

APRESENTAÇÃO

A REVISTA DA FAEEBA completa, com a edição deste número, três anos de publicação ininterrupta. Não podemos deixar de assinalar o evento e comemorá-lo com justa satisfação e orgulho, visto que ele representa, também, um importante marco comemorativo que se soma aos dez anos da FAEEBA, nossa querida Faculdade de Educação do Estado da Bahia.

Ambas têm sido, no decorrer desta trajetória, importante construção coletiva de todos nós. Festejamos a FAEEBA, que, nesta década de verdadeiro serviço prestado à comunidade, contribuiu, decisivamente, não só para a formação do educador de Pré-Escolar, Séries Iniciais e Magistério de 2º Grau, como também para a discussão sobre a formação e o papel pedagógico e social deste profissional e a sua inserção no mercado de trabalho.

A UNEB, portanto, assim muito se enriquece e amplia o seu papel de Universidade comprometida com o momento histórico, através de mais esta unidade que se mantém fiel aos objetivos que persegue, assegurando sua merecida posição de verdadeira Faculdade de Educação.

A REVISTA DA FAEEBA tem vencido, com a inestimável colaboração da sua equipe editorial, os desafios que se apresentaram durante estes três anos. Não foram poucos os obstáculos a serem vencidos. Ela tem crescido e amadurecido aos olhos da crítica construtiva e saudável dos corpos docente e discente da nossa Universidade, e dos seus inúmeros leitores. A REVISTA DA FAEEBA aperfeiçoou-se na forma, na apresentação e na qualidade do seu conteúdo, graças ao apoio dos seus leitores, dos colaboradores, autores, revisores e membros do Conselho Editorial. Foi fundamental, também, o apoio financeiro recebido da CADCT - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - para a impressão gráfica da Revista.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, tema central desta edição, reúne uma coletânea de artigos e textos que demonstram a sua multiplicidade de abordagens e propostas, e expressam as reais preocupações dos pesquisadores-autores.

Queremos aproveitar o ensejo para assinalar a passagem dos trezenos anos de Zumbi dos Palmares, herói de um povo na luta maior e permanente pela liberdade e igualdade. Vale ressaltar que esta luta é da maior atua-

lidade e importância, porque ela é um ideal ainda não atingido, neste limiar do século XXI.

Ao entregarmos ao público mais este número, agradecemos a valiosa participação de todos os colaboradores e aproveitamos a oportunidade para informar aos pesquisadores, professores e interessados os temas dos números da Revista da FAEEBA, previstos para 1996 e 1997.

TEMAS	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
Educação e Educadores	30.03.96	junho de 1996
Educação, Ciência e Tecnologia	30.09.96	dezembro de 1996
Educação e Ética Social	30.03.97	junho de 1997
Educação e Terceiro Milênio	30.09.97	dezembro de 1997

Saudações Universitárias,

Yara Dulce Bandeira de Ataíde
Editora

FAEEBA - 10 ANOS

A FAEEBA: UM PROJETO EM FAVOR DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

Ivanê Dantas Coimbra

Professora da Universidade do Estado da Bahia
Diretora da FAEEBA

"... o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência." (Severino: Em Aberto, 1990)

A Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA, criada através da Lei Delegada 66/83, começou a funcionar em 1985, sendo o seu curso de Pedagogia reconhecido quatro anos depois.

A escolha do curso e das habilitações originais - Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, com ênfase em Alfabetização, e Magistério da Educação Pré-Escolar - foi respaldada por um amplo processo de consulta à comunidade docente da rede estadual, envolvendo mais de cinco mil pessoas, que se posicionaram a favor de uma Escola de formação de educadores voltadas para as bases do sistema educativo.

A FAEEBA faz parte, portanto, do grupo reduzido de faculdades brasileiras que formam educadores com nível universitário para atuarem nas primeiras série do 1º Grau, em classes de pré-escola e de alfabetização. Se relacionarmos tal missão política aos graves indicadores educacionais prevalentes no Brasil e, principalmente, no Nordeste, referentes ao analfabetismo, à repetência e à falta de qualificação docente para as séries iniciais, teremos motivos de sobra para acreditar na importância do papel que a Faculdade desempenha na reversão desse quadro.

Nesse sentido, parece-nos estimulante e, ao mesmo tempo, desafiadora a constatação da notável evolução da demanda ao curso de Pedagogia da FAEEBA, ao longo desses últimos dez anos, durante os quais o incremento da matrícula foi da ordem de 700%. Se, por um lado, essa condição não deixa margem a dúvidas quanto à aceitação social do tipo e do nível qualita-

tivo da formação que oferece, por outro, impõe-lhe a tarefa de fortalecer, através da sua práxis, aquilo que seria a razão de ser da sua existência: a democratização e, sobretudo, a qualidade da educação básica, notadamente do sistema público, vez que neste último estão concentrados os maiores índices de demanda, e paradoxalmente, os problemas mais sérios das escolas brasileiras, que levam milhares de indivíduos a dela estarem excluídos.

O momento crítico pelo qual passam as Universidades Públicas, ameaçadas por uma política governamental dicotômica que, equivocadamente, sacrifica o ensino de 3º Grau, a pretexto de poder garantir a qualidade da educação básica, impõe mais do que nunca o resgate da credibilidade social daquelas instituições. Na FAEEBA, essa credibilidade significa a reafirmação da sua missão de formar profissionais de bom nível para as bases do sistema educacional. A FAEEBA não admite, dessa forma, a fragilização das condições de formação do professor de nível universitário, inclusive pela alta influência que tal formação exerce sobre a qualificação docente para o magistério dos demais graus de ensino.

I - AS BASES DE CONCEPÇÃO DO CURSO DA FAEEBA.

O Projeto de Criação do Curso de Pedagogia, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 1984, contém no seu bojo princípios político-pedagógicos que refletem muito de perto o significado da epígrafe acima destacada:

a) A **função educativa** é vista como parte do contexto social mais amplo, sofrendo, por um lado, as pressões e os efeitos das necessidades desse contexto. Por outro lado, é também agente ativo, quando reage às determinações sociais de forma crítica e criativa, buscando a transformação da sociedade. Para entender os educandos, é necessário, portanto, entendê-los como seres historicamente situados e, ao mesmo tempo, torná-los sujeitos da sua própria história. Desse modo, a reversão dos grandes males educacionais brasileiros, acima mencionados, os quais incidem diretamente sobre os segmentos socialmente marginalizados, exige que a escola adote uma nova prática, que leve em conta a bagagem cultural que as crianças menos favorecidas já trazem. A escola deve estar preparada para saber educar um grupo social oriundo de uma realidade pouco considerada e desvalorizada pelo modelo hegemônico de educação, imposto pelas classes privilegiadas. Ceder, por exemplo, um espaço mais significativo às diferentes formas de linguagem e sua expressão em sala de aula é um dos passos naquela direção.

b) A **formação do educador**, de acordo com o Projeto do Curso, é encarada sob *quatro* dimensões, que envolvem:

- uma visão global do fenômeno educativo, para compreender as relações entre o mesmo e o sistema social, econômico e político. Tal condição requer, indiscutivelmente, a adoção de um trabalho e uma postura interdisciplinares no trato das diferentes ciências do currículo;
- um conhecimento sólido acerca das teorias que sustentam o processo ensino-aprendizagem e as relações professor-aluno. Aqui impõe-se a abordagem pluralista das explicações científicas acerca da educação, como exigência básica para um posicionamento crítico, acerca da prática pedagógica, e uma tomada de posição em relação à sua própria prática, enquanto profissional de educação. No Projeto do Curso, a Psicologia de Educação assume uma posição de destaque na formação teórica, destinada ao ensino da pré-escola e das séries iniciais, privilegiando-se a epistemologia genética de Jean Piaget, enquanto contribuição central à compreensão da gênese do conhecimento humano e, portanto, das possibilidades do ser cognoscente;
- um conhecimento técnico sobre o trabalho pedagógico, vinculando-o, entretanto, às teorias que lhe dão sustentação. Assim, a formação técnica deverá submeter-se à compreensão dos seus pressupostos e princípios subjacentes, substituindo a "instrumentalização" pela consciência filosófica sobre a práxis educativa e, em última instância, pela *competência* técnica;
- uma ênfase na unidade entre teoria e prática, isto é, na sua mútua realimentação, para a aquisição de um saber construído a partir da análise contextual, antes que meramente reproduzido. O educador deve ser, assim, um "teórico-prático" - explora a teoria de acordo com a realidade, e um "prático-teórico" - parte do cotidiano para produzir/utilizar teorias referenciais para a ação. Outro aspecto exigível por essa premissa é a adoção de problemáticas relevantes da educação brasileira, como eixos centrais do trabalho (interdisciplinar, neste caso) das disciplinas do currículo do Curso. Curricularmente, pode-se considerar que o elenco de disciplinas ditas "teóricas" da FAEEBA abrangem as diferentes áreas de fundamentos necessários à visão global do processo educativo; as disciplinas metodológicas e práticas, por sua vez, contemplam todas as áreas de ensino da pré-escola e séries iniciais do 1º Grau. Busca-se, nesta composição curricular, alcançar também a relação teoria-prática, através da inclu-

são de creditação concomitante nessas duas dimensões em mais da metade das disciplinas do currículo.

c) Em termos de **articulação com os sistemas de 1º e 2º Graus**, o Projeto do Curso busca uma formação educativa que considere as necessidades de preparação para as diferentes áreas de conhecimento, inerentes à formação nos primeiros anos de escolarização, assim como os diferentes aspectos de desenvolvimento da personalidade infantil nessa etapa. O estudo das metodologias de ensino, desdobradas em quatro áreas - Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, e Estudos Sociais - ,bem como a inclusão da educação artística, literatura infantil, psico- e sócio-lingüística, didática da alfabetização, e de quatro disciplinas de psicologia da educação, ilustram tal preocupação.

Por outro lado, a função política de retroalimentação qualitativa daqueles sistemas exige que a Faculdade mantenha não apenas uma postura reflexiva permanente, acerca da relação entre os conhecimentos e práticas científicas do currículo e as necessidades e os problemas cruciais da escola pública, como, principalmente, busque caminhos pedagógicos alternativos para sua superação.

É este o papel que lhe cabe, uma vez que optou por uma proposta que se pode considerar inovadora dentro do cenário dos cursos de Pedagogia do País, levando em conta os seus objetivos gerais de formação;

d) Por último, o Projeto do Curso define como **princípio de trabalho acadêmico** a articulação entre ensino, pesquisa e extensão: "... *os livros e as palavras dos mestres não devem ser sucedâneos da realidade...*" (p. 14-15). Este princípio obriga o docente a transformar a prática pedagógica num processo em que os conhecimentos não sejam transmissões do saber "dito" por outros, mas fundados na descoberta científica (pesquisa) e na análise dos fatos da realidade e dos resultados obtidos a partir da intervenção sobre esta mesma realidade, através da troca de experiências entre o saber científico e o saber social (extensão).

Portanto, propõe-se uma estreita vinculação entre a prática acadêmica desenvolvida no seio da Faculdade e a realidade da comunidade de referência. A pesquisa e a extensão, vistas pelo Projeto como instrumentos indispensáveis para a construção do saber e para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo, tornam-se, assim, o sustentáculo do verdadeiro ensino universitário a ser oferecido pela FAEEBA.

II - A FAEEBA HOJE

A despeito das pesadas dificuldades institucionais da UNEB, que se refletem no trabalho das Unidades, a FAEEBA pôde lograr, no transcurso dos seus 10 anos de trajetória educacional, alguns avanços em relação ao seu Projeto original de criação:

1. As bases conceituais de formação do educador

As constantes reflexões do Colegiado de Curso acerca das características do currículo, na perspectiva da sua reformulação, evidenciaram que a epistemologia genética, enquanto referência para o estudo teórico e prático do processo de ensino-aprendizagem, estava detendo um espaço privilegiado na formação do educador das séries iniciais e pré-escolar, o que poderia provocar um certo reducionismo epistemológico, incapaz de atingir os pressupostos e princípios inerentes à abordagem das diferentes dimensões de formação contempladas no Projeto. Em outras palavras, a tendência a uma "especialização" no conhecimento psicológico acerca do educando poderia conduzir à redução do arcabouço teórico, necessário à sustentação da formação global e crítica sobre a educação, assim como da unidade teoria-prática social/prática pedagógica.

Essa visão crítica tem provocado o surgimento de propostas de trabalho pedagógico e metodológico, voltadas para a prática de ensino, nas quais a relação homem-sociedade, na perspectiva de formação para a cidadania, tem prevalecido sobre as abordagens voltadas basicamente para o desenvolvimento da dimensão individual do sujeito-educando. A própria corrente construtivista tem sido objeto de análise crítica, dentro do planejamento curricular e pedagógico, quanto à sua relação com a proposta política de ensino da FAEEBA.

Outro aspecto a salientar, neste item, refere-se ao esforço crescente por parte dos docentes para criação de uma postura e uma prática interdisciplinares, cujas sementes embrionárias já começam a ser plantadas através dos trabalhos das áreas departamentais de estudos.

2. Os projetos acadêmicos: currículo, ensino, pesquisa e extensão

A implantação, em 1992, de uma nova habilitação para o Curso de Pedagogia, qual seja, Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau, re-

presentou para a faculdade não só a ampliação das prerrogativas de formação do educador, mas, sobretudo, a percepção da necessidade de articulação da sua proposta curricular com os interesses da sociedade e do sistema educacional de 1º e 2º Graus, o qual deveria realimentar. Tal percepção foi decorrente da constatação das limitações legais impostas pela legislação aos egressos de séries iniciais e pré-escolar, negando-lhes o direito do magistério de 2º Grau, assim como dos impedimentos gerados, no sistema oficial de ensino da Bahia, para o magistério no 1º Grau aos licenciados na habilitação de pré-escolar. Portanto, a FAEEBA, ao oferecer a nova Habilitação, juntamente com as demais, garantiu o seu projeto político original voltado à **qualidade** da educação básica, e, concomitantemente, criou nova oportunidade de acesso da sociedade ao ensino superior, em sintonia com o seu projeto de democratização da educação.

Ainda na perspectiva de melhoria da qualidade, a Faculdade, desde 1989, tem-se voltado à análise do perfil curricular das duas habilitações originais. Várias deficiências de caráter estrutural, com ressonância na área metodológica, vêm sendo diagnosticadas, as quais, sem qualquer dúvida, têm sido consideradas limitativas para o alcance das condições de formação do educador declaradas no Projeto do Curso, destacando-se, neste sentido, a fragmentação do conhecimento, a desarticulação de conteúdos e a insuficiência do tratamento da relação teoria-prática social na abordagem das disciplinas.

A fim de superar essas deficiências, a Faculdade vem desencadeando um processo de reformulação do currículo das habilitações de séries iniciais e pré-escolar, com base em premissas que buscam resgatar a ênfase curricular: a) nos objetivos do curso; b) na sua aproximação das problemáticas do contexto sócio-educacional; c) no tratamento da relação teoria-prática como processo e como unidade; d) na natureza global do conhecimento e na essencialidade dos conteúdos. A nova proposta prevê, portanto, uma mudança significativa de caráter estrutural, pelo redimensionamento da composição curricular, bem como uma nova base metodológica de trabalho, na qual se busca inserir, de forma articulada, o ensino, a pesquisa e a extensão na prática cotidiana do currículo, inclusive pela condição de obrigatoriedade curricular dessas atividades no processo de integralização de créditos.

Essa proposta de Reformulação Curricular é encarada como um reforço à política da pesquisa e extensão da FAEEBA, coordenada pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE.

Órgão implantado desde 1991, o **NUPE** vem expandindo e consolidando progressivamente suas ações a partir daquela época, sendo responsável pela iniciativa de criação da **REVISTA DA FAEEBA**, pela abertura de canais de articulação da Faculdade com os órgãos externos, pela promoção de seminários e debates, e, principalmente, pela definição das três grandes linhas de pesquisa e extensão da FAEEBA:

- Pesquisa e Extensão para a Melhoria da Qualidade do Ensino nos Níveis Iniciais de Escolaridade;
- Pesquisa e Extensão para a Melhoria da Qualidade do Ensino no 1º, 2º e 3º Graus;
- Pesquisa e Extensão em Educação Não-Formal e Comunitária, com atuação predominante no Bairro do Cabula.

A existência atual de cerca de 31 projetos de pesquisa e extensão, a maioria já cadastrada no NUPE, não obscurece, entretanto, a necessidade de fortalecer o trabalho acadêmico nessas duas funções. As carências institucionais de recursos humanos e financeiros, a condição da UNEB como universidade emergente e a política de baixos salários têm comprometido o investimento docente, agravado pela conjuntura política que reduz as possibilidades de captação de recursos externos via órgãos de financiamento.

A pesquisa e a extensão são, portanto, funções para onde, indubitavelmente, a FAEEBA deverá avançar mais. Isto requer, certamente, o investimento da UNEB numa política de qualificação docente, no apoio concreto à captação de recursos, na divulgação mais ampla de informações, na identificação de incentivos mais diretos às propostas das Unidades, na definição de prioridades institucionais, de acordo com o perfil e a missão da Instituição.

III - CONDIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO FAEEBA

Não apenas o Projeto FAEEBA, mas qualquer projeto universitário que se proponha ao fortalecimento das funções finalísticas da instituição onde se insere, requer, obviamente, uma nova política governamental, sobretudo de valorização da educação superior, atualmente pouco perceptível no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Contudo, independentemente dessa condição, certamente essencial para mudanças qualitativas de maior porte naquela direção, que comporta-

mentos deveriam ser assumidos pelas faculdades, de forma a abrir caminhos para que estas ocorram?

A experiência de trabalho da FAEEBA, bem como as suas tentativas de afirmação de um projeto democrático universitário, apontam para alguns aspectos básicos no sentido de resposta àquela questão:

a) Um projeto democrático não é um projeto individual nem solitário. Exige, pelo contrário, um desejo e uma disposição coletivos de **mobilização**, participação e envolvimento político e afetivo nos principais problemas da Faculdade, bem como de identificação das soluções possíveis.

A FAEEBA tem encontrado adeptos nos vários segmentos de sua comunidade para tal objetivo, felizmente em número crescente. Merece destaque, por exemplo, o despertar que se vem obtendo da sensibilidade do corpo discente às suas necessidades institucionais.

b) A melhoria qualitativa do processo e dos objetivos de formação do educador é parte inerente ao projeto de mudança da FAEEBA. Isto implica em ser muito clara e manter firme e permanente a sua **postura reflexiva e crítica** sobre o seu currículo, com intenção inequívoca de prover as mudanças necessárias, assim como de buscar meios para sua execução. A criação de ambientes acadêmicos de estudos, a ampliação das formas de acesso à informação e ao conhecimento na área educativa, o acesso a propostas emergentes na área de tecnologia educacional para análise e incentivo à produção de materiais pedagógicos alternativos, são alguns caminhos que a Faculdade pretende trilhar na perspectiva da consolidação dos princípios e valores que a mesma vem defendendo, sobretudo em prol da escola pública.

Neste ponto, é preciso ampliar os horizontes de oferta, avançando, inclusive, para a pós-graduação, na qual a Faculdade já dispõe de projeto aprovado em Metodologia de Ensino Superior. Essa situação torna-se, ao nosso ver, um poderoso mecanismo de atração e pressão, para o desencadeamento de um programa institucional vigoroso de pós-graduação lato e stricto sensu destinado à comunidade de docentes e servidores.

c) Finalmente, é fundamental a busca incansável de **parcerias**, a fim de manter e assegurar a sensibilidade social para o trabalho e os propósitos da FAEEBA. Para tanto é preciso uma maior disseminação do que a Faculdade tem a oferecer e do que já vem fazendo, buscando, ao mesmo tempo, romper a barreira das suas próprias limitações. Como faculdade de educação, lhe é exigida pela sociedade uma posição política competente, frente às ne-

cessidades dos milhões de marginalizados e excluídos do sistema escolar brasileiro. Não é preciso ir muito longe para constatar o papel relativo que lhe cabe frente a esse quadro. Basta lançar os olhos na comunidade do Cabula, onde está localizada, área considerada periférica e com alta densidade populacional (cerca de 120.000 habitantes). Nessa região, a população escolarizável de 7 a 14 anos representa quase 20% da população total, o que reforça a missão político-institucional, assumida pela FAEEBA na sua proposta de criação.

IV - ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Na tentativa de traçar um rápido perfil de alguns aspectos significativos da vida acadêmica da FAEEBA, pareceu-nos importante, à guisa de conclusão, destacar o tema geral da II Jornada de Pedagogia, atividade que marcou o programa de comemoração dos dez anos de implantação da Faculdade.

No tema escolhido - Educação e Diversidade Humana - está sintetizado o que se poderia considerar a referência central do significado político do trabalho da FAEEBA, em favor de uma educação de qualidade, mais justa e mais igualitária, ou seja de uma nova educação. Poderíamos traduzir tal referência como:

- a defesa de princípios democráticos centrados no respeito às liberdades individuais, às potencialidades e capacidades humanas e às suas diferentes formas de expressão pessoal e grupal, tanto em nível de sociedade quanto do sistema educacional;
- a luta pela sustentação de um currículo, não só compatível com as demandas sociais e dos outros níveis educacionais, mas, sobretudo, que contribua para a promoção social dos segmentos majoritários da sociedade;
- o esforço pelo alargamento da pesquisa e da extensão como retroalimentadoras efetivas do ensino. Esta condição é fundamental para distanciar o ensino de características reprodutivistas e mecânicas, fundadas, às vezes, em explicações que se tornaram insuficientes frente às diferentes configurações sócio-culturais e experiências de vida dos sujeitos-educandos.

A Bahia, lamentavelmente, ainda se configura como um dos Estados brasileiros que apresentam os mais baixos indicadores educacionais (taxa de analfabetismo maior do que a média nacional, por exemplo). Levando isto

em conta, a atenção da FAEEBA à problemática educacional do seu contexto social de referência, representado mais de perto pela comunidade circunvizinha, parece-nos, desta forma, condição de indiscutível relevância na caminhada que a Faculdade pretende empreender de agora em diante.

ARTIGOS

UMA ESCOLA COM MUITAS CULTURAS Educação e identidade, um desafio global *

Moacir Gadotti¹

Professor da Universidade de São Paulo
Diretor do Instituto Paulo Freire

Quero inicialmente cumprimentar os organizadores dessa Conferência pela felicidade na escolha do tema "uma escola com muitas culturas: educação e identidade - um desafio global". A escolha não poderia ser melhor numa época de globalização da economia e das comunicações, mas também numa época de acirramento das contradições inter e intra povos e nações, época do ressurgimento do racismo e de certo triunfo do individualismo.

É dentro desse cenário da pós-modernidade que a escola precisa atuar, um cenário que coloca novos desafios para nós, educadores.

Podíamos iniciar o debate com esta pergunta: que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso? Certamente eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma **ética da diversidade** e de uma **cultura da diversidade**. Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo.

Neste novo cenário da educação, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o alu-

* Conferência proferida em 10 de maio de 1995 no Centro Experimental de Educação do Estado Dinamarquês em Copenhagen (Dinamarca).

no e com o mundo. Numa época de violência, agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes, e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

Nesse contexto global há duas dimensões que podem ser logo destacadas:

a) a dimensão interdisciplinar.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade - um caminho para se chegar à transdisciplinaridade - é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo, e que na escola conservadora é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho escolar coletivo e solidário.

b) a dimensão internacional.

Para viver esse tempo presente, o professor precisa engajar as crianças para viver no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada.

Os três momentos do método de Paulo Freire parecem contemplar essas duas dimensões:

- a) pela *investigação temática*, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia;
- b) pela *tematização*, codificando e decodificando esses temas, ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e
- c) pela *problematização* buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Diante do problema do desinteresse de muitos de nossos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados ou aumentando o tema de frequência à escola. Mas há outra visão do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos,

problematizando-os e equacionando corretamente a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O currículo monocultural oficial representa, neste aspecto, um grande desafio. Ao contrário, os resultados obtidos com currículos multiculturais, que levam em conta a cultura do aluno, são mais eficazes para despertar o interesse do aluno.

Paulo Freire chama a essa cultura do aluno de "cultura popular". Outros educadores que também estudaram esse tema, como o educador francês Georges Snyders, a chama de "cultura primeira". Equacionar adequadamente ou não a relação entre **identidade cultural** e **itinerário educativo**, sobretudo para as camadas populares, pode representar a grande diferença na extensão ou não da educação para todos e de qualidade, nos próximos anos.

Só uma educação multicultural pode dar conta dessa tarefa.

A educação multicultural se propõe a analisar criticamente os "currículos" monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo.

Por exemplo, na educação de jovens e adultos trabalhadores, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, deveria partir do relato da experiência de trabalho e de vida deles mesmos, isto é, da biografia dos próprios educandos e não do desenho das letras que é uma técnica anti-científica.

Essa estratégia foi aplicada com sucesso num programa de alfabetização na cidade de São Paulo, no projeto MOVA-SP (Movimento de Alfabetização e de Pós-alfabetização da Cidade de São Paulo), durante a gestão de Paulo Freire (1989-1991). Os jovens e adultos sentiram-se mais envolvidos no processo de alfabetização, no momento em que perceberam a importância que o professor dava à vida deles. Como dizia um deles, ele tinha "vergonha" de contar sua vida porque a considerava um "fracasso". Atribuía a ele mesmo esse fracasso e não a uma estrutura social e econômica iníqua. Ao "contar" o que "fez na vida", ele podia assumi-la com mais confiança, compreendê-la melhor, buscar as razões para uma "vida melhor". Se aprender lhe possibilitava "viver melhor", daria tudo de si para continuar aprendendo. Se a escola era isso, era tudo o que procurava. Sentia-se feliz em estar na escola, já que em tantos lugares de trabalho ele sempre era "envergonhado".

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. **Pluralismo** não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

A escola não deve apenas transmitir conhecimento, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro.

Partindo desse **princípio antropológico**, muitas **ações práticas** podem ser desenvolvidas, desde já, para a construção de uma escola pluralista e competente, que articule a diversidade cultural dos alunos com seus próprios itinerários educativos:

- a) pode-se fortalecer grupos que trabalham com currículos multiculturais, impulsionando o movimento emergente de valorização das diferentes culturas;
- b) pode-se incentivar as escolas para que façam mudanças nos seus currículos, incluindo temas como: direitos humanos, educação para a paz, educação ambiental, discriminação racial e cultura popular;
- c) pode-se recuperar os códigos lingüísticos das próprias comunidades desde o processo de alfabetização, como meio de fortalecer a auto-estima; enfim,
- d) pode-se promover a autonomia da escola na elaboração de seus currículos, pois, só com autonomia a escola pode fazer as mudanças desejadas.

Tudo isso é factível desde já. É possível e necessário. As **consequências** desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições ético-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola. Evidentemente, o professor, de qualquer disciplina, precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar para perceber as diferenças ético-culturais; portanto, precisa reeducar o seu olhar

para a **interculturalidade**; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. Mas isso não é mais problemático hoje. Basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir. O mundo está se tornando mestiço.

É no contexto deste mundo mestiço que devemos colocar a questão da identidade.

⇒ O que é **identidade** e, em particular, o que é identidade sócio-cultural?

Primeiramente, deveríamos falar de identidade étnico-cultural, pois ao falarmos de identidade de uma cultura temos que localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico. Por sua vez, essa identidade estaria articulada a uma identidade nacional, determinada também historicamente.

Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma **diferença** e, ao mesmo tempo, uma **semelhança**. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente.

Vivemos hoje uma **explosão das diferenças**: étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc. que coloca a questão do resgate da identidade. Na verdade, identidade é a resposta que damos à pergunta: **quem somos nós?**

No nosso caso, de brasileiros, somos uma mistura de afro-americanos, índios e brancos. Mas só isso? O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade dizia que "nenhum Brasil existe" e se perguntava: "e acaso existem os brasileiros?" O que é genuinamente nosso? O que pode constituir-se numa identidade nossa?

Por outro lado, a identidade sócio-cultural seria um conceito inócuo se tendesse a fixar padrões culturais para apenas "preservá-los". A cultura é dinâmica e, no contato com outras culturas, ela se transforma. Por isso, é preferível falar-se em "identidades culturais" e não "identidade cultural", para evidenciar, desde logo, a pluralidade e o dinamismo da identidade cultural. Hoje é quase impossível reconhecer uma cultura que não esteja em íntima **interdependência** de outras. Como podemos articular a diversidade cultural com itinerários educativos que se direcionem para a equidade. Su-

ponho que não existe condição de reconhecer a diferença se não se parte da aceitação da alteridade e da igualdade, porque, para me conhecer necessito conhecer o outro como parceiro. A identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, que pode ser antagônica ou não. Só há diálogo e parceria quando a diferença não é antagônica. O diálogo é uma relação de unidade de contrários não-antagônicos. Entre antagônicos há o conflito.

O tema da relação entre a diversidade cultural e os itinerários educativos já foi tratado por educadores como Paulo Freire e, na França, Georges Snyders. Cada um, a seu modo, aponta para uma pedagogia com base no respeito à identidade cultural do educando. É interessante notar as semelhanças e diferenças na visão do mesmo problema por esses dois eminentes educadores.

Paulo Freire constrói a sua pedagogia - o seu "método" como é conhecido - num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada, passando pela formação da consciência crítica, articulando a primeira com a segunda.

O pensamento de Paulo Freire tem suas raízes mais profundas no debate político-cultural brasileiro do final dos anos 50. Tratava-se do debate em torno da construção de uma identidade nacional baseada no desenvolvimento político, social e econômico que, segundo ele, passava pela tomada de consciência da realidade nacional. Esse processo não poderia dar-se sem uma transformação na estrutura do ensino e da extensão da educação para todos. Um projeto de emancipação e construção de uma nova nação brasileira passava pela assunção de suas características de nação latino-americana e terceiro-mundista, ao contrário do que as elites dominantes pensavam, que era criar, no Brasil, uma "nova Europa" ou uma "nova América".

Daí Paulo Freire insistir na questão da "invasão cultural", da "dependência" e da "consciência alienada". Denunciando essa "realidade nacional" Paulo Freire estava anunciando, dialeticamente, o seu fim e inaugurando, entre nós, um vigoroso movimento em torno de um pensamento pedagógico autônomo. Paulo Freire reintroduz a reflexão sobre o social no pensamento educacional brasileiro, comprometendo-se com os ideais de uma democracia radical.

Cultura popular, segundo ele, é sinônimo de "conscientização", ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas; significa consciência de direitos, possibilidade de criar novos direitos e capacidade de defendê-los

contra o autoritarismo, a violência e o arbítrio. Enfim, para Paulo Freire, **cultura popular** significa **cultura da cidadania**.

Já a pedagogia de Georges Snyders pretende operar uma ruptura e uma continuidade entre a **cultura primeira** - cuja modalidade mais evidente é a cultura de massa - e a **cultura elaborada**, própria da escola, a escola, entendida como o lugar do sistemático e do progressivo, mas também o lugar da alegria.

Como Paulo Freire, Snyders não desvaloriza a cultura de massa, mas mostra o quanto ela é insuficiente. A cultura primeira promete muito, mas cumpre pouco. Ela necessita de um prolongamento na cultura elaborada. A cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, atingir a satisfação prometida pela cultura primeira.

A cultura de nosso tempo é a cultura de massa. A sua grande força está no fato de ela nos unir instantaneamente a todo o mundo, embora de forma fugaz. Porém, a cultura de massa, na forma como é veiculada, retira o que há de melhor, de original, na cultura popular e a devolve ao povo sob a forma de receitas e preceitos. É uma cultura que apresenta o produto, mas não mostra o processo de como se chega a esse produto. Por isso, é uma cultura de consumo.

Apesar disso, a escola que negasse a cultura de massa estaria contribuindo para com o fracasso escolar das crianças das camadas populares, frente às crianças das elites. A escola que tira a criança desse ambiente de bombardeamento constante dos meios de comunicação de massa e a transporta para um local enfadonho, que não utiliza a sua linguagem e não satisfaz os seus desejos, fracassa na sua tarefa primeira que é despertar o desejo de aprender e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura, como diz Snyders, em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares. O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado.

A cultura elaborada não necessariamente representa algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos. Depende do contexto histórico em que eles vivem. Pode até destruir sua identidade por uma espécie de "esquecimento" ou rejeição da cultura primeira. Ela pode representar a alienação pura, o "discurso do outro", na expressão de Cornelius Castoriadis. Hospedado dentro de mim, o outro acaba falando por mim. É o caso, por

exemplo, do drama que hoje enfrentam algumas comunidades indígenas no Brasil. Acabam não sendo nem índios e nem brancos, nem ocidentais e nem brasileiros. A escola dos brancos pode destruir a identidade indígena. Sendo o contato com o branco inevitável, o que estamos fazendo hoje - como fizemos em São Paulo na única aldeia guarani existente na capital - é criar escolas bilingües. Já existem 600 dessas escolas no Brasil. Elas tem por objetivo preservar e fortalecer a organização social, a cultura, os costumes, as línguas, crenças e tradições das comunidades indígenas.

Mas os meios de comunicação de massa não são a única fonte do saber dos "menos qualificados", como se costuma dizer na França. Há uma outra fonte "mais qualificada": o saber do trabalhador que se constrói e se desenvolve no trabalho, isto é, no **ato de produção**. É um saber primeiro, mas é também, muitas vezes, extremamente elaborado. É sobretudo um saber "em ato" que se exprime pela oralidade e, o mais das vezes, se reduz à esfera da pura execução do trabalho. Por isso, os trabalhadores não têm interesse em desenvolver o seu saber se ele não for reconhecido como poder, isto é, se o seu saber não puder interferir na concepção e na tomada de decisão.

Os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, o questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação da subjetividade que se expressa por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 60.

De fato, estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e triunfou o capitalismo. O que foi derrotada foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. E isso representa um grande avanço.

Os neo-liberais e neo-conservadores sustentam também que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações.

Nós dizíamos que uma educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza sobre esse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade de os educadores

atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe. É certo, algumas coisas mudaram. Algumas para melhor e outras para pior. Continuo percebendo, em todos os lugares por onde passo, que há uma enorme vontade de saber e de aprender dos jovens educadores de hoje e desejo de enfrentar coletivamente a luta pela libertação que continua tarefa permanente. Isso não deve ser diferente na Dinamarca.

NOTA

1. O professor Moacir Gadotti escreveu, entre outras obras: *Escola cidadã* (1992), *História das idéias pedagógicas* (1993) e *Pedagogia da Práxis* (1994).

EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DE DADOS BAIANOS *

Robert E. Verhine

Professor da Universidade Federal da Bahia

INTRODUÇÃO

Poucas perspectivas teóricas no campo da Educação têm provocado mais controvérsia do que a teoria do capital humano. Como professor de Economia da Educação na Universidade Federal da Bahia, eu venho testemunhando, por diversas vezes, a reação quase universalmente negativa que meramente o rótulo - teoria do capital humano - pode gerar. Tanto os alunos quanto os colegas sabem instintivamente que a teoria é de alguma maneira perversa. Ela tem a conotação de imperialismo americano, exploração capitalista, ditadura política e virtualmente qualquer outro aspecto insípido associado com a experiência infeliz do país com o regime militar nos anos 60 e 70. Entretanto, esses mesmos alunos e colegas inflexivelmente defendem o investimento social em educação, voluntariamente pagam para enviar os seus filhos para escolas particulares e, em conversas cotidianas, prontamente equacionam formação escolar com oportunidade para o indivíduo e com o progresso nacional.

Hoje, há muita discussão no Brasil sobre qualificações-chave e a economia baseada no conhecimento, mas a noção do capital humano permanece com má reputação. Embora a maioria dos acadêmicos brasileiros no campo da educação tenha ouvido falar da perspectiva, poucos estão familia-

* Este artigo se baseia numa comunicação apresentada na 17^a Reunião da ANPED, realizada em Caxambu, MG, em outubro de 1994. Uma versão em inglês do trabalho foi apresentada na 38^a Reunião da Comparative and International Education Society, realizada em San Diego, CA (EUA), em março de 1994.

rizados com o seu conteúdo e, menos ainda, inclusive muitos daqueles que adquiriram fama por atacar a teoria em publicações, na realidade leram as obras pioneiras produzidas pelos fundadores desse paradigma.

Não sei até que ponto as minhas observações no Brasil se aplicam a outros lugares. Contudo, suspeito que uma tendência a reagir negativamente à teoria do capital humano e, sem conhecê-la, a aceitar muitos dos seus princípios básicos é relativamente comum nas comunidades acadêmicas em toda parte do mundo. As noções de investimento, custo e benefícios, retorno, e o conhecimento como um fator de produção são parte do jargão educacional usado até mesmo por aqueles que fortemente se opõem à teoria do capital humano per se. Para mim, esta aparente incongruência, claramente evidente no Brasil e provavelmente presente em muitos outros lugares, levanta questões perturbadoras sobre as posições que nós, acadêmicos, tomamos. Até que ponto somos conduzidos ideologicamente? Será que nós facilmente somos presas do modismo e do desejo de ser parte do que está em voga atualmente? Será que estamos cientes (e será que tentamos nos tornar cientes) das inconsistências tanto dentro do nosso discurso acadêmico, quanto entre o nosso discurso e a nossa atividade diária?

A preocupação com essas questões mais amplas, juntamente com um interesse teórico e prático pela relação entre a educação e o mercado de trabalho levaram-me a realizar uma pesquisa na qual investiguei empiricamente a relação entre as alternativas educacionais e os ganhos dos trabalhadores de fábrica na Bahia. O estudo produziu um grande número de achados, e esses, juntamente com os detalhes relativos a suporte teórico, definições operacionais e procedimentos metodológicos podem ser encontrados em VERHINE (1993). Aqui eu estou interessado nos aspectos que dizem respeito ao debate em torno da teoria do capital humano. Dessa forma, nas seções que se seguem, revisarei a natureza do estudo, discutirei a relevância dos achados para o debate sobre a relação educação/mercado de trabalho, e oferecerei conclusões e algumas considerações finais.

A NATUREZA DO ESTUDO

O principal objetivo do estudo era determinar o efeito das formas alternativas de educação - formal, não-formal e informal - na distribuição de ganhos de uma coorte de trabalhadores da indústria em uma área industrializada. Os dados para a pesquisa foram coletados através de entrevistas tipo "história de vida" com 318 trabalhadores manuais empregados em 13 fábri-

cas localizadas em um parque industrial próximo da cidade de Salvador, Bahia. As fábricas eram estabelecimentos modernos, todas parte da indústria mecânica e metalúrgica, as quais, com total de empregados variando de 100 a 1000, tendiam a ser de tamanho médio a grande. Os trabalhadores, por definição da amostra, eram todos do sexo masculino, entre 20 a 35 anos de idade, que trabalhavam como eletricitas, mecânicos ou soldadores nos níveis semi-qualificado, qualificado ou mestre.¹ Os dados, codificados na forma de 141 variáveis, foram analisados usando-se uma variedade de abordagens estatísticas, incluindo regressão múltipla e as técnicas analíticas de trajetória de mínimos quadrados parciais[PLS].²

Ao formular o estudo e interpretar os seus resultados, três perspectivas teóricas - a teoria do capital humano, o modelo neo-marxista de socialização e a hipótese de filtro - foram empregadas. Já discuti esses pontos de vista em um outro trabalho (Verhine, 1982). É necessário mencionar aqui que, ao definir as diferenças entre os três paradigmas, observei que a teoria do capital humano enfatiza o papel de habilidades cognitivas no mercado de trabalho, enquanto que o modelo de socialização do trabalhador ressalta a importância dos traços de personalidade e do comportamento do trabalhador e a hipótese de filtro acentua o valor econômico da informação, dos sinais e, especialmente, das credenciais da educação.³ Deve-se compreender que a pesquisa per se não fez nenhuma tentativa de testar a validade dessas perspectivas teóricas. Ao invés disso, ela tendeu a considerá-las complementares, no sentido de que cada uma era vista como uma contribuição à compreensão geral da relação educação/mercado de trabalho.

Contudo, agora parece-me razoável avaliar o potencial explanatório dos paradigmas concorrentes, à luz dos achados do estudo. Ao fazer isto, é possível dar uma contribuição baiana ao que acima me referi como *o debate sobre teoria do capital humano*.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Em geral, a teoria do capital humano possui um bom desempenho quando aplicada aos resultados da pesquisa. Muitos dos resultados sugerem, por exemplo, que a aquisição de habilidades é uma maneira mais apropriada para justificar as associações educação/taxa de salário do que as teorias de socialização ou de filtro. Um de tais achados diz respeito ao fato de que a maioria da educação não-formal (ENF) recebida pelos membros da amostra

foi expressivamente vocacional por natureza. Mais de 50% da amostra tomaram um ou mais cursos vocacionais fora da escola, e a maior parte desses cursos era fora do local de trabalho, o que significa que a grande maioria dessas participações foi de natureza voluntária.⁴ O que provavelmente distingue a ENF vocacional das outras formas de ENF aos olhos da população de um modo geral é a sua ênfase na transmissão de habilidades. Parece-me, portanto, que os trabalhadores na amostra percebiam a aquisição das habilidades associada aos benefícios do mercado de trabalho e viam a participação em cursos de ENF como uma maneira de investir em tais habilidades. É difícil imaginar que tal percepção pudesse persistir e ser tão difundida se não possuísse alguma base.

Uma segunda descoberta que sugere a importância das habilidades na determinação dos ganhos é que somente aqueles cursos vocacionais que eram "relacionados" ao trabalho do empregado exerciam um efeito positivo na taxa de salário.⁵ Pode-se argumentar que a questão de "estar relacionado" se aplica muito mais às habilidades do que à socialização ou filtragem porque os dois últimos processos são, por natureza, mais generalizáveis do que o primeiro. Em outras palavras, um curso relacionado distingue-se de um curso não-relacionado muito mais pelas diferenças nas habilidades ensinadas do que pelas diferenças em socialização ou filtragem. As perspectivas de socialização ou de filtro foram importantes para projetar o estudo porque, ao implicar que todos os tipos de cursos podem concebivelmente socializar e filtrar, elas sugeriram que todas as formas de educação deviam ser incluídas na análise. No entanto, esta implicação não foi apoiada pelos dados. Cursos que lecionaram habilidades não-relacionadas, embora eles provavelmente socializassem e filtrassem, não afetaram os ganhos dos membros da amostra.

Um outro fato que também apóia a teoria do capital humano como uma explicação para as relações educação/mercado de trabalho são os dados que apóiam a hipótese da teoria em relação às complementariedades entre as experiências educacionais da educação geral e específica (Becker, 1964; Blaug, 1970; Bowman, 1988; Rosen, 1972). Os resultados das análises de regressão aplicadas a uma versão adaptada do modelo de MINCER⁶ revelaram que os efeitos da ENF eram significativos somente para os membros da amostra que haviam completado o nível primário (isto é, o quarto ano) de escolaridade. As aplicações da técnica **PLS** indicaram que uma porção substancial do efeito da escolaridade nos ganhos era uma consequência do impacto da escolaridade na quantidade e eficácia subseqüentes às experiências da ENF. Embora esta seqüência *escolaridade - aprendizagem pós-escolar -*

salário possa ser justificada via outras perspectivas, dentro do meu conhecimento, somente a teoria do capital humano incorporou expressamente essas ligações em sua estrutura geral.

Enquanto que o estudo na Bahia considerou a ENF como uma forma de investimento pós-escolar, a teoria do capital humano tende a utilizar a experiência de trabalho como uma medida para este fator. Vale a pena observar, portanto, que os resultados que dizem respeito diretamente à experiência de trabalho estão também alinhados com os princípios da perspectiva do capital humano. As técnicas do **PLS** e da regressão consistentemente revelaram ser a experiência de trabalho um importante determinante de ganhos.⁷ Além disso, o perfil *experiência de trabalho/ganhos* era curvilíneo, assumindo a forma côncava sobre a qual a teoria do investimento de capital formula uma hipótese.⁸ É também significativo o fato de que a relação *experiência-taxa de salário* foi completamente atribuível à experiência de trabalho "relacionada", que, como no caso da ENF relacionada, apóia a noção de que as habilidades são um elemento crucial no mercado de trabalho. Uma outra descoberta relevante é que a experiência de trabalho possuía um maior efeito na taxa de salário do que o tempo de serviço.⁹ Se estar integrado na estrutura organizacional e de incentivos do empregador é tão importante quanto os proponentes do modelo de socialização sugerem, esperar-se-ia descobrir que o tempo passado em um local de trabalho contribuiria mais para o nível de recompensas salariais do que o tempo passado trabalhando em uma dada área de emprego.

As descobertas do estudo que se referem aos efeitos de origens sócio-econômicas fortalecem mais ainda o argumento em favor da teoria do capital humano. A análise **PLS** detectou que a escolaridade materna possuía um peso maior no modelo do que o status de emprego do pai. Isto sugere que o aprendizado doméstico, algo consistentemente enfatizado pelos teóricos do capital humano (por exemplo, Behrman & Wolfe, 1985; Kiker & Condon, 1981; Leibowitz, 1974, 1977) tem mais influência no mercado de trabalho do que os fatores relacionados a status, tais como a classe, o poder e a riqueza da família (enfatizado pela maioria dos proponentes de socialização neomarxistas).

Os resultados acima que apóiam as perspectivas do capital humano estão ligadas, contudo, a outras que sugerem que a teoria não está completa ou totalmente desenvolvida como deveria ser. Tempo de serviço e status do pai podem não ter exercido um impacto importante, mas os seus efeitos so-

bre os ganhos ainda eram significativos. Enquanto a ENF vocacional não-relacionada não trazia uma contribuição, descobriu-se que a ENF não-vocacional, que presumidamente não coloca nenhuma ênfase nas habilidades de emprego, tinha bastante influência. Este último resultado pode ser naturalmente atribuído ao consumo, um fator que o paradigma do capital humano efetivamente incorporou. Contudo, uma outra possibilidade é que ele reflete um envolvimento de filtro e socialização na equação dos ganhos. Além disso, a hipótese de filtro é útil ao tentar justificar a descoberta do estudo de que o número de cursos tomados de ENF é um melhor predictor de ganhos do que o número de horas completadas de ENF, porque a primeira medida, diferentemente da segunda, é equivalente ao número de certificados (ou credenciais) adquiridos. A hipótese de filtro também ajuda a explicar porque os resultados indicaram que os programas de equivalência da escola e os cursos de alfabetização de adultos tomados pelos membros da amostra não possuíam um impacto significativo na distribuição de salário. Se tais experiências de aprendizado fossem na verdade equivalentes em conteúdo às suas contrapartidas da educação formal, a sua relativa falta de influência no mercado de trabalho sob estudo poderia ter sido devido aos sinais negativos associados a uma crença por parte dos empregadores de que aqueles que se envolvem em tais esforços fracassaram na escola.¹⁰

Também não facilmente explicadas somente pela teoria do capital humano são as descobertas de que [i] os retornos para a escolaridade, a ENF e a experiência de trabalho variavam de acordo tanto com o nível do emprego do trabalhador quanto com o tamanho da firma empregadora,¹¹ e [ii] os retornos à educação formal observados para os trabalhadores no estudo eram substancialmente mais baixos do que os retornos estimados por outros pesquisadores para a população brasileira em geral.¹² Ambos os resultados podem ser justificados recorrendo-se à teoria de mercados de trabalho segmentados. Em relação ao primeiro, é importante observar que a teoria da segmentação percebe o mercado de trabalho como heterogêneo, diferenciado por uma variedade de fatores, dos quais o tamanho das empresas e o nível de trabalho são dois dos mais importantes (Doeringer & Piore, 1971; Piore, 1975; Spilerman, 1977). Em relação ao segundo resultado, a teoria dos mercados de trabalho segmentados é de grande auxílio porque ela chama a atenção para o fato de que membros da amostra pertencem a um mercado de trabalho distinto, freqüentemente denominado de segmento primário subordinado, no qual, por definição, o efeito da escolaridade é limitado (Carnoy, 1980; Gordon, 1972).¹³

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no que foi dito acima, pode-se concluir que a teoria do capital humano é a perspectiva mais eficaz de todas abordadas no estudo para explicar os resultados da pesquisa, mas que precisa ser expandida e aprimorada para justificar completamente todas as observações relatadas. Ao tentar melhorar o paradigma, os resultados do estudo na Bahia indicam que as seguintes sugestões devem ser levadas em consideração:

1. A teoria do capital humano deve incorporar na sua estrutura não somente a aquisição de habilidades, mas também a socialização e filtragem. Naturalmente, reconhece-se que esta incorporação possa requerer a alteração de alguns dos preceitos neo-clássicos sobre os quais a abordagem do capital humano se baseia. KLEES (1991), por exemplo, afirma que a socialização e filtragem levantam "questões fundamentais" sobre o valor econômico da educação e sobre as medidas tradicionais da eficácia econômica. A literatura revisada para o estudo, no entanto, mostra que ambos os conceitos foram articulados pelos seus formuladores para a otimização da produtividade e para a maximização do lucro a longo prazo, e, portanto, parece incorreto concluir que qualquer uma das duas é incompatível com as doutrinas principais da perspectiva do capital humano.

2. A equação do capital humano, como articulado por MINCER (1974), pode ser melhorada em dois aspectos. Primeiro, experiência de trabalho relacionado deve ser utilizada na função em vez da experiência total de trabalho.¹⁴ Em segundo lugar, a ENF deve ser acrescentada à equação como uma segunda medida (além da experiência de trabalho) do investimento do capital humano pós-escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que a inclusão da variável ENF serviu tanto para melhor especificar as variações já explicadas, como para aumentar a potência explanatória do modelo.¹⁵

3. A noção da segmentação do mercado de trabalho e as características da demanda do mercado de trabalho devem ser levadas em consideração na formulação e aplicação da teoria do capital humano. O estudo indicou que o efeito da educação (seja formal, não-formal ou informal) é influenciado pelo tamanho da empresa e pelo nível de trabalho. Isto sugere que tanto as variáveis relacionadas à empresa (ou seja, intensividade de capital, diferenciação da estrutura do trabalho, sofisticação tecnológica, efetividade da monitoração) quanto os fatores relacionados ao trabalho (isto é, conteúdo do trabalho,

margem de responsabilidade, tipos de habilidades requeridas) influenciam os efeitos de aspectos do capital humano.

4. A teoria do capital humano deve incorporar uma conceitualização da dinâmica do desenvolvimento da carreira. A noção de um perfil curvilíneo *experiência de trabalho/ganhos* é, na melhor das hipóteses, uma representação muito superficial da trajetória do mercado de trabalho do operário. Modelos causais produzidos a partir dos dados da Bahia demonstraram que os diferentes tipos de ENF fizeram contribuições em diferentes estágios da carreira.¹⁶ Além disso, uma comparação dos resultados desse estudo com aqueles produzidos por um estudo baiano anterior conduzido por VERHINE & LEHMANN (1982) indica a necessidade de uma distinção teórica entre o processo de aquisição de emprego e o processo de melhoria de posição uma vez que se esteja empregado. A pesquisa anterior enfocou a aquisição do emprego e descobriu que habilidades gerais e socialização eram fatores importantes. A presente investigação examinou os ganhos daqueles já empregados e sugere que certas habilidades específicas (transmitidas por ENF tanto de dentro como de fora da firma) são valiosas. Dessa forma, ao incorporar a socialização e filtragem à perspectiva do capital humano, pareceria apropriado relacionar os efeitos desses fatores, juntamente com aqueles das habilidades de diferentes graus de especificidade, a certos momentos-chave no ciclo da carreira.

Ao avaliar as recomendações acima, o leitor deve, naturalmente, ter em mente que as descobertas da pesquisa sobre as quais elas estão embasadas foram produzidas por um estudo de escopo restrito. A investigação enfocou somente um pequeno número de fábricas em um único parque industrial e os membros da amostra eram todos operários manuais em uma de apenas três profissões industriais. Assim, os resultados e interpretações apresentados acima são, na melhor das hipóteses, sugestivos; eles certamente não são confirmatórios. Muitas pesquisas ainda precisam ser feitas antes que o debate sobre a teoria do capital humano seja finalmente resolvido.

Antes de finalizar, gostaria de retornar aos meus comentários introdutórios referentes às aparentes inconsistências da literatura que ataca a teoria do capital humano no Brasil. Essas inconsistências, assim parece, se aplicam também ao meu próprio trabalho. Eu fui atraído primeiramente ao campo da educação como um resultado da leitura da exposição clássica de Theodore Schultz sobre a teoria do capital humano feita em um discurso perante a Associação Americana de Economia (Schultz, 1961). Em 1975, contudo, eu

escrevi um artigo com Tom LaBelle que abertamente atacava a perspectiva por sua fundamentação em aspectos irrealistas da teoria de salário marginal neo-clássica (LaBelle & Verhine, 1975). Em 1983, eu publiquei aqui no Brasil resultados de pesquisa que eu interpretei como corroborantes do modelo de socialização do trabalhador (Verhine & Lehmann, 1983). Agora, em 1994, eu aparentemente completei o círculo, argumentando que a teoria do capital humano é uma abordagem viável e útil, embora não totalmente suficiente. Prefiro acreditar que as mudanças na minha postura foram ocasionadas pelos dados empíricos à minha frente. Mas eu não pude escapar ao fato de que as minhas posições se emparelharam estritamente com as tendências ideológicas gerais da época. Sou forçado, portanto, a refletir cuidadosamente e reexaminar a minha produção acadêmica sobre o assunto. Talvez outros que tenham participado na disputa devam também fazer o mesmo. Se tal coisa acontecer, pode-se dizer que dados baianos têm contribuído ao debate teórico sobre a relação educação/mercado de trabalho.

NOTAS

- 1 Os respondentes foram selecionados usando-se um projeto de amostra de agrupamento estratificado com seleção aleatória a cada estágio. Para maiores detalhes, confira o capítulo IV de VERHINE (1993).
- 2 A técnica de trajetória analítica de mínimos quadrados parciais é um procedimento estatístico para estimar modelos de trajetória envolvendo construções latentes indiretamente observadas por indicadores múltiplos. Para maiores detalhes sobre a abordagem, confira SCHIEBER (1983), SELLIN (1989) e o capítulo IX de VERHINE (1993).
- 3 As referências-chave usadas ao delinear cada perspectiva foram: BECKER (1964), BLAUG (1970), MINCER (1974), BEN-PORATH (1967); ROSE (1972), WILLIS (1986) e WOODHALL (1987) para a teoria do capital humano; BOWLES (1985), BOWLES & GINTIS (1976); GINTIS (1971), CARNOY & LEVIN (1985) e EDWARDS (1976) para o modelo da socialização do trabalhador; e ARROW (1973), SPENCE (1974), STIGLITZ (1975) e RILEY (1975) para a hipótese do filtro.
- 4 Mais precisamente, 66,0% dos respondentes haviam tomado um curso de ENF e 56,3% haviam tomado um curso de ENF que era vocacional por natureza. Dos 499 cursos de ENF tomados pela amostra, 77,7%

eram cursos vocacionais e 72,1% eram cursos vocacionais que não eram patrocinados pela firma.

- 5 O fato de os cursos serem *relacionados* foi definido utilizando-se o *International Standard Classification of Occupations* (Classificação Padrão Internacional de Ocupações) [ILO, 1968]. Operacionalmente definido, um curso relacionado era um que tivesse um título que correspondesse a uma ocupação cujos primeiros dois dígitos (como indicado pela classificação ILO) fosse idêntico àqueles da ocupação desempenhada pelo respondente na época da coleta de dados.
- 6 A versão adaptada da equação básica de Mincer assumiu a seguinte fórmula matemática:

$$\ln Y = a + bS + cRWS + dRWS^2 + eENF + U$$

onde $\ln Y$ é o logaritmo da taxa de salário, S é escolaridade, RWS é a experiência de trabalho relacionada com o trabalho atual do funcionário, RWS^2 é o quadrado de RWS , e ENF é a educação não-formal. As razões para as adaptações no modelo original estão resumidos em VERHINE (1993), páginas 220-222.

- 7 Usando a equação básica de Mincer do capital humano, o efeito dominante da experiência de trabalho relacionada ao emprego (RWS) em comparação à escolaridade era claramente evidente. Quando a escolaridade foi adicionada ao modelo contendo RWS e RWS ao quadrado, o valor do R^2 mudou de 0,414 para 0,488. Quando a experiência de trabalho (RWS e RWS^2) foi adicionada ao modelo contendo a escolaridade, o valor do R^2 quadrado passou de 0,119 para 0,488.
- 8 Um exame de *scatterplots* para os logaritmos salário/idade e os logaritmos salários/experiência de trabalho revelou que os perfis para os trabalhadores na amostra tenderam a se nivelar a aproximadamente 29 anos de idade e 8 anos de experiência de trabalho.
- 9 O modelo exterior da análise **PLS** produziu um peso de 0,7 para os meses em ocupação atual, comparado com um peso de somente 0,2 para os meses na empresa do emprego atual.
- 10 A possibilidade de que a participação em curso de alfabetização de adultos estigmatiza negativamente o operário no mercado de trabalho foi uma conclusão feita por BUSCHMAN (1977) no seu estudo do MOBREAL no Brasil.

- 11 A análise da regressão revelou que quanto mais alto for o nível do emprego e quanto maior for a firma empregadora, maiores serão os efeitos dos ganhos atribuíveis à escolaridade e à ENF, e menor será a contribuição relativa feita pela experiência de trabalho.
- 12 Este estudo encontrou uma taxa de retorno à educação formal de 5,9%. SENNA (1975), VELLOSO (1975), e LAU, et al. (1991) relataram taxas globais de retorno à escolaridade no Brasil de 14%, 17% e 18% respectivamente.
- 13 De acordo com a teoria de mercados de trabalho segmentados, para os operários de fábrica as habilidades são aprendidas primeiramente no emprego, e a progressão no emprego tende a ser regulada por regras de tempo de serviço. O papel da educação formal está primordialmente limitada ao início do emprego, uma vez que as escolas servem como um dispositivo de filtragem inicial e fornecem habilidades gerais para a treinabilidade (Carnoy, 1980; Doeringer & Piore, 1971; Gordon, 1972).
- 14 O melhor ajuste fornecido pela experiência de trabalho relacionado, em oposição à experiência de trabalho total, está indicado pelos coeficientes de correlação ligando essas duas variáveis à taxa de salário. O valor r de Pearson era 0,49 para WS relacionada/taxa de salário e 0,30 para WS total/taxa de salário.
- 15 O acréscimo da ENF à equação de Mincer melhorou a potência explicatória do modelo em aproximadamente seis pontos percentuais, mudando o valor do R^2 de 0,488 para 0,546.
- 16 O modelo causal do estudo diferenciou não somente a escolaridade, experiência de trabalho e ENF, mas também a ENF adquirida anteriormente ao emprego e aquela obtida após entrar no mercado de trabalho. Todas essas formas de educação contribuíram significativamente para a taxa de salário, com o efeito total para a escolaridade sendo aproximadamente igual ao da experiência de trabalho, e o efeito total para a ENF pré-emprego sendo aproximadamente igual àquela da ENF no próprio trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROW, K.J. Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 1973: 193-216.
- BEHRMAN, J.R. & WOLFE, B.L. The socioeconomic impact of schooling in a developing country. *Review of Economics and Statistics*, 56, 1984: 296-314.
- BEN-PORATH, Y. The production of human capital and the life-cycle of earnings. *Journal of Political Economy*, 75, 1967: 352-365.
- BLAUG, M. *An introduction to the economics of education*. London: Alfred Lane, 1970.
- BOWLES, S. The production process in a competitive economy: Weberian, neo-Hobbesian, and Marxian models. *American Economic Review*, 75, 1985: 16-36.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- BOWMAN, M.J. Links between general and vocational education: Does the one enhance the other? *International Review of Education*, 34, 1988: 149-171.
- BUSCHMAN, J.L. *Adult literacy and factory employment: A study of MOBREAL courses in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville, FL, 1977.
- CARNOY, M. Segmented labor markets: A review of the theoretical and empirical literature and its implications for educational planning. In: *Education, work and employment, II*, 1980: 9-121. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- CARNOY, M. & LEVIN, H.M. *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA.: Stanford University Press, 1985.
- DOERINGER, P. & PIORE, M.J. *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington, MA.: D.C. Heath, 1971.
- EDWARDS, R.C. Individual traits and organizational incentives: What makes a "good worker"? *Journal of Human Resources*, 11, 1976: 51-68.
- GINTIS, H. Education, technology, and the characteristics of worker productivity. *American Economic Review*, 61, 1971: 266-279.

- ILO - INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION. *International standard classification of occupations*. Geneva: Author, 1968.
- KIKER, B.F. & CONDON, C.M. The influence of socio-economic background on the earnings of young men. *Journal of Human Resources*, 16, 1981: 94-105.
- LABELLE, T.J. & VERHINE, R.E. Nonformal education and occupational stratification: Implications for Latin America. *Harvard Education Review*, 45, 1975: 160-190.
- LAU, L.J., JAMISON, D.T., LUI, S.C., & RIVKEN, S. *Education and growth in Brazil: Some cross-sectional evidence*. Unpublished manuscript prepared for workshop on Education, Growth and Inequality in Brazil (sponsored by World Bank and IPEA), Rio de Janeiro. 1991, March.
- LEIBOWITZ, A. Home investment in children. *Journal of Political Economy*, 82, 1974: 111-131.
- LEIBOWITZ, A. Parental inputs ad children's achievement. *Journal of Human Resources*, 12, 1977: 242-250.
- MINCER, J. *Schooling, experience and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research, 1974.
- PIORE, M.J. Notes for a theory of labor market stratification. In: R. Edwards, M. Reich & D. Gordon (Eds.), *Labor market segmentation*, 1975: 125-150. Lexington, MA.: D.C. Heath.
- RILEY, J.G. Competitive signalling. *Journal of Economic Theory*, 19, 1975: 175-186.
- ROSEN, S. Learning and experience in the labor market. *The Journal of Human Resources*, 7, 1972: 326-342.
- SCHIEBER, N. *PLSPATH Version A: Program Manual*. Hamburg: Univer-sitat Hamburg, 1983.
- SCHULTZ, T.W. Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1961: 1-17.
- SELLIN, N. An overview of Partial Least Squares (PLS) analysis. In: ANDERSON, L.W., RYAN, D.W. & SHAPIROIRO, B.J.(Eds.), *The IEA classroom environment study*. Oxford: Pergamon, 1989: 311-316.

- SENNA, J. *Schooling, job experience and earnings in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation, The Johns Hopkins University, 1975.
- SPENCE, M. *Market signalling*. Cambridge, MA.: Harvard University Press. 1974.
- SPILERMAN, S. Careers, labor market structure and socioeconomic achievement. *American Journal of Sociology*, 83, 1977: 551-593.
- STIGLITZ, J.E. The theory of "screening", education and the distribution of income. *American Economic Review*, 65, 1975: 283-300.
- VELLOSO, J.R. *Human capital and market segmentation: An analysis of the distribution of earnings in Brazil, 1970*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA., 1975.
- VERHINE, R.E. Educação e o mercado de trabalho: Perspectivas alternativas e suas implicações para o problema de pobreza. *Educação, Emprego, População* (Centro de Recursos Humanos, UFBA), 1982: 85-130.
- VERHINE, R.E. *Educational alternatives and the determination of earnings in Brazilian industry*. Frankfurt: Peter Lang, 1993.
- VERHINE, R.E. & LEHMANN, R.H. Obtenção de emprego industrial como função de educação não-formal: Um estudo de operários em duas cidades do Nordeste. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1983: 53-63.
- WILLIS, R.J. Wage determinants: A survey and reinterpretation of human capital earnings functions. In: O. ASHENFELTER & R. LAYARD (Eds.), *Handbook of labor economics*, 1986: 525-602. Amsterdam: North-Holland.
- WOODHALL, M. Earnings and education. In: G. PSACHAROPOULOS (Ed.), *Economics of education: Research and studies*, 1987: 209-217. Oxford: Pergamon.

[JJS1] Comentário:

[JJS2] Comentário:

[JJS3] Comentário:

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Professora da Universidade do Estado da Bahia
Doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Temas tão complexos como estes não podem ser tratados, em toda a sua amplitude, num simples artigo. Pretende-se propiciar, nesta exposição, apenas um momento de reflexão, tecendo-se algumas considerações sobre eles, e as interrelações existentes no contexto específico das diferenças e das afinidades étnicas e culturais, que permitem a identificação de segmentos, classes ou sociedades diferenciadas. O objetivo visado não será a simples análise de uma diferença, assinalada pela maior ou menor apropriação de uma mesma cultura¹ através do saber acadêmico. Será uma tentativa de problematizar e discutir a questão de grupos com diversidades maiores, originadas por matrizes étnicas e culturais diversas que, embora em contato permanente pelo fato de viverem papéis e realidades variadas, numa sociedade de classes, conservam e consolidam estas diversidades. Elas contribuem para a geração de percepções diferentes de mundo, que propiciam uma clara consciência de identidades próprias.

Toda a nossa argumentação estará desenvolvendo a tese segundo a qual a educação, permeando o processo de humanização² e, portanto, tendo importância fundamental para conferir ao indivíduo não só identidade de grupo, como consciência de seu papel social, é capital para superar o etnocentrismo³ e promover a consciência de mundialidade e igualdade humana, na pluralidade cultural.

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIALIZANTE

Se, no campo teórico, podemos definir a educação, de forma universal, como um processo global de promoção humana, na prática, para conceituar educação com precisão e objetividade, com vistas à definição de objetivos e à práxis pedagógica, far-se-á necessário considerar o homem concreto, sujeito desta educação, e as coordenadas espaço-temporais da sociedade nas quais ela se desenvolve e para as quais deve estar adequada.

Esta educação seria a que "procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha" (FREIRE, 1980:35)

Portanto, para que a educação se institucionalize e, como tal, seja apropriada a cada realidade, ela deverá ter uma dimensão histórica (econômica, cultural, tecnológica, social, ética etc.) que se adeque àquela realidade e às suas variações, permitindo ao educando usá-la como instrumento de compreensão do mundo que o cerca, e de ação sobre seu meio social.

A educação, no seu sentido mais amplo, como processo formal e não-formal, torna possível ao homem adquirir sua identidade cultural e ter consciência de sua alteridade, como ser social. É, portanto, um processo contínuo de conscientização e socialização. Educação como conscientização, no sentido atribuído por Paulo Freire, é um permanente processo de decifração do mundo, que se inicia com o conhecimento do seu cotidiano, das condições de sua existência, e se amplia com a formação de uma consciência crítica, capaz de analisar as implicações de sua vida social, de seu trabalho e das suas relações com as outras sociedades.

Em determinados momentos históricos, ou mesmo ainda hoje, no interior de determinados grupos ou comunidades, a educação não-formal, desenvolvida pelas vias comunitárias, nas várias instâncias sociais, principalmente na família, é suficiente para instrumentalizar os atores históricos, dando-lhes uma bagagem cultural suficiente. Foi assim nas épocas anteriores à institucionalização da escola, e é assim nas comunidades sem escola.

Nas sociedades modernas, face à sua grande complexidade, a educação formal, como processo de domínio de padrões de comportamentos, valores, informações e técnicas, faz-se necessária para manter a bagagem sócio-cultural e tecnológica, formar mão-de-obra e continuar enriquecendo-a e

adequando-a aos novos desafios. Torna-se, portanto, imprescindível a educação formal para todos.

Porém, nas sociedades de classes, os grupos dominantes, através do sistema educacional, assimilam indivíduos e grupos, transmitindo-lhes sua visão de mundo e suas práticas sociais, conhecimentos, costumes, idéias e valores, usando mecanismos que reforçam a hierarquia e as diferenças entre as classes, e marginalizando outras tantas.⁴

A escola, por ser parte integrante do todo social e de uma realidade dialética, e tendo, como componente de sua essência, a contradição, realiza tarefas que conflitam entre si, e, embora seja utilizada para manter o *status quo* e desempenhe tarefas reprodutivistas, possibilita, em condições favoráveis, a aquisição da consciência crítica.

Cury (1992:28), ao explicar dialeticamente o desenvolvimento do processo educativo sob o sistema capitalista, utiliza o pressuposto de que a educação é imanente à totalidade histórica e social, e que uma das formas de entendê-la é através de categorias que possam facilitar a compreensão do real-concreto. Uma das categorias que permitem a compreensão da sociedade é a categoria da reprodução que *"se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas"*. Portanto, a escola associa-se à reprodução, na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução das classes sociais, enquanto dissemina a ideologia capitalista.

"Ora, o capitalismo se mantém, não só enquanto o capital busca reproduzir as condições da sua acumulação, mas, também, porque uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real, de modo idêntico e indiviso[...] mantém-se porque gerou uma cultura da acumulação. E a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir idéias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital".
(Cury, 1992:28)

Entretanto, dialeticamente, a educação estimula os antagonismos, porque pode favorecer a germinação da consciência crítica, que conduz à busca da superação das contradições, e possibilita o seu uso como instrumento de transformação social.

É exatamente por ter consciência deste duplo papel da educação que o Estado a controla politicamente, regulamenta a escola e define currículos, métodos e conteúdos, a fim de evitar que a educação possa estar a serviço das classes populares, como mecanismo de decifração e desocultação da realidade e da contestação da ideologia dominante.

Althusser, analisando a atuação do Estado junto às instituições pedagógicas, chamou-as de *aparelhos ideológicos do Estado*, porque elas são conduzidas a defender a ideologia dominante e servir como veículos de transmissão e manutenção de valores, conhecimentos políticos e estabilização do *status quo*, através da criação de um consenso. Isto porque seu objetivo é homogeneizar a representação social e transformar o projeto da classe dominante em projeto da sociedade global.

"Na medida em que a educação se torna um meio de expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha à mistificação, ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, pois a efetividade de uma dominação absoluta eliminaria a contradição, condição básica da sociedade de classes. A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, e tanto para difundir, como para desarticular."(CURY, 1992:66)

É, portanto, no espaço da escola que se deve lutar para que a educação se encaminhe rumo aos interesses populares, bem como se pode esperar que, independentemente dos mecanismos de controle e distorções, o processo educativo não seja totalmente policiado e, portanto, mesmo nas condições mais difíceis, ele possa gestar seu contrário. Em outras palavras, devido à natureza dialética da educação, mesmo em condições históricas desfavoráveis de autoritarismo e dominação, com uma educação voltada para a domesticação do homem, poderá haver brechas que venham a permitir germinar, na sua prática social, no espaço de luta da escola, uma *educação para a liberdade*.

Isto porque é na prática educativa que a educação se reveste de características históricas que lhe permitem adquirir particularidades mais ou menos revolucionárias e populares. Sendo assim, ela pode vir a criar um espaço para a discussão e negação desta cultura hegemônica, que não reconhece a diversidade e as características dos interesses populares, e reforçar princípios e novos ideais de Homem, que estejam mais de acordo com os anseios do povo.

É preciso que a educação supere esta fase de homogeneização artificial e de consenso arbitrário, impostos de cima para baixo, e possa reconhecer e valorizar a diversidade cultural, em busca da igualdade social e de oportunidades, pois é além do reconhecimento das diferenças e da aceitação do múltiplo que se pode estabelecer o verdadeiro consenso.

O grande desafio desta fase é a superação da exploração do homem pelo homem, o rompimento dos preconceitos sociais e do primado das ambições econômicas exacerbadas. Mas é exatamente na direção contrária, ou seja, das exacerbações das diferenças, das "faxinas étnicas", do domínio monopolístico de grupos e classes, e da exploração desenfreada, que se encaminham as sociedades, neste fim de século.

O homem não possui um gene que o predisponha, constitucionalmente, a ter determinada identidade cultural. O processo educacional, no seu sentido mais global, envolve o ser humano, em todas as instâncias sociais - do nascimento à morte - e influencia seu modo de ser e a estruturação da sua personalidade. Esta é resultante da integração de dois segmentos: o *temperamento*, constituído pelas pulsões e estados psíquicos inatos, que regem a vida instintual, e o *caráter*, segmento resultante das influências educacionais e sociais, que estruturam um código de ética, que rege a consciência moral. O caráter estrutura-se a partir das idéias, hábitos, crenças, tradições, valores, e outras características adquiridas, diretamente influenciadas pelo meio social, e que vão definir os valores morais, a identidade cultural, o sentimento de pertencimento e de identificação grupal e social, e está, em grande parte, a cargo das instituições educativas.

São nestes grupos de pertencimento, e nas classes instituídas socialmente, que se situam os elementos capazes de impulsionar ou reduzir as possibilidades individuais. Isto ocorre porque, nas sociedades de classe e de formação multirracial, os mecanismos ideológicos e educacionais atuam, muitas vezes, reforçando as discriminações e diferenças entre os grupos, e mantendo a hierarquia social e a hegemonia dos que estão no poder.

Nestas sociedades, associam-se as diversidades étnicas e econômicas, uma vez que a classe dominante não é só detentora do capital, mas, também, de uma cultura específica, considerada superior. As demais classes são formadas por etnias diferentes, ou delas descendentes, e estão em condições de subalternidade econômico-social e cultural. Isto ocorre porque a ideologia etnocêntrica das classes dominantes reforça este preconceito, a fim de desau-

torizar as culturas populares e diferentes, legitimando sua superioridade para, com isso, justificar sua permanência no poder

A sociedade brasileira atual reconhece, teoricamente, suas raízes pluriculturais e a bagagem indígena e africana, que se mantêm na cultura das classes populares. Historicamente, as classes populares originaram-se de descendentes destes grupos étnicos e mantêm-se ligadas aos seus costumes de origem, ainda que absorvendo as influências e valores da cultura hegemônica branca. Mesmo admitindo a teoria da *circularidade cultural*⁵, que supõe a permanente troca entre culturas subalternas e hegemônicas, não é possível prescindir da diversidade, nem deixar de denunciar esta histórica dominação.

É fundamental levar-se em conta a pluralidade cultural, elemento constitutivo de quase toda a sociedade moderna, e utilizar-se o conceito de *relativismo cultural*⁶, considerando como iguais em valor, embora diferentes, as numerosas visões de mundos existentes, dentro das sociedades e entre elas. Isto porque, sempre que se considerar grupos sociais e culturais diversos, é preciso exorcizar os conceitos de superioridade étnica ou cultural, já que estas são proposições superadas, embora continuem a atuar como molas propulsoras dos freqüentes conflitos deste final de século.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

A crise que desestabilizou a euforia do que se convencionou chamar de modernidade tem apontado para um período, pós-moderno, de reavaliação de valores, de constatações de profundas diferenças, cisões, dominações e violências no chamado processo civilizatório, cujo epicentro foram a cultura e a ideologia branca, capitalista e européia.

Para o Brasil, país amalgamado a partir de interesses econômicos e ideológicos colonialistas, durante quase cinco séculos, convergiram grupos étnicos que foram, compulsoriamente, aqui estabelecidos ou submetidos. Em função desta conjunção interétnica, realizou-se um processo de relações sociais assimétricas, de exploração e desculturação, que resultou num relativo caldeamento, ainda que à custa de sacrifícios imensos e de uma hierarquização das identidades culturais.

Os grupos étnicos, submetidos durante o período de colonização, foram numerosos e possuíam sistemas societários, econômicos e culturais próprios. Foi o sistema de acumulação capitalista, a difundida ideologia da

supremacia da raça branca e de seus valores, que justificou o verdadeiro processo de destruição do *ethos tribal* e de *atualização histórica* ⁷ a que foram submetidos estes grupos, embora, ainda hoje, subsistam núcleos de resistências étnicas e culturais.

Da *fricção interétnica* ⁸ dos primeiros tempos à luta de classes dos nossos dias observa-se, no interior do sistema global, uma multiplicidade de relações e mecanismos sociais conscientes e inconscientes, que possibilitam trocas interculturais e aculturações mas, também, permitem resistências e preservações de núcleos culturais capazes de manter suas identidades étnicas, no seio do chamado *sistema inclusivo*.

Neste contexto histórico, a cultura branca capitalista, vinda com o colonizador, estabeleceu os parâmetros da hierarquia através da imposição de sua supremacia política e militar. A partir de então, não só os padrões sócio-econômicos estabeleciam diferenças, mas, também, as raízes culturais.

A partir deste período inicial, cria-se uma situação de contato, na qual os diversos grupos étnicos são submetidos e passam a integrar um sistema interétnico, no interior do qual as etnias possuem uma correspondência lógica semelhante às classes sociais. Hierarquizadas e submetidas a relações sociais de trabalho servis, estes grupos se integram ao sistema, formando a sociedade nacional, mas sofrem discriminações econômicas e culturais, em função da ideologia da supremacia da cultura e economia brancas.

Com o estabelecimento do sistema escravocrata-mercantil, estes grupos vieram a formar a extensa classe subalterna de mão-de-obra livre e escrava. A partir desta dupla distância, econômica e cultural, consolidaram-se os profundos preconceitos e discriminações que acompanham as relações sociais, culturais e educacionais do país, até os nossos dias.

Ser índio, negro ou mestiço, no Brasil, sempre foi desvantagem, não só pelas diferenças decorrentes das características físicas e biotipológicas mas, também, pela herança de acervos culturais diferentes e considerados inferiores.

Se, com o tempo, desapareceu a violência explícita da exploração sócio-econômica escravista, sofisticaram-se, de outra parte, os mecanismos de exploração econômica e de discriminação social, no seio da própria sociedade brasileira.

Hoje, há um consenso nacional de que o Brasil é, culturalmente, constituído por um novo ⁹, resultante deste processo autoritário de organiza-

ção sócio-político-econômica, cujo produto final é uma cultura uniforme e de valores predominantemente brancos, capitalistas e cristãos. Continuam, portanto, escamoteadas e, ainda hoje, desconsideradas e sufocadas, todas as matrizes étnicas e culturais que se embateram através dos tempos mas que, apesar das desvantagens e da violência permanente da exploração e da ideologização, ainda persistem. Elas realizam uma permanente troca com a chamada cultura dominante, mas permanecem vivas e diferenciadas, graças à resistência dos grupos que as reproduzem e que as mantêm enriquecidas através da dinâmica das condições de vida e trabalho das classes populares. Segundo Bacelar (1989: 11 e 12):

"a etnicidade apresenta-se como uma forma de construção social, um marco de classificação operando por meio de uma lógica de diferença/semelhança. Entretanto, essa dupla possibilidade não se mantém estanque, do ponto de vista dos indivíduos, sendo sempre marcada por alternativas ou probabilidades - maiores ou menores - de superação ou reconstrução da específica distinção social, ou, porque não dizer, étnica".¹⁰

Como a cultura dominante sempre possuiu recursos para impor-se e, através de "aparelhos ideológicos", tornou-se hegemônica, ela se mantém no poder, através do aparelho de Estado, amplia-se e avassala as identidades dos demais grupos, através da mídia, e deseja continuar como vencedora e detentora do monopólio final, através da escola e da educação. Nesta realidade histórica, a educação precisa considerar a pluralidade. E, nos seus conteúdos, tornar presente toda a gama de identidades grupais, a fim de tentar reduzir ou, se possível, eliminar os vestígios do etnocentrismo.

Dentro de uma sociedade onde diversas culturas e classes sociais se confrontam e buscam sobreviver, falar em uma cultura única e partilhar da história oficial significam reforçar a dominação.

A ESCOLA BRASILEIRA

O sistema escolar no Brasil, como aparelho ideológico do Estado autoritário e classista, não atende aos interesses do povo, como um todo, na medida em que satisfaz apenas a demanda da classe dominante. É planejado para servi-la, e orientado, nos gabinetes, para atender, principalmente, a seus objetivos imediatistas e pragmáticos. Durante muito tempo, a organização do sistema escolar, a quantidade de escolas e a qualidade do ensino foram de-

terminadas pelo seu motivo maior: atender à classe dominante e preparar a elite política, econômica e cultural do país.

Com a disseminação e intensificação dos ideais democráticos e a universalização do ensino, o nosso sistema escolar teve que, pelo menos teoricamente, tornar-se popular e propor-se atender aos objetivos democráticos e humanistas que caracterizam a modernidade. Entretanto, na prática, sua função real seguiu caminhos opostos. Cada vez mais antidemocrático, trocou a relativa qualidade pela quantidade. Deixou de formar quadros de elite, que, por sua vez, migraram para a escola particular e vem, numa nova e maquiavélica política, operando o desmonte do sistema, com a desvalorização dos profissionais, desqualificação do ensino, e produzindo uma educação profundamente deficitária e inadequada às condições atuais. Ao recusar-se a instrumentalizar o indivíduo, tornando-o consciente e competente para desempenhar seu papel social de cidadão, não realiza sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

A escola é um subsistema do sistema social e, como tal, não tem autonomia para definir seus objetivos, sendo, portanto, orientada pelos seus propósitos e ideologias. Atua como um reflexo desta realidade contraditória e desigual, onde ela apenas tem contribuído para reforçar os interesses das classes dominantes.

Neste contexto histórico, a escola tem desconhecido, completamente, as características sócio-culturais e os interesses políticos e econômicos do povo, mantendo-se afastada da realidade, à qual deveria servir e contribuir para transformar e aperfeiçoar.

No dizer de Moacir Gadotti (1985:112), é preciso que a universidade (e por que não a escola) possa converter-se num instrumento de mudança social. Para isto, é fundamental que se abra um espaço de luta entre a servidão desta instituição à ordem classista, e sua antítese como oposição a esta mesma ordem.

O desafio que enfrenta a educação escolar brasileira, para adequar-se à realidade histórica, e tornar-se instrumento de luta em busca de uma sociedade mais justa e igual, é muito grande. Há muitas diversidades sócio-culturais e interesses políticos conflitantes a serem levados em consideração pela escola, a fim de atender, sem discriminação, a todos. Só através de uma prática pedagógica consciente e comprometida com a sociedade é que a escola será capaz de superar a ideologia dominante e o atrelamento à organização classista da sociedade .

Esta escola desejável deveria ser capaz de trazer para dentro de si, não só a discussão das contradições sociais mas, também, os segmentos e grupos sociais, sem distinção, como afirma Bosi:

"Há que levar-se em conta a cultura do rico, cultura do pobre, cultura burguesa, cultura operária, mas, de qualquer modo, o reconhecimento do plural é essencial" (Bosi, 1992:309).

Esses desdobramentos sócio-culturais precisariam ser contemplados pela escola, porque eles representam várias etnias culturais, que possuem um legado histórico. Apesar de estarem em contato permanente e constituírem segmentos de classes de uma mesma sociedade, diversificam-se em função das condições de vida no campo e na cidade, do meio ambiente e do trabalho. Mesmo dentro de um bloco cultural monolítico, promovem, juntamente com a criatividade individual e grupal, diversificações significativas. Estas, certamente, influenciam a compreensão e visão de mundo dos educandos e, como conseqüência, interferem no seu desempenho e na sua aprendizagem.

A escola deveria estar imbuída da certeza de que, para não ser uma reprodutora das desigualdades, reforçando a dominação de classes, teria de tratar diferentemente os diferentes, a fim de propiciar-lhes condições sócio-econômicas e culturais iguais.

Nossa sociedade, porém, possui ainda mais diversidades e complexidades, devido ao seu processo de formação histórico-cultural. Na sua origem, interesses econômicos mercantilistas colocaram em conjunção compulsória grupos étnicos distintos e culturalmente diversos, sem qualquer processo de aculturação anterior que pudesse ter gerado alguma identidade ou, pelo menos, aproximações nos seus legados sócio-culturais.

Agravando estas dificuldades, o eurocentrismo que acompanhou os contatos interétnicos e determinou as relações de produção, definiu a hegemonia dos valores culturais europeus e estabeleceu, através dos aparelhos ideológicos e repressivos, o caminho da desculturação-aculturação, o qual, por sua vez, com os devidos ajustamentos à configuração de sociedade multirracial e de classe, permanece até nossos dias.

Esta herança pauta, ainda hoje, as situações sociais e, principalmente, a escola, cuja única forma de conseguir sucesso consiste em reproduzir a cultura branca e acadêmica, em detrimento de toda a bagagem, recebida no cotidiano familiar e nos segmentos populares e profundamente enraizada em matrizes indígenas, africanas ou nas permanências culturais materiais e sim-

bólicas do homem iletrado, rústico e sertanejo. Assim, "...o homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna" (Bosi, 1992:309) é desconhecido ou desconsiderado.

Um sistema escolar popular e adequado à nossa realidade deveria conter em seu bojo todos os valores e os patrimônios que permitissem a participação e o desempenho destes grupos, atuando numa linha pedagógica mais antropológica, onde o centro da atenção fosse o próprio homem, e não um sistema de promoção e de valores que, logicamente, nesta diversidade desigual, privilegiasse a cultura hegemônica, em detrimento de todas as demais manifestações.

No dizer de Saviani (1992:39), "... que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?" A experiência tem mostrado que sempre se educa historicamente, para um dado momento histórico, e segundo um tipo de ideal imposto, há muito tempo, pelo grupo hegemônico, que se fundamenta no modelo do homem branco, capitalista e cristão. Não um homem inteiro, cidadão do mundo, que conjugue o uno e o diverso, que aceite a alteridade e respeite a multiplicidade de manifestações de valores, e modos de sentir/pensar/agir. A educação atual pauta-se numa visão dualista, que percebe apenas o vencedor e o vencido, o superior e o inferior e, através desta norma de conduta, não só no Brasil - mas, também, em outros países - vem contribuindo para manter o ideal de homem etnocêntrico e nacionalista, incapaz de pensar em internacionalismo e solidariedade, além dos limites de suas fronteiras, sua língua, sua religião e sua raça.

É mais fácil dispor-se a ajudar um grupo de iguais, mesmo em local distante, do que perceber a miséria e as condições desumanas das classes subalternas do seu próprio país, porque, com estas, as afinidades econômicas e culturais são menores. Estes grupos são vistos como mera força de trabalho ou peças de uma engrenagem e, como tais, perfeitamente descartáveis e substituíveis. Certa vez, um político baiano, referindo-se aos problemas sociais e demográficos das classes marginalizadas em Salvador, questionou a validade de investimentos num projeto de planejamento familiar e investimentos sociais nestas áreas. Achava ele que este controle demográfico era desnecessário, porque a diarreia, a desidratação, a cólera, o sarampo, a tuberculose e outras doenças realizavam, naturalmente, este controle demográfico. Gratuitamente.

Recentemente, cogitou-se que o Brasil recebesse refugiados bósnios, numa atitude humanitária e eticamente louvável. Mas é questionável que se

aceite, com naturalidade ou indiferença, que um terço de nossa população sobreviva, se debata e morra na mais absoluta miséria, sem que esse fato seja considerado uma calamidade nacional. É, evidentemente, uma grande contradição e contra-senso.

Tornou-se trivial para o respeitável cidadão brasileiro da elite, bem como para o pacato cidadão trabalhador, conviver com um número cada vez maior de excluídos, desempregados e analfabetos - todos eles cidadãos brasileiros, como nós - totalmente marginalizados e inapelavelmente entregues à própria sorte, para não dizer a condições subhumanas de vida, violência e morte. Afinal, que valores são estes? Que humanismo é este?

A escola de que precisamos deve transcender este impasse e abrigar, dialeticamente, no seu interior, a multiplicidade, o estímulo à relação de iguais no sentido horizontal, onde se aprenda a conhecer e apreciar as diversas formas de sentir/pensar/agir, sem qualquer sentimento de superioridade ou inferioridade, apenas com o objetivo de conhecê-las, respeitá-las e relacionar-se com elas.

A escola adequada ao momento atual deve ser a que abra as portas para toda diversidade cultural e biológica, e trace objetivos capazes de permitir ao homem crescer, em qualquer circunstância, frente aos desafios contemporâneos da tolerância, da solidariedade e da sobrevivência humana. Lógico que, principalmente no Brasil, existe uma situação concreta de desalento, diante de tantos desafios que se devem enfrentar, rumo a uma educação e uma escola eficiente. Infelizmente, não há outra alternativa, senão continuar lutando.

Como Saviani, acreditamos firmemente que o homem brasileiro precisa de uma educação que o promova e o instrumentalize para a subsistência, para a libertação, a comunicação e a transformação.

A educação, na sua dimensão para a subsistência, deve ajudar o homem a saber aproveitar as oportunidades que as circunstâncias lhe oferecem para inserir-se no mercado de trabalho, e adquirir as condições mínimas de sobrevivência, nesta sociedade competitiva. Neste nível, a escola deve contribuir, ajudando cada indivíduo a partir de seu próprio referencial, e valorizando suas possibilidades de encontrar alternativas que lhe convenham.

Para fazer uso deste seu poder de decisão e de enriquecimento pessoal, o educando precisa ser estimulado a ser sujeito, a intervir e engajar-se, a decidir e fazer opções conscientes, desenvolvendo sua capacidade de agir e

exercitando sua liberdade. Para isso, deverá romper a tradição de autoritarismo e dominação que existe em nossa sociedade, porque o brasileiro não possui experiência democrática e carece de liberdade econômica, política e cultural.

Este é o desafio que se apresenta à escola atual. Ela necessita aperfeiçoar-se para cumprir sua verdadeira finalidade, exercendo um papel transformador, e não ser apenas o reflexo puro e simples da dominação de classes.

A dimensão da educação para a comunicação está diretamente relacionada com a aquisição de "instrumentos aptos para a comunicação inter-subjetiva". Ela deve atingir as novas dimensões da idade midiática, e de todas as conseqüências decorrentes da comunicação na sociedade moderna, e poder considerar suas possibilidades e limitações.

Todos estes desafios serão atingidos quando a educação, calcada em moldes democráticos, promover a transformação, ensejando mudança e aperfeiçoamentos sociais, e quando todos os homens, independentemente de cor, etnia, idade e sexo, encontrarem na escola espaço individual-social para se realizarem e se promoverem, sem violência e preconceitos, reconhecendo-se iguais nas suas diferenças. Contribuindo para promover uma vida social plural de compreensão e respeito às diversidades culturais, às várias tendências políticas, e buscando diminuir as diferenças e injustiças sócio-econômicas, é que a escola se reabilitará.

Se, por um lado, a educação de um país é fruto, quase sempre, dos interesses da classe dominante, a qual, através da política educacional, do currículo, da edição de livros didáticos e de outros mecanismos de controle, define, em linhas gerais, seus rumos, há, por outro lado, no cotidiano da escola, um permanente e incontrolável espaço de liberdade, cujos únicos atores capazes de manipula-lo são os professores e alunos. Mesmo quando diretores, orientadores ou outros técnicos, inseridos no contexto da escola, tentam atuar como *policiais da educação*, eles não conseguem neutralizar o papel do professor junto ao aluno, na sala de aula.

Após um período de duas décadas, atuando, como professora, em todos os níveis de ensino da escola pública e, como pesquisadora, usando a observação participante, através de entrevistas com técnicos, professores, estudantes e pais de alunos, cheguei à conclusão que a realidade da nossa escola é obviamente contraditória, assim como é toda nossa sociedade.

Vê-se, através do discurso e da prática pedagógica, que muitas questões, classicamente chamadas de "falta de qualidade de ensino" e "causas de evasão e repetência", estão integradas num conjunto complexo de variáveis internas e externas diretamente ligadas à escola. Ocorre que, frente às dificuldades e inadequações criadas pelo sistema, e que complicam e dificultam a vida da escola (funcionando como variáveis externas), há uma série de questões internas à própria escola, que induzem à acomodação e ao círculo vicioso de atribuição de culpas. Na escola, professores e alunos culpam o sistema e a política educacional pelos obstáculos e insucessos. Devido a isso, reduzem ainda mais sua atuação, omitem-se e deixam de fazer a sua parte. Do outro lado, as instâncias deliberativas do sistema, por conveniência, justificam a inoperância da escola, o não cumprimento das metas definidas, a falta de competência dos professores etc.

Ainda que todas as variáveis interfiram no resultado, percebe-se, contudo, dentro da escola, muitos agravantes do problema, que estão ligados à própria falta de competência e compromisso de um grande número de pessoas envolvidas no cotidiano da escola. A este problema soma-se a política predatória e ineficiente do Estado, que nada faz para mudar o quadro de crise da educação, escudado na insidiosa justificativa da falta de recursos. Predomina, porém, na escola, uma rotina de omissão, desinteresse e desânimo entre professores e outros profissionais, insatisfeitos, estressados e mal pagos que, por considerarem outras preocupações maiores e mais graves, realizam sua tarefa de forma negligente, "fazendo de conta que ensinam".

Vale referir, ainda, as constantes faltas às aulas, justificadas por qualquer pretexto, bem como as diversas questões de fundo sócio-culturais que dificultam as relações professor-aluno, tornando a aprendizagem um objetivo distante e quase inatingível.

Nas escolas populares, principalmente das áreas periféricas e mais pobres, há um constante rodízio de professores, encontrando-se muitos deles em sala enquanto não conseguem transferência para outras áreas mais nobres. Há uma crônica falta de professores, o que demanda substituições constantes, feitas por estagiários-estudantes, cuja inexperiência e formação incompleta dificultam a execução da tarefa de ensino-aprendizagem.

As questões mais importantes, porém, a serem contornadas, são diretamente resultantes das variáveis internas e referem-se, principalmente, à relação professor-aluno e ao ensino-aprendizagem.

Quanto à relação professor-aluno, o fato do professor ser procedente de grupo ou classe social distinta da do aluno faz com que a própria comunicação e linguagem possuam lógicas próprias e contenham termos e expressões que dificultam a compreensão dos alunos. Estas diferenças concorrem para criar uma distância considerável entre ambas as partes, visto que cada uma delas é condicionada por visões de mundo diversas, e impedindo que elas consigam se fazer entender e amar, fechando-se, assim, as portas para uma aliança de trabalho afetivo e saudável, que muito facilitaria a aprendizagem.

Realizando constante observação da vida na escola, assim como do desempenho e da visão de mundo dos corpos docente e discente, tenho constatado que a questão das diferenças sócio-culturais tem sido responsável pela maioria das frustrações de professores e alunos. Estas diferenças geram expectativas diversas que, por não serem realistas nem articuladas, não consideram as particularidades dos sujeitos históricos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Perseguindo a compreensão desta problemática, na nossa última pesquisa¹¹ sobre os chamados *meninos de rua e na rua*, e sua relação com a escola, encontramos dados significativos para explicar muitas das causas do absentismo, da repetência e do abandono escolar.

Do conjunto de 121 meninos entrevistados, com idades entre 10 e 13 anos, 34,7% freqüentam, 46,3% já freqüentaram e 19% nunca freqüentaram a escola.

Entre os motivos que melhor explicam estes resultados, certamente estão a extrema pobreza material e suas conseqüências, como pouca escolaridade e desemprego ou subemprego dos pais, somados ao desequilíbrio psicológico que acompanha esta situação.

Há, porém, dentro deste grande quadro, questões que esclarecem porque a escola, que poderia funcionar até como uma colaboradora, não o faz.

Se a escola pudesse acolher as crianças e adolescentes, ao menos no turno que aí estivessem, se atendesse às suas necessidades materiais imediatas, e conseguisse envolvê-los no processo pedagógico e ajudá-los nas suas questões pessoais, psicológicas e sociais, seria uma eficiente colaboradora. Poderia minimizar as seqüelas das carências materiais e psicológicas familia-

res, constituindo-se numa instituição escolar competente e suficientemente provida de recursos materiais e humanos para tarefa tão ampla.

Em nossa realidade, o que vemos são crianças carentes e, portanto, mais necessitadas de escola, na medida em que esta se apresenta como um mecanismo distante e desconhecedor de sua realidade. Mesmo quando conseguem ser matriculadas, estas crianças e suas famílias se defrontam com exigências da escola, impossíveis de serem atendidas.

- A escola pede farda cara e um bocado de livro que a gente não pode comprar...

- Eu estava sem sapato e a pró não deixou entrar de pé no chão...

- Eu saí da escola porque não sabia fazer o dever...

Uma criança, que morava num barraco de 1,80 m. x 2,00 m., juntamente com mais 2 adultos e seis crianças, disse:

- Lá onde eu moro não tem lugar prá estudar e fazer o dever... por isso deixei a escola...

As mães entrevistadas consideravam que a escola tanto exige de recursos financeiros como ocupa grande parte do tempo do filho, que precisa ajudar na sobrevivência da família.

- Tirei o menino da escola porque ele precisava me ajudar....

- Escola é coisa de rico, pobre precisa é trabalhar!...

- Com tanto menino não posso pagar os registros nem comprar as fardas ... assim ninguém vai prá escola...

- Ele não aprende... fica só perdendo ano!... assim não adianta ir prá escola!...

Estas afirmações demonstram a pouca importância que as famílias dão à escola, na medida em que ela não promove melhoria alguma e, por outro lado, exige recursos e ocupa tempo que poderia ser empregado na busca da sobrevivência.

Há muitos outros dados e desafios que a escola teria de enfrentar para tornar-se capaz de ajudar e educar esta maioria carente e marginalizada.

Dos 34,6% que freqüentam a escola, 13,2% estão na primeira série e não sabem ler nem escrever, 3,3% estão na segunda série e afirmam que *não sabem ler nem escrever quase nada*, e os 9,9% que cursam a quarta série afirmaram em geral que *só sabem ler e escrever um pouquinho* e, quando solicitados a escrever ou ler uma frase simples, demonstram pouquíssima

habilidade para fazê-lo. São, em geral, garotos ou garotas que estão com 13 anos e passaram 4 ou 5 anos na escola, sem aproveitamento satisfatório.

Cerca de 75% destes meninos já se encontram fora da escola. Deste universo, 46,32% freqüentaram a escola mas, por motivos diversos, como por exemplo por não se identificarem com o grupo, por não verem sentido na sua permanência na escola, ou por necessidade de ajudar a família, acabaram deixando de freqüentá-la. Os outros 19% formam o contingente de crianças que, por não terem registro de nascimento, porque a família não tem endereço fixo, ou por falta de matrícula nas escolas das áreas mais próximas, jamais freqüentaram a escola.

Há, entretanto, uma unanimidade, entre os meninos, quanto à idéia de que a escola é importante para melhorar de vida, conseguir emprego e ganhar *status* de alfabetizado.

Quanto às famílias, a maioria corrobora a mesma expectativa, embora uma minoria não acredite que a escola possa resolver ou melhorar seus problemas. Todas, porém, manifestam o desejo de que a escola seja diferente, que as professoras sejam mais compreensivas e amigas, e que seu ambiente seja mais acolhedor, não as discriminando nem reafirmando suas diferenças culturais e sócio-econômicas, como características inferiores e humilhantes.

Mais de 60% dos meninos que freqüentaram a escola, falando sobre a relação com os professores, afirmaram:

- *A professora fala difícil...*
- *Eu não entendo nada do que a professora diz...*
- *A pró disse que eu era burro...*
- *A professora não gosta de mim...*

Em resumo: percebe-se, nas suas falas, estranheza e pouca familiaridade com a linguagem dos professores, bem como uma nítida percepção de que eles os discriminavam e humilhavam, com seu modo de falar e agir.

Uma segunda dificuldade refere-se ao conteúdo do que se ensina, na medida em que os programas e os livros veiculam linguagem, idéias, símbolos e valores da classe dominante. Em virtude disso, os conteúdos do ensino estão distantes da realidade dos alunos e, portanto, mais difíceis de serem entendidos e assimilados por eles. É aqui que está o cerne da questão cultural: o professor deveria perceber o diverso e o próprio, ter consciência do *outro*, do seu modo próprio de sentir/pensar/agir e saber trabalhar com esta

pluralidade. Na prática, porém, isto não acontece, e os professores nem sequer têm consciência das diferenças. Para eles, o fato de que os alunos da escola pública sejam diferentes dos da escola particular, na aprendizagem, no interesse, na educação, na higiene etc, é mero acidente, ou simples pobreza material e intelectual.

Na linguagem dos nossos pesquisados, fica muito clara a percepção desta discriminação. Eles afirmaram que certas professoras costumavam emitir juízos negativos e referir-se a eles nos seguintes termos pejorativos:

- *Nós somos burros e ignorantes*
- *Eu era retardado e sujo*
- *A pró dizia que eu era nêgo fedido.*
- *A pró me chamava de burro*

Há, por trás deste quadro injusto e desumano, questões mais complexas que uma simples antipatia, desamor e intolerância. Expressam uma visão de mundo diferente, com conceitos, valores, representações e outros elementos, que colocam em confronto realidades sócio-culturais e econômicas diversas.

Como se não bastassem todas estas dificuldades, para atrapalhar o contato e as relações professor e aluno, assim como o ensino-aprendizagem, existe outra grande questão. A falta de conhecimento do conteúdo e de domínio das técnicas de ensino, por parte do professor, associada a conteúdos desligados do cotidiano do aluno, tornam impossível a assimilação das informações e a associação das mesmas à sua realidade.

Foge-se, assim, do significado básico do ensino, que é possibilitar ao aluno, através da aprendizagem, decodificar e entender a sua realidade, partindo do próximo, do concreto e do conhecido, e sistematizando e avaliando, criticamente, o senso comum. Com isso, o processo de aprendizagem escolar ganha ligação com a vida real, torna-se atraente e fácil, fazendo parte da vida do aluno, e trazendo, a cada um, a possibilidade de entender, transformar e participar da vida social.

Entre os pesquisados adolescentes entre 10 e 13 anos que frequentaram a escola, a grande maioria (61%) não se alfabetizou, chegando à 4ª série apenas 4%, do total de 121 meninos. Para cerca de 50% deles, a escola representava:

- *Ler e escrever para conseguir emprego;*
- *Saber ler para ter uma profissão;*

- *Ficar importante;*
- *Estudar para ter uma profissão e ser rico.*

Para a outra metade dos entrevistados (50%), a avaliação da escola atual era a seguinte:

- *A escola é chata, ou melhor, é uma merda!...*
- *Escola é coisa de rico, meu negócio é trabalhar;*
- *Acho que a escola não adianta nada... as professoras não deixam a gente falar!...*

É quase unânime, entre os meninos, a idéia de que a escola é importante, que estudar é preciso e que seria bom e necessário frequentar a escola, mas se ela fosse diferente:

- *Eu queria voltar pra escola... queria que ela fosse diferente... que tivesse professoras boas...*
- *Queria que a escola me ensinasse a ler e escrever direito... fiquei até a 4ª série, mas só sei ler e escrever um bocadinho...*

Guiomar Namó de Mello, escrevendo sobre educação escolar e classes populares (1983:8), afirma que se atribui à escola tarefas impossíveis, como, por exemplo, *"esperar dela um tipo de ação revolucionária e transformadora que ela não tem condições de realizar no âmbito das sociedades de classe"*, ou ainda o imobilismo e o reprodutivismo, *"pelo fato de ser ela totalmente determinada pelas relações de produção dominantes"*.

Ao nosso ver, a escola é uma parte da totalidade social e, como tal, existem dentro dela as mesmas relações de contradição existentes na sociedade. Portanto, *"a escola que existe... como a sociedade que a inclui, não é algo já dado e acabado, e sim o produto de relações sociais, o produto da prática social de grupos e de classes. Por isso mesmo ela pode ser transformada. Resta saber o grau, a natureza e a direção dessa transformação possível da escola"*.(Mello, 1983:8)

No contexto atual, a escola não é vista pelas classes populares como agência revolucionária ou propulsora da transformação social, mas como mediadora, para permitir a aquisição de um emprego e uma melhoria da qualidade de vida.

Nesta visão, a escola tem por finalidade promover benefícios concretos. Não configura um projeto revolucionário, nem leva por si à negação da dominação, mas representa uma agência capaz de promover, no plano indi-

vidual. Para se tornar um projeto coletivo, dependerá da forma como os indivíduos participarem da vida social. É, principalmente, dentro das relações de trabalho e através da sua organização que estas classes populares encontrarão as formas de atuação. A escola contribuirá, oferecendo competência.

A tarefa, que caberia à nossa escola, e que é factível ser realizada, neste momento, é, simplesmente, instrumentar-se para ensinar melhor a ler, escrever e decifrar o mundo que a cerca, através da educação básica.

As classes populares, compreendendo a sociedade atual e sua estrutura desigual, estariam melhor equipadas para organizar-se politicamente e lutar por melhoria de vida e por mudanças estruturais. Como ideal maior da educação, isto é muito pouco mas, a partir do conhecimento da nossa escola, e de todos os problemas decorrentes da crise por que passa, esta seria uma grande realização e um excelente início para as próximas metas.

CONCLUSÃO

Neste momento de pós-modernidade ainda existem contradições imensas, decorrentes do sentimento de mundialidade, da globalização cada vez mais inevitável, ao lado da exacerbação dos nacionalismos, das rivalidades étnicas e das xenofobias.

Há novos referenciais que mostram a necessidade de relativizar, apontando para a universalidade e a unidade, ou a integração na diversidade, que se explicam e reconhecem a necessidade de compreensão do **eu** e do **outro**. Eles indicam um caminho que não significa divisão, exclusão, hierarquias, mas converge para uma síntese dialética, um momento que acena para a superação e a aceitação do **eu** e dos **outros**, sejam estas sociedades diversas ou grupos diferenciados no seio da sociedade nacional. Este momento se caracteriza por um aceno para a necessidade da busca de superação do conflito.

Há que considerar a relativização de todas as culturas e, então, partir para a construção de um outro processo de explicação da realidade e da aventura humana, como uma história plural, que aceita a diversidade intercultural. Urge que se descarte a tese evolucionista-etnocentrista, que tem acompanhado a explicação das diversidades culturais, e na qual, a partir da etnia branca e européia, todas as outras culturas são vistas em termos de inferioridade e estágios a serem superados. É preciso quebrar uma referência tão reducionista e problematizar e contestar conhecimento tão parcial.

As culturas humanas e suas dinâmicas não podem mais ser estudadas como etapas anteriores e inferiores de uma única história cultural, cujo ápice é a cultura branca e européia, resultado do enraizado eurocentrismo dos últimos séculos. Não há uma única história que invariavelmente levará a esta inevitável encruzilhada, mas uma infinidade de experiências e bagagens, que apresentam um rico e variado mosaico de culturas humanas, em permanente processo de troca, empréstimo e mudança, embora mantendo sua própria individualidade e construindo seu próprio caminho.

Para realizar, na prática, este ideal, que já se torna realidade para alguns, é fundamental redimensionar o papel da educação formal e do seu conteúdo, inserindo aí todas as manifestações culturais que sejam representadas pelos alunos e professores. Espera-se da educação escolar que tenha, nas suas disciplinas e, principalmente, entre seus participantes, um comportamento não só de aceitação e tolerância do **outro**, na sua individualidade e identidade, mas um verdadeiro e educativo estímulo para buscar e captar, neste contato, o conhecimento do outro, do seu referencial, da bagagem sócio-cultural diversa, como uma nova forma de ver, entender e explicar o mundo.

Com a criação e ampliação, cada vez maior, de um espaço democrático, para conhecer, estudar e discutir as diferenças políticas, sociais, culturais, e toda a gama das ricas, difíceis ou diversas posições dos indivíduos e dos grupos diante do mundo, será possível uma nova alternativa para a escola. Este é o desafio, no qual todos poderão perceber-se como iguais frente aos demais, aceitando as diferenças, como caminho alternativo para uma realidade tão dramática e cheia de divisões, desigualdades e hierarquias.

Na provisoriamente das soluções humanas, esta poderá ser uma alternativa para a escola consciente do seu papel, ou, pelo menos, para professores e alunos que, voltados para a desafiadora questão de conhecer-se a si mesmo e ao outro, perseguem novos conteúdos e métodos que possibilitem mais eficiência no ensino-aprendizagem na escola. Com isso, perceberão melhor a relatividade de suas visões de mundo, com toda a gama de enriquecimento e humanização que esta experiência certamente trará.

NOTAS

1. O conceito de *cultura* é tomado no sentido antropológico, inspirado em Geertz (1978:14), que a considera: um modo global de vida de um

povo, legado que o indivíduo adquire no grupo de origem, formado por um modo de sentir/pensar/agir, e um conjunto de crenças e valores que se constituem como aprendizagem comum e geram padrões de comportamento, aprendidos coletivamente.

2. O termo *humanização* é empregado em dois sentidos. Num primeiro, para designar o processo de inserção do indivíduo no grupo cultural de origem, através da bagagem inicial e básica que determina sua identidade social, tais como língua, tradições, costumes etc. Um segundo sentido refere-se à dimensão atribuída por Paulo Freire, em livros como *Uma Educação para a Liberdade - textos marginais*, 4ª ed., Porto: Dinalivros, 1974, e *Educação como Prática da Liberdade*, 10ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, entre outros. Este termo define um tipo de educação "*verdadeiramente humanista que, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade... Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo*" (Freire, 1974:14 e 17).
3. O conceito de *etnocentrismo* é explicado, com muita propriedade, por Lévi-Strauss (1980:53), quando este autor afirma que é "*a atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós, quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar, pura e simplesmente, as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos*". Everaldo Guimarães Rocha, no seu livro, *O que é Etnocentrismo*, 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986, define este conceito de forma muito didática: "*Etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos e nossas definições do que é a existência*". (1986:7).
4. Estas questões são estudadas com profundidade por Lúcio Kowarick em *Capitalismo e Marginalidade na América Latina*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
5. Esta teoria é apresentada e desenvolvida na obra de Mikhail Bakhtin, *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, São Paulo: Hucitec, 1987.
6. *Relativismo Cultural* é uma atitude intelectual que se contrapõe ao

etnocentrismo, permitindo a avaliação dos outros grupos e culturas, a partir dos seus próprios valores, sem "transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença"(Rocha, 1986:20).

7. O termo *atualização histórica* é definido por Darcy Ribeiro (*Teoria do Brasil - os Brasileiros*. Ed. Vozes, 1992) como a via pela qual um povo passa de uma etapa a outra da progressão sócio-cultural, através da influência de povos estranhos que se impõem como centros exógenos de dominação e os convertem em seus *proletariados externos*, destinados a produzirem excedentes para a manutenção dos padrões de vida do núcleo cêntrico. Indígenas e negros "*experimentaram uma atualização histórica que os incorporou à primeira civilização de âmbito mundial, servida por uma tecnologia mais alta, mas da qual apenas participaram como carvão humano*" (Ribeiro, 1992:37).
8. Segundo Roberto Cardoso de Oliveira, *fricção interétnica* é o equivalente lógico ao que os sociólogos chamam de *luta de classe*. Vide: *Sociologia do Brasil Indígena*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
9. Darcy Ribeiro, no seu livro *Teoria do Brasil - os Brasileiros*, falando sobre a formação étnica e cultural brasileira, classifica o seu povo como um *povo-novo*, no sentido em que a "*conjunção de matrizes étnicas diferenciadas [...] [...] seguidas da desculturação destas matrizes, do caldeamento racial de seus contingentes e de sua aculturação no corpo de novas etnias[...]*" criaram no plano étnico uma *species-novae*. Esta classificação pode ser aceita desde que se considere o conjunto de diversificações e de grupos distintos que se mantêm imersos, mas vivos e em confronto nesta realidade.
10. Este tema é bastante aprofundado nesta e em outras obras do autor citado.
11. Os aspectos citados dos meninos **de rua** ou que **trabalham na rua**, e suas relações com a escola, fazem parte de uma pesquisa voltada para o estudo da *Visão de mundo dos meninos de rua de Salvador*, da qual resultou o livro *Decifra-me ou devoro-te: História oral de vida dos meninos de rua*", 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1979.
- ATAIDE, Yara Dulce Bandeira, *Decifra-me ou devoro-te: História oral de vida dos meninos de rua de Salvador*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. Os meninos de rua e a questão da cidadania. *Revista da FAEEBA*, Salvador, Ano 2, Numero 2, p. 35-75, jul./dez.1993.
- BACELAR, Jeferson. *Etnicidade - Ser Negro em Salvador*. Salvador: Iana-má, 1989.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado*. 4ª ed. Rio de Janeiro, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. 5ª ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*, 4ª ed., Porto: Dinalivros, 1974.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Conscientização*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito*. 6ª ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1985.
- _____. *Concepção dialética da educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *A Noção de Estrutura em Etnologia; Raça e História; Totemismo hoje*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1980.
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá, Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.
- KOWARICK, Lúcio. *Capitalismo e Marginalidade na América Latina*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 13ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio (Org.). *Identidade Negra e Educação*. Salvador: Iana-má, 1989.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Política e educação popular*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- MELLO, Guiomar Namó. *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1985.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira Editora, 1976.
- ROCHA, Everaldo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROJETO PEDAGÓGICO EM DISCUSSÃO

Maria José de Oliveira Palmeira
Professora da Universidade do Estado da Bahia
e da Universidade Católica do Salvador

I. INTRODUÇÃO: A NOVA DEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

O fato *novo* na realidade nacional é a revisão de seu estatuto político e a luta pela consolidação da democracia. Na pluralidade de situações de mudança que se processam, tem-se desenvolvido uma luta em que estão presentes os seguintes elementos:

a) **questionamento das dualidades e imposições externas** que exigiram, no passado, e ainda exigem, no presente, esforço redobrado para superação de sua partida histórica perversa como nação. A lógica ocidental privilegia esse método de raciocínio por dualidades, em que as diferenças são trabalhadas como subordinações, avaliação do outro como inferior, ou em oposição. Sob sua influência o mundo ocidental impôs ao Brasil um rótulo de *colonizado* e, mais tarde, de *dominado* (no projeto colonial e neocolonial), cujo objetivo sempre foi o de negar sua participação como um dos atores da sua história;

b) **aplicação dos princípios da micropolítica à situação brasileira** - um campo fértil, que se completa no reconhecimento da diversidade e na convivência tolerante com as diferenças, e que envolve o questionamento das ordens nacionais e internacionais;

c) **consideração de uma persistente, mas ainda frágil, efervescência popular** que, através das condutas coletivas conflitantes dos novos movimentos sociais (meninos de rua; trabalhadores sem terra; movimentos contra a fome e a inflação; de mulheres, ecologistas; autóctones, negros), suscita questionamentos importantes a propósito do político e do poder.

Após a distensão política do final dos anos 70, o Brasil vem apresentando sintomas de uma transição para uma forma histórico-social em que a dimensão democrática se reconhece na mobilização social dos antigos profissionais liberais; na recente organização da nova classe média estatal, como grupo funcional que pressiona, no interior da máquina do Estado; no atual perfil do sindicalismo urbano, desligado do controle governamental; na gradativa autonomia do empresariado que forma a burguesia industrial, outrora dependente dos subsídios do Estado, e hoje começando a formular alternativas à sua sobrevivência; na organização crescente dos trabalhadores rurais, em sua demanda pela terra e por alterações na estrutura jurídica da propriedade, e na crescente mobilização popular, através de seus movimentos e organizações específicas, cujo objetivo é a luta pelos direitos humanos.¹

A esses sintomas acrescem-se alguns aspectos da realidade político-econômico-social brasileira, indicativos de que a transição vem se processando de forma peculiar.

No **plano político**, a *nova* democracia brasileira não conhece um nível de maturação comparável às democracias desenvolvidas. As coalizões políticas que a sustentam não têm sido suficientemente fortes para executar medidas e estratégias de mudança que envolvam setores como o bancário e o financeiro, assim como alguns ramos da indústria, a exemplo do automobilístico.²

No **plano macro-econômico**, persistem os condicionantes externos e os problemas decorrentes da dívida acumulada, do bloqueio das importações de tecnologia de ponta pelos países hegemônicos, e da depreciação de sua produção, destinada ao mercado internacional. Somam-se a estes os condicionantes internos, relacionados à gestão do déficit público, à política monetária e à estratégia de controle da inflação, à política de criação de empre-

gos e sua associação com a formação profissional e as finalidades educacionais, tema ao qual retornaremos.

No **plano social**, enquanto opera sua transição, país e povo vivem os efeitos dos graves problemas gerados ou aguçados no período da recente ditadura, cuja síntese é a exclusão de grande parte de sua população da riqueza produzida. E, ainda que nos últimos dez anos a economia venha apresentando níveis razoáveis de crescimento (em 1993 atingiu 5% do PNB), permanece a situação de exclusão, confirmando que a natureza do problema é, fundamentalmente, política.

Os índices econômicos não desfazem a realidade da ausência de um projeto de integração social que conduza à solução das necessidades básicas da população, cuja saída da crise exige a redução da desigualdade social e o respeito à vida humana. No Brasil permanecem, ainda, situações em que o respeito pelos direitos humanos varia, segundo a classe social e o poder aquisitivo da vítima, associando-se ainda a cor da pele e mesmo a região.³

Para a superação da atual realidade de exclusão, vem se ampliando na sociedade a compreensão da necessidade de:

a) **encontrar uma justificativa para a intervenção do Estado, diferente da que existiu até o momento**, admitindo-se que, isolado, o mercado produz miséria e exclusão.⁴ À medida que a população entende que a pobreza decorre, fundamentalmente, das políticas econômicas atuais, sua organização vem se dirigindo no sentido não de apoiar qualquer intervenção do Estado, mas considerar a importância da articulação deste com o mercado. Traduzir as necessidades em políticas públicas, assegurando a execução de medidas e normas que viabilizem o atendimento a essas necessidades, parece ser a direção do movimento. O foco desloca-se para outros atores que não apenas o Estado, isto é, instituições que expressem a vontade popular e o pressionem no sentido de assegurar a execução dessa vontade;

b) **utilização de táticas diversas das observadas na situação européia**, face à enorme diferença de renda e de *status* entre as classes médias e baixas da sociedade. Parece não estar ocorrendo o fenômeno de esvaziamento do conteúdo explosivo do conceito de classe, presente na Europa. A classe média brasileira vem sofrendo achatamento, em termos econômicos e de privilégios, em um processo de segmentação, em que um segmento enriquece (a exemplo de profissionais liberais de algumas áreas específicas), enquanto outro empobrece (funcionários públicos, em geral, e pequenos comerciantes);

c) aceitação das regras do jogo eleitoral e de novas coalizões políticas.

Nesse particular, a especificidade brasileira apela à consideração de que a competição eleitoral *"é necessária, mas não suficiente na consolidação de democracias como as latino-americanas"*, onde o clientelismo não foi suprimido pela moderna ordem capitalista, mas permanece nele integrado. A transição da situação de cliente para cidadão vem se dando em ciclos de conflito que, segundo a região e a ocasião, conduzem a padrões de interação entre o Estado e os movimentos sociais, em que é possível observar-se não só a continuação do clientelismo, como sua modernização para uma forma de semi-clientelismo (uma relação entre clientelismo autoritário e direitos pluralistas dos cidadãos), ou ainda a presença de um pluralismo negociado.⁵

Como o clientelismo é uma forma de barganha (negociação), permanece sempre algum grau de autonomia entre as partes. O relativo grau de autonomia dos movimentos populares, surgidos do fundo do poço em que se encontram alguns segmentos sociais, sugere que o sistema político, recentemente secularizado, é capaz de instalar uma interlocução legítima entre os diversos grupos sociais.

Essa interlocução exige políticas públicas de alcance estratégico que apelam à coadjuvância da educação, ganhando significado a análise de aspectos da política educacional, ora em discussão e, nela, a relação entre o público e o privado, compreensiva das perspectivas da democracia, numa realidade que mantém a individualização dos direitos públicos, entre eles o direito à educação.

II - A INDIVIDUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Como se explica que o Brasil, sendo um país relativamente integrado ao mercado mundial, e orientado pela filosofia política liberal (que defende a escola pública e gratuita para todos), tenha chegado a níveis tão elevados de exclusão da população, do direito social à educação?⁶

Uma explicação possível passa pela compreensão de aspectos históricos do público e do privado e sua relação com a utopia da igualdade e da liberdade, com conseqüências sobre a finalidade da educação, assim como da inserção do Brasil neste cenário histórico, definidor da atual individualização de sua educação, que trataremos nos itens a seguir.

A - Aspectos Históricos do Público, do Privado e da Educação

Entre os gregos, não encontramos a dualidade público/privado. O conteúdo da igualdade grega (uma igualdade formal, onde a lei assegurava a justiça entre iguais), imprimiu ao seu funcionamento uma característica de complementaridade entre o interesse particular (o privado), e o interesse geral (o público), que constituía a essência da vida em comum.

Mais tarde, na Antiguidade romana, a cidadania não será apenas um direito natural, como entre os gregos, podendo também ser comprada. Da necessidade da defesa do território e da compra da cidadania, surge, na "res publica" romana, um sistema de clientela que originará o sistema do público e do privado que hoje conhecemos.

Quando sobreveio a anarquia sobre o Império Romano, a educação é abandonada à iniciativa privada, fundada sobre a livre concorrência. O ensino privado funcionará sob um plano estritamente comercial, sancionado pelos exames de Estado, sob a alegação de que "*a cidade não possui nem os recursos, nem os serviços administrativos, necessários para assumir diretamente os encargos de um ensino público*"⁷

Quanto à sua finalidade, tanto na Antiguidade grega quanto na romana, a educação não constitui uma necessidade econômica, não integra o domínio do privado, mas é uma atividade política. O cidadão que integra a *polis* precisa da educação para falar aos outros. A educação é uma atividade pública, por definição, é o espaço onde se discutem os interesses comuns, concepção educativa que prevalecerá no mundo antigo até a organização da Igreja Romana, que dará à educação uma dimensão espiritual e moral, com o objetivo de difundir a doutrina cristã.

Na Idade Média, o paradigma social fornecido por THAGASE alterará o conteúdo da igualdade até então em vigor. De acordo com a sua **concepção universalista**, o cristianismo postulará uma unidade da humanidade pela fé, na compreensão de que não são as leis temporais que contribuem para melhor guiar o homem, mas a fé.⁸

A reação a essas concepções de indivíduo, sociedade e política, sob a égide da Igreja, aparece quase 1.000 anos depois, com a Reforma, expressão de um neo-aristotelismo, cujo suporte técnico é **a laicização dos valores morais**.

O movimento da Reforma exigirá de seus principais representantes a integração com toda uma efervescência intelectual, à procura de fontes teóricas externas e compreensivas do que significa o uso privado da razão. Sua finalidade era descobrir a mensagem divina e o uso público dessa mesma razão, e ajuntar as leis positivas às leis naturais, escrevendo a história cristã com autonomia da Igreja. É isto que permitirá à humanidade elaborar um novo paradigma, caracterizado pelo pluralismo das idéias, uma nova justificação do poder (que não é mais de origem divina), e a reanimação do discurso da soberania e seu fundamento legal. Nele, a religião se situa como negócio privado, e não mais como negócio público, tornando-se uma questão fundamental para a paz.⁹

Os séculos XVII e XVIII trazem a dissolução das relações feudais, que é feita juntamente com alterações na propriedade e na renda. É quando a decomposição da pequena propriedade privada se acentua, e o monopólio da terra, por alguns, estabelece-se como o instrumento privilegiado de exploração das classes produtoras. Essas transformações originam as teses pré-liberais, que colocam o interesse particular e a proteção das pessoas acima da mobilização social e da construção da sociedade. Nelas, *"a grande finalidade que os homens buscam, quando vivem em sociedade, é a de usufruir de sua propriedade pacificamente e sem perigo"*, para o que a lei se transforma num instrumento essencial à proteção da paz, do repouso e da propriedade.¹⁰

A renascença e o movimento das Luzes vêm reafirmar o Humanismo, o método científico e o Racionalismo. Neste último, a lei é a expressão da razão. É um período em que o liberalismo clássico, ao mesmo tempo em que é criticado (na compreensão de que, sem reforma do sistema de propriedade, o progresso agravará a desigualdade e a violência já existentes), é também defendido e aperfeiçoado.

Na sociedade moderna que surge, o indivíduo não é integrado em uma comunidade de cidadãos, como na Antiguidade, nem em uma particular corporação comunista, como nos tempos medievais. Nela, a liberdade se aplica ao indivíduo privado. Dessa individualização da liberdade, a história registrará duas divisões fundamentais: 1) a divisão entre os indivíduos, que é a privacidade no interior da sociedade; e 2) a divisão do público e do privado, o que definirá o surgimento do Estado Moderno, como unidade social, separada de seus membros, e intermediadora entre o interesse universal (comum) e as partes interessadas (o privado).¹¹

Quanto à educação, o Movimento das Idéias Pedagógicas situará o ensino, de novo, em um contexto político. É a educação pública como sinônimo de educação coletiva. O problema pedagógico é considerado na reflexão sobre a sociedade ideal e, em meio aos debates, elaboram-se o consenso de que é preciso estatizar a organização escolar.

A primeira tentativa de apropriação do público pelo privado, em educação, é registrada quando, na efervescência dessas idéias, um representante anônimo da corrente realista, inicialmente identificado como DIDEROT, depois como CLEVIER (sem confirmação), vai propor que "*os mestres devem integrar o clero*", e que "*o clero deve fornecer os mestres e os pagar*", numa tentativa de não deixar a educação sob a responsabilidade exclusiva do Estado.¹²

O liberalismo econômico transforma-se em instância de legitimação dos novos poderes que surgem. O consenso sobre o seu pensamento central vai se estabelecer na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), cujo princípio, referente aos limites da responsabilidade do Estado, de "*garantir a segurança de cada um e a propriedade individual*", não encontra opositores.

Com a maioria da população excluída dos frutos do seu trabalho, é inevitável que esse período se caracterize pela questão social e pelo aparecimento de teses socialistas e anarquistas. A igualdade econômica será o centro do pensamento socialista, enquanto a igualdade política será o centro do pensamento liberal.

PROUDHON acentuará a organização econômica dos trabalhadores e a importância de cada cidadão possuir e produzir a propriedade, o que a transforma em uma função e em um direito, resultante da sua destinação, e não o inverso; MARX, fazendo a crítica ao mecanicismo e à forma particular de propriedade que faz nascer o capitalismo moderno, visará à conquista de uma certa fração do poder político oficial, impondo-se a existência de um partido que, através da educação dos seus membros, orientará a luta de classes, a superação da ordem burguesa e a realização de uma reforma social.

As reivindicações pró-democracia que se espalham por toda a Europa, no final do século XIX, e início do século XX, têm como fundamento social o fato de que a família cessou de ser uma unidade de produção econômica, e cada um de seus componentes tem uma relação individualizada com o trabalho. A economia transforma-se no principal espaço da divisão social, enquanto se desenvolve uma concepção polisêmica de liberdade,

segundo a qual cada pessoa é o que faz. A humanidade mobiliza-se pelo acesso generalizado à educação, acreditando que seu ideal é uma função do ideal da sociedade, e qualidade de vida de cada grupo particular.¹³

Na atualidade, após o Estado Keynesiano, assistimos a um movimento de retorno a uma política econômica centrada no mercado, em que *"o capitalismo competitivo, fundado sobre a empresa privada e o sistema de mercado, é a única garantia para os cidadãos de gozarem de uma certa autonomia econômica e se beneficiarem das liberdades políticas fundamentais"*.¹⁴

Às portas do século XXI, e no interior da reflexão sobre a democracia como regime político, e da concepção da liberdade como atividade essencial do indivíduo e complementar à igualdade, vem sendo colocada a questão do Estado¹⁵ e sua prática, na relação com a sociedade e na definição/execução das políticas públicas, entre elas a educacional.

É ainda nessa efervescência de idéias que antecipam o novo milênio que a França desenvolverá um pensamento, segundo o qual é fundamental interferir no plano individual, porque a solução reside na educação, *"única capaz de elevar o gênero humano ao nível da razão correta"*. A educação e o debate, que resultam de uma vida associativa, são considerados como alternativas de revisão/solução aos problemas atuais.

B - Antecedentes da Individualização da Educação no Brasil

A dualidade público-privado sempre esteve presente na história do Brasil. Sendo sua descoberta o resultado da investida de monarcas católicos, terá como característica a imposição da fé católica, num momento em que o mundo fervilha, elaborando novas teses e paradigmas. No nível sócio-econômico e político, nascerá como um projeto de sociedade escravista. Será uma história rica de processos de apropriação do público pelo privado, com uma estratégia de colonização marcada pela dimensão patrimonialista, em que *"o quadro familiar torna-se tão poderoso e exigente que sua sombra persegue o indivíduo mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede, sempre, a entidade pública"*.

Apenas na segunda metade do século XIX é que se cogitará da existência ou não da democracia no país, com o surgimento de teses sobre a propriedade de terra, de natureza socialista. A fase inicial da República, definida pelo fim da escravidão, mas mantendo a propriedade privada, separará a

Igreja do Estado, com a imposição do registro civil e a laicização dos cemitérios, sem contemplar, entretanto, a educação.

A polêmica, estabelecida entre os defensores da escola pública e laica e a Igreja Católica, que luta pela escola privada, é uma constante na história brasileira. O texto constitucional de 1891, que expressou a separação Estado e Igreja é, também, o que se refere à maior derrota da Igreja em relação à educação, uma vez que, simplesmente, garantiu o ensino laico nos estabelecimentos oficiais.¹⁶

Essa formação histórica acarretou ao país um desequilíbrio social cujos efeitos perduram e se fazem sentir no seu processo de adoção do capitalismo moderno, e em que as instituições apresentam, em sua estrutura de relações com a sociedade, um ou, pelo menos, mais de um dos seguintes traços: clientelismo, corporativismo, emperramento burocrático, e universalismo de procedimentos. Esse último é o único que reflete a lógica do moderno mundo capitalista. O perfil institucional do país dificulta a distinção fundamental entre o público e o privado, definindo que a própria gestão pública termine por apresentar-se como assunto de interesse particular.¹⁷

A primeira metade do século XX marcará mudanças de qualidade na vida nacional, no sentido de superar dificuldades originadas do seu processo colonial. A educação, que não se democratiza, passará por grandes reformas, instalando o ensino universitário e mantendo a dualidade escola pública - escola privada.

Mais recentemente, a ação da ditadura militar, que, nos anos 60, concentrou no ensino superior e no ensino médio vocacional (segmentos de interesse do capital, em sua estratégia de reprodução ampliada da época) os empréstimos internacionais, com o aval das elites nacionais, consolidou esse processo individualizador da educação. E, embora nos anos 70, a ênfase das agências de empréstimos tenha sido para a educação do pobre, as metas de alfabetização não foram alcançadas, face aos desperdícios dos recursos nos níveis administrativos e burocráticos, além da corrupção, característica dos "Estados de Exceção".

Nos anos 80, a nação vive efetivos passos de redemocratização. A perspectiva de reinstalação do "Estado de Direito" é acompanhada da expectativa popular de correção dos desvios na administração e da retomada do desenvolvimento. É quando a decisão pela *austeridade* e a redução da intervenção estatal, face à crise da dívida, afetarão mais uma vez a política para a

educação. É a retomada, com força, da ênfase na privatização da educação como estratégia para poupar verbas públicas.¹⁸

Consoante com os princípios do liberalismo revisado, a individualização da educação no Brasil exprime-se no fato de que as classes médias, face aos interesses do capital internacional, retiram seus filhos da escola pública, intencionalmente declinada em sua qualidade e restrita aos segmentos populares.

Gradativamente, nos anos 90, alguns segmentos da classe média vêm sendo obrigados a retornar à escola pública, face às sucessivas recessões econômicas e ao seu afastamento da aliança com os grupos dirigentes. Estes, por sua vez, são pressionados (pela maioria popular que se organiza) pela democratização da escola pública, que vem assumindo *status* de elemento qualitativo nas estratégias de consolidação da democracia e de reconquista do direito público.

Haverá espaço para o discurso liberal clássico, da escola pública gratuita para todos, se a prática de educar, separadamente, os jovens é um obstáculo à integração coletiva e ao viver coletivamente? E quanto ao discurso liberal revisado, encontra algum espaço no projeto pedagógico que se discute hoje no país?

III - O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROJETO PEDAGÓGICO EM DISCUSSÃO

A - O significado político do Projeto de LDB

Enquanto os debates sobre as perspectivas da democratização são indicativos do consenso de que a grande exclusão em que vive a maioria da população tende a obstaculizar os interesses do próprio capital, as discussões sobre as possibilidades do país no novo ordenamento mundial vêm exigindo que se pensem alternativas para a problemática dos níveis de escolaridade e de qualificação da sua força de trabalho.

A política de criação de empregos, sua associação com a formação profissional e as finalidades educacionais vêm definindo que, no setor educacional, o país viva o paralelismo de dois discursos, subjacentes ao projeto pedagógico em discussão:

1) O **discurso liberal clássico**, que propõe um projeto pedagógico de cidadania, em que a finalidade da educação, sob a responsabilidade do Estado, é

a de "*educar todas as crianças e jovens da mesma maneira e com o mesmo objetivo, o de transformá-los em cidadãos.*" Suas teses são expressivas da participação popular na definição dos fins educacionais, como sendo os de preparação para a participação política. Como na escola republicana (à exceção do princípio da laicidade), a compreensão é a de que a educação é um instrumento essencial à formação do homem ideal, para uma sociedade melhor e feliz. É a defesa do princípio da igualdade de oportunidades, nascido no século XVIII, viabilizador da liberdade como produção política.

2) **O discurso dos revisionistas liberais** que, no setor educacional se expressa no questionamento do monopólio estatal do sistema nacional de ensino, por tolher a liberdade de escolha dos pais, do tipo de escola que querem para seus filhos. Suas teses dizem respeito à participação dos segmentos societários os mais diversos, contrários ao princípio da laicidade e adeptos da preparação para o trabalho como fim pedagógico, o que vem reforçando a escola privada orientada para o mercado de trabalho. É a defesa do princípio da liberdade, em sua concepção polissêmica, elaborada no século XIX.

Em sua essência, esses discursos guardam em comum três pontos, cuja reflexão consideramos importante: a) o mesmo substrato político-filosófico fornecido pelo liberalismo, a saber, a ética do trabalho; a) a não-consideração do princípio da laicidade, um dos pilares da escola republicana; e c) a manutenção do subsídio público à escola privada. Vejamos cada um deles, em separado.

1 - A Ética do Trabalho

Uma ética, "*onde o indivíduo é tributário da riqueza e seu valor está em função de sua aptidão ao trabalho,*"¹⁹ define um sistema de estratificação ocupacional orientado por uma norma legal, em que a regulamentação de novas profissões e direitos a ela associados definem a extensão da cidadania, e não os valores próprios ao conceito de membro da sociedade.

À força do ideal e da mobilização, coube à juventude denunciar a influência dessa ética na educação, traduzida na sua subserviência ao mercado de trabalho, redutora da aquisição de conhecimentos a espaços limitados e estreitos, além de intensificadora da divisão social do trabalho. Multiplicam-se as ocupações e as especialidades e consolida-se uma cidadania regulada pelo mercado, deixando, fora do usufruto da riqueza, e à mercê da proteção social (onde ela existe!) cada vez mais pessoas.

Como a sociedade brasileira vem fazendo nos últimos dez anos, a França, também, parece sensibilizada a uma problematização ampla da ética do trabalho na educação, face aos problemas a que esta vem conduzindo. A recente mobilização popular (em janeiro de 1994) é indicativa da vontade de assegurar o ideal republicano da igualdade de oportunidades, na crença de que, por esse caminho, pode-se construir a sociedade ideal com o concurso da educação.

Após uma intensa efervescência de idéias, a conclusão é de que a escola pública, gratuita, laica e de qualidade é uma instituição que faz parte do corpo da República, cuja qualidade exige uma pesquisa permanente da verdade e do bem público. Donde o reconhecimento de que a primeira responsabilidade da escola é formar cidadãos esclarecidos, capazes de julgamento autônomo.

Apesar da similaridade de aspectos do projeto pedagógico brasileiro com o discurso da França para sua educação, é importante assinalar que, no caso brasileiro, o princípio da laicidade, um ideal da escola republicana, nunca foi contemplado, além do fato de que a democratização da escola, em todos os níveis, permanece uma utopia: com 30 milhões de analfabetos, o Brasil terá que considerar, em sua redemocratização, além dos graves problemas da concentração de renda e da proteção social, o da abolição das barreiras à mobilidade, entre as quais o acesso à educação.

2 - O Princípio da Laicidade

A longa união da Igreja com o Estado que, como vimos, durou mais de mil anos, estabelece que a absorção da separação e a laicização do poder sejam gradativas, nas diferentes realidades sócio-culturais. Os estabelecimentos educativos têm sido, historicamente, um espaço que as Igrejas não abandonam ao Estado laico; segundo alguns autores, constituem um espaço estratégico de tentativa de retorno da religião à "*situação de direito público*" que, em vista de sua separação do Estado, agora se restringe ao âmbito do privado.²⁰

As situações que decorrem da separação Igreja/Estado vêm elaborando diferentes concepções do termo **laico**. Na concepção *laicidade-separação*, defendida por aqueles que são contra o clero, supõe-se que o Estado continue a combater a religião em nome de uma ideologia atéia. A laicidade do Estado significaria a separação deste das igrejas, sua independência de qualquer outra autoridade não reconhecida pelo conjunto da Na-

ção. A concepção *laicidade-neutralidade* refere-se à neutralidade do Estado a respeito das diferentes religiões e cultos. Nessa concepção, o Estado não mantém uma posição anti-religiosa, nem professa uma atitude particular. Seu dever é manter uma atitude de não-intervenção.

O caso brasileiro é indicativo de que, em todos os textos constitucionais, a Igreja garantiu a inclusão do ensino religioso no horário escolar. Também agora, no projeto pedagógico em discussão, o princípio da laicidade é assumido, apenas parcialmente. Para a escola privada, o artigo 19 prevê, em seu inciso III, "*a liberdade de crença e de expressão, vedada a discriminação de qualquer natureza*", enquanto assegura, ao estabelecimento, a faculdade de regular, a seu critério, o ensino religioso (artigo 32, parágrafo 4). Para a escola pública, é assegurada uma disciplina, com horário normal e em caráter facultativo, que pode ser oferecida em caráter confessional ou interconfessional (artigo 46, alíneas a e b).

O objetivo da interferência ideológica pelo setor confessional, via escola, é perceptível no artigo 46, parágrafo 2, em que se observa que "*aos alunos que não optarem pelo ensino religioso, será assegurada **atividade alternativa** que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade*" (grifo nosso).

Os defensores da escola privada operam com o argumento segundo o qual o pluralismo rompe com o monopólio de um serviço público unificado, e que a escola única morreu com a explosão pluricultural do fim deste século, o que define a necessidade de se educar para uma sociedade aberta e plural.²¹ A laicidade do Estado, antes que a da escola, é o que garante o acesso à cidadania.

Entre os defensores menos radicais da escola pública (que aceitam a coabitação dos sistemas público e privado), os mais exigentes querem que a escola privada se submeta às mesmas obrigações da escola pública, enquanto os menos exigentes contentam-se com o controle e as limitações da destinação de recursos para a escola privada, sob pena de a escola pública ser submetida a uma concorrência desleal e restringir-se a uma "missão social", enquanto o ensino privado competitivo é assumido pela escola privada com subsídios públicos.

Como na atualidade as novas condições de exercício da liberdade religiosa²² vêm refazendo os laços do Estado com as Igrejas, parece definir-se, na prática, uma passagem da concepção laicidade-separação para um **novo pacto laico**. O acompanhamento desse processo é essencial, não ape-

nas face à sua repercussão no conjunto dos valores éticos da sociedade, como no privilegiamento (ou não) que este dará à escola pública e gratuita. Isto porque, o que está subjacente, é o valor que a sociedade atribui à instituição escolar: uma instituição (pública ou privada), que se ocupe da infância, um dos últimos domínios do sagrado.

3 - O Subsídio Público à Escola Privada

No processo de individualização da educação, o aspecto mais visível no projeto de LDB é o repasse de recursos públicos para a escola privada, via operação de serviços.²³ Trabalhando com o conceito de privado, isto é, com a sua característica estrutural - e não com a dimensão fluida, ideologizada, que hoje se divulga no país e que impede uma racionalização do problema, segundo a qual o ensino privado tem uma "imagem" pública, pois em última instância é do interesse de todos - temos a dimensão precisa de seu conteúdo: Privado = onde o público não tem acesso, não é admitido; que se desenvolve à parte; individual; particular; oposto a coletivo, comum, público; oposto a público e social; que não é do Estado e não depende do Estado. (Dicionário Petit Robert 1, Paris, 1994).

À luz desse conteúdo conceitual, a distinção que o projeto, no seu artigo 18, faz entre a escola pública e a escola privada é insuficiente, pois se restringe à sua natureza administrativa. Compromete ainda mais o discurso legal a retirada, na versão atual, dos mecanismos e normas de controle do repasse de verbas públicas para a escola privada, previstos no projeto inicial. Em seu lugar, aparece a recomendação de que as escolas privadas devem ter "*recursos adequados para sua manutenção*" (art. 20, parágrafo 1), um evidente artifício de manutenção do atual embricamento do público com o privado na sociedade brasileira.²⁴

A análise de aspectos da relação do Estado com a iniciativa privada, nos países de democracia liberal consolidada, permite-nos constatar que, nestes, a escola privada pode receber ou não subsídios públicos; um subsídio que é quantificado e controlado, variando de acordo com a maior ou menor correlação das forças sociais nesse sentido. Vejamos alguns exemplos:

- nos **EUA**, a escola privada não recebe financiamento público;
- nos **Países Baixos**, depois da legislação de 1917, o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que o Estado não detenha o monopólio em termos do ensino, e que haja igualdade total de tratamento, no plano financeiro, entre a escola pública e a escola privada. Três quartos (75%) das escolas são

privadas, e o financiamento pelo poder público é de 100%. São escolas católicas, protestantes ou islâmicas, cuja existência é condicionada à solicitação escrita de um número de pais, que interferem na sua gestão e direção, para que estas sejam totalmente financiadas pela comunidade de contribuintes;

- o mesmo princípio (de igualdade de oportunidades) define que o **Estado Espanhol** financie o ensino privado, fundamentalmente formado por escolas católicas. As regras que fixam os direitos e deveres da subvenção pública foram definidas em acordo firmado entre o Vaticano e o Estado, em 1979. Aproximadamente um terço (33%) dos alunos do primário e secundário estuda em centros privados, mediante acordo com o Estado;

- no **Canadá**, 28.5% dos recursos públicos para a educação vão para a escola privada. Na província do Quebec, de colonização francesa e católica, a escola privada funciona com 49,3% de seu orçamento subvencionado pelo Estado, enquanto na província de Ontário, de colonização inglesa e influência protestante, a subvenção à escola privada é de 1,5%. Cada província define essa relação e orçamento em leis específicas;

- as relações entre o **Estado Italiano** e as escolas privadas (confessionais ou não) são regidas pela Constituição de 1946. O ensino público fundamental e médio atende a 95% da população estudantil. O ensino religioso é regido por um acordo de 1929, revisado em 1984, segundo o qual as escolas públicas podem reservar uma hora por semana para o ensino religioso. Com um percentual de 5% de atendimento pela escola privada, o financiamento do poder público dessas escolas é uma questão secundária, restringindo-se a equipamentos e melhorias;

- as escolas privadas do ensino fundamental e médio são raras e caras no **Reino Unido**. Atendem a 7% dos jovens e são procuradas pelas elites sociais. Sem se caracterizarem necessariamente como de natureza confessional, são escolas que identificam sujeitos "bem-dotados", originários das classes médias, com o objetivo de assegurar o nível de suas classes. Na universidade, mediante seleção, é o Estado que, geralmente, financia os estudantes;

- na **Alemanha**, o governo federal, mediante legislação específica, assegura o ensino religioso não-obrigatório como matéria integrante do currículo (à exceção da Baixo-Saxônia que, nos anos 50, adotou um sistema escolar laico, sem ensino religioso.) O ensino privado não é identificado com o ensino confessional, e a descentralização predomina no financiamento do privado. A fórmula encontrada de uma escola comunitária (a possibilidade de uma

educação religiosa numa escola pública) vem satisfazendo o episcopado, mesmo se isso tem significado perda de espaço das escolas confessionais;

- na **França**, a escola privada é 95% católica. Com um dos "lobbies" mais bem organizados no país, o ensino religioso absorve 13% dos recursos para a educação nacional, e atende aos filhos das classes altas (40% profissionais liberais e empresários, e 29% de fazendeiros). Em termos de equipamentos escolares, as escolas privadas são melhor equipadas, com salas especializadas em informática, enquanto as escolas públicas têm melhores equipamentos para educação artística, embora desenvolvam os mesmos programas;

- no **Brasil**, o texto constitucional recente (1988), em seu artigo 213, mantém nas condições anteriores a relação escola pública - escola privada. No nível da legislação de cada Unidade Federada, algumas exigem a divulgação dos valores transferidos às entidades privadas e as finalidades dos repasses. As demandas de subsídio do Estado são de duas origens: a) **empresarial** - que reivindica uma não-interferência na definição dos valores das anuidades e a compra de vagas, mediante a concessão de bolsas de estudos, e b) **confessional** - cujo objetivo é a interferência ideológica, sendo que uma das suas correntes (ligada à CNBB) reivindica o subsídio para oferecer escola gratuita às camadas populares.²⁵

O governo federal reconheceu, recentemente, que "*não tem o controle das verbas que destina ao setor privado*" (entrevista do Ministro da Educação à Folha de São Paulo, em 01.05.1993). Enquanto as mensalidades escolares sobem 1.600% (entre janeiro e março 1993), isto é, 267% acima da inflação no mesmo período, a grande maioria das escolas particulares mantém em seus estatutos a afirmação de que são instituições sem fins lucrativos, o que lhes permite o acesso aos recursos públicos, privilégio que é mantido no art. 20, parágrafo II do projeto em discussão.

Os problemas que decorrem da situação brasileira de descontrole financeiro do Estado, na sua relação com as escolas privadas, são vários. Entre os mais graves destacamos:

a) desfalcada de recursos, a escola pública e gratuita envergonha o país, com seus baixos resultados, tornando difícil lutar por ela, sem um programa que a privilegie. Esta situação vem permitindo o surgimento de propostas provisórias, de alcance e resultados duvidosos, como a de um "mutirão pela educação", de cuja eficácia nos permitimos duvidar, além de desviar a mobilização

popular para a exigência de execução de um projeto pedagógico de cidadania permanente;

b) os objetivos da escola privada (que teoricamente desenvolve os mesmos programas que a escola pública, dirigindo-os, porém, às necessidades do mercado de trabalho) são apropriados por aqueles com maior poder aquisitivo, assegurando-lhes maiores chances de sucesso, o que termina por inviabilizar um projeto, cuja finalidade é baseada no princípio da igualdade de oportunidades. Isto acaba por caracterizá-la como uma escola que vai de encontro aos interesses do Estado.

Dos exemplos vistos acima, a legislação dos Países Baixos, à primeira vista, parece expressiva de um avanço na igualdade de oportunidades, com tentativa de consideração das liberdades individuais. Nela, o legislador assume o papel de controle dos objetivos, programas e modalidades de avaliação do ensino público e privado. - prerrogativas e garantias essenciais que lhe dão direito de recusar a abertura de um estabelecimento, caso seus fundadores não assegurem o respeito às leis maiores.

O funcionamento desse sistema sugere a realização de um estudo aprofundado das relações inter-sociais nesses países, com o objetivo de analisar questões essenciais, a exemplo do respeito à alteridade na manutenção da identidade dos grupos sociais, abertura maior ou menor ao pluralismo das idéias, compreensão e ação política face à imigração e integração entre os povos.

B - A Ética subjacente à LDB ²⁶

O projeto pedagógico em discussão no Brasil é representativo de uma busca de consenso por parte do Estado brasileiro, na relação dialética que este vem mantendo com a sociedade. Seu texto básico, redigido em um período em que a correlação de forças entre os diferentes grupos e seus interesses apresentava-se mais favorável à luta árdua da população pelo "direito público", expressou ganhos penosos e custosos, embora já contivesse contradições e indefinições conceituais importantes, que foram mantidas e/ou aprofundadas no texto atual.

Vejamos o *caput* do capítulo II "Dos fins da educação", particularmente importante para a nossa análise: *"A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social*

e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem estar universais, tem por fins..."

Repetindo a mesma omissão da Constituição que a referencia, o projeto de LDB não especifica o conteúdo dos conceitos acima citados, deixando-os vazios e imprecisos. Por exemplo: que tipo de liberdade se deseja? Individual, como definiu o liberalismo do século XIX, onde os indivíduos são separados entre si e independentes? Coletiva? Pública? Uma liberdade entre iguais, como entre os gregos, onde os cidadãos eram iguais, mas não o eram o rico e o pobre? Que democracia se quer instalar no país? Liberal? Popular? Que conteúdo de justiça será perseguido? Na concepção utilitarista de satisfação das necessidades? Sob um enfoque comunitário do político? Na compreensão do pluralismo e da igualdade orientada para a organização da sociedade em virtude de uma regra distributiva, ou da justiça, em sua dimensão legal, isto é, o prescrito para viver em sociedade, como entre os gregos? Que igualdade é desejada? A igualdade grega, onde a lei assegurava a justiça entre iguais? A solidariedade, conteúdo das utopias socialistas? A igualdade social, justa repartição da riqueza, dos recursos e das possibilidades, concebida pela utopia feminista? A igualdade econômica, centro do pensamento marxista? A igualdade política, centro do pensamento liberal? Que cidadão se deseja formar? Um sujeito de deveres e direitos? Um ser humano feliz?

No que diz respeito à felicidade, a questão é ainda mais nebulosa. Sua delimitação conceitual não parece suscitar debates e discussões intensos como na Antiguidade, onde aparecia como o conteúdo básico das reflexões sobre a paz social. Estudos recentes definem a felicidade "*como uma relação bem sucedida entre exercício e conforto material*", ou como uma relação equilibrada entre conforto material e conforto moral, que, para ser alcançada, implica a denúncia da imoralidade do liberalismo e da economia, que recusa, por exemplo, pagar corretamente os recursos provenientes do terceiro mundo.²⁷

Admitindo o risco que significa considerar uma política social como termômetro da temperatura democrática, diríamos que essa contradição foi mantida, não apenas face à exigência de uma lei ordinária manter-se coerente com a Constituição, mas, também, face à longa expectativa quanto à execução das medidas viabilizadoras ao "impeachment" do ex-presidente. Isto assegurou tempo suficiente à reorganização de segmentos conservadores, e influenciou na redação do seu texto definitivo, que conservou os princípios e finalidades inicialmente definidos, mas suprimiu importantes normas viabilizadoras de sua execução.

Isto permite inferir que a supressão de normas (alvos concretos de ação nos quais a sociedade, efetivamente, se empenhara) foi o caminho encontrado à não-operacionalização dessa concepção educativa.

Tal inferência é reforçada pelo fato de que, em sua democratização, a sociedade brasileira vem investindo na elaboração de planos econômicos que sobrevivem, em média, um ano, dissociados de um projeto global de sociedade que defina, com a precisão que o assunto exige, o conteúdo desses conceitos, temporalizando-os e contextualizando-os.

Esta é a razão pela qual insistimos na observação de que, sem um projeto societário claro, a decisão por uma educação como "*instrumento de promoção a uma sociedade justa, igual, livre, solidária, democrática e feliz*", perde seu conteúdo de sonho, mas pode materializar-se em pesadelo! Pois, como é possível que se explicitem valores éticos de uma cidadania "*contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem*" (art. 2, inc. VII), e se permaneça fiel à ética do trabalho, definindo normas para a sua operacionalização mais eficiente? (art. 52 a 55).

Uma vez delineada em ampla discussão nacional, a operacionalização de um projeto dessa natureza exigirá regras virtualmente não contraditórias, muito precisas, que possam ser, em princípio, aplicadas conjuntamente, sem conflito, após o que o projeto pedagógico poderá adequar-se, em sincronia de fins com a sociedade, e iniciar um caminhar conjunto de transformações objetivas.

IV - POR QUE O MEDO DE SER FELIZ ?

Brasileiro, profissão: esperança!

Refletindo sobre as nossas vivências, visualizamos a alquimia de combinar atos com questões existenciais sobre o homem e seus projetos coletivos. Descobrimo-nos sensíveis à idéia de que é possível acreditar em uma potencialidade humana e no seu desejo de felicidade nas relações.

Imaginamos mudanças não restritas a uma ética na produção de bens, mas que se pautem, também, por uma outra ética na tecedura das relações. E compartimos das reflexões atuais, segundo as quais a felicidade que se almeja nas relações humanas tem, na micropolítica, um campo fértil, no qual o rompimento das dualidades é essencial.²⁸ Parece-nos que raciocinar apenas em direções de conteúdo político é insuficiente. A democracia liberal

e sua crítica (entre outras, a subordinação da sociedade civil aos aparelhos burocráticos; o oportunismo da classe política e a manipulação das reivindicações populares; a privatização dos serviços públicos e a decadência das formas políticas tradicionais), além da reflexão sobre a ação política e sua importância,²⁹ vêm dividindo as opiniões sobre a existência da verdadeira democracia, ou se esta permanece ao nível da utopia.

Além das ações na micropolítica e do questionamento das dualidades, consideramos importante investir na criatividade e inventar novas formas de viver o coletivo, reconhecendo que a rede formada pelos autores Estado/Sociedade/Economia não tem um único caminho de ação, e que a evolução da intervenção pública, no social, é testemunha de uma mutação decorrente do modo de ação dos populares.

Esse caminhar nos faz lembrar do slogan *brasileiro, profissão: esperança*. Virou senso comum no Brasil, e alguns cientistas sociais, aos sonhos da população, acrescentam os seus. É de WANDERLEY, G.C. (1992) a observação de que "*o futuro próximo do Brasil, se pacífico, promoverá a redução do hiato entre a política e a sociedade, gerando-se as instituições políticas compatíveis com o Brasil contemporâneo, cada vez mais distante da ordem regulada perversa*".

Compartimos desse sonho, na convicção de que, sem esperança, não vale a pena caminhar. O processo de redemocratização vem viabilizando, particularmente nas gerações mais jovens, uma reflexão contínua sobre o saldo penoso da trajetória do povo brasileiro, no universo das dualidades tão caras ao mundo ocidental.

Os primeiros resultados dessa reflexão se traduzem em comportamentos mais sadios que os das gerações anteriores, ensinadas a sorrirem de suas mazelas e a anteciparem as críticas a si mesmas. Os jovens se permitem encolerizar! E expressam sua indignação (como demonstram no movimento dos *caras pintadas*), sem perder o humor, conservando a esperança de viver, com o samba no pé, o ritmo no corpo e o toque corporal de irmão, características tão suas. É assim que vêm entrando nos palácios dos chefes de Estado, realizando sua revolução pacífica, exigindo e conseguindo, inclusive, *impeachments* de presidente.

Na linguagem de seus poetas, escritores e cantores,³⁰ a juventude vem identificando (e/ou construindo) novos caminhos que permitem ao país da *chuva, suor e cerveja*, do *samba e carnaval*, de tantas maravilhas e rebeldias, superar seu passado, intencionalmente perverso, e quebrar elos entre

utopias e ancestralidades, afirmando que os excluídos também fazem história.

Sua mobilização é uma recusa veemente e objetiva a antigas teses que induziam à crença da necessidade de se percorrer, na condição de "atrasado", os caminhos trilhados pelas nações hegemônicas.³¹ A juventude afirma-se, dizendo um "não" à manipulação ideológica, segundo a qual os cortes definitivos que o Brasil sofreu, no seu processo histórico, e que não podem ser depreciados, o impossibilitariam de interiorizar os valores da democracia e do progresso tecnológico.

As gerações mais velhas podem até continuar lamentando que o país tenha "perdido o trem da história". As novas gerações, nesse processo de afirmação, vêm dando provas de que não se contentam mais com esse discurso. Sentindo na pele os problemas herdados, aperceberam-se de que o futuro é seu problema e, em conseqüência, é preciso conduzi-lo desde o presente, "no hoje e agora" que tão bem realizam, quando dirigem suas energias em direção aos seus sonhos.

E um dos sonhos da juventude, para cuja realização já se mobiliza, é o da redução dos níveis de analfabetismo no país, mediante a denúncia da forte individualização que vem alimentando o sistema de ensino privado, sustentando uma escola organizada para servir àqueles com maior poder aquisitivo.

Este é, a nosso ver, um primeiro movimento em direção das transformações necessárias à igualdade de oportunidades. No que diz respeito à escola, como conduzi-lo? Mediante uma escola única, que selecione valores universais caros a qualquer grupo humano? Isso é possível, sem se incorrer nos perigos da concepção universalista de mundo, que impregnou a idade Média e culminou com a Inquisição? Ou o caminho do subsídio, a toda e qualquer escola? Este caminho permite o respeito aos valores de cada grupo social e a interrelação entre eles?

As origens do problema são históricas e profundas. Não envolvem apenas a racionalidade e, como vimos, vêm sendo conduzidas também em um tempo histórico. As vivências são reveladoras de que a lei é importante nesse processo. Mas, provavelmente, serão exigidos outros instrumentos além da lei, como já anunciam os movimentos de crítica à modernidade que viabilizem um modo de ultrapassar a dualidade velho/novo e tradicional/moderno.

Enquanto um projeto de integração social não se define, consideramos interessante, como um segundo movimento para as transformações, ao lado da luta pela qualidade da escola pública, acrescentar a reflexão sobre a capacidade da escola de conjugar, em sua prática, os princípios da liberdade e da igualdade.

A pressão popular pela definição de um projeto de integração social é, não só indispensável, como urgente, o que pode ser feito concomitantemente com os demais movimentos. Apenas em um contexto de fins sociais bem explícitos e precisos, a legitimidade futura da escola (pública ou privada) poderá ser medida, o que se fará à luz de sua capacidade de contribuir, como instrumento de igualdade e espaço de exercício da liberdade, na luta social por novas modalidades de distribuição do poder e de justiça.³²

O momento brasileiro atual é de correlação de forças ainda não definidas. Somos sensíveis a crer que, pela organização e mobilização social, o caminho das transformações necessárias à felicidade pode ser delineado. Ele está na raiz de questões essenciais surgidas com o raciocínio dual, e presentes na agenda das principais discussões no mundo (a exemplo da distância entre a teoria e a prática; entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; o dever ser e a realidade social concreta; a relação homem-mulher; a interrelação razão-emoção; a complementaridade dominante-dependente, o público e o privado, entre outras), cuja análise compreensiva e ruptura constituem o conteúdo básico e a finalidade maior do processo educativo.

Os educadores têm como "métier" específico o de auscultar o mundo, acompanhar seu movimento, questionando-o com seus estudantes, mantendo-os **informados** e **inconformados** com os resultados que a humanidade já alcançou, motivando-os a avaliarem os valores da ética do trabalho, redimensionando-os na consideração de uma ética na tecedura das relações. Pois, por que o medo de ser feliz?.

Montreal, inverno de 1993/4

NOTAS

1. As tentativas de explicação teórica do processo de redemocratização brasileira desenvolvem as hipóteses (não necessariamente excludentes), de que este resultou de (a) *uma transição contínua*, possível após a liberalização institucional dos anos 70, que permitiu o florescimento

e a tradução político-social das transformações econômicas em curso; (b) *uma crise de legitimidade*, decorrente das sucessivas crises econômicas que se seguiram ao período de 1973/77, associadas às pressões dos movimentos sociais nacionais e internacionais, que exigiram a retomada da democracia, e (c) *uma crise de hegemonia*, crise da autoridade da classe dirigente, ou crise do Estado, em seu conjunto, com a ameaça de ingovernabilidade. Ver: BRUM TORRES, J.C., *A Democratização Brasileira: Transição Contínua? Crise de Legitimidade? Crise de Hegemonia?* CLACSO, Recife, 1987, e WANDERLEY, G.C. *A Pós-Revolução Brasileira*. Cap. IV, 1992.

2. O processo de redemocratização prossegue, até porque os objetivos que o liberalismo revisado se propõe realizar (a exemplo da reativação do mercado, saneamento das finanças públicas, desregulamentação e livre jogo da concorrência e criação de um novo mercado de trabalho, constituído de empregos flexíveis, entre outros), exigem a inclusão da maioria da sociedade, assumindo a democracia um significado especial, "*visto que é a troca de autores que ela pressupõe que permite medir a margem de poder de quem decide, o peso político dos grupos visados, e a proteção às medidas tomadas que este peso permite ou não*". Ver DUQUETTE, M. *Séminaire sur le développement d'Amérique Latine et Afrique*. UQAM, 1993.
3. Vide GRZYOWSKI, Cândido. *Trabalhadores Rurais e Democratização no Brasil*. IESAE, 1990.
4. A tese liberal é a de que a intervenção estatal, que vinha sendo feita, caiu no protecionismo estatal e na má alocação dos recursos. Como o Estado e sua intervenção perderam eficácia, entre outros motivos face à corrupção, essa tese encontra uma certa legitimidade na crise do Estado.
5. Sobre as regras do jogo eleitoral, ver PRZEWORSKI, Adam. *Democracy and Market*. Cambridge University Press, 1991. A respeito do clientelismo ver, entre outros, FOX, Jonathan. *The Difficult Transition from Clientelism to Citizenship: Lessons from Mexico*. *World Politics*, vol. 46, nº 2, janeiro, 1994.
6. Níveis que se traduzem, na atualidade (1994), em 26% da população, o que corresponde, aproximadamente, a 30 milhões de analfabetos (SIEEC-MEC).

7. É o período em que as escolas romanas recorrem à emulação e QUINTILIANO (séc. III E.C) chamará a atenção para os perigos de uma educação coletiva. Vide MARROW, H.I. *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions de Minuit, 1965.
8. Ver THAGASE, A. *La Cité de Dieu*. Cit. in: DUQUETTE, M. *Les Idées Politiques: de Platon a Marx*. Presses de l'Université de Montréal, 1993.
9. Vide Marcílio de PÁDUA (1.275 E.C) em sua obra *Defensor da Paz*, e DANTE, A., em *A Divina Comédia*, onde é traçada uma nítida distinção entre teologia e política.
10. Teses que postularão a crença numa harmonia natural dos homens (ou o inverso, em sua perversidade natural) dirão que "*não há controle nem força fora da lei*" e que "*a finalidade não é o bem comum mas a de assegurar uma liberdade mínima a cada indivíduo*". Ver MAC PHERSON, C.B. *La Théorie Politique du Moyen Age*. Moscou, 1976.
11. Identificadas, mais tarde, na análise marxista. Ver MARX, K. *Escritos da Juventude, 1 a 7*. Cit. in: SERPA, Felipe. *Notas à Compreensão do Público e do Privado*. Fortaleza, 1992, (mimeo).
12. Como o queria CHALOTAIS e seus adeptos. Seu plano é essencial na história do ensino público, e continha o germe da centralização do ensino e sua laicização. Ver CHATEAU. J. *Politique et Pédagogie*, 1973.
13. Em DEWEY admite-se a possibilidade da educação ser conduzida pelo Estado, lembrando-se, porém, da importância do seu controle pela sociedade, de maneira a assegurar que o ideal positivo seja o bem-estar em conjunto da sociedade. Vide OU TSUIN-CHEN. *La Doctrine Pédagogique de John Dewey*. Lib. Philosophique, J. Vrin, 1958.
14. Tentativa de conciliar o mercado e a solidariedade social (Ver KEYNES, J.M.. *Essais de Persuasion*, Paris: Gallimard, 1931), e duramente criticada pelos revisionistas liberais, como um Estado gerador de parasitas do mercado, investidores desgostosos e economia vacilante. Detalhes em FRIEDMAN, M. *La Liberté de Choix*. Paris: Ed. Pierre Bel, 1980.
15. "*agente de mediação e de regulação dos interesses privados em nome*

do interesse geral e superior da nação". Ver BOISMENU et alli. Les Formes Modernes de la Démocratie. Paris: L'Harmattan, 1990.

16. Detalhes em OLIVEIRA, R. e CATANI, A. *Constituições Estaduais, Brasileiras e Educação*. Cortez Editora, 1993.
17. Ver NUNES, E O. *Tipo de Capitalismo, Instituciones y Accion Social: notas para una sociologia politica del Brasil Contemporaneo*. CLACSO, Recife, 1987.
18. LEWIN, K. *Education in Austerity: Options for Planners*, Paris: UNESCO, 1987.
19. Nascida com a Revolução Industrial e sua civilização do trabalho, que definiu as atuais relações do ser humano com a natureza e entre si, e transformou a economia no principal espaço da divisão social. Ver as contribuições, nesse sentido, de E. BURKE e J. BENTHAM, que põem em evidência a questão da utilidade e da ordem política, e as contribuições de D. RICARDO e A. SMITH, que trabalham com o argumento da raridade conjuntural dos bens e do mercado, e a dinâmica da concorrência, respectivamente.
20. Sobre as estratégias de recristianização, vide KEPPEL, G. *La Revanche de Dieu*. Ed. Seuil. 1990. A respeito das relações Estado/Igreja ver BAUBEROT, J. *Vers un Nouveau Pacte Laïque*. Seuil, 1990.
21. A exemplo do Quebec/Canadá que, após a aplicação do Paradigma da Medida Exata (1975/1990), que centrava o currículo na importância não só do sujeito como também do objeto, vem, recentemente, questionar as funções da escola, experimentando, desde 1991, o paradigma das Competências Vitais, de inspiração norte-americana, como capaz de melhorar a missão da escola e reduzir as elevadas taxas de evasão (que atingem até 43% no ensino médio).
22. Decorrentes da ajuda estatal aos movimentos sociais/associações, muitas de inspiração religiosa, e da parceria religião/autoridades políticas na administração de questões éticas decorrentes dos fluxos migratórios.
23. Como, por exemplo, para a pesquisa no ensino superior privado, quando é sabido que os quadros profissionais estão, em sua maior parte, nas universidades públicas e/ou em bolsas de estudos (art. 103, 104, 105 e 113).

24. Projeto de Lei nº 1.258, de 1988, do Deputado Otávio Elísio, relator Dep. Jorge Hage.
25. SILVA, J.M. *A Escola Católica: uma contribuição ao estudo das escolas católicas de São Paulo*. PUC, 1983.
26. Empregamos o termo "Ética" no sentido aristotélico: ação humana, conhecimento conceitual dos fins possíveis e a perseguir, e que podem, facilmente, conduzir a normas.
27. Vide a esse respeito DUMONT, R. em *Le Devoir*, abril de 1993.
28. Idéia presente em ARISTÓTELES (*A Política*, Tomo I, p. 36 e ss), quando, diante dos frequentes conflitos entre os aristocratas e a ameaça de paz social, elege, como questão central de suas investigações, a de "*como podem os homens se associar para realizarem plenamente sua natureza e, assim, alcançarem a felicidade?*" Na contemporaneidade esse enfoque é privilegiado por GUATARRI (1989), e DUMONT (1989), citados em UNGARETTI, A. *Meta Texto*, Cabo Verde: UNICEF, 1993.
29. Na era moderna, o político "*é um espaço público para defesa do interesse geral, um lugar institucional de representação e de mediação de conflitos e uma concepção normativa ou prescritiva dessas mediações*", o que o transformou no objeto da democratização. Ver BOISMENU, G. *Les Formes Modernes de Démocratie*. Les Presses de l'Université de Montréal, 1992.
30. Ver a produção poética de Caetano VELOSO, Milton NASCIMENTO, Chico BUARQUE de HOLANDA nos últimos 20 anos, e as reflexões de América UNGARETTI.
31. No século XVIII, as teses de Benjamim CONSTANT; no governo de Jimmy Carter, a Teoria de Etapas de ROSTOW; e, mais recentemente, BAUDRILLARD em seu livro *Amérique*, Paris: Seuil, 1990.
32. Uma "justiça orientada para o bem comum" (conteúdo da moral em SOLON, no século II A.C., e em ARISTÓTELES, segundo o qual "*em política o bem comum não é outro que o justo, isto é, o interesse geral*"), ou ainda a "justiça social" (conceito nascido na sociedade liberal a partir do século XVIII, que trata da divisão do dinheiro, e é orientada para a organização da sociedade em virtude de uma regra distributiva, orientada para o indivíduo).

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FAMILIAR E A INTEGRAÇÃO SOCIAL : A FAMÍLIA SAUDÁVEL

Luiz Fernando Pinto

Psiquiatra e psicanalista

Professor da Universidade Federal da Bahia

Apesar da escola e da sociedade moderna terem criado espaços e instituições diversas, que assumiram progressivamente funções antes privativas da família, nenhuma delas, porém, conseguiu substituir o seu papel educativo e socializante. A família é biologicamente responsável pela origem do indivíduo, mas é, sobretudo, o espaço privilegiado onde gerações, diferentes em seu papel educativo, propiciam o desenvolvimento emocional adequado à sua prole.

A família saudável tem uma estrutura dinâmica e está envolvida num contínuo e permanente processo de evolução e mudanças, rumo a um *vir a ser* sem estagnações ou retrocessos patológicos. Este processo permite e favorece a expansão constante e estável dos cônjuges e dos filhos, tanto na dimensão individual como, sobretudo, na dimensão relacional intra-familiar.

O estatuto que rege a vida familiar é determinado por um conjunto invisível de necessidades funcionais que organiza a maneira como os diversos membros da família interagem. Os múltiplos objetivos e interesses individuais são os fatores integrantes de um complexo processo interativo familiar, do qual resulta um tipo especial de *negociação* que expressa a eficiência ou falência do sistema. Nesta *negociação* constitutiva do *sistema familiar*, os desejos e demandas individuais e egocêntricas tendem a modificar-se em busca de soluções consensuais, à medida em que este jogo de interesses provoque confrontos, conflitos ou tensões. Se esta *negociação* não for consensual e adequada, o sistema familiar pode tornar-se disfuncional, adoecendo um dos seus membros e elegendo-o como o "bode expiatório", que passará a ser o porta-voz desta disfunção da família. Na ausência do "bode expiatório", poderá instalar-se uma situação de mal-estar e desajustamento generalizado, que funcionará como um sinal de alarme precursor de uma futura ruptura mais grave do equilíbrio do sistema familiar.¹

Nas famílias sadias estas regras e normas são fortes e estáveis, embora flexíveis, e funcionam como referenciais e apoio ao crescimento, buscado por cada um dos seus membros. Este tipo de família funciona como um espaço saudável, que assegura a continuidade e o crescimento dos seus membros, na medida em que favorece as necessidades de coesão grupal, permite a diferenciação do indivíduo e estimula a busca e a realização da autonomia pessoal.

Quando a expectativa do grupo familiar em relação às funções de cada um é excessivamente severa e rigidamente exigida e imposta, essas funções tendem a distorcer-se e tornam-se difíceis de serem cumpridas. Assim, os membros não podem corresponder às necessidades e exigências do sistema familiar, o qual desestrutura-se, perdendo a sua harmonia e levando os seus componentes a relacionar-se apenas através do cumprimento formal das suas funções. Os papéis passam a ser exercidos de maneira formal e fria, quase burocrática, como se o ambiente familiar fosse uma repartição pública e os seus membros fossem meros funcionários, desinteressados, incompetentes e pachorrentos na frieza dos seus desempenhos.

A partir de um certo grau de autonomia do indivíduo, quando a família não o gratifica ou realiza, ele passa a buscar em outros grupos substitutivos a satisfação das necessidades e carências que a família não realiza.

Numa família bem estruturada há sempre um harmônico *senso de conjunto*, uma espécie de corporativismo ou *nacionalismo familiar*, como

afirma Whitaker ², que tão bem expressa o espírito de união e o orgulho do "nós, os Loreto Mendes", "nós, os Pereira Machado", etc. Este espírito familiar de integração plena permite, todavia, que seja respeitada a individualidade de cada membro, ao tempo em que impede a sensação de dispersão e isolamento que gera o sentimento de defamiliarização.

As fronteiras intergeracionais são bem delimitadas, embora flexíveis, em decorrência da clara definição dos papéis exercidos dentro do sistema por cada um dos familiares. Segundo Whitaker ², cada elemento da família tem oportunidade de contatar com uma *família intrapsíquica* de três ou quatro gerações, resultando daí uma sensação de continuidade familiar ao longo do tempo, fator de importante reforço para as tradições de família e instrumento para a percepção transgeracional da passagem e herança dos valores familiares. Esta transmissão de tradições se faz através da história oral da família, transmitida de geração a geração, e reforçada pelo *memorial familiar*, constituído por documentos, fotografias e relíquias diversas dos ancestrais.

Uma das principais características da família saudável é a grande liberdade e flexibilidade que há no exercício dos diversos papéis familiares. Não há dúvida que existem distinções e limites entre as gerações, mas isso não implica, necessariamente, no estabelecimento de estruturas hierárquicas frias, rígidas e intransponíveis entre elas.

Assim, a clareza, a flexibilidade e a permeabilidade dos limites existentes nas relações familiares saudáveis funcionam como um efetivo painel indicativo da qualidade de funcionamento da harmonia e integração vigentes. A distribuição e o exercício do poder dentro da família saudável são flexíveis, havendo sempre a abertura para a expressão das diferenças individuais. Não há a menor dúvida de que os níveis de responsabilidade e autoridade dos pais são diferentes daqueles inerentes aos filhos. Os pais representam a viga mestra da estrutura familiar, e os filhos necessitam sentir que a autoridade parental é a fonte de segurança e proteção para toda a família. Aos pais compete não só oferecer a proteção necessária para o crescimento sadio dos filhos, mas também o auxílio para que eles se tornem competentes e habilitados para a administração da própria vida, no mundo competitivo e hostil que os cerca.

Na família saudável este poder é bem definido e aceito, não havendo por parte dos genitores o temor da perda da autoridade. Por isso, os pais não necessitam prová-lo continuamente - nem aos filhos, nem a si mesmos -

porque a relação vigente entre eles é uma relação de amor, admiração e respeito. Os pais, portanto, estão suficientemente seguros para não se sentirem desafiados a vencer todas as competições e lutas pelo poder, não necessitando, tampouco, manter um padrão rígido de autoridade para auto-afirmação e demonstração de que são os detentores absolutos do domínio familiar.

Uma família saudável pode conviver com triângulos cambiantes e coalizões flutuantes sem que isso possa dar margem à insegurança e ao ciúme. De fato, ter a liberdade de vivenciar possíveis combinações triangulares e permutações de objetos relacionais é uma experiência muito enriquecedora. Assim, poder ligar-se de maneira especial a um dos pais, filhos, parentes, amigos, colegas de trabalho, etc., em determinadas circunstâncias, sem que o outro sinta ciúmes, é um tipo de flexibilidade triangular que, longe de corroer uma estrutura sólida, só contribui para fortificá-la ainda mais.³

Desde a infância, o indivíduo deve aprender e praticar o exercício da liberdade, sentir-se livre para integrar-se a grupos, desengajar-se deles, estabelecer parcerias e renovar os parceiros, dentro e fora do sistema familiar. Esta experiência é necessária para o aprendizado dos desligamentos futuros e aprendizado da elaboração dos lutos familiares, sem sentimentos de culpa pela perda da família, nem fantasias de abandono no momento da emancipação e da partida para uma vida própria e independente.

Este tipo de estrutura familiar saudável propicia a cada um dos seus membros a sensação de ser parte integrante de uma comunidade segura, protetora e acolhedora e que, ao mesmo tempo, não só encoraja, mas, sobretudo, estimula a independência, a autoconfiança, o crescimento e a auto-expressão. Este tipo de relações sadias faz com que os filhos sintam-se livres para partir e voltar, reunir-se à família e partir de novo, num ir e vir livre e sem fronteiras, num sistema de vidas comunicantes e portas abertas, que deixa nos filhos a sensação de que o seu lugar na família nunca será extinto com o seu mero afastamento físico. Muito pelo contrário, o sentido de pertença, de lealdade e de corporativismo reforça-se, e todos desejam estar juntos para que o clima de confraternização cada vez se reforce mais, contribuindo para que os alegres anos dourados da infância e adolescência nunca se apaguem na lembrança de todos. É esta postura que confere a pais e filhos a maravilhosa sensação de que as portas e os corações permanecerão sempre abertos a cada partida ou a cada afastamento, à espera do regresso que um dia marcará o fim da espera.

A família saudável está sempre disponível e apta para mudar, crescer, evoluir, sem bloqueios, sem medo, sem limitações. As situações adversas que eventualmente venham a surgir, longe de funcionarem como ameaças e obstáculos ao seu crescimento, atuam, na verdade, como desafios e estímulos à luta, à solidariedade, à coesão, como um fator estruturante do amor e da confiança existente entre os seus membros. Este tipo de família funciona como uma estrutura aberta, na qual todos - os amigos, os colegas dos cônjuges ou dos filhos - são sempre bem-vindos e bem recebidos no espaço familiar, aberto a todos, numa acolhida afetuosa que a todos une e aproxima. Não se registram fantasias paranóides ou rejeições imotivadas, deixando os diversos membros da família à vontade para trazer os seus amigos, sem temores de que eles sejam rejeitados. É esta abertura que faz com que genros e noras representem uma parte extensiva e bem integrada à família, constituindo-se em uma ampliação natural dela.

Outro espaço muito importante é aquele reservado ao diálogo. Família saudável dialoga muito, e respeita muito o diálogo, reservando para ele um espaço sagrado, no qual todos têm liberdade para expressar-se livremente sobre quaisquer problemas, quaisquer insatisfações, quaisquer anseios ou reivindicações. Todos são ouvidos, respeitosamente, e todos os discursos são levados em consideração, sem que esta conversa livre e aberta nem de longe ameace a estrutura e coesão familiar, porque as bases afetivas são sólidas, e o corporativismo familiar é suficientemente consistente para suportar o peso das tensões eventualmente surgidas. Assim, as dúvidas e as situações equívocas são resolvidas abertamente, sem subterfúgios, sem repressões e sem fantasias paranóides, evitando, assim, o surgimento de subprodutos e resíduos indesejáveis de frustrações desnecessárias que poderiam, mais tarde, resultar em material patogênico capaz de perturbar a harmonia familiar.⁴

Na família saudável, cada um dos cônjuges sente-se responsável pela qualidade da vida conjugal e familiar, evitando as estereotípias ortodoxas e as diferenças rígidas de papéis. O bom e harmônico relacionamento interfamiliar é pautado pela mutualidade, reciprocidade e interdependência, pois a estrutura familiar não necessita ser *hierárquica* para ser sólida e sadia, bastando, para tal, ser democrática, compreensiva e consensual.

Neste tipo de família os vínculos são fortes e estáveis e os *acordos inconscientes* estabelecidos entre os cônjuges representam o produto de uma espécie de combinação entre os aspectos compartilháveis do acervo de sentimentos e vivências que cada um deles leva para a vida conjugal. Desta combinação resulta uma nova organização e unidade vincular, diferente da

mera soma das unidades individuais de cada um. É esta complementaridade plena, extensa e saudável que permite o crescimento da díade conjugal e de cada elemento de per si, à medida em que ambos crescem, também, como casal unificado numa vida em comum. Estes procedimentos favorecem a compatibilização de elementos diferentes e aparentemente incompatíveis do ego de cada um dos cônjuges. *Compartilhar o incompatível* é uma difícil tarefa que exige muita maturidade emocional do casal na busca da satisfação dos desejos do outro, através da *complementaridade*. Somente ela é capaz de assegurar uma boa harmonia conjugal e a satisfação plena dos desejos de ambos os cônjuges, numa saudável integração, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença e até que a morte os separe.⁵

A CORRUPÇÃO PELO MIMO

Nem todas as famílias, no entanto, estão preparadas para a educação dos filhos, no sentido de oferecer-lhes uma educação que possibilite uma integração social satisfatória.

Os mimos excessivos - frutos indesejáveis da superproteção - são graves erros educacionais que incapacitam as crianças para o confronto natural com as exigências da vida futura. Este malefício priva estas crianças, nas diversas fases do ciclo evolutivo infantil, da sadia e criativa oportunidade de convívio e exploração do mundo circundante, do desenvolvimento da iniciativa própria, e da capacidade de confronto com as dificuldades e obstáculos naturais e próprios da idade.

Muitos pais consagram a seus filhos todos os seus momentos, pensamentos e cuidados. Preocupam-se, exagerada e desnecessariamente, com coisas banais, simples e corriqueiras, vigiando-os de forma opressiva e sufocante, pretendendo protegê-los de perigos mais imaginários do que reais, interferindo direta e ostensivamente no seu livre arbítrio e, o que é mais grave, embotando-lhes o exercício da capacidade de tomar decisões próprias.

Neste tipo de educação - distorcida pela superproteção - há sempre uma exagerada saturação de presença dos pais, e uma super-vigilância operada por mil olhos onipotentes, parabólicos e telescópicos, sempre prontos a intervir no momento exato em que criança enfrenta quaisquer dificuldades. Estas intervenções, extemporâneas e insalubres, privam a criança do aprendizado e usufruto das indispensáveis lições que a pedagogia natural da pró-

pria vida ensina. Antes mesmo que a criança se mobilize para encontrar a solução para a dificuldade ocorrida, o problema já se resolve, magicamente, pela interferência dos pais onipotentes, que se antecipam para evitar que a criança possa sofrer qualquer frustração, por menor que ela seja. Quando não conseguem evitar que ela aconteça, sentem-se profundamente culpados por não terem conseguido evitá-la, e desenvolvem mecanismos de reparação, geralmente inadequados, para compensar o trauma sofrido, visando com estas compensações e recompensas dar à criança a fantástica ilusão de que a vida é um paraíso, no qual ela reina absoluta, e onde só existem torrões de chocolate e açúcar para serem eternamente degustados, entre fadas e princesas.⁶

As crianças mimadas são criadas sob a redoma de cristal de um mundo ilusório, muito diferente da realidade da vida cotidiana daquele outro mundo que existe além das fronteiras do ambiente familiar. Estas crianças jamais aprenderão o duro jogo da luta pela vida, e a difícil e espinhosa arte do convívio social e das interrelações humanas. Jamais aprenderão a renunciar ou a enfrentar negativas, a aceitar frustrações ou críticas, porque todas as frustrações naturais e compatíveis com a idade infantil e juvenil - inerentes ao processo educativo e de amadurecimento - lhes são negadas. São crianças a quem a realidade da vida é subtraída e o mundo da superproteção ensina a viver uma vida de mentira e fantasia, na qual as restrições naturais do processo educativo são escamoteadas pelas distorções deste processo educativo inadequado.

Privadas da oportunidade de aprender a viver, conviver e crescer à luz do despontar da auto-suficiência adquirida na escola, no playground, em casa, nas festinhas, no convívio social, nas primeiras competições, nas primeiras desavenças, nas primeiras amizades, a criança tenderá a desenvolver sentimentos de insuficiência, dependência e necessidade permanente de amparo. Estas posturas educacionais inadequadas fixarão e perpetuarão as atitudes infantis de dependência aos pais super-protetores, reforçando, por sua vez, nestes pais, as suas necessidades neuróticas de cultivar a dependência do filho. Fecha-se, assim, o círculo vicioso da corrupção pelo mimo, através de uma espúria relação corruptor-corrompido, na qual se estabelece uma relação neurótica de mútua dependência.

Não tardará muito para que a criança absorva esta filosofia de vida e transfira as decisões a serem tomadas para os pais. Instalar-se-á o abominável sistema das chantagens sentimentais bilaterais, no qual pais e filhos aperfeiçoarão as suas técnicas para se chantagearem mutuamente, valendo tudo

nesta guerra: desde o choro incontrollável e a crise de "birra" da criança que rola no chão, à depressão e desespero dos pais.

Exercendo um rígido controle sobre todas as ações da criança, os pais super-protetores cultivam uma relação de dependência indesejável que só serve para satisfazer as próprias necessidades narcisistas de domínio e controle, amplo e total, sobre a conduta e afeto dos filhos. Estas necessidades dos pais não têm nenhuma outra utilidade senão eternizar a infância dos filhos e impedir que eles cresçam e assumam as suas próprias vidas. Nestas condições educacionais a infância se prolonga e se estende indevidamente, num processo crescente e permanente de infantilização, que impede a criança de ter acesso às etapas subseqüentes do seu desenvolvimento, anulando-se, assim, a sua individualidade e bloqueando-se o seu processo de maturação. A criança transforma-se num brinquete, num brinquedo, num fetiche sobre o qual os pais projetam as suas aspirações, desejos, inseguranças e, sobretudo, a própria imaturidade e incompetência parental.

O "filhinho da mamãe" é uma criança inibida que não sabe enfrentar imprevistos. Tem sempre as mãos limpinhas e os cabelinhos bem penteadinhos. É segregado do convívio com outras crianças porque os pais temem a influência das "más companhias", que são farejadas em toda parte. Aos olhos destes pais *todas* as crianças são más companhias para seus filhos, e suas influências perniciosas precisam, a todo custo, ser evitadas. Se a criança é do sexo feminino esta preocupação assume limites, não raro, inconcebíveis. A solução encontrada pela ansiedade dos pais é a segregação e o convívio forçado com os priminhos insuportáveis que a criança odeia e abomina.

Em contrapartida, a criança mimada é rejeitada e ridicularizada por qualquer comunidade infantil, porque ela não está socializada e é incapaz de brincar sadiamente com as demais crianças. Não sabe competir, não sabe perder e nem sabe, tampouco, ganhar. A criança mimada é sempre exigente, corrompida pela mimo, insatisfeita, lamurienta e chorona. Tenta manipular o ambiente que pretende dominar, usando, egoisticamente, as mesmas técnicas de chantagem e dominação que está acostumada a utilizar no ambiente familiar. Espera que todos ao seu redor comportem-se como vassallos, da mesma maneira subserviente e solícita como seus pais se comportam, sempre prontos a atenderem os seus desejos, caracterizados pela voragem insaciável de egoísmo predatório. Daí resulta a insólita situação das crianças que são os grandes tiranos em casa, e os grandes dependentes na vida social.

* * * * *

Desrespeitando o livre arbítrio da criança, estes pais impedem que o filho aprenda a desenvolver-se como *indivíduo* e assimile as interações com o meio circundante, que atuam como fatores estruturantes indispensáveis para o desenvolvimento da sua personalidade. Há uma educação não formal que a vida ensina e que é aprendida através da experiência própria na vida cotidiana, e cujos resultados constituirão o acervo de experiências existenciais do indivíduo adulto. São estas experiências socializantes que preparam a criança para as responsabilidades sociais, treinando-a desde cedo no exercício das decisões prontas e firmes, no desenvolvimento da confiança em si mesma e na elaboração de uma auto-estima positiva. Nesta interação da criança no seu processo de socialização, a família exerce um tríplice papel que exige muita preparação e maturidade por parte dos pais.

A família exerce um papel *protetor*, através do qual deverá proteger a criança dos perigos e ameaças reais do mundo circundante, sem contudo, como já assinalamos, enclausurá-la sob a redoma de cristal da superproteção. Deverá protegê-la das frustrações desnecessárias e para as quais ainda não esteja preparada, sem, contudo, subtraí-la das frustrações necessárias e indispensáveis para a estruturação do seu ego. Deverá, também, exercer um papel *estimulador*, através do qual encorajará a criança a exercer o seu livre arbítrio, a buscar experiências novas sob a égide da proteção sadia da família, e a encorajará a *crescer*, auto-afirmar-se e expandir o seu universo de relações, conhecimentos e experiências. A terceira função é a *moderadora*, que consiste em conter, com habilidade, sem repressão traumática, sem desencorajamento, os possíveis impulsos que poderiam levar a criança a cometer excessos indesejáveis. Esta função, juntamente com o reforço do bom exemplo dos pais, favorece o desenvolvimento da consciência moral que será absorvida pela criança e se transformará na sua censura interior.

A grande dificuldade que os pais encontram no processo educativo reside na inabilidade para manejar conjuntamente essas três funções, que representam o eixo do processo educativo. O exercício destas funções não é intrinsecamente difícil, porque ele é intuitivo e torna-se fácil de ser assumido, quando as relações familiares são sadias e marcadas por um amor autêntico e profundo. Estas funções exigem, porém, maturidade e segurança pessoal de quem as exerce, porque ninguém pode transmitir aquilo que não possui dentro de si mesmo, ou uma experiência que não foi vivida na sua própria trajetória existencial. Sem ter resolvido os problemas da própria infância, e superado os problemas das relações com os próprios pais, será muito difícil a qualquer educador estruturar um ambiente familiar sadio e harmo-

oso, no qual não venham a ser cometidos erros educacionais que representem uma mera repetição e reedição de problemas pessoais não resolvidos no passado.

A nossa longa experiência com terapia de casais tem evidenciado um outro fator causador e/ou agravante da situação em foco. Nos casais desajustados, há sempre a tentativa dos cônjuges tentarem subornar afetivamente os filhos, através da superproteção, na tentativa de transformá-los em fontes supletivas de afeto e atenção, para suprirem a afetividade destruída ou deteriorada de uma relação conjugal fracassada. Os pais fazem a "partilha" dos filhos favorecendo a criação de segmentos e partidos familiares dentro de casa, cada facção catequizando e seduzindo os filhos que lhe são fiéis, e desprezando e oprimindo os que lhe são adversos e hostis. Esta situação de disputa pelos filhos agrava-se mais severamente quando se trata de um filho único.

No lar desajustado dificilmente há harmonia e integração. Por isso, tudo que coloca em evidência a liberdade e a independência dos filhos representa uma ameaça para a segurança emocional enfraquecida dos cônjuges, levando-os a reforçar o seu domínio sobre a criança, mantendo-a permanentemente dependente e submissa para que ela não cresça nem se emancipe, tornando-se suficientemente madura para, um dia, desligar-se dos pais e assumir a sua própria vida.

Pais emocionalmente inseguros nas suas relações com os filhos e oprimidos por sentimentos de inferioridade resultantes de frustrações reais ou imaginárias tentarão, a todo custo, superproteger ansiosamente os seus filhos, até mesmo contra os problemas mais simples e comuns, inerentes às diversas etapas próprias do desenvolvimento infantil. Qualquer dificuldade com que a criança se depare será considerada uma grande ameaça ao seu próprio ego e estimulará fortemente as suas respostas super-protetoras e o conseqüente reforço da corrupção pelo mimo.

Este tipo de corrupção, contudo, está muito longe de oferecer qualquer proteção eficaz à criança, e nem representa, tampouco, uma fonte de amor ou afeto capaz de satisfazer as suas necessidades afetivas, porque a superproteção nada tem a ver com o autêntico amor parental e situa-se num universo patológico muito distante dele. Muito pelo contrário, ela arrasta desastrosamente para a carência afetiva e para a neurose, tanto os que corrompem, como os que são corrompidos pelo mimo.

O VALE DE LÁGRIMAS E AS VIDAS PARALELAS

O amor dos pais ajuda o filho a crescer, a ter fé na vida, a confiar em si mesmo, a ajustar-se ao mundo circundante e a conviver, de forma harmoniosa e sadia, com as pessoas que o cercam. A educação dos filhos deve ser direcionada para a independência e para a auto-suficiência, a fim de que este processo de emancipação decorra de forma natural e espontânea, acompanhando as diversas etapas da sua trajetória evolutiva.

Este amor deve ser, acima de tudo, incondicional. Isto significa que, para usufruir do amor dos pais, os filhos não precisam preencher condições ou pré-requisitos, nem tampouco contabilizar créditos de perfeição para serem negociados, posteriormente, por manifestações de afeto mercenário ou interesseiro, porque Amor não é mercadoria negociável, nem produto sujeito a barganhas ou a oscilações na *Bolsa de Valores Afetivos* dos pais.

É a administração saudável do amor, do processo educativo e das relações familiares - reforçadas pelas influências sociais - que permite a internalização dos ímagos parentais e a incorporação dos seus modelos, possibilitando a edificação de uma consciência identificada com os valores transmitidos pelos pais. Infelizmente, com muita frequência, este processo sofre graves distorções na sua dinâmica e manifestações.

Quando a família é incompetente para educar os filhos e gerenciar o seu desenvolvimento emocional, ela está falhando, simultaneamente, nas suas três funções fundamentais: *proteger* o filho das ameaças e perigos externos e internos que o cercam, *estimulá-lo* a enfrentar corajosamente estas ameaças, e *limitar* as suas fantasias de onipotência neste processo. A integração destas três funções só pode ser realizada, eficientemente, quando a relação entre pais e filhos é estruturada por um amor saudável e alicerçada por um respeito mútuo autêntico.

O desamor na família é um penoso vale de lágrimas, difícil de ser percorrido, e marcado por profundas frustrações, sofrimentos e amarguras, que nem o tempo, que tudo apaga, consegue extinguir. A manifestação régia e mais dolorosa do desamor é a rejeição afetiva aos filhos, forma celeidoscópica de mal-amar, que pode manifestar-se de várias maneiras diferentes, e em graus diversificados de intensidade.

A privação afetiva simples é a forma de rejeição que ocorre mais frequentemente e que mais facilmente pode ser dissimulada, até o momento da eclosão de problemas emocionais nos filhos. Nesta conjuntura a relação

entre pais e filhos é, aparentemente, satisfatória. Só aparentemente. Nada falta à criança e, materialmente, ela é bem atendida. Se ela é uma criança rica, ela tem acesso aos melhores brinquedos importados e às melhores roupas de grife. Seu aniversário é narcisisticamente comemorado, com show de palhacinhos, banda de música, mesa farta e tudo que caracteriza uma festinha infantil burguesa de aniversário. A viagem à Disneylândia é um evento indispensável e muito festejado na vida da criança burguesa. Mais pelos pais do que pela própria criança. O mesmo ocorre com o cursinho precoce de inglês, o balé ou o karatê, a banca escolar, o cursinho de artes plásticas, de informática e, como não poderia deixar de ser, as indispensáveis sessões de psicanálise com o mais conceituado psicanalista da cidade.

A criança burguesa mal amada mora bem, come bem, dorme bem e brinca bem. Porém ama mal, e é mal amada. Tem tudo, mas não tem nada, porque lhe falta o principal: o amor dos pais. Se a criança, porém, é da classe média sacrificada, ainda assim ela recebe tudo o que os pais, com muito esforço, podem lhe oferecer. Materialmente apenas.

Nos lares onde vigora esta forma de privação, o ambiente, aparentemente, é asséptico e o germe deletério da carência afetiva nem sempre é detectado por aqueles que estão contaminados por ele. Na maioria das vezes, os pais também são carentes e se rejeitam entre si. Esta rejeição e carência, porém, são devidamente maquiladas, e os escombros da relação conjugal fracassada e da relação afetiva decadente são reciclados e transformados numa relação teatral, que oscila entre a farsa e a hipocrisia. A situação é comparável a uma escultura exótica de bienal, na qual a remontagem estética da sucata resulta numa obra de arte capaz de enganar aqueles que apenas observam superficialmente as formas, sem perceberem a estrutura e a matéria prima da reciclagem, e sem se darem conta do simulacro que ela representa.

Neste ambiente de privação afetiva, predominam a frieza, a indiferença e o egoísmo. Cada qual vive a sua própria vida, seguindo caminhos paralelos. Todos muito próximos uns dos outros, mas cada qual seguindo a sua própria trajetória para, como acontece com as linhas paralelas da geometria, só se encontrarem no infinito. Não ocorrem discussões, nem brigas, nem confrontos manifestos. Só ocorrem desencontros. Há uma falsa harmonia que não vai além do simulacro. A monotonia, a solidão e a introspeção são os estados dominantes neste tipo de ambiente familiar. Todos se sentem carentes afetivamente, porque o desamor é um fantasma que habita e amaldiçoa o lar. A carência é total. Cônjuges e filhos aprendem a conviver na soli-

dão de um lar vazio de afeto e de calor humano, sem diálogo, sem participação, sem integração, sem convívio, sem comunicação, sem confidências, sem partilhas, sem ajuda mútua, sem nada. Sem nada!... Todos se sentem estranhos, vivendo no mesmo ninho.

Esta *carência afetiva comunitária* é desastrosa para toda a família, especialmente para a criança. Desde cedo ela aprende a manejar, com aprimorada eficiência, mecanismos de defesa para administrar o seu vazio existencial e as suas privações de afeto. Aperfeiçoa a sua indiferença, torna-se introvertida, volta-se cada mais para dentro de si mesma, isola-se, aprende a reprimir os seus afetos, porque aprende, com os pais, que o amor e os outros sentimentos são coisas menores, sem valor, que não devem ser externadas, e que sua exposição a terceiros é uma tola pieguice que deve ser evitada.

A criança aprende a conviver mais consigo mesma do que com os outros. Intensifica sua vida interior, em detrimento da socialização e do convívio social. Isola-se. Cria seu próprio mundo interior e subjetivo, ao qual nega acesso aos estranhos. Inclusive àqueles estranhos com os quais habita na mesma casa e senta na mesma mesa. Volta-se obsessivamente para a televisão e os video-games. Durante algum tempo, os sentimentos e a afetividade ainda podem insistir em tentativas eventuais de aparições e fracassadas buscas de acesso ao mundo exterior. Mas, afinal, a criança se convence da inutilidade destas manifestações descartáveis, e a potencialidade dos seus sentimentos e a riqueza da sua vida afetiva são sacrificadas em holocausto doloroso, e os seus despojos lançados na vala comum das frustrações precoces que marcarão, para sempre, a sua vida.

Sem terem aprendido a amar, quando se tornarem adultos não saberão falar de amor aos próprios filhos. Nada terão para transmitir a eles nem aos seus cônjuges, fechando um inexorável ciclo de desamor, difícil de ser interrompido, que se inicia na relação com seus próprios pais e se fecha, repetitivamente, na relação com seus próprios filhos. O amor é o maior legado e a mais valiosa herança que os pais podem transmitir, através das gerações; por isso, quem nada recebe, nada tem a dar, e dificilmente se liberta da maldição do círculo vicioso das vidas paralelas.

A MALDIÇÃO DA PERFEIÇÃO

Existem, porém, outras formas também sutis e camufladas de rejeição afetiva. O *perfeccionismo* é uma delas. Certos pais são extremamente

exigentes quanto ao desempenho dos seus filhos na escola, em casa, no playground, na vida, em tudo, a todo momento. Estas crianças, infelizes e rejeitadas, são pressionadas pelas fantasias e desejos dos pais a se tornarem grandes vencedores, grandes campeões, crianças perfeitas e admiradas por todos. Os pais perfeccionistas exigem que seus filhos obtenham as melhores notas, sejam os mais bem educados, os mais cultos, os que causam melhor impressão a todos. Exigem tudo sem nada oferecer em troca. Nenhuma palavra de estímulo, de carinho, de reconhecimento. Só exigências, reprimendas, opressão, indiferença.

O filho é transformado num *bolo* ou numa *torta de Narciso*, cuja cobertura, calda e confeitos policrômicos mal escondem a vaidade pessoal dos pais que desejam ter um filho que possa ser exibido a uma platéia, como objeto de orgulho narcísico: aquele que é o mais bonito, que sabe mais, que é mais esperto, que é mais valente, que é o melhor aluno, que foi predestinado a brilhar à imagem e semelhança dos pais. Como, porém, estes pais acham que o filho não é nada disso, porque não o amam, decepcionam-se com ele e, por não conseguirem amar o filho como ele é, do jeito que ele é, a imagem do filho é, então, idealizada, e são impostos gabaritos de perfeição que o filho deve atingir, como condição básica para poder ser amado. Estes pais rejeitadores não conseguem aceitar o filho como ele é, porque ele não gratifica, não satisfaz a vaidade, não realiza os desejos que eles próprios não conseguiram realizar nas suas próprias vidas. Por isso não conseguem amar este filho que frustra a sua vaidade. Todavia, se ele fosse perfeito, uma supercriança, um super-filho, alguém que fosse capaz de resgatar desejos não realizados ou frustrações do próprio passado, ressuscitando ideais e sonhos mortos, aí sim, este filho talvez pudesse ser amado e aceito!

Como isso não ocorre, porque, quanto mais pressionada para ser perfeita, mais consciência a criança tem das suas limitações, o problema da rejeição tende a agravar-se, e cada vez a criança sente-se mais distante e incapaz de atingir os gabaritos de perfeição que lhe são impostos. Isso reforça a rejeição. Que exige mais perfeição. Que se torna cada vez mais difícil de ser correspondida. Que aumenta as exigências de perfeição. Que resultam em novos sentimentos de inferioridade. Ad Infinitum.

A MASMORRA DO ÓDIO

A situação da rejeição se torna mais grave, porém, quando ela é explícita. Quando ela se manifesta através de humilhações, rigidez e dogma-

tismo, injustiças, preferências e discriminações ostensivas, declaradas e abertamente assumidas em relação a determinados filhos. Na rejeição explícita, são freqüentes os maltratos físicos, os castigos severos e humilhantes e as inadequações das punições - em geral, desproporcionalmente severas em relação à falta cometida. Estas crianças são vítimas do despotismo de pais rejeitadores, que apelam para a violência física, para o medo, para a humilhação, como forma de manter a sua autoridade cambaleante, que muitas vezes só se manifesta no ambiente familiar. Geralmente estes pais são submissos aos chefes e superiores e deslocam para os subalternos e para a família o ressentimento resultante desta submissão. Procuram reforçar a própria auto-imagem frágil e neurótica, em crise, assumindo o papel do tirano durão e temido por todos. Em casa representam o papel do opressor, logo trocado pelo papel do oprimido, na empresa onde trabalha.

Estes pais bloqueiam o desenvolvimento emocional e o processo de socialização dos filhos. São tiranos temidos que não são respeitados como pessoa. São obedecidos em função do pátrio poder, que é assegurado pela *lei do chicote* ou pelo *estatuto do grito*. O medo impera no ambiente familiar. Geralmente o cônjuge também é vitimado pelo opressor e tende a fazer uma aliança espúria com os filhos, como forma de diminuir, também, os seus próprios sofrimentos pessoais. Só o tirano tem vez e voz em casa. Decide tudo. Amedronta a todos. Oprime e esmaga a família. Não é amado porque é temido. E porque é temido, também é rejeitado por toda a família. Fecha-se, assim, o círculo do desamor e violência, numa família desagregada e infeliz, na qual todos se rejeitam mutuamente, e se sentem prisioneiros num lar, que é a própria masmorra do ódio, da qual nem sempre é possível romper as grades e os grilhões, em busca da liberdade.

A revolta e o ódio dos filhos, contra os pais, não demoram em projetar-se contra o mundo circundante. Não raro, surgem, concomitantemente, sentimentos de culpa, e estas crianças sentem-se infelizes por se darem conta de que estão violando os preceitos sagrados que determinam que os filhos devem *honrar pai e mãe*, segundo os mandamentos da Santa Madre Igreja. Tentam reprimir a hostilidade, mas os pais rejeitadores perturbam a sua auto-imagem, fazendo com que elas se sintam crianças más, perversas, imprestáveis e mesquinhas. Afinal, escravas da má reputação adquirida na família, desistem de ser crianças boas como as outras, e assumem a sua maldade. Usam suas supostas más qualidades, que os pais tanto apregoam, como armas para ferir e agredir estes, contra os quais se revoltam. Exageram e liberam os seus defeitos e imperfeições e, enquanto filhos, se sentem perversa-

mente gratificados com a repercussão que sua má conduta tem no seio da família. É a única forma de vingança que podem utilizar. A única arma de que dispõem para ferir a família e o mundo circundante. Impossibilitados de serem heróis, transformam-se em anti-heróis e, por não terem reconhecidas as suas virtudes, cultivam as anti-virtudes, como o antídoto a ser usado como imunização contra o veneno da rejeição dos pais, cumprindo a maldição que afirma que *quem com ferro fere, com ferro será ferido!* Este é o maldito chiqueiro onde o embrião da conduta anti-social é cevado.

De agredidos, estes filhos transformam-se em agressores. Enquanto são pequenos e fracos podem, até certo ponto, ser controlados pelos pais tiranos e rejeitadores. No entanto, esta submissão e controle são apenas transitórios. Os rejeitados-rebeldes apenas esperam o momento de serem grandes e fortes para enfrentar os pais, numa guerra inglória, na qual só há perdedores e predadores. A conduta anti-social, as drogas, a promiscuidade sexual, as transgressões de todos os tipos, a contestação da autoridade dos pais, etc. são os subprodutos indesejáveis e a colheita malsã que a rejeição afetiva oferece como retorno ao desamor e ao ódio semeados por estas famílias. Esta colheita perversa não é um castigo do céu. É um castigo do inferno.

O *mundo-ao-redor* será percebido como uma extensão do ambiente familiar hostil, e as pessoas serão percebidas como clones dos pais rejeitadores. Por isso, o mundo é percebido como ameaçador, perigoso e predatório, onde predomina um sentimento de medo e desconfiança, porque as pessoas não são consideradas confiáveis, e todos são encarados como fantasmas persecutórios, maus, e sempre prontos a praticar atos de humilhação e sadismo. A defesa natural destas crianças é o isolamento e a solidão. A criança renuncia à sua participação no mundo, e torna-se incapaz de estabelecer vínculos afetivos estáveis e profundos. Incapacitada para amar e ser amada, sentir-se-á vivendo num mundo-cão, e habitando o vale de lágrimas dos humilhados, carentes e mal-amados, condenados à prisão perpétua na masmorra do ódio.

NOTAS

1. MINUCHIN & FISHER. *Técnicas de Terapia Familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
2. WHITAKER, C.A. & BUMBERRY, W. *Dançando com a Família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

3. ACKERMAN, N. *Diagnóstico e Tratamento das Relações Familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
4. EIGUER, A. *Um Divã para a Família*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
5. PINTO, Luiz Fernando. A Família Saudável. *Jornal A Tarde*, Salvador, Caderno 2, 28 de ago. 1994.
6. _____. A Corrupção pelo Mimo. *Jornal A Tarde*, Salvador, p. 22, 29 de set. 1994.

FETICHE E EXCLUSÃO DA QUALIDADE TOTAL

Eliziário Andrade

Professor da Universidade do Estado da Bahia
e da Universidade Católica de Salvador

Atualmente vivemos o despertar de um certo entusiasmo pela suposta prática "integracionista", "participacionista", "democratizante" no processo de produção, sem precedentes na história do capitalismo. Uma de suas expressões paradigmáticas é o conhecido TQC - **Controle de Qualidade Total**, que vem sendo imposto pela literatura empresarial como um método "irreversível", objetivo e capaz de atender às atuais "necessidades de produção" ¹ do desenvolvimento do capitalismo. Isto estaria possibilitando o incremento da produtividade e elevando o poder de competitividade do capital, assim como se preocuparam Taylor e Ford, os quais achavam que estes objetivos deveriam ser alcançados a partir da trilogia qualidade, produtividade e

rentabilidade, que vem sendo hoje usada para fazer face a um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado.

Este paradigma - TQC - tem gerado paixões que já se verificaram de forma semelhante a propósito de outros termos ou expressões como "administração por objetivos", "desenvolvimento organizacional", "administração participativa". Princípios administrativos que visavam tornar mais eficaz a estrutura produtiva, a partir de novas formas de organização e racionalização, mas que aos poucos foram sendo abandonados e tirados de moda. A euforia, entretanto, demonstrada pela "qualidade total", deriva tanto de uma série de transformações profundas no contexto produtivo, como da consequente necessidade empresarial de **adaptar-se à competitividade e às novas condições criadas por tais transformações**, como: 1) nova configuração do mercado mundial; 2) progressivo processo inovador em matéria de tecnologia e produção de materiais; 3) espetacular desenvolvimento de novas formas de direção, gerenciamento e de estruturas de poder na empresa.²

O TQC significa, portanto, o desenvolvimento de uma nova concepção estratégica de forte impacto nas **práticas produtivas** que tende a reproduzir um modelo disciplinar menos direto ou visível, como o que caracteriza a brutalidade material do controle Taylor-fordista. Antes, tratava-se do férreo controle "científico" através da figura do supervisor; hoje, os trabalhadores se autofiscalizam e se autopunem através de mecanismos embutidos na nova relação de trabalho e nas próprias máquinas, que têm também a função de moldar e fiscalizar o trabalhador, adequando-o às necessidades de aumento da intensidade do trabalho e da produção que se processa sobre a base de um novo padrão tecnológico.

Esta nova relação de trabalho condicionada ao padrão tecnológico da informática e microeletrônica, articulada com a estratégia neoliberal, em seus mais diversos matizes, apresenta as seguintes características: 1) exclusão do mercado de trabalho de um segmento importante da força de trabalho, convertendo-o em massa de excluídos; 2) transformação da força de trabalho em trabalhadores precários (terceirização); 3) desregulamentação dos direitos do trabalho; 4) desemprego como mecanismo da "produtividade".

Estes elementos que constituem parte do conjunto de mudanças da reestruturação do capitalismo em nome da "produtividade", do "controle de qualidade", buscam como estratégia global reproduzir os critérios destes princípios aplicados na indústria em todos os campos da atividade social e humana. Na América Latina o discurso da "qualidade total" começou a ser

introduzido em outras esferas sociais: educação, saúde, administração pública, etc, desde os fins dos anos 80, como contraface do discurso da democratização, da justiça social e igualdade. A partir deste contexto, as idéias, forças que imperam, já não são de descrédito ou de questionamento do mercado; agora trata-se de uma rejeição à intervenção pública na economia e em outros serviços. A opção é por um neodarwinismo social, no qual as cartas estão antecipadamente marcadas, devido às profundas desigualdades sociais, concentração de rendas e privilégios de uma minoria da população.

Portanto, a "qualidade" como algo capaz de distinguir um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as necessidades do consumidor é um discurso que expressa um sentido mercantil de conseqüências dualizadoras, excludentes e antidemocráticas. Assume fisionomia de uma retórica conservadora, funcional e coerente como feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos democráticos. E, ao afastar a temática da democratização, da igualdade, dá lugar, de forma hegemônica, ao discurso deste novo fetiche: "Qualidade Total", como se de fato as mercadorias produzidas pelas novas tecnologias tivessem mesmo uma qualidade "total", verdadeiramente disponível no mercado para a maioria da população. O avanço produtivo sobre a nova base tecnológica em geral está diante de uma situação paradoxal. Ou seja, a necessidade de estimular um consumo cada vez mais veloz de mercadorias implica que estas sejam descartadas prematuramente; por isso, torna-se um bem objetivamente manipulado para que diminua sua vida útil e seja logo lançado ao lixo. Assim, a "qualidade", ao invés de estar subordinada à vida, vincula-se à necessidade do equilíbrio entre produção e consumo, subsumida à lógica do capital, onde quanto menos um produto for usado ou utilizado, tanto melhor. Fica comprometida, portanto, a própria "qualidade".

A desconsiderar estas tendências do capitalismo, muitos parecem tomar o conteúdo dessa realidade por sua fantasmagoria e, por isso, inconscientemente, corroboram com o senso comum. São tomados pela fetiche dos espetaculares efeitos de Revolução Técnico-Científica: as novas formas de relação no processo de produção para conceber os modelos de gestão empresarial, a exemplo do TQC, consideradas como fenômenos "irreversíveis", talvez diria "invariáveis", "naturais". Como se tudo que derivasse da administração "científica", do trabalho e da produção fosse fecundo, positivo. Algo que faria inveja a Comte e a todos os neopositivistas lógicos. Não compreendem que os mecanismos das relações de trabalho dentro do processo produtivo se constituem em relações de poder, as quais representam ten-

sões dialéticas através das quais os trabalhadores podem abrir caminhos para formular suas próprias estratégias e reagir às iniciativas patronais³. Preferem criar um mito em torno do TQC, enquanto um elemento de socialização da produção e das informações que expressam os limites contraditórios do próprio capital. As proclamas "participação", "motivação", e "sentido humano", existentes no TQC, não alteram a estrutura hierárquica e os sistemas de poder da empresa; embora haja, é certo, formulações de consultores empresariais que buscam rever esta questão. Zarifian, entretanto, verifica que, *"embora haja repartição dos lugares de iniciativas, de responsabilidade, difusão e repartição dos lugares de controle, mantêm-se os centros de decisão estratégicos, o que induz a uma centralização dos elementos de previsão e de controle de gestão"*.⁴

Na verdade, este espaço aberto pelo capital ao trabalhador na estrutura produtiva guarda, de um lado, os limites da socialização da produção e de informação do próprio capital; de outro lado, significa um mecanismo de cooperação ideológica. Para isso, a administração empresarial "científica" conta com a sofisticação dos equipamentos técnicos, com cursos promovidos pelas empresas, que além de enquadrar os trabalhadores nos novos princípios das relações de trabalho e da produção, os treinam unicamente numa visão tecnocrática e individualista.

Dentro dessa gestão "participativa" e, ao mesmo tempo, de controle ideológico dos trabalhadores na estrutura produtiva, cabe salientar os mecanismos de segurança das empresas em relação às tarefas de ponta, podendo-se citar, por exemplo, o caso do Centro de Processamento de Dados da Volkswagen no Brasil, considerado o mais avançado da indústria automobilística, que está dividido em dois. Um funciona na unidade de S. Bernardo do Campo e o outro no bairro paulistano de Jabaquara. Esta divisão decorre de normas de segurança da empresa, quer seja quanto à preservação das suas informações e planejamento estratégico, mantendo-os isolados dos trabalhadores, quer seja para manter uma salvaguarda no caso de greves ou qualquer tipo de bloqueio por parte dos trabalhadores.

Outros mecanismos de segurança e cooptação dos trabalhadores no modelo de TQC ocorrem quando os empresários procuram afastar os quadros médios dos operários da linha de produção. Esta aproximação é encarada pelo patronato como perigosa, uma vez que se trata de operários mais informados e com mais potencial para se transformarem em liderança e levantarem reflexões críticas. Além disso, conforme Coriat, *"para produzir e manter as instalações automatizadas, as direções se orientam na prática*

para os 'jovens com potencial', a fim de investir numa formação intensiva e constantemente atualizar para formar um espírito de corpo". Com isso, produz-se a diferenciação da sua situação na empresa em relação a outros segmentos de trabalhadores.

Além disso, temos de observar que, pela dinâmica das transformações do próprio capitalismo, este TQC é um novo espaço contraditório para a luta dos trabalhadores. Um espaço onde a política empresarial, cada vez mais, é orientada para quebrar os sindicatos e manter os segmentos estratégicos de introdução e implementação das novas tecnologias.

Deste modo, o movimento sindical, despreparado para enfrentar estes desafios, constantemente fica à mercê da iniciativa patronal e de seus planos de adequação empresarial aos novos padrões tecnológicos de organização do trabalho e da produção, implicando, geralmente, em desemprego, terceirização ou rebaixamento de salários.

Temos que levar em conta a abertura de uma nova comunicação e diálogo entre gerência e trabalhadores. Mas temos de perceber também que objetivos estão implícitos neste "modificado" comportamento empresarial. No fundamental, este visa responsabilizar os trabalhadores pelo conjunto da produção, e sugere-os usando técnicas de motivações e concebendo compensações materiais para que eles se autofiscalizem, se autodisciplinem e até se autopunam a fim de obterem resultados positivos e maximizados dos seus trabalhos. Para que passem a identificar os resultados do aumento de produtividade, da expansão do capital da empresa com os seus próprios interesses⁵. A esse segmento qualificado e de ponta dos trabalhadores das indústrias modernas, a exemplo do caso japonês, os benefícios, a abertura para a "participação" na vida da empresa é enaltecida de forma entusiástica. Daí envolver o trabalhador a trabalhar horas extras não-remuneradas, e ter uma vida tutelada e monitorada pela empresa, desde o casamento, moradia, educação, até o planejamento do lazer.

Onde está, então, o "sentido humano" do TQC - Controle de Qualidade Total, aludido pelos ideólogos das novas gestões empresariais da Qualidade Total? Onde está esta "humanidade", em que o trabalhador faz da sua dignidade um simples valor de troca, uma negação de sua individualidade, personalidade e identidade para ver-se através da imagem e perspectiva do próprio capital? Ou será que isso não tem mais importância para os intelectuais ditos "marxistas" que parecem ter esquecido uma das formulações marxianas que confere ao homem, ao ser social, o seu mais completo sentido de

humanidade e liberdade? *"O livre desenvolvimento da individualidade de cada um é a condição para o livre desenvolvimento"*.⁶

O empiricismo destes intelectuais impede que eles passem dos limites da evidência para penetrar nas relações internas do próprio fenômeno. Rosa Maria, de forma perspicaz, põe em dúvida as evidências do TQC, que muitos tomam como a verdade do fato. Será que *"... os trabalhadores realmente obtêm a possibilidade de se autocontrolarem?"* Ela alerta que *"quando se está falando de processo de trabalho, a palavra controle está necessariamente vinculada à capacidade do trabalhador determinar seu ritmo de trabalho"*.⁷ Neste caso, *"quem determina o quanto deve ser produzido é a empresa"*.⁸ Portanto, o **ritmo**, a **cadência** do trabalhador continuará sendo ainda da empresa, ou seja, do capital.

Conseqüentemente, sua conclusão é a de que não há um *"abandono dos princípios da organização taylorista-fordista"*.⁹ Esta conclusão a leva a outra não menos importante: as mudanças atuais da organização do trabalho e da produção não chegam a se constituir em mudanças qualitativas, mas sim em "aumento da intensidade do trabalho". Ela se fundamenta no fato do novo padrão tecnológico por si só não ter sido suficiente para pôr fim na separação entre concepção e execução no processo de produção. Pois, a despeito de todo o "envolvimento", "participação" do trabalhador, a concepção estratégica do planejamento da produção continua sob as rédeas da unidade hierárquica de comando da empresa, sobrando ao trabalhador conceber soluções mais pontuais que aprimore o modo de produzir, **rebaixando custos e aumentando a produtividade e rentabilidade**. Pior ainda, tendo que sugerir a dispensa de companheiros para diminuir o custo da produção, dos serviços, com o objetivo de otimizar a rentabilidade do capital. As palavras de ordem que soam nos ouvidos dos assalariados são: tudo para o capital! Tudo para a produção! E, como fica a vida, a igualdade social, a democracia e a emancipação humana do jugo férreo do capital que retifica os homens e suas relações sociais e com a natureza? Nada disso parece ser arcaico, "primitivo" ou utopias irrealizáveis que as "consciências infelizes"¹⁰ dizem terem chegado ao fim. Trata-se de permanecer, apesar das derrotas do proletariado e da guerra ideológica sem trégua da classe dominante, na perspectiva não da "democratização do capital" como querem alguns, mas do ponto de vista dos trabalhadores.

"Qualidade", privilegiados e excluídos

Colocando a análise desta questão na totalidade da sociedade, cabe perguntarmos se a gestão dos sistemas de controle de qualidade total, apoiada na diminuição do tempo e do custo da produção, no sentido dado por Deming: "qualidade é aquilo que o consumidor quer", tem como objetivo estender esta "qualidade" para a maioria da população ou apenas para uma minoria de privilegiados das sociedades, inclusive trabalhadores em níveis salariais mais elevados e beneficiados por esta estratégia. A que dinâmica e a que lógica estaria esta "qualidade" a serviço?

No Grundrisse e no Capital Marx chamou atenção para o fato de que o processo de valorização do capital é dominante em relação ao processo de trabalho. Verifica-se que a categoria do capital se impõe às demais; por isso as determinações, as necessidades de acelerada rotação do capital para otimização de sua valorização são imperativas. Em função disso o capital procura ajustar as bases técnicas de produção às necessidades objetivas de sua valorização e acumulação.

Neste sentido, as mudanças operadas atualmente no sistema de produção e no processo de trabalho atendem às necessidades de redefinição de um novo padrão de acumulação e reprodução do capital, onde a ciência e a técnica assumem um papel crucial e dominante. Deste modo, trata-se de um processo em que avança indubitavelmente a "independentização" do capital em relação ao trabalho. Tanto Taylor como Ford e os gurus mais recentes da "qualidade total", Juran, Grosby, Deming e Drucker, têm uma questão em comum e importante quanto à introdução dos novos modelos racionalizadores e organizadores do trabalho e da produção: a incorporação da ciência e da técnica ao processo de trabalho, bem como a moldagem do mesmo às necessidades de acumulação do capital, eliminando-lhe os condicionamentos subjetivos e substituindo o princípio subjetivo por um princípio objetivo, estruturado sobre uma base tecnológica da administração e organização.

Nestas condições, o capitalismo eleva a produtividade social do trabalho intensificando a produção, onde questões sobre a "qualidade" e ritmo do trabalho e da produção se realizam em patamares superiores sobre o trabalho.

Mas não é só isso: as preocupações teóricas e "científicas" em relação aos problemas da "qualidade" da produção, encontradas na obra de Taylor e Ford, se transformaram também em estratégias sociais de dominação. Do mesmo modo, não são diferentes das formulações "pós-fordistas", pois a "organização" e "racionalização" científica da produção não são processos

"naturais", fora das relações sociais de classe. Não há uma propriedade "científica", "técnica", que seja neutra, apolítica, imparcial. Observe que os teóricos da administração "científica" do trabalho e da produção sempre tiveram o cuidado de dissociar a técnica da política, para que a primeira se legitimasse como uma racionalidade independente de questões sociais e ideológicas. Esta hábil manipulação do conteúdo, condicionamento e determinação da técnica no mundo do trabalho teve sempre o objetivo de criar e manter uma representação ideológica de que toda inovação técnico-científica é sempre positiva, e que vem para atender aos interesses gerais da sociedade.¹¹

Este discurso esconde o fato de que a técnica é objetivação da prática social e histórica, num determinado contexto da luta de classes. E que o capital se apropria do conhecimento técnico-científico da humanidade de forma privada. Conseqüentemente este conhecimento, que tem o poder de ampliar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade do homem, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exacerbação social, o desemprego e a miséria, não é uma predestinação "natural", "irreversível", um destino, mas algo produzido historicamente. Portanto, uma tendência passível de ser revertida com a ação dos próprios homens.

A questão não é negar a importância do progresso técnico, o avanço do conhecimento, a qualificação, ou fixar-se apenas na perspectiva da resistência; trata-se de arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático das necessidades humanas da maioria da população.

Em razão disso, não cabe aos trabalhadores fazer apologias inconseqüentes aos modelos disciplinadores e racionalizadores das relações de trabalho e da produção subsumidas à lógica implacável da acumulação capitalista, deixando-se embalar pela retórica da "participação", da "motivação humana".¹² A vocação histórica da classe trabalhadora é outra; ela deve buscar nos limites e contradições da socialização da produção e das informações do sistema capitalista, os espaços para sua própria luta.

Os trabalhadores devem ter em conta que, embora esta realidade represente um maior domínio e controle do capital sobre o trabalho, as contradições das relações sociais do capitalismo e de sua base produtiva se ativam e reativam, abrindo fissuras nos novos esquemas de relação de trabalho por onde poderá avançar a luta dos trabalhadores. A complexidade das novas

relações de dominação do trabalho requer a criação das formas de direção sindical, dos canais de expressão e da democracia. Devem-se buscar novas formas de envolvimento e participação dos trabalhadores, com objetivos táticos e estratégicos em torno de perspectivas que de fato possam conduzi-los à sua libertação.

Desse modo, o caminho a tomar é o oposto dos que se transformam em caçadores de ilusões no mundo modificado da reprodução da relação de trabalho e da produção¹³, tendo o TQC como um dos elementos paradigmáticos que visam à otimização do lucro e acumulação. E aqui vale lembrar a frase de Marx: *"Acumular, acumular! Esta é a lei de Moisés e dos profetas"*.¹⁴

Muitos esquecem de perguntar a Deming, Juran ou Crosby - papas dos esquemas de "qualidade total" - como o produto de "qualidade" é colocado no mercado globalizado. Deixaram de perguntar como os produtos, expressão da "qualidade" e da "excelência" tecnológica, se vinculam à lógica de um mercado de consumo cada vez mais estreito, sobre qual o capital busca retomar sua expressão e crescimento. Deixaram de refletir se é possível haver "qualidade" numa realidade social profundamente desigual, a não ser enquanto privilégio e exclusão social.

Novos Desafios para os trabalhadores

Embarcar na retórica da "qualidade total" do TQC é assumir um discurso conservador travestido de "moderno". O desafio dos trabalhadores é outro: obter avanços temporários e estratégicos na luta contra os efeitos da automação com propostas concretas, sem iludir-se com os mecanismos da lógica do capital. A realidade indica que os trabalhadores devem vincular as lutas imediatas às lutas sociais gerais, pois a estratégia de resistência e combate de natureza estritamente corporativista está fadada ao isolamento e ao fracasso. É preciso oferecer às grandes massas perspectivas de conquistas imediatas, mas associando as suas dificuldades e carências às problemáticas gerais da sociedade, da política e do Estado; e incorporar o sindicato e suas bases aos importantes movimentos políticos e sociais em vigência em nosso país. Mais do que nunca é preciso garantir a autonomia dos trabalhadores frente às políticas patronais de conversão tecnológica e cooptação, e buscar a integração entre os técnicos, planejadores e os trabalhadores ligados diretamente à produção, disputando ideologicamente este setor (técnico e planeja-

dor), que tende a formar a nova composição social e ideológica do proletariado.

O avanço da microeletrônica e informática na relação de trabalho e na produção implica priorizarmos novas bandeiras de luta, como a participação com poder de decisão no planejamento geral e na aplicação de novas tecnologias na produção da empresa. Isto significa penetrar num espaço do qual os empresários mantêm os trabalhadores afastados, e que é de suma importância, pois trata-se de lutar pela mudança da relação de poder no âmbito do controle das decisões e aplicações das novas tecnologias. Isto representa a luta pelo acesso aos planos das empresas, possibilitando preparar os trabalhadores para o que vai acontecer. A luta pela garantia do emprego, hoje, deve estar vinculada à defesa do reaproveitamento e treinamento dos profissionais obrigados a trabalhar sob nova base tecnológica. Além disso, é preciso combater e exigir o fim de todo o sistema de vigilância direto e indireto articulado pelos gerentes para controlar os passos do trabalhador no interior da empresa.

É nesta perspectiva que os trabalhadores devem explorar ao máximo as contradições que o capitalismo apresenta em seu processo de socialização. Lokine acentua estas contradições e esclarece: *"A revolução informacional obriga o capitalismo a brincar incessantemente com o fogo ao revolucionar as suas próprias normas, a sua cultura, na tentativa de salvar o essencial, ou seja, o seu sistema de exploração"*.¹⁵ O "brincar com fogo" a que se refere são os espaços "abertos" pelo capital ao trabalhador, no processo produtivo, para "participação" e sugestões pontuais, com o objetivo de aumentar a produtividade e otimizar os seus lucros. Mesmo que este espaço seja limitado, o capital não escapa ao fato dessa situação poder germinar os elementos da sua própria negação. De modo que cabe aos trabalhadores ocupar estes espaços abertos pela lógica contraditória do capital, para mudar as relações de poder no interior dos esquemas do aparelho produtivo capitalista. Pode-se dizer que esta área de atuação, a da orientação e decisões dos mecanismos de produção, pertenceu aos capitalistas. Albuquerque diz que a *"intervenção do movimento operário num espaço que os capitalistas consideram apenas seu, a intromissão num espaço sagrado para o capital, é um elemento da luta de classes, é uma reivindicação viabilizável em uma dada correlação de forças que comece a se transformar em favor do proletariado"*.¹⁶

Esta estratégia só terá conseqüências, do ponto de vista dos trabalhadores, se estiver subordinada a um projeto de autonomia classista do movimento operário na sua relação com o patronato. Ao contrário disso, as inicia-

tivas dos trabalhadores na indústria ou no setor de serviço, para lutar por modificações nas relações de poder, na relação de trabalho e no processo produtivo, tenderão a ser absorvidas pelos esquemas de "envolvimento" e "participação" da empresa.

Os desafios colocados para os trabalhadores em geral, nas condições históricas atuais, são complexos, diferentes da ação direta de exploração e opressão que marca a história do desenvolvimento do capitalismo. Existem mudanças de padrões culturais nas relações de poder na empresa, dando lugar a várias estratégias adotadas para adaptabilidade do capital a novos padrões tecnológicos e de mercado num cenário de mudanças e crise a nível nacional e mundial. Portanto, se quer penetrar nestes novos mecanismos de dominação para extrair ensinamentos para suas estratégias de luta, o movimento sindical deve voltar sua atenção para essa realidade, sob pena de continuar com modalidades de organização, reivindicação e canais de expressão desconectados das mudanças operadas no mundo do trabalho que vêm provocando revoluções nas empresas e nas relações e práticas sociais de produção.

Por outro lado, ao analisar as inovações tecnológicas e seus impactos sociais, os trabalhadores não podem perder de vista que estas mudanças decorrem de um processo histórico-social, relacionado com o contexto econômico, interesses sociais e valores culturais dominantes e hegemônicos, que determinam efetivamente o curso da conversão tecnológica. O oposto, portanto, da concepção neoclássica, que reduz o caminho das opções tecnológicas a certas relações dos indivíduos com o mercado, ou à figura do "empresário inovador".

As inovações tecnológicas que vêm se impondo a partir da segunda metade dos anos 80 estão associadas ao contexto econômico da crise mundial de rentabilidade do capital, e do declínio da taxa de lucro e de produtividade. No plano da política econômica, a estratégia encontrada para reverter esta tendência é o conhecido neoliberalismo. Independente dos vários modelos de neoliberalismo, das políticas e interesses econômicos que envolvem esta estratégia, das contradições entre o discurso da liberdade total para o capital e as práticas econômicas nacionais e mundial, o neoliberalismo é hoje hegemônico. Assim, desvincular essa estratégia da política econômica e ideológica, para reativar a acumulação do capital, dos novos modelos de organização de trabalho e de produção, como faz Gabrielle ¹⁷, na melhor das hipóteses significa uma aproximação com o pensamento neoclássico ou com a visão evolucionista do desenvolvimento da tecnologia. A verdade é que os

novos métodos de intensificação do trabalho e da produtividade, baseados em novas tecnologias, têm produzido as condições para o desenvolvimento de um novo padrão de acumulação e dominação que se realiza não apenas no chão das fábricas, mas avança em múltiplos campos da sociedade: educação, saúde, cultura, Estado etc. Além disso, produz novas formas de racionalização da maneira de pensar, sentir, projetar a vida e os relacionamentos humanos.

É neste projeto de reestruturação global que se inserem as necessidades de redefinição do Estado, da política e ideologias para atender às condições da realidade do mercado. As redefinições destas esferas são de uma amplitude que penetra todo o tecido social e político. De forma perspicaz, Tadeu resume os elementos dessas redefinições da seguinte maneira:

"1) Construção da política como manipulação do afeto e do sentimento;

2) Transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário;

3) Celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e desperdício dos serviços públicos;

4) Redução da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor." ¹⁸

Esta reelaboração teórica de caráter político-ideológico da estratégia neoliberal visa ao desmonte do Estado e ao esvaziamento das políticas, atacando as alternativas coletivas e os valores que não tenham o mercado como base fundante da liberdade individual e social.

Assim, o discurso de "qualidade" do TQC e da "modernidade" neoliberal são estratégias enquadradas por uma mesma realidade sócio-histórica, onde a opção política e sócio-econômica feita pelas classes dominantes para retomar a rentabilidade do capital é de dualização e exclusão social. Um mundo onde a "qualidade" é privilégio e símbolo, ao mesmo tempo, de riqueza para uma minoria e de exclusão para a maioria do povo.

NOTAS

1. Instván Mesáros chama atenção para a metamorfose dos meios de produção que, em seu desenvolvimento histórico, estiveram diretamente ligados ao "desenvolvimento" das "necessidades humanas", mas "des-

de que os meios de produção tenham sido convertidos em capital (...), eles têm de se opor às **necessidades humanas** (grifo nosso), se a lógica do capital o exige, sobrepondo às necessidades humanas existentes e potencialmente emergentes as assim chamadas **necessidades de produção** (grifo nosso), que correspondem diretamente ao interesse de salvar a expansão do capital." MESÁROS, István, *Produção Destrutiva e o Estado Capitalista*. São Paulo: Ensaio, 1989, p. 29. Essa expansão do capital, que em seu desenvolvimento vem se colocando em escala cada vez mais ampliada, passou a exigir, como condição para sua reprodução e acumulação acelerada, um grau de ações destrutivas e alienatórias de impactos sociais e econômicos que ativam as contradições de reprodução social do sistema. Principalmente quando se observa uma escandalosa concentração de riquezas em proporções jamais vistas, aumentando os índices de pobreza, fome e desemprego. Dessa lógica desagregadora e destrutiva do sistema capitalista, Engels e Marx (*Escritos Econômicos*, Grijalbo, México, 1962) já tinham tomado consciência e feito uma crítica arrasante. Observam que todos os laços morais e éticos desta sociedade têm sido destruídos pelas transformações de valores humanos em valores de troca e princípios de competência técnica. Enfim, concluem que a humanidade mesma se converteu em uma mercadoria, num produto, num bem, quer seja material ou não, com a finalidade de atender às "necessidades de produção" e otimizar a acumulação. Neste sentido, a paixão despertada pela questão da "qualidade" não é sem razão. Não é uma necessidade e uma lógica que estejam subordinadas às necessidades da "qualidade de vida". Ao contrário, estas obedecem às exigências e necessidades do capital, ou seja, de sua valorização.

2. Jean Lojkin indica que se trata de estruturas "matriciais". *"Um sistema de organização de duas e até três dimensões: por exemplo, hierarquia funcional, organização por produto, organização por região"*. Lembra que este princípio, segundo Mintzberg, *"cria uma dupla estrutura de autoridade"* (...) *"violando o princípio de continuidade da cadeia de autoridade e destruindo a simplicidade da estrutura"*. A estrutura de comando em sua complexidade é concebida, combinando duas partes: 1) descentralização **vertical**; 2) descentralização **horizontal**. A primeira conformaria decisões e poderes decorrentes da cúpula hierárquica, e a segunda seria transferência de poderes para indivíduos e grupos fora da linha hierárquica. Lojkin, entretanto, chama atenção para o fato de

que este princípio que expressa a unidade de comando não é consenso entre o empresariado. Faz-nos ver que este novo procedimento de gestão empresarial abre um importantíssimo espaço de disputa nas relações de forças de poder entre os assalariados e o patronato. *"O desafio fundamental das relações de forças na empresa se joga nesta desestabilização, nestes graus de incertezas que aparecem nos diferentes níveis hierárquicos. Este é o lugar principal onde pode emergir na empresa um novo movimento social autogestionário - desde que a classe operária saiba mais rapidamente que seus adversários apropriar-se dos fatores inéditos em jogo"*. LOJKINE, Jean. *A Classe Operária em Mutações*. Belo Horizonte: Oficinas de Livros, 1990, p. 121. Embora concordemos aqui com esta perspectiva, o seu otimismo termina por não verificar que o capital acaba por criar mecanismos tanto de cooptação como de salvaguardas e segurança para assegurar o seu comando e autoridade na gestão da empresa. Daí, é preciso que os trabalhadores conheçam estes mecanismos para tirar conseqüências práticas para sua ação e organização, sem se iludirem com a "democratização" dos modelos de autoridade e decisões das empresas capitalistas.

3. Em alguns debates temos ouvido argumentos primários que tentam aproximar esta posição do movimento ludista do proletariado europeu que, na Inglaterra de 1811 a 1812, tornou-se um movimento de massas revoltadas contra a introdução da maquinaria na indústria, o que provocava desemprego, mudança de hábitos e da vida dos trabalhadores. Esta tentativa de aproximar nossa posição à dos ludistas se movimenta sobre uma lógica formal, marcada pela visão dicotômica dos fenômenos: se aquela não adere apologicamente ao TQC e à total racionalização e organização das novas gestões empresariais no aparelho produtivo capitalista, logo, é ludista. Além de expressar uma postura escapista, este argumento esconde também uma visão elitista e distorcida daquela experiência da história do movimento operário. Dá-se relevância ao "equivoco" do quebra-quebra das máquinas e deixa-se de enaltecer o fato de haver nascido deste movimento os primeiros sindicatos. São observações vinculadas a uma perspectiva redutora do movimento ludista, que o caracteriza como rebelião "primitiva", "transloucada". Habsbawn e Thompson demonstraram que o ludismo, longe de ser isso, foi um movimento consciente de defesa da autonomia de sua existência.
4. ZARIFIAN, P. Qualification collective et automatisation. Le cas de la

sidérurgie, Formation-Emploi. *CEREQ*, nº 1, janeiro-março de 1983, p. 50.

5. Rattner dá exemplo do Japão, onde os grupos de trabalhadores formados nos círculos de controle de qualidade são constituídos por uma certa "homogeneidade" e "exclusivismo" entre seus pares, gerando entre si "*sentimentos de identidade, segurança e autovalorização, baseados numa conscientização de 'nós' contra os outros*" RATTNER, Henrique, *Impactos Sociais de Automação*. São Paulo: Nobel, 1989, p. 85. Isto significa gestar um processo de divisão no interior da classe trabalhadora, que sofre agora uma tentativa de substituição da solidariedade de classe por relações mercantilistas, assumindo a perspectiva do capital, ou seja, do fator de negatividade da existência dos explorados enquanto classe. A lealdade existente e estimulada não é entre os trabalhadores e sim para com a empresa. Rattner observa que os trabalhadores japoneses "*se julgam e se reconhecem através do seu grupo*", do símbolo da empresa. É como se os trabalhadores não se pertencessem, não estivessem situados do outro lado na relação com o capital. Temos, assim, uma situação em que o capital encontra bases materiais para reforçar a falsa-consciência da tese famigerada do fim das ideologias de Daniel Bell, formulada na década de 50.
6. MARX, Karl. *Manifesto de 1848*. São Paulo: Edições Sociais, 1983.
7. MARQUES, Rosa Maria. *Automação, Microeletrônica e o Trabalhador*. São Paulo: Bienal, 1989, p. 181.
8. Idem, *Ibidem*.
9. Idem, *Ibidem*. Podemos concordar com esta argumentação no sentido dialético, ou seja, no reconhecimento de que há certos princípios na organização taylorista que se coadunam e de identificam com as necessidades da lógica de acumulação do capital. É o caso da economia do tempo, dos custos e aumento do ritmo de trabalho na produção. É em função disso que alguns autores, corretamente, procuram caracterizar as técnicas de organização do trabalho e de produção japonesa de neotaylorismo, neofordismo. A expressão "pós-fordismo" termina sendo problemática. Embora ela procure sinalizar um "novo" paradigma, este não pode ser tomado em sua forma "pura", ou como algo homogêneo, nem nos países em desenvolvimento nem nos países que comandam o desenvolvimento geral do capitalismo, a exemplo dos EUA, Japão, Alemanha, etc. Se verificarmos a realidade de alguns países mais de-

envolvidos da América Latina, a exemplo do Brasil e Argentina, podemos encontrar em seus parques industriais a convivência de formas tayloristas-fordistas e "pós-fordistas" de organização do processo produtivo e de gestão da força de trabalho.

10. No sentido hegeliano a "consciência infeliz" é entendida como consciência dilacerada, como o particular cindido no geral, separação entre os planos da vida privada e da pública. Enfim, uma distorção da consciência do espírito num período de crise "histórica profunda". Nestas circunstâncias os indivíduos anseiam por uma liberdade individual elevada ao pensamento infinito, sem determinações históricas; uma liberdade buscada no mundo particular, que tenta promover o indivíduo como um ser livre, autônomo em relação às influências "externas". Este anseio por uma vida subsumida apenas no plano individual acaba em fracasso, na consciência dilacerada e ao mesmo tempo na exaltação do ego e da quimera da expansão ilimitada do eu, no mundo de um imaginário negativista e radical.
11. Rattner, criticando o mito do "desenvolvimento" e do "crescimento" sem profundas mudanças estruturais de ordem social e econômica, diz que há enormes evidências de que *"as tecnologias modernas não reduzirão disparidades dentro dos países do terceiro mundo. Pelo contrário, e bem freqüentemente, os insumos do processo de crescimento econômico levam a um aumento da desigualdade social, tornando os mais pobres ainda mais subdesenvolvidos do que antes da introdução das inovações tecnológicas"*. Rattner, op. cit., p. 134.
12. Até a década de 80 as empresas brasileiras trabalhavam com um esquema de "motivação" e "envolvimento" de forma imposta e controlada. Procuravam obter o comportamento dos trabalhadores através do "trade-offs" (trocas). Em troca do desempenho do trabalhador diziam oferecer estabilidade, salários, bônus. O fato é que estas negociações nunca são muito claras ou chegam a um bom acordo para os trabalhadores. Além do mais, constata-se que os gestores da empresa continuam a reter poder coercitivo. Neste esquema do "trade-offs", a empresa funciona organizando o trabalho com base nos princípios da flexibilidade e multifuncionalidade.
13. Em 1993, num ciclo de debates no Chile, Hugo Zemelman lembra que muitos intelectuais, dirigentes políticos e sindicalistas latino-americanos de esquerda negam o seu passado de esquerda e preferem

formar hoje o grupo dos "neoliberais de esquerda", que representam o capital internacional como consultores do "ajuste" nas diferentes áreas; ou para viver "minutos de glória", como experimentou Pery ao ser aplaudido de pé por uma platéia de empresários, gerentes e técnicos de empresa, quando em defesa do TQC.

14. MARX, Karl. *El Capital*. México: FCE, 1978, Tomo I, cap. 24.
15. LOJKINE, Jean. *A Classe Operária em Mutações*. Belo Horizonte: Oficinas de Livro, 1990, p. 33.
16. ALBUQUERQUE, Eduardo. *A foice e o Robô: as inovações tecnológicas e a luta operária*. São Paulo: 7 Artes, 1990, p. 191.
17. José Sérgio Gabrielle, professor da Faculdade de Economia da UFBA e membro do Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores. A formulação referida foi apresentada por Gabrielle, num momento de discussão na reunião do Diretório Regional do PT em março de 1995, no auditório do Sindiquímica, Salvador/Ba.
18. TADEU DA SILVA, Tomaz. A nova direita e as transformações na pedagogia e na política da pedagogia. In: GENTILI, A., PABLO, A. e TADEU DA SILVA, T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 15.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DA BAHIA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA (1983-1987)

Edivaldo M. Boaventura, Ph.D
Professor da Universidade Federal da Bahia

A análise de resultados das realizações da Secretaria da Educação e Cultura no período de 1983-1987 requer, em primeira instância, uma reto-

mada do conjunto de diretrizes que nortearam os primeiros passos da administração. Sistematizadas, em grande parte, com a elaboração do Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia 1984-1987, estas diretrizes serviram, a partir de então, de guia para as ações desta Secretaria no decorrer do referido período.

Uma volta aos pronunciamentos oficiais divulgados durante o ano de 1983 revela um conjunto consistente e coerente de idéias e propósitos, responsáveis, por certo, pelo sucesso que os resultados cotejados na presente exposição evidenciam. Ao longo desses pronunciamentos encontram-se, ora concepções que expressam uma visão duradoura do fenômeno educação e dos seus componentes, ora um esboço das futuras medidas que seriam postas em prática dentro da administração que se instalava. Mesclavam-se, então, em termos de linguagem e estilo, uma visão do presente relativa às premissas teóricas e filosóficas sobre o processo educativo, e uma proposta de futuro, onde se delineiam as diretrizes que norteariam a condução do processo administrativo na SEC.

DAS PROPOSIÇÕES AO PLANEJAMENTO

A retrospectiva realizada demonstrou que, desde o início da administração, houve uma visão bem assentada das interrelações entre educação e sociedade. Toda a proposta de trabalho delineada, a partir de então, pautou-se pelo reconhecimento de que já não é mais possível pensar a Educação fora da Sociedade que a institucionaliza, e que por ela é ajudada a constituir-se em seu equilíbrio.

Na mesma ocasião refuta-se, de modo firme, toda e qualquer visão ingênua da educação, na medida em que se reconhece sua dimensão política e a impossibilidade de encontrar soluções apenas educativas para os problemas existentes neste setor.

Entre as premissas básicas que permearam o discurso oficial da Instituição destacam-se idéias sobre a formação do homem, vista como tríplice e integrada. De acordo com tais idéias, é preciso formar o homem, pelo desenvolvimento de atitudes e expressão da personalidade; formar o cidadão, pela participação democrática na organização social e política; formar o produtor de bens e serviços, pelo seu desempenho no processo produtivo. Se o homem participa da atividade econômica, pelo trabalho e pelo consumo, evi-

dentemente que o componente profissional há de integrar o currículo, como um meio de melhor habilitá-lo para a vida e para o trabalho.

Dentro desta ótica reconhece-se que, ao lado de uma dimensão social, há também uma dimensão econômica no projeto educativo.

A execução deste projeto deveria proporcionar ao jovem, ao término de um processo formal de escolarização, a posse de uma consciência crítica, um potencial de criatividade, a internalização de um código de ética, uma sensibilidade estética, uma instrumentação para o aprender, uma orientação para a responsabilidade e a participação social, uma abertura para o amor e para a fé, um certo domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, além de uma visão de mundo. E esta visão esteve sempre presente, neste período como, por exemplo, nas orientações quanto à reformulação dos currículos, no planejamento das ações na área da Educação Comunitária e da Educação Rural.

A escola, diante desta concepção de formação, passa a ser vista como um sistema social que não pode ser comparado com a complexidade de uma empresa industrial de grande porte, uma vez que seu processo e seu produto, seus meios e seus fins, são profundamente inspirados em uma dimensão humanística e, conseqüentemente, sua eficiência como organização formal é determinada pela própria condição humana nela existente.

Por conseguinte, durante todo o processo administrativo desenvolvido na SEC, no período de realizações coberto por este relato, esteve sempre presente o papel da escola na comunidade como derivado de sua dimensão política. Daí decorre sua posição estratégica enquanto ponto de convergência não só dos campos de conhecimento, mas de práticas sociais. A escola carece de um complexo suporte, que envolve desde aspectos relativos à sua estrutura física, que deve ser condizente com a dignidade humana, até um corpo administrativo e docente atualizado, competente e profundamente educado, capaz de explicar o presente e de visar o futuro, onde irá se situar o jovem de hoje, o homem de amanhã.

Dotada de tais recursos, a escola pode atuar junto à coletividade, sem transformar-se em uma agressão, desenvolvendo relações construtivas para o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento da comunidade onde se encontra inserida.

Para que a escola cumpra o seu papel e a educação atinja os resultados anteriormente referidos, os diversos segmentos que compõem o sistema

estadual de educação devem integrar-se, incluindo não só as atividades formais, como os programas e processos de educação extra-escolar.

Para o planejamento e administração deste sistema estadual, idealizou-se uma Secretaria de Educação e Cultura como uma complexa e moderna organização, calcada no reconhecimento de que a educação é mais processo, enquanto cultura é mais produto, oriundo de processos e interações ocorridos em diversos níveis e instâncias, inclusive dentro do próprio âmbito da educação.

Deste modo, caberia administrar a SEC contando com a colaboração de todos os setores da Instituição e, principalmente, com a ajuda efetiva dos Conselhos Estaduais de Educação e Cultura, considerados enquanto espírito deste sistema administrativo, no tocante à normatização e sistematicidade dos serviços educativos e culturais e na formulação das políticas.

Para um bom funcionamento deste sistema, cumpriria fortalecer a atividade de planejamento, ligando-a à ação administrativa, considerando que, neste contexto, o processo de planejar é mais importante do que os documentos resultantes.

Esta forma de perceber o planejamento educacional se concretizou, por exemplo, na elaboração do Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia 1984-1987, que proporcionou a participação dos diversos níveis administrativos da SEC, desde setores do órgão central até as unidades escolares.

Além de se adotar uma concepção que conduziu ao fortalecimento do planejamento, valorizando-o como processo e não como uma atividade-fim, foram delineadas também, diretrizes operacionais de administração, que resultaram, posteriormente, em fator de fortalecimento do próprio planejamento. Entre estas, destaca-se a regionalização, para a qual propunha-se reorganizar as atividades educativas e culturais com base na descentralização. Esta diretriz baseava-se na premissa de que as ações do setor educacional só tinham possibilidade de êxito quando concebidas numa dimensão espacial, tomando-se concretamente a região como unidade operativa.

Entretanto, sem pretender o luxo da carta escolar, esforços deveriam ser no sentido de introduzir, na administração e em todos os níveis do sistema educacional, critérios destinados a fazer com que a intervenção, através de atividades e projetos, se apoiasse em uma melhor especificação e caracterização do espaço educacional urbano, periférico e rural.

Uma outra diretriz operacional no âmbito da administração foi a da automatização dos serviços da Instituição. Tendo em vista a complexidade da SEC, a área espacial de abrangência dos serviços, e a quantidade e diversidade dos recursos financeiros, físicos e humanos mobilizados, reconheceu-se, desde o início da gestão, que a informática e a tecnologia deveriam conquistar maiores espaços na Secretaria. Deste modo, a formulação de políticas, o processo decisório e a execução e avaliação de atividades, projetos e programas teriam maior racionalidade e eficiência.

Tornava-se necessária, portanto, uma reforma administrativa, com os seguintes objetivos: distribuir competências; desencadear um processo de descentralização das decisões e dos serviços; possibilitar uma maior articulação entre os diversos órgãos que compunham o sistema; e, por fim, facilitar a criação de condições para modernizar a instituição.

Diretrizes específicas relativas aos diversos níveis de ensino foram também traçadas, de modo a facilitar a atuação dos diversos setores da SEC e permitir a redução progressiva dos problemas educacionais existentes.

No 1º Grau, considerado nível de atendimento prioritário, a preocupação deveria voltar-se para os que estão fora da escola, sendo, portanto, o aumento das oportunidades educacionais a grande diretriz. Assim, considerando as baixas taxas de escolarização e alfabetização, a oferta de mais escolas para as crianças deveria constituir-se no objetivo primordial.

Ao 1º Grau cumpriria possibilitar o alcance de resultados que fossem progressivamente conduzindo para a obtenção dos objetivos educacionais anteriormente referidos, uma vez que esse grau foi considerado como aquele nível de ensino onde o aluno deve aprender a ler, escrever e contar bem, dominando, assim, o instrumental que lhe permite acompanhar, com êxito, as atividades curriculares desenvolvidas ao longo dos oito anos de estudo. Complementando esta concepção do 1º Grau, surge a noção de educação geral, quando se reconhece que as atividades curriculares deste nível de ensino visam à formação de uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos os alunos. Nos discursos oficiais emanados da SEC, no início da gestão, ressaltou-se bastante a importância desta base comum no currículo, em uma sociedade em transição, onde só o domínio de processos lógicos de abordagem e interpretação da realidade permite um entendimento do passado, a compreensão do presente e uma visão prospectiva do futuro.

Considerando a importância do trabalho ainda por fazer no 1º Grau, devido ao déficit de atendimento e aos problemas internos de rendimento

deste nível de ensino, os discursos oficiais divulgados não atribuíram ao 2º Grau um caráter prioritário, mesmo reconhecendo que todos os indivíduos têm direito ao acesso a esses dois níveis de escolarização.

Mais importante que atribuir prioridade ao 2º Grau era prover um atendimento sistemático aos adultos e adolescentes que não tiveram acesso à escola de 1º Grau, muitos dos quais não chegaram, sequer, a ser alfabetizados. Além do atendimento aos marginalizados do processo de escolarização formal, cumpria relacionar a educação de adultos ao emprego. Assim, tendo como questão central o emprego, esta modalidade de ensino teria como objetivo integrar, cada vez mais, o homem nos mistérios do passado, nas mudanças do presente e na aventura do futuro. À sua clientela deveria ser proporcionado um atendimento com caráter de educação permanente, com diferentes vertentes voltadas para:

- atendimento, em caráter supletivo, das pessoas carentes de alfabetização e de estudos a nível de 1º e 2º Graus; e
- atendimento de pessoas que, já tendo usufruído de quaisquer meios de conhecimento formal e não formal disponível na sociedade, têm necessidade de treinamento, atualização, reciclagem, aperfeiçoamento e especialização.

Ainda neste âmbito, reconheceu-se, de imediato, que os sistemas de educação deveriam enriquecer-se de todos os programas e processos de educação extra-escolar.

Nesta linha caberia coordenar meios e esforços no sentido de desenvolver o uso da tecnologia na área de educação, aperfeiçoando o sistema de Rádio e Material Impresso, já existente na SEC, completando tais meios através da implantação do Sistema de Televisão Educativa do Estado da Bahia. Com tal perspectiva, era essencial reestruturar o IRDEB e criar as condições que permitiriam que outras tecnologias fossem acrescentadas às disponíveis, no início da administração.

Ao se conceber o sistema educacional como um conjunto integrado e articulado de programas formais e extra-escolares, criou-se o caminho que viabilizou uma maior e melhor atuação junto à comunidade. Através do Programa de Desenvolvimento e Apoio às Comunidades - PRODASEC, que teve o objetivo de implantar ações de expansão do atendimento educacional das periferias urbanas e de desenvolver mecanismos alternativos destinados a promover uma oportuna participação comunitária, foi possível ampliar,

usando recursos extra-escolares, o atendimento da população marginalizada do processo de educação formal.

Quanto ao ensino pré-escolar, a proposta era de estender, progressivamente, este nível, considerando a sua evidente importância para a melhoria do desempenho do 1º Grau e, tendo em vista, principalmente, que um sistema de educação só está completo quando possui todas as modalidades de ensino.

As diretrizes operacionais anteriormente citadas relativas ao pré-escolar, 1º e 2º Graus apóiam-se na diretriz filosófica de que o objetivo maior dos sistemas educacionais é a formação do homem. Enquanto isto, o estabelecimento de diretrizes para a educação superior exigiu uma reflexão sobre a estratégia adotada para este nível, a partir de 1969, sobre a situação da rede de estabelecimentos existentes no início de 1983, e o destino dos egressos dos cursos de 3º Grau ministrados sob a responsabilidade administrativa do governo estadual.

Partindo do princípio de que a educação superior é um segmento importante do sistema, considerou-se que o esforço da SEC em manter cursos e faculdades, e mesmo em criar universidades, só retroalimentaria os demais níveis do sistema educacional. Além do mais, a educação superior no interior do Estado deveria ser considerada como um fator de progresso, devendo ser idealizada em bases mais culturais, como suporte eficaz de desenvolvimento para a diversidade de vocações do processo econômico e social do Estado.

Diante disto, seria necessário expandir, quantitativamente e qualitativamente, o 3º Grau. Em razão da dispersão geográfica dos estabelecimentos existentes impunha-se, como medida inicial, a reorganização espacial da rede.

Acreditava-se, desde o início da gestão, que a educação superior, no âmbito do sistema estadual de educação, deveria ser vista como uma rede de instituições, situadas em pontos estratégicos, e lideradas por universidades integradas com centros, núcleos e unidades acadêmicas, oferecendo desde educação geral e formação profissional, através de cursos pós-secundários de licenciatura curta e plena, até serviços à comunidade, que incluiriam atividades para a valorização da cultura local e regional e atividades de apoio ao desenvolvimento do sistema educacional, bem como a outras áreas do sistema sócio-econômico.

Idéias embrionárias sobre a estrutura organizacional da rede estadual desse nível de ensino já são citadas em março de 1983, quando se declarou ser preciso que faculdades e universidades se integrassem em um conjunto articulado, sem perda de autonomia. Com tal perspectiva, a criação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB representou um esforço de regionalização da educação superior e de criação de condições para integrar, cada vez mais, a ação desse subsistema no contexto sócio-econômico das diversas regiões do Estado.

Uma outra vertente das propostas formuladas para a SEC no quadriênio 84/87 foi a da cultura. Os propósitos relativos a esta vertente foram estabelecidos a partir do reconhecimento de que a Bahia é um Estado pluricultural com comportamentos, manifestações e expressões diferenciadas. Uma diretriz básica para a área de cultura foi a do aproveitamento das formas comunitárias de participação cultural, como possibilidade única de educação para grandes faixas da população carente, considerando que há uma dificuldade de atender toda a demanda através da escola, em sua forma tradicional.

Nesta área tornava-se necessária uma estratégia que, incorporando a dimensão regional, possibilitasse a atuação em dois níveis:

- expressão, valorização e elevação da cultura local;
- presença e atuação de atividades culturais, populares e eruditas.

Essa retrospectiva dos propósitos, idéias e diretrizes operacionais, propostos no início da administração, foi considerada um marco de referência necessário para uma avaliação mais precisa dos resultados obtidos ao longo desses anos. Se muitos destes propósitos e diretrizes foram contemplados, no período em referência deste relato, com medidas e ações concretas, outros não puderam ser observados na íntegra. O relato que se segue permite analisar e avaliar o desempenho da Secretaria, em relação ao conjunto de propósitos acima apresentado.

Seguindo as políticas expressas no *Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia: 1983-1987*, esta exposição seguirá os três programas - estratégico, especial e de ações básicas, com seus respectivos subprogramas, projetos, ações programadas e resultados.

1 - PROGRAMA ESTRATÉGICO

Neste programa estão reunidos todos os projetos que atendem às prioridades. Desta forma, tais ações são dirigidas para a construção de novas escolas e melhoria das existentes; apoio às prefeituras municipais para a expansão da educação no meio rural; desenvolvimento de atividades voltadas à educação das populações concentradas nos bairros mais densos e afastados das médias e grandes cidades; melhoria das condições de vida e de trabalho do professor; promoção das manifestações culturais que marcam a identidade cultural baiana e o desenvolvimento de atividades que buscam modernizar e descentralizar a máquina administrativa da SEC.

Os resultados de tais projetos serão apresentados segundo os subprogramas a que estão vinculados.

Considera-se importante, no entanto, ressaltar que as ações de ampliação da capacidade física, através da construção de novas unidades escolares, estão contidas no Subprograma Expansão e Adequação da Rede Escolar do 1º Grau e no Subprograma Intensificação do Atendimento Educacional nas Áreas Rurais e Periferias Urbanas. As ações destes projetos correspondem ao grande esforço que a administração empreendeu, com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso à educação, especialmente às crianças de 7 a 14 anos. Estas ações atenderam à grande prioridade do Governo Federal, concretizadas no Programa Educação para Todos, que se constituiu em um dos suportes do Plano de Prioridades Sociais da Nova República, e onde se concentram os maiores investimentos deste programa.

Expansão da rede escolar do 1º Grau

Em 1983, das 2.146.648 crianças que se encontravam na faixa etária de 7 a 14 anos, 1.597.650 estavam matriculadas nas escolas de 1º Grau, sendo as restantes 548.998 pertencentes à demanda potencial que, nesse ano, estavam fora da escola. Tal evidência constituiu-se em um grande problema para o sistema educacional.

Os 24.490 estabelecimentos de ensino existentes não eram suficientes para atender à população em demanda do 1º grau. Ademais, verificou-se que, desse total, 83,0% eram estabelecimentos da rede municipal, frequentemente escolas de uma só sala, que normalmente não se constitui numa construção apropriada para o processo ensino-aprendizagem.

A necessidade de expansão das oportunidades de acesso à Educação de 1º grau foi mais enfatizada ao se observar a taxa de analfabetismo do Estado que, em 1980, segundo dados do Censo, era de 43,7%, situação pró-

xima do Nordeste (46,6%), mas que se distanciava fortemente da do Brasil (26,0%). Em 1983, de 5.861.207 baianos de 15 anos e mais, 2.062.437 não eram alfabetizados, ou seja, 35,2%.

De 1981 a 1983, dados da Fundação IBGE ressaltaram as taxas relativas às áreas rurais, onde se concentrava o maior número de analfabetos. Para os planejadores educacionais, a expansão da Educação básica se constituiu em um dos mecanismos que, indiretamente, influenciou na diminuição dessas taxas.

Ampliar a oferta de oportunidade do ensino de 1º grau correspondeu, por conseguinte, a um imperativo, ao se planejar as ações da SEC para o quadriênio; neste momento, considerou-se que tal expansão deveria ser iniciada, principalmente, com a ampliação da rede física escolar.

Outras necessidades ligadas à rede física se tornaram evidentes, no início da administração. As condições precárias das escolas existentes reclamavam por medidas de manutenção do parque. Por outro lado, se constatou a necessidade de aquisição e/ou reposição dos equipamentos, mobiliário e material, imprescindíveis ao funcionamento das escolas.

Diagnosticou-se, por outro lado, a necessidade de conseguir o apoio de outras esferas administrativas, principalmente das prefeituras municipais do Interior e de outras instituições, para executar as ações e serem realizadas. Concluiu-se, também, que medidas deveriam ser adotadas no sentido de utilizar critérios técnicos na expansão da rede, com vistas a racionalizar o uso do espaço físico.

Através deste Subprograma, foram construídas e equipadas, de 1983 a 1985, 1.315 salas de aula, sendo 270 na Capital e 1.045 no Interior do Estado. Através destas, a SEC criou 157.800 novas vagas, considerando os três turnos. Com mais 195 salas de aula, proporcionou-se, no ano de 1986, a criação de mais 23.400 vagas para a demanda de 1º Grau no Estado.

Visando à conservação da rede física existente, foram recuperadas 10.790 salas de aula, o que trouxe benefícios a uma clientela de 1.294.800 alunos matriculados.

Considera-se importante ressaltar que, paralelamente à execução destas obras, a SEC desenvolveu serviços de assistência técnica às prefeituras municipais, no intuito de melhor apoiar as obras construídas a nível local, com os recursos repassados através de convênios. Convém registrar, por outro lado, a participação de outras fontes de financiamento, além das fontes

tradicionais, na realização destas obras: para a construção de 32 salas de aulas, em 1984, a SEC contou com recursos da INTERURB, beneficiando, nesse ano os municípios de Paramirim, Feira de Santana e Ibicarai; para a construção de 40 salas para o 1º Grau, na Capital, nesse mesmo ano, a SEC utilizou recursos da URBIS.

Durante este período, foram elaborados outros projetos e realizadas negociações que proporcionaram a construção de novas unidades escolares com fontes alternativas de financiamento, o que reverteu em um impacto significativo na oferta de novas vagas para a clientela do sistema.

Além da construção e equipamento de novas salas de aula, a SEC utilizou outros mecanismos de absorção da demanda. Tais mecanismos consistiram, basicamente, em convênios firmados com estabelecimentos particulares ou outras entidades, para compra de vagas, cessão de salas, aluguel de imóveis e cessão de professores. Com isto, a Secretaria assegurou a matrícula, em 1983, a 141.051 alunos; em 1984, a 145.287 alunos e, em 1985, a 109.932 estudantes.

Com vistas a adequar a rede à demanda existente e, assim, racionalizar a oferta, a SEC elaborou estudos e desenvolveu atividades para melhor absorver a clientela. Nesse sentido, foram atualizadas as informações do documento Setorização Escolar no Município de Salvador, concluídos os trabalhos de Setorização Escolar e Estudo de Capacitação da Rede de Feira de Santana, Itabuna, Ilhéus, Jequié e Vitória da Conquista. Através destes trabalhos, a Secretaria realizou diagnósticos detalhados da situação educacional dos centros urbanos destes municípios, no intuito de ajustar a distribuição espacial da clientela do 1º Grau à localização das unidades de ensino e as condições de atendimento da rede à referida clientela.

Educação nas áreas rurais

Embora o Estado da Bahia tenha acompanhado a tendência de urbanização experimentada pelas outras regiões brasileiras, manteve uma significativa proporção de habitantes na zona rural. Conforme dados do Censo de 1980, o Brasil apresentou uma taxa de urbanização de 67,6%, enquanto a Bahia possuía, nas cidades, 49,3% de seus habitantes. Isto equivale dizer que o contingente rural representou, nesta época, mais da metade de sua população, constituindo fato significativo para a intervenção do setor educacional, dada a dispersão geográfica, por um lado, e o elevado volume dessa popula-

ção, por outro. Vale lembrar que o censo 1980 registrou a Bahia como o Estado brasileiro que possuía a maior população rural do país.

Diante desses dados, é fácil deduzir o grande desafio enfrentado pelo sistema educacional para oferecer educação à sua clientela nessas áreas. Conforme já foi demonstrado, é na zona rural que se localizam as maiores taxas de analfabetismo. Em 1983, de 2.610.138 habitantes da Bahia rural, 1.330.880 não sabiam ler e escrever, ou seja, 51%. Ao observar o nível de instrução da população, medido, através do Censo 80, pelo número de anos de estudo da população de 15 anos e mais, é que se constatam as diferenças entre a zona urbana e zona rural.

Os dados estatísticos sobre o nível da população nas áreas rurais levaram a considerar, no início da administração, ser prioritária a intensificação do atendimento à Educação Básica na zona rural. De fato, as ações voltadas para o ensino de 1º Grau, por certo, contribuíram para melhorar o nível de instrução da população. Em 1983, o déficit escolar, considerando as crianças de 7 a 14 anos, era de 37%, uma vez estimando esta clientela em 1.081.677 crianças, das quais 395.563 estavam fora da escola.

Problemas outros foram enfrentados pela SEC no campo da educação rural, relativos à qualidade do atendimento escolar. Foram diagnosticadas as condições precárias de funcionamento do ensino nessas áreas, a existência de um grande número de escolas com apenas um professor, funcionando, em sua maioria, em dependências domiciliares e sem dispor de equipamentos apropriados e material básico para a realização dos trabalhos de classe. Dentre os fatores considerados determinantes para a baixa produtividade do ensino nestas áreas, figuraram:

- a) a inadequada qualificação do corpo docente que, em sua maioria, era constituída de professores leigos, com precário conhecimento pedagógico e até mesmo sem o necessário domínio dos conteúdos;
- b) a falta de incentivos para melhoria do padrão de desempenho do professor, especialmente aquele da zona rural, principalmente diante da baixa remuneração e instabilidade no exercício da profissão;
- c) a prevalência de currículos e programas dissociados das peculiaridades locais e regionais.

Através dos projetos vinculados ao Programa de Apoio à Educação Rural - PAER, a SEC atingiu a quase totalidade dos municípios de várias regiões do Estado, desenvolvendo, no período 1983/86, as seguintes ações:

- ampliação e conservação da rede física:
 - foram construídas 393 salas de aula em áreas rurais, criando vagas para 47.160 alunos;
 - foram recuperadas 26 salas, beneficiando 3.120 alunos, com a melhoria das condições de funcionamento da rede;
 - foram equipadas 604 salas, beneficiando 72.480 alunos;
- construção de mais 43 salas que beneficiaram, no ano de 1986, mais de 5.610 alunos.

Uma ação que muito contribuiu para ampliar a rede escolar na zona rural consistiu no cadastramento e mapeamento de municípios, compreendendo a realização de estudos diagnósticos sobre a necessidade de construção, ampliação de novas salas e recuperação das salas existentes, levando em conta fatores demográficos, geográficos, sócio-econômicos e topográficos. Para isto, foram feitos levantamentos exaustivos em campo, tendo como unidade geográfica de medida os aglomerados (povoados), utilizando-se, além das informações coletadas, dados da Fundação IBGE e SUCAM. As decisões sobre as construções nessas áreas foram subsidiadas, portanto, com os resultados desses estudos.

No ano de 1983 foram cadastrados e mapeados 66 municípios; em 1984, mais 15 e, em 1985, 14 municípios. Para estes municípios cadastrados/mapeados foi adotada, pelo PAER, uma sistemática de atualização dessas informações, envolvendo os Órgãos Municipais de Educação (OME's), devidamente treinados para tal fim.

Além dessas ações, ainda no que se refere à rede física, a SEC construiu, em 1984, 8 residências para professores rurais e 15 reservatórios de água para escolas rurais. Em 1985, construiu 77 reservatórios de água, muros para duas escolas, cercas para 13 escolas, instalações sanitárias para 9 escolas e instalações de bombas manuais em 76 escolas.

Educação comunitária

Apesar de ainda contar com um grande contingente rural, a Bahia acompanha os demais estados brasileiros quanto ao fenômeno da urbanização, principalmente por via de migração interna das populações rurais, ou seja, através do chamado êxodo rural. Tomando como referência o ano de 1980, na Região Metropolitana de Salvador e nas regiões de Itabuna/Ilhéus e

Itapetinga, as taxas de urbanização foram as mais elevadas do Estado. Estas regiões, juntamente com a de Feira de Santana, apresentam forte densidade demográfica. O fenômeno da urbanização, no caso brasileiro, a exemplo do que ocorre nos países latino-americanos, tem se caracterizado pelo aparecimento de uma massa populacional das grandes cidades ou cidades de médio porte, extremamente carente de serviços sociais. E é aí onde se localiza grande parte da demanda escolar, a nível de 1º grau, das escolas públicas.

A administração da SEC se preocupou com esta clientela e manteve um Programa, em sua estrutura, voltado para a demanda escolar dessas áreas. Tal preocupação se deve, principalmente, ao se constatar que, em Salvador, em 1982, das 293.299 crianças de 7 a 14 anos, existiam ainda, fora da escola, 63.776, número bastante expressivo.

Em razão dos fatos apontados, objetivou-se a redefinição das funções da educação e das escolas, sustentadas por uma estratégia de planejamento participativo que incorporasse as camadas populares na gestão e no desenvolvimento de seus próprios processos educativos. Na estratégia de planejamento participativo, os processos educativos são entendidos em uma perspectiva mais ampla do que aquela da simples educação proporcionada pelo sistema regular de ensino, incorporando as diversas formas de organização social assumidas pelos setores populares.

Em 1983, por exemplo, 11 salas de aula foram construídas pelo PRODASEC, ampliando vagas para mais 1.320 crianças em alguns bairros de Salvador e Feira de Santana. Nesse mesmo ano foi construída, também, uma creche para atendimento a 200 crianças nos Alagados.

De forma integrada com outras instituições sociais, a SEC, ainda em 1983, realizou ações voltadas para as áreas periféricas de Salvador e Feira de Santana, atendendo às suas necessidades nas áreas de Escola de Produção Formal, Dinamização Cultural, Desenvolvimento Comunitário e Educação Não-Formal.

Desenvolvimento de recursos humanos para o Magistério

A elevação do nível de capacitação e qualificação do pessoal docente que serve à rede estadual do ensino constituiu-se, no início da administração da SEC, em grande preocupação. Observou-se a necessidade de capacitar os professores da rede, principalmente para o desempenho de funções específicas como, por exemplo, nas áreas de alfabetização, pré-escolar, educação especial e educação de adolescentes e adultos.

A necessidade de treinamento dos docentes se tornou mais aguda quando se constatou a incidência, no interior do Estado e, basicamente, na zona rural, de significativas proporções de professores não titulados, o que reclamava maiores investimentos por parte da SEC na área de treinamento.

Detectou-se, por outro lado, que a minimização dos déficits de escolarização, via aceleração do ritmo de expansão das oportunidades educacionais, nos diversos níveis, só seria possível com a ampliação do corpo docente.

Merecia destaque, também, a necessidade de adoção de medidas administrativas e legais voltadas para a valorização do professor, principalmente as que se referem às promoções desse profissional ao longo de sua carreira e à melhoria dos seus níveis salariais. Diante desse quadro, o *Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia - 1984/87* elegeu, com muita propriedade, a "Valorização dos Recursos Humanos do magistério" como sua terceira prioridade, considerando o papel fundamental que o professor desenvolve no sistema de ensino, as deficiências apontadas na formação e na capacitação de grande parte do corpo docente das redes estadual e municipal de ensino e, por fim, a necessidade de incentivo ao exercício do Magistério, proporcionando melhores condições de trabalho aos docentes.

Conforme foi planejado, as ações deste subprograma consistiram no desenvolvimento de cursos voltados para o aperfeiçoamento dos docentes da rede e na adoção de medidas de valorização do professor.

Quanto à realização de cursos de aperfeiçoamento/atualização, conseguiram-se os seguintes resultados, através do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos:

- reciclagem do pessoal docente e técnico-pedagógico, no ano de 1983, alcançando 2.621 pessoas;
- treinamento, em 1984, de 20.974 professores da rede;

Além disso, na área de formação de professores, a UNEB desenvolveu as seguintes ações:

- implantação de três cursos de licenciatura curta nos municípios de Barreiras, Teixeira de Freitas e Paulo Afonso;
- criação de 80 vagas em cursos na área de educação, na FAEEBA, dentre outras ações.

Dinamização cultural

Na área cultural, os estudos diagnósticos realizados no início da administração levaram a considerar que a Bahia, principalmente em razão da posição que ocupou na história da colonização brasileira, como pólo de concentração de poder político e econômico, e pela sua formação pluralista, vem contribuindo de forma significativa nas manifestações que compõem a cultura brasileira.

Entretanto, apesar desta riqueza e pluralidade, o nível de conhecimento do seu universo cultural se encontrava longe do desejável: os elementos culturais, embora já identificados e catalogados, eram insuficientes para a visualização de um quadro global. Compreende-se a identidade cultural baiana, em suas formas de expressão, não apenas advinda dos centros e subcentros econômicos do Estado, mas na sua totalidade, incluindo-se aí aquelas manifestações provindas das regiões mais distantes e de difícil acesso, bem como costumes, hábitos e valores.

Verificou-se, também, que as transformações na estrutura produtiva, com o intenso processo de industrialização em algumas áreas do Estado, aliadas às influências exógenas veiculadas pelos meios de comunicação de massa, têm trazido uma progressiva homogeneização, que se corporifica na substituição das expressões culturais legítimas por comportamentos estereotipados.

No que diz respeito ao acervo das manifestações populares, inegavelmente rico e variado, observou-se que os estudos realizados, até então, não tinham sido suficientes para o seu verdadeiro resgate, através de sua documentação e revitalização.

Aperfeiçoamento do processo administrativo

A crescente demanda pelos serviços educacionais e culturais e a necessidade da Secretaria em se adequar às características sociais e culturais das diferentes regiões do Estado têm requerido esforços no sentido de tornarem tais serviços mais ágeis, flexíveis e modernizados, tanto no plano técnico-pedagógico-cultural, quanto no plano administrativo e financeiro.

Embora tenha sido esta uma preocupação constante das administrações anteriores, detectou-se, no início da gestão, que as ações implementadas até então, nesta direção, não tinham sido suficientes para o equacionamento dos principais problemas desta área.

A estrutura administrativa da Secretaria da Educação e Cultura evidenciava uma excessiva centralização de funções gerenciais e executivas, o que comprometia a produtividade e a qualidade dos seus serviços. Os antigos órgãos regionais (Coordenadorias Regionais de Educação), criados há mais de dez anos, tinham papel limitado na promoção e coordenação das ações educacionais e culturais, em suas áreas de abrangência. Uma análise da atuação da SEC demonstrou que o surgimento e a complexidade de novas funções provocavam, na instituição, uma inadequação dos seus mecanismos de coordenação e articulação. A excessiva centralização, por outro lado, resultava no enfraquecimento da participação dos níveis regionais, locais e das unidades escolares nos processos de gestão.

Outros problemas ligados à área de administração diziam respeito à insuficiência de informações gerenciais e estatísticas para o planejamento e execução das ações dos diversos órgãos do sistema, restringindo o controle da produtividade dos serviços oferecidos, bem como o nível das informações a respeito dos seus desempenhos. Decorreu daí a necessidade de implantar um serviço de Automação Administrativa e de Informática (PROADIN), que permitisse, facilmente, a consulta e atualização dessas informações.

Os principais resultados deste subprograma sobressaem logo no início da administração, em 1983, quando se implantou um processo gradativo de reestruturação administrativa da Secretaria. A publicação das leis Delegadas nº 46, de 03/05/83, nºs 51 e 52, de 31/05/83 e nºs 65, 66 e 67 de 01/06/83, marcou o estabelecimento da nova estrutura da SEC.

Através da Lei Delegada nº 67/83 foram criados, na SEC, novos órgãos e redistribuídas as competências, atendendo, assim, às novas exigências do seu crescimento e à complexidade das suas funções. Através desta mesma Lei foram instituídas, também, as Superintendências Regionais de Educação e Cultura - SUREC's, órgãos de ação intermediária entre a administração central e as unidades escolares, cuja coordenação ficou a cargo do Superintendente de Educação e Cultura, o que foi considerado um avanço em direção a um modelo de administração descentralizada na SEC. A distribuição geográfica das SUREC's obedeceu à mais nova divisão administrativa regional do Estado, introduzida pelas Leis Delegadas nºs 27 e 56, respectivamente de 10/02/83 e 01/06/83.

A implantação do Serviço de Automação Administrativa e Informática foi iniciada em 1983. Depois de desenvolvidos estudos de viabilidade técnica e administrativa, foram elaborados e postos em desenvolvimento

projetos técnicos para a instalação de Núcleos de Teleprocessamento de Dados (NPD), permitindo a consulta e atualização, em tempo real, dos arquivos dos diversos órgãos da SEC, armazenados em discos magnéticos.

Dando continuidade à implantação de um serviço de Informática, a SEC desenvolveu, em 1984, ações significativas que fizeram com que, nesse mesmo ano, o antigo sistema BATCH fosse substituído pelo BC "on line", implantado nos órgãos da administração centralizada e órgãos em regime especial. Em 1984, a implantação do BC "on line" das fundações e autarquias da SEC se completava, ficando em fase de conclusões o da UNEB.

A implantação de sistemas CE "on line" nos órgãos da administração centralizada da SEC atingiu três sistemas: IPAC, UNEB e FCEBa, enquanto nos órgãos em regime especial da administração centralizada a implantação de sistema CE "on line" se deu no CONESC. Estas ações promoveram, a partir desse ano, a racionalização do processo de informações do sistema contábil da SEC, por teleprocessamento. Os sistemas de RH, materiais, de controle patrimonial e de informações para a administração escolar atingiram mais de 80% de desenvolvimento, ao final do ano de 1984.

2 - PROGRAMA ESPECIAL

A partir das definições das ações prioritárias, fundamentadas nas informações sobre a realidade educacional baiana que configuraram o Programa Estratégico, tornou-se necessário, à época da elaboração do Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia 1984/87, contemplar outras ações com uma abordagem diferenciada, caracterizando o que se denominou Programa Especial.

Neste, incluem-se as ações de Educação Continuada, Educação Pré-Escolar, Tecnologias para a Educação e Cultura, Educação de 2º Grau e interiorização da Educação Superior, que correspondem, respectivamente, aos subprogramas que o compõem.

Educação continuada

A constatação, em 1983, de que existia no Estado um grande contingente de adolescentes e adultos com o nível de escolarização muito baixo (44,94% da população entre 15 e 49 anos de idade não sabiam ler e escrever e tinham menos de um ano de escolarização, segundo os dados do censo

1980) priorizou a atuação na área de educação continuada, sobretudo no ensino de 1º grau.

O vertiginoso crescimento da procura por escolarização e a persistência, no funcionamento do ensino formal, de problemas tais como distorções idade-série, evasão e repetência, vêm impondo aos sistemas estaduais de educação um nível de exigência que o ensino regular não tem condições de atender, a curto prazo. Por outro lado, o crescente contingente de recursos humanos que, ao longo do tempo, concluem os cursos dos três graus de ensino e que já estão disponíveis para o mercado de trabalho, produziu um outro tipo de demanda, decorrente da necessidade de reciclagem e de atualização de conhecimentos.

Assim, a ação dos sistemas de educação está sendo condicionada por uma pressão imediata, extremamente marcada pela situação de insuficiência do atendimento educacional de grande parte da população. Ao mesmo tempo, estes sistemas se encontram sob o impasse de preparar-se para incorporar, em futuro não muito distante, as exigências desta nova clientela, constituída pelos que concluíram seja o 1º grau, seja os demais graus de ensino.

Através das várias modalidades de ensino no campo da Educação Continuada, foram oferecidas, no quadriênio considerado, 343.669 matrículas. O crescimento da oferta, neste período, pode ser verificado pelo incremento percentual de 11%.

Tanto no que diz respeito à expansão como à melhoria do atendimento, cumpre destacar os seguintes resultados alcançados em 1983:

- implantação de dois Centros de Estudos Supletivos - CES, em Salvador e Camaçari;
- implantação das ações de sete Centros de Estudos Supletivos - CES e seis Postos de Extensão, atendendo a um total de 12.900 alunos em Salvador, Feira de Santana, Itabuna, Vitória da Conquista, Jequié e Senhor do Bonfim;
- implantação de quatro Postos de Educação para Adultos em Alagoinhas, Simões Filho, Juazeiro e Conceição do Coité, atendendo a 670 alunos;
- produção de material técnico-pedagógico de 2º grau e de Português, assim como manuais para os CES, PEA, NA e exames supletivos, dentre outros.

Educação pré-escolar

Nos estudos preliminares para a elaboração do *Plano Estadual de Educação e Cultura 1984/87*, observou-se que esta modalidade de ensino era ainda privilégio de pequena parcela da população, uma vez que o número de matrículas era bastante reduzido em relação à demanda potencial que, na faixa etária de 5 a 6 anos, correspondia, em 1983, a 587.254, conforme dados da PNAD/FIBGE. Neste ano, a matrícula total foi de 197.711 alunos, consideradas as classes regulares e o ensino não formal - PLAPE, o que levou a uma taxa de atendimento de 33,7%.

Em termos de expansão do atendimento, merece destacar que, só no ano de 1983, foram implantadas mais de 562 classes, aumentando a oferta, naquele ano, em 18.970 novas matrículas. Em 1984, foram implantadas mais 250 classes, sendo 150 classes regulares e 100 classes de atendimento não-formal, aumentando a oferta em mais 9.500 novas matrículas, para crianças de 4 a 6 anos. Em 1985, a expansão da Educação Pré-Escolar se deu através da criação de mais 3.500 vagas, com a implantação de 100 classes.

Através do convênio com prefeituras de 28 municípios do interior do Estado, foi prestada, nestes anos, assistência financeira e técnico-pedagógica às classes pré-escolares da rede municipal. Em 1985, estes municípios já somavam 40.

Foi concedida, também, assistência técnico-pedagógica às classes da rede estadual. Com esta ação foram beneficiadas, em 1983, cerca de 120.000 crianças; em 1984, 2.600 classes em todo o Estado; e, em 1985, 2.650 classes.

Esta assistência técnica se deu através de treinamento para docentes, monitores, supervisores, mães voluntárias; reuniões sistemáticas dos setores escolares da capital; visitas às unidades escolares; encontros e seminários nas várias regiões do Estado; manutenção (remuneração) dos monitores das classes de ensino não-formal; distribuição de material didático e de consumo; e auxílio às comunidades nos trabalhos de reparos em salas de aula. Estas foram beneficiadas pelo provimento de mobiliário e outros equipamentos.

Utilização de tecnologias para a educação e cultura

O cumprimento da proposição governamental relativa à ampliação e dinamização das oportunidades educacionais, diante da crise econômico-financeira por que passava o país, levou a administração a considerar de

suma importância a elaboração de um subprograma voltado para a racionalização dos recursos existentes, através do uso de tecnologias apropriadas para a área da educação e das ações culturais. Isto deveria ensejar o atendimento a uma clientela crescentemente significativa, atentando-se para os aspectos relativos às características dos diversos grupos populacionais, numa perspectiva tanto de educação formal como de educação não-formal.

Conforme já foi demonstrado em itens anteriores, são grandes as carências da população em termos de oportunidade de acesso à educação. Com relação à Educação Básica, em torno de 549.000 crianças, de 7 a 14 anos, em 1983, se encontravam fora da escola. Considerando a população de 15 anos e mais, neste mesmo ano, 2.062.437 pessoas eram analfabetas. Os níveis de instrução da população se apresentavam sensivelmente baixos, principalmente nas áreas rurais. Tanto no que se refere à ampliação do acesso à educação como no que concerne à conservação e valorização da identidade cultural baiana, sentiu-se a necessidade de intensificar o uso de tecnologias alternativas para provocar mudanças no quadro encontrado.

Embora a SEC já contasse com ações voltadas para a implementação do uso de tecnologias educacionais, notou-se que ainda não havia suficiente exploração do potencial técnico alternativo para uma eficaz atenuação dos problemas detectados. Ademais, a grande extensão territorial do Estado e a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo dos métodos e técnicas de ensino, assim como do material utilizado no processo ensino-aprendizagem para as diferentes clientelas do sistema, conduziram a que se redobrassem os esforços para o desenvolvimento das tecnologias educacionais que atingissem as áreas mais distantes no sistema de ensino, como mecanismos capazes de efetuar a renovação das instituições e dos serviços educacionais e culturais.

Aliou-se, também, a estas conclusões, a necessidade de melhorar os serviços nesta área, através da participação do órgão responsável (IRDEB) em programas de cooperação técnica com países estrangeiros de reconhecida experiência no campo das tecnologias, a serviço da Educação e Cultura.

Educação de 2º grau

Verificando-se a proporcionalidade da oferta, neste nível de ensino, em relação ao volume da população, evidenciou-se que, em 1980, para cada 1.000 habitantes do Estado da Bahia, existiam 16,9 alunos. Esta relação para o Brasil era de 25,5 alunos. Observou-se, por outro lado, que em unidades da

Federação, como o Distrito Federal e Rio de Janeiro, o número de estudantes de 2º grau representava 54,1 e 40,0 em 1.000 habitantes, respectivamente, segundo estudos do GDF/SEC/DEPLAN, realizados em 1982.

A participação dos jovens de 15 a 17 anos na clientela de 2º grau, em 1980, era bastante reduzida, correspondendo a 31,7%, segundo dados da SEC/ASPLAN/SIEC. Este fato é explicado pelo atraso escolar já acumulado no 1º grau e pela volta à escola de um contingente adulto, que se propõe continuar os estudos depois de uma interrupção. Mas foi verificando a proporção dos concluintes do 1º grau, em 1979, em relação ao número de alunos matriculados na 1ª série do 2º grau, no ano seguinte, que se concluiu que os egressos do 1º grau não constituíam grupo de pressão relevante sobre o nível de ensino imediatamente superior, ou seja, o volume de matrículas da 1ª série do 2º grau correspondia a 75,7% das conclusões do 1º grau ano anterior. A ampliação e melhoria do Ensino de 1º grau, portanto, constituem os principais fatores de formação de uma demanda maior para o 2º grau.

Tal afirmação, entretanto, não deveria ser generalizada para todo o território baiano. Na Região Metropolitana de Salvador e em alguns municípios do interior, constatou-se uma demanda imediata por esse grau de ensino. Concluiu-se em razão disso que, nestas localidades, deveriam ser desenvolvidas ações da SEC, no sentido de ampliar as oportunidades de ensino a nível de 2º grau.

Do ponto de vista da qualidade dos serviços oferecidos por esta modalidade de ensino, foram levantadas algumas questões: a implantação da Lei 5.692/71, com o direcionamento dos cursos de 2º Grau para a área profissionalizante, se desenvolveu no Estado com uma série de dificuldades. Além daquelas ligadas à falta de conhecimento sobre as reais necessidades do mercado de trabalho, outros obstáculos se apresentavam à implantação e manutenção dos novos cursos, relacionados à falta de recursos financeiros, à necessidade de elaboração de currículos e prática de ensino adaptados ao mercado de trabalho, bem como a carência de recursos humanos capacitados para essa nova área de ensino. A preparação para o trabalho constitui um empreendimento muito caro e, historicamente, com resultados insatisfatórios.

Por isto, a profissionalização tem sido um desafio para os sistemas de ensino, embora fórmulas alternativas tenham sido estudadas para superar estas dificuldades. Neste sentido, muito contribuiu a Lei 7.044/82, que alterou alguns dispositivos da Lei 5.692/71, referentes à profissionalização, deixan-

do a critério do estabelecimento de ensino a opção por cursos profissionalizações ou de educação geral.

Educação superior

Nos estudos para a elaboração do Plano, verificou-se que a situação da Educação Superior da Bahia se correlacionava com o estágio de desenvolvimento sócio-econômico do Estado. Numa rápida comparação de sua população universitária com a de São Paulo, em 1982, verificou-se que este Estado era responsável por 52,6% da matrícula nacional, enquanto a Bahia atendia a 3,0%, conforme dados da Fundação IBGE. Aliás, outra não era a situação do Nordeste, ao observar-se a distribuição da população universitária por regiões brasileiras, segundo a mesma fonte.

Analisando a distribuição dos estudantes de nível superior, em relação ao volume da população, conclui-se que, no Brasil, em 1980, existiam 11,1 alunos para cada 1.000 habitantes e, no Estado da Bahia, existiam 4,1 estudantes. Comparando com indicadores de outras unidades federais, observou-se que, para o Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, tais proporções equivaliam a 23,2, 21,1 e 20,1 estudantes, respectivamente. Constatou-se que o subsistema estadual de educação superior da Bahia, em termos quantitativos, não atendia à sua clientela potencial. Mas, ao considerar os grandes problemas que o sistema educacional enfrentava em relação às carências de seus níveis elementares de ensino, no que tange à quantidade, considerou-se não ser prioritária a expansão do ensino superior neste Estado.

Contudo, examinando-se a distribuição geográfica das unidades de ensino no Estado, viu-se que existiam desigualdades de atendimento, conforme as regiões. Um número expressivo delas se situava em Salvador. Dos 336 municípios do Estado, apenas 16 eram contemplados com a presença de estabelecimentos deste gênero. Para os planejadores, é de grande importância a presença de uma escola de ensino superior em uma sede regional, uma vez que estimula o desenvolvimento sócio-econômico da região, funcionando como centro educacional e cultural e como suporte às instituições dos outros níveis de ensino, sendo, por isso, importante para a capacitação dos Recursos Humanos do próprio Sistema.

A Educação Superior na Bahia, tradicionalmente circunscrita aos limites da capital, vem, há algum tempo, experimentando um progressivo processo de desconcentração, com a instalação de novos cursos em várias regiões do Estado, sob a quase total responsabilidade do Governo Estadual.

Os resultados desse processo podem ser conhecidos, observando-se as realizações das três universidades que compõem a rede do Estado.

Universidade do Estado da Bahia

A UNEB, em consonância com as linhas de ação definidas para a Educação Superior, desenvolveu uma estratégia baseada na ampliação da oferta de oportunidades educacionais, na modernização de sua estrutura administrativa e na intensificação da relação universidade/comunidade.

Universidade Estadual de Feira de Santana

Embora seu *campus* esteja limitado à cidade de Feira de Santana, a UEFS atende a toda a região do vale do Paraguaçu, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento social desta importante área do Estado.

Universidade do Sudoeste

Sediada em Vitória da Conquista, a UESB agrupa três *Campi* que oferecem os mais diversos cursos.

3 - PROGRAMA DE AÇÕES BÁSICAS

O desenvolvimento das ações estratégicas e especiais, incorporadas nos programas anteriormente referidos, pressupõe a efetivação, em um momento simultâneo, de atividades que, embora não consideradas prioritárias para a política educacional e cultural adotada, têm importante e não menos imprescindível papel no equacionamento dos principais problemas observados. Neste programa estão, pois, compreendidas as ações de desenvolvimento técnico-pedagógico de 1º e 2º graus da comunidade estudantil; Educação Física nas escolas; desporto estudantil e comunitário; assistência ao educando e à comunidade; estudos e pesquisas na área de educação e cultura; preservação da memória cultural e modernização dos processos administrativos, organizacionais e de recursos humanos.

* * *

Ao longo do tempo, pode-se dizer que os problemas educacionais da Bahia, como problemas sociais que são, continuam decorrentes do acesso à escola. É preciso uma ação mais combinada para diminuir as taxas de analfabetismo e aumentar a escolarização. Do mesmo modo, há que melhor se

formular, com espírito de realidade, o ensino médio. Quanto à educação superior, é preciso encará-la como formadora de recursos humanos para os sistemas de educação, além de outras funções que lhe são inerentes.

Uma programação suscita outras políticas, com diversificadas abordagens e estratégicas. O plano de Educação colocou toda a ênfase no programa estratégico, pela importância do acesso à escola, dentre outras prioridades, seguido dos programas especial e das ações básicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOMPANHAMENTO dos créditos aprovados. CODEOR/SEC.

BAHIA. Governo do Estado. *Programa de ação governamental para a Bahia: 1983-1987*. Salvador, 1983.

BAHIA. Leis, decretos, etc. *Legislação estadual*. Salvador, v. 9, nº 1, 1983; v. 10, nº 1/2, 1984.

_____. Lei nº 3.095, de 26 de dezembro de 1982. Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura. *Diário Oficial*, Salvador, 28 dez. 1972.

_____. Lei nº 3.375, de 31 de janeiro de 1975. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério público do Estado da Bahia. *Legislação do Estado da Bahia*. Salvador, 1 (1): 76-79. jan./jun., 1975.

_____. Lei delegada nº 46, de 03 de maio de 1983. Dispõe sobre organização do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial*, Salvador, 04 de maio de 1983.

_____. Leis, decretos etc. Lei delegada nº 51, de 31 de maio de 1983. Dispõe sobre a organização do Conselho Estadual de cultura e dá outras providências. *Diário Oficial*, Salvador, 01 de junho de 1983.

_____. Lei Delegada nº 52, de maio de 1983. Dispõe sobre a proteção dos arquivos públicos e privados e dá outras providências. *Diário Oficial*, Salvador, 01 de junho de 1983.

_____. Lei Delegada nº 65, de 01 de junho de 1983. Autoriza a criação da Fundação Instituto de Radiodifusão da Bahia - IRDEB, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Salvador, 02 de junho de 1983.

- _____. Lei Delegada nº 66, de 1983. Cria a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Salvador, 02 de junho de 1983.
- BAHIA. Lei Delegada nº 67, de junho 1983. Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura e dá outras providências. *Diário Oficial*, Salvador, 02 de junho de 1983.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. *Educação e Cultura na Bahia - 1984; relatório de atividades*. Salvador, 1985.
- _____. *Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia: 1984-1987*. Salvador, 1984.
- _____. *Relatório de atividades da SEC: exercício - 1983*. Salvador, 1983.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. Assessoria de Planejamento. *Programação global da SEC - 1983*. S.n.T. 267 f.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. Assessoria de planejamento. *Programação global da SEC - 1984*. S.n.T.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. Assessoria de Planejamento. *Programa de Ação Integrada*. S.n.T.
- _____. Secretaria da Educação e Cultura. Assessoria de Planejamento. Sistema de Informações Educacionais e Cultura. Estatísticas Educacionais: 1980-1981. Salvador, 1984.
- _____. Secretaria da Fazenda. *Balanços gerais do Estado da Bahia: 1980*. Salvador, 1981. 384 p.
- _____. Secretaria da Fazenda. Inspeção de Finanças. *Balanços gerais da Bahia: 1981*. Salvador, 1982. 482 p.
- _____. *Balanços gerais da Bahia: 1982*. Salvador, 1983. 398 p.
- _____. Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia. *Orçamento - programa: exercício de 1984*. Salvador, 1983. 264 p.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Delineamento das políticas estaduais de educação e cultura*. Palestra na Academia de Letras da Bahia, no ciclo de conferências comemorativas das novas instalações, em 10/02/1983.
- _____. *Pela causa da educação e da cultura*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1984.

- _____. *Tempo de educar*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1987.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Tempos construtivos*. Salvador; Edições Arpoador, 1987.
- _____. *Diretrizes para o planejamento educacional da Bahia*. Apostila. (Doc. nº 6).
- _____. Uma proposta de educação superior para a Bahia. Aula inaugural de abertura dos cursos da FESPI, em 01/03/83. *Sitientibus*, Feira de Santana, 1 (2): 97-106, jan./jul, 1983.
- _____. *E ninguém se perde na volta*. Discurso de Assunção ao cargo de Secretário da Educação e Cultura do Estado da Bahia. (Doc. nº 1).
- BRASIL. Leis, decretos etc. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de outubro de 1982.
- _____. Constituição 1967. Emenda constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de dezembro de 1983.
- _____. SUDENE. DPR. *Indicadores do Nordeste: 1970-80*. Recife, 1983, 603 p.
- FERREIRA, Djalma Benedito Neves. Indicadores demográficos. *Indicadores Sociais*, (5): 13-26, 1981.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Rio de Janeiro. *Censo Demográfico: Dados distritais*. Rio de Janeiro, IBGE, 1983. (Recenseamento Geral do Brasil, 9, v. 1, t. 3, nº 13).
- LEVANTAMENTO das realizações de 1983, nos diversos órgãos da SEC, efetuado pela CODESA/ASPLAN.
- _____. 1984. CODEAC/ASPLAN.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. v. 5, t. 3,
1981 - Bahia. Rio de Janeiro, IBGE. 1983.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. v. 6, t. 8,
1982 - Bahia. Rio de Janeiro, IBGE. 1984.

_____. v. 7, t. 8, 1983 - Bahia. Rio de Janeiro, IBGE. 1984.

PRONUNCIAMENTO do Secretário da Educação e Cultura, Prof. Edivaldo
M. Boaventura, na Assembléia Legislativa da Bahia, Comissão de Edu-
cação e Cultura, em 16 de maio de 1983. (Doc. nº 4).

RELATÓRIOS dos diversos Órgãos da Administração Centralizada da SEC
- 1983/85.

A SEC e o ensino da ciência na Bahia/ por/ Edivaldo M. Boaventura. In: *A
Tarde*, Salvador, 28 jan. 1984.

WILLADINO, Gildo. *O analfabetismo no Brasil, segundo o censo, 1980*.
Brasília, DF, SC/DEPLAN, 1982 (Estudos de Estatística Educacional, 5).

CAPACITAÇÃO DOCENTE - UMA EXPERIÊNCIA AMAZÔNICA

Edson Franco
e **Ana Célia Bahia Silva**
Professores da Universidade da Amazônia

I - VISÃO GERAL

Até setembro de 1993, o Brasil possuía 101 universidades e 823 estabelecimentos isolados de ensino superior. Nas universidades, já está incluída a UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, que foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 31 de agosto último. O quadro era este:

Número de Instituições de Ensino Superior - Brasil, 1993

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	PÚBLICAS			PARTI- CULA- RES	TOTAL GERAL	
	Fed.	Est.	Mun.			
UNIVERSIDADES	37	19	04	60	41	101
ESCOLAS ISOLADAS	19	67	81	167	656	823
TOTAL	56	87	85	227	697	924

Fonte - SEEC/CFE/MEC - Dados compilados pela ABM (Ronald Braga)

Dados de 1990 (SEEC/MEC) dão conta que 578.625 estudantes freqüentam instituições públicas de ensino superior (37,5%) e 961.455 ou 62,5% dos estudantes estão matriculados no ensino superior particular. As universidades já detêm 53,6% do alunado matriculado, e apenas 46,4% dos estudantes estão freqüentando escolas isoladas. Cumpre-se, neste ponto, o

ideal da Reforma Universitária: preferencialmente os estudantes devem estar matriculados em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados.

Outros dados, de 1990 (SEEC/MEC), apontam, no que respeita à pós-graduação, para o que segue:

Número de docentes, por nível de graduação - Brasil, 1990

DOCENTES	PÚBLICAS	PARTICULARES	TOTAL
DOUTORES	15.782	2.100	17.882
MESTRES	23.164	5.790	28.954
ESPECIALISTAS	26.314	17.542	43.856
GRADUADOS	25.404	16.935	42.339
TOTAL	90.664	42.367	133.031

Fonte: SEEC/MEC

A situação da UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA era dramaticamente desfavorável, em 1989, quando foi elaborada a Carta-Consulta para transformação da UNESPa em universidade, pela via do reconhecimento. Mostrou-se absolutamente diversa, em 1993, graças a um trabalho hercúleo de capacitação de docentes, objeto do presente estudo.

Para se ter uma idéia da situação vale a pena observar o quadro adiante:

Varição do nível de graduação, da Carta-Consulta ao Reconhecimento - Universidade da Amazônia, 1989-93.

CATEGORIAS	CARTA-CONSULTA/1989		RECONHECIMENTO/1993		VARIAÇÃO %
	Nº	%	Nº	%	
DOUTORES	04	0,87	16	4,27	3,40
MESTRES	37	8,02	98	26,13	18,11
ESPECIALISTAS	118	25,60	250	66,67	41,07

GRADUADOS ¹	302	65,51	11	2,93	(62,58)
TOTAL	461	100,00	375	100,00	-

¹ Quadro em extinção

Em setembro de 1991, no Plenário do Conselho Federal de Educação, no Seminário sobre o Ensino Superior, tivemos o ensejo de demonstrar a situação cruenta da Amazônia no que respeita à titulação dos docentes. Só à guisa de informação, em agosto de 1991, na Amazônia, inclusas todas as entidades públicas e particulares, havia:

6 Livre Docentes ou 0,16%;

280 Doutores ou Cursando Doutorado ou 7,31%;

1.065 Mestres ou Cursando Mestrado ou 27,82%;

1.599 Especialistas ou Cursando Especialização ou 41,77%;

878 Graduados ou 22,94%,

totalizando 3.828 docentes. Estas informações nos foram fornecidas pelos próprios dirigentes das IES sediadas na Amazônia.

II. PROCURANDO ENTENDER A INSTITUIÇÃO

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA é uma entidade educacional, de natureza particular, mantida pela UNIÃO DE ENSINO SUPERIOR DO PARÁ, a qual, anteriormente, era mantenedora da UNIÃO DAS ESCOLAS SUPERIORES DO PARÁ - UNESPa.

Em 1974, na cidade de Belém, Estado do Pará, foram instituídas duas IES: o CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DO PARÁ - CESEP - e as FACULDADES INTEGRADAS COLÉGIO MODERNO - FICOM. Em 15 de outubro de 1974, repetindo o que havia proposto perante o Conselho Federal de Educação, o CESEP fazia colocar uma placa, nas suas instalações provisórias, na qual declarava que estavam sendo dados "os primeiros passos para a UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA". Na autorização de funcionamento dessas entidades, dois cursos foram comuns: Administração e Ciências Econômicas.

De 1974 a 1987 muitos foram os enlances realizados por essas IES, seja através de cursos, seminários, encontros, seja na realização de concurso vestibular unificado.

Em 15 de novembro de 1987, com o intuito de promoverem, mais rapidamente, o reconhecimento da UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, as entidades mantenedoras do CESEP e das FICOM resolveram constituir a UNIÃO DE ENSINO SUPERIOR DO PARÁ. Transferiram os cursos do CESEP e das FICOM para a então UNIÃO DAS ESCOLAS SUPERIORES DO PARÁ - UNESPa - a qual existiu até 22 de outubro de 1993, quando, pela via do reconhecimento, foi transformada na UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA.

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, sediada em Belém, com irradiação na Amazônia brasileira e na Pan-Amazônia, é, por natureza, uma instituição pluralista, buscadora da verdade, amante da liberdade com responsabilidade, apartidária, independente e dialogal. Dispõe-se a pugnar pelo desenvolvimento sustentado da Região e pelo desenvolvimento de novas tecnologias capazes de elevar o nível cultural, político e sócio-econômico do homem da Amazônia. Integrante do ensino de livre iniciativa, tomando a qualidade como base de seu trabalho, mediante a promoção da avaliação sistemática, é vocacionadamente católica, apesar de acolher todos os credos religiosos e deles não fazer qualquer discriminação.

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA pode ser vista, além de seu Projeto Institucional, acima sintetizado, através de alguns números básicos:

- 1 - possui dois "Campi", ambos sediados em Belém;
- 2 - conta com 375 docentes e 292 integrantes de seu quadro técnico-administrativo e de apoio, regulados por uma carreira de magistério e por um plano de cargos e salários;
- 3 - seus 16 cursos se distribuem em 3 Centros, inclusos nestes cursos o Curso Livre de Teologia;
- 4 - está instalada em área de 55.000 metros quadrados e conta com 50.147 metros quadrados de área construída;
- 5 - possui 23 Laboratórios especializados e 8 escritórios Técnicos de prestação de serviços à comunidade;
- 6 - são 7.200 alunos na graduação e 300, na pós-graduação;
- 7 - o acervo da Biblioteca é constituído de cerca de 192.000 volumes, decorrentes de 55.000 títulos de livros, periódicos e materiais especiais;

8 - a Biblioteca está totalmente informatizada, assim como o sistema de controle acadêmico e financeiro;

9 - a instituição já vive o II Plano Diretor de Informática.

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA possui três princípios básicos de sua atuação:

- a) princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão;
- b) princípio da regionalidade;
- c) princípio da qualidade.

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA conta com sete diretrizes de sua atuação:

1ª - a permanente otimização de procedimentos, evitando a duplicação de meios para mesmos fins;

2ª - a promoção sistemática da avaliação institucional;

3ª - a objetiva reinversão de recursos financeiros, através da distribuição de percentuais fixos da receita de anuidade;

4ª - a sistemática revisão dos projetos pedagógicos dos cursos e dos projetos de ensino dos saberes estudados;

5ª - a promoção do exercício regular da prática profissional;

6ª - a promoção da pós-graduação;

7ª - o aperfeiçoamento do uso da Informática nas áreas-meio e nas áreas-fim da instituição.

III - A TITULAÇÃO E A CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA entende que nenhum aluno vem à instituição de ensino superior particular à busca da pesquisa ou da extensão. Vem à busca do ensino. Todavia, não há ensino de qualidade sem a pesquisa e nem há pesquisa ou ensino ensimesmados, sem que os promotores tanto do ensino, quanto da pesquisa, se voltem para a comunidade na qual se inserem, favorecendo a sociedade com a extensão.

A UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA entende, assim, que há:

- a) uma capacitação de docentes, em sentido amplo, realizada através de treinamento, de reuniões científicas e técnicas, de atividades multi-disciplinares, da participação em núcleos temáticos e em grupos de estudo;
- b) uma capacitação de docentes, em sentido estrito, realizada através de cursos de pós-graduação em sentido lato e em sentido estrito.

Obviamente que a capacitação de docentes, em sentido lato, é apenas o passo inicial para a efetiva capacitação de docentes, realizada através do mestrado e do doutorado.

Daquela diretriz já aqui referenciada - de reinversão dos recursos financeiros oriundos das anuidades escolares - a UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA dispõe de 4% para o fim da capacitação de docentes e da oferta de oportunidades para realização dos projetos de pesquisa e extensão.

O primeiro passo, como decisão universitária, foi o de estabelecer a meta **GRADUADO ZERO**, ou seja, titular quem possuísse apenas a graduação, embora possa contar com imensa experiência pedagógica e eventualmente acadêmica e, ao mesmo tempo, não aceitar qualquer docente que não possuía, no mínimo, o mestrado.

Essa decisão institucional não é fácil de ser cumprida numa região como a Amazônia. Em vista disto, dos 4% antes referidos:

- 2,0% destinam-se a programas de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, especialmente de docentes;
- 2,0% destinam-se ao financiamento de projetos de pesquisa e de extensão, através do Banco de Pesquisa e Extensão que a UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA possui e que serve de contrapartida para recursos a serem recebidos para essa finalidade, decorrentes de fontes financeiras nacionais e internacionais.

Ao mesmo tempo em que a UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA empreendeu grande esforço no sentido da titulação de seus docentes, procurou, por todas as formas, realizar a capacitação dos mesmos para as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, embora ainda não possa afirmar que conta com uma massa crítica de competência indiscutível.

Julgamos que na base estava a necessidade de preparar os recursos humanos para o ensino e, portanto, tomando em consideração a parte pedagógica da formação dos docentes. Num segundo momento, caminhamos para

o desenvolvimento dos conteúdos, de sorte a que a formação desses docentes permitisse, de imediato, uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente a isto, participe do Projeto Norte de Pós-Graduação, a UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA prosseguiu na formação de mestres e doutores.

IV - FUNDAMENTAÇÃO E PRESSUPOSTOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO TERCEIRO GRAU, EM REGIÃO NÃO DESENVOLVIDA

O professor universitário, em geral, se caracteriza por desempenhar um papel de transmitir, quase sempre oralmente, aos seus alunos, os conhecimentos e as experiências que possui. Acredita-se que, com um amplo domínio desses conhecimentos e das experiências que realize, seja capaz de exercer as funções docentes no ensino superior.

Esta concepção a respeito do papel do professor universitário existe e se formou a partir de uma prática e uma história, de pelo menos um século e meio de ensino superior no Brasil, com tendência a se cristalizar, pois, até mesmo a estruturação dos cursos de pós-graduação, em sentido estrito, não tem dado adequado tratamento à importância da formação pedagógica que o professor deve ter, em relação aos alunos e ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico sobre a educação. Estes cursos se caracterizam pela preparação no campo da pesquisa e pelo aprofundamento de conhecimentos na área de saber escolhida.

Muitos professores, apesar do ambiente científico em que vivem, não têm a mesma atitude científica para com temas educacionais, atitude que manifestam com relação ao objeto cotidiano de suas atividades técnicas. Reforça-se ainda mais a idéia de que basta o domínio do conteúdo da matéria, para ser professor.

Estas idéias, estes comportamentos, esta postura não pode ser aceita, por que não basta que professores conheçam o conteúdo das matérias que lecionam, sejam aprovados em concursos e em suas teses e demonstram grande experiência na aplicação de seus conhecimentos para que possam estar aptos para exercer a função de professor, isto é, sejam capazes de colaborar, eficazmente, no processo de aprendizagem de seus alunos. A atividade docente exige habilitação própria, talvez até muito maior do que em outra profissão.

A questão que se coloca, então, é como transformar o papel tradicional do professor de transmissor de informações no de agente educador. Ou então, como fazer para que o professor, simples enunciador monodisciplinar de temas, consiga operar a motivação para o estudo reflexivo de problemas, o que, na essência o torna articulador, na IES, de um trabalho multidisciplinar?

Provavelmente, o início dessa superação se faz a partir da existência de um projeto de ensino, pesquisa e extensão, assumido pelo professor, não como especialista de uma única área de conhecimento, mas como um educador que vê horizontes e sobre eles, criticamente, trabalha. Por outro lado, há todo um conjunto de habilidades e competências pedagógicas que o professor precisa dominar para trabalhar em sala de aula, em orientação de trabalhos científicos, em monografias, em trabalhos de conclusão de curso e em iniciação à pesquisa científica. Novos métodos e técnicas precisam ser desenvolvidos e utilizados e, diríamos até, velhos métodos e técnicas necessitam ser aprendidos e renovados.

Anos de trabalho em apoio e orientação pedagógica e assessoramento técnico-pedagógico no ensino superior nos mostram que o que os alunos desejam é um professor intelectualmente capaz, afetivamente maduro e com condições pedagógicas e didáticas amplas, em termos do que se pode chamar de habilidades de ensino. Por seu turno, construir um "novo" professor, onde os interesses, as intenções e as habilidades estejam voltadas para o aluno, é mudar o paradigma pedagógico para uma ação dialógica e transformadora, assim, diferente, bem diferente do paradigma presente, historicamente consolidado de "professor transmissor verbal".

Foi construída, coletivamente, a partir da discussão nos Departamentos e nas Coordenações de Cursos, sob a liderança da Coordenação Institucional de Capacitação Docente, a proposta de um PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, em sentido lato, que levou em consideração as seguintes premissas básicas:

- 1) é essencial a análise da realidade, das relações entre as pessoas e o estudo das concepções de educação, de ensino e da aprendizagem. Logo, trabalhar estas categorias é vital no processo de formação pedagógica do professor;
- 2) as condições históricas em que o professor vive, sua realidade concreta, seu cotidiano, precisam ser desvelados e refletidos. É nesta reflexão sobre sua caminhada como educando e como educador, que o seu fazer pedagógico pode avançar. Daí que, qualquer programa de capacitação necessita, metodo-

logicamente, favorecer a reflexão e a crítica sobre as próprias vivências dos professores e as contradições de sua prática. Refletir sobre sua prática é essencial ao professor;

3) a produção do conhecimento, a pesquisa que o professor realiza com os alunos e a sua capacidade para construir formas alternativas de praticar a Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, devem estar nas experiências do cotidiano do professor universitário. Necessário se faz que a absorção das práticas que levam a essa postura sejam trabalhadas em seu processo de formação para romper com o reprodutivismo, seja do próprio professor, reproduzindo, na sua prática, os professores que teve, seja no aluno, reproduzindo o saber pronto e repassado pelo professor.

4) o programa de capacitação docente carece considerar que uma postura pedagógica transformadora (que era o que se pretendia com os nossos professores) só se obtém com o atendimento de dimensões relacionadas com a competência técnica e com o compromisso político do professor. É mister, na ação docente, a consciência das questões sociais e a competência técnica para se tornar o mestre, real agente de transformação social.

5) era preciso considerar que a situação institucional, em termos de titulação docente era extremamente desconfortável, pois cerca de 54% dos docentes só possuía o nível de graduação e boa parte destes era constituída de recém-graduados, com pouca experiência ou até nenhuma experiência no magistério, embora com um imenso desejo de crescer na carreira docente;

6) a necessidade de associar formação acadêmico-pedagógica e fortalecimento de conteúdo específico, atendendo às diversas áreas dos Departamentos e Cursos da instituição.

V. O PROGRAMA DE DOCÊNCIA

O Programa concebido, chamado de Docência no 3º Grau, veio, portanto, acolher esses pressupostos e se propunha a atender a uma tríplice necessidade:

- de preparação própria do corpo docente em um conjunto de habilidades e competências pedagógicas para o ensino e para a pesquisa;
- de reforço teórico e/ou atualização de conteúdos, em uma área de conhecimento;

- de titulação, ao menos em nível de especialização, nos termos da Resolução nº 12/83 - CFE.

No Programa concebido, repetindo Carl Rogers e outros mestres, e pensando nas nossas três necessidades, nós declarávamos aos professores participantes:

"Carl Rogers nos diz que não se ensina ninguém a ensinar, mas isto não quer dizer que o professor não possa se aperfeiçoar, se renovar, tanto nos conhecimentos de sua área de conteúdo, quanto em 'pedagogia' do ensino superior, e busque, assim, respostas próprias e pessoais, para os problemas vividos, discutidos e descobertos. O Programa deve propiciar esta oportunidade. Daí por que deve estar metodologicamente centrado mais em troca de experiências do que no mero fornecimento de informações, o que exigirá fundamentação teórico-prática, que possibilite a reorganização de experiências pedagógicas, com sustentação teórica para o aprofundamento desejado.

Assim, o programa deverá propiciar oportunidades de:

- a) refletir sobre a atuação do professor e provocar mudanças quanto ao desenvolvimento de seu papel na instituição;*
- b) refletir a respeito dos pressupostos filosóficos, psicológicos e sociológicos da Educação;*
- c) analisar as relações existentes entre o sistema educacional e a sociedade onde o mesmo se insere;*
- d) analisar e vivenciar um conjunto de habilidades e competências pedagógicas que um professor precisa dominar para uma aprendizagem mais eficaz;*
- e) possibilitar, ao final do curso, a inserção do docente em algum projeto de pesquisa vinculado ou não aos conteúdos do curso.*

Este conjunto de objetivos deverão fundamentar a definição de objetivos específicos a nível do plano de curso de cada uma das disciplinas do Programa". (Projeto do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no 3º Grau - UNESPa/1990)

VI. ESTRUTURA DO CURSO

O Curso foi realizado no período de janeiro de 1991 a janeiro de 1992, para oferta das disciplinas, e de fevereiro a novembro de 1992, para elaboração e conclusão, pelo professor, de sua Monografia.

O Curso foi organizado em duas partes, sendo uma de conteúdo instrumental e pedagógico e outra, de conteúdo de áreas específicas do conhecimento. O Curso teve a seguinte composição curricular:

ESTRUTURA CURRICULAR

1ª Parte: CONTEÚDOS INSTRUMENTAIS E PEDAGÓGICOS	CARGA HORÁRIA
Filosofia da Educação	30
Metodologia do Trabalho Científico	30
Evolução da Universidade e Problemas de Ens. Superior	30
Psicologia Educacional e da Aprendizagem	30
Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior	30
Planejamento Curricular e de Ensino	30
Metodologia do Ensino Superior	60
	30
Avaliação em Educação	30
Dicção e Impostação de Voz	30
Instrumentação em Pesquisa	
Instrumentação em Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e Monografia	30
Subtotal	360
2a Parte: APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTOS	120
TOTAL GERAL	480

Na segunda parte, com 120 horas de atividades acadêmicas, o Curso foi distribuído nas seguintes áreas de aprofundamento e disciplinas:

Área de Gerenciamento de Obras:

1. Gerenciamento da Empresa de Construção Civil
2. Microcomputação no Gerenciamento
3. Gerenciamento de Operações na Construção Civil
4. Técnicas de Planejamento na Construção Civil

Área de Sistemas de Informações:

1. Técnicas de Programação
2. Análise Estrutural de Sistemas
3. Bancos de Dados

Área de Equações Diferenciais:

1. Equações Diferenciais Ordinárias
2. Equações Diferenciais Integrais

Área de Teoria e História da Arquitetura:

1. Introdução à Filosofia da Arte
2. Teoria de Projeto
3. Planejamento Urbano
4. Teoria e História da Arquitetura

Área de Teoria Econômica:

1. Economia Clássica, Neoclássica e Política
2. Análise Microeconômica
3. Análise Macroeconômica
4. Economia Monetária

Área de Contabilidade:

1. Teoria da Contabilidade
2. Contabilidade Societária
3. Auditoria
4. Contabilidade Pública

Área de Movimentos Sociais:

1. Movimentos Sociais Rurais
2. Movimentos Sociais Urbanos

VI. PROCEDIMENTOS OPERATIVOS

O processo de inscrição ao Curso, pelo professor-candidato, foi feita através de requerimento com aprovação do Departamento de origem e Termo de Compromisso com a instituição, o qual garantia seu vínculo por um período de até dois anos.

Inscreveram-se 138 professores, tendo sido dada prioridade a docentes que já estavam há dois anos, no mínimo, na instituição. Assim, foram selecionados 104 para o Programa.

Foram organizadas turmas iniciais, procurando-se agrupar professores de Departamentos vinculados aos Centros da estrutura da UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. Estes agrupamentos pretendiam dar uma razoável unidade às turmas, de modo a facilitar a abordagem das disciplinas, de acordo com a formação dos participantes.

No período de recesso - janeiro e parte de fevereiro/91 - o Curso funcionou de forma intensiva, diariamente, com quatro horas-aula para cada turma. No período letivo, o Curso funcionou, concomitantemente, com encontros às 3^{as} e 5^{as} feiras à noite. É importante ressaltar que, em dezembro de 1990, quando foram realizadas as inscrições, os candidatos-professores, ao apresentarem sua disponibilidade de horário para o ano letivo de 1991, já não indicavam os dias de 3^{as} e 5^{as} feiras, visto que, nestes dias, os Departamentos não teriam problemas na confecção e ajuste dos horários de aulas.

O Curso exigia frequência mínima de 85% e nota mínima 7,0 por disciplina, e conceito mínimo regular na Monografia Final do Curso.

Foi permitida a matrícula somente nas áreas de aprofundamento daqueles professores que, já possuindo o nível de especialização, desejassem atualização e/ou complementação de estudos. Foram também aceitas matrículas de profissionais da comunidade e recém-graduados nestas áreas de aprofundamento. Este mecanismo concorreu para uma arrecadação financeira, viabilizadora de parte do Curso, com menores custos, portanto, para a entidade mantenedora, visto que o Curso foi totalmente gratuito para os docentes da instituição. O custo aluno do Curso para a instituição ficou na ordem de US\$ 1.142.

VII. AVALIANDO O PROGRAMA

Dos 104 professores, inscritos inicialmente no Programa, concluíram em tempo regular e permaneceram na instituição 54,80%, ou seja 57 docentes. Concluíram em tempo regular, mas não permaneceram na instituição 2,90% (3 professores). Concluíram a especialização em outros cursos ofertados 6,73% (7 professores). Assim, é de 64,43% o índice de concluintes. Dos 37 (35,57%) docentes que não concluíram, temos:

- 2 (1,93%) concluíram os créditos, mas não concluíram a Monografia;
- 1 (0,96%) saiu para mestrado, durante o Curso;
- 13 (12,50%) abandonaram o curso, por ingresso em outra atividade;
- 4 (3,84%) foram reprovados;
- 16 (15,40%) estão em dependência de disciplinas por não terem cursado ou por estarem reprovados por frequência e/ou aproveitamento;
- 1 (0,96%) faleceu no decorrer do curso.

Ao final do Curso foi realizada uma avaliação do mesmo pelos participantes, abrangendo aspectos de sua realização, tais como: ambiente físico, atuação da coordenação e serviços de apoio, professores, estrutura curricular e conteúdos, metodologia e sistema de avaliação. Esta avaliação forneceu respaldo para o projeto do Curso de Especialização em Ensino Superior, lançado em 1992.

Em agosto de 1993, portanto, um ano e meio após a conclusão do Curso de Docência do 3º Grau, foi feita nova avaliação do Curso, apenas pelos concluintes integrais que permaneceram na instituição; 46% dos questionários retornaram respondidos.

Nosso objetivo com esta avaliação era o de levantar dados para reconhecer em que nível o Curso contribuiu para a consecução dos aspectos indicados e em que medida se sentem os participantes capacitados em cada aspecto abordado.

ASPECTO: Refletir sobre a atuação do professor e provocar mudanças quanto ao desenvolvimento do perfil do professor. As duas respostas iniciais podem ser vistas no quadro a seguir:

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO	APRIMORAMENTO %	CAPACITAÇÃO %
Excelente	19,2	57,7
Bom	69,3	38,5
Regular	-	3,8
Deficiente	-	-
Em branco	11,5	-

Como se pode perceber, para a maioria dos concluintes o Curso teve boa ou excelente contribuição nestes aspectos, e 96,2% se sentem bem capacitado para seu mister. A possibilidade de refletir sobre sua própria docência e reformular sua forma de agir é algo em que se sentem capacitados.

ASPECTO: refletir sobre os pressupostos filosóficos, psicológicos e sociais da Educação. Assim se manifestaram:

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO	APRIMORAMENTO %	CAPACITAÇÃO %
Excelente	11,5	23,0
Bom	65,4	69,3
Regular	11,5	7,7
Deficiente	-	-
Em branco	11,5	-

ASPECTO: Analisar as relações existentes entre o sistema educacional e a sociedade onde o professor se insere. Percebe-se que as respostas apresentadas revelam que o Curso favoreceu uma visão e análise mais atentas da realidade educacional brasileira, facilitando a apreciação de questões de educação dentro do atual contexto. Vejamos as respostas colhidas:

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO	APRIMORAMENTO %	CAPACITAÇÃO %
Excelente	19,2	30,9
Bom	65,4	58,8
Regular	3,8	15,3
Deficiente	-	-
Em branco	11,5	-

Procuramos analisar como o professor que fez o Curso se sente em termos de habilidades e competências pedagógicas, de modo a garantir uma aprendizagem mais eficaz, por parte de seus alunos. As respostas foram assim:

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO	APRIMORAMENTO %	CAPACITAÇÃO %
------------------------------	------------------------	----------------------

Excelente	19,2	53,8
Bom	69,3	34,7
Regular	-	11,5
Deficiente	-	-
Em branco	11,5	-

Como se vê, 88,5% dos professores pesquisados se sentem capacitados, em nível bom ou excelente, nas habilidades e competências pedagógicas e o Curso teve contribuição significativa para isto. Historicamente, são criados atributos que fazem parte do papel do professor e que são assimilados intuitivamente ou sem atitude reflexiva. A análise e a vivência de habilidades e competências pedagógicas foi um aspecto bem trabalhado no Curso.

Pesquisamos em que nível o Curso contribuiu para a inserção do professor em projetos de pesquisa, vinculados ou não aos conteúdos do Curso realizado. As respostas, apesar de em menor nível percentual, são animadoras.

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO	PARA A INSERÇÃO NA PESQUISA (%)	CAPACITAÇÃO PARA A PESQUISA
Excelente	3,8	7,7
Bom	30,9	46,3
Regular	50,0	42,4
Deficiente	3,8	3,8
Em branco	11,5	-

Analisando os números resultantes da avaliação, percebe-se que a questão da instrumentação em pesquisa merece melhor tratamento em futuras iniciativas de capacitação para este grupo de professores, desde que 50,0% referem que o Curso teve nível regular neste ponto e 42,4% dos respondentes sentem-se capacitados para a promoção de projetos de pesquisa.

Avançamos no questionamento junto aos concluintes. Perguntados se o Curso despertou interesse em aprofundar estudos (por exemplo em Mestrado) na área de sua preferência acadêmica, assim se manifestaram:

15,3% declararam que o Curso permitiu visualizar a importância da formação acadêmica do professor;

53,8% disseram que mesmo antes do Curso já era pretensão o aprofunda-

mento de estudos na área da Educação porque acreditam que o professor precisa ter formação pedagógica;

- 7,7% afirmaram que o Curso propiciou a capacitação pedagógica elementar, suficiente ao menos para o trabalho do professor e não pretende fazer Mestrado na área de Educação;
- 23,2% acreditaram que o Curso propiciou capacitação acadêmico-pedagógica básica suficiente para o trabalho de professor, mas pretende realizar mestrado na área específica de conhecimento.

Quanto ao comentário, muito freqüente na instituição, de que o Curso contribuiu para a redução dos conflitos professor x aluno, em função de problemas metodológicos ou de relacionamento, a pesquisa procurou sondar a opinião dos concluintes, neste aspecto e os resultados foram estes:

- 38,5% concordam em parte, visto que estas questões metodológicas e de relacionamento já eram objeto de sua preocupação e prática, mas com o Curso se sentem mais fundamentados pedagogicamente para o trabalho acadêmico em grau adequado;
- 34,7% concordam, pois o Curso propiciou oportunidades de reflexão e aprendizagem de questões metodológicas e de psicologia aplicada à educação, capacitando os concluintes para melhor lidar com estas questões em classe;
- 23,0% concordam, pois a formação pedagógica propiciada pelo Curso os ensinou a refletir e a examinar melhor as causas dos comportamentos dos alunos, e a dominar questões metodológicas e sua fundamentação;
- 3,8% discordam, pois a competência metodológica e para o manejo de classe, incluindo o relacionamento com alunos, era algo que já possuíam de forma plena, mesmo antes do Curso.

Nenhum dos pesquisadores indicou que a formação pedagógica formal pouco influiu para que problemas de ordem metodológica e de relacionamento sejam reduzidos e que é a prática docente que sozinha capacita o professor para isto.

Percebe-se que, em termos de formação pedagógica, quanto mais esta responde às necessidades do professor, no momento em que a realiza,

mais ele a valoriza. Para a maioria, a formação foi significativa e influenciou novas formas de agir.

Questionados, enfim, se recomendariam a um colega a realização de um Curso similar ao que realizaram, com as devidas alterações operacionais, tais como ajustes de horários, períodos, professores, etc., eles assim se manifestaram:

65,3% responderam que sim, e que o Curso deveria ter enfoque e direcionamento similares, inclusive com o predomínio da carga horária nas disciplinas de *formação pedagógica*;

34,7% responderam que sim, e que o Curso deveria ter enfoque e direcionamento similares, mas com o predomínio de disciplinas em área de *conhecimento específico*;

Nenhum dos pesquisados referiu que não recomendaria o Curso, seja no enfoque de área específica do conhecimento, seja com menor ênfase no campo pedagógico.

É relevante referir alguns **depoimentos** colhidos ao final do questionário de pesquisa:

"O Curso contribuiu para a reflexão de uma nova prática de ação docente, ligada à participação discente" (Professor do Departamento de Psicologia)

"O Curso deve ser obrigatório a todos os professores da instituição ou, pelo menos, que os professores participem de cursos menores com matérias direcionadas e específicas para a parte pedagógica. No Curso que fiz não foram poucos os depoimentos que ouvi de colegas da área de Ciências Exatas sobre a importância do Curso para eles, como professores" (Professor do Departamento de Economia)

"O Curso realmente despertou em mim interesse em fazer mestrado na área de ensino, sem me afastar da Matemática. Gostaria que a instituição encontrasse uma forma como no Curso de Docência do 3º Grau, em que nos ofereceu isto" (Professor do Departamento de Matemática)

"Sugiro um mestrado com área de concentração em Ensino de Ciências, que contemplaria Física, Química, Biologia e matemática" (professor do Departamento de Ciências Naturais)

"Por não existir na Região Norte, Curso de mestrado em Serviço Social e por haver na UFPa o mestrado em Educação, sugerimos que a instituição implante um Mestrado em Educação e Políticas Sociais para atender à demanda de assistentes sociais que não podem se deslocar para outras regiões do País, como também para abrir espaço para profissionais da área das Ciências Sociais" (Professor do Departamento de Serviço Social)

"Em se tratando de um Curso destinado à formação de professores para o magistério do 3º Grau, pensamos que a predominância da carga horária deva ser mesmo na formação pedagógica, que nos parece muito bem dimensionada na forma como nos foi aplicada. O resultado foi muito bom, mesmo com a sobrecarga que nos foi imposta entre trabalho e estudo naquela ocasião" (Professor do Departamento de Arquitetura)

"Realmente, o Curso que concluímos nos permitiu desenvolver a capacidade de analisar com crítica os diferentes problemas que hoje enfrentamos, quer relacionados com a atuação do professor e seu papel na mudança sócio-educacional que o mundo exige, quer com relação ao domínio de conteúdo, importante para garantir a eficácia da aprendizagem. Hoje, o professor se encontra num estágio diferente com a Pós-Graduação, com melhores condições de formação pedagógica. Maior será a importância do mestrado e sua realização em 1994, com o sonho concretizado da UNAMA" (Professor do Departamento de Arquitetura - Câmara de Artes)

"Foi uma batalha árdua de que participei e venci. O Curso só veio contribuir em vários aspectos a respeito de fatores pedagógicos que enfrentava em sala de aula" (professor do Departamento de Contabilidade)

Outros depoimentos dizem respeito ao funcionamento do Curso quanto a horários, períodos, professores locais e professores visitantes.

Das monografias apresentadas 61,84% se situam em temas dentro do que se chamou de conteúdos instrumentais/pedagógicos e 38,16% dentro das áreas de aprofundamento em termos de conteúdos específicos do conhecimento. São exemplos do primeiro grupo temas como:

- A importância da Formação Pedagógica para o Economista na Atividade Docente;
- Educação e Sociedade: uma relação necessária e conflitante;
- A Sala de Aula no 3º Grau - Um Desafio;

- Momentos fundamentais da história da Universidade Brasileira e sua integração na Região Amazônica.

Muitos trabalhos apresentados no final de cada disciplina tiveram recomendação para publicação pelos professores convidados, responsáveis pelas disciplinas. Eles tiveram divulgação na Revista DESAFIO e no COMUNICADO, sob forma de artigos específicos.

No que respeita à melhoria nas relações interdocentes, os grupos de estudo formados no decorrer do Curso, especialmente em atividades que envolviam seminários, painéis e outras formas de estudo e avaliação, conduziram a uma maior aproximação entre os professores participantes do Curso, além das situações sociais em termos de encontros de lazer. A relação informal serviu para articular de forma efetiva os professores participantes.

VIII. OUTRAS OFERTAS DE CAPACITAÇÃO

Em 1992 (janeiro a novembro) foi ofertado aos docentes que não participaram do programa Docência no 3º Grau um novo Curso de Especialização em Ensino Superior, com 360 horas, envolvendo apenas os conteúdos de formação pedagógica.

Da turma constituída de 34 professores:

- 44,11% já concluíram o curso, inclusive com a Monografia;
- 14,70% concluíram os créditos e tem novo prazo para apresentação da monografia;
- 26,47% estão em dependência de disciplinas;
- 8,83% foram transferidos para outros cursos e
- 5,89% abandonaram o Curso, não estando mais como docente na instituição.

A não oferta da parte diversificada, por área de aprofundamento, ocorreu em função do número de participantes não justificar investimento nesta oferta.

Em 1993, estão em elaboração final e discussão os projetos dos cursos de mestrado em educação e em economia, já previstos no Plano de Desenvolvimento da UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. Em Educação, a

área básica será de Gerenciamento Educacional e, em Economia, será de Economia dos Recursos Naturais.

IX. CONCLUSÕES

A titulação de docentes, na tradição brasileira, faz-se através do mestrado e do doutorado. A especialização seria apenas um passo inicial, tão somente aceitável, para a iniciação na docência. Ocorre, todavia, que embora o mestrado e o doutorado sejam condições essenciais para a criação da massa crítica institucional, para a pesquisa, no seu real sentido, a especialização, quando procura resolver os problemas atinentes à prática do ensino, apesar de no campo da pesquisa se constituir em mera iniciação, pode trazer enormes frutos institucionais e para o alunado.

No Brasil, há uma corrente que entende que a pesquisa é algo de gente iluminada e que, portanto, somente pode ser feita em grandes centros de excelência, neste campo. Tal é, conforme recentemente ainda demonstrou, o pensamento de Eunice Durham e de outros grandes pensadores da Educação.

O que é fato é que o aluno não busca a escola, intrinsecamente, pela pesquisa. Seu espírito, mais imediatista, quer um ensino de qualidade e que não seja sucata, na essência, como declara Pedro Demo. Se o aluno encontrar, na sala de aula, um professor preparado tecnicamente no campo pedagógico e empenhado no desenvolvimento dos estudos atinentes ao conteúdo daquilo que proporciona ao estudante, já se terá dado um primeiro passo importante.

Construir um novo papel, uma nova idéia de ser professor, fruto de uma reflexão criteriosa, a partir da sua própria história, das condições dadas, concretas, do cotidiano de uma instituição de ensino superior, numa região limítrofe, como a Amazônia, tem um duplo desafio e um duplo sentido:

- o desafio da mudança de concepção do próprio ensino, a partir do entendimento do pedagógico;
- o desafio da melhoria da ação docente, com a construção de novos paradigmas pedagógicos, buscando dar utilização ótima aos recursos humanos locais (mestres e doutores) disponíveis e buscando professores visitantes, em outras instituições.

O esforço é, certamente, duplicado. Os investimentos são relativamente mais elevados. Mas só assim podemos construir um corpo docente que possa fazer avançar o ensino e a pesquisa numa instituição nas condições locais da nossa.

É claro que tudo isto é apenas a base para o desenvolvimento do mestrado e do doutorado, mas se constituiu numa experiência que está demonstrando, por tudo quanto se viu, que foi válida.

O patamar que, como universidade alcançamos, só terá desenvolvimento com professores cada vez mais capacitados para responderem aos desafios regionais, a partir da sala de aula, dos laboratórios, dos campos de estágio, com sólida formação acadêmica, pedagógica e específica, nas diversas áreas do saber.

Este desafio é o nosso desafio: o de construir um professor que saiba vivenciar a ação pedagógica, devidamente fundamentada naquilo que aprendeu.

TEXTOS

QUILOMBOS DOS PALMARES: Uma proposta centenária de sociedade alternativa*

Ana Célia da Silva
Professora da Universidade do Estado da Bahia

1- APRESENTAÇÃO

As informações contidas neste artigo foram obtidas dos livros *Palmares, a Guerra dos Escravos*, de Décio Freitas, pesquisador gaúcho, e *Zumbi*, do historiador Joel Rufino dos Santos.

O material pesquisado pelos autores foi extraído de documentos escritos pelos portugueses, porque inexistem fontes diretas dos próprios palmarinos. Contudo, lá em Palmares, a tradição oral "conta coisas que a

* Conferência apresentada no *Program for the American Cultural and Arts Network Tour*, em 19 de novembro de 1990, em Maceió-Al.

história escrita não conta", conforme se pode verificar conversando com o povo de União de Palmares.

O presente trabalho discorre sobre a situação sócio-político-econômica do Brasil na época do escravismo e sobre as contradições que permitiram a existência da 1ª república negra brasileira, como denominou a epopéia de Palmares o historiador Clóvis Moura, descreve a organização estrutural dos quilombos e apresenta dados biográficos de dois dos principais chefes dos quilombos dos Palmares: GANGA ZUMBA e ZUMBI.

Apresenta, no seu final, o poema "*Zumbi é o senhor dos caminhos*" de autoria de Jônatas Conceição da Silva, professor, poeta, pesquisador, militante do Movimento Negro Unificado e diretor do bloco afro Ilê Aiyê.

II - PALMARES, UMA DAS VÁRIAS RESISTÊNCIAS NEGRAS AO DOMÍNIO BRANCO

*Folga nego, branco não vem cá,
Se vié, pau há de levá.*

*Folga nego, branco não vem cá,
Se vié, o diabo há de levá.*

Assim cantavam outrora os negros livres nos quilombos dos Palmares. Assim cantam os quilombolas de hoje na Serra da Barriga, comemorando Palmares e seus guerreiros, no dia 20 de novembro, dia da morte do chefe maior de Palmares - ZUMBI.

Palmares, bem como centenas de outros quilombos que existiram no Brasil, representa a luta organizada do africano contra a escravidão e o regime colonial. Esses africanos e seus descendentes, os crioulos (negros nascidos no Brasil), lutaram contra todas as formas de divisão a eles impostas como meio de impedir a sua unidade, e irmanaram-se na luta contra a opressão e pela liberdade.

Durante dois séculos o Brasil produziu e exportou açúcar. Para tanto necessitou de trabalhadores treinados em grandes plantações. Foi buscá-los na África, através do tráfico de africanos. A Europa comprava o açúcar e pagava com os negros escravizados pela Holanda, Espanha e Portugal.

A vida no Brasil colonial era péssima para os pobres, libertos ou escravos. A sociedade dividida em classes e com grandes desníveis sociais

concentrava-se em volta do dono da terra e senhor de escravos, com sua família, agregados, servos mestiços e escravos.

Havia escassez de alimentos e penúria extrema, porque quase não se produzia para o consumo interno. Prevalecia a monocultura da cana para produzir e exportar açúcar. A terra era a base da riqueza concentrada nas mãos dos senhores, dependentes por sua vez e endividados junto ao colonizador português, a quem o tráfico negro enriquecia.

O africano, principal agente de produção açucareira e vítima dos horrores da escravidão, aqui chegando logo iniciou a resistência à servidão. Essa resistência teve início na África, onde milhões de africanos morreram lutando para não serem escravizados, e continuou dentro dos navios negreiros, através da rebelião e do suicídio no mar. No Brasil persistiu nas fazendas, através do aborto, do suicídio, e mais tarde, com o conhecimento da região, através do massacre dos senhores, da sua família, dos libertos da fazenda e da fuga para as matas, onde organizaram os quilombos.

Os quilombos surgiram poucos anos após o início do tráfico de africanos para o Brasil e estenderam-se por todo o território onde havia escravos no país.

Muito contribuiu para o fortalecimento e expansão dos quilombos a invasão do Brasil em 1624 pelos holandeses, que aqui permaneceram por 24 anos, fazendo afrouxar a vigilância sobre os escravos que fugiam em bandos para os quilombos.

III - PALMARES: O EMBRIÃO DO PAÍS DE TODOS, O SONHO SONHADO POR 100 ANOS

No ano de 1597, quarenta escravos armados com foices, chuços e cacetes massacraram o senhor e toda a população livre de uma fazenda no Sul de Pernambuco e fugiram para as matas. Vinte dias depois pararam no topo da Serra da Barriga, em Alagoas - bela serra azul com muita água correndo sobre as pedras e coberta de palmeiras. Estabeleceram-se aí na zona da mata entre as atuais cidades de Serinhaém, em Pernambuco, e Viçosa, em Alagoas.

Em 1630, trinta e três anos depois, já havia três aldeias no alto da serra. Os quilombolas as denominaram Palmares de Angola Janga, que signi-

fica Angola Pequena na língua quimbundo. Lá moravam três mil negros, índios e alguns brancos.

Em 1640 já havia dez mil quilombolas nos Palmares Grande e Pequeno. Palmares distava uns oitenta km dos engenhos dos burgos de Serinhaém, Penedo, Porto Calvo e Alagoas.

Em 1670 Palmares possuía dezenas de povoados cobrindo mais de seis mil quilômetros quadrados. Eram eles: Macaco, com três mil moradores na Serra da Barriga, Amaro, perto de Serinhaém e com cinco mil moradores, Subupira, na Serra de Juçara, Osenga, Aqaltune, Acotirene, Tabocas, Dambrango, Gongoro, Cucaú, Una e Catinga, com quase trinta mil habitantes.

Inicialmente, devido à necessidade de mudança constante para fugir das expedições coloniais, os palmarinos apenas caçavam e colhiam. A partir do crescimento da população e formação de muralhas protetoras e do exército, tornaram-se agricultores e criadores.

Plantavam para comer e vendiam o excedente para comprar o que a terra não produzisse. Cada família ocupava um lote de terra para cultivo e fornecia o excedente para as trocas e armazenamento para situações de emergência.

O rei e os seus descendentes simbólicos tinham alguns privilégios. Eram eleitos e podiam ser afastados por decisão de uma assembléia geral dos quilombos. Possuíam vários lotes de terra, onde havia trabalho obrigatório por turnos, e tantas esposas quantas pudessem sustentar.

Entre o povo havia a poliandria devido à existência de poucas mulheres. Estas moravam em cubatas, escolhiam os maridos e o tempo de coabitação com cada um deles.

A vida em Palmares era assim farta. A sociedade não se dividia em classes, embora o rei e os chefes militares tivessem privilégios.

Vários documentos indicam a existência em Palmares de uma organização estatal centralizada e algo complexa. Não sabemos quando e como se desenvolveu um poder estatal de caráter territorial e supracomunitário. Esta lacuna, somada ao laconismo das fontes, tornam precários os esforços para reconstituir o Estado Negro. Segundo Décio Freitas, esses são alguns dados que se conseguem apurar, descritos a seguir:

O governo central se exercia sobre as diferentes povoações através de uma estrutura administrativa, judicial e militar. Os funcionários adminis-

trativos tinham por principal incumbência a arrecadação dos tributos. Os funcionários judicantes, ou como em um documento, os "ministros de justiça para as execuções necessárias", encarregavam-se da aplicação da legislação civil e criminal.

A legislação criminal punia com a pena de morte os delitos de homicídio, roubo, adultério e deserção, o que sublinha nitidamente o caráter estatal da justiça palmarina.

O processo da elaboração legislativa é desconhecido. Os documentos falam em "leis que foram escritas por um Numa preto". A história corrobora ser esse Numa Zumbi.

A organização militar era permanente, especializada e hierarquizada. As funções militares se achavam entregues a guerreiros profissionais, embora em situações de emergência todos pegassem armas. Havia milícias de guerrilhas, de defesa e de vigilância.

A hierarquia militar tinha por base um comandante geral, um general de armas, oficiais e subalternos. Havia povoações específicas para o adiestramento militar.

Admite-se que a base do poder político residia nas assembleias locais, que decidiam por maioria de sufrágios. Essas assembleias elegiam os chefes das comunidades. Não sabemos se esses chefes eram militares ou políticos, ou ambas as coisas. Também não se sabe se essas assembleias eram permanentes ou convocadas para deliberar sobre matérias mais urgentes ou importantes.

A base do poder dos chefes não era de parentesco nem religiosa, era territorial.

A assembleia dos chefes comunitários elegia o cabeça do governo central, denominado Grande Senhor ou Grande Chefe. Esses grandes chefes eram confundidos com reis pelos portugueses.

A República Negra dos Palmares durou cem anos, constituindo-se num verdadeiro Estado Negro livre dentro do regime colonial escravista.

Vários fatores contribuíram para isso, como a posição estratégica dos quilombos de Palmares, a dificuldade de acesso à serra, a situação de extrema miséria do povo livre que constituía as expedições - o que fazia com que lutasse apenas para ganhar algo que minorasse sua penúria, a invasão holan-

desa, que desviou a luta do inimigo interno, os palmarinos, para o inimigo externo, o invasor, bem como os aliados do mundo do açúcar, os comerciantes, que comerciavam com os palmarinos e a estes serviam de correios e conselheiros. Esses comerciantes foram partidários durante todo o tempo de uma solução negociada e não davam apoio ostensivo às expedições punitivas.

A solução negociada foi também a opção do primeiro grande chefe dos Quilombos dos Palmares de que se tem notícia. Chamava-se Ganga Zumba. Consta que era da nação "Arda", oriundo de Arda ou Ardra, ou Al-lada, um dos Estados das Costa dos Escravos fundados pelos Ewés. Estes possuíam civilização desenvolvida, organização militar severa e notável talento artístico. Em Pernambuco eram identificados pela robustez física, capacidade de aprender qualquer trabalho, além de serem obstinados e rebeldes. Atacavam com frequência os feitores e os moíam a pancadas.

Ganga Zumba nasceu em Palmares. Quando eleito Grande Chefe já não era jovem, pois tinha numerosos netos.

Em um combate a uma expedição em 1678 Ganga Zumba foi ferido por uma flecha em uma das pernas. Escapou a muito custo, abandonando na fuga sua espada e uma pistola dourada. Muitos guerreiros foram aprisionados, inclusive filhos e parentes deste grande chefe. A expedição voltou dizendo ter destruído Palmares. O governo não acreditou nisso e, aproveitando a prisão dos filhos de Ganga Zumba, propôs a este uma negociação para uma solução política para Palmares. Prometeu terras, liberdade e direitos aos que se rendessem. Caso não aceitasse atacaria de novo Palmares.

Em 18 de junho de 1678 Ganga Zumba enviou uma expedição de quinze pessoas, entre elas três de seus filhos, para negociar. Estes aceitaram o preito de vassalagem e os termos de rendição. Queriam a paz, terra para viver, liberdade para os nascidos em Palmares e comércio livre com os moradores da cidade. Entregariam os negros que tinham fugido para Palmares ao governo colonial.

Quatro meses depois, em 5 de novembro de 1678, Ganga Zumba foi a Recife com quarenta homens assinar o pacto de paz. O governador lhe tributou recepção solene. Em penhor de amizade adotou dois de seus filhos, que receberam o sobrenome Souza Castro.

Não se sabe quando e como Ganga Zumba retirou-se de Palmares com seus adeptos. Os documentos voltam a falar dele vivendo com milhares

de negros em Cucaú, região fértil, distante vinte e dois quilômetros de Serinhaém.

Nessa época vivia em Palmares como chefe do exército um homem chamado Zumbi, responsável pela reação organizada ao pacto de paz negociada realizado por Ganga Zumba. Nesse momento retrocederemos um pouco na história para introduzir a figura de Zumbi.

Durante os cem anos da sua existência. Palmares lutou contra centenas de expedições punitivas que tinham como objetivo destruí-lo, recuperar os escravos e aniquilar o exemplo de liberdade dado pelos quilombolas palmarinos.

Dessas expedições citaremos apenas duas pelas conseqüências que causaram. A primeira expedição, chefiado por Brás da Rocha, capturou zumbi ainda recém-nascido e o levou junto aos presos adultos. Foi entregue ao chefe da coluna, que o deu de presente ao cura de Porto Calvo, o padre Melo. Este o batizou com o nome de Francisco, ensinou-lhe português, latim e religião e o fez coroinha, ou seja, ajudante de missa.

Uma noite em 1670, então com quinze anos, Zumbi fugiu de volta para Palmares. Porém voltou várias vezes a Porto Calvo para ajudar financeiramente o seu pai de criação, o padre Melo.

Muitos dados sobre a vida de Zumbi foram obtidos através das cartas que esse padre escreveu de Portugal para um amigo, após partir, doze anos após a fuga do filho adotivo.

Em Palmares Zumbi constituiu família adotiva: um pai, irmãos, tias e tios. Seu principal tio foi Ganga Zumba.

A instrução dos brancos, a inteligência rápida e a vontade de ferro em um corpo vigoroso, embora pequeno e enxuto, transformaram Francisco em Zumbi, sobrinho de Ganga Zumba e um dos seus chefes de exército preferidos.

Zumbi possuía várias esposas. Conta a tradição que uma delas era branca, a sinhá Maria. Contudo nenhum documento comprova a sua existência.

Não se sabe qual a origem da atribuição do nome Zumbi a Francisco. Não era título militar como dizem alguns, porque nos documentos não existe referência a outros chefes com esse nome. Em Angola Zambis são os defuntos. No Caribe Zumbis são mortos vivos, criaturas sem descanso. Na tradição

oral de origem africana, no Brasil, Zumbi é aquele que está vivo, aquele que não morre nunca.

Após a saída de Ganga Zumba para Cucaú Zumbi instalou a ditadura militar em Palmares. Executou os partidários de Ganga Zumba e ordenou degolar quem tentasse fugir para Cucaú. Decidia tudo sozinho na paz e na guerra. Aumentou o exército, incluindo à força todos os homens adultos em Palmares. Ocupou militarmente a cerca Real do Macaco, transformando o quilombo do Macaco numa gigantesca fortaleza.

Enquanto isso Ganga Zumba era sitiado em Cucaú pelos senhores de engenho. Pediu ajuda ao governo contra supostos agentes de Zumbi infiltrados para assassiná-lo. Muitos de seus adeptos fugiram de volta para Palmares.

O governo colonial enviou então uma proposta de paz a Zumbi que a recusou, porque ele não era um ditador lutando em causa própria ou de uma minoria. Não combateu para conquistar territórios ou glórias. Combateu o mundo escravista e a opressão branca. Combateu pela legítima defesa e liberdade da maioria no Brasil.

Pouco tempo depois da proposta de paz a Zumbi, Ganga Zumba morreu envenenado e seus homens foram reescravizados. João Mulato, Conhango e Gaspar foram executados pela colônia como responsáveis por sua morte.

Pouco depois teve início a organização de mais uma expedição contra Palmares. Ela merece citação por seu papel na história e por ser chefiada por um dos muitos falsos heróis da história do Brasil. Ele foi o bandeirante, mercenário e caçador de índios Domingos Jorge Velho, cujo vulto é cultuado no currículo europeu das escolas brasileiras, muito em parte porque destruiu Palmares.

Domingos Jorge Velho chegou a Recife com mil índios e cem brancos para firmar o acordo da destruição do quilombo dos Palmares. Como mercenário que era exigiu em troca sesmarias, negros capturados, anistia para os seus crimes, dinheiro, armas, munição e alimentação para todo o tempo de guerra.

O bandeirante tinha a seu favor o desespero e a raiva do povo, devido à fome causada pela queda do preço do açúcar no Brasil e ao contraste entre a sua vida e a vida próspera da sociedade palmarina.

Utilizando a propaganda de guerra de que a origem dos males brasileiros era a pátria dos negros, o governo convocou militares na Bahia e Rio Grande do Norte e esvaziou os presídios, recrutando os presos. Só na guerra pela Independência houve um exército maior no Brasil Colônia.

Em janeiro de 1694 a tropa de três mil homens seguiu para Palmares comandada por Jorge Velho.

A tropa deparou-se com a grande muralha de Palmares, a cerca real do Macaco, feita de troncos e pedras. Dez homens de pé no ombro do outro não tocariam sua borda. Eram três muralhas com redentes e guaritas e rodeadas de fossos com lanças de pau, cobertas de capim.

Jorge Velho ergueu três contra-cercas de proteção e atacou. Foi derrotado. Recebeu reforços de duzentos homens e seis canhões. Inútil, porque a distância era grande para o alcance dos canhões.

Em 5 de fevereiro Jorge Velho teve a idéia fatal de levantar uma contra-cerca oblíqua à muralha palmarina, encostada no precipício. No meio da noite Zumbi a descobriu e num gesto de desespero mandou executar a sentinela que não dera o alarme a tempo.

Agora a única chance de escapar era uma passagem do lado ocidental da fortificação, que o inimigo não tivera tempo de fechar. Zumbi ordenou aos guerreiros que saíssem pela passagem da fortificação. Estes saíram deixando para trás as muralhas e as crianças. Quando passavam os últimos, o inimigo abriu fogo.

Descobertos, desprotegidos, indecisos entre fugir ou combater, os quilombolas foram massacrados. Centenas caíram no desfiladeiro. Os canhões abriram uma cratera na grande muralha. Derrubaram a cerca real do Macaco e penetraram em Palmares, destruindo tudo e todas as vidas.

Zumbi conseguiu escapar por uma fresta da fortificação com um pequeno exército de dois mil homens. Tinha então trinta e nove anos de idade. Invadiu a cidade Penedo, obteve armas e iniciou a guerrilha.

Um ano depois um soldado seu, Antonio Soares, foi preso e torturado para apontar o local onde Zumbi se ocultava. Ele não cedeu às torturas, mas cedeu à promessa de liberdade. Foi ao encontro de Zumbi, que descansava guardado apenas por seis homens, e o abraçou, apunhalando-o.

Zumbi morreu lutando: matou um soldado e feriu cinco.

Isto ocorreu na Serra da Barriga em Alagoas, às cinco horas da manhã de 20 de novembro de 1695, dia instituído pelo Movimento Negro Unificado como DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA.

Em 21 de novembro o cadáver de Zumbi chegou a Porto Calvo, com quinze furos de balas e várias punhaladas, sem um olho e sem a mão direita, castrado e com o pênis enfiado na boca. Bonga, único sobrevivente da guarda de Zumbi, e dois fazendeiros testemunharam que aquele corpo dilacerado era de Zumbi dos Palmares.

A Câmara mandou separar a cabeça, salgou-a e a enviou para Recife, onde o governador mandou espetá-la na ponta de um pau comprido na praça principal da cidade, *"para que os brancos curtissem sua merecida vingança e vissem os pretos que ele não era imortal"*.

Porém engana-se quem pensa que Zumbi morreu.
Zumbi está vivo.
Zumbi não morre nunca.
Zumbi é imortal.
Zumbi está vivo em nós, quilombolas de hoje,
porque

ZUMBI É O SENHOR DOS CAMINHOS

Jônatas Conceição da Silva

Resgatar tua presença
Tua firmeza de propósito
de amor e liberdade
pela raça

Caminhar na tua ausência
fazendo dos passos
de todos os pés
a certeza de todos os encontros

alcançar teu objetivo
por essa mesma terra
que de ti apoderaram
mas que a ti permanece fiel
nos objetos marcas caminhos

de tuas entranhas
Retomar toda história
de todos os fatos
contar todas as verdades
para todas as idades
do teu mito que
para sempre se refaz em
liberdade liberdade liberdade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Décio. *Palmares, a guerra dos escravos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

SANTOS, Joel Rufino. *Zumbi*. 8ª ed. São Paulo: Editora moderna, 1985.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PODER E EDUCAÇÃO

Edilece Souza Couto

Professora da Rede Municipal de Ilhéus

Este texto consiste em uma análise crítica da noção de poder, com base no pensamento de Max Weber e Michel Foucault e, a partir esta análise, discutem-se algumas relações entre poder e educação.

Quando se fala em poder temos logo a idéia de força. Por isso, analisa-se até que ponto a força é indispensável ao poder e qual a relação entre poder, força e autoridade.

O poder muitas vezes é empregado como função do Estado. Neste trabalho, além do poder político, discutem-se as relações de poder existentes na família e na igreja, apontando seus reflexos na escola e delineando como esta instituição reforça os propósitos do Estado.

O texto está dividido em três partes: na primeira, consta o conceito weberiano de poder relacionado à força, autoridade e carisma; na segunda, há uma análise do poder segundo Foucault; na terceira discutem-se algumas relações entre poder e educação.

I - NOÇÕES DE PODER EM WEBER

Weber entende por poder a possibilidade de alguém impor a sua vontade sobre o comportamento de outras pessoas.

O poder é um fenômeno comum nas relações entre os homens, principalmente nas relações hierárquicas. Porém, quando pensamos em uma pessoa impondo sua vontade a outra, imediatamente imaginamos uma imposição forçada. A imposição pelo uso da força dispensa qualquer consentimento por parte do sujeito. Este obedece por meio de um castigo ou uma sanção. É, pois, um sujeito passivo.

Weber diz que *"Todas as estruturas políticas usam a força, mas diferem no modo e na extensão com que a empregam ou ameaçam empregar contra outras organizações políticas"* (1974:187). Partindo deste princípio, parece que a força é indispensável ao poder. O que muda de uma sociedade para outra é apenas a forma e a intensidade em que essa força vai ser empregada.

No entanto, existem exercícios de poder sem o uso da força. Os membros de uma estrutura política (burocratas, oficiais, etc.) exercem o poder em suas comunidades - ou mesmo em outras - não só pela força ou sujeição, mas também pelo prestígio. O homem luta pelo poder não só para enriquecer ou sujeitar outros homens a sua vontade, mas pelas honras que ele acarreta como cargos, possibilidades de promoção e o respeito por parte da população.

Alguns homens conseguem impor sua vontade a outros através do carisma, ou seja, de uma extraordinária personalidade com um grande poder de aglutinação e liderança. São líderes naturais.

"Os líderes naturais surgem em épocas de dificuldades psíquicas, físicas, econômicas, religiosas ou políticas" (Weber, 1974:283). Eles surgem com o objetivo de resolver os problemas da sociedade sem ser ocupantes de cargos ou ter posse de dinheiro. Porém esta não é uma regra, existem líderes carismáticos que ocupam cargos e recebem salário, sem perder de vista seus objetivos como líder de um povo que nele acredita.

Segundo Weber, *"O líder carismático ganha e mantém a autoridade exclusivamente provando sua força na vida"* (1974:287). Neste sentido, entende-se por força não só seu estado físico, mas sua capacidade de fazer com que as pessoas que o seguem se saiam bem, consigam atingir seus objetivos.

Apesar disto, toda autoridade carismática é também instável. Se ela não consegue realizar sua missão seus seguidores podem pensar que sua virtude terminou, que seu poder já não existe e a abandonam.

Com isto, a autoridade é um componente do poder e contrabalança a força, pois influencia o comportamento de outras pessoas, através do prestígio, do conhecimento, da experiência ou do carisma. Neste caso, o poder dispensa o uso da força, pois o sujeito vai aderir ao poder da autoridade não pela ameaça, um castigo ou uma sanção, mas de forma voluntária em busca de uma orientação, de um bem que queira alcançar.

Deste modo, o poder pode deixar de ser uma imposição, uma violência, marcada pelos abusos e pelos constrangimentos, e ser exercido com base na adesão livre do sujeito. Para isso é fundamental despertar no sujeito um certo fascínio em relação àquele que exerce poder. Esse fascínio é despertado, no caso, através do carisma. O carisma funciona assim como a estratégia mais politicamente correta para o exercício do poder.

II - NOÇÃO DE PODER EM FOUCAULT

Para Foucault, o poder no sentido rigoroso da palavra não existe. Existem práticas ou relações de poder. Portanto, o poder não está situado em apenas um lugar - Estado, por exemplo - mas em toda a estrutura social.

O poder é algo que se exerce, é uma prática social, já que na realidade ele não possui uma natureza e não é um objeto natural.

O poder não pode ser considerado como algo próprio do Estado porque existem diferentes formas de poder disseminadas na sociedade em constante transformação, que podem estar ou não articuladas ao Estado. Esse poder funciona de forma circulante na sociedade e dele ninguém escapa, pois não existem aqueles que o detêm e aqueles que estão totalmente destituídos dele. Cada indivíduo tem uma parcela de participação no exercício do poder, utilizando-o nas suas relações familiares, no seu trabalho, na associação de bairro, na política, em qualquer grupo do qual faça parte, em qualquer modalidade de relacionamentos pessoais.

Em qualquer estrutura social as relações de poder penetram no corpo das pessoas e na vida cotidiana. Foucault chama essas relações de micropoderes ou poderes periféricos.

A partir desta análise Foucault tem como preocupação estudar aspectos do cotidiano como a criminalidade, a sexualidade, a loucura, a doença, etc., e "*analisar como esses micro-poderes que possuem tecnologia e história específicas, se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho do Estado*" (1979:XIII).

Estudando estes micro-poderes Foucault percebeu que o saber pode ser dominado quando conteúdos históricos são guardados, mascarados ou desqualificados e esquecidos pela ciência. Esse saber não escrito, popular e não erudito, que normalmente não é muito considerado digno de ser divulgado pela ciência, faz parte das memórias locais de luta e combate contra a dominação.

O acoplamento desses conhecimentos locais é chamado por Foucault de genealogia. É a insurreição desses saberes contra um poder centralizador de instituições e ao discurso científico que determina o que deve ou não ser considerado como saber de um povo.

Apesar de criticar o poder do Estado e da Ciência, Foucault não vê apenas o lado negativo do poder, mas também seu ponto positivo. O poder seria muito frágil se só tivesse a função de reprimir e censurar. Ele é forte porque produz efeitos positivos a nível do desejo e da produção do saber. É forte, ainda, porque existe disseminado nas pequenas ações do cotidiano, chegando mesmo a penetrar no corpo das pessoas.

O poder penetra no corpo através do estímulo à ginástica, à exaltação do belo, à disciplina militar. Em contrapartida o corpo reivindica mais saúde, prazer, liberdade sexual, etc. O poder, penetrando no corpo, fica um tanto quanto fragilizado já que o corpo começa a produzir seu saber filosófico e suas reivindicações de liberdade.

É para a vivência dessa reivindicação de liberdade que cada um precisa exercer no seu cotidiano a sua ação de influência sobre as coisas, os acontecimentos e as outras pessoas ou, em outras palavras, ser agente dos micro-poderes.

III - RELAÇÃO ENTRE PODER E EDUCAÇÃO

Partindo do princípio de que uma pessoa exerce influência sobre a outra e que existem relações de poder disseminadas em toda estrutura social,

analisaremos as primeiras relações de poder em que o indivíduo faz parte após o seu nascimento: a família, a igreja e, principalmente, a escola.

Segundo Galbraith (1984) existem nessas instituições três tipos de poder: o coercitivo (condigno), o compensatório e o condicionado.

O poder coercitivo ou condigno é exercido através da punição moral ou física e da repressão. Este exercício do poder é baseado essencialmente na força e não leva em consideração a liberdade do sujeito.

Uma variante dessa forma de poder é encontrada no poder compensatório. Neste o domínio também se manifesta, só que não pelo viés do castigo. À pessoa que se quer sujeitar é oferecido um elogio, prêmios ou qualquer outra recompensa. O outro é dominado não pelo medo mas por uma forma de bajulação.

Estes dois tipos de poder são considerados objetivos ou explícitos, pois tanto a pessoa que os exerce como o sujeito passivo estão conscientes das relações de poder entre eles.

Já o poder condicionado é exercido através de crenças, religiões, publicidade e educação. O condicionamento é considerado subjetivo, já que muitas vezes nem a pessoa que o exerce, nem os que se sujeitam têm consciência de que ele está sendo exercido. É que essa manifestação de poder é sempre encarada como algo já natural da cultura.

Apesar desta diferenciação, mais por efeitos didáticos, esses tipos de poder estão intercalados, sendo que a diferença, como já foi dito, está no modo e no grau em que são empregados.

Família

É na família que o indivíduo adquire as primeiras noções de educação e das relações de poder. Até uma certa idade parece impossível existir educação sem imposição ou sem ameaça. Essa é a maneira mais comum de alguém mergulhar numa cultura.

Os pais pretendem educar os seus filhos e para atingir seus objetivos utilizam a força, a autoridade e as recompensas. Na maioria das vezes, a força e a imposição são utilizadas para que a criança adquira noções de higiene, comportamento e o respeito aos familiares, aos líderes religiosos, aos professores, quando forem à escola, e às autoridades políticas.

Esse poder coercitivo, exercido pela família, está aliado ao poder compensatório, ou seja, a criança obedece não só por medo de um castigo, mas porque sabe que seguindo as normas da família terá algumas recompensas como maior liberdade nas suas brincadeiras, presentes, carinhos, atenção ou elogios.

A autoridade dos pais normalmente é considerada como absolutamente normal. Faz parte da nossa cultura essa crença de que os pais devem ter autoridade e que os filhos a eles devem estar submetidos. Segundo Galbraith a autoridade dos pais "... é aparentemente normal e todas as crianças aceitam-na por natureza" (1984:35).

Quando a autoridade é aceita de forma natural, a submissão ocorre através de um condicionamento implícito, pois a cultura determina esse tipo de comportamento.

Igreja

Da mesma forma como aceitamos naturalmente a autoridade dos pais aceitamos a autoridade de um líder religioso, pelo menos enquanto formos crianças. Estas são encaminhadas pelos pais às igrejas para reforçar a educação que é dada em casa. O micro-poder de persuadir, julgar, absolver ou condenar do líder religioso também vai ser aceito como normal e louvável, principalmente por este ser considerado como um representante de Deus.

A educação religiosa do Brasil, principalmente a jesuítica, no período colonial, confirma a existência desses poderes. Os alunos - índios ou filhos de colonos - estavam sujeitos a punições, repreensões e também recompensas pelo desempenho escolar.

Também nesse caso, a Igreja exercia o poder condicionado. Os alunos eram alfabetizados para ler a Bíblia e o catecismo, ou seja, para serem católicos, o que era considerado absolutamente normal para os que comunicavam a mesma fé ou queriam, ainda, impingir-la sobre outros.

Escola

A escola durante muitos anos no Brasil trabalhou com estes três tipos de poder, sendo que eles estavam bem intercalados. A educação formal era imposta pelos pais que levavam seus filhos à escola e esta tinha licença para educar utilizando a punição física e a repreensão. Aliado a isto estava o

poder compensatório, pois as crianças, dependendo do esforço e do desempenho, seriam aprovadas, receberiam prêmios e elogios.

Os castigos corporais há muito tempo foram proibidos no Brasil. Entretanto, isto não quer dizer que eles tenham desaparecido. Eles foram redimensionados. De uma certa forma a força ainda está presente em várias escolas, de modo camuflado. A palmatória e outros instrumentos utilizados nos castigos físicos foram abandonados, mas alguns alunos ainda ficam sem recreio ou são colocados em uma "cadeira de pensar", afastados dos demais.

A "cadeira de pensar" é utilizada para que o aluno, afastado dos demais colegas, possa "refletir" sobre os pequenos erros cometidos na escola, como um exercício não feito ou mal feito, uma pequena intriga com os amigos, ou, principalmente, o desrespeito a uma ordem dada pelo professor.

Assim, não é mais preciso que o professor demonstre a sua força castigando o aluno fisicamente, mas repreendendo-o ou humilhando-o frente aos colegas. É preciso ressaltar que, como essas, várias outras práticas camufladas ainda estão presentes nas escolas de caráter mais tradicional. Apesar de vigiar nessas escolas a hipocrisia da liberdade.

Nas escolas mais "modernas" privilegiam-se os sistemas de recompensas. Os alunos que desempenham bem as suas funções e que se comportam de acordo com as regras da escola são elogiados e premiados. Essas recompensas são reforçadas pelos pais que permitem a esses bons filhos ter boas férias e presentes - quando dispõem de boas condições financeiras.

No entanto, o que podemos observar na educação atualmente é o maior uso do poder condicionado, apesar de este condicionamento ser muitas vezes implícito e considerado como normal.

Na escola os ensinamentos que começaram a ser condicionados pela família, como o respeito aos pais, familiares, professores e autoridades, são reforçados. As crianças aprendem que pertencem a um Estado, a uma Nação e que portanto são patriotas. O princípio do patriotismo começa a ser inculcado através dos rituais do hasteamento da bandeira nacional, do canto dos hinos, do respeito aos heróis e da maneira como devem comportar-se nas solenidades oficiais.

Todos esses ensinamentos levam "*à aceitação de formas muito específicas de poder*" (Galbraith, 1984:33) como o respeito e a obediência aos chefes políticos, à subordinação militar e ao sistema econômico adotado.

Até o momento, as relações de poder comentadas são baseadas quase que exclusivamente na coerção ou na força, reflexo de uma educação tradicional, que estamos sempre discutindo e tentando transformar.

Qual seria, então, o poder da educação hoje?

A educação continua utilizando o condicionamento para atingir os seus fins. No entanto, começamos a ter consciência da existência de micro-poderes na escola, ou seja, ao contrário da educação tradicional, onde o diretor exercia o poder sobre o professor e este sobre o aluno, existe agora a aceitação da pulverização das relações de poder.

O diretor deve ter autoridade sem ser autoritário. Seu trabalho deve ser desempenhado juntamente com professores, supervisores, orientadores, pais e membros da comunidade.

O professor, por sua vez, não detém sozinho o poder de decisão sobre conteúdo, métodos ou avaliação. O aluno também tem poder de avaliar o que é melhor para a sua aprendizagem. É claro que, para que esses pequenos exercícios de poder possam acontecer, é necessário que haja um clima favorável em sala de aula. *"Desse modo, o professor, como educador, deve demonstrar toda abertura na comunicação e na interação com os estudantes"* (Boaventura, 1992:79).

O mestre, tão temido na escola tradicional, passa a ser encarado como um facilitador da aprendizagem. Sua vontade, antes imposta através da punição-condigna, agora é avaliada pelos alunos. Estes respeitam o mestre pelo seu conhecimento, prestígio, pela experiência e também pelo carisma que muitos educadores possuem.

Essa educação aberta, onde cada membro da escola faz o seu exercício de micro-poder para que a aprendizagem seja realizada, é possível e começa a ser utilizada por muitos educadores, mesmo na séries iniciais. Nesse sentido, o micro-poder é totalmente positivo, pois é exercido em busca de melhorias, saber e liberdade.

Quando é dado aos alunos o poder de decisão sobre assuntos que lhes dizem respeito, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e proveitoso, despertando maior interesse pelas discussões e vivências em sala de aula.

A partir desta análise do poder, podemos avaliar o nosso entendimento deste conceito, ou mesmo os preconceitos em relação a esta palavra. Parece que estamos acostumados a ver o poder de forma negativa, como algo próprio do Estado e de um número reduzido de pessoas, que o empregam apenas para satisfazer as suas vontades, e utilizando a força quando lhes convém.

Em relação á educação, também temos dificuldades em pensar no poder como algo construtivo. Isso acontece porque a nossa concepção de poder ainda é muito tradicional e muitos dirigentes de escolas não conseguem perceber que podem ser uma autoridade, sem necessariamente ser autoritários.

Pensando na existência de micro-poderes disseminados na sociedade, começamos a perceber que o poder é exercido em todas as relações humanas, e que por isso mesmo, ele produz conhecimentos e liberta.

Dessa forma, podemos pensar no poder da educação de forma positiva, pois o exercício do micro-poder não prejudica o processo educativo, pelo contrário, faz com que todas os envolvidos possam colaborar para a construção do conhecimento.

Esse conhecimento pode e deve incluir aqueles saberes populares que tradicionalmente não eram divulgados. Sabemos que os educadores têm como objetivo não só transmitir o saber, mas também produzi-lo. Nesse caso, o micro-poder de pesquisar e divulgar seu saber é de grande importância para o crescimento da sociedade.

A participação no exercício dos micro-poderes, por parte de todas as pessoas envolvidas com a educação, ainda faz com que haja na escola uma gestão mais democrática, onde todas as decisões serão avaliadas por todos os interessados. A partir do momento em que as instituições educacionais tomarem consciência da necessidade dessa participação, teremos democracia nas gestões educacionais, com uma comunicação direta entre professores, diretores, funcionários, alunos e a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAVENTURA, Edivaldo M. "Educação aberta e qualidade do relacionamento do professor-aluno". In: *Algumas reflexões sobre educação*. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, 1992.

- BOBBIO, Norberto, MATEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfianco. *Dicionário de Política*. 44ª ed. Tradução de Carmem C. Varrialle et al. Brasília: EdUNB, 1984.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de Documentação. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 1986.
- GALBRAITH, J. K. *Anatomia do Poder*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- GERTH, Hans e MILLS, C. Wright. *Max Weber - Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- LIMA, Dayse e COUTO, Edvaldo. *Educação e ensino fundamental*. Inédito, 1994.
- ROMÃO, J. E. *Poder Local e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

MUNICIPALIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL

Daisy Oliveira da Costa Lima

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Edvaldo Souza Couto

Professor da Universidade Federal da Bahia

A escolha do tema "Municipalização e Ensino Fundamental" é fruto da necessidade de compreender melhor as relações de poder e das forças locais para que se possa estabelecer as prioridades educacionais, em especial atenção, o ensino fundamental.

Este trabalho foi elaborado tendo como referências principais os seguintes autores: Romão (1992), Gadotti (1993), Bobbio et al. (1992), Comparato (1987). Foi desenvolvido em três partes: a primeira estabelece a distinção entre poder local e gestão municipal; a segunda envolve as principais argumentações para a descentralização e municipalização do ensino; a última parte apresenta alguns questionamentos sobre a capacidade do poder local para gerir o ensino fundamental.

I - PODER POLÍTICO LOCAL E GESTÃO MUNICIPAL

Na discussão sobre Município e Educação torna-se necessário definir o poder local e a gestão municipal, no sentido de propiciar caminhos para compreender o peso político e a competência municipal para participar de decisões e assumir compromissos que afetam diretamente as condições de vida da população.

Na perspectiva do texto de Romão (1992), torna-se necessário evitar a corrente confusão entre poder local e governo municipal e, ainda, o comum engano de igualar poder e governo. Neste caso, talvez o melhor caminho seja recorrer aos dicionários especializados que possam ajudar nessa diferenciação.

Tanto em Bobbio et al. (1992) como no Dicionário da Fundação Getúlio Vargas (1986), o poder é a influência intencional exercida por uma pessoa, ou um grupo, através de qualquer meio, sobre a conduta alheia. Como destaca Comparato (1987:13), em primeiro lugar, o poder se fixa como um fenômeno da vida, de relações entre os homens. Um fenômeno de relações hierárquicas, que normalmente se manifesta pela força e/ou pela autoridade. De um lado, ele é exercido sempre com componentes de imposição e ameaça e, de outro, por prestígio moral, habilidade, experiência, conhecimento técnico, científico e carisma.

Com isto, o poder se manifesta nas diversas instâncias que envolvem as relações humanas e, às vezes, equívale também ao poder político, no sentido de autoridade política, poderes legais dos órgãos estatais. Poder, pois, como uma função do estado. É precisamente este sentido que se enfoca neste trabalho.

Bobbio et al. (1992) considera que o governo tradicionalmente define a relação entre o Estado e seus cidadãos. O governo é o processo de estabelecer regras e de torná-las obrigatórias para um grupo específico de pessoas. Um modo de determinar regras definidoras dessas relações entre os homens. Sem tais regras, ou leis, não se teria sociedade, mas tão somente barbárie, em que cada um viveria destruindo o outro a bel-prazer.

De modo especial, é o governo local a razão deste trabalho e a sua relação com a educação fundamental. Pois bem, o governo local, outra vez recorrendo a Bobbio et al. (1992), é o governo realizado pelas autoridades locais, isto é, do município. Este governo deve ter um certo grau de autono-

mia e certa medida de arbítrio da respectiva comunidade para decidir sobre assuntos de seus interesses.

O município é uma subdivisão político-administrativa de um país para fins de desempenhar funções do governo local. E, como se sabe, o governo local faz parte da estrutura governamental de quase todos os países e pode ser dividido em urbano e rural.

O exercício do poder local é permeado por sérias dificuldades, e várias discussões seriam necessárias para esclarecer algumas delas. Entretanto, de modo mais limitado, recorre-se a Romão (1992), e aponta-se alguns questionamentos sobre a gestão municipal.

O poder local, com a sua relativa autonomia institucional, não encontra suporte financeiro e decisório para sustentar iniciativas próprias. Assim, a relação municipal com as demais esferas do poder (estaduais e federal) fica atrelada à dependência das receitas públicas. Aqui encontra-se um típico cenário que favorece o clientelismo, o abuso de poder, o autoritarismo e, sobretudo, a corrupção.

O exercício do poder local é sempre conflituoso na sua forma. Romão (1992:23) afirma que ele é sem unidade e não é incomum se manifestar ao mesmo tempo com características elitista, populista e popular. O que significa que tal exercício normalmente é obscuro e comprometido diretamente com as forças dos agentes financiadores das campanhas. O que, no mínimo, acentua o autoritarismo e a burocracia.

Com isto, via de regra, o governo local deveria ser mais transparente, eficaz, austero, honesto e comprometido com a maioria da população. Porém quase sempre tudo isso não passa de demagogias e encenações. A dependência financeira comumente cria a submissão e favorece mandatos como exercícios de compadrio, clientelismo, troca de favores e tráfico de influências.

Mesmo quando o poder local pretende se construir como governo popular enfrenta sérios problemas. De um lado, ele precisa se consolidar com o respaldo da participação dos movimentos sociais. Historicamente esta participação acontece através dos processos institucionais típicos da sociedade industrial, como sindicatos e partidos (Romão, 1992:30). De outro lado, como lembra Baudrillard (1985), o governo tem de enfrentar a indiferença e a apatia, a deserção do social, a descrença e a recusa em qualquer tipo de manifestação. Numa ponta, o governo. Opostamente, uma maioria silenciosa. Trata-se do descaso político.

Com isso, a definição de governo acima, baseada na sistematização das relações entre os homens, se vê comprometida. O exercício político torna-se uma simulação e convive-se, em todos os escalões - Município, Estado e União - com a flexibilidade das aparências em nome da democracia.

II - DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO

No cenário político nacional, fala-se muito em descentralização, no sentido de transferir-se para diversas entidades ou setores profissionais parte da autoridade antes exercida pelo governo supremo do Estado. É importante, pois, deixar claro que a descentralização trata de um processo político, no qual os entes governamentais devem organizar e estruturar as ações dentro de suas áreas de competências.

Quando se trata da educação, a bandeira se ergue da seguinte maneira: a União deve cuidar do ensino superior, o Estado deve se responsabilizar pelo ensino de segundo grau, e o município se dedicar ao ensino fundamental. Volta e meia a bandeira da municipalização é apresentada como a mais forte alternativa para a resolução de tantos e tão crônicos males da educação.

Neste trabalho, a municipalização é entendida como a passagem dos encargos educacionais da esfera do Estado-membro. Isto pode ser evidenciado no texto constitucional, ao colocar prioritariamente o encargo do ensino fundamental sob a tutela do Município. Assim, a municipalização pode significar uma das alternativas das políticas educacionais no Brasil.

A questão fundamental é investigar até que ponto a municipalização favorece ou dificulta o atendimento, em qualidade e quantidade, do direito à educação, garantido pela Constituição (Fonseca, 1990: 134). A temática da municipalização enfatiza um novo espaço político de decisão para o município. Isto implica concebê-lo como processo de mediação entre o concreto educativo e as políticas educacionais estaduais e nacionais.

Para tanto, é importante verificar quais são os principais argumentos a favor e contra a municipalização do ensino fundamental. Os que defendem a municipalização dizem que o município está próximo da comunidade, conhece as suas necessidades e os seus anseios. Pode selecionar no local o pessoal docente, técnico e administrativo. Decisões tomadas no local são mais rápidas, a burocracia é menor e a pressão social é maior. A municipalização do ensino favorece e solicita uma maior participação popular. Aqui está a compreensão de que a participação da população organizada na vida

política municipal aponta para uma nova configuração do poder local mais democrático. Fala-se também que a municipalização permite o atendimento aos diferentes códigos culturais e sociais. A educação estaria diretamente vinculada à realidade próxima do aluno.

Coloca-se em cena a discussão sobre propostas e projetos educacionais remetendo à questão da descentralização enquanto ato político mais do que administrativo. Deve-se considerar que a municipalização só é viável pela via da democratização, sendo a descentralização o seu ápice. Não existe espaço para a dicotomia ou ordem de precedência entre democratização e descentralização. Desta forma, democratizar implica abrir espaços de poder local para constituir políticas nacionais de baixo para cima, fazendo fluir a vontade nacional, entendida como a vontade dos cidadãos que constituem a Nação (Gadotti, 1993:158).

As limitações municipais são bases dos argumentos contra a municipalização. Para os que são contra, pesa especialmente a incapacidade dos prefeitos e o medo de que se caia na prefeiturização do ensino. Com isso, o controle da educação passaria a ser exercido pelos prefeitos e não pelos cidadãos. Assim sendo, a municipalização pode não ser uma forma de democratizar, mas uma forma perversa de privatização, comprometendo a execução dos pontos essenciais da proposta. Estes argumentos são fortes e até certo ponto verdadeiros. O problema se apresenta diante do esboço das dificuldades do governo local, já apontadas no item anterior e melhor abordadas no seguinte.

Romão (1992:37) ressalta dois pontos fundamentais: primeiro, o de que o respeito aos códigos locais deve ser ponto de partida. O ponto de chegada é sempre a cultura técnico-científica universal. Segundo, a preocupação com a problemática local pode deixar a escola incapaz de educar e preparar as pessoas para a vida social e profissional conforme as exigências do mundo atual, como, por exemplo, não acompanhar a evolução tecnológica impressa nas agências de produção. No município a universalização da escola fundamental pode se assegurar pelas pressões político-ideológicas e não pelos sistemas produtivos, com currículos pertinentes aos pontos de partida e não aos de chegada.

III - MUNICÍPIO E ENSINO FUNDAMENTAL

Este tema na atualidade remete às discussões existentes quando da elaboração da atual Constituição, no que se refere à municipalização. A municipalização esteve sempre em evidência e constituiu-se um dos pontos polêmicos na Constituinte, cuja raiz da discórdia situava-se na defesa que os grupos progressistas faziam durante a ditadura. Estes grupos compreenderam que a municipalização das ações governamentais constituía-se uma via privilegiada para enfrentar o centralismo do poder executivo, a nível federal. Assim, a descentralização política passou a significar a possibilidade de desconcentração do poder e, em consequência, da democratização política.

Na Constituição Federal vigente, o município foi colocado como um sistema de educação, juntamente com a União, os Estados e o Distrito Federal, viabilizando assim ao município a elaboração de normas pedagógicas. Vale ressaltar que os três sistemas de ensino estão colocados em regime de colaboração e de modo que os recursos sejam distribuídos entre eles - União, Estado e Município.

Consta também que, prioritariamente, o município deverá encarregar-se do ensino fundamental e pré-escolar. Indaga-se: terão os municípios condições de realizar integralmente os encargos do primeiro grau, ainda que com a ajuda dos Estados e da União? Os municípios que compõem os Estados Federados, em sua maioria, apresentam enormes carências para suprir as suas necessidades. Como viabilizar o atendimento à escolaridade de oito anos ao conjunto da população?

Há municípios com reais condições, como os das capitais estaduais e de grandes centros urbanos, com possibilidades de desenvolverem os seus sistemas de ensino, e há também municípios pequenos e sem recursos. Refletindo sobre as questões do ensino fundamental, pode-se afirmar que neste país a ampliação, democratização e acesso não têm sido realizados a contento. Muito menos por falta de escolas propriamente dita, mas em razão das dificuldades de funcionamento dos sistemas públicos de ensino.

Neste cenário é que se gesta a discussão acerca do ensino fundamental sob a responsabilidade do município. É assim que surgem os convênios, os quais fazem qualquer acordo para aceitar a municipalização dos diversos serviços públicos em troca de barganha política. O que se constata é a ampliação da transferência das responsabilidades educacionais aos municípios, de fato, já longamente instalados na sociedade brasileira.

Levando-se em conta as crônicas carências detectadas no país e as grandes discrepâncias no atendimento entre as diferentes regiões, entre áreas

urbanas e rurais, e mesmo entre as atuais redes municipais e estaduais de ensino, tudo indica que nenhuma instância administrativa logrará sozinha assegurar a escolaridade de oito anos ao conjunto da população. Mesmo que haja uma reforma tributária, os Municípios dificilmente terão recursos financeiros necessários à criação e manutenção de um sistema escolar que abrigue, nas oito séries, a quase totalidade da população escolarizável do país.

Sabe-se da existência, em alguns municípios, de uma forte tradição das escolas municipais. Mas, como afirma Pinto (1992:30), a rede municipal, longe de ser uma característica dos municípios ricos, é filha diletta dos Estados pobres que, por não investirem em educação, obrigam os Municípios a fazê-lo, problema que existe sobretudo no Nordeste.

Falta ainda à maior parte dos municípios a capacidade gerencial que deve ser criada, mas que não emergirá rapidamente, e implicará a constituição de milhares de aparatos administrativos, representando alto custo adicional para a área.

Com relação aos recursos humanos, os municípios brasileiros não dispõem desse pessoal e abrigam ainda professores não titulados. Existe carência também de administradores e técnicos qualificados para implementar o ensino básico de oito séries no país. Esta desqualificação, neste aspecto, da maioria dos profissionais, acabará levando a conseqüências extremamente danosas, ou seja, redundará na queda da qualidade do ensino primário.

Apesar desta caótica situação, pode-se programar a municipalização do ensino fundamental como uma decisão do governo local. Deve ser assegurado aos municípios competência para planejar, organizar e gerir os seus sistemas de ensino. Isto implica a criação ou reorganização de uma estrutura administrativa e gerencial na produção de normas jurídicas e pedagógicas de âmbito local para atuar sobre a rede de ensino, a qual, tudo indica, deverá estar em permanente e acelerado ritmo de expansão de demanda.

É fundamental conhecer a natureza do sistema de ensino, definir sua dimensão à luz do fato educacional e estruturar o sistema de educação municipal para o desempenho moderno que envolva, sobretudo, a participação da cidadania local. Este fato constitui-se um grande desafio.

Pelo exposto, acreditamos que a municipalização não é um bem em si e que é preciso dar conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino fundamental, sem o qual não será possível efetivá-lo.

Em razão de uma situação caótica em que se encontra o sistema de educação pública, talvez seja mais prudente buscar uma parceria entre as três esferas do poder governamental - Municípios, Estados e União - para a efetiva promoção do ensino, embora sem deixar de lado os interesses locais.

A discussão deve centrar-se na busca de um esforço conjunto que possa garantir uma educação básica, de qualidade universalizada. O Município, de fato, a mais pobre das esferas do poder, não tem como arcar com toda a responsabilidade do ensino fundamental. Não se pode esquecer que, infelizmente, o ensino fundamental é a única educação formal com a qual a maioria da população brasileira tem contato.

Entendemos também que a municipalização do ensino fundamental poderá ser viável pela ação conjunta do planejamento, da gestão e da avaliação das ações de todas as escolas deste tipo de ensino, em que os vários níveis governamentais estejam empenhados efetivamente no equacionamento dos problemas existentes.

Neste sentido, a problemática da educação é colocada na discussão da municipalização como alternativa para a construção de uma nova estrutura política capaz de responder à realidade do país. Deve-se concentrar esforços para que sejam definidas as diversas competências dos diferentes níveis de governo, pois o que se busca é garantir a educação básica na escola pública, gratuita, universalizada e de boa qualidade.

Portanto urge que os diferentes níveis de governo, através de um esforço integrado em todas as suas esferas, assumam que a educação é, de fato, prioridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. *A sombra das maiorias silenciosas. O fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOBBIO, Norberto, MATEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 44^a ed. Tradução de Carmem C. Varrialle et al. Brasília: EdUNB, 1992.

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- FONSECA, João Pedro. Municipalizar, verbo intransitivo. *Revista da Faculdade de Educação*. Univ. São Paulo, Jan./Dez., 1990.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de Documentação. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 1986.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, J. E. *Município e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *O financiamento da educação e a revisão constitucional*. Inédito, s/d.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Municipalização do ensino fundamental: quem paga a conta? *Pro-Posições*. Faculdade de Educação - UNICAMP/ Cortez, vol. 3, número 3(9), São Paulo, Dez. 1992.
- ROMÃO, J. E. *Poder Local e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

**INSTITUIÇÕES
PRÉ-ESCOLARES ASSISTENCIALISTAS NO BRASIL,
INÍCIO DO SÉCULO XX:
MEDICINA, DIREITO E RELIGIÃO.**

Moysés Kuhlmann Júnior

A vinculação das instituições pré-escolares assistencialistas aos órgãos governamentais de serviço social, e não aos do sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 1970, as pré-escolas iniciam seu processo mais recente de expansão, a elaboração da crítica à "educação compensatória" traz à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. A inexistência de pesquisas históricas cristaliza a imagem de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assis-

tência, e não de educação. Essa polarização acaba por atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva em si, em contraposição aos outros aspectos.

As creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e as salas de asilo ou jardins de infância (para as crianças de 4 a 6 anos) são propagadas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como fruto de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, abrangendo aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres, claramente dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. O assistencialismo, ele mesmo, vai se configurar como uma proposta **educacional** específica para esse setor social; ou seja, educação não é necessariamente sinônimo de emancipação.

A grande marca dessas instituições será a sua postulação, enquanto novidade, como **modernas** e **científicas** - palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria. As exposições universais, palco de celebração do progresso e da ciência - que surgem na Europa em meados do século anterior - difundem as novas propostas assistenciais para a sociedade moderna. Patrocinam, ainda, a realização de congressos profissionais os mais variados, que têm por objetivo normatizar e definir políticas homogêneas no mundo ocidental para diferentes aspectos da vida social - inclusive quanto à política assistencial e à assistência à infância.

Na perspectiva de construir uma imagem de participantes do "concerto das nações", o Brasil e os outros países americanos, cada qual com as suas especificidades, se integram nesse movimento de glorificação do progresso. As formas das exposições e dos congressos farão parte do processo de representação de um mundo moderno, científico e industrial. Entre 1876 e 1922 os Estados Unidos realizam quatro exposições internacionais: Filadélfia (1876), Chicago (1893), Luisiana (1904) e S. Francisco (1915). Na América Latina ocorrem a Exposição Continental de Buenos Aires (1882) e a Exposição do Centenário da Independência, no Rio de Janeiro (1922). Além disso, realizam-se várias exposições nacionais, ao menos no Brasil, com a finalidade de organizar a participação nos eventos internacionais, desde 1861 (preparatória à exposição de Londres em 1862).

O 1º Congresso Americano da Criança ocorre como parte das comemorações do centenário da independência argentina, em 1916, em Buenos

Aires; o 2º, em 1919, em Montevideú; o 3º Congresso Americano da Criança e o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância acontecem durante a exposição do centenário, em 1922, no Rio de Janeiro, recebendo a adesão de mais de 2.600 membros de 21 estados brasileiros e contando com delegados oficiais de 17 países americanos: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Estados Unidos, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Panamá, São Salvador, Uruguai e Venezuela.

O congresso foi dividido em 5 seções: **Sociologia e Legislação** (particularmente em relação à família e à coletividade); **Assistência** (em relação à mulher grávida, mãe ou nutriz, e às crianças da primeira e segunda idade); **Pedagogia** (especialmente em relação à psicologia infantil e à educação física, moral e intelectual, inclusive à educação profissional); **Medicina infantil** (pediatria em geral, cirurgia, ortopedia e fisioterapia); e **Higiene** (eugenia, higiene privada da primeira e da segunda infância, estudo da química alimentar da criança da primeira idade e higiene pública, principalmente das coletividades, sobretudo a higiene escolar). Tinha por objetivo *"tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referem à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado"* (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 1924, p. 78).

Do ponto de vista médico-higienista, o grande tema da assistência à infância é a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integram ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade. De acordo com Moncorvo Filho (fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1899, entidade que, em 1929, terá 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche):

"No momento em que se procura realizar o saneamento do Rio de Janeiro com as maiores e mais estupendas obras, é bom que se diga que, sem a Proteção e Assistência imediata à Infância, esse saneamento não será completo; de que vale termos os mais belos monumentos na mais fina linha arquitetônica, as grandes e frescas avenidas, enfim os mais diversos panoramas, cada qual mais suntuoso a aguçar a nossa vista, se possuímos uma raça que aos poucos se deprime, se enfraquece e se elimina? [...] Sim, pelos cuidados prodigalizados à infância pode-se avaliar o grau de civilização de um povo!" (Archivos de Assistência à Infância, v.III, n.1-3, jan/fev/mar/1904, p. 2-3).

A pediatria, uma especialização recente da Medicina, encontra na puericultura a forma de divulgação de normas racionais de cuidados com a infância. A puericultura vai ser considerada como "*a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência*" (Assistência Pública e Privada..., p.14). Além disso, também vai ser entendida como "*a ciência que tem por fim pesquisar os conhecimentos relativos à reprodução e à conservação da espécie humana*" (Magalhães, 1922, p.XIX). Assim, a puericultura desdobra-se numa perspectiva de controle racial, associando-se com a eugenia, teoria racista que ganha espaço nesse período. Magalhães cita o Professor Pinard, que afirmou em 1895: "*Em oposição à medicina geral, ciência médica do indivíduo, a puericultura constitui, na concepção moderna, a ciência médica da espécie*".

A participação da mulher na assistência será estabelecida numa linha de auxiliares da intervenção dos homens: as mães burguesas são postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos junto às mães trabalhadoras. Esse movimento de promoção e subordinação da mulher pode ser verificado na ocupação de cargos de caráter secundário na composição das associações, e também no nome atribuído à creche fundada pelo IPAI-RJ, em 1908: creche **Sra. Alfredo Pinto** - o nome da homenageada ficou à sombra do de seu marido, chefe de polícia do Distrito Federal.

O peso das concepções médico-higienistas na sociedade - particularmente na assistência à infância - durante as primeiras décadas deste século acaba por encobrir, à primeira vista, a influência de outras concepções. Sônia Kramer (1982: 51-8) atribui ao período inicial do atendimento pré-escolar, chamado por ela de "*fase pré-1930*", um caráter médico e sanitário. Entretanto, embora aquele saber esteja marcadamente presente na constituição das creches e asilos em nosso país, não se pode caracterizar este período como de hegemonia médico-higienista: as propostas de atendimento pré-escolar não são monopólio daqueles interesses, daquele corpo profissional. Apesar de seu caráter médico, o IPAI mostrará preocupação com a legislação e também com a educação; e seu conselho administrativo será constituído por representantes de vários setores sociais, como políticos, militares, negociantes, industriais, juristas e outros profissionais liberais (Kuhlmann Jr., 1990: 74).

Do ponto de vista jurídico-policia, as discussões sobre a legislação trabalhista e a criminal trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada. Evaristo de Moraes publica em 1916 o livro **Criminalidade da**

Infância e da Adolescência, em que dedica um capítulo à importância dos congressos (penitenciários, de antropologia criminal e jurídicos) na definição de normas para um novo tipo de atendimento à infância, a fim de evitar a criminalidade. Segundo o autor, as causas da criminalidade se dividiriam em duas categorias de fatores: os individuais, ligados à hereditariedade, e os sociais (Moraes, 1927: 11 e ss.).

Em comunicação ao Congresso de Proteção à Infância, em 1922, o jurista João Aureliano Correia de Araújo retoma as mesmas questões, atribuindo à Antropologia criminal a ênfase nos fatores hereditários (Lombroso e discípulos), e à Sociologia criminal a ênfase na influência do meio. Na complexa questão da criminalidade infantil as duas concepções viriam a compor "*uma só corrente de idéias entrelaçadas e unânimes*".

"Neste sentido os sociólogos e antropólogos criminalistas são acordes em que o patrocínio e a assistência à infância desvalida, ou moral e materialmente abandonada, é a base de todo o sistema de proteção e socorro efetivo de que felizmente se vêm ocupando os Estados modernos, como obra de fraternidade e preservação social" (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 7º Boletim, p.403-5).

Evaristo de Moraes dá especial relevo à "causa familiar" para a criminalidade da infância, apontando a desorganização da família e a má influência diretamente exercida em certos meios familiares. Segundo Moraes (1927: 28-31), o juiz francês Luiz Albanel, no livro **Le Crime dans la Famille**, distribui os pais socialmente imprestáveis em três classes: os negligentes, os incapazes (que necessitam de melhoria das condições de vida - habitação, etc.) e os indignos. O Congresso Penitenciário Internacional de 1895 teria contribuído para definir a orientação a se adotar: privar do pátrio poder os indignos e ajudar os pais ou parentes honestos, criando creches, salas de asilo, escolas maternais e asilos temporários para adolescentes.

A Igreja Católica - "única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos" (Congresso Catholico Diocesano de S. Paulo, 1º, 1901, p. 59) - anuncia a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras. Segundo o exemplo de outros setores, realizam-se congressos católicos visando organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes, inclusive na implementação das novas políticas assistenciais. Assim, no Primeiro Congresso Eucarístico Nacional (1922, p.399), nas sessões de estudos para senhoras, Alice Pinheiro Coimbra, na comunicação "Para a Eficácia

da Vida Eucarística nas Classes Populares; Iniciativas e Apostolados Femininos; Meios Práticos", afirma:

"É pelo ferro e pelo fogo que se costuma sufocar a revolta nas classes populares como se fora esse o remédio de mais pronta e enérgica eficácia; esses meios, porém, são contraproducentes, pois que o homem tomado de indignação e indisciplina assemelha-se à fera que nem sempre aquieta-se sentindo o fustigo do rebenque do seu domador. [...] Soluções mais suasórias encontram-se na religião católica como melhores antídotos contra os grandes venenos que entorpecem a inteligência e a alma das classes trabalhadoras."

A intervenção da igreja na nova ordem social foi norteadada pela encíclica *Rerum Novarum*, elaborada pelo papa Leão XIII em 1891. Segundo Arno Mayer (1987: 241-2), embora essa celebrada encíclica censure desmandos do liberalismo, já que condena a usura e os lucros desmedidos da classe patronal e lamenta a miséria e super-exploração dos trabalhadores, a principal denúncia do pontífice romano será contra os sindicatos e o socialismo, vistos como irreligiosos e aproveitadores das condições do proletariado. Considerada componente da ordem natural de Deus, a propriedade privada seria inviolável. Assim, para proteger os proprietários, a multidão deveria ser mantida na "linha do dever"; teria de "sofrer e suportar" sua condição subalterna. Carlos de Brito, em sessão solene do Primeiro Congresso Eucarístico (op. cit., p.253), falando sobre a "Influência da Eucaristia na Paz Social e nas Classes Operárias", faz referência à **Rerum Novarum**:

"Que seria da sociedade moderna, agitada e dividida entre os erros do individualismo egoísta e os desatinos do socialismo revolucionário, se os ensinamentos do grande Pontífice Leão XIII, na famosa encíclica de 1891, não tivessem suscitado em todos os países civilizados a multiplicação das obras e o progresso das legislações?"

Os religiosos vão apresentar a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade não deveria ser desprezada. Em 1900, o padre Júlio Maria destaca como a Igreja no trato com a pobreza, por meio das obras salesianas, está sendo útil para a segurança do capital:

"[...] D. Bosco compreendeu o que é o pobre, correspondendo à grandeza sobrenatural do pobre, o seu destino providencial, transformou o pobre em protetor do rico. [...] No seio da sociedade moderna, onde tantos ódios, tantas paixões inconfessáveis assaltam a

propriedade e ameaçam a riqueza, ele criou uma proteção para o rico, mais poderosa do que os governos, mais eficaz do que os exércitos, mais solícita e previdente do que a política. Compreendeis a beleza de sua obra? Mais do que a infância desamparada, os ricos devem venerar D. Bosco! Saudemos, pois, saudemos na sua obra gloriosa o grande restaurador" (Maria, 1900: 83).

Os médicos e os juristas não prescindem da orientação religiosa nos seus estabelecimentos, como se poderia supor. Cabe ressaltar que há posicionamentos mais "laicos" como os de Moncorvo Filho e de Franco Vaz, vendo no caráter "cientificamente organizado" da assistência uma contraposição à caridade religiosa. Entretanto, esta não é uma postura que leva a rompimentos com a Igreja Católica: há muito mais uma acomodação de interesses - o que pode ser observado na presença do monsenhor Fernando Rangel para benzer o novo edifício sede do IPAI-RJ, em 1929, em discursos efetuados nos congressos, ou então nas creches e asilos como os da Vila Operária Maria Zélia (São Paulo), e do Patronato de Menores (entidade patrocinada pelos juristas do Rio de Janeiro), onde os religiosos trabalhavam.

As novas instituições representam, então, a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que está sendo gestada, e que tem na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber apresenta as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins da infância, e seus agentes promovem a constituição de associações assistenciais privadas. Essas influências se articulam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorrem em número expressivo durante o início do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHIVOS de Assistência à Infância. Rio de Janeiro, 1903 a 1939.

ASSISTÊNCIA Pública e Privada no Rio de Janeiro: história e estatística. Rio de Janeiro: Typ. do "Anuário do Brasil", 1922. [prefácio e organização de Ataulpho N. de Paiva].

CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1º. Boletim nº 6, Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1904. Boletim nº 7, Rio de Janeiro: Emp. Graph. Ed., 1925.

- CONGRESSO CATHOLICO DIOCESANO DE SÃO PAULO, 1º, 1901. Actas e Documentos. São Paulo: Esc. Typ. Salesiana, 1901.
- CONGRESSO EUCHARISTICO NACIONAL, 1º, 1922. Primeiro Congresso Eucharistico Nacional. SLP, scp, s.d.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Educação pré-escolar no Brasil 1899-1922: exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. São Paulo, 1990. Dissert. (mestrado) PUC-SP.
- MAGALHÃES, Alfredo F. de. *Puericultura e philopedia*. Salvador: Imp. Oficial, 1922.
- MARIA, Julio. A Religião, Ordens Religiosas. Instituições pias e beneficentes. In: ASSOCIAÇÃO do quarto centenário do descobrimento do Brasil, *Livro do Centenário (1500-1900)*. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1900, v.1.
- MAYER, Arno J. *A força da tradição: a persistência do Antigo Regime, 1849-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- MORAES, Evaristo de. *Criminalidade da Infância e da Adolescência*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª ed., 1927 (1ª ed., 1916).

CRÍTICA À VISÃO COSERIANA DE MUDANÇA LINGÜÍSTICA

Helen Lacerda Edington Fonseca

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Busca-se aqui explicitar as condições e circunstâncias que propiciam o fenômeno da mudança lingüística, com base na perspectiva de Eugênio Coseriu, na sua obra intitulada *Sincronia, Diacronia e História*. Para explicar-se, contudo, tais condições, necessário se faz referir-se aos outros problemas¹ citados por Coseriu na obra referida.

No *primeiro capítulo* Coseriu detém-se numa argumentação preliminar acerca da polêmica que envolve a mudança lingüística, bem como fala de

língua abstrata e da valorização atribuída por Saussure à sincronia em detrimento da diacronia.

A mutabilidade como fenômeno natural, essencial e indispensável à existência de toda língua natural é aqui colocada por Coseriu, que, por esse motivo, descarta a colocação do problema enquanto busca da **causa**, do **por-quê** dessa mutabilidade, como se a imutabilidade fosse pertinente às línguas naturais. Desse modo, perguntar por que mudam as línguas, equivaleria a perguntar-se, por exemplo, por que o homem sente fome ou sede. Portanto, **mudar** é inerente e vital às línguas, assim como comer e beber (satisfazer a sede) é inerente e vital ao homem.

A única língua que não muda é a língua abstrata - porém real -, registrada nas gramáticas e dicionários. Contrariamente, a língua concretizada no falar muda e está exposta aos fatores externos. Mas essa mudança não pode ser comprovada no âmbito da sincronia; só com o auxílio da investigação diacrônica podem-se perceber as alterações pelas quais passa uma dada língua.² Não obstante não seja a mudança comprovada sincronicamente, considerando-se que ela é eminentemente diacrônica - só ocorre entre dois momentos -, infere-se que tal mudança interfere na sincronia subsequente a ela.

Um dos equívocos de Saussure foi ter priorizado a língua enquanto estrutura, no plano sincrônico, desprezando a explicação diacrônica, ao que Coseriu rebate:

*"[...] assim como na sincronia não podemos comprovar a mudança, tampouco podemos comprovar nela a não-mudança, a imutabilidade. Para comprovar que um objeto qualquer não muda, é necessário observá-lo em dois momentos distintos."*³

No *capítulo dois* Coseriu aborda "**Língua abstrata e Língua Concreta: A Língua Como 'Saber falar' Historicamente Determinado: Os Três Problemas na Mudança Lingüística.**"

Aqui ele volta a afirmar a mudança como dinâmica própria da língua e como condição para esta continuar em funcionamento.

Na tentativa de oferecer uma explicação coerente e precisa do que seja "língua", Coseriu refuta a teoria durkheimiana de **fato social** e, logo após, o conceito saussuriano de "língua", o qual, segundo evidencia o primeiro citado, buscou Saussure na idéia de fato social de Durkheim.

Segundo este último, os fatos sociais teriam duas características básicas: seriam exteriores, independentes do indivíduo, bem como se imporiam a este, necessariamente. Analogamente, Saussure adota, em relação à língua, uma perspectiva segundo a qual aquela só existe numa coletividade e não em cada indivíduo, é assim a coisificação da língua, que, como objeto, só existe fora do indivíduo. Por outro lado, também a língua se imporia ao indivíduo, sem que o mesmo pudesse alterá-la, reagindo assim passivamente.

Negando Durkheim, entende Coseriu serem os fatos sociais interindividuais, possíveis apenas na interação entre os seres enquanto indivíduos. Quanto à segunda característica, o indivíduo efetivamente cria os fatos sociais no processo interativo e adota-os, adaptando-os às suas necessidades.

Do mesmo modo o conceito saussuriano de "língua" é rechaçado, porquanto trata-se, na verdade, de um fato social manifestado pelo falar - e por isso humano, pertinente ao indivíduo enquanto falante, no seu processo interativo de comunicação no contexto social. É nesse processo interativo que o falante molda, adapta a língua às suas necessidades e exigências e assim a modifica. Ao exemplificar com a língua padrão e sua normatividade, cuja eficácia só incide sobre o falante porque ele o permite, Coseriu rebate o segundo ponto de vista de Saussure, de que a língua se imporia aos indivíduos, que por sua vez a aceitariam passivamente.

Baseando-se na afirmativa de Humboldt, de que "*a linguagem não é produto mas atividade*", faz um paralelo entre o conceito aristotélico de **atividade** - vista como atividade, simplesmente; como potência e como prática concretizada em seus produtos - e o conceito de língua, para o qual se deve atentar. Assim, analogamente ao primeiro aspecto, a língua deve ser vista como falar, simplesmente - exteriorização da língua; quanto ao segundo aspecto, é o saber lingüístico ou saber falar; finalmente sob o terceiro aspecto a língua é o texto do falante, bem como a sua "bagagem" de conhecimentos lingüísticos, adquiridos no intercâmbio social, é o "produto", entendido este como um resultado em constante mutação. Para cada uma das três últimas definições Coseriu atribui uma perspectiva universal, uma particular e uma histórica.

Segundo o autor, a língua constitui-se de estruturas do falar, nas quais se deve distinguir o que é comum, ou seja, pertinente à **norma** e o que é funcional, isto é, pertinente ao **sistema**. A norma representa as realizações adotadas por uma comunidade de falantes, inseridas na sua cultura, ao passo que o sistema é a própria dinâmica do fazer lingüístico com suas diversas

possibilidades de realização, que, por sua vez, são sincronicamente equilibradas - interna e externamente - pela norma.

Quanto ao saber lingüístico - técnica de elaboração e realização da língua - o falante o adquire no próprio contato verbal com outros falantes, no processo histórico; trata-se, ainda, segundo o autor, de uma atividade consciente, comandada pelo falante. Neste sentido respalda Hermmann Paul, que afirmou a consciência do saber lingüístico, e contrapõe-se mais uma vez a Saussure, que preconizava a inconsciência dos falantes em relação às leis que regem as línguas.

Ainda neste capítulo são referidos três problemas que envolvem a mudança lingüística, é que é necessário distinguir-se: o problema racional da mudança, o problema geral das mudanças e o problema histórico da mudança lingüística e que são explicitados nos capítulos subseqüentes.

Pela leitura do *terceiro capítulo*, intitulado "**A Racionalidade da Mudança. Inovação e Adoção. As Leis Fonéticas.**", depara-se, inicialmente, com as considerações de Coseriu a respeito do questionamento que se faz, geralmente, em relação à mudança lingüística, no sentido de buscar-se o "por quê" de tais mudanças. Para ele, não há pertinência em buscar-se tal explicação, uma vez que, nesse aspecto, se trata de uma questão de ordem racional, cujas respostas definem a língua enquanto ser passível de mudança, ou melhor, a mudança é aí condição imprescindível ao próprio existir da língua. Referindo-se à questão filosófica da distinção entre ato e potência, alude às causas de Aristóteles,⁴ ou seja, a **causa formal** à qual está vinculada a língua tal como definida acima, isto é, a língua contém na sua essência a mutabilidade, que lhe é imanente. Também a **causa final** é aqui mencionada quando Coseriu afirma que "*o falar é atividade criadora, livre e finalista...*"⁵ tal como havia se referido anteriormente a Aristóteles, no qual baseava-se Humboldt, ao conceituar atividade, que não é uma simples "ação", mas uma "*atividade livre e finalista, que carrega consigo o seu fim e é a realização do próprio fim...*"⁶. Finalmente, a **causa eficiente** - aquilo que fomenta, provoca uma mudança - é relacionada às condições da mudança lingüística que são abordadas no capítulo seguinte.

Saber-se, contudo, por que as línguas não mudam totalmente é de certo uma questão pertinente, e cuja resposta deve-se buscar na própria história da língua. É a tradição lingüística, manifestada pela comunidade de falantes que controla o sistema e a norma utilizados pelo falante. Este, ao adaptar a língua às suas necessidades expressivas supera-a; aliás, o fato de dizer-se o

inédito, como meio de comunicação mesma, demonstra que a própria língua supera-se.

Considerando como "fatores de alteração da língua anterior ao ato" as "determinações psicofísicas" e as "determinações finais", afirma Coseriu que, não obstante na fala a língua historicamente constituída seja superada pelos fatores psicofísicos, determinantes das realizações fônicas, tais fatores não geram a mudança lingüística e sim alterações, porquanto - segundo Coseriu, com base em Dewey - na vida humana os fatores culturais e finalistas suplantam os fatores biológicos.

Quanto às determinações finais, o falante pode ter uma finalidade expressiva e uma finalidade comunicativa. Com a primeira, o falante lança mão do que lhe é possibilitado pela língua, geralmente selecionando dentre as diversas possibilidades que o seu saber lingüístico lhe faculta. Por desconhecer a norma, o indivíduo, recorrendo ao seu saber lingüístico, procede, por exemplo, como as crianças em fase de aquisição da linguagem, que flecionam as formas verbais irregulares como se fossem regulares.

No que se refere à finalidade comunicativa, o falante atém-se às circunstâncias em que ocorre a comunicação, incluso nestas seu interlocutor. Assim, o falante pode modificar ou suprimir elementos da norma, ou oposições do sistema que se lhe afigurem desnecessários, para permitir-lhe êxito no processo comunicativo. Pode-se perceber isso no fato de que um médico ou engenheiro, por exemplo, para garantir o entendimento num diálogo com um lavrador deverá suprimir aspectos da sua expressão lingüística, que certamente não devem fazer parte do saber lingüístico do homem do campo.

A mudança lingüística, na verdade, se dá pelo diálogo, quando um falante transmite ao saber lingüístico do seu interlocutor, suas diversas formas de realização. A **inovação** se dá no plano da fala e consiste na realização de formas diferentes do que é geralmente utilizado pela língua. A **adoção** pertence ao plano da língua e consiste na incorporação de uma inovação ao sistema ou ao saber lingüístico. Assim, é a adoção, portanto, que caracteriza a mudança lingüística. Necessário se faz saber que a adoção se dá mediante um processo seletivo de inovações.

Quanto às leis fonéticas, citando H. Paul, Coseriu nega a tese neogramática por esta não explicar os fatores que poderiam fomentar os contextos nos quais poderiam se dar as mudanças fônicas. Desse modo, atribui ao falar o contexto onde ocorrem tais mudanças, em cuja generalidade distinguem-se dois aspectos: **a generalidade extensiva** - difusão de uma inovação

na manifestação oral, concreta de toda a comunidade lingüística - e a **generalidade intensiva** - difusão de uma inovação em todos os contextos da fala em que aquela ocorre, num processo criativo. Para Coseriu as denominadas "leis fonéticas" são inerentes às línguas na medida em que constituem o exercício da liberdade e criatividade do falante sobre aquelas.

Finalmente, no *quarto capítulo* são abordadas "**As condições Gerais da Mudança. Determinações Sistemáticas e Extra-Sistemáticas. Estabilidade e Instabilidade das Tradições Lingüísticas.**"

Reafirmando a distinção entre causa e condição da mudança lingüística, esclarece o autor que a **causa** é um problema racional, ao passo que a **condição**, ou melhor, as condições que possibilitam a mudança são de natureza empírica e, como tais, se explicam pela própria história da língua.

Partindo-se do princípio de que é a liberdade lingüística do falante que "faz", ou melhor, refaz a língua, é pertinente saber-se **como**, no falar, esta se renova, bem como - enquanto sistema e tradição - aceita tal liberdade de expressão dos falantes.

Entendendo como "internos" os fatores "estruturais" e "históricos" que proporcionam a mudança lingüística, Coseriu descarta, conseqüentemente, a possibilidade de estes últimos - históricos - serem "externos". Os fatores externos, por sua vez, são determinantes do saber lingüístico e da variedade, que possibilitam o falar, constituindo-se, portanto, num fator indireto na evolução lingüística.

Desse modo, denominando de fatores "sistemáticos" e "extra-sistemáticos", respectivamente, os fatos do plano das oposições funcionais e da norma cultural de uma língua, bem como a diversidade do saber lingüístico gerado pela tradição da língua, afirma que ambos pertencem à língua e que é nesta que se encontram os fatores de sua própria mudança.

A língua, desse modo, modifica-se para satisfazer às necessidades que os falantes têm de se expressar, e isso se dá quando o saber lingüístico do indivíduo se renova, por rechaçar formas de expressão insatisfatórias à comunicação, assimilando outras formas.

A língua muda sistematicamente. Comprova-se essa sistematicidade, na sincronia, pelo fato de que entre dois "estágios" de língua a mudança ocorre sem que aquela deixe de ser sistemática. Desse modo, infere-se que a mudança é inerente ao sistema lingüístico.

Explicado o mecanismo da mudança da língua, passa Coseriu a relacionar as condições que viabilizam este processo.

São motivos facilitadores da mudança a variedade do saber lingüístico ou o seu enfraquecimento, ao passo que a homogeneidade do referido saber e o uso da tradição lingüística, pelos falantes de um dado contexto social, garantem uma certa estabilidade do sistema da língua.

Reafirmando o princípio de que a língua se faz constantemente, infere o autor que o sistema lingüístico é fragilmente equilibrado, e cita exemplos de precariedade desse equilíbrio. Refere-se desse modo às possibilidades de surgimento de novos elementos funcionais; à existência, no plano fônico, de correlações incompletas, tais como, por exemplo, surdo/sonoro, em que um dos elementos inexistente; a variação lingüística e as "exceções" que a gramática normativa registra, o grande número de oposições distintivas, possíveis numa língua e que não são utilizadas, bem como a excessiva importância de determinadas oposições em detrimento de outras, são elementos que confirmam a instabilidade do sistema lingüístico.

Segundo Coseriu, há uma influência recíproca entre norma e sistema, porquanto o que surge ou desaparece no sistema é antes registrado pela norma, bem como a alteração desta só se dá porque há a possibilidade no sistema. Assim, as denominadas "deteriorações" que a mudança causa são "automaticamente" renovadas, existindo antes, na língua, um período de coexistência entre elementos já existentes e os que surgem. São exemplos dados por Coseriu o emprego de "ille" latino, que já tinha um uso semelhante ao do artigo, antes de tornar-se efetivamente artigo; também no latim, a tendência à perífrase, determinando o uso de expressões com "de" em lugar de genitivo, mas só após um período de coexistência de ambos.

É também fator importante, que determina a instabilidade dos sistemas lingüísticos, a não-existência de elementos autônomos em tais sistemas, o que significa que **tudo se relaciona** harmônica e contrastivamente na estrutura da língua. Desse modo, uma mudança - surgimento ou desaparecimento de elementos - em qualquer dos subsistemas lingüísticos - fônico, lexical, gramatical - acarreta alteração em todos os demais.

Por fim, um outro fator que gera a mudança lingüística é a divergência entre o conhecimento do sistema e o conhecimento da norma, por parte do falante. No que tange ao sistema, o seu conhecimento é anterior ao conhecimento da norma porquanto dá-se na fase de aquisição da linguagem, quando a norma ainda não foi internalizada pelo falante; a norma requer

amplo conhecimento do que é realizado tradicionalmente, ou do que é possível realizar-se sem prejuízo do sistema. É desse descompasso que surgem as inovações, espalhando-se no momento oportuno, ou seja, quando se fragiliza a tradição ou no contexto de línguas cuja cultura seja reduzida.

Com uma notável visão abrangente, Coseriu busca inicialmente mostrar que sincronia e diacronia não são realidades incompatíveis, tal como propunha Saussure. Se se considera que sincrônica ou diacrônica não é a língua mas a abordagem de uma dada língua, supera-se fácil e coerentemente essa oposição. Ao afirmar que "*a historicidade da língua implica a sua sistematicidade*" quer o eminente autor esclarecer que a realização da língua enquanto norma, ou seja, a prática da tradição lingüística, é que permite a "construção" e continuação do sistema.

Desse modo, patenteando os equívocos da doutrina saussuriana, que postula a imutabilidade da língua, que estaria na sincronia, e a mutabilidade da fala, que por sua vez pertenceria ao plano diacrônico, Coseriu dá uma visão bastante coerente do que é a língua, considerada como base do próprio viver do homem enquanto ser social. Explica, assim, as "alterações" ou "desvios" - que na verdade fazem parte da mudança - como processos integrantes, indispensáveis à constituição da língua mesma.

Desnecessário se faz comentar de per se o que se encontra nos capítulos acima descritos porquanto, creio, tudo já foi pertinentemente dito, exceto alguns pontos que deixam dúvidas - ao menos para mim.

Não obstante reconheça a genialidade de E. Coseriu como pensador da questão polêmica e complexa da linguagem e o admirável grau de coerência contido na sua obra, dou-me à audácia de questionar um pequeno aspecto enfocado na sua obra, que consiste no que se segue.

Não desprezando a prioridade que Coseriu atribui aos fatores **internos** que fomentam a mudança lingüística, não creio cabível a minimização dos fatores "externos" tal como se observa nas palavras do autor:

*"São fatores de segundo grau (os fatores "externos") que não determinam diretamente a atividade lingüística: o que eles determinam é a **configuração do saber lingüístico**, que, por sua vez, é condição do falar. [...] As modificações na estrutura da sociedade não podem se refletir como tais na **estrutura interna** da língua, pois não se trata de estruturas paralelas. A estrutura da sociedade corresponde à **estrutura externa** da língua, à sua estratificação social. E esta é um*

*fato cultural. O que é social é, sem dúvida, um importante fator indireto na "evolução" lingüística, mas apenas na medida em que implica variedade e hierarquização do saber lingüístico, ou seja, como fator cultural."*⁷ [grifos meus]

Cabe aqui estabelecer-se um paralelo entre os fatores citados por Coseriu:

São fatores **internos**:

- os sistemáticos - tudo o "*que pertence às oposições funcionais e às realizações normais duma língua...*"
- os extra-sistemáticos - "*tudo aquilo que se refere à variedade do saber lingüístico numa comunidade falante [...] ao vigor da tradição lingüística.*"⁸

São fatores **externos** os fatos culturais, a estrutura externa da língua que "*não determinam diretamente a atividade lingüística*", mas "*a configuração do saber lingüístico, que, por sua vez, é condição do falar.*"

Desse modo, se a língua é mutável - e muda incessantemente - e é a liberdade lingüística do falante que "faz" - refaz - a língua⁹, e se essa liberdade lingüística depende do saber lingüístico do falante e é condição para a formação deste saber; se a norma é a tradição, o fato cultural que permite a construção e variabilidade do saber lingüístico; e se "*nada surge no sistema que não tenha existido antes na norma*" e, vice-versa, "*nada desaparece do sistema funcional a não ser através de uma ampla seleção realizada pela norma*"¹⁰, como concordar com a classificação de "fator indireto" - que é importante "**apenas**" porque "*implica variedade [...] do saber lingüístico*" -, dada pelo autor ao social e, portanto cultural, **normal**?

O autor afirma, no início e no final do capítulo IV, que "*as condições da mudança são exclusivamente culturais e funcionais.*" Neste mesmo capítulo: "*os fatores da mudança da língua existem na própria língua...*". Desse modo, a **condição cultural** é considerada integrante da língua mesma, donde se infere que os fatores "externos" ou culturais não podem ser considerados indiretos - no sentido de ter somenos importância - no processo da mudança lingüística, porquanto constituem uma das partes integrantes desse processo, sem o qual o mesmo não haveria. Analogamente à industrialização de um objeto, os fatores "externos" - o contato interindividual que permite a transformação do saber lingüístico do falante - seriam os condutores da matéria-prima - a diversidade lingüística dos falantes - que devem passar por um processamento-assimilação, ou seja, a seleção a que o saber ou o sistema

lingüístico procede - até chegar ao "produto", que é, na verdade, metamórfico, transformável - grosseiramente: uma massa de modelar? Contudo, tem vida própria, o que com a massa não ocorre.

Para concluir, ratificando a perspectiva de Coseriu, é interessante lembrar-se de que: se se lança mão das explicações filosóficas, e se considera a dialética existente no homem, nos produtos da sua ação, na natureza, enfim no existir, infere-se facilmente que a língua real, como parte da natureza, traz na sua aparente inércia - visão possibilitada pela observação numa dada sincronia, na qual as mudanças são inobserváveis - as transformações inerentes, implícitas nela própria enquanto língua natural.

NOTAS

1. O termo "**problema**" seja neste trabalho inferido como aspecto polêmico, para o qual não se chegou a uma solução consensual.
2. O autor exemplifica essa necessidade da diacronia, para a constatação da mudança, com os arcaísmos, que, enquanto são utilizados pelos falantes não são percebidos como tais, mas só quando estes adotam uma postura metalingüística, reflexiva e uma abordagem histórica.
3. COSERIU, Eugênio. *Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança lingüística*, p. 25-26.
4. VERGEZ, André e HUISMAN, Denis. *História dos Filósofos Ilustrada Pelos Textos*, p. 45-46.
5. COSERIU, Eugênio. *Sincronia, Diacronia e História...*, p. 63, Cap. III, 1.1.
6. Id., Ibid., p. 43-4, Cap. II, 2.2.
7. Id., Ibid., p. 101-102, Cap. IV, item 2.1.2.
8. Id., Ibid., p.102, Cap. IV, item 2.1.3.
9. Id., Ibid., p.100, Cap. IV, item 1.2.
10. Paráfrase feita por Coseriu a Saussure; op. cit., p.113, Cap. IV. item 4.3.1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Tradução de Maria G. Novak e M. Luíza Neri. Campinas: Pontes - Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2^a ed., 1988, p. 340-48.
- CABRAL, Leonor Scilar. *Introdução à Lingüística*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- COSERIU, Eugênio. *Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança lingüística*. Trad. de Carlos Alberto Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 7^a ed. rev., 1976.
- VERGEZ, André e HUISMAN, Denis. *História dos Filósofos Ilustrada pelos Textos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universitária Freitas Bastos, 6^a ed., 1984.
- MARTBURG, Walter Von. *Problemas e Métodos de Lingüística*. Trad. de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Difel, 1975.

TEXTOS DOS ALUNOS DA FAEEBA

A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS DE 1º GRAU

Alunos da FAEEBA: **Andréa Vianna Pacheco**
Eunice da Purificação Lima
Jucélia da Silva Macedo
Margareth Pereira da Silva
Tânia Mara Lopo Ogando
Supervisão: **Jacques Jules Sonnevile**
Professor da FAEEBA

I - INTRODUÇÃO

Sabemos o quanto é importante o sexo na vida do ser humano e, conseqüentemente, a orientação e a informação a respeito deste assunto. Por

isso, elaboramos um projeto com a finalidade de verificarmos como está sendo tratada a Educação Sexual nas escolas de 1º Grau de Salvador.*

Percebemos que atualmente, apesar da modernização da sociedade, ainda existe entre os jovens uma grande falta de informação a este respeito, trazendo como consequência a ocorrência de gravidez, aborto e doenças sexualmente transmissíveis.

Muitos pais se preocupam em dar uma orientação sexual aos seus filhos, já que os meios de comunicação abordam o tema exaustivamente, despertando a curiosidade precoce nos jovens.

Atualmente as escolas também tentam atender às necessidades dos alunos, principalmente quando há omissão por parte dos pais. Mesmo assim elas encontram a resistência de alguns pais, que consideram que o papel da escola é orientar a criança em outras áreas de conhecimento.

A nossa posição a respeito da orientação sexual parte do princípio de que o que define o certo e o errado em relação ao comportamento sexual é a postura pessoal (Suplicy, 1994). O que se constata na realidade, porém, são diversos setores que impedem ou dificultam esta tomada de posição consciente e crítica sobre a sexualidade.

As religiões determinam o comportamento sexual das pessoas quando propõem formas que orientam as relações e estabelecem valores a respeito da sexualidade humana. Também a própria sociedade interfere e colabora na manutenção de tabus e preconceitos. A mídia, por sua vez, expõe os jovens a uma carga maciça de informações nem sempre adequadas sobre a sexualidade, influenciando seus valores e comportamentos e interferindo no seu desenvolvimento sexual. (Pinto, 1994)

A educação sexual nas escolas necessariamente segue uma linha pedagógica. Se esta for a **Pedagogia Liberal Tradicional**, a orientação sexual, ao contrário de levar os jovens a uma postura pessoal, consciente e crítica, estará cheia de preconceitos, fruto da repressão da sociedade e da família, se confrontando com os modelos de comportamento sexual difundidos pelos meios de comunicação.

A **Pedagogia Progressista** preconiza que a escola deve dar orientação sexual, pois sexo também se aprende na escola. As crianças convivem

* Para fins de publicação na Revista da FAEEBA, o texto foi revisado por Jacques Jules Sonnevillle e Lígia Pellon de Lima Bulhões, professores da FAEEBA/UNEB.

com o sexo em todos os lugares, através de gestos, palavras e atos, provocando nelas a curiosidade que precisa de respostas. As pessoas indicadas para responder a estas perguntas são as que os jovens respeitam e nas quais confiam. Portanto, a escola não pode ignorar o sexo e os professores devem considerá-lo como parte essencial da personalidade do educando.

Assim, as linhas que orientaram a nossa pesquisa foram as seguintes:

- a escola deve dar uma orientação sexual verdadeira e completa;
- a orientação sexual deve informar os jovens de modo a conhecer o seu próprio corpo, o seu funcionamento biológico, o sexo como instrumento de prazer, e as conseqüências que a prática sexual pode trazer;
- o professor deve ter uma visão crítica sobre os fatores que interferem na postura diante da sexualidade, tanto dos alunos quanto a sua própria;
- a falta de preparo e o preconceito do professor têm graves conseqüências para a educação sexual na escola.

II - METODOLOGIA

A nossa pesquisa foi um estudo de caso realizado em duas escolas do bairro de Cabula, na cidade de Salvador, onde também se situa a Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA/UNEB. A primeira é uma escola particular, com um quadro de 36 professores, e a segunda uma escola pública estadual, com 38 professores. Em ambas as escolas o ensino se estende desde as classes de alfabetização até a 8ª série do 1º Grau.

A amostra não probabilística de 30 professores foi o resultado duma escolha acidental de 15 professores em cada uma das escolas. O instrumento da pesquisa foi um questionário com um total de 30 perguntas, das quais 13 fechadas, 8 abertas e 11 com uma parte fechada e outra parte aberta.

Cada componente da equipe foi responsável por seis questionários. Houve certa dificuldade no preenchimento dos mesmos devido à grande quantidade de perguntas, o que desestimulava alguns professores a fazê-lo.

Depois da coleta de dados, a etapa seguinte foi a apuração quando foram listadas as respostas por pergunta. A seguir, os dados quantitativos foram tabulados, enquanto as respostas às perguntas abertas foram classifi-

cadadas por categorias, dando origem às tabelas-resumo para fins de análise e comentário. Seguem, agora, os resultados do nosso trabalho de campo.

III. OS RESULTADOS

1. Os professores pesquisados

Dos 30 professores pesquisados, apenas 1 não era do sexo feminino. Tal predominância praticamente absoluta de mulheres no ensino tornou-se geral nos níveis de primeiro e de segundo grau no país, devida ao crescente desprestígio sócio-econômico a que vem sendo submetida a profissão de professor-educador.

A incidência de professores casados é bastante superior na escola pública, com 80,0%, contra apenas 26,7% na escola particular.^{*} Nesta, a aceitação de professores casados é dificultada devido aos problemas que os filhos eventualmente possam causar. Por exemplo, em caso de doença dos filhos (80,0% dos professores da escola pública têm filhos), o professor terá que dar assistência a estes e, por conseguinte, faltará ao trabalho.

[JJS4] Comentário:

Isso se reflete em outros dados como, por exemplo, os referentes à idade. Os professores com menos de trinta anos somam apenas 26,6% na escola pública, contra 70,0% na escola particular. Devido à sua grande expansão nos últimos anos, a rede particular absorveu muitos professores recém-formados, os quais podem ser adaptados aos métodos e interesses da escola, o que é mais difícil de acontecer com um professor com longa experiência no ensino. Este resiste a novos métodos.

Assim, a grande maioria (80,0%) dos professores na escola particular têm poucos anos de docência (de 1 a 7 anos apenas). Por não terem estabilidade no emprego, dificilmente se aposentarão exercendo a profissão numa escola particular. Na escola pública, onde é garantida a estabilidade no emprego, o tempo de docência é de 8 a 15 anos em 60,0% dos casos e de 16 a 25 anos para 33,3% dos professores. Sem nenhuma dúvida, a estabilidade

* Devido ao espaço limitado, as tabelas com os dados numéricos não serão reproduzidos neste texto, ficando à disposição dos interessados no NUPE - Núcleo de Pesquisa e Extensão - da FAEEBA. Os dados se referem ao segundo semestre de 1994, quando a coleta de dados foi realizada. O relatório com os resultados da pesquisa foi redigido no primeiro semestre de 1995.

no emprego é para o professor um estímulo muito forte para permanecer no exercício da sua profissão.

Outra diferença entre a escola pública e a escola particular se refere à quantidade de turnos de trabalho numa mesma escola. Naquela, 80,0% dos professores ensinam em dois turnos, contra apenas 40,0% na escola particular. Isso acontece porque na escola pública trabalhar em dois turnos significa ganhar salário dobrado, enquanto na escola particular o trabalho em dois turnos acrescenta apenas uma determinada porcentagem ao salário-base. Por este motivo, também, 86,7% dos professores da escola particular trabalham em mais de uma escola, contra 46,7% dos da escola pública.

Quanto ao grau de instrução, em ambas as escolas há 5 professores (33,3%) que possuem o nível superior. Mas na escola pública foram encontrados 2 professores que possuem nível superior incompleto, ou seja, que ainda estão cursando a Universidade. Há uma grande variedade de cursos de nível superior, embora predominem o de Educação (3 casos) e os da área de Ciências Humanas (4 casos). A habilitação de Segundo Grau predominante é o Magistério, feito por 66,7% dos professores.

Dos professores pesquisados, 6 ensinam nas classes do pré-escolar (apenas 1 na escola pública), 19 nas classes de primeira até a quarta série (11 na escola pública) e 31 nas classes de quinta até a oitava série (22 na escola pública). Assim, ficou evidente que parte considerável dos professores ensina em mais de uma série (sobretudo da quinta até a oitava série) ou até em mais de um nível.

2. A (des)informação sexual dos alunos

Segundo 86,7% dos professores os alunos não estão informados sobre questões relacionadas a sexo.

Isso é comprovado, na opinião da quase totalidade (96,7%) dos professores, pela influência que a televisão exerce sobre o comportamento dos alunos, o que se revela nas imitações que fazem dos artistas (40,0% das respostas) ou nos comentários sobre filmes e novelas (para 30,0% dos professores). Segundo um professor, "*Pensam que tudo que aparece nas telas é correto e pode ser imitado.*" (9) *

* O número no fim das citações é o código do questionário onde se encontra a resposta citada.

A televisão teria uma influência negativa sobre o comportamento sexual dos alunos (33,0% das respostas), ou pecando por excesso ou abordando a sexualidade de modo irresponsável, sem seriedade. Um professor assim justifica sua opinião: *"a televisão é o meio de comunicação de maior influência em nossas casas. E com a censura liberada eles, através de cenas que passam nas novelas, distorcem a visão do que seja sexo, principalmente quando não se tem uma orientação familiar e escolar."* (21)

Outro sinal da desinformação dos alunos a respeito da sexualidade é a existência de tabus (segundo 56,7% dos professores) como a virgindade, a vergonha de se falar sobre sexo, a gravidez indesejada, anticoncepcionais, aborto, homossexualismo e menstruação. Uma das respostas descreve estes tabus como *"relativos à concepção, valor do corpo feminino x masculino, tamanho dos órgãos sexuais, comportamentos, o valor do homem e da mulher na sociedade, aborto, contracepção"*. E continua afirmando que estes *"são alguns dos assuntos evitados ou comentados em tom de gracejo e sem profundidade."* (15) Vemos com isso que, apesar da evolução dos costumes sociais, ainda é grande a incidência de tabus na nossa sociedade. Um exemplo típico são o homossexualismo (citado por dois professores) e a menstruação (igualmente duas vezes citada).

Na opinião dos professores, apenas uma minoria dos alunos (segundo 46,6% das respostas) ou, pior ainda, nenhum aluno (10,0%) teria conhecimento sobre as doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS. Este desconhecimento seria particularmente acentuado na escola particular, onde 53,3% dos professores acham que apenas uma minoria conhece o assunto, e 20,0% responderam que nenhum aluno o domina. Este fato é extremamente grave, devido à crescente incidência destas doenças entre os jovens que precocemente passam a ter uma vida sexual ativa.

3. A orientação sexual na escola

A quase totalidade (96,7%) dos professores considera indispensável que a escola dê uma educação sexual aos alunos. Estes devem ser esclarecidos sobre a sexualidade (76,6% das justificativas), sobre o funcionamento do seu corpo (13,3%), os problemas causados pela gravidez indesejada e o aborto, e orientados para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (23,3%). *"A maioria das pessoas recebe uma criação cheia de mitos e tabus, com pouquíssima informação científica sobre o corpo humano e sexualidade humana."* (15)

Segundo 86,7% dos professores (93,3% na escola pública), os pais transferem para a escola a responsabilidade de dar esta orientação sexual a seus filhos. Educados com tabus e sem abertura para conversar sobre sexo com os seus filhos, os pais esperam que a escola o faça, dando as informações adequadas, já que a consideram capacitada para realizar tal tarefa.

Apenas 4 professores acham que os pais não transferem para a escola tal responsabilidade, seja porque eles próprios dariam implicitamente uma orientação sexual a seus filhos, ou porque não o fazem nem aceitam que os outros o façam.

Assim, 80,0% dos professores responderam que a educação sexual deve ser uma disciplina do currículo. *"Porque como qualquer disciplina, faz parte da vida e é de grande importância para o crescimento pessoal do ser humano"*(30) Através de informações os alunos devem aprender que o sexo não é feio nem sujo. Deve ser combatido o alto nível de desinformação a respeito do sexo, que o coloca como um fenômeno desvinculado do processo de concepção, gerando uma alta taxa de natalidade entre pré-adolescentes e adolescentes e contribuindo para a crescente incidência das doenças sexualmente transmissíveis entre os jovens.

Os 20,0% de professores que não concordam com a educação sexual como disciplina do currículo alegam que esta orientação deve ser dada pelos pais. No entanto, outros acham que os pais não têm maturidade para admitir tal disciplina no currículo dos filhos. Outros, ainda, acreditam que este assunto já faz parte do conteúdo de Ciências.

Entre os conteúdos que os professores selecionariam para fazer parte desta disciplina dois temas prevalecem: em primeiro lugar, o que trata das questões relacionadas com a gravidez indesejada, planejamento familiar, método contraceptivo e aborto (em 60,0% das respostas) e, em segundo lugar, o que aborda o problema das doenças sexualmente transmissíveis, entre elas a AIDS (53,3%). Na opinião dos professores, estes temas merecem ser discutidos por causa da sua importância na vida do ser humano.

4. A prática da orientação sexual

Os professores (69,9%) acreditam que a educação sexual deve ser uma forma de esclarecimento e conscientização do indivíduo e não um meio de defender comportamentos polêmicos, atualmente postos em evidência. A imparcialidade e a informação científica são fundamentais no tratamento da sexualidade humana. Só assim a orientação sexual na escola será recebida

sem traumas pelas famílias dos alunos, pois estas devem ser envolvidas em todo o processo de conscientização das crianças e dos adolescentes. Os professores acreditam que a educação sexual assim conduzida *"seja de grande importância, pois a mentalidade do homem está evoluindo com o passar do tempo e esse tema deve ser tratado com bastante clareza para todos, evitando problemas principalmente entre os adolescentes que precisam obter respostas para as suas curiosidades naturais."* (25)

Para que esta orientação seja eficiente, ela deve ser dada através de vídeos, livros, jornais, revistas, cartazes, pesquisas e textos, pois estes recursos, além de informar, possibilitam fornecer através de ilustrações conhecimentos relevantes para complementar a educação sexual. *"A escola deverá utilizar palestras, vídeos, informações de revistas e jornais especializados."* (7) *"Deve ser dada de acordo com as necessidades, dúvidas surgidas pela criança. E até mesmo pelo próprio direito de conhecer o seu corpo e o ato sexual, que é visto como algo estranho, pecaminoso."* (25)

Os métodos propostos pelos professores podem ser classificados em três categorias: 1) conversas, palestras, aulas expositivas, debates (66,7%); 2) cartazes, filmes, vídeos (40,0%); e 3) livros, revistas e pesquisas (20,0%). Eles acham importante aliar estes diversos métodos para tornar o assunto mais dinâmico e com a seriedade necessária que o tema exige. Um professor descreve assim a prática da orientação sexual: *"Um método científico, baseado em uma concepção pedagógica voltada para a informação do aluno e da família do aluno. Utilizaria para isso atividades de cooperação, tais como: seminários, pesquisas, palestras, filmes e debates."* (15)

O principal objetivo que os professores pretendem alcançar com a educação sexual é informar (50,0%), no sentido de *"levar informações às pessoas, mostrando que o sexo é natural, mas que requer conhecimento e responsabilidade de quem o pratica."* (30)

A orientação sexual de certo modo já faz parte da prática pedagógica dos professores. Apenas 2 declaram que deixam de responder a seus alunos quando fazem alguma pergunta a respeito de sexo, seja porque ficam constrangidos, por terem recebido uma educação bastante conservadora, ou porque, na sua opinião, os alunos nada perguntam.

A grande maioria sempre tenta responder aos alunos. Alguns (20,0%) dão como motivo a preocupação de que estes se informem em fontes inadequadas. *"Acredito que se eu me omitir o aluno irá buscar informações em outras fontes (não recomendáveis na maioria das vezes), e vou rea-*

firmar o antigo tabu sobre o sexo como um assunto pecaminoso e proibido." (15) Alguns professores pretendem esclarecer dúvidas e criar um clima de segurança (16,6%). Outros objetivam transmitir conhecimento sobre o assunto (10,0%). Curiosamente, 23,3% destes professores afirmam que os alunos, por constrangimento, nada perguntam.

Na prática pedagógica diária pode-se observar a interferência da religião no comportamento sexual dos alunos, visto que os que seguem orientação religiosa evitam tocar em assuntos relacionados ao sexo, seguindo assim os preceitos pregados pela sua religião, onde sexo é ligado a pecado. *"Sim, os que têm uma vida religiosa ativa evitam tocar em assuntos relacionados a sexo."* (14)

5. A qualificação dos professores para dar orientação sexual

Todos os professores pesquisados responderam que, para dar orientação sexual, precisam estar preparados, seja para que possam responder com segurança e conhecimento (60,0%), ou para não dar informações desatualizadas ou incorretas (26,6%). Se o professor não estiver preparado, ele poderá equivocar-se e, conseqüentemente, deixará de responder determinadas perguntas. *"Qualquer pessoa que se dispõe a ministrar qualquer tipo de conhecimento deve logicamente procurar se instrumentalizar para superar seus próprios mitos e rever sua própria concepção sobre o assunto a ser tratado, a fim de dar-lhe um tratamento adequado e especializado na sala de aula."* (15)

A quase totalidade dos professores (96,7%) procura se habilitar através de cursos (53,3%), palestras (36,7%) e seminários (23,3%). Eles mantêm-se atualizados lendo revistas (90,0%), livros (83,3%) e jornais (73,7%), a fim de se sentirem seguros e aptos para dar a orientação sexual conforme a proposta citada acima.

Uma última pergunta aos professores tratava das perspectivas que poderiam ser delineadas a partir da orientação sexual. Estas perspectivas podem ser classificadas em três categorias: 1) acabar com as doenças sexualmente transmissíveis, o aborto e a gravidez indesejada (40,0%); 2) acabar com os tabus e preconceitos sobre o sexo (33,3%); e 3) educar, conscientizar, informar e esclarecer os alunos, para que possam crescer sem preconceitos e praticar o sexo com responsabilidade.

IV. CONCLUSÃO

Os dados obtidos nos permitem afirmar que:

- apesar da evolução dos padrões morais da sociedade, os tabus ainda são um fator predominante nos assuntos relacionados ao sexo;
- a religião é um fator de restrição no comportamento sexual dos alunos (por exemplo: o sexo como algo pecaminoso, os preconceitos em relação à virgindade, o homossexualismo);
- a influência da TV na vida sexual das crianças e adolescentes, visto que esta influencia a visão e o comportamento em relação ao sexo, mas não informa sobre as conseqüências e os perigos do sexo irresponsável.

Com base nestes dados comprovou-se a importância da educação sexual na escola, desde que seja verdadeira e completa. Esta orientação sexual deve informar sobre as funções sexuais do organismo, a fim de que os alunos conheçam seu próprio corpo como instrumento de prazer. Deve, igualmente, informar a respeito das conseqüências que o sexo pode trazer, como a gravidez indesejada, o aborto na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis, entre elas a AIDS.

Outro resultado da pesquisa foi a importância atribuída pelos professores ao preparo e ao conhecimento para uma verdadeira orientação sexual. A sua visão crítica e sua própria postura diante da sexualidade são um fator decisivo para o grau de liberdade que os alunos sentem para falar, perguntar e discutir as questões sobre sexo, quando estas não podem ser resolvidas no contexto da família, visto que a grande maioria dos pais transfere para a escola esta responsabilidade.

Podemos, assim, concluir que o objetivo da nossa pesquisa foi plenamente alcançado, nos dando uma visão abrangente sobre a problemática da orientação sexual na escola. No entanto, valeria a pena estudar mais a fundo a influência da mídia sobre o comportamento sexual das crianças e adolescentes, e sua importância na divulgação de informações e valores sexuais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ORTH, Edgar. *Educação Sexual da Criança*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PINTO, Luiz Fernando. A (des)educação sexual na televisão. *REVISTA DA FAEBA*, nº 3, 1994, p. 39 - 53.

SUPLICY, Marta. *Sexo para adolescentes: amor, homossexualidade, masturbação, virgindade, anticoncepção, Aids*. São Paulo: FTD, 1988.

FÓRUM Nacional de Educação e Sexualidade. *Guia de Orientação Sexual. Diretrizes e Metodologia da Pré-Escola ao 2º Grau*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VEJA, ano 26, nº 41 (13.08.93), p. 88 - 89.

_____, ano 27, nº 8 (23.02.94), p. 73.

_____, ano 27, nº 12 (23.03.94), p. 82 - 84.

_____, ano 27, nº 42 (17.08.94), p. 89.

RESENHAS

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá, Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. Salvador: Edições SECNEB e Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995, 726 p.

Narcimária Correia do Patrocínio Luz
Professora da Universidade da Estado da Bahia

Agadá, Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira, de Marco Aurélio Luz, além de trazer uma enorme quantidade de informações sobre as instituições das tradições africanas no Brasil e seu universo de valores e linguagens, também destaca-se em relação ao funcionamento das políticas do Estado europocêntrico e seus desdobramentos no decorrer da nossa história.

A singularidade da abordagem desse livro reside sobretudo na ruptura que o autor provoca com os limites positivistas, valorizando a partir daí as

narrativas do mito da tradição africana como fonte de saber universal, atemporal.

É um livro resultante de uma experiência ímpar, já que Marco Aurélio Luz vivencia tanto a comunidade negra, possuindo títulos de Otun Oju Obá no Ilê Asê Opô Afonjá de culto aos orixás, e o de Elebogi no Ilê Asipá de Culto aos ancestrais Egungun, como também vivencia a academia como Mestre e Doutor em Comunicação, com pós-doutorado em Ciências Sociais na Sorbonne Université de Paris V.

Atuando nos limites e no entrecruzamento desses universos da formação social brasileira, Marco Aurélio Luz também é membro da diretoria da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, representante nacional do Conselho Consultivo do Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-Brasileira - INTECAB, e membro do Núcleo de Educação Pluricultural - NEP, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

É autor de vários livros, dentre os quais *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*, *Cultura Negra em Tempos Pós-Modernos*, e *Do Tronco ao Opa Exin*.

Neste novo livro Marco Aurélio Luz abre a percepção do leitor para a pujança do continuum da civilização africana antes e durante o período colonial e neocolonial, e sublinha que o elo mais forte do sistema colonial mercantilista escravista europeu foi o capital financeiro, e a atividade mais rentável o tráfico escravista: era a pedra angular do triângulo comercial Europa, África e América.

Por outro lado, o livro nos leva a perceber que o elo mais fraco desse sistema era o próprio tráfico escravista, que proporcionava a incessante vinda dos africanos para a América, o que também propiciou a expansão constante da insurgência africano-americana, caracterizada por fatos históricos como Palmares, a independência do Haiti, os grandes quilombos da Jamaica e Cuba, e principalmente a luta de afirmação existencial do povo negro, inviabilizando a acumulação escravista.

Desta forma, *Agadá* nos possibilita perceber o negro como sujeito coletivo da história, que interfere diretamente no fim do tráfico e da escravidão, além de repor nas Américas sua comunalidade baseada em seus valores, linguagem e formas de sociabilidade das suas diversas tradições.

A pujança da comunalidade africano-brasileira, ao lado da comunalidade aborígine, frente ao Estado-Nação moderno europocêntrico, caracte-

rizam a pluralidade das nações nas Américas, assim como processos semelhantes ocorrem nos países que se formaram após a presença colonial, seja na África ou na Ásia.

Agadá aprofunda a perspectiva que trata da tensão entre o europocentrismo da sociedade oficial e a comunalidade africano-brasileira e a aborígene, mostrando-nos que é no seio dessa tensão que se dá a dinâmica histórica das formações sociais nas Américas, para além do paradigma da luta de classes.

Essa tensão tão bem analisada por Marco Aurélio Luz se caracteriza, por um lado, pelo colonialismo e seus desdobramentos, por estratégias de catequização, redução, repressão, recalque, e, de outro lado, pela insurgência e afirmação existencial coletiva dos valores, linguagens e instituições da sociabilidade africano-brasileira e aborígene.

Assim, essa luta envolve portanto formas geralmente desprezadas pelos cientistas sociais, ou seja, uma dinâmica na microfísica do poder rotulada como "cultura", que abarca as tentativas de impor valores, linguagens, relações sociais, políticas de repressão e abandono, caracterizando genocídios inspirados por uma preposição neocolonial de branqueamento. de outro lado, essa luta revela a pujante potência comunal da sociabilidade africano-brasileira.

Nos interstícios do Estado moderno, uno, positivista e iluminista, a comunalidade africano-brasileira repôs suas tradições, que caracterizam a identidade de uma população. Através de *Agadá* podemos perceber um novo horizonte de historicidade brasileira, bem como das sociedades contemporâneas, marcadas pela pluralidade étnica e sócio-cultural.

Sem dúvida, o livro de Marco Aurélio Luz se constitui num novo continente teórico-epistemológico, que abre perspectivas para uma melhor compreensão das sociedades contemporâneas.

Sobre *Agadá, Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*, assim observou o renomado escritor Maffesoli:

"Me parece efetivamente que este livro é um modelo de trabalho sócio-antropológico. Ele alia ao mesmo tempo um bom conhecimento histórico, uma análise pertinente da cultura, tudo a partir de uma problemática teórica das mais pertinentes.

Desse ponto de vista a sinergia entre os diversos elementos indicados fazem deste livro um trabalho dos mais prospectivos para compreender as sociedades contemporâneas."

Agadá é nome da espada de Ogum, com a qual abre os caminhos da civilização.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador-Bahia. Centro Editorial Didático da UFBA, 1995, 107 p.

A autora, Ana Célia da Silva é baiana de Salvador, pedagoga, mestre em Educação pela UFBA, militante do Movimento Negro e professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

É autora das pesquisas *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de nível I* - Dissertação de Mestrado - FAGED/UFBA, 1988, e *Se eles fazem eu desfaço: uma proposta de reversão dos estereótipos no livro didático* - Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Rio de Janeiro, 1991.

O trabalho em pauta resulta das observações e dos conhecimentos adquiridos na função de orientadora educacional, na militância no Grupo de Educação do Movimento Negro Unificado (MNU) e das habilidades de sistematização e reflexão adquiridas no Mestrado de Educação.

Trata da ideologia do branqueamento veiculada através dos estereótipos presentes nos materiais pedagógicos e nos livros de Comunicação e

Expressão de Ensino Fundamental. E analisa a ação mediadora do professor no processo de internalização dos estereótipos, na sua ação pedagógica.

Identifica como conseqüências da internalização da ideologia do branqueamento a fragmentação da identidade étnico-racial dos descendentes de africanos, traduzida na perda da auto-estima, na rejeição aos assemelhados étnico-raciais, e na dificuldade de organização coletiva a nível político na sociedade.

Recomenda a observação de outros instrumentos expansores da ideologia e estereótipos inferiorizantes, vigentes na sociedade, e a interferência na formação do professor, no sentido que o mesmo venha a ter condições de utilizar o livro didático de forma crítica, atuando como mediador consciente e formador do pensamento crítico dos seus alunos.

A autora