim como suas causas ou origens, ou de que maneira as pessoas hierarquizam as diferentes posições segundo seus valores, crenças e idéias (Doise e Herrera, 1994).

Tomamos como exemplo, para análise, o estudo “*La représentation sociale des droits de l’homme: une recherche internationale sur l’étendue et les limites de l’universalité*” de Clemence, Doise, Rosa e Gonzalez (1995), uma pesquisa dirigida a jovens de países diferentes (França, Suíça, Itália e Costa Rica). Tais países, por sua vez, possuem contextos nacionais favoráveis aos princípios definidos pela declaração de 1948, havendo autores que julgam estes Estados como os que mais respeitam os direitos humanos (Humana, 1992; McColm et al., 1992). As amostras não são representativas, mas formadas por jovens que habitam geralmente as capitais do país, à exceção da Suíça, cuja pesquisa se deu em Genebra, o que significa que as características sociológicas dos entrevistados são diferentes.

OBJETIVOS

Tinha-se em mente definir, em um primeiro momento, os princípios que organizam o consenso e a variação interindividual no domínio dos direitos humanos e nas áreas próximas das liberdades individuais e dos direitos do estado. Escutando-se uma população formada de adolescentes em fim de escolaridade e de jovens mais velhos, poder-se-ia ter uma idéia das eventuais evoluções de concepções de direitos humanos, sobretudo porque se supõe

que os entrevistados estão sujeitos aos debates institucionais realizados em torno deles nesta faixa de vida. Os autores se preocuparam também em avaliar o impacto de três conjuntos de características individuais, ou seja o contexto nacional, as características sociológicas e as tomadas de posição face à justiça para explicar as variações de escolhas.

OS SUJEITOS

O questionário foi submetido a alunos que freqüentam escolas obrigatórias nos quatro contextos nacionais diferentes. Sendo o tamanho da população variável em cada país, tomou-se um numero de sujeitos mais ou menos igual ao da Itália, aleatoriamente, para os três outros países:

Quadro 1- Populações interrogadas e analisadas segundo a idade dos sujeitos para os quatro países

País	População interrogada	13-16 anos	17-20 anos	Total
França	1.274	81	174	255
Suíça	444	144	106	250
Itália	234	113	121	234
Costa Rica	425	156	94	250
Total	2.377	432	557	989

Na análise das duas classes de idade escolhidas (13 a 16 anos e de 17 a 20 anos) as mulheres representam respectivamente 49%, 50%, 66% e 55% das amostras francesa, suíça, italiana e costarriquenha. A origem social mostrou-se elevada na França e Costa Rica, sendo 36% e 34% pertencentes a famílias de profissionais liberais e chefes de empresas, enquanto 25% dos sujeitos suíços e 20% dos sujeitos italianos são de origem social superior. Já 47% dos jovens suíços e 56% dos jovens italianos pertencem a categorias sócio-profissionais baixas (operários e empregados), ao tempo em que somente 29% dos jovens franceses e costarriquenhos pertencem a esta categoria social. No que se refere ao trabalho feminino 75% das mães suíças e 73% das mães francesas trabalham, enquanto somente 50% das mães dos jovens italianos e 43% das mães dos jovens costarriquenhos trabalham. Quanto à religião, católica em sua maioria (80%), os autores colocaram como variáveis *praticante, não praticante e sem religião*.

POSICIONAMENTO FRENTE À JUSTIÇA

Os autores escolheram como conjunto de variáveis independentes as tomadas de posição dos sujeitos quanto a quatro questões relativas a diversos aspectos da justiça. Os jovens foram convidados a responder se confiavam ou não na justiça de seu país; se estavam de acordo, ou contrários, ao direito de recorrer a um tribunal internacional; se diante de uma acusação injusta seria capaz ou não de denunciar o verdadeiro culpado; se os direitos são mais importantes que os deveres. (Quadro 2).

Quadro 2 - Posicionamento dos sujeitos segundo a prática religiosa e segundo sua relação com a justiça (porcentagem de escolha de cada proposição) para os quatro países

Variáveis	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Religião					
- Praticante	0,27	0,31	0,48	0,68	0,43
- Não praticante	0,45	0,50	0,36	0,27	0,40
- Sem religião	0,28	0,19	0,16	0,05	0,17
NUMERO	250	245	230	247	972
Justiça					
Confiança na justiça do país	0,45	0,56	0,23	0,29	0,39
Direito a ser julgado por um tribunal internacional	0,85	0,82	0,73	0,51	0,73
Denúncia de um culpado se alguém é acusado injustamente	0,68	0,70	0,92	0,94	0,81
Direitos mais importantes que deveres	0,50	0,66	0,65	0,62	0,61
NÚMERO	255	250	234	250	989

Quanto ao posicionamento político, inclusive adesão ou rejeição da direita e da esquerda, declararam-se não políticos 48% na Suíça, 40% na Itália, 39% na Costa Rica e 22% na França. Na Costa Rica, 30% se inclinam pela direita e somente 6% pela esquerda; na França, 28% simpatizam com a esquerda e 23% com a direita; na Suíça, os que preferem a esquerda são 17%, enquanto 11% preferem a direita; enfim, na Itália, 27% preferem a esquerda e 11%, a direita.

Os jovens foram convidados a responder a seis conjuntos de questões no sentido de externar as suas expectativas. No total foram apresentadas 21 proposições, referentes, explicitamente, à declaração de 1948 ou à Convenção Européia, a serem respondidas em uma escala de quatro opções: *sim, com certeza*; *sim, talvez*; *não totalmente*; *de forma alguma*.

Em um primeiro conjunto, foram evocados os direitos à defesa jurídica; à liberdade de pensamento, de religião e de expressão; à igualdade racial; o direito de circulação e de fixação em um território, o direito a um nível de vida suficiente para assegurar a alimentação. Foram citadas também expectativas não presentes nas declarações oficiais como os direitos das crianças, relações conjugais e desigualdades econômicas.

Um segundo bloco de questões teve em vista as iniciativas governamentais que impedem, explicitamente, os direitos humanos como a tortura, a restrição aos direitos de expressão ou de defesa; apresentaram-se ações que supõem interpretações restritivas como a condenação à morte, as escutas telefônicas ou a punição aos estrangeiros.

Questões foram reservadas às expectativas quanto às liberdades individuais (encontrar fórmulas para evitar o serviço militar, esconder a religião, mentir para proteger alguém, esconder um evadido da prisão, por exemplo) e à proteção da saúde e da educação dos indivíduos.

Expectativas foram levantadas quanto ao controle institucional, sobretudo o controle que é mantido sobre os cidadãos pelas empresas e pelo estado. Os jovens eram convidados a dizer se consideravam normal que as empresas vasculhem a vida do empregado ao contratá-lo e que o governo tome os mesmos procedimentos ao conceder a cidadania a alguém.

Enfim, foram apresentadas questões que visavam medir o *grau de fatalismo* dos sujeitos, que eram convidados a dizer se concordavam com axiomas que, geralmente, justificam as guerras ou desigualdades psicológicas ou econômicas.

RESULTADOS

Quanto aos atentados referentes aos direitos do homem, 17 das 21 proposições apresentadas no domínio dos atentados aos direitos humanos obtiveram a resposta *sim, certamente* ou *sim, talvez*. Percebe-se um forte consenso em relacionar os direitos humanos com as infrações aos direitos da defesa, à integridade física, à igualdade racial e à liberdade de expressão, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Proporção dos sujeitos de cada país, considerando diferentes situações como um atentado (respostas *sim*, *certamente* e *sim, talvez*) aos direitos do homem nos quatro países.

Situações	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Alguém é preso sem que um advogado possa defendê-lo	72,1	88,4	92,7	92,0	86,1
Um menino é surrado pelos pais	69,8	84,8	86,3	87,6	82,0
Homens e mulheres morrem de fome	67,2	90,0	94,4	84,8	81,3
Um prisioneiro se debate dentro da prisão. Ele foi condenado sem direito a um advogado que o defendesse	69,8	80,0	88,9	79,2	79,3
Fazer as crianças trabalharem em uma fábrica	65,1	87,6	90,2	75,6	79,3
Brancos impedem um negro de alugar um apartamento em seu prédio	66,7	88,8	69,6	90,0	78,9
Os habitantes de um bairro impedem a construção de um centro para aidéticos	58,1	87,2	89,8	80,0	78,4
Um homem é preso por ter protestado contra o governo	71,4	87,2	68,3	85,2	78,1
Os pais se divorciam. Sem ouvir os filhos, com idade de 10 e 14 anos, o juiz decide com quem eles viverão	68,6	84,8	79,6	84,4	76,9
Alguém é declarado louco e recolhido a um sanatório. Ele protesta mas ninguém o escuta	63,1	83,6	73,1	80,8	75,1
Os pais obrigam seus filhos a interromper os estudos	53,4	80,0	90,6	77,2	75,0
Um governo obriga as mulheres a encobrir o rosto com um véu para sair à rua	63,5	83,6	57,3	86,8	73,0

(Continua)

Quadro 3 – Proporção dos sujeitos de cada país, considerando diferentes situações como um atentado (respostas *sim*, *certamente* e *sim, talvez*) aos direitos do homem nos quatro países.

(Continuação)

Situações	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Um prefeito proíbe os ciganos de permanecer e de acampar em seu município	60,0	74,0	65,4	57,6	64,2
Um marido impede sua mulher de sair sem ele	44,3	62,8	85,1	65,2	63,9
Um homem acusado de ter matado alguém se refugia no estrangeiro. Ele é devolvido ao seu país sem poder se explicar	55,3	70,0	59,8	56,8	60,5
Uma mulher impede o seu marido de sair sem ela	36,0	60,4	77,3	59,6	57,9
Alguém mata um ladrão que entra em sua casa	54,6	52,0	64,5	52,0	55,6
Os pais obrigam os seus filhos a ir à missa ou ao culto	40,0	51,6	56,4	49,6	49,3
Alguém que tem uma doença contagiosa é internado à força no hospital para ser tratado	40,0	34,8	63,3	34,0	42,7
Certas pessoas têm salários muito mais elevados que outras	34,9	48,8	48,0	36,8	41,8
Em uma reunião proíbe-se a qualquer pessoa de fumar	38,8	27,6	24,2	30,0	30,5

Nota: os itens foram ordenados segundo as proporções calculadas sobre o total de sujeitos. As respostas possíveis eram *sim certamente*, *sim talvez*, *não verdadeiramente*, *certamente não um atentado aos direitos dos homens*.

No que se refere às liberdades individuais e ações governamentais, as respostas abrem espaço a uma larga aceitação dos principais direitos humanos: 80% dos entrevistados julgaram inaceitável, em qualquer situação, que um governo viole os direitos jurídicos das pessoas, utilizando a tortura. Opõem-se também, fortemente, ao trabalho das crianças e uma nítida maioria

considera inaceitável a supressão dos direitos democráticos ou de expressão. No entanto, decisões como a expulsão de estrangeiros e a condenação à morte são ações governamentais vistas como aceitáveis, em certos casos, pela maioria dos respondentes. (Quadro 4)

Quadro 4 - Proporção de sujeitos de cada país que declaram inaceitáveis em qualquer caso diversas ações de um governo

Ações	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Prender pessoas sem julgamento	92,5	90,2	94,4	90,4	91,8
Obrigar crianças a trabalhar	93,3	89,8	94,8	81,5	89,8
Servir-se da força para fazer as pessoas falarem	80,8	85,2	78,4	82,7	81,8
Suprimir as eleições	84,3	66,0	73,7	93,6	79,6
Impedir as pessoas de viverem onde elas querem	73,7	74,2	71,6	69,9	72,3
Suprimir uma emissão de televisão, porque ela critica, violentamente, o governo	72,9	61,1	74,1	71,1	69,8
Fazer guerra contra um outro país	56,1	75,8	69,4	68,3	67,2
Suprimir o direito de manifestação	65,9	60,2	66,4	60,2	63,2
Escutar conversações telefônicas	55,3	61,9	54,7	54,2	56,5
Condenar alguém à morte	40,4	52,5	72,0	51,4	53,7
Devolver os estrangeiros aos seus países contra a sua vontade	54,5	62,3	30,2	40,6	47,1

Nota: os itens são ordenados segundo as proporções calculadas sobre o total dos sujeitos. O texto exato da questão era: *Para um governo, fazer as coisas seguintes é aceitável em certos casos ou jamais?*

O quadro 5 mostra que os entrevistados julgam que as ações individuais não são condenáveis em toda situação que se visa proteger o indivíduo, colocando-se em questão a ordem social. Quando essas ações visam ajudar alguém, a grande maioria as aceita, mesmo se violam as convenções morais.

Quadro 5 - Proporção de sujeitos de cada país que declaram inaceitáveis, em todos os casos, diversas ações de um indivíduo

Ações	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Ter uma doença contagiosa e não dizer	77,3	74,4	86,2	69,9	76,8
Esconder sua religião	72,9	62,4	84,1	76,0	73,7
Ceder à chantagem	62,9	56,6	59,9	87,0	66,7
Esconder um fugitivo da prisão	47,8	44,6	70,3	79,3	60,4
Dar dinheiro para obter um papel do qual se tenha necessidade	56,6	56,2	64,2	54,9	57,9
Trapacear para não fazer o serviço militar	46,6	32,2	67,7	82,5	57,2
Ajudar uma pessoa muito doente que pede para morrer	17,1	21,9	29,3	47,2	28,8
Não cumprir o prometido	26,7	20,2	21,6	28,5	24,3
Denunciar um culpado	34,3	33,5	9,9	16,3	23,7
Roubar para alimentar alguém	5,6	11,2	20,3	32,9	17,4
Mentir para proteger alguém	7,2	7,4	13,4	24,8	13,2

Nota: os itens são ordenados segundo as proporções calculadas sobre o total dos sujeitos. O texto exato da questão era: *Alguma das coisas seguintes é aceitável em certos casos ou jamais?*

As ações individuais são consideradas aceitáveis desde que visem proteger o indivíduos em relação à ordem social. Já no caso de ajuda a outro, os interrogados tendem em grande maioria a aprová-las mesmo se estão a violar as convenções morais. Os sujeitos aceitam em grande maioria a obrigação da escola elementar e a proteção à saúde. (Quadro 6).

Respostas relativas à universalidade dos direitos do homem, fatalismo e controle social, mostram que os interrogados partilham amplamente dos principais direitos proclamados na declaração dos direitos humanos de 1948. Contudo, percebe-se um fatalismo elevado na aplicação dos direitos humanos: mais de dois terços afirmam que haverá sempre mais guerras e que nenhum país pode respeitar totalmente os direitos humanos. O quadro 7 mostra também que três sobre quatro pessoas julgam que sempre haverá países a desprezarem os direitos humanos.

Em referência à intromissão (que parece arbitrária, das empresas quando contratam um empregado e do estado, face a um novo cidadão) na vida particular das pessoas, uma proporção elevada de respondentes considera isto normal. Neste caso, dá-se aos empregadores e ao governo direitos que entram em contradição com os direitos das pessoas, concedendo-se que o poder econômico e político exerça um controle social sobre as pessoas, mesmo em detrimento dos direitos humanos. (Quadro 8)

Os resultados gerais da pesquisa revelam que há um consenso claro entre os jovens entrevistados nos quatro países quanto à representação dos direitos humanos, representação que se encontra bem próxima dos direitos proclamados na Declaração de 1948.

Quadro 6 - Proporção de sujeitos de cada país, declarando que diversas obrigações são atentados às liberdades individuais.

Obrigações	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Obrigado a se fazer vacinar contra doenças	11,0	15,2	9,8	12,8	12,2
Obrigado a usar um capacete em moto ou em velomotor	12,2	23,6	15,0	13,2	16,0
Obrigado a freqüentar a escola até os 16 anos	13,3	22,0	15,4	33,6	21,1
Obrigado a mostrar seus papéis na rua se um agente o exige	33,3	37,6	17,1	35,6	31,1
Não ter direito de fumar em um lugar público	25,1	34,0	20,5	46,8	31,7
Obrigado a declarar suas rendas, seu salário	42,7	46,0	31,2	52,0	43,2
Obrigado a votar	38,8	55,6	32,5	56,8	46,1
Obrigado a fazer o serviço militar	48,6	58,8	47,4	33,6	47,1

Nota: os itens são ordenados segundo as proporções calculadas sobre o total dos sujeitos. O texto exato da questão era: *Considera você como um atentado, ou não, às liberdades individuais as coisas seguintes?*

Quadro 7 - Proporção de sujeitos de cada país que declaram como verdadeiras diversas proposições fatalistas

Proposições	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
É inevitável, haverá sempre ricos e pobres	92,5	88,8	94,9	92,8	92,2
É inevitável, haverá sempre bons e maus	87,8	91,2	92,3	94,8	91,5
É inevitável, certos países serão sempre superiores a outros	82,4	83,2	84,6	87,6	84,4
É inevitável, haverá sempre pessoas que serão honradas e outras não	83,5	87,2	79,5	84,0	83,6
É inevitável, haverá sempre países que não respeitarão os direitos humanos	69,0	71,6	83,8	78,0	75,4
É inevitável, haverá sempre pessoas que serão mais dotadas para serem chefes que outras	69,4	72,4	69,7	77,6	72,3
É inevitável, nenhum país poderá respeitar, totalmente, os direitos humanos	70,6	63,2	80,8	58,0	67,9
É inevitável, haverá sempre as guerras	57,6	65,2	78,2	64,8	66,2

Nota: os itens são ordenados segundo as proporções calculadas sobre o total dos sujeitos O texto exato da questão era: *Isto é verdadeiro ou falso?*

Mas os autores não se contentam em identificar, apenas, os resultados consensuais. Utilizando a análise fatorial, os autores não só testam a validade interna da escala (alpha de Cronbach = 0,84) como identificam as diferenças interindividuais face aos atentados aos direitos humanos. Tal resultado é confirmado pela análise fatorial que leva a se identificar um primeiro fator geral que explica 29,4% da variância, fator comum aos quatro países. Trata-se de uma representação clássica dos direitos humanos em que as mais fortes variáveis ou contribuições positivas são as relativas aos direitos à defesa jurídica, a uma alimentação suficiente e à proteção contra as violências; já as contribuições mais fracas ou negativas excluem do campo dos direitos

humanos a desigualdade social, a proibição de fumar, a hospitalização forçada para um contagioso, a autodefesa.

Quadro 8 - Porcentagem de sujeitos de cada país que acham normal que uma empresa procure obter diferentes informações sobre um novo empregado e que um governo procure obter diversas informações sobre um novo cidadão.

Informações	França	Suíça	Itália	Costa Rica	Todos
Empresa					
Sua religião	9,4	10,8	6,4	28,4	13,9
Como ele vive	24,3	23,2	31,6	42,4	30,3
Se ele milita em um sindicato	49,0	43,6	46,2	70,8	52,5
Se ele é ex-presidiário	61,2	59,2	84,2	73,6	69,3
Se ele está bem de saúde	82,4	84,0	87,6	82,0	83,9
Governo					
Sua religião	13,3	20,0	17,9	22,0	18,3
Suas opiniões políticas	31,8	39,6	33,3	44,0	37,2
Se está em boa saúde	37,6	51,6	55,1	66,8	52,7
Se fala a língua do país	61,6	58,4	54,7	50,0	56,2
Se ele se droga	58,0	58,4	70,1	72,0	64,5
Se ele já foi preso	59,6	58,0	74,4	79,2	67,6
Se tem um trabalho	62,7	68,8	82,9	64,8	69,6

Nota: os itens são ordenados segundo as proporções calculadas sobre o total dos sujeitos. O texto exato das duas questões era: *Quando uma empresa contrata um empregado, julga normal, ou não, que ela procure saber...? e, se alguém se torna cidadão de um país, acha normal, ou não, que o governo procure saber...?*

O segundo fator que se ressalta apoia-se fortemente nos princípios fundamentais de igualdade de direitos e liberdade de pensamento e de expressão; o terceiro fator evidencia problemas ligados às relações familiares e que geralmente são os mais protestados como inscritos no rol dos direitos humanos (liberdade de deslocamento para o marido e mulher, liberdade de ser hospitalizado em caso de doença contagiosa, liberdade das crianças em seguir os estudos); o quarto fator é atinente aos conflitos entre pessoas em situação social irregular e os agentes da ordem social (ladrão e proprietário, ciganos e prefeito, refugiado suspeito de assassinio e governo).

Os autores repetem a análise fatorial também no sentido de identificar as diferenças interindividuais, face aos direitos e ao controle das pessoas e de explicar a taxa de variância, culminando com uma síntese dos resultados a partir da rotação dos fatores (Varimax).

Preocupam-se, também, os autores com o enraizamento, ancoragem (*ancrage*) dos princípios organizadores. Tendo como preocupação primeira analisar o contexto nacional e as regulações psicossociais nos julgamentos dos atentados aos direitos humanos, examina-se a questão de saber se a pertença a diferentes contextos nacionais exerce um impacto mais importante sobre a representação dos direitos humanos que as variáveis de status social ou de tomada de posição nos domínios políticos e jurídicos. Para tanto, utiliza-se uma análise de regressão múltipla sobre os diferentes escores calculados sobre os atentados aos direitos humanos. As variáveis independentes sugerem três *ancoragens* ou enraizamentos: contexto nacional (os quatro países), características sociais (sexo, idade, origem sócio-profissional, trabalho remunerado ou não da mãe e prática religiosa) e tomadas de posição (posição política, confiança na justiça nacional, concordância com o tribunal internacional, oposição a denunciar um culpado e importância dos deveres face aos direitos).

Por fim, os autores analisam a adesão aos direitos do homem entre a confiança nos indivíduos e a confiança nas instituições. Em outros termos, caberia saber se as variações entre indivíduos e entre grupos nas representações dos direitos humanos são homólogas àquelas observadas nos outros domínios sobre os quais os entrevistados se pronunciaram. Como procedimento metodológico utiliza-se a Análise Fatorial de Correspondências (AFC), técnica pertinente à identificação dos domínios em que a representação é a menos consensual entre os sujeitos e à identificação da ancoragem das oposições que resultam das características e das tomadas de posição dos sujeitos entrevistados.

DADOS DO AUTOR

Paulo Batista Machado é licenciado em filosofia, história e teologia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1990) e PhD em Educação pela Universidade do Quebec em Montréal (1999). Defendeu como tese *Les représentations sociales des enseignant(e)s non diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du Nord-Est rural du Brésil à l'égard de l'école et des conditions de vie et de travail* (As representações sociais dos professores leigos da escola pública municipal rural do nordeste do Brasil quanto à escola e quanto às condições de vida e de trabalho). Atualmente é

professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação do Campus VII.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, Jean-Claude. *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse d'État, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1976.
- _____. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval, 1987, 229 p.
- _____. L'Étude expérimentale des représentations sociales. In: *Les Représentations sociales*. Sous la direction de D. Jodelet, p. 187-203. Paris: PUF, 1989.
- _____. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, 251p.
- CLEMENCE, Alain et DOISE, Willem. La représentation sociale de la justice: une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'année sociologique: Le juste: normes et idéaux*. Vol. 45, n° 2, 1995, p. 371-399.
- CLEMENCE, Alain, DOISE, Willem, ROSA, Anamaria Silvana et GONZALEZ, Lorena. La représentation sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. *Journal International de Psychologie*, 30 (2), 1995, p. 181-212.
- DOISE, Willem, CLEMENCE, Alain & LORENZI-CIOLDI, F. *Représentations Sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 1992, 261 p.
- DOISE, Willem, DESCHAMPS, Jean-Claude et MUGNY, Gabriel. *Psychologie sociale expérimentale*. Paris: Armand Collin, 1978.
- DOISE, Willem et PALMONARI, Augusto. "Caractéristiques des représentations sociales." In: *L'étude des représentations sociales*. p. 12-33. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- DOISE, Willem et HERRERA, M. Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. N° 2, 1994, p. 87-107.
- DOISE, Willem, SPINI, D., NG, Sik Hung, EMLER, Nicholas. Values and perceived conflicts in the social representations of human rights: feasibility of a cross-national study. *Swiss Journal of Psychology*, 53 (4), 1994, p. 240-995.

- FARR, Robert M. et MOSCOVICI, Serge. *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: maison des sciences de l'homme, 1984, 412 p.
- FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: *Les Représentations sociales*. Sous la direction de Denise Jodelet, Paris: PUF, 1989, p. 204-219.
- _____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: *Pratiques Sociales et Représentations*. Sous la direction de J. Abric. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p. 59-82.
- GUIMELLI, Christian. *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Nestlé, 1994, 277 p.
- _____. L'étude des représentations sociales. *Psychologie Française*, n° 40-44, 1995, p. 367-374.
- GUIMELLI, Christian e ROUQUETTE, Michel-Louis. Note sur la formalisation des schèmes étranges dans l'étude des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 19, 1992, p. 43-48.
- HUMANA, C. *World human rights guide* (terceira edição). Oxford: Oxford University Press, 1992.
- JACOBI, D. *Évolution des représentations sociales et régulation: la représentation du rôle propre chez les cadres infirmiers*. Université de Provence. Mémoire de DEA. 1988.
- JODELET, Denise. Les représentations socio-spatiales de la ville. In: *Conceptions de l'espace*. Sous la direction de Pierre-Henri Dericke. Paris: Université Paris X – Nanterre, 1982, p. 145-177.
- _____. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984, 424 p.
- _____. *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, 398 p.
- _____. Les représentations sociales. In: *Grand Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse, 1991.
- JODELET, D., OHANA, J., BIADI, A., RIKOV, E. 1994. Représentations de la contagion et sida. In: *Connaissances, représentations, comportements, sciences sociales et prévention du sida*, Paris: ANRS, p. 87-97, cité dans GUIMELLI, 1995.

- MOLINER, Pascal. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLI, 1988. p. 759-762.
- _____. *La représentation sociale comme grille de lecture*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 1992.
- _____. *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996, 276 p.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1961, 650 p.
- _____. Préface. In: *Folies et représentations sociales*. Sous la direction de Denise Jodelet. Paris: PUF, 1989.
- MOSCOVICI, Serge et VIGNAUX, G. Le concept de thémata. In: *Structures et transformations des représentations sociales*. Sous la direction de Christian Guimelli. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994, p. 25-72.
- ROUQUETTE, Michel-Louis. *Sur la connaissance des masses: essai de psychologie politique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994, 223 p.
- _____. *L'analyse structurale des représentations sociales*. Séminário sobre o conhecimento, a representação e a aprendizagem. Fev. 1995. Montréal: Uqam/Cirade, n° 89, 1995.

LINGUAGEM DO SERTANEJO NORDESTINO: UMA TRANSGRESSÃO À NORMA CULTA OU UMA CRISTALIZAÇÃO DE ARCAÍSMOS? Um Estudo de Caso

Maria Auxiliadora Lustosa Coelho¹

Professora do Departamento de Letras e Assessora do CESVASF

1. INTRODUÇÃO

As sociedades têm revelado indisfarçável predileção pela linguagem das comunidades mais desenvolvidas do ponto de vista sócio-econômico-político, associando a fala dessas comunidades à erudição, sendo atribuído, portanto, prestígio a quem a produz.

Na verdade, a relação entre linguagem, sociedade e poder sempre esteve tão presente que a associação entre uma determinada língua e o poder econômico-político dos seus usuários vem sendo determinada ao longo da história, e vários lingüistas vêm apresentando teorias que ratificam essa tese. Benveniste (1989:100) diz: *“a língua engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual, mas ao mesmo tempo, em virtude de um poder distinto, ela configura a sociedade, instaurando aquilo que se poderia chamar o semantismo social.”*

O processo de legitimação de uma norma passa pela consolidação de um poder. Segundo Habermas (apud Gnerre, 1994:08), *“a legitimação é o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política para que seja reconhecida e aceita.”* Sendo assim, uma variedade lingüística é legitimada quando é símbolo de uma tradição cultural, representante de um grupo de poder.

Aqui no Brasil, embora não exista um português padrão, aqueles que falam o dialeto nordestino são discriminados por falantes do sul ou sudeste do país. Como o preconceito lingüístico está ligado à posição social ou “status” que o falante ocupa na sociedade, na mesma proporção a fala das pessoas da zona rural sofre, muitas vezes, estigmatização por parte dos falantes de zona urbana. Em contrapartida, os falares das regiões mais desenvolvidas são encarados positivamente, isto é, representam prestígio para os seus falantes. Como diz Gnerre (1994:09), *“assim como o Estado e o poder são representados como entidades superiores e “neutras”, também o código aceito*

“oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder.”

De fato, alguns falares regionais são vítimas do preconceito lingüístico e pouco se tem feito para que esses falares sejam encarados positivamente. Segundo Alves (1979):

“os nordestinos ao chegarem a São Paulo são logo ridicularizados por sua fala: toda essa estigmatização, que parece tomar como ponto de apoio as diferenças lingüísticas, esconde atrás de si mesma algo bem maior, ligado às fronteiras criadas pela divisão de classes dentro da complexa estrutura econômico-político-social brasileira, ou seja: que a estigmatização é, antes de tudo, classista.”

O caráter conservador do português do Brasil dificulta pesquisas no campo da língua oral popular. Aragão (1978) apresentou um projeto para o estudo da realidade dos falares nordestinos. Ela afirmava, na época, que chegava a ser pejorativo – e o que constrangia é ser essa atitude adotada até mesmo por pessoas tidas como possuidoras de espírito científico – trabalhar com falares regionais ou literatura regional.²

O preconceito contra o nordestino já parece ser um fato incontestável. E essa estigmatização se revela mais acentuada quando se trata do sertanejo, caracterizado por “matuto”, “jeca”, ou seja, pessoa ignorante, de baixo nível sócio-econômico e cultural. Em 1996, o promotor público Luiz Diogo, da 6ª Vara Criminal de Recife, denunciou o jornalista Paulo Francis, da Rede Globo, por “crime de incitamento à discriminação dos brasileiros do Nordeste.” Segundo o Ministério Público, o referido jornalista buscou atingir o então Ministro Gustavo Krause e todos os nordestinos. A denúncia tomou como base o artigo intitulado “No Tempo da Onça”, publicado na edição de 8 de outubro de 1992. O trecho que suscitou a polêmica nos meios locais e o desagravo da promotoria é este:

“Não é questão de falar inglês ou português (em que muitos brasileiros são deficientes). Há intérpretes. É de entender de Economia, do Brasil e mundial. É pouco provável que um filho do Nordeste, região mais pobre do Brasil, vergonha nacional, saiba alguma coisa, pois vivem no século XVI. Os nordestinos vivos migraram para outras partes do país. Faz oito anos e meio que estamos sob o comando de jecas desta região desgraçada. Basta.”

Na verdade, como formadores de opinião, os meios de comunicação de massa se utilizam de vários recursos, sempre com o objetivo de influenciar as pessoas, levando-as, muitas vezes, de forma sutil, a aceitarem idéias preconcebidas.

Essa caracterização preconceituosa do nordestino parece tomar como ponto de apoio as diferenças lingüísticas. Mas, esse conjunto de traços que operam na discriminação que é feita ao nordestino é capaz de exprimir mais uma desigualdade social entre o nordeste e o sul ou sudeste do país. Palácio (1978) afirma que:

“quando se quer caricaturar o dialeto nordestino, especialmente em programas humorísticos de rádio e TV., observa-se a aplicação de regra de abaixamento das vogais, a inserção de itens lexicais típicos como “bichinho”, “oxente” e, ainda, uma curva de entonação final descendente e prolongada do tipo “folnao”. Tomadas essas providências, têm-se a impressão de caracterizar bem a fala do Nordeste. Só que essa caracterização soa tão artificial aos ouvidos do falante daquele dialeto, como autêntica aos ouvidos do imitador.”

Ela deve parecer ao nordestino não apenas artificial, mas ainda ridicularizadora do seu falar e uma representação burlesca de sua pessoa, fazendo-o sentir-se inferiorizado por sua fala e pelo seu modo de agir.

Sapir (1969:20) chama a atenção para a importância que os hábitos lingüísticos de uma comunidade têm na sua formação social e cultural. Ele diz: *“a linguagem é um guia para a realidade social.”* De fato, através das manifestações lingüísticas podemos apreender o universo social, cultural e filosófico de um povo.

Segundo Meillet (1926, apud Elia, 1978):

“(...) há um elemento cujas circunstâncias provocam constantes variações, às vezes rápidas, às vezes lentas, mas jamais inteiramente interrompidas. Por isso, toda modificação da estrutura social se traduz por uma mudança das condições em que se desenvolve a linguagem.”

De fato, se a linguagem é um dos principais componentes da cultura, sendo, através dela, que as convenções sociais são transmitidas, é fundamental que os participantes de uma cultura tenham conhecimento da importância da língua como indicador e regulador dessa cultura.

Este trabalho pretende, pois, investigar a presença de arcaísmos na linguagem do sertanejo nordestino, numa tentativa de mostrar que a fala dessas comunidades rurais não é, como muitos pensam, carregada de desvios à norma culta, mas, antes, uma linguagem que cristalizou expressões lingüísticas, anteriormente bem aceitas pela sociedade. O isolamento geográfico-cultural imposto ao homem da zona rural, durante muitos anos, provocou um certo alheamento no que concerne à renovação lingüística, provocando esse conservadorismo na sua linguagem.

Hoje, os meios de comunicação (rádio, televisão) chegaram a essas paragens, e o falar das comunidades rurais está passando por uma transformação. Podemos dizer que uma atualização vocabular está em progresso. Mas, encontramos, ainda, na fala de pessoas idosas, expressões arcaicas que demonstram como é difícil para o homem se desvencilhar dos seus hábitos lingüísticos. Eles constituem uma cultura e revelam as suas próprias raízes.

Por outro lado, não é o fato de ser ou não arcaica, de estar ou não associada à norma culta vigente ou à norma da época de Camões que torna a fala do sertanejo nordestino mais prestigiada. O importante, ao analisar os arcaísmos nessa fala, é mostrar que a língua passa por transformações constantes. Como diz Bagno (1999:10), *“a língua é um rio caudaloso e largo, que nunca se detém em seu curso”*. Expressões hoje estigmatizadas pela norma padrão e tidas como “erradas” já foram consideradas “corretas” por essa mesma norma; o que hoje é aceito como “certo”, amanhã pode ser considerado “errado”. Ou seja, o que hoje é índice de prestígio, amanhã pode ser de discriminação, uma vez que os fatos lingüísticos estão intrinsecamente ligados aos fatos sociais e, por isso, sujeitos a constantes mudanças.

Ao analisar os arcaísmos na fala do sertanejo nordestino, estamos contribuindo para que o “mito” de que o sertanejo fala “errado” seja derrubado, pois, através de textos antigos, apresentamos muitas expressões hoje vistas pejorativamente, mas que, no passado, foram consideradas “nobres” por pertencerem à linguagem dos eruditos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - A Língua Portuguesa no Brasil

Para a interação social entre os falantes de uma determinada comunidade é necessário que seus membros possuam em comum um código lingüístico ou língua. Desta forma, a língua se apresenta como uma unidade. Mas essa unidade é composta de múltiplas variações. Diz Câmara (1976:07): *“A língua como unidade é uma estrutura ideal que apresenta em si os traços básicos comuns a todas as variedades. É a variante abstrata e virtual sobreposta a um mosaico de variantes concretas e atuais.”* E numa visão sintética, ele reúne as variações lingüísticas em horizontais e verticais. As horizontais ocorrem em função do tempo e do espaço geográfico, enquanto as verticais dependem das classes sociais e das interferências entre elas.

No caso específico da língua portuguesa, as variações temporais nos levam de sua origem ao português moderno e as variantes espaciais ocorrem em várias gradações, desde as alterações fonéticas e lexicais até as morfológicas e semânticas.

Segundo Nascentes (1953), a introdução da língua portuguesa no Brasil data de 1534, com o regime das capitânicas hereditárias. Porém essa língua sofreu, aqui, grandes modificações, porque teve de ser aprendida por homens de duas raças que falavam línguas de estrutura inteiramente diversa do tipo flexional. O índio foi portanto o primeiro a aprender o português, e só mais tarde o negro viria a ter contato com o nosso índio. É basicamente simultânea a aprendizagem do português pelo índio e pelo negro.

Silva Neto (1960:263) afirma que:

“(...) a origem social da grande massa dos colonos, provenientes de classes humildes e da província, apresenta muito interesse do ponto de vista lingüístico, visto que a linguagem dos camponeses é bastante conservadora, como se fosse um reflexo de uma vida tranqüila e essencialmente tradicional (...) acrescenta, ainda, se nos recordarmos que as grandes obras do século XVI datam do fim do século, não será exagero classificar a língua dos primeiros colonizadores como pertencentes ainda ao século anterior, isto é, representando um sistema lingüístico muito antigo.”

Na verdade foi essa a língua que os falantes da zona rural, isto é, nossos “matutos” herdaram: a língua falada pelos colonizadores interioranos, uma vez que recebemos colonizadores de todos os recantos de Portugal, desde açorianos até transmontanos, minhotos, alentejanos, algarvios, e a língua falada culta dos colonizadores dos maiores centros portugueses, num sistema lingüístico arcaico, anterior ao século XVI (Cf. Silva Neto, 1960).

Podemos então compreender por que o Brasil é um país dialetologicamente rico. O homem brasileiro se viu diante de um novo sistema lingüístico que devia aprender de outiva, e a língua portuguesa, trazida pelos colonizadores, teve também de defrontar-se, aqui, com a língua dos nativos. Em virtude desses fatores, a linguagem falada em nossa terra tomou seu próprio rumo, sem, entretanto, perder a sua identidade. Vasconcelos (1928:281) afirma que “no Brasil a própria língua literária tomou algumas feições particulares.” De fato, esse discurso em defesa de uma língua brasileira foi feito por muitos de nossos renomados escritores, mas há um certo extremismo ou exagero em se querer uma língua desvinculada de Portugal. Escreveu Cassiano Ricardo à Academia Brasileira de Letras: “O Brasil é uma nação livre, logo, deve ter uma língua própria.” Mas esse nacionalismo lingüístico encontrou o bom senso daqueles que entendem a “diversidade” da língua dentro da sua própria “unidade”. E diz Coseriu (1973:95):

“Na linguagem é importante o pólo da variedade que corresponde à expressão individual, mas também o é o da unidade, que corresponde à comunicação interindividual e é garantida de intercompreensão. A linguagem expressa o indivíduo por seu caráter de repetição,

da aceitação de uma norma, que é ao mesmo tempo, histórica e sincrônica: existe o falar porque existem indivíduos que pensam e sentem, e existem 'línguas' como entidades históricas e como sistemas e normas ideais, porque a linguagem não é só expressão, finalidade em si mesma, senão também comunicação, finalidade instrumental, expressão para outro, cultura objetivada historicamente e que transcende ao indivíduo."

Na verdade, existe, de certa forma, "a unidade lingüística" entre Brasil e Portugal, o que justifica, no momento, a impossibilidade de uma "língua brasileira".

2.2 - Aspectos da Língua Portuguesa no Nordeste

Há, na constituição do português falado no Brasil, desde o século XVI, segundo Silva Neto (1977), duas tendências que se opõem: uma que permite modificações rápidas, provocadas por fatores sociais, e outra que se desenvolve lentamente, provocando um conservadorismo na linguagem.

Por conseguinte, tivemos, de um lado, os falares das grandes massas que aprenderam a língua imposta pelo povo europeu, de forma rápida e sem um estudo adequado, e, do outro, o falar de uma população oriunda de diversas partes de Portugal, apresentando características conservadoras (Cf. Melo, 1975). Segundo o referido autor (1975:20):

"a língua portuguesa aqui chegada era uma língua de contrastes, sob certos aspectos excessivamente conservadora, sob outros muito evoluída: ora com progressões rápidas, ora com regressões violentas; língua de clérigos e notários, de "bons latinos", mas também língua de guerreiros e mais apta para a poesia do que para a prosa, o português apresenta todas aquelas liberdades e indecisões que caracterizam as línguas de base essencialmente rural, nas quais a força niveladora das cidades ou não se exerceu, ou só veio a agir tardiamente."

De fato, Portugal é um país de civilização rural, que quase não sofreu a influência das cidades. É portanto nos falares dos primeiros colonizadores, a maioria proveniente de zonas rurais de Portugal, que reside a força do nosso idioma e, principalmente, da língua popular.

Por outro lado, o Brasil também começou pela organização rural. Segundo Cunha (1972:20):

"antes mesmo de possuir cidades, o Brasil possuiu engenhos, fazendas, sítios. A classe que tomou feição aristocrática ou de nobreza situava-se no mundo rural; vinha dos engenhos, das fazendas, dos sítios: e era ela que impunha às sedes administrativas, que vamos

chamar urbanas, as normas de vida, a própria administração, a formação dos Conselhos e Câmaras.”

Vale salientar que os colonizadores de várias regiões de Portugal, principalmente da zona rural, eram de um nível social baixo, muitos analfabetos. A língua que trouxeram era, portanto, um misto dos falares metropolitanos, com características comuns a todas as províncias portuguesas, que aqui receberam a influência indígena e africana (Cf. Wanderley, 1979).

Outro ponto que merece ser ressaltado é o fato de existir uma grande diferença, em Portugal, entre o português falado pela elite, considerado padrão, portanto norma de prestígio, e o português falado pelas camadas populares, principalmente pelas pessoas da zona rural, considerado como uma variação degradante da linguagem. Esse preconceito lingüístico foi infiltrado no Brasil, e ainda hoje os falares que têm uma conotação pejorativa são chamados “dialetos caipiras”, “linguagem matuta”, e são discriminados.

No entanto, muitos se surpreenderão quando tomarem conhecimento de que o falar das comunidades sertanejas herdou formas lexicais e gramaticais oriundas de Portugal, e que essas formas eram consideradas “corretas” e, portanto, usadas pelos grandes escritores da época.

Podemos, então, afirmar que, de certa maneira, muitas expressões próprias do falar regional, principalmente no Nordeste, representam *um sincretismo de falares regionais portugueses* (Rodrigues, 1975). Na verdade há, no linguajar sertanejo, um substrato lexical e gramático arcaico encontrado nas obras literárias de autores do século XVI. Rodrigues (1975) afirma que podemos encontrar em Camões, Gil Vicente, na Demanda do Santo Graal, no Boosco Deleitoso, muitos subsídios que mostram como o falar sertanejo “*é o grande reservatório de formas arcaicas.*” Monteiro (1931:199) diz “*que se encontram em uso popular, no interior do Brasil, formas consideradas arcaicas na língua culta, mas ainda correntes também em falares de Portugal.*”

2.3 - Conceito e classificação dos arcaísmos

Arcaísmos são palavras, expressões e construções sintáticas que deixaram de ser usadas pela maioria dos falantes de uma língua, não possuindo, portanto, uso corrente. Maciel (1928:266) afirma que “*são considerados arcaísmos somente os fatos lingüísticos que entraram em desuso temporário e definitivo como também palavras e expressões que são usadas com forma, sentido e idéia diferentes da atualidade.*”

São apontadas como causas dos arcaísmos, segundo Ribeiro (apud Wanderley, 1979):

a) o desaparecimento de coisas, fatos, civilizações e instituições;

- b) a existência de homônimos ou palavras que podiam confundir-se;
- c) a presença de formas sinonímicas eruditas;
- d) o sentido pejorativo ou obsceno de certas palavras;
- e) a grande necessidade de neologismos combinada com a limitação da memória;
- f) o progresso humano.

Os arcaísmos são geralmente usados por comunidades que estão, de certa forma, isoladas ou com difícil acesso aos meios de comunicação e que, por isso, estão um pouco à margem do progresso e da civilização. Podemos dizer que a evolução da língua, isto é, a criação de novas expressões ou termos chega-lhes lentamente, deixando, portanto, em suas falas um traço do conservadorismo. Esse aspecto conservador do português do Brasil é tão forte que se reflete até mesmo na camada intelectual. Dizia, então, Rui Barbosa (1904:570-571):

“O gosto da antigüidade levado ao arcaísmo, isto é, a mania de re-juvenescer inutilmente formas anacrônicas, ininteligíveis ao ouvido comum na época em que se exumam com o vão intuito de as modernizar, avulta entre os mais ridículos e insensatos vícios do estilo, no falar dos idiomas vivos.”

Na verdade os arcaísmos podem ser usados com valor estilístico, como fizeram vários escritores da nossa literatura, entre eles Guimarães Rosa. Porém, o uso de um arcaísmo deve ser claro, uma vez que, empregado indevidamente, pode constituir um vício de linguagem.

Ribeiro (1906) classifica os arcaísmos em:

- a) ortográficos;
- b) morfológicos ou de flexão;
- c) sintáticos ou de construção;
- d) semânticos.

Coutinho (1972), porém, classifica-os apenas como *léxicos* ou de palavras e *sintáticos* ou de expressão.

Segundo o referido autor, os arcaísmos léxicos podem ser subdivididos em *intrínsecos* e *extrínsecos*. O que determina a diferença é o fato de eles poderem ou não ser substituídos por sinônimos de raiz diferente.

Os **arcaísmos intrínsecos** podem ser:

- a) *gráficos*: omem, he, aver;
- b) *fonéticos*: maginá, ocê, foia;
- c) *flexionais*:
 - de gênero: linhagem (m), mar (f)

- de número: alférezes, arraézes
- de pessoa: amades, devedes
- d) *semânticos*: cachete (comprimido) arreio (enfeite)

Os *arcaísmos extrínsecos*:

- aguça - substituído por pressa, diligência;
- saga - substituído por retaguarda;
- ende - substituído por daí;
- vianda - substituído por carne, alimento.

Os *arcaísmos sintáticos* são feitos de construções antigas quanto à concordância, regência, colocação e organização do período.

3. BASES METODOLÓGICAS

O “corpus” deste trabalho é composto de uma entrevista com uma sertaneja nordestina, residente na Fazenda Canabrava, zona rural, pertencente ao município de Belém do São Francisco, em pleno sertão de Pernambuco.

A pesquisa de campo constou de uma entrevista gravada em fita tipo “cassete”, com duração de 1 hora, onde foram colhidas informações sobre a própria informante, sua família e a localidade onde reside, além de perguntas sobre agricultura, animais, enfim, temas ligados à vida rural.

A entrevista foi realizada no ano de 1994 por uma aluna do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, e faz parte do arquivo do Departamento de Letras da referida instituição.

Embora a entrevista tenha tido a duração de 1 hora, apenas os 20 primeiros minutos foram transcritos, uma vez que, segundo Marcuschi (1992), após os 20 minutos de uma interação entre dois indivíduos, a maioria das características já presentes retomam no restante do tempo. De fato, com poucos minutos de entrevista foi possível encontrar os elementos pesquisados neste trabalho.

A fala gravada foi transcrita para o código escrito, na íntegra – medida essa que busca documentar a linguagem sertaneja e facilitar o levantamento dos arcaísmos encontrados. Algumas normas propostas pelos analistas da conversação foram usadas, tais como hesitação, prolongamento de vogal e pausas. O quadro abaixo, retirado de Marchuschi (1986), demonstra a notação usada no presente trabalho.

OCORRÊNCIA	SINAIS
Incompreensão	()
Hipótese de que ouviu a gravação	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:::
Qualquer pausa	...
Silabação	-
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)

4. ENTREVISTA COM UMA SERTANEJA NORDESTINA

Entrevista com a senhora Maria Francisca Gonzaga de Melo

Local – Fazenda Canabrava - Belém do São Francisco - PE

Data – 11 de dezembro de 1994

Doc – Qual o nome deste lugar?

L1 – Você sabe.

Doc – Não, mas eu quero que a senhora diga.

L1 – Valei-me meu **padim Ciço!**... Acho que é **Canabrava**. Parece que é.

Doc – Oh, D. Celina, quando a senhora veio pra aqui ?

L1 – meu **fii**, não **bote** no chão não.

Doc – Me dê. Quando a senhora chegou aqui, esta fazenda tinha outro nome?

L1 – Não.

Doc – Toda vida, a senhora conheceu com este nome? A senhora sabe de qual município esta fazenda é? Pertencia a qual município?

L1 – Sei não, qui eu num fui nascida e criada aqui, mia fia. Eu sô de fora. Eu aqui num caminho pra canto nenhum. Minha vida é na roça

ou **intão pur** Belém, dia de Sábado. Não ando **pur** casa de ninguém, conversando de noite, nem nada. Meu negócio é assim...

Doc – D. Maria, aqui, este pessoal que mora nesta redondeza, vocês costumam dar um apelido? [...] Sabe não?

L1 – Hum... Hum...

Doc – E ao falar? A forma como as pessoas falam, como se comunicam?

L1 – Eu sei lá, **muié!**...

Doc – Tá certo. Tem nada, não. A senhora sabe quantas pessoas moram ?

L1 – Aqui **mermu?**

Doc – Sim.

L1 – Sei que é Celina ali, Petronila ali, um **home** que chegou agora da Bahia, mora lá perto de Joana e João. Só é a pessoa que tem aqui. Agora, lá no alto, na terra de Quécia tem muita gente, muita gente pra lá. Uns já **fôro** embora...

Doc – Oh, D. Maria, a senhora sabe a distância daqui da Canabrava pra Belém? [...] Sabe não?

L1 – Diz que é uma légua.

Doc – Pode responder alto.

L1 – Diz que é uma légua, **Eu tô cum as guela roxada de gritá cum esses gado a noite todinha.**

Doc – Êta!... então num tá dormindo à noite?

L1 – **Tô não, mia fia ói, premero** era os porco. Agora Celina amarrou aqueles porco que me **acabaro** a roça, **duas veiz, de mii...** Até **inda agora** eu fui **midi o mii** ali. O **mii** de João.

Doc – D. Celina, o que é que vocês aqui costumam mais plantar?

L1 – Uns planta aí cebola, **ôtros** planta **fejão** de arranca, **mii...**

Doc – D. Celina... pra senhora...

L1 – D. Celina ... (risos)

Doc – D. Celina, não. Dona Maria, tô confundindo lá com a outra...

Doc – Aqui é fazenda, povoado, sítio, distrito...

L1 – Sei lá. O que é aqui, **home** ...

Doc – Num sabe não, D. Celina?

L1 – Num sei não, **muié**, que eu num ando, **num camin** pra canto nenhum.

Doc – Mas, a senhora, quando tá em Belém que vem pra aqui, a senhora diz como? Eu vou pra onde?

L1 – **Vô pra** casa. Quando é negócio que a gente freta carro, pra onde é que o carro vai? Vai pro alto ou vai pra **Canabraba**? Se for pra Canabraba a gente vai pra **Canabraba** que é aqui.

Doc – Mas, a senhora acha que aqui, neste local, é uma fazenda ou um sítio?

L1 – Eu aqui nem acho que é fazenda nem sítio, porque aqui nem tem gado, nem tem o sítio. Só tem **agaroba**. É o que tem muito que eu cá, já **broquei** esse mundo todinho pra vê se desafogava mais. Lá, ali nim João tem uma de Vadinho – tem umas bananeirinhas – tem um pé de manga que bota muito [...] sim... alí em Maria Severino pega **dacolá** até saí em cima de **Coquero** de Praia, tem mangueira, tem manga, só **num** tem jaca.

Doc – Celina, a senhora aqui ouve alguma coisa? Assiste? Pode me responder, falando.

L1 – Não. Aqui **mermu** não. Chega ali **pru** alto.

Doc – Não, pra morar aqui...

L1 – Não...Chegou agora que João botou aqui **pra trabaía** aqui.

Doc – Qual é o nome todo da senhora?

L1 – É Maria Francisca Gonzaga de Melo. É porque **num botaro** Melo. Só é Maria Francisca **mermo**.

Doc – Qual é o nome que as pessoas conhecem a senhora?

L1 – Conhece **pur** Maria Gonzaga. Direto.

Doc – E apelido, a senhora tem?

L1 – Não. Só é Maria Gonzaga **mermu**. Direto.

Doc – Onde foi que a senhora nasceu?

L1 – Nasci em Santana do Ipanema.

Doc – Qual a idade que a senhora tem ou julga ter?

L1 – Eu **num sei não, muié**. **Num sei não** que você já viu a idade aí, **indagora**.

Doc – Tá certo. Qual era a profissão que a senhora... qual era o trabalho que a senhora fazia?

L1 – Eu **trabaiva** de roça, fazia **erupemba**, fazia **chapéu, caçuá, loiça**...Tudo eu fazia, porque **num** tinha **ôtro** emprego... tudo eu fazia lá. **Inda** hoje, **eu tava dizenu eu mermu** assim a Nena que ia atrás de um bolo de barro pra fazê **acolá**.

Doc – Oh, D. Celi, D. Maria, a senhora é casada?

L1 – (risos) eu já disse que era casa/ passada o civi cum Zé Ferrera. que essa casa que João mora foi... ele morô lá e morreu.

Doc – Sim... A senhora é viúva agora, né ?
L1 – (risos)
Doc – D. Maria, (risos)
L1 – Já qué chuvê, meu Deus, e eu cum medo da chuva que tô cum dô de cabeça.
Doc – A senhora tem todos os dentes?
L1 – Tem nada. Tá tudo furado, já acabado e eu num arranco mais que tinha esse aqui, **botaro** e caiu e eu também num **boto** mais.
Doc – D. Maria, a senhora estudou?
L1 – Não. Eu já disse **indagora** qui num tinha istudadu. (risos)
Doc – Oh, D. Maria, a senhora já viajou muito, assim...
L1 – Eu já tenho viajado pra (incompreensível) Quebra Angula **pur** todo canto fui até perto de **Beja Fulô**, mas no tempo que José era vivo, **caçando** remédio que ele adoeceu. Fui batê até em **Beja Fulô**.
Doc – A senhora já morou em outros municípios fora aqui?
L1 – Não. **Tiranu** de Santana do Ipanema, só foi aqui **mermu**. Eu **inda** morei dois anos aí em Belém. **Adepois** foi que eu vim aqui pra qui.
Doc – Por quanto tempo foi que a senhora morou nessa Santana?
L1 – Me criei lá e casei... e vim casá já **véia**, lá.
Doc – Sim, a senhora vê televisão?
L1 – Quando eu quero **vô vê alí**.
Doc – Qual é a religião da senhora?
L1 – **Num sei não**.
Doc – A senhora não acredita em Deus, não, D. Maria?
L1 – Eu tenho meu **padim Ciço**, Coração de Jesus, Santo **Antôï**, tá tudo ali dentro no **pregatório**.
Doc – Agora eu vou fazer umas perguntas sobre o marido da senhora, certo? Como era o nome dele completo?
L1 – **Zé Ferreira** de Melo.
Doc – Onde ele nasceu?
L1 – **Nasceu no mundo**. Aí **pur** cima. **Adepois**, foi pra Santana, de lá...
Doc – Depois de casada, vocês moraram onde?
L1 – Lá **mermu**.
Doc – Em Santana?

L1 – Humm... é... essa **muié** aí é minha **ôtra** cunhada. Era eu casada **cum um** e essa **muié** viúva aí casada **cum ôtro**. O irmão dele.../

Doc – Oh, D. Maria, e a religião do marido da senhora era a mesma da senhora?

L1 – Era.

Doc – Quantos são os filhos?

L1 – Que filhos?

Doc – Não... os que a senhora criou!

L1 – Ah!... ói... tem um (risos)... chega ele **ispia pro home**... pra o rapaz aqui... só pra tá... tem José aqui e uma menina em São Paulo. Chama-se Maura. E os **ôtro morrero** tudo pequeno. Só morreu uma grandinha assim cum três anos. Eu **num** posso dá o nome deles **qui eu tô isquecida** já.

Doc – A idade do filho mais velho da senhora, a senhora sabe?

L1 – Arlindo.

Doc – A idade dele? Quantos anos tem?

L1 – esse aqui?

Doc – O mais velho. O filho mais velho da senhora.

L1 – O que eu criei? Chamava-se Arlindo. Agora morreu **cum** mais de ano.

Doc – Agora os dois que ficaram vivos, o mais velho tem quantos anos?

L1 – José parece que tem trinta.

Doc – trinta?

L1 – Qui ele **casô** ali **cum a fia de Migué**.

Doc – Desses filhos da senhora, teve algum que já estudou fora?

L1 – Não. Um... ói uma foi **simbora** pra São Paulo **mais** o pai, Zé Ferreira. Lá ela foi..fugiu e casou. Aí, Zé Ferreira **vêi** pra cá e ela ficou casada lá. E se esse Zé que eu **tô falanu** fui eu que criei. Eu nunca tive **famia**, não.

Doc – Quer dizer que nem um filho da senhora estudou, não?

L1 – Não, só tem um **nim** São Paulo. José sabe **dum estuduzim**...

Doc – D. Maria, esta casa da senhora, ela..como é o nome desta casa, ela é feita de quê? Como é que a senhora diz... assim... a minha casa é feita de...

L1 – É feita de pau. Coberta de **teia**, um pedaço, e **ôtro** de **paia**.

Doc – Sim, D. Maria, quem é o dono desta terra?

L1 – Crécia. Dali assim, até na casa de João do cercado aí, é de Crécia. E lá, no alto, aquelas casa **tudim** e as terra é de Crécia.

Doc – Agora, vou fazer umas perguntinhas pra senhora sobre roça, certo? É... com que ferramentas vocês preparam a terra para a plantação?

L1 – Com quê?

Doc – Com que ferramenta?

L1 – **Cum inxada. Ói aqui tá até desacunhada qui::: cadê? quebrô a mercha e tá desacunhada.** E a ôtra tá na roça e tem ôtra alí pra acunhá. Fazer tuco... tuco... tuco... **ói** aí...

Doc – D. Maria, o que é acunhar?

L1 – **Acunhá a inxada. Botá uma cunha aqui na inxada pra pudê trabaiá.**

Doc – Sim... (risos)

L1 – E essa daqui é de **cortá** esse pau. **Ói tá venu?**

Doc – Agora, deixe eu lhe perguntar outra coisa. Quais as ferramentas que servem pra cortar o mato? O que é que serve pra cortar o mato?

L1 – O que é que serve?

Doc – Sim.

L1 – Foice, facão...

Doc – Certo. E a terra? Pra cortar a terra?

L1 – Cortá a terra **cum** boi, **cum** arado, **cum** tratô, **cum** inxada...tô venu... (risos)

Doc – D. Maria, quando a gente trabalha numa roça que tem muita pedra, o que é que a gente faz com aquelas pedras?

L1 – () deixa lá.

Doc – Não!... no meio da roça, atrapalhando?

L1 – Justo... **trabaia de banda e ela fica no mêi.**

Doc – Como é que vocês chamam com o terreno limpo?

L1 – Tá limpo.

Doc – E com o terreno com mato grande?

L1 – Quando **tá cum mato...** se **fô** pequeno, **alimpá** e se **fô** grande **brocá.**

Doc – Depois de cortado o mato, o que é que vocês fazem?

L1 – **incoivara** e queima.

Doc – Que nome é que vocês dão ao trabalho de juntar o mato?

L1 – Como é?

Doc – Que nome é que a senhora dá quando vai juntar o mato que tá cortado?

L1 – Num sei não. Diz assim... pega **num gacho e ajunta** esse mato e queima.

Doc – Sei. Quando queima o mato, quais os cuidados para evitar que o fogo atinja a plantação ao lado e queime a plantação do vizinho? Qual é o cuidado que a pessoa deve ter?

L1 – Justo. É preciso **botá** bem longe, se a roça **fô** perto. Se **fô** pouco, bota pra ali. Se **fô** muito, a roça **precisa de fastá** muito. **Arrastá, arrastá, dexá** a barriguinha assim pra não **queimá** a cerca, não **queimá** a roça.

Doc – O que é que vocês plantam?

L1 – **Feijão, mii, abroba, melencia**, tomate, pimentão.

Doc – D. Maria, que nome é que a senhora dá ao mato pequeno que nasceu depois de plantado o legume?

L1 – **Arrancá e botá no mato.**

Doc – Sim. E aquele matinho que nasce, como é que você diz?

L1 – **Oxente!... é mato...**

Doc – Mato. Certo. Como vocês plantam o feijão, o milho, o algodão e como fazem as covas?

L1 – De inxada. Faz uns **buraco e quando acabá entope.**

Doc – Como chamam o terreno?

L1 – Diz que tá limpo de inxada e se **fô** com **tratô** diz: tá... já **passô o tratô, agora vamu prantá.**

Doc – Como é que a senhora diz com o terreno que não pega água?

L1 – Nada. Isperá por Deus.

Doc – E o terreno que junta muita água? Quando chove, aquele terreno fica cheio de água, aí como é que a pessoa diz? Esse terreno...

L1 – Esse terreno dá **sá** (sal). Só dá **sá**, como esse de Crécia.

Doc – Que nome dão à terra seca?

L1 – Aí eu num sei não. É **isperá pur Deus pra moiá.**

Doc – E a terra muito molhada, quando a terra tem muita água, como é que vocês dizem?

L1 – Nada. **Dexá secá pra prantá.**

Doc – Sim, aí a gente diz uma coisinha, como é? Qual é o nome?

L1 – **Dexá secá pra prantá** de novo, **que às veiz** o legume...

Doc – aí num tem gente que diz :a terra tá...

L1 – /.../

Doc – Num sabe não, D. Maria? O povo diz: a terra tá...

L1 – Diz que **tá moiada demais... ôtro dia qui:: dexá inxugá pru mode prantá... eu num sei não. Eu vô tomá meu cachete que eu tô doidinha da cabeça. Assim... agoniada...**

Doc – Vá... /.../

L1 – Fica assim **imbrejado**. Ninguém num pode nem passá. Diz tá **imbrejado** demais. Quando é uma lagoa, diz: a lagoa tá cheia demais. Ninguém nem pode nem passá, nem deve.

5. ARCAÍSMOS ENCONTRADOS NA FALA DO SERTANEJO

Confirmando nossa hipótese, existe, de fato, no linguajar do sertanejo nordestino, um substrato arcaico de palavras lexicais e gramaticais que vamos encontrar nas obras literárias anteriores ao século XVI.

Diz Monteiro (1931:199): “*que se encontram em uso popular, no interior do Brasil, formas consideradas arcaicas na língua culta, mais ainda correntes também em falares de Portugal.*”

Vejamos alguns exemplos:

A dupla negativa usada pelo homem do interior (*eu num sei não, muié, num sei não; Nem pode nem pensar*) pode também ser encontrada em Gil Vicente (Auto da Barca do Purgatório, 406) (*nam hede justiça nam*)³ em Quem tem farelos? (*nam ey fiar nam* - verso 496).⁴

Entretanto, para organizar melhor os arcaísmos, adotaremos a classificação que mais se aproxima da postulada por Coutinho (1972), dividindo-os em dois grandes grupos: arcaísmos léxicos e arcaísmos sintáticos.

Nos arcaísmos léxicos, analisaremos os seus aspectos fonéticos, morfológicos e semânticos.

5.1 - Arcaísmos Fonéticos

Segundo Silveira (1972:82), “*arcaísmos são fatos da velha língua que não se verificam na língua atual.*” Mas essa conceituação precisa ser ampliada e, para tal, vale a pena lembrar a lúcida observação de Leite Vasconcelos (1959:131), referindo-se aos fenômenos arcaicos do português moderno.

“*Quando um fenômeno qualquer está sujeito a evolução, pode acontecer que no momento B se encontrem indícios do momento A e as-*

sim como no organismo se vêem órgãos atrofiados, numa religião oficial abundam superstições que são restos de religiões anteriores. No uso da vida ordinária há velharias que ascendem a outras civilizações: assim também no idioma cotidiano de uma época aparecem arcaísmos que correspondem a fases da vida anterior desse idioma.”

A classificação dos fenômenos fonéticos aqui analisados estarão de acordo com a terminologia adotada por Coutinho (1972), que define os metaplasmos como modificações fonéticas das palavras em sua evolução e que se dão por *permuta, aumento, subtração e transposição*.

Na linguagem das comunidades rurais, por muitos chamada pejorativamente de linguagem “caipira” ou “matuta”, esses metaplasmos são correntes, sendo os mais comuns: *aférise, síncope e apócope*, num processo de subtração, corroborando a tese de que os sons tendem ao ensurdecimento e ao silêncio, obedecendo à lei do menor esforço. Mas ocorre também aumento de palavras, isto é: *prótese, epêndice e paragoge*. O aumento ou encurtamento de palavras são características presentes no português arcaico, ocorrendo principalmente com a vogal **a**, e são explicados por Vasconcelos (1959) que afirma poderem os artigos **o** e **a** aglutinarem-se às palavras a que se referem, como também o **o** e **a** iniciais de certas palavras podem desaparecer por serem confundidos com o artigo.

Encontramos também, no linguajar do sertanejo, metaplasmos que ocorrem por transformação.

Vejamos alguns exemplos extraídos da entrevista.

Aférise:

Inda por ainda

Tô por estou

Tá por está

Fastá por afastar

No português arcaico encontramos, também, a aférise do **i** nas seguintes passagens: *Duas oras seriam ante da manhã que eu fazendo maginando nas angustas deste mundo e na gloria dos bemaventurados.*⁵

*Tem o que trevessa, trevessa e é de furar um buraco num lugar de riba dos bordo.*⁶

Síncope:

Padim Ciço por Padrinho Cícero

Muié por mulher

Mia por minha

Mii por milho

Fejão por feijão
Trabaiá por trabalhar
Beja por beija
Véia por velha
Fia por filha
Paia por palha
Teia por telha
Moiada por molhada
Chêa por cheia
Premero por primeiro

Evidencia-se a síncope no grupo **lh** que, às vezes, passa a **i**, sendo que o fenômeno generalizado é a vocalização. Segundo Rodrigues (1975), isso se deve à influência dos índios e dos africanos que não possuíam tal fonema em suas línguas.

Observamos que os ditongos **ai**, **ei**, **ou**, tônicos, sofrem, dentro da palavra, a síncope, pelo silêncio da semivogal.

Em Barrancos, no Baixo Alentejo, o povo diz: *janero*, *primero*, *beju*, *pôco*.⁷

Encontramos, também, na fase arcaica do português, a palavra **pexe**, originária da palavra latina **pisce**, registrando-se, assim, um caso de síncope. Leite de Vasconcelos (1959:31) registra **pexe** como forma arcaica e ainda popular.

Na evolução normal do latim para o português, encontramos:

Viride(m) > verde; amaricu(m) > amargo; perdita(m) > perda; calidu(m) > caldo (Cf. Rodrigues, 1975).

Os fonemas linguodentais **nd** se reduzem a um só **n**, pelo silêncio do **d**. A assimilação causa a síncope: **vivenu**, **morrenu**, **venu**.

O silêncio dos sons ocorre, muitas vezes, no falar sertanejo, no final das palavras. Existe, de fato, uma tendência para terminar as palavras em vogal. Assim, todos os verbos perdem no infinitivo o **r** final: *trabaiá*, *acunchá*, *podê*, *alimpá*, *arrastá*, *botá*, *dexá*, *queimá*.

As finais **m** e **n** átonas e o ditongo nasal **ão** desnasalizam-se: *home*, *uns já fôro*, *ôtros morrero*.

Alguns nomes próprios também sofrem essa perda da terminação final: *Antôï*, *Migué*.

Alguns ditongos finais são supridos: *mei* (meio), *vei* (veio).

As formas diminutivas *inho*, *zinho* são, da mesma maneira, reduzidas: *istuduzim* (estudozinho), *camim* (caminho).

O I final normalmente desaparece: *sá* (sal).

Do latim para o português esse fenômeno esteve bem presente: *ma-ra* > *mar*; *amat* > *ama*; *male* > *mal*.⁸

Da mesma forma que registramos metaplasmos por supressão, na linguagem do sertanejo, registramos também metaplasmos por aumento. Como já foi mencionado anteriormente, segundo Leite de Vasconcelos os artigos **o** e **a** podem se aglutinar às palavras a que se referem.

Através da análise da fala gravada, levantamos os seguintes casos:

Prótese:

Adepois, ajuntá, alimpá.

O dicionário assinala o verbo *ajuntar* como forma paralela de *juntar*, mas essa forma já não é do uso corrente, na linguagem atual, embora subsista em palavras derivadas: *ajuntamento, ajuntável*. Entretanto, no português antigo, *ajuntar* foi a forma preferida e está presente em velhos textos da língua: *E som sotilmente ajuntasse que bem semelharia os que a vissem que toda casa era pedra...*⁹

Epêntese:

A adição de fonemas no meio de vocábulos acontece, também, na linguagem das comunidades interioranas.

Assim, encontramos: *fulô, incoivara* (encovar)

Paragoge:

São diminutos os casos de acréscimo no final dos vocábulos na linguagem sertaneja, uma vez que o homem do interior, talvez por menor esforço, é levado a suprimir sons finais, principalmente os consonantais. Não foi registrado no nosso estudo casos de paragoge. São comuns os casos de sinalefa: *indagora, simbora, dacolá*.

Alguns metaplasmos por transposição acontecem, também, no linguajar interiorano. Vejamos alguns casos:

Assimilação: *Canabraba* por *Canabrava*; *Melencia* por *melancia*; *premero* por *primeiro*.

Dissimilação: *erupemba* por *urupemba*.

Palatização: a expressão *ó gente*, por causa de sua posição intervocálica, passa a */s/ oxente*.

Sonorização: *mermu* por *mesmo*.

5.2 - Arcaísmos morfológicos

São considerados arcaísmos morfológicos, segundo Wanderley (1979), “os aspectos conservadores das palavras quanto à sua flexão e à estrutura dos seus elementos mórficos.”

No *corpus* coletado encontramos arcaísmos morfológicos relacionados a formas verbais, advérbios e preposições. Vejamos alguns casos:

PRUMODE – No português antigo aparece a expressão *por a mor* para indicar circunstâncias de causa (Cf. Wanderley, 1979). Essa expressão está registrada em Os Lusíadas: “*Este rrey... por amor de palrar melhor sa terra, e que os amassem mais, quise lhes dar molheres.*” O termo *por amor* de passou a *por mor de e*, depois, *prumode*.

ADEPOIS – Essa forma aparece no português arcaico: “*Descobertas as ilhas a que Magalhães pôs nomes dos ladrões, e ao depois foram conhecidas com o nome de maimas... continuou a pequena frota no mesmo rumo.*”
10

MAIS – É comum, na linguagem sertaneja, o emprego do advérbio *mais* em lugar da preposição *com*. *Ela já foi simhora pra São Paulo mais o pai.*

3ª PESSOA DO PLURAL DO PRETÉRITO – No português antigo, as terminações do plural do pretérito eram em *om*: *forom, erom, fizerom*. Na Demanda de Santo Graal, temos: “*Então se filharom andar e entraram na floresta; e nom andarom muito per que chegarom a falhar cum Gualdez.*” Talvez esse substrato tenha permanecido na linguagem das comunidades rurais, uma vez que encontramos esses verbos obedecendo a essa terminação: *aqueles porco que me acabaro; uns já foro; os ôtro morrero.*

5.3 - Arcaísmos Semânticos

Os arcaísmos semânticos perduram, ainda, no linguajar sertanejo, embora sejam vistos pejorativamente por outras comunidades de fala.

No nosso trabalho encontramos vocábulos arcaicos, dificilmente usados por pessoas da zona urbana. Vejamos alguns exemplos:

O verbo **caçar** no sentido de **procurar**. (*Já fui até perto de Beja Fulô caçando remédio que ele adoeceu...*)

O verbo **botar**, que no português arcaico era considerado vulgar, é muito usado pelo sertanejo no sentido de pôr, colocar. (*É preciso botá bem longe...*)

O verbo **espiar**, no sentido de olhar, está em desuso, mas encontramos esse emprego no nosso estudo. (*Chega ele ispia pru home*).

A palavra *cachete*, significando remédio, muito usada antigamente pelas comunidades rurais, está presente ainda e foi registrada. (*Eu vô tomá meu cachete que eu já tô doidinha da cabeça*).

6. CONCLUSÃO

Por se tratar de um estudo de caso, não poderemos chegar a conclusões definitivas, uma vez que esse tipo de estudo apenas leva o investigador a outras pesquisas, porque há uma necessidade de se testar as hipóteses confirmadas, ampliando o número de informantes. Apenas temos a certeza de que um campo está aberto para futuras investigações: os arcaísmos, que muitos julgavam não mais existirem, uma vez que os meios de comunicação invadiram cada pedaço de chão deste Brasil, ainda podem ser encontrados em comunidades rurais que insistem em conservar seus hábitos lingüísticos.

Na verdade, os arcaísmos são comuns a todas as línguas transplantadas de um lugar para outro e, quanto mais essas línguas estão distantes da que lhe deu origem, mais conservadas permanecem. Por isso, o português do nordeste, primeira região a ser colonizada pelos portugueses, está mais próximo do português de Camões, do que o de outras regiões brasileiras. E, nessa mesma relação, a linguagem das comunidades rurais nordestinas apresenta mais arcaísmos do que a das zonas urbanas.

Isso prova que muitas expressões tidas como “erradas”, na verdade, são heranças, traços de um passado distante.

No presente trabalho tentamos abordar, diacronicamente, os arcaísmos léxicos encontrados na fala de uma sertaneja nordestina, fazendo inúmeros retornos ao período arcaico do nosso idioma, procurando mostrar a arcaicidade de palavras ou expressões encontradas no material coletado para este trabalho.

Assim, dentro dos limites da nossa investigação, podemos chegar a algumas conclusões:

1. A linguagem das comunidades sertanejas ainda guarda traços e expressões que nos levam ao português arcaico;
2. Há uma certa irregularidade no uso de certas expressões, o que nos mostra o conflito vivido por essas comunidades: de um lado, estão os antigos hábitos lingüísticos e, do outro, a presença de expressões mais atuais, vinculadas pelos meios de comunicação. Desta forma, expressões antigas convivem com expressões atuais, mostrando-nos que a linguagem é o lugar onde, contrariamente, encontram-se, ao mesmo tempo, a necessidade de mudança e a necessidade de estabilidade.

3. Como a linguagem constitui um dos índices para o reconhecimento da procedência e da identidade sócio-cultural de uma pessoa, falantes discriminados fazem parte de uma comunidade sócio-econômica e politicamente inferior. As regiões mais pobres sofrem não apenas de discriminação social, mas também de discriminação lingüística. Assim, o falar nordestino é visto pejorativamente pelos falantes de regiões mais ricas do Brasil e, nessa proporção, os falantes da zona rural, os sertanejos, são também discriminados pelos falantes da zona urbana, comprovando-se, dessa maneira, a relação intrínseca entre língua e poder.
4. Não há razão para se encarar pejorativamente a linguagem do sertanejo nordestino, uma vez que os arcaísmos nela presentes dão-nos, apenas, a certeza de que uma língua não morre totalmente. Sempre haverá vestígios de sua presença em novos falares, sempre existirão vocábulos resistindo à ação do tempo e insistindo em se perpetuar.

Enquanto os meios de comunicação, a escola e os professores encararem os falares regionais, principalmente o falar do sertanejo nordestino, com desprezo, qualificando-o pejorativamente, essa idéia preconceituosa vai permanecer e, ainda pior, vai possibilitar que muitos nordestinos sintam-se em situações de extrema inferioridade em relação a outros brasileiros e evitem, assim, a interação face a face com interlocutores de outras zonas ou regiões.

Situações assim tão constrangedoras para um falante vêm endossar, mais ainda, a necessidade de se legitimar os **direitos lingüísticos individuais**, que vêm sendo defendidos, recentemente, por muitos lingüistas.

Gomes de Matos (1984), um dos incentivadores desse movimento, formulou uma relação de direitos lingüísticos individuais, e entre eles está o:

“direito a fazer opções lingüísticas. O usuário de uma língua tem o direito de optar por uma variedade (regional, social, profissional) segundo suas necessidades comunicativas. Todos têm direito de optar por uma pronúncia, por um vocabulário, por construções sintáticas, por um estilo.”

Após a listagem de 10 direitos lingüísticos individuais, Gomes de Matos (1983) acrescenta, ainda, uma série de direitos com maior grau de especificidade, demonstrando uma larga visão de problemas existentes nessa área.

Na verdade, esse tema apenas começa a ser desvendado. A Universidade Federal de Pernambuco já oferece, no Mestrado em Lingüística, a disciplina Direitos Lingüísticos. Esperamos que as pessoas comecem a compreender as “fotografias sociolingüísticas” da nossa realidade nacional e re-

gional e, assim, possam se integrar às várias situações sociocomunicativas que lhes são apresentadas.

NOTAS

¹ Mestra em Lingüística pela UFPE, professora do Departamento de Letras e assessora do CESVASF.

² Com um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “*O levantamento Paradimo-Sintagmático do Léxico Paraibano*”, as professoras Maria do Socorro Aragão e Cleusa Bezerra de Menezes elaboraram o Atlas Lingüístico da Paraíba, constando de três volumes, dos quais foram editados dois, em 1984.

³ Vicente, Gil. *Obras Completas. Obras de Devaçam*. Anotadas por Marques Braga. Coimbra: Imprensa da Universidade, Vol. I, 1933, p. 313.

⁴ Idem. *Quem tem farelos?* Prefácio e Notas de Ernesto de Campos de Andrada. 2ª edição, Lisboa: Seara Nova, 1973, p.86.

⁵ Mendes dos Remédios, ed. *Crônicas do Infante Santo D. Fernando* (1927), in: J. Nunes, *Florilégio*, p.120.

⁶ Jorge Ferreira de Vasconcelos. *Comédia Eufrosina* (Madri, 1951), in: Casanovas, *Provérbios*, p. 137.

⁷ Vasconcelos, J. Leite de. *Filologia Barranquenha*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1955, p. 41-2.I

⁸ Carvalho, Dolores Garcia. *Gramática Histórica*. São Paulo: Ática, 1984.

⁹ José Joaquim Nunes (org). *Crônica Geral da Espanha (séc) XIV*, Revista Lusitana, VXXII), in: *Florilégio*, p. 88.

¹⁰ Vittorino Bergo. *Erros e Dúvidas de Linguagem*, vol. II, p. 28. São Paulo: Freitas Bastos, 1949.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Isolete Pacheco Menezes. *Atitudes lingüísticas de nordestinos em São Paulo*. UNICAMP, 1979. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Falares Nordestinos - Algumas observações e proposições de um projeto para o Nordeste*. João Pessoa: 1º Congresso Nacional de Sócio e Etnolingüística, 1978.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico - o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

- BARBOSA, Rui. *Réplico*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1904.
- BENVENISTE, Émile. *Problema de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CÂMARA, Jr. Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- COSERIU, Eugênio. *Teoria del language y Linguistic general*. 3ª ed. Madrid: Gredos, 1973.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1972
- ELIA, Sílvio. *Ensaio de Filologia e Lingüística*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Por uma declaração universal dos direitos lingüísticos individuais. *Revista de Cultura Vozes*, março, 1994.
- _____. Amor ao próximo lingüístico. *Revista de Cultura Vozes*, nov., 1983.
- _____. Lembrando Fernando Tarallo: os direitos de aprendizes de Sociolingüística. *Investigações*. Recife, vol 3, dez./1993.
- GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MACIEL, Maximino. *Gramática descritiva da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1928.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A análise da conversação*. São Paulo: Pontes, 1988.
- _____. *A repetição na língua falada: formas e funções*. UFPE, 1992. Tese (Concurso para Professor titular). Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Mimeo.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- MONTEIRO, Clovis. *Português da Europa e português da América*. Rio de Janeiro: Livraria J. Leite, 1931.
- NASCENTES, Antenor. *Ensaio de filologia e lingüística*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

- _____. *O linguajar carioca*. Organizações Simões. Rio de Janeiro, 1953.
- PALÁCIO, Adair Pimentel. *Flutuação da vogal pré-tônica no dialeto do Recife*. 1978 (Mimeo)..
- RIBEIRO, João. *Dicionário gramatical*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.
- RODRIGUES, Fernando Iório. *O linguajar matuto*. Rio de Janeiro: 1975 Tese de Concurso para Livre-Docência. UFF.
- SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.
- SILVA NETO, Serafim. *Língua, cultura e civilização*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.
- _____. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Presença, 1977.
- SILVEIRA, Souza de. *Lições de português*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1972.
- VASCONCELOS, José Leite de. *Filologia portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959.
- VASCONCELOS, José Leite de. *Opúsculos*. Vol. 4º. Coimbra: Imprensa Nacional, 1928.
- WANDERLEY, Maria Ítala da Silva. *Arcaísmos na fala do pescador do litoral sul de Pernambuco*. 1979. UFPE, Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

RESENHAS

GONCÜ, A. *Children's engagement in the world: sociocultural perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1999, 269 pp.

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu¹

Professor da Universidade do Estado da Bahia

“A Cultura deveria ser concebida como um sistema de significados que alimenta o contexto para o desenvolvimento das crianças, como parte intrínseca do seu desenvolvimento, e não como uma variável que apenas exerce algum tipo de influência nesse desenvolvimento. Nesta perspectiva, portanto, a Cultura não pode ser dissociada do desenvolvimento infantil” (p.10).

Segundo Artin GoncÜ, autor do livro, essa convicção expressa acima é compartilhada por todos os autores dos capítulos de *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives* (A Inserção das Crianças no Mundo: Perspectivas Socioculturais). De fato, os resultados de pesquisa apresentados nesta publicação sugerem que as dimensões culturais do desenvolvimento humano têm sido negligenciadas pelos estudos psicológicos do comportamento infantil.

O entendimento e compreensão do desenvolvimento humano como sinônimo do desenvolvimento cultural foram apresentados originalmente por Vygotsky na Rússia pós-revolucionária nas primeiras três décadas do século vinte (Vygotsky, 1996). Esta concepção do comportamento humano tem sido aprimorada por um amplo grupo de pesquisadores e autores que, apropriando-se das idéias de Lev Semenovitch Vygotsky, as expandiram. É o caso de Bruner, Cole, Davydov, Elkonin, Leontiev, Luria e muitos outros - entre os quais se inserem os autores de *Children's Engagement in the World*.

A grande força deste livro reside na sólida fundamentação epistemológica das pesquisas apresentadas e, também, nos métodos rigorosos utilizados por cada pesquisador. O livro deverá ser leitura importante para todos aqueles que pensam sobre o desenvolvimento da criança como um complexo sistema de ações significativas que se interrelacionam. Os resultados de pesquisa apresentados nesta publicação deverão, também, provavelmente, interessar a estudantes, professores e atores culturais insatisfeitos consigo mesmos, enquanto agentes de mudança

e transformação das práticas educativas - já que o livro alinha-se ao Letramento Crítico ou Ideológico (Kleiman, 1995), movimento denominado nos Estados Unidos pelo termo “New Literacy”.

Os autores dos capítulos abordam papéis culturalmente construídos, valores e crenças identificados nas interações entre crianças e responsáveis por seus cuidados, crianças entre si, caçulas com irmãos e parentes mais velhos, professores e crianças em diferentes contextos tais como o lar, a escola e estabelecimentos comerciais, segundo a ótica da pesquisa intercultural comparada (cross-cultural), desvelando os significados e sentidos conjuntamente construídos desses papéis e espaços.

A publicação encontra-se organizada em quatro partes. A primeira parte é uma breve apresentação, escrita por Artin Goncü, psicólogo e professor pesquisador norteamericano da Faculdade de Educação da Universidade de Illinois em Chicago, a respeito dos principais objetivos dos estudos atualmente em andamento na Sociedade de Pesquisa do Desenvolvimento da Criança (Society of Research in Child Development). Estudos esses, segundo ele, gerados a partir de duas grandes questões. Como o desenvolvimento e a cultura, na qual se encontram inseridas as crianças, mutuamente se constituem? Como o entendimento da relação entre Cultura e Desenvolvimento Infantil exige a ampliação dos atuais parâmetros dominantes da Teoria e Pesquisa nesta área? A segunda parte do livro apresenta dois estudos a partir de pesquisa intercultural comparada sobre como as interações entre crianças e pais influenciam a constituição da subjetividade e o comportamento da criança. Na terceira parte encontram-se três estudos do jogo dramático infantil espontâneo (faz-de-conta). A quarta e última sessão do livro é dedicada a outros três estudos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil no contexto de sua inserção em práticas de letramento da cultura ocidental. Um desses estudos, inclusive, utilizou-se de dados coletados por Steven R. Guberman, da Universidade do Colorado, junto a crianças brasileiras em Recife/PE. A terceira parte do livro, na qual se encontram descritas investigações a respeito da participação de crianças em jogos espontâneos – especificamente no *jogo dramático* ou *faz-de-conta* –, representa um avanço para o atual entendimento do *jogo de papéis* das crianças. Todavia, os autores não chegam a explicitar as origens histórico-econômicas do faz-de-conta. De acordo com Daniil B. Elkonin (1998), psicólogo e pesquisador russo, a cultura infantil e particularmente o *jogo de papéis* surge ao longo do desenvolvimento histórico da Sociedade, como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Se isso é assim, a infância possui, portanto, natureza e origem sócio-históricas, porque, primeiramente, ela foi gerada, quando as condições econômicas e materiais de produção puderam criar instrumentos de trabalho sofisticados que afastaram as

crianças do mundo produtivo dos adultos. Em segundo lugar, as crianças, nos dias de hoje, vivem um momento sócio-histórico em que se estabeleceu que a infância deve ser prolongada - diante da impossibilidade e perigo para elas de manipularem ou utilizarem competentemente as complexas máquinas e ferramentas desenvolvidas através do avanço tecnológico (pp.75-78). Movendo-se da psicobiologia até o âmbito das influências culturais sobre o comportamento infantil, o livro abre a possibilidade de considerar essas injunções sócio-econômicas que atuam sobre o desenvolvimento humano, mas não as explora suficientemente.

Outro assunto abordado, mas não exaustivamente discutido, na segunda parte do livro, refere-se ao uso da expressão “jogo simbólico” no capítulo escrito por Suzanne Gaskins denominado *Children's Daily Lives in a Mayan Village* (Atividades infantis do dia-a-dia num vilarejo Maia). Considerando-se que a pesquisadora desenvolve sua análise ancorada na abordagem histórico-cultural ao desenvolvimento, o uso de uma expressão tão piagetiana traz à tona um dos mais importantes pontos de discórdia entre Piaget e Vygotsky. Para Vygotsky (1994), não é correto entender o *jogo dramático* espontâneo infantil como uma atividade simbólica stricto sensu. Ele adverte que a criança não aliena ou subverte o significado de um determinado objeto cultural no *brinquedo*, se esse objeto não pode lhe permitir condições corporais e concretas de uso lúdico, para desenvolver as ações que ela pretendeu representar (p. 179). Em defesa desse seu ponto de vista, ele argumenta que um *palito de fósforo* não serve para ser utilizado como um *cavalo* (num *jogo de papéis* ou num *jogo dramático com personificação*) como, de fato, pode servir um *cabo de vassoura*. Se o jogo infantil for considerado como uma atividade estritamente simbólica existe o risco de conceber o *brinquedo* como uma atividade semelhante à álgebra, sem se levar em conta aspectos específicos do *jogo dramático* infantil. As pesquisas de Suzanne Gaskins e de outros autores do livro poderiam ser fortalecidas se ousassem avançar mais na direção sinalizada por Vygotsky a esse respeito. lado dos questionamentos feitos anteriormente, a ampla utilização de métodos quantitativos na pesquisa intercultural comparada pode levar a generalizações que não contribuem para uma compreensão culturalmente contextualizada dos dados apresentados. Por exemplo: algumas análises de dados colocam todas as crianças ocidentais de classe média numa mesma categoria, sem considerar variações em suas específicas “configurações familiares” (Lahire, 1994). Isso contradiz um dos principais objetivos destas investigações, ou seja, a importância de se considerar o comportamento humano de maneira sócio-culturalmente significativa. Ao mesmo tempo em que a pesquisa quantitativa deve ser considerada relevante,

é necessário ter cautela ao interpretar seus dados na perspectiva de abordagens qualitativas, histórico-culturalmente orientadas.

Apesar das considerações tecidas aqui, em última análise, o livro é uma importante contribuição. Artin Goncú e os outros autores demonstram como é possível repensar o desenvolvimento humano em nova e promissora maneira - que ultrapassa as restrições e limites do etnocentrismo. *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives* é um poderoso convite a pesquisadores de diferentes áreas de conhecimentos, no sentido de contribuírem na co-construção de um mundo sem fronteiras no qual as diferenças culturais e preferências pessoais podem e devem ser respeitadas, compreendidas, sem preconceitos ou intolerância.

Nota

¹ Professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB / Teixeira de Freitas; Doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Kohl de Oliveira; Mestre em Artes pela ECA-USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela UFB^a.

Referências Bibliográficas

- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática. 1997.
- VYGOTSKY, L. S & LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da – Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Edméa Oliveira dos Santos
Mestranda do NEPEC/FACED/UFBA

Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo é um livro escrito pelo acadêmico brasileiro Tomaz Tadeu da Silva. Nessa obra, o autor desenha com muita objetividade e competência a cartografia dos acontecimentos, enganos, opacidades e conceitos de um complexo universo de estudos sobre o fenômeno educativo, o campo do currículo. Por uma questão didática, o autor organizou sua obra em quatro capítulos traçando a historicidade das principais teorias do currículo, bem como suas principais construções.

Inicialmente, o autor chama a atenção do leitor para a discussão “*do que é uma teoria?*” e conseqüentemente, “*o que é uma teoria do currículo?*” A idéia central do capítulo de introdução é (re)significar o conceito de teoria. Segundo Silva, a teoria é vista tradicionalmente apenas como descobrimento, explicação, descrição e representação da realidade de um determinado objeto de estudo no contexto das relações entre homem, natureza e sociedade. Em contrapartida, o autor sugere, à luz das discussões pós-críticas, a perspectiva de uma teoria vista como *discurso*, que extrapole a mera descrição, considerando a implicada e ativa construção do objeto no bojo da sua constituição na realidade. Logo, as teorias do currículo não são apenas imagens de uma determinada concepção de conhecimento e realidade, mas a própria construção do conhecimento e da realidade educativa em um determinado espaço/tempo/histórico.

Neste sentido, o currículo aparece, enquanto objeto de estudos de forma bastante complexa. Cada teoria apresenta conceitos e questões relacionadas aos interesses do discurso ao qual está implicada. Contudo, qual conhecimento deve ser ensinado? Constitui a questão central para qualquer teoria do currículo. Daí podemos destacar que currículo é uma questão de poder, pois seleciona e privilegia determinados tipos de conhecimentos.

As teorias críticas e pós-críticas avançam no sentido de elencar a questão “*o quê?*” e a questão “*por quê?*”, permitindo um constante questionamento sobre o conhecimento nos espaços de aprendizagem. Para Tadeu, as questões já citadas trazem necessariamente uma nova questão: “*o que eles ou elas devem ser?*”. Daí currículo é também uma questão de *identidade*.

O segundo capítulo é iniciado pela discussão do surgimento do currículo, enquanto campo de estudo especializado. Tal acontecimento tem seu

cenário nos anos 20 nos EUA caracterizado pela expansão industrial e demográfica imigratória. Tais expansões comprometiam a “identidade nacional” (capitalista, branca, falocêntrica, e cristã). Portanto, era necessário construir uma forma sistematizada, um currículo que atingisse as massas escolarizadas para neutralizar a diversidade étnica e cultural. Silva destaca que, mesmo com a influência mais progressista de Dewey no início do século XX, o modelo tradicional tecnicista só começou a ser criticado por volta dos anos 60, devido à emergência mundial de diversos movimentos sociais.

A I Conferência sobre Currículo (Nova York, 1973) marca, segundo Silva, o início da crítica, mais organizada, à teoria tradicional (Bobbitt e Tyler) sobre o campo do currículo. O evento legitimou o movimento denominado de reconceptualização. Os reconceptualistas basearam-se nas teorias sociais de origem européia, tais como: a fenomenologia, a hermenêutica, a autobiografia, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Alguns teóricos reconceptualistas combinam estratégias da fenomenologia (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty) com a hermenêutica (Gadamer), que é a possibilidade de múltipla interpretação que têm os textos, e com a autobiografia (William Pinar), que permite conectar o conhecimento escolar à história de vida e ao desenvolvimento intelectual e profissional, para criticar e desestruturar o caráter racionalista e burocrata da concepção tradicional do currículo. Contudo, segundo Silva, dentro do próprio movimento reconceptualista, teóricos neomarxistas criticavam os trabalhos apontando o recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo. No bojo dessa crítica encontra-se o teórico Michael Apple .

A crítica neomarxista de Michael Apple, segundo o autor, é baseada na crença de que os campos social e cultural e, conseqüentemente, o currículo são esferas não só de *imposição e dominação* dos que detêm os modos e os meios da produção (capitalista), mas também de *resistência e oposição* dos sujeitos comuns que atuam nos espaços de trabalho e de aprendizagem. Para Apple, os campos cultural e curricular não são simples reflexos da economia (Althusser), mas estão relacionados. O trabalho de Apple, segundo Silva, tem ênfase nas discussões entre currículo e poder destacando os estudos do “conhecimento técnico”, como mecanismo pelo qual o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social.

Ainda no segundo capítulo do livro, Tadeu destaca mais um teórico crítico norte americano, Henry Giroux, que desenvolve a idéia de currículo como política cultural, espaço de construção de significados e valores culturais e sociais. Inspirado pelos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e nas idéias de Paulo Freire, Giroux desenvolve, assim como Apple, uma crítica ao pessimismo e ao imobilismo destacados nas teorias da reprodução.

Não só por ter inspirado grandes teóricos a exemplo de Giroux, Tomaz Tadeu dedicou um texto exclusivo para o teórico brasileiro Paulo Freire. Através do conceito de educação bancária, Freire elaborou uma teoria bastante consistente, que criticava as concepções tradicionais da educação, sugerindo uma postura pedagógica fenomenológica, crítica, de caráter humanista. Além disso, Paulo Freire considerava a cultura como o resultado de qualquer trabalho humano, pluralizando assim o conceito de cultura.

No devir dos argumentos sobre a teoria crítica do currículo, Silva destaca também um movimento originário na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação (NSE). Para criticar o currículo, a NSE partiu da crítica à sociologia aritmética. Em vez de investigar os momentos de causa e efeito do processo educativo, a NSE se preocupava com o próprio processo, a investigação das conexões entre o escolar, o social e o econômico. Nesse movimento, destaca-se a figura do teórico Michael Young. De acordo com Tadeu, a idéia de “construção social”, desenvolvida pela NSE, vem inspirando as concepções atuais do currículo, como por exemplo os Estudos Culturais.

O capítulo intitulado “*Das teorias tradicionais às teorias críticas*” é finalizado com um texto específico sobre o *currículo oculto*. Quem escondeu o currículo oculto? Pergunta o autor. Nesse texto, Silva esclarece que o termo currículo oculto não é um conceito exclusivo da teoria crítica, aparecendo também na teoria tradicional de caráter funcionalista. A diferença básica do conceito de currículo oculto entre as duas teorias está na questão do desejo de alcançar, ou não, comportamentos. Para a teoria crítica, o currículo oculto precisa ser investigado e desarmado, tornando o oculto explícito, redimensionando-o; já na perspectiva tradicional, as práticas do currículo oculto são propositais e intencionais a fim de provocar atitudes e procedimentos de controle do comportamento dos sujeitos (alunos, professores, funcionários). O autor conclui o capítulo, questionando a pertinência contemporânea do conceito de currículo oculto, já que vivemos numa política neoliberal que explicita a subjetividade e os valores (individualismo, competição) que interessam ao sistema capitalista. Tal provocação me fez recordar o *slogan* atual da nossa Secretaria de Educação do Estado da Bahia: “*Educar para Vencer!*”.

No terceiro capítulo do livro, Silva reserva ao leitor uma viagem através das teorias mais atuais sobre o currículo, as teorias pós-críticas. Tal denominação refere-se mais precisamente às questões sobre multiculturalismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, relações de gênero, etnia, raça, sexualidade e os estudos culturais. Nessa direção, o autor destaca que as teorias pós-críticas não negam nem descartam as contribuições da teoria crítica, apenas as expandem, no sentido de considerar o currí-

culo e a cultura movimentos de dinâmica própria que permitem níveis de resistência dos grupos minoritários.

O primeiro texto do terceiro capítulo é reservado à discussão do currículo multiculturalista. O multiculturalismo é um movimento de luta política das formas culturais das minorias no cenário da cultura nacional. Paradoxalmente, a elite dominante usa de forma limitada noções do multiculturalismo representadas no currículo pelo discurso do *respeito e da tolerância* legitimando, assim, a perspectiva liberal ou humanista que não divide o poder com as minorias. Em contrapartida, Silva destaca as contribuições de duas tendências críticas do multiculturalismo: a *pós-estuturalista*, que enfatiza os processos lingüísticos e discursivos no movimento de construção das diferenças e a *materialista*, inspirada no marxismo, que enfatiza as instâncias econômicas e institucionais como bases para os processos de discriminação e desigualdades devido às diferenças culturais. Essas duas tendências enriquecem os debates atuais no campo do currículo, destacando que não devemos reduzi-los às dinâmicas de classe social.

Nesse contexto, o autor destaca as contribuições da pedagogia feminista que enfatiza o papel do gênero (construção social da identidade sexual), mais especificamente o patriarcado, na produção das desigualdades. Essas desigualdades envolvem não só o campo material, mas também os recursos simbólicos que valorizam a cultura masculina via educação e, conseqüentemente, o currículo. Daí, Silva destaca que a crítica vai além da questão do acesso das mulheres aos espaços de aprendizagem e trabalho, sendo importante incluir e construir nesses espaços a cultura feminina.

Assim como a questão de gênero, o autor destaca as questões de identidade étnica, racial e sexual discutida atualmente pelo campo dos Estudos Culturais. Para os Estudos Culturais a *identidade e a diferença* são constructos da cultura. A cultura é aqui entendida como um jogo de poder, campo de luta de identidade e significação, espaço para construção de conhecimentos e de currículo. Logo, não há separação rígida entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano dos sujeitos envolvidos no currículo. Esta perspectiva de currículo é de fato multiculturalista.

Durante todo o livro, o autor destaca que utilizou, basicamente, como referências bibliográficas os primeiros trabalhos dos teóricos que influenciaram direta ou indiretamente a construção das teorias do currículo. Dessa forma, devemos enquanto, leitores e leitoras, fazer uma leitura crítica desta obra, que traz uma fecunda discussão acerca da historicidade das teorias no campo do currículo. Além de permitir rever conceitos e perspectivas, a interação com o texto desperta a necessidade de nós, educadores e educadoras, (re)inventarmos o complexo cotidiano deste campo de estudos.

MANUAL PARA ELABORAÇÃO DE RESUMOS

1. Introdução

O Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación – CIDE iniciou, em 1972, a edição dos Resúmenes Analíticos em Educación – REDUC. Os resumos tem por finalidade tornar acessível aos usuários do sistema REDUC os documentos que se referem a educação latino-americana. Para atingir esta finalidade, os RAEs são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento que em alguns casos, cobre suas necessidades de informação, sem ter recorrido ao documento com um todo.

2. Objetivos

Este Manual tem como objetivo servir de guia para preenchimento da planilha de resumos REDUC/FCC que resultará na publicação Resúmenes Analíticos em Educación ou outra de acordo com a política de publicação adotada.

É importante que os autores dos documentos sejam os próprios resumidores. Com isto os leitores terão as informações do documento origem pela mesma linha de raciocínio de quem o escreveu.

Assim, cada resumo torna-se responsabilidade de seu relator, cabendo à Unidade zelar pela qualidade dos resumos e pela adequação das informações nos campos da Indexação.

3. Planilha

A planilha REDUC/FCC é dividida em 2 (duas) partes:

- Indexação: são campos de identificação, localização e pesquisas do documento.
- Resumo: apresentação resumida e exata das informações de um documento, sem agregar interpretações ou críticas.

3.1 Campos de Indexação

Campo 1 – **Unidade** – Sigla da unidade onde está sendo elaborado resumo. Ex. FCC/BAMP; FE/USP; FE/UFMG etc.

Campo 2 – **RAE** – Número sequencial da Unidade. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Campo 3 – **Nº** – Deixar em branco.

Campo 4 – **Autor** – Preencher de acordo com as normas internacionais, iniciando-se pelo sobrenome. Quando não puder identificar o Autor, deixar este campo em branco.

Campo 5 – **Título** – Preencher com título da publicação resumida (artigo de periódico, livro, relatório etc.). O título deve ser completo.

Campo 6 – **Publicação**

- Para livros, relatórios, teses, enfim obras no todo: colocar a Edição, local, Editora e Ano de Publicação.
- Para artigos de periódicos: colocar o Título do periódico, Local, volume, número, mês e ano de publicação.
- Para capítulo de Livro: colocar todos os dados da obra no todo.

Campo 7 – **Descritores** – Os descritores usados serão de uma Listagem fornecida pela BAMP e quando ela não atender às necessidades usar o Thesaurus de Educação da UNESCO. Identificar o máximo de descritores que traduzam o conteúdo do documento, separados por / (barra). Citar pelo menos 3 (três) descritores.

Campo 8 – **Titulação do Autor** – colocar a Titulação do responsável pelo documento.

Campo 9 – **Localização** – Localização física da obra. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Atenção: Em caso de dúvida no preenchimento dos campos acima entrar em contato com o Revisor de sua Unidade.

3.2 Campos do Resumo

Campo 10 – **Descrição** – Descreva o tipo de documento (monografia, dissertação, tese, livro, capítulo de livro, artigos de periódicos) que está analisando. Consta de 2 partes: a 1ª frase indicando o tipo de documento e as restantes definindo os objetivos e as principais características do documento (resumo informativo ou abstract).

Campo 11 – **Metodologia** – Indica as fontes de dados, descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Campo 12 – **Conteúdo** – Descreva os resultados e/ou principais idéias do trabalho. Deverá conter no máximo 400 (quatrocentas) palavras.

Campo 13 – **Conclusão** – Deverá aparecer quando constar no documento ou se for possível selecionar dados ou resultados no texto. Incluir aqui as recomendações se estas aparecem.

Campo 14 – **Ref. Bibliografias** – Indique a existência de bibliografia, informando, se possível, quantidade de referências nacionais e internacionais.

Campo 15 – **Vários** – Assine à frente de sua responsabilidade/competência.

4. Observações

- a) É obrigatório o depósito do documento que deu origem ao resumo na biblioteca da Unidade
- b) O preenchimento deverá ser à máquina ou qualquer tipo de letra de imprensa
- c) Para trabalhos extensos com muitas informações que se torne necessário estender-se muito no resumo, pode-se fazer 2 ou mais resumos. Deverá ser feita uma observação no campo Descrição: Continuação do Resumo no...

- d) Para obra compilada ou editada em que cada capítulo seja de um autor diferente, recomenda-se fazer um resumo geral e um parcial para cada capítulo.

MODELO DE RESUMO - REDUC-FCC/BAMP

INDEXAÇÃO

1. Unidade	2. RAE	3. nº: (deixar em branco)
4. Autor(es)		
5. Título		
6. Publicação		
7. Descritores		
8. Titulação do autor		
9. Localização (deixar em branco)		

RESUMO

10. Descrição	
11. Metodologia	
12. Conteúdo	
13. Conclusão	
14. Referências bibliografias	
Resumido por:	Indexado por:
Revisado por:	Digitado por:
Publicado por:	

REVISTA DA FAEEDA – FORMULÁRIO DE AQUISIÇÃO

Nome da Pessoa Física (+ profissão e lugar de trabalho) ou da Instituição:

.....

Endereço:

Bairro CEP Cidade Estado

Tel. Fax E-mail

MODALIDADE DE AQUISIÇÃO

1 – ASSINATURA

- Assinatura: R\$ 15,00 (2 números)

- Assinatura estudante da UNEB: R\$ 12,00 (2 números)

2 - NÚMEROS AVULSOS

- Compra de números avulsos: R\$ 10,00 (vide verso)

Número(s) da revista (e/ou temas) e quantidade de exemplares solicitados
(por número):

.....

.....

.....

.....

3 – PERMUTA

- Troca por publicação congênere – especificar em carta anexa.

OBSERVAÇÕES

Para assinatura ou compra, enviar o formulário preenchido, acompanhado de CHEQUE NOMINAL ou de um comprovante de depósito bancário (para o BANE, agência 067/Centro, conta corrente 130.358/5), em nome da: **UNEB/Revista da FAEEDA** (citando no verso a finalidade do pagamento), para o seguinte endereço:

REVISTA DA FAEEDA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA -
Departamento de Educação I – NUPE

Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba - 41150.350 – **SALVADOR - BA**

Informações complementares: Tel. 0**71.387.5916 - Fax: 0**71.387.5938

E-mails: manadja@svn.com.br/ yaraataide@zaz.com.br/ nupedep1@uneb.br

NÚMEROS E TEMAS DA REVISTA DA FAEBA

Desde o final do ano de 1992, quando foi lançado o primeiro número, já foram publicados os seguintes números:

Nº 1 - EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE (esgotado)

Nº 2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA (esgotado)

Nº 3 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (esgotado)

Número especial sobre CANUDOS – CENTENÁRIO DE BELLO MONTE (Segunda edição corrigida e melhorada)

Nº 4 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nº 5 - EDUCAÇÃO E EDUCADORES

Nº 6 - EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nº 7 - EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL (com homenagem especial a Paulo Freire)

Nº 8 - EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO

Nº 9 - EDUCAÇÃO E LITERATURA

Nº 10 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Nº 11 - EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Nº 12 – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE