

educação & realidade

O SUJEITO

A MODERNIDADE

A EDUCAÇÃO

O Sujeito, a Modernidade e a Educação Nadja Hermann Prestes	3
As Armadilhas da Precocidade. Intervenção Precoce e Abordagem Científica Eric Plaisance	11
A Avaliação do Ensinar e do Aprender na Universidade: Controle, Dissimulação ou (re)Construção Coletiva Sônia Mara Moreira Ogilba	19
A Aprendizagem Política do Estudante Universitário Denise Leite	25
Aluno do Ensino Noturno: Um Trabalhador Ignorado Bruno Pucci, Newton R. de Oliveira e Valdemar Sguissardi	32
Perfil do Calouro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Flávio Koff Coulon	45
A Formação do Professor em uma Perspectiva Crítica Antônio Flávio Barbosa Moreira	55
Movimento Docente no Período de Abertura Política: 1978-1980 José Fagundes e Lúcio Kreutz	62
CEPLAR - Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964) Osmar Fávero e Everaldo Ferrelra Soares Júnior	73
Avaliação do Professor ou da Universidade Pública? Cécilia Irene Osowski	87
A Educação Superior Dentro dos Planos do Governo Klra Tarapanoff	92
Senso e Contra-Senso da Educação no Contexto Internacional Oyara Petersen Esteves	108

Editoração Eletrônica: Aldo L. Jung

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinaturas devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade** para

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
CEP 90040-060 - Porto Alegre - RS
Fone (051) 228 1633, ramal 3268
Brasil

Assinatura para 1992 *

até março 1993 Cr\$ 35.000,00

nº avulso Cr\$ 20.000,00

No exterior, via aérea

assinatura 1992 US\$ 20,00

nº avulso US\$ 12,00

ISSN 0100-3143

V.17 nº 2, jul./dez. 1992

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa

Conselho Editorial: Balduino A. Andreola (presidente), Alceu Ferrari, Aldaneí Areias, Fernando Becker, Maria Estela Dal Pai Franco, Méron Campos Bordas, Norma Regina Marzola, Rosa Mª Hesseí Silveira, Rovílio Costa, Rute Vivian Baquero.

Secretária: Jacy Busatto

Composição: Central de Produções da Faculdade de Educação

Digitação: Nilo Salvagni

O sujeito, a modernidade e a educação

NADJA HERMANN PRESTES

A temática desenvolvida por Michel Foucault (1926-1984) é desestabilizadora em relação à racionalidade ocidental. Por outro lado, é fascinante tanto pelo brilho e lucidez da crítica, como pela riqueza do instrumental teórico apresentado.

Os discursos que justificam a razão do sujeito vêm desde o século XVIII e estiveram sempre presentes na prática e teoria educacional. Enfrentam em Foucault um grande desafio: refletir sobre novos enfoques, questionar o paradigma das ciências humanas e revisar as verdades científicas.

A natureza e o exercício do poder nas instituições, suas relações com a produção da verdade, as resistências que suscita, o desmascaramento das ciências humanas, a ética ocidental não baseada no seu fundamento, mas através das relações de cada um consigo mesmo e com sexo, a emergência da subjetividade através de práticas de si são tematizações que exigem uma reflexão da educação, na medida em que ela atua sobre o sujeito, na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o saber.

Depois de ler Foucault não se consegue ter o mesmo olhar sobre as coisas. A razão é dominadora: observa, enquadra, normaliza. E então surge a pergunta: é essa a razão que a educação propõe?

Este trabalho pretende refletir sobre as relações que se estabelecem entre sujeito, modernidade e educação de forma a ampliar essa compreensão. Para tanto, está organizado através dos seguintes itens:

- 1) O sujeito como autoconsciência, ou seja, uma análise de como se constitui o sujeito da modernidade;
- 2) O discurso negativo sobre o sujeito, abordando pontos relevantes da teorização desenvolvida por Michel Foucault em sua obra. Aqui se busca compreender qual a significação que o autor confere ao sujeito.
- 3) Que relações se estabelecem entre a educação

e a teoria de Foucault.

1. Sujeito com autoconsciência

O projeto da modernidade traz no seu bojo a filosofia do sujeito, que busca um fundamento não localizado no mundo objetivo e assim construído a partir do próprio sujeito. Este passa a ser objeto de si, que se expressa no conceito de auto-reflexão. Assim, a relação do sujeito consigo mesmo constitui-se como fundamento da verdade (só é racional aquilo que é justificável).

O homem, enquanto autoconsciência, desenvolve a tarefa de estabelecer a ordem do mundo, no momento em que toma consciência de sua existência simultaneamente autônoma e finita.

A idéia de fundamento percorre toda a tradição filosófica e em Hegel chega a sua explicitação. Na filosofia hegeliana o fundamento não é exterior à subjetividade, mas se dá com a própria subjetividade. Daí pode ser estabelecida uma identificação, porque o fundamento e racionalidade é subjetividade.

É justamente Hegel quem vai desenvolver o conceito mais preciso de modernidade como auto-compreensão. Refere-se à modernidade usando um conceito de época "os tempos modernos", expressando a convicção de que o futuro chegou (há uma consciência histórica). Tematiza a modernidade, relacionando-a com a consciência do tempo e racionalidade.

Para que o homem conferisse à sua prática efetividade, de modo a cumprir as aspirações dos tempos modernos, se estabelece o positivismo da eticidade; as relações entre os homens não mais baseadas na autoridade externa (proveniente da religião), mas na razão universal. A modernidade, então, tem que justificar-se a si mesma e criar as normas que a regem.

Um dos princípios que a orienta é a

subjetividade: o mundo é o espírito que se aliena a si próprio. Essa subjetividade é a liberdade, é a reflexão (flexão sobre si) do espírito. Conforme Hegel

Na representação que exprime o Absoluto com Espírito está expresso que o verdadeiro é efetivo somente como sistema, ou que a substância é essencialmente sujeito. É esse o conceito mais elevado que pertence à Idade Moderna e à sua religião (Hegel, p.22).

Habermas indica a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa como os acontecimentos que estabeleceram o princípio da subjetividade:

Contra a fé na autoridade da prática e da tradição o protestantismo proclama a soberania do sujeito que faz valer o seu próprio discernimento: a hóstia não passa de massa de farinha, as relíquias não são mais do que os ossos. Logo depois a Declaração dos Direitos do Homem e o Código Napoleônico consagram, em detrimento do direito histórico, o princípio do livre arbítrio como fundamento substancial do Estado (Habermas, 1990, p.28).

O princípio da subjetividade leva ao desdobramento do espírito e cria as configurações da cultura moderna: as ciências, as artes, os códigos morais, as leis. A ciência é a expressão do sujeito cognoscente que abandona as explicações mágicas, ou, conforme as palavras de Hegel, a ciência é "a realidade efetiva do Espírito e o reino que constrói para si". As normas morais reconhecem a liberdade subjetiva e as leis universais reconhecem a vontade subjetiva. A arte é a expressão da interioridade absoluta. Assim, a modernidade é uma encarnação do princípio da subjetividade. Habermas afirma que

trata-se da estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se debruça sobre si como sobre um objeto para se compreender como uma imagem refletida num espelho, precisamente, "uma atitude especulativa" (Habermas, 1990, p.29).

Em Kant também há uma subjetivação da racionalidade, do fundamento, pois a inteligibilidade não é extraída da realidade, mas obtida "a priori" pela razão.

Anteriormente a Kant, a racionalidade é um princípio exterior ao sujeito (em Platão são as idéias, em Aristóteles é a substância, na idade Média é Deus) e na modernidade o sujeito é um conceito-chave em todo o discurso filosófi-

co da modernidade. A ciência, a ética, a educação e a ordem jurídica se organizam em função desse conceito.

2. O discurso negativo sobre o sujeito: a teorização de M. Foucault

Foucault trata de distanciar-se da filosofia do sujeito, faz uma crítica à racionalidade ocidental, à modernidade e "desmascara" as ciências humanas. Um de seus objetivos é evidenciar os condicionamentos pré-científicos da ciência (configurações de poder).

Na vasta obra de Michel Foucault encontra-se um tema que permeia toda sua investigação: a crítica do sujeito, tal como foi estabelecida pelo projeto da modernidade.

Esta crítica é desenvolvida metodologicamente pela Arqueologia do Saber, que permite ler os cataclismas da história, as rupturas e as descontinuidades. Ao optar pela Arqueologia, que permite a análise no dimínio dos fatos, Foucault busca novas configurações não presentes nos recursos metodológicos tradicionais. A história retorna ao arcaico do qual o homem não tem domínio, mas que o produz.

A história contínua, progressiva é o espaço da consciência, da constituição de racionalidade, ou seja, do sujeito da modernidade.

Foucault quer romper tanto com o projeto divino como com o projeto antropocêntrico. A história não é o desdobramento do espírito hegeliano, nem a manifestação de Deus, nem o campo de ação práxis.

A introdução da genealogia traz a formação dos discursos pela gênese das práticas de poder. Aqui mais uma vez o sujeito da modernidade é prescindido, pois ele é analisado como configuração epistêmica. A genealogia é definida como

o acoplamento dos conhecimentos com memórias locais que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas técnicas atuais (...). Trata-se de ativar saberes locais, descontinuos, desqualificados, não legitimados contra a instância, teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome do conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns (...). A genealogia seria um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico (Foucault, 1985, p.171-2).

Foucault faz críticas à ciência na medida em que ela qualifica ou desqualifica saberes. A arqueologia, enquanto método de análise da discursividade local, e a genealogia como tática que a partir da discursividade local ativa saberes libertos da sujeição, se contrapõem à hierarquização científica do conhecimento, à positividade da ciência.

As práticas disciplinares, através de suas regras de observação, de vigilância, de controle, individualizam o homem e o tornam sujeito. O poder penetra no tecido de todas as relações, se torna mais diluído, anônimo.

Neste contexto de poder é que se estabelece a verdade. Ela é produzida sob determinadas coerções. Cada sociedade tem uma "política geral" de verdade que confere veracidade aos discursos, determina as técnicas e os procedimentos que possibilitam chegar à verdade e estabelece o estatuto para se determinar o que funciona como verdadeiro.

Nesse sentido, não se liberta do sistema de poder (porque a verdade é poder), mas Foucault destaca a necessidade de "desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas e culturais) no interior das quais ela funciona no momento" (1985, p.14)

Foucault denuncia os mecanismos de poder presentes à modernidade social. Essa denúncia não é no sentido de desqualificação, mas como determinante das formações dos discursos, do saber.

Posteriormente, na evolução de sua obra, o sujeito é retomado sob a modalidade de um sujeito que se constitui por práticas de si. Ele agrupa suas investigações em três modos de transformação dos seres humanos em sujeito (Foucault, 1988):

1º) *Investigação que outorgam a si mesmo o status de ciência (como na Gramática Geral, Filosofia e Linguística);*

2º) *Investigação sobre a objetividade do sujeito, as chamadas práticas divisórias (o doente/sadio);*

3º) *Investigação atual sobre como o ser humano se converte a si mesmo em sujeito (como o homem se reconhece a si mesmo como sujeito - sujeito de sexualidade).*

Foucault reconhece explicitamente que o tema de suas investigações é o sujeito, enquanto submerso em relações de poder muito complexas.

Miguel Morey na introdução da obra "Tecnologias del yo", denomina de "ontologia histórica" o momento da evolução do pensa-

mento foucaultiano em que o autor retoma o problema do sujeito.

Há duas significações para o sujeito:

- submetido ao outro, através de controle e dependência;
- vinculado a sua própria identidade, pela consciência ou conhecimento de si mesmo.

Nessas duas significações há um poder que subjuga e submete. Mas o poder não tem um caráter universalizante; só existe enquanto é exercido por uns sobre outros. Uma relação de poder é um

modo de ação que não atua de maneira direta e imediata sobre os outros, senão que atua sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, presentes ou futuras (Foucault, 1988, p.14).

A concepção de poder na obra de Foucault é diferente da concepção marxista que o interpreta no contexto das relações econômicas. O poder é luta, confronto, conduz condutas. A representação é apenas uma das estratégias de poder. Ele vai perdendo seu caráter restritivo para assumir o caráter produtivo. Conforme Machado (1985, p.XIX)

a grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quanto tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada.

Foucault explica, em entrevista a Bernard Henry-Lévy, que o poder não é necessariamente aquilo que censura e aprisiona:

De modo geral (...), o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais de poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas (Foucault, 1985, p.236)

Entendendo o exercício do poder como ação sobre a ação dos outros, Foucault introduz o conceito de liberdade. O poder é exercido entre sujeitos livres, que se constituem não só através de práticas de sujeição, mas também através de práticas de libertação.

Poder e liberdade se relacionam reciprocamente. Morey faz referência que nesta fase do

desenvolvimento de seu pensamento, Foucault aponta para a necessidade do homem constituir-se como sujeito de ação moral. Assim, a genealogia possui três domínios possíveis:

- 1º) *Ontologia histórica de nós mesmos em relação a verdade, através da qual nos constituímos como sujeitos de conhecimento;*
- 2º) *Ontologia histórica de nós mesmos relacionada a um campo de força, através do qual nós nos constituímos como sujeito agindo sobre os outros;*
- 3º) *Ontologia histórica relacionada com a ética, através da qual nos constituímos como agente moral.*

O sujeito precisa ser rechaçado, libertado do tipo de individualização que lhe é própria. Nessa perspectiva, assumem especial relevância os modos de subjetivação e objetivação ou seja, uma análise das condições nas quais se gestam as relações de sujeito e objeto.

Foucault busca compreender as diferentes maneiras pelas quais os homens têm desenvolvido um saber acerca de si mesmos. Trata-se de compreender as técnicas específicas utilizadas para entenderem-se a si próprios. Tais tecnologias são agrupadas em:

- 1) tecnologias de produção;
- 2) tecnologias de sistemas de signo;
- 3) tecnologias do poder;
- 4) tecnologias do eu.

Embora as tecnologias não funcionem em separado, o interesse específico para tematizar o sujeito se centra na tecnologia do eu, enquanto expressando as operações sobre corpo, alma, pensamento, conduta que transformam o homem em si mesmo.

A análise do desenvolvimento das tecnologias do eu se dá a partir de dois períodos históricos: a filosofia clássica greco-romana e dos dois primeiros séculos de nossa era.

Na Antiguidade, o preceito mais importante da conduta social e pessoal que vigorava era "o cuidado de si", que alterou seu significado ao chegar ao homem de nossa época para o princípio délfico do "conhece-te a ti mesmo". Havia vinculação entre esses dois princípios na Antiguidade Clássica e segundo Foucault

a exortação ao dever de conhecer-se a si mesmo estava sempre associado com outro princípio de ter que preocupar-se consigo, e foi esta necessidade de preocupar-se consigo a que provocou que a máxima délfica fosse posta em prática (1990, p.51).

A inversão entre esses dois princípios na sociedade moderna determina que o conhecimento de si seja princípio básico. Isso é causado, por um lado, pela moralidade cristã, que exige a renúncia de si e, por outro, pelo conhecimento do eu (o cogito cartesiano), do sujeito pensante como princípio fundamental.

Dessa forma, não se trata mais de um sujeito que é controlado de fora, mas por si mesmo, pelo auto-controle.

As técnicas da Antiguidade analisadas por Foucault (cartão amigos, revelação do eu, exame de consciência, recordação/revelação platônica) não têm as características da ascese cristã, que implica em renúncia de si mesmo e da realidade. Nas técnicas estoicas há uma busca progressiva do eu pela aquisição da verdade, um acesso ao eu e à realidade. É pelo Cristianismo que são introduzidas técnicas específicas de sujeição, em que o homem se vê envolvido no poder confessional e disciplinar.

Cada pessoa tem o dever de saber quem é, isto é, de tentar saber o que está passando dentro de si, de admitir as faltas, reconhecer as tentações, localizar os desejos, e cada qual está obrigado a revelar estas coisas a Deus ou a comunidade, e, portanto, de admitir o testemunho público ou privado sobre si (Foucault, 1990, p. 81).

O sujeito aparece como resultado de um processo de individualização, através da observação, punição, disciplina.

Na continuidade da crítica ao sujeito, Foucault desenvolve a crítica da "razão política", traduzida na relação entre racionalização e abuso de poder.

Mais especificamente, a identidade do sujeito com referência ao poder individualizante. Nesse sentido, assumem importância as técnicas de poder dirigidas para governar os indivíduos de maneira contínua e permanente. São as técnicas do pastoreio, que constituem o poder individualizante, diferentemente do Estado que é expressão de um poder político centralizador.

A técnica de pastoreio remonta a idéia de chefe ou divindade que, como um pastor, cuida e dirige seu rebanho. Essa tradição não era encontrada entre gregos e romanos, mas é proveniente das antigas sociedades orientais (Egito, Arábia e Judéia), desenvolvida pelos hebreus, sob o epíteto "Deus é o pastor de seu povo".

O pastor vela pelo rebanho, reúne os indivíduos dispersos, dá atenção a cada um. Essas ações caracterizam-se pelo seu caráter

de abnegação e distinguem-se da natureza das ações dos deuses e chefes gregos, que desejavam o interesse de todos, mas em busca de um dever glorioso.

Foucault afirma que as sociedades ocidentais capazes de violências e fortes mecanismos de opressão são as únicas que desenvolveram *"uma estranha tecnologia de poder, cujo objeto era a imensa maioria dos homens agrupados em um rebanho, com um punhado de pastores"* (1990, p. 104).

O pastoreio, como tecnologia de poder, tem cristalizado três aspectos relevantes:

1) A relação de responsabilidade: o pastor assume a responsabilidade pelo destino do rebanho. Na concepção cristã há intercâmbio e circulação de pecados e méritos. O pastor que salva uma ovelha, salva-se a si mesmo (o inverso também ocorre).

2) A relação com a obediência: na tradição cristã, a relação entre pastor e ovelha é uma dependência total e completa. Aqui se destaca a diferença com os costumes gregos, que obedeciam uma lei da pólis ou por convencimento racional. Para o cristão, entretanto, a obediência é virtude, um estado permanente de submissão.

3) O pastoreio supõe uma forma particular de conhecimento entre o pastor e cada ovelha. O pastor deve saber a situação, as necessidades e os pecados de cada um e essa circunstância dá surgimento a um fenômeno "estranho" que é a confissão (diferente do exame de consciência dos gregos).

4) A mortificação do próprio sujeito, expressa na exigência de renúncia do mundo e de si mesmo. Trata-se de uma morte simbólica que leva a vida para outro mundo (morrer para renascer na vida eterna).

Esse tipo de poder pastoral é típico do advento do cristianismo e estranho ao pensamento grego.

Toma-se claro que, em Foucault, há uma crítica ao pensamento antropológico, uma crítica à razão. O sujeito é tematizado numa perspectiva diferente da tradição iluminista. Cabe, portanto, perguntar sobre as relações que se estabelecem entre essa tematização e a educação, que se fundamenta especificamente sobre as teorias de homem constituído de racionalidade e de autoconsciência.

3. Que relações se estabelecem entre a educação e a teoria de Foucault?

Tendo como referência o eixo que perpassa a presente análise - a questão do sujeito e a modernidade - a educação pode ser analisada sob diversos enfoques, mas uma das vinculações mais importantes refere-se à institucionalização. Ou seja, a partir da modernidade, a educação formal é uma tarefa da instituição escolar, fundamentada cientificamente, expressa como aspiração sócio-política, que vai garantir o acesso às novas formas de conhecimento, decorrentes da organização do trabalho, das relações sociais e do avanço da ciência.

Enquanto expressão da modernidade, a educação escolar (entendida na dimensão dos diferentes níveis de ensino), vai lutar contra o folclore, a crença e universalizar o saber científico.

A ciência, na medida em que traduz uma das configurações do princípio da subjetividade, terá na escola a instituição encarregada de distribuir o conhecimento qualificado como científico, universal e verdadeiro.

Na perspectiva teórica de Foucault, a escola vai ser uma instância em que se qualificam os discursos e se estabelecem as relações de poder constitutivas do sujeito. Contrariamente às análises de matriz dialética, que interpretam a escola como um espaço de crítica às contradições e de vinculação a um projeto libertador do homem e da sociedade, a teorização de Foucault permite entendê-la como um espaço para as práticas de sujeição do sujeito. A rede de poder capilar que ali se constitui, através de diferentes discursos (de professores, orientadores, supervisores e diretores) e de rituais pedagógicos determinados, nada mais são que forma de sujeição, submissão, disciplina e controle.

Na "História da sexualidade: a vontade de saber", sem ter como objetivo precípuo a análise da escola, Foucault cita os colégios do séc. XVIII como instituindo a veracidade nos moldes do discurso:

Seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferente; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa tela de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa (Foucault, 1979, p.

A análise genealógica evidencia a contribuição da escola na constituição do sujeito, através de estratégias de ação de poder. As diretrizes pedagógicas que direcionam o processo são entendidas como tributárias do processo de socialização da modernidade, sobretudo pelas interações concretas mediadas pelo corpo. Nesse sentido, tem o mesmo poder disciplinar que as decisões jurídicas, as medidas policiais, os castigos, entre outras ações.

O questionamento que se impõe, é se a escola se esgota enquanto uma tecnologia de poder. Para responder, é necessário compreender que Foucault:

1º) não nega a razão e não a substitui pelo conceito de poder;

2º) introduz a idéia de liberdade.

Primeiramente, Foucault não nega a razão. Ao contrário, desenvolve uma crítica racional em toda sua obra. Segundo Rouanet, uma crítica é racional

quando se baseia em critérios formais - uma certa consistência interna entre premissas e conclusões, o uso de uma lógica argumentativa adequada - e critérios empíricos, que no caso de um texto historiográfico consistem fundamentalmente na utilização de fontes, textos, documentos (1989, p. 206).

Foucault se adequa a essa exigência e se mostra extremamente rigoroso e racional em sua obra. Tampouco substitui a razão pelo poder. O que ele trata de esclarecer é como certas formas de poder davam lugar a saberes extremamente diferentes em seu objeto e sua estrutura.

Na análise do papel do intelectual, Foucault retoma a descrença na figura do "esclarecido/iluminista" que "modela a vontade dos outros" para reafirmar que o trabalho de um intelectual é "reinterrogar as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas".

Não se trata de negar a razão, mas certamente ele desqualifica a ciência como expressão legítima da verdade. Os conteúdos do iluminismo estão esgotados, mas permanece seu impulso crítico de interrogar.

Se pensarmos a escola sob o ângulo do desmascaramento da ciência e, por extensão do saber que ali se vincula e se legitima, ela (a escola) se desmascara por igual e torna-se

necessário examiná-la em relação às formas de poder que no seu interior se constituem, bem como as formas de resistências que ali se encontram.

Assim, trata-se de colocar sob profunda crítica o tipo de saber e de sujeito que a educação (escola) constitui. A teorização de Foucault permite novas interpretações dessa Instituição que sempre esteve vinculada a projetos redentores ou, em outro extremo, a negação de seu papel, deslocando o pêndulo para posições opostas. Reproblematizar a escola e suas regras é o caminho que Foucault oferece. Implodindo suas bases, ela precisa ser reinventada.

Na tentativa de responder a pergunta anteriormente formulada, pode-se afirmar que, em segundo lugar, Foucault traz à tona a questão da liberdade, ao tematizar o sujeito através de práticas de si. O sujeito se constitui com auto-controle, com temperança, com capacidade de usar prudentemente os prazeres. É um sujeito que cuida do seu corpo, de sua alma, de suas relações com a moral e, embora com variações, muito significativas ao longo dos séculos, é um sujeito em busca da estética da vida. Em vários depoimentos, Foucault sublinha o quanto a vida atual perde em estética:

o que me impressiona é o fato de que em nossa sociedade, a arte se tenha relacionado somente a objetos e não a indivíduos ou a vida. Essa arte é algo especializado ou fornecido por 'experts' que são os artistas. Porém a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de arte? (Foucault, 1984, p. 50).

Esses aspectos e os estudos sobre a Antiguidade Grega e os primeiros séculos da era cristã começam a revelar o interesse pela constituição do sujeito no aspecto ético, o modo pela qual as pessoas são incitadas a reconhecer suas obrigações morais.

Foucault retoma de Kant o sujeito que deve dar validade universal às suas ações para perguntar como pode o homem se constituir num sujeito de ética: "Kant apresenta mais uma maneira na nossa tradição por onde o corpo não é meramente dado, mas constituído em relação consigo próprio como sujeito" (Foucault, 1984, p. 70).

Ao ficar explicitado o reconhecimento da liberdade e da ética está aberto o espaço da educação. Certamente a escola (instituição encarregada do processo formal da educação) é vista sob outra perspectiva após a contribuição teórica de Foucault, em especial nas suas possibilidades de constituição do sujeito através

de estratégias de poder. Uma análise à luz desse referencial pode contribuir para abrir novos caminhos à pesquisa e à prática educacional¹.

Mas a questão mais substantiva se coloca no âmbito das relações entre escola/educação e modernidade. Se ela é uma tarefa típica da modernidade, vai depender da possibilidade e efetivação do próprio discurso da modernidade, enquanto racionalidade fundamentada. E, nessa perspectiva, embora Foucault exploda com a ciência e seus dogmas, se coloca ao lado da tradição crítica da modernidade, na trilha de Kant:

(...) pode-se optar por um pensamento crítico que tomará a forma de filosofia que, de Hegel à Escola de Frankfurt passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão da qual tentei trabalhar (Foucault, 1984, p. 142).

Não se pode, entretanto, simplificar a riqueza do pensamento de Foucault, tirando implicações e deduções que forcem a reconhecimento da tarefa educativa, mas sem dúvida,

ele é movido por uma ética emancipatória que inaugura um espaço novo para a liberdade e a educação do homem. Na verdade ele abre espaço para os diferentes, os excluídos, revisa muitas das certezas da tradição ocidental. Ao usar a Genealogia, Foucault não condena o saber contrapondo o não-saber, a razão e a irrazão, mas busca combater os efeitos do poder decorrentes do funcionamento da ciência. Ele se contrapõe aos saberes que geram poder ligados às instituições e ao discurso científico organizado no interior da sociedade.

Negando qualquer valor doutrinário à verdade, ele põe o homem a procurar da verdade de si. Trata-se de um paradigma que não pode ser falsificado ou justificado por outro paradigma. É uma outra perspectiva em relação ao homem e a vida.

A escola está muito mais próxima da crítica que é feita ao saber produzido na instituição, mas as contribuições de Foucault podem tirá-la do limbo, do dogma, das certezas que castram. Ao se colocar como um crítico da modernidade Foucault deixa espaço para a crítica às instituições da modernidade.

Nota

1. Já há várias publicações e teses de mestrado e doutorado que utilizam esse enfoque teórico.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 2 ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1979.

_____. *O dossier*; últimas entrevistas. Org. Carlos Henrique de Escobar. Rio de Janeiro : Taurus, 1984.

_____. *Microfísica do poder*. Org. Roberto Machado. 5 ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.

_____. O sujeito e o poder. *Revista Mexicana de Sociologia*. Ano L, n. 3, jul./set., 1988.

_____. *Tecnologías del yo y textos afines*. Intr. de Miguel Morey. Barcelona : Paidós Iberica, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa : Dom Quixote, 1990. (1 ed. do original em alemão, 1985).

HEGEL, Georg. W. F. *A fenomenologia do espírito*. Col. Os Pensadores, V.XXX. São Paulo : Abril Cultural, 1974.

ROUANET, Paulo S. *As razões do iluminismo*. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.

STEIN, Ernildo. *Racionalidade e existência; uma introdução à filosofia*. Porto Alegre : L&PM, 1988.

Nadja Hermann Prestes é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

As armadilhas da precocidade. Intervenção precoce e abordagem científica

ERIC PLAISANCE

1. As armadilhas da precocidade

Crítica à obra de Rachel COHEN, *A aprendizagem precoce da leitura*, Paris, P.U.F., 1977 (artigo publicado em *L'École et la Nation*, nº 285, outubro 1978.)

Atualidade do tema da precocidade

Ultimamente, o tema da precocidade tem adquirido importância considerável. Isto ocorre não só no nível das revistas especializadas em problemas de psicologia e educação como também no rádio, na TV, etc. É possível entender que, por razões as mais diversas, grande número de pessoas sente-se envolvido por esses debates. Tal fato torna evidente ser essencial a clareza sobre a questão, evitando-se a armadilha das mistificações, muito perigosas porque podem ter consequências extremamente nefastas sobre as práticas cotidianas dos pais, em casa, e dos professores, na escola e sobre as relações entre essas duas instâncias.

Este tema foi, obviamente, desenvolvido em relação à criança pequena e às atividades que lhe são propostas ou impostas. Pode-se, por certo, falar de precocidade ou de atraso relativos, referidos ao desenvolvimento psicomotor (fase de permanência sentado, fase ereta, práxis, etc.) ou ao interesse demonstrado pelas crianças a tal ou qual forma de atividade. Mas é surpreendente constatar que as preocupações com a precocidade se tenham manifestado sobretudo no domínio intelectual e, conjuntamente, no domínio das atividades escolares. Assim, o problema da precocidade diretamente vinculado à escola, isto é, às atividades nesta tradicionalmente desenvolvidas (leitura, escrita) é o que mais tem atraído a atenção. Basta lembrar os debates sobre crianças superdotadas das quais alguns chegaram a afirmar que

elas eram mais infelizes na escola do que as crianças deficientes; ou, ainda, recorde-se o recrudescimento da tese da leitura precoce. O livro de Rachel Cohen milita neste sentido, ou seja, em favor da aprendizagem precoce da leitura, apoiando-se em experiências americanas nessa área e em abordagem pedagógica desenvolvida na Escola Ativa Bilingüe de Paris, apregoando esta afirmação central:

"Aos 6 anos já é, talvez, demasiado tarde"

(A aprendizagem precoce da leitura, Paris, P. U. F., 1977 - Entrevista com Rachel Cohen, *L'École et la Nation*, nº 281, abril 1978 - Artigo da mesma autora em *L'Éducation*, de 19.1.78, sob o título "A aprendizagem precoce da leitura na escola, desafio ao fracasso escolar?").

Incontestavelmente, os propósitos defendidos por Rachel Cohen são capazes, numa primeira aproximação, de seduzir e mesmo conseguir a adesão de certos leitores de boa-fé. Pode-se, por exemplo, ser sensível ao fato de que as justificativas apresentadas pela autora partem e vinculam-se explicitamente ao problema maior das desigualdades na escola. Não é por acaso que as estatísticas do CRESAS (Centro de Pesquisa de Educação Especial e de Adaptação Escolar) sobre os fracassos na leitura são mencionadas e que Rachel Cohen apresenta seu trabalho como uma espécie de desafio lançado a esse fracasso; ensinar a ler antes que as crianças tenham atingido seis anos, seria uma tentativa, que ultrapassa preconceitos e lugares-comuns, para compensar as desigualdades iniciais (p.28, livro). Ora, é indispensável perguntar se esta tese, apresenta sob uma perspectiva de tal modo favorável, é tão fundamentada quanto a autora o pretende.

Não tencionamos estabelecer uma polémica estéril sobre a questão, mas, pelo menos

pensamos, ao colocá-la em suas devidas proporções, dissipar as ilusões e, no âmbito de uma discussão sociológica e lingüística, relembrar as exigências de uma verdadeira demonstração científica.

É verdadeiro que os estudos americanos sustentam, sem ambigüidades, a tese da leitura precoce?

A documentação que nos é proposta no livro possui todas as aparências da seriedade. Os autores americanos conhecidos como "psicólogos cognitivos" são rapidamente apresentados e citados; experimentos pedagógicos são descritos em número significativo de páginas incluindo, por vezes, gráficos dos resultados obtidos em testes de controle por grupos de crianças submentidas ou não a tal ou qual programa educativo. Enfim, a bibliografia final é seguramente muito útil para quem gostaria de se reportar aos testes originais.

Na realidade, esta apresentação dos estudos americanos é muito parcial. A autora não apenas sequer tenta estabelecer elo lógico entre o pensamento dos diferentes pesquisadores, como, sobretudo, apresenta somente o que lhe parece favorável; deseja-se levar-nos a acreditar que o conjunto desses trabalhos chega, infalivelmente, à tese da leitura precoce. A argumentação apresentada é, portanto, bem falaciosa. Isto porque, se é verdade que esses autores mostram ser a criança pequena (antes dos seis anos) suscetível de realizar um certo número de aquisições mentais importantes (o que não é grande novidade para quem já leu Wallon...) não é legítimo chegar-se abruptamente à conclusão de que é preciso praticar a leitura precoce para equalizar as chances. Trata-se de uma redução do problema à aprendizagem da leitura.

Não esqueçamos, também, que os próprios pesquisadores americanos procederam à análise crítica dessas perspectivas tão em voga nos anos 60 com os famosos programas compensatórios. Nós mesmos já chamamos a atenção sobre os erros e as ilusões subjacentes a vários desses programas². Assim o programa Head Start, freqüentemente citado pela autora sob um ângulo favorável, não produziu os resultados esperados e levou a duvidar do poder real da escola e da educação na modificação das desigualdades sociais e culturais. Acrescentávamos que, em nosso modo de ver, isto se constituía numa crítica percutiente da ideologia da escola liberadora. Enfim, essas

estratégias de compensação haviam sido financiadas e experimentadas sob uma ótica que poderia, perfeitamente, ser seletiva, uma vez que se pensava, prioritariamente, em buscar os "talentos escondidos" nas classes mais desfavoráveis da sociedade, permitindo-se, assim, o rejuvenescimento das elites científicas do país. Em resumo, os programas de compensação estão longe de poderem beneficiar-se de todos os elogios com os quais são muito facilmente revestidos.

Tudo está em jogo, realmente, antes dos 6 anos?

Há, todavia, algo ainda mais importante: a maioria dos trabalhos citados fundamenta-se explicitamente em tese agora retomada por tantos, mas que comporta aspectos negativos.

Trata-se da tese formulada sob a forma de um slogan: tudo se decide antes dos 6 anos. Não pensamos, evidentemente, em negar que os primeiros anos de existência são fundamentais para a construção da personalidade humana. Os pesquisadores americanos, justamente, contribuíram para mostrar que as influências do meio-ambiente tinham papel essencial, não apenas no estabelecimento das primeiras relações da criança com os outros como na elaboração da inteligência. Isto é o que a jornalista Maya Pines chamou de uma espécie de "freudismo intelectual", para melhor resumir essas tendências que, por vezes, têm originado práticas de estimulação das crianças com o propósito de favorecer, ou melhor, de acelerar seu desenvolvimento. Isto explica esses programas de enriquecimento cultural para crianças pequenas pertencentes a classes sociais menos favorecidas: práticas de "bombardeamento verbal" preconizadas por Bereiter e Engelmann ou, ainda, as diferentes maneiras de estimular as crianças, descobertas por Dodson, que aconselha os pais a transformarem o meio familiar em uma pequena escola, a fim de permitir o aumento do quociente intelectual!

A corrida ao quociente intelectual.

Quem não percebe, então, os riscos de uma aplicação deste slogan pseudo-psicológico? Chega-se, rapidamente, a um fatalismo das experiências precoces que toma aqui o lugar do fatalismo da hereditariedade; se as crianças não são estimuladas como conviria, então nada mais seria possível após a idade de 6 anos. Chega

se, igualmente, a uma corrida ao quociente intelectual, à uma espécie de contabilidade absurda, segundo a qual tal percentagem de inteligência deve ser adquirida antes de determinada idade (segundo Bloom, 80% da inteligência é, normalmente, adquirida antes dos 8 anos, com toda uma série de patamares sucessivos).

Temos de nos haver, aqui, com os aspectos contraditórios apresentados pela valorização da primeira infância, cujo modelo se difunde socialmente a partir das classes privilegiadas (como mostraram as análises sociológicas de Chamboredon e Prévot). Se é justificado dizer-se que a primeira infância é período capital no desenvolvimento do indivíduo, é totalmente inadmissível afirmar, a partir disto, que se deve fazer ler o mais cedo possível (a partir dos 2 anos, segundo Doman). Isto não significa, tampouco, que tudo está em jogo, irremediavelmente, antes dos 6 anos (procedemos ao exame detalhado dessas teses e à crítica das mesmas em nosso livro *A escola maternal hoje*, Paris, Nathan, 1977).

É legítimo pregar a generalização da leitura precoce a partir de uma experimentação particular, realizada em escola de recrutamento social privilegiado?

Recordemos, brevemente, os objetivos e práticas salientados por Cohen a propósito da leitura precoce. Várias vezes a autora afirma que o essencial se encontra menos na aprendizagem precoce da leitura em si do que nos processos mentais em causa. Tal afirmação é rapidamente reduzida a uma dimensão mais intelectualizada: "A leitura, atividade formadora, favorece o desenvolvimento intelectual da criança" (p.88, livro). No que tange aos aspectos práticos, tratar-se-ia, apenas, de transpor para a escola maternal os métodos em vigor nos cursos preparatórios, a fim de jamais colocar as crianças pequenas em situação de fracasso.

Constata-se, na realidade, que é concedida grande importância a técnicas muito tradicionais de associação: sons e letras, letras entre si, com a ajuda de sinais móveis escritos sobre quadros de feltro. Isto pode chegar até à leitura das palavrinhas sem sentido: vol-lov-vlo" (p.166). Observa-se, ainda, abordagens muito surpreendentes, principalmente porque referidas a crianças de menos de 6 anos: ausência de controle individual, ritmo rápido de sessões de leitura para não gerar aborrecimentos! Por fim,

é rapidamente proposta a aprendizagem de uma segunda língua moderna.

A análise do falar e do escrever está ausente.

Ora, a justificativa de tais práticas é quase inexistente, apesar das mesmas não parecerem adaptáveis à maioria das crianças pequenas (mesmo que elas talvez tenham tido sucesso na Escola bilíngüe) e de se chocarem a obstáculos fundamentais. Não nos são fornecidas quaisquer análises do ato de ler ou qualquer tentativa de definição do ato de falar da criança pequena. No máximo, é indicado que, nos dois casos, trata-se das "artes da linguagem", da comunicação e da expressão humanas... Igualmente, tudo o que é dito sobre o funcionamento mental não está verdadeiramente relacionado ao funcionamento da linguagem e, menos ainda, a uma análise da aquisição da linguagem pela criança. É sem dúvida por essas razões que se encontram confundidos, sem nenhuma análise de suas especificidades, o oral e o escrito, o falar e o ler, o ler e o escrever. Daí esta afirmação espantosa, mesmo para aqueles que se contentam de uma reflexão de bom senso: não haveria diferença entre o aprender a ler as palavras orais e a aprender a ler as palavras escritas.

Assistimos aqui não só a uma redução da linguagem às palavras, mas, mais ainda, a círculos viciosos. É preciso lembrar que falar faz parte do equipamento genético do ser humano (desde que, é claro, a criança pequena ouça falar e esteja em situação de produzir enunciados); enquanto isto, ler é um fenômeno sócio-histórico, que não foi o apanágio de todas as sociedades humanas e que não é, ainda hoje, partilhado por todos os indivíduos. A escrita (ler e escrever) representa um meio de comunicação e uma atividade cultural que utiliza um certo registro da linguagem, implicando consequentemente a existência de um trabalho mental da criança pequena que lhe permite precisamente dominar um leque suficientemente rico de registros para a verbalização de seu pensamento.

Análise teórica. Aplicação prática.

Alguns, talvez, pensarão que estas críticas são bem "teóricas" enquanto o trabalho apresentado se pretende essencialmente prático e diretamente aplicável à pedagogia das crianças pequenas. Consideramos, ao contrário, que nessa área, como em muitas outras, a análise

teórica e a aplicação pedagógica devem fecundar-se mutuamente, que uma não pode existir sem a outra. Tal é o mérito de trabalhos bem diferentes daqueles de R. Cohen, particularmente os de Laurence Lentin e sua equipe. Neste caso, a elaboração de um quadro teórico preciso permite, justamente, proceder à análise do falar e do ler (no sentido da aquisição da linguagem pela criança) e estabelecer práticas nutridas desta reflexão. O que surge, então, com nitidez não é absolutamente esta vaga "pedagógica precoce da linguagem" de que fala nossa autora referindo-se a Lentin (como se isto justificasse antecipadamente todas as aprendizagens precoces, entre as quais a da leitura) mas, ao contrário, a necessidade de um funcionamento linguístico explícito para que a criança possa abordar em boas condições a linguagem escrita e tornar-se um verdadeiro leitor; esta deve ser uma criança que "sabe falar", isto é, uma criança que "domina um funcionamento sintático que lhe permite enunciar explicitamente por meio unicamente da linguagem verbal um pensamento ou um encadeamento de pensamentos em ou fora de situação" (Lentin et alii, *Du parler au lire*, Paris, Editions E. S. F. 1977, p.19).

Experimentação em meio-ambiente "favorecido".

Convém finalmente sublinhar que a experimentação pedagógica que nos é relatada diz respeito a crianças de meios sócio-culturais favorecidos: profissões liberais, quadros superiores ou médios, funcionários internacionais...

A autora reconhece que ao chegarem a escola, essas crianças já trazem uma linguagem estruturada (livro, p.151). A Escola Ativa Bilingüe está, portanto, longe de ser uma escola que recruta em todos os meios sociais e ainda menos nos meios populares. Queremos acreditar que a experiência levada a efeito nessas condições particulares permitiu a certas crianças lerem e aprenderem uma segunda língua estrangeira. Mas o que teria se passado em uma escola comum? A pretendida demonstração das vantagens da leitura precoce repousa, na realidade, sobre uma generalização inteiramente inaceitável. De qualquer modo, já sabemos através das investigações do Ministério da Educação sobre a passagem das crianças pequenas para o Curso Preparatório, que aquelas que pertencem aos meios sociais privilegiados não se deparam com desvantagens no desenvolvimento da escolaridade e revelam, por

vezes, nítidos avanços ao nível do segundo grau.

Risco de agravamento da seleção escolar

Esta é uma razão a mais para chamar a atenção sobre o risco de agravamento da seleção escolar, em função das desigualdades sociais existentes entre as crianças. Principalmente porque nada nos mostra, no caso da argumentação de R. Cohen, que crianças de meios sociais contrastados consigam benefícios equivalentes de uma aprendizagem precoce da leitura. Se nosso raciocínio é correto, então o slogan defendido do início ao final do livro (compensar as desigualdades pela leitura precoce) não pode mais ser logicamente mantido.

Ameaças para a escola maternal.

Tal debate seria de menor interesse se não arriscasse ter repercussões sobre as práticas educativas, especialmente aquelas da escola maternal. Ora, as teses sobre a precocidade ameaçam diretamente a escola maternal. Os pais ficarão tentados a reclamar para que seus filhos leiam o mais cedo possível, as professoras sofrerão pressões para que criem as condições pedagógicas necessárias às aprendizagens escolares tradicionais. Tais riscos aumentam na medida em que essas teses juntam-se às campanhas atuais a propósito dos super-dotados. Precocidade de um lado, superdotação de outro, tudo concorre para desviar a escola maternal de suas verdadeiras finalidades que não se fixam na leitura e na escrita mas na formação global da criança. Como já dizia com ênfase Pauline Kergomard ao final do século XIX, é completamente errôneo crer que uma boa preparação para a leitura consiste simplesmente em ensinar precocemente os rudimentos da mesma. O que se diria, observava ela ironicamente, "na presença de um agricultor que, confundindo a semeadura com o arar, fizesse a semeadura antes de revolver a terra?"

Resumidamente, a idéia atual de uma aprendizagem precoce da leitura é repetição modernista de atitudes e práticas muito antigas, vigorosamente criticadas desde o fim do século XIX. O fato de invocar estudos americanos recentes não fornece aqui um apoio muito convincente a esta tese.

2. Intervenção precoce e abordagem científica.

Crítica da obra de R. COHEN, *Petição em favor das aprendizagens precoces*, Paris, P. U. F., 1982 (artigo publicado na *Revue Française de Pédagogie*, nº 64, 1983)

O novo livro de Rachel Cohen (1982) é, de fato, um volumoso dossier em favor das aprendizagens precoces ou, mais exatamente, em favor de práticas educativas que desenvolveriam ao máximo o "potencial" da criança pequena, antes da idade de seis anos. Da mesma autora, o livro publicado em 1977 era orientado mais especificamente para os problemas da leitura; concebida como um desafio ao fracasso escolar, a aprendizagem precoce da leitura era ali apresentada como meio privilegiado de compensar as desigualdades entre as crianças, "antes que seja tarde demais" ... Sem de forma alguma afastar esta orientação, a obra que hoje apreciamos adota uma perspectiva mais ampla e os problemas educativos evocados estão, na maioria, relacionados a domínios de pesquisa mais ou menos cientificamente elaborados. Assim, um lugar importante é dado à neurobiologia e às pesquisas sobre o cérebro humano, ainda que a autora se defenda de ser especialista na questão e faça profissão de modéstia; o objetivo afirmado é somente o de fornecer elementos ao debate, informações que podem esclarecer os educadores sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Proposições sedutoras...

Incontestavelmente, uma das originalidades deste livro é exatamente este pedido dirigido ao leitor de abandonar provisoriamente, como a própria autora, seu próprio terreno de experiência para abordar domínios menos familiares e para levar em conta a opinião de especialistas chamados "à barra das testemunhas". Somente nas terceira e quarta partes do livro é que as aprendizagens precoces tornam-se objeto de uma abordagem mais habitual, com as contribuições de pesquisadores em educação ou de práticos sobre experiências desenvolvidas no meio familiar ou no meio escolar. Entretanto, mesmo neste nível, percebe-se o cuidado de abordar de maneira original a educação destinada à criança pequena e, em filigrana, distingue-se uma crítica dirigida à escola maternal. Esta teria abusivamente privilegiado as "pré-aprendizagens", a constituição de

"pré-requisitos", enfim, todo esse conjunto de capacidades individuais que preparariam para as aprendizagens propriamente ditas, por exemplo, a leitura e a escrita que seriam da alçada dos primeiros anos da escola primária.

Contrariando essa tendência, Rachel Cohen e algumas de suas "testemunhas", afirmam a necessidade de assegurar o mais cedo possível aquelas últimas aprendizagens, cujo efeito produziria na criança um desenvolvimento insuspeitado de capacidades, particularmente sobre o plano cognitivo. A maternal não teria mais como tarefa essencial preparar a criança para abordar, no momento desejado, as aprendizagens da leitura e da escrita, como Pauline Kergomard, desde o fim do século XIX tentou demonstrar; também não se trataria de esperar o refinamento da língua oral, mas, ao contrário, de não perder tempo e engajar a criança na aquisição dos signos escritos graças a estimulações adequadas ...

É, portanto, no oposto de uma pedagogia de espera e passiva que se situa R. Cohen, no oposto de uma pedagogia que se limitaria a esperar o desenvolvimento espontâneo da criança pequena. Propósito sedutor à primeira vista, porque não se pode ser insensível nem a uma vontade assim expressa de modificar a engrenagem de fracassos e desigualdades escolares nem à afirmação das potencialidades de cada criança, qualquer que seja sua origem social. No entanto, não estamos convencidos pelos argumentos apresentados: o entusiasmo pedagógico, a "fé" na educação precoce e no valor das influências do meio-ambiente, seguidamente afirmados sem nuances, são suficientes para demonstrar a fundamentação segura da tese e para nos orientar em direção a práticas de estimulação sistemática da criança pequena?

Para dizer a verdade, retira-se da leitura desse dossier a impressão de que a autora não reteve das diversas contribuições senão as idéias que servem diretamente à sua opção prévia em favor da precocidade das aprendizagens. É certo que ela não procura esconder sua parcialidade, que reivindica explicitamente; mas que tratamento impõe a algumas de suas testemunhas. Por exemplo, o neurofisiologista Changeux concede um lugar importante às interações entre o meio-ambiente e a estruturação do sistema nervoso; mas ele faz inúmeras reservas quando se trata do bilingüismo precoce ou da leitura a 1 ano ou 1 ano e 1/2: "não se pode sobrecarregar o sistema", "o cérebro não pode ultrapassar seus limites"; há restrições em todos os níveis, em todos os estágios: "otimizar sim, mas nos limites das restrições impostas pelos

processos de desenvolvimento"... Suas pesquisas atuais o conduzem mesmo a considerar o ato de aprender como uma "restrição" necessária das conexões nervosas oferecidas pelo programa genético.

Aprendizagens precoces ou Aprendizagens prematuras?

Tomemos um outro exemplo, situado desta vez no domínio das práticas educativas: o ponto de vista expresso pelo inspetor de educação Debut. Apesar de reconhecer a impossibilidade de fixar uniformemente uma idade da leitura, ele estima que aprendizagens são efetivamente "prematuras" quando não correspondem às necessidades ou capacidades observáveis na criança e, sobretudo, quando não são sustentadas ou acompanhadas pelas competências muito variadas que enganam o conjunto da personalidade da criança. Tais nuances não aparecem em nenhum momento das conclusões.

Quanto aos testemunhos que parecem sustentar muito mais diretamente a tese da precocidade, o mínimo que se pode dizer é que são muito frequentemente marcados por uma preocupação pragmática de ação imediata e que suas bases científicas nem sempre são evidentes. Ou então, manifesta-se uma orientação behaviorista assaz simplista que nos lembra os velhos trabalhos do psicólogo americano Watson: as estimulações adequadas poderiam produzir em toda a criança um ser excepcional, senão um "gênio". Em Domam, por exemplo, trata-se de favorecer o crescimento do cérebro, de acelerar a inteligência, de realizar a excelência nas áreas mais variadas, inclusive na do desenvolvimento fisiológico. Poderíamos ser acusados de parcialidade mas parece-nos legítimo afirmar que as experiências americanas apresentadas muito favoravelmente pela autora suscitaram também outros sinais de alarme.

Em livro recente, Susanne Mollo relata as impressões que resultaram de sua passagem no Instituto Doman de Filadélfia (USA) e do conhecimento das práticas do "método desenvolvidas com seu próprio filho, atingido de deficiência motora"². Neste Instituto, os pais das crianças deficientes aprendem ou re-aprendem a acreditar na cura possível de seu filho e são, eles mesmos, revalorizados em suas capacidades educativas. Mas a que preço! Um verdadeiro terrorismo moral é exercido sobre eles para fazê-los aceitar um trabalho intenso com seu filho, trabalho que requer de sua parte a repetição

regular de exercícios nos quais o corpo da criança é manipulado externamente, na medida de 10 a 20 vezes por dia, todos os quartos de hora. Em um tal programa há, portanto, um apagamento completo das outras dimensões dos atos educativos que implicam sempre a vida pessoal dos indivíduos envolvidos, suas relações sociais, e, no que concerne à criança, suas motivações, seu desejo de participar das atividades, etc. Não há necessidade de explicitar longamente que S.Mollo voltou-se, em seguida, para uma outra abordagem educativa que restitui à criança um papel mais ativo e que a insere na vida cotidiana. Mas é suficiente sublinhar que este método estereotipado, muito constrangedor para os pais e as crianças, não parece sustentar-se sobre bases científicas, malgrado aparências totalmente enganadoras. Para S.Mollo, é um "blefe científico" que dá segurança e retém os pais mais precisamente porque, nesses casos, trata-se de pais culpabilizados pela deficiência de seu filho.

O exemplo precedente é limitado; mas não é absurdo pensar que ele revela, sob uma ótica particularmente significativa, o essencial dos problemas postos pela incitação às aprendizagens precoces: de um lado, uma visão restritiva das aprendizagens percebidas sob a forma de estimulações estereotipadas, que pode levar os pais a transformar seu lar em uma pequena escola para melhorar o rendimento intelectual de seus filhos (para um autor como Dodson - na verdade não citado por R.Cohen - é preciso ganhar o mais rápido possível pontos de Quociente Intelectual!); de outro lado, bases científicas incertas, retiradas sem rigor metodológico de disciplinas extremamente diversas.

Efeitos a longo prazo

Quando do aparecimento do primeiro livro de R.Cohen, já havíamos alertado para o perigo do slogan "tudo se joga antes dos seis anos" e nos perguntávamos se uma representação fatalista das experiências precoces não tenderia a dominar dali em diante a valorização moderna da pequena infância³. Não se trata, bem entendido, de negar o papel dos primeiros anos de existência sobre o desenvolvimento do indivíduo. Contudo os levantamentos científicos recentes redirecionam as representações simplistas, em particular porque colocam claramente a questão dos "efeitos a longo prazo" das situações de privação ou de estimulação às quais as crianças puderam estar expostas.

Assiste-se, hoje, a uma revisão crítica do que havia sido muito globalmente descrito como carência afetiva devida à privação materna; para o psiquiatra inglês Rutter isto envolve situações extremamente heterogêneas e os efeitos a longo prazo são influenciados pelo papel complementar das condições de vida posteriores à infância. Ao contrário, as estimulações precoces não produziram sempre os resultados esperados: os programas de compensação desenvolvidos nos Estados Unidos para crianças pequenas de meios sociais desfavorecidos não geraram automaticamente efeitos favoráveis a longo prazo, como por exemplo, sobre a escolaridade primária. Para Bronfenbrenner, as vantagens adquiridas tendem a se anular quando a intervenção acaba e as crianças que parecem menos aproveitá-las são precisamente aquelas provenientes dos meios mais desfavorecidos.

O levantamento das experiências americanas, ressalta que as intervenções mais eficazes implicam não apenas centros pré-escolares mas também as famílias das crianças. É preciso, então, obrar mudanças de contexto social, por exemplo, na área da saúde, para melhorar as condições de vida dos pais. Quanto às ações mais diretas sobre as famílias ou nas famílias, revelam-se difíceis e apresentam um risco normativo muito importante: o pesquisador-interveniente está inclinado, por sua própria posição social, a valorizar o que ele pensa ser a "boa" atitude educativa, em detrimento dos elementos culturais específicos aos meios sociais envolvidos⁴.

Seria, portanto, essencial saber quais são os efeitos a longo prazo das aprendizagens precoces propostas por R. Cohen e isto em função da origem social das crianças: quem delas aproveita mais? as carreiras escolares têm tendência a se uniformizarem?, etc. O sociólogo não pode evitar tais questões. Pergunta-se ainda: a metodologia utilizada nas experiências descritas não está já cientificamente fundamentada? Na realidade, as pesquisas contemporâneas mais fecundas e mais inovadoras sobre o acesso à linguagem oral ou escrita não aparecem; nem os trabalhos sobre o desencadear do funcionamento da linguagem na criança pequena (por exemplo, os da equipe de Laurence Lentin); nem aqueles que concernem o ato de ler (os de Smith, que inspiram, na França, autores como Charmeux, Foucambert ou Hébrard)⁵. Ao contrário, nos são apresen-

tadas técnicas muito tradicionais de associação entre o som e a letra, por vezes verdadeiros exercícios de análise gramatical do oral (trabalho sobre o verbo, o substantivo, o pronome pessoal...) e, no que diz respeito à escrita, uma abordagem muitas vezes centrada sobre a decodificação (com exceção da contribuição, mais rica, da parte de Goetzke-Ricault). Além disso, é toda uma concepção muito discutível da língua que se encontra inserida: redução da língua a um estoque léxico, a palavras; assimilação prematura do oral e do escrito, o que justificaria que se fizesse a criança pequena não simplesmente falar mas ler e escrever o mais cedo possível.

Uma tal tentativa de defender a precocidade das aprendizagens mereceria ser recolocada exatamente na perspectiva das ideologias modernas da criança pequena em nossa sociedade. À preocupação em não perder tempo, em preparar rapidamente para a corrida de obstáculos escolares se correlaciona a assimilação da escola maternal a uma escola na qual é urgente aprender a ler, a escrever e, mesmo, a calcular; tudo isto não é novo e vai ao encontro de certas expectativas de pais.

O que é novo, em compensação, é a argumentação proposta, que se reveste de elemento de informação emprestados mais ou menos habilmente a certas disciplinas científicas; de ora em diante nos é apresentada a necessidade de aprender cedo sob uma vestimenta modernista, em termos de estimulações adequadas com vistas ao desenvolvimento ótimo da criança. Mas é sempre a mesma redução inaceitável das capacidades de aprender da criança pequena a uma dimensão estreitamente escolar que negligencia amplas dimensões da personalidade bem como tudo o que concerne o campo das aprendizagens corporais. De nenhuma forma procuramos preconizar práticas educativas que se limitariam a registrar passivamente as diferenças sociais entre as crianças, em nome de um pretenso "respeito" às diferenças. Mas é preciso que o caminho escolhido não imponha às crianças atividades que correspondem mais aos desejos dos adultos do que às suas próprias capacidades; é preciso que as abordagens propostas repousem sobre algumas bases cientificamente estabelecidas. Desde esse ponto de vista, uma tal rogatória em favor das estimulações precoces tem como efeito principal estimular as críticas.

Notas

- | | |
|--|--|
| <p>1. A luta de Pauline Kergomard contra a invasão da escola maternal pela escola primária está particularmente bem expressa em sua obra "<i>L'éducation maternelle dans l'école</i>", Paris, Hachette, 1886 e 1895 (e reedição em 1974).</p> <p>2. Suzanne Mollo, "<i>Construire Fabrice: l'insertion sociale d'un enfant handicapé</i>", Paris, Edilig, 1982. Pode-se também ler a crítica de uma médica, Elisabeth Zucman, na revista: "<i>Handicaps et Inadaptations</i>", les Cahiers du CINE-RHI, abril-junho 1981, nº 4, p. 59-60.</p> <p>3. <i>Les pièges de la précocité</i> (ver supra).</p> | <p>4. M. Rutter, <i>Maternal Deprivation Reassessed</i>, Penguin Books, 1981 (2a. edição); U. Bronfenbrenner, Is Early Intervention Effective?, in: <i>Race and IQ</i>, edited by A. Montagu, Oxford University Press, 1975.</p> <p>5. A título de exemplo, endereçamos o leitor a um recente trabalho de vulgarização que não pretende ser uma "summa" científica mas que é o resultado de uma colaboração entre diversos pesquisadores e práticos: <i>Aimer lire: comment aider les enfants à devenir lecteurs</i>, Paris, Éditions Bayard-Presse Jeune, 1982.</p> |
|--|--|

* * *

Eric Plaisance, Chefe da "Équipe de Sociologie de L'Éducation, Unité Associée au CNRS. Professor da U.E.R. Science de L'Éducation-Université René Descartes, Paris V.

* * *

Tradução de Merion Campos Bordas, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva

SÔNIA MARA MOREIRA OGIBA

A discussão da avaliação como controle, dissimulação ou (re) construção coletiva, evidencia a posição de quem tem buscado, no seu cotidiano universitário, novos significados para embasar a prática do ensinar e do aprender o conhecimento, a cultura, enfim, a realidade em suas complexas tramas sociais, políticas, econômicas e pedagógicas.

São reflexões construídas a partir de dois níveis: o da sala de aula e o do assessoramento pedagógico, esse realizado com alguns Departamentos e Comissões de Carreira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a respeito do "Ensinar e do Aprender na Universidade". Essa temática tem sido abordada, nos últimos quatro anos, fundamentada numa concepção de educação emancipatória, construída na década de 80 ao longo da nossa experiência como docente.

Em sala de aula, através da interação-reflexão com nossos alunos, buscamos "negar afirmar" idéias e práticas com vistas à construção de um saber emancipatório. No assessoramento pedagógico, em conjunto com os professores com os quais trabalhamos, buscamos a descrição-problematização da prática que esses desenvolvem em sala de aula, explicitando tendências e necessidades pedagógicas do ensino na Universidade. Em ambos os níveis, pretendemos o desenvolvimento de uma ação educativa mais refletida e engajada com a dinâmica do todo social no qual o estudante, futuro profissional, irá atuar.

Da interação com estudantes e colegas-professores tem resultado, para eles e para nós, a convicção de que o ensino e a aprendizagem implicam na construção coletiva do conhecimento e resultam em co-responsabilidades. Isto significa que tanto professores como estudantes devem ser os que aprendem. Sujeitos cognitivos

com vivências diversas, realizando aprendizagens diferentes e comuns. São, portanto, agentes críticos do ato de conhecer (Freire, 1986).

No contexto de uma preocupação com a avaliação do ensinar e do aprender na Universidade, essa convicção constituiu-se em eixo organizador e temático das nossas reflexões.

Tornou-se evidente para nós que uma tal responsabilidade abrange a Universidade como um todo e essa em sua relação dinâmica e orgânica com a sociedade em geral. Sem perdermos de vista essa referência básica, enfocaremos, neste texto, a avaliação do ensinar e do aprender no âmbito da sala de aula e suas contradições.

Partiremos da premissa de que a ação educativa, ou seja, aquela que implica em trabalho desenvolvido no "interior-exterior" da sala de aula, decorre de uma estrutura política que se manifesta pela e na relação professor/alunos e alunos entre si. Essa relação é mediada pela realidade na qual vivem.

Outra premissa é a de que, tanto a ação avaliativa, um dos desdobramentos da ação educativa, quanto essa última não podem desconsiderar o fato de que a educação e, por conseguinte, a avaliação são fenômenos da cultura, produtos da "interação entre os homens concretos, perante situações concretas" (Nilo, 1980).

Dessa perspectiva, a ação avaliativa constitui-se numa mediação entre educação e os valores da sociedade, implicando e traduzindo sempre uma determinada visão de mundo, revelando e des-velando o que pensamos sobre os homens, suas relações e as finalidades de suas ações. Como momento mediador que "revela significados", a avaliação não é neutra e está sempre comprometida politicamente com determinado modelo social. Muitas vezes, ela

apresenta-se, dissimuladamente, conforme examinaremos a seguir através de algumas conexões históricas do pedagógico com o social mais amplo.

Avaliação: seleção, discriminação e dissimulação

Uma compreensão mais ampla dos significados, dos problemas e possibilidades da avaliação praticada hoje nas escolas, dentre as quais se destaca a de 3º grau, não pode desconsiderar que "ela se constitui numa ação eminentemente social (...) e como tal é simultaneamente produto social de certo tipo de sociedade e de uma época determinada e condição de desenvolvimento e manutenção deste tipo de sociedade" (Etges, 1986).

Quando se buscam as conexões do pedagógico com o histórico, o que se percebe é que há práticas avaliativas que se repetem através dos tempos, ainda que mudanças e transformações sócio-político-culturais tenham ocorrido. Parece-nos que isso acontece porque a avaliação e a prática pedagógica, enquanto elementos mediadores entre a origem dos indivíduos e seu destino social, têm a intenção precípua de manter a hegemonia da classe dominante. Ao examinarmos a função ideológica da avaliação verificamos que ela tem sido considerada como um dos mais sutis e eficazes instrumentos de controle que as classes dominantes vem dispondo para "alocar" os indivíduos em seus "lugares" sociais.

O exercício da dominação pela avaliação educacional manifesta-se, predominantemente, através do exame que "não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna de sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura" (Bourdieu-Passeron, 1975).

A concretização de tal dominação pode ser encontrada já desde a idade antiga, fortalecendo-se na idade moderna e contemporânea. Na idade antiga, em tribos primitivas, as provas podiam servir para a inclusão dos jovens na vida adulta; na China os exames serviam para preservar a tradição, os costumes e, acima de tudo, a política, pelas possibilidades que esses exames ofereciam de selecionar alguns cidadãos a cargos de poder e prestígio. Entre

os gregos, a maiêutica socrática podia transformar-se num exaustivo inquérito oral em busca da verdade, ou os jogos e as competições atléticas, como em Esparta, podiam servir para os jovens provarem sua resistência à fadiga, à fome, à sede, do calor, ao frio e à dor.

Dessa forma, a avaliação caracterizava-se desde então pela preservação dos usos e costumes, servindo para discriminar o acesso ao saber para alguns e dissimular o fortalecimento do poder constituído (Osowski, 1989).

Na Idade Média, é reforçado esse caráter autoritário e conservador da avaliação, manifestado no valor intelectual e moral daquilo que é ensinado pelo professor. O "método racional" e o "argumento de autoridade" impõem uma verdade ou doutrina que se exterioriza no "magister dixit".

Note-se que até então e estendendo-se ainda pelo início da idade moderna, a avaliação não é considerada como uma função separada do ato de educar. Essa separação emerge no contexto do século XVIII e XIX, favorecendo, através de critérios extra-escolares, o acesso à escola das crianças da classe dominante, em especial, na Europa. Tais critérios passaram a ser combatidos por minorias sociais ou referendados cientificamente, concomitante ao aparecimento da escola igualitária e de acesso a todos, segundo a "ideologia da igualdade de oportunidades" (Etges, 1986).

Com o advento da Idade Moderna e Contemporânea e com o avanço acelerado do desenvolvimento tecnológico na sociedade capitalista, a escola passa a gerar as condições necessárias para o questionamento de uma prática avaliativa seletiva e discriminatória. Todavia, é preciso considerar que a problematização da avaliação escolar resulta das "alterações-exigências" do próprio liberalismo, como matriz filosófica do pensamento educacional que, por um lado, exige a democratização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades e, por outro lado, enfatiza o individualismo e a competição.

Isso implicou no refinamento de metodologias e instrumentos avaliativos que favorecessem o desempenho individual, gerando discriminações dissimuladas através do jogo da "igualdade de oportunidades" versus "avaliação" individual do desempenho escolar.

Assim, vemos surgir, neste século, um aparato científico-tecnológico, buscando legitimar práticas avaliativas que traduzissem, dentro do pensamento liberal, os problemas econômicos, éticos e políticos em meros problemas técnicos e administrativos. Tais critérios de

avaliação estão fundamentados numa concepção positivista e taylorista do homem e do trabalho. O "conhecimento" é avaliado formalmente, enfatizando-se a validade, fidedignidade, precisão e a quantidade, entre outros aspectos.

Sob a falsa aparência da "neutralidade" e "objetividade" é conferida à avaliação, na teoria e na prática, o poder de "gerenciar", "administrar" e "controlar" o conhecimento escolar. Na exata medida em que determina O QUE DEVE SABER o aluno, APENAS O QUE DEVE SABER e, ainda a FORMA através da qual deve mostrar que SABE O QUE DEVE SABER, a avaliação educacional dissimula e camufla o controle do conhecimento; dissimulando e camuflando a hierarquização social dos indivíduos.

O contraditório da avaliação: controle do conhecimento ou construção coletiva do ensinar e do aprender

No início deste texto trabalhamos com a hipótese de que a avaliação e a prática pedagógica, tomadas como mediação entre a origem dos indivíduos e seu destino social, têm a intenção precípua de manter a hegemonia da classe dominante. Tal hipótese se sustenta numa outra: o saber escolar, porque possuído de uma direção, corresponde e responde a interesses políticos, cujas raízes estão na necessidade de manter uma estrutura econômico-social, tornando-se (o saber) uma força produtiva sem, no entanto, pôr em risco a organização social do trabalho (Cury, 1985).

Dessa perspectiva e, fundamentalmente, para encobrir tal perspectiva é que a avaliação tem assumido um papel marcadamente "técnico-científico", controlador do conhecimento. Nesse e por esse papel é que se realizam as dissimulações da função social e política da avaliação e da própria educação como instrumento de dominação.

Ao mesmo tempo em que o saber é exigido para o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais, adequadas ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, tende a ser devolvido a todos no decurso da evolução do próprio capitalismo. Tal situação possibilita rupturas e um saber suscetível de alterar a dominação, o que poderá possibilitar, em conjunto com outros fatores, a emergência de uma nova formação social (Cury, 1985).

A formação de profissionais críticos comprometidos politicamente com a transformação sócio-econômica da sociedade, relaciona-se de

modo substantivo com a reconstrução coletiva do ensinar e do aprender, onde haverá a necessidade de que o conhecimento se construa a partir de uma ação-reflexão orientada pelo compromisso coletivo com a transformação social.

É preciso considerarmos, no entanto, como afirma GRAMSCI (1985, p. 3) que "cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (...)".

Assim, a ação avaliativa tomada como ação dialógica-reflexiva, assume no espaço de sala de aula características que a tornam mediadora do processo de reconstrução, propiciando aos sujeitos envolvidos e atingidos pela prática educativa escreverem e reescreverem sua própria história, enquanto agentes sociais.

É, então, também no espaço contraditório da sala de aula que a aprendizagem e o ensino se tornam práticas emancipatórias.

- o avaliar na Universidade: recortes da experiência de assessoramento pedagógico

Uma reflexão a respeito da prática avaliativa universitária nos leva à origem do ensino superior no Brasil, no sentido de se ter presente suas finalidades e objetivos. Sabemos que, tradicionalmente, esse tem sido mais um transmissor do que produtor de conhecimentos e atitudes que muito pouco, ou quase nada, têm a ver com as necessidades sociais. Privilégio de elites, sua função primordial tem sido a de produzir-reproduzir técnicos acríticos com função social de manutenção da ordem econômica e política desejada por tais elites.

É possível, no entanto, fazer emergir uma prática com finalidades e objetivos opostos, em direção ao desenvolvimento de uma ação educativa engajada e comprometida politicamente com a realidade social na qual o estudante de ensino superior, futuro profissional, deverá atuar.

A partir de um trabalho onde se descreve e se problematiza a prática de sala de aula desenvolvida por colegas-professores da área de Ciências Exatas e Tecnológicas, por exemplo, observamos que a dimensão contraditória entre o "fazer" e o "querer" fazer diferente em relação a uma prática avaliativa emancipatória, possibilita um avanço na construção de um

"saber" capaz de levar a um "fazer" construído coletivamente (Ogiba, 1990).

Da mesma forma, ao contrapormos o dizer do professor com o "dizer" dos Planos de Ensino de um curso da área da Saúde (Ogiba, 1991), verificamos, no bojo de uma prática avaliativa sentenciadora e classificatória, o germe para a sua superação. No plano da ação dialógica, necessária e implícita no fazer pedagógico do professor do Curso de Medicina, convergem elementos capazes de contribuir para a superação da prática avaliativa tradicional. Também encontram-se elementos para superá-la na proposta curricular dessa área de saber: na exigência do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes não passíveis, muitas vezes, de uma mensuração e quantificação empobrecedoras e deturpadoras das ações necessárias a um profissional crítico e competente.

- *o avaliar na Universidade: recortes da experiência em Sala de Aula*

A prática avaliativa que desenvolvemos em nossa sala de aula, entendida "como espaço de compromisso histórico, social e político (...), com vistas à busca de uma nova ordem pedagógica" (Ogiba, 1990), exige rupturas e intervenções em diferentes instâncias.

É necessário que o estudante trate o conhecimento de maneira crítica, re-direcionando seu pensar e agir, no sentido de um comprometimento maior com o todo social e com as suas aprendizagens. Isso significa tentar iluminar, através das "intervenções" na realidade, as condições contraditórias vividas pelo professor e pelos estudantes (participantes ativos dos diferentes momentos do ensinar e do aprender), na busca de um saber construído coletivamente. Implica na co-responsabilidade de ambos em desenvolver uma educação que leva à autenticidade e ao compromisso, libertando-os de condicionamentos deterministas.

Uma sala de aula com tais características, bem como a prática avaliativa que aí se realizam, vão sendo construídas (reconstruídas) na

medida mesmo que a própria prática educativa-emancipatória estiver sendo desenvolvida. Por essa e através dessa prática que o saber emancipatório vai sendo gerado.

Dessa perspectiva, a avaliação se dá num contexto de ruptura-dupla, ou seja, responsável pela construção da "nova ordem pedagógica", a prática avaliativa reconstrói a sala de aula ao mesmo tempo em que se reconstrói a si própria.

Avaliação e emancipação

As idéias e as práticas que orientam a busca de uma educação emancipatória apresentadas neste trabalho, revelam contradições e ações possibilitadoras de uma continuidade-ruptura nas práticas avaliativas e na construção do saber.

Constatamos, pois, que o saber exigido e, em decorrência, a prática avaliativa a serviço da dominação se realizam no contexto de uma unidade contraditória que permeia a sala de aula, espaço de sustentação de diferentes concepções do ensinar e do aprender.

A manifestação de um compromisso com o ensino e com a aprendizagem, na perspectiva de uma educação emancipatória na Universidade, exige a afirmação/questionamento da avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, bem como a clareza de que a avaliação está embuída também, de forma contraditória, da possibilidade de controlar o conhecimento ou de reconstruí-lo coletivamente. Será preciso romper com o paradigma funcionalista que a tem sustentado da pré-escola à universidade, ao longo de muitas décadas, contrapondo à lógica que o mantém uma outra que "questiona, desvele e critique" o conhecimento dentro da rede que lhe dá significado.

Sendo assim, cabe àqueles (professores, estudantes e administradores) comprometidos em desenvolver uma avaliação emancipatória na Universidade (Osowski, 1991), promover condições concretas de reflexão-ação a respeito do ensinar e do aprender.

* * *

Referências Bibliográficas

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo : Cortez, 1985.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975. (Cap. 3).

ETGES, Norberto J. Avaliação: controle social e alienação. *Revista de Educação AEC*, Brasília, Ano 15, n. 60, 7-16, abr./jul., 1986.

FREIRE, P. e SHORG, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed., Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986.

NILO, Sérgio V. O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação. In: GOLDBERG, M. A. A., SOUZA, C. P. (orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo : EPU, 1982.

OGIBA, Sonia Mara M. A prática pedagógica universitária: o que dizem e por que dizem professores do IPH/UFRGS. *Reunião Interdepartamental*, Dez., 1990 (mimeo).

_____. Da "DIDÁTICA EM QUESTÃO" nos anos 80 à "Questão da Didática": seu compromisso com a formação do professor. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1990. *Dissertação de Mestrado*.

_____. A avaliação do ensinar e do aprender no Curso de Medicina da UFRGS: o "dizer" dos Planos de Ensino. XXIX Congresso Brasileiro de Educação Médica e I Fórum de Avaliação do Ensino Médico, Campinas, Out., 1991 (mimeo).

OSOWSKI, Cecilia I. Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista. Porto Alegre : UFRGS/FACED, 1989. *Tese de Doutorado* (Cap. 3).

_____. Avaliação do professor ou da Universidade Pública? Texto apresentado na 6ª CBE - USP/SP. Set., 1991, integrando o Painel "Avaliação (da pré-escola à universidade): dissimulação, controle ou prática emancipatória" (dat.).

* * *

Texto (revisado) apresentado na 6ª CBE - USP/SP. Set., 1991, Integrando o Painel "Avaliação (da pré-escola à universidade): dissimulação, controle ou prática emancipatória".

* * *

Sonia Mara Moreira Ogiba é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A aprendizagem política do estudante universitário

DENISE LEITE

Em passado recente a Universidade foi o lugar preferencial da aprendizagem política dos jovens. Os movimentos estudantis que marcaram a trajetória histórica da Universidade brasileira contribuíram para esta aprendizagem e para o advento de uma geração de cidadãos politicamente engajados (Forachi, 1965; Poerner, 1979; Sanfelice, 1986).

Hoje, a Universidade continua sendo o espaço privilegiado de socialização dos jovens. Mas, estará este processo englobando a formação política do estudante e conduzindo para a ampliação de sua consciência social?

Esta questão, entre outras, motivou o estudo sobre as aprendizagens realizadas pelos estudantes na Universidade (Leite, 1990). No tocante à aprendizagem política foi possível constatar que a mesma ocorre no espaço da Universidade, mas nem sempre foi por esta propiciada. Foi possível destacar, também, a existência de diferentes dimensões de politização entre os estudantes. Descrever estas dimensões é o objetivo deste artigo. Para tal, são discutidas as representações dos estudantes sobre as relações Universidade-sociedade, bem como os significados e simbolismos que as suas palavras trazem para a compreensão das aprendizagens realizadas.

O estudo, o contexto e a metodologia

A pesquisa (Leite, 1990) foi desenvolvida na UFRGS, instituição que conta com 82 departamentos, 23 escolas, 16435 estudantes matriculados em cursos de graduação e 2390 professores.

A primeira parte do estudo, realizada em 1987, teve por objetivo definir as abordagens de estudo dos estudantes. Foram participantes da mesma 235 universitários dos cursos de Medicina, Engenharia, Física, Letras, Pedagogia e

Enfermagem, na época cursando 2º e 3º semestres.

Dois anos depois foi realizada a segunda parte do estudo. Dentre os participantes iniciais, então cursando 5º e 6º semestres, foram entrevistados 24 estudantes. A vida acadêmica deste grupo foi sistematicamente acompanhada através de dados secundários levantados de suas atividades discentes e dos órgãos de registro da universidade. Parte da análise qualitativa desta segunda etapa foi discutida com os participantes.

A partir do conhecimento sobre as abordagens de estudo dos estudantes, buscamos nesta segunda fase ampliar a compreensão sobre os significados sociais das aprendizagens realizadas na universidade e sobre sua possível contribuição para a produção da consciência social do universitário.

As representações dos estudantes sobre as relações Universidade e sociedade

Ao analisar o sujeito na sociedade burguesa, Sharp (1980) diz que a compreensão da matriz ideológica dentro da qual o sujeito é produzido deveria remeter-nos ao entendimento das formas de representação da existência diária, bem como de suas articulações. Os valores que as compõem não são fixos, mas intercambiáveis com a estrutura hegemônica.

Ora, no convívio oportunizado pela universidade, os estudantes estabelecem múltiplas relações que determinam a qualidade e a quantidade das aprendizagens que fazem. Estas múltiplas relações, mediatizadas pelo currículo vivenciado dentro e fora da sala de aula, informam suas representações e visão de mundo, compondo valores que, mesmo conformados pelos significados hegemônicos socialmente produzidos, podem sofrer transformações.

Tivemos em vista ao trabalhar com as representações dos estudantes, precisamente a

apreensão destes valores de forma que seu significado, expresso em sua linguagem se mantivesse preservado. Pois, como mostra Sharp (1980), as palavras não são meros reflexos das coisas e processos externos à pessoa, elas são, na verdade, trabalhadas nas e pelas relações sociais e, por isto, expressam o significado destas relações.

Analisando as falas dos estudantes podemos dizer que, para alguns universitários do grupo em estudo, a universidade é vista como produtora de mercadoria e como fonte de preparação de quadros para a gestão da sociedade.

Um estudante entrevistado, afirma:

"No mundo capitalista que a gente tá, a sociedade quer é produção, que a universidade dê alguma coisa que renda dinheiro" (EM9).

Ou seja, os estudantes, cuja matriz ideológica assenta-se no sujeito burguês, confirmam sua origem de classe, ao encarar a Universidade como um espaço no sistema onde se dá a produção de mercadorias (eles próprios) cujo valor é "a forma celular econômica" (Marx, 1981, p.6) da sociedade capitalista. Valor este que se consubstancia na preparação de quadros para a gestão da sociedade, porque cabe a eles dirigir a sociedade dentro da sua visão de mundo, dentro de seus interesses vistos como o de todos. Poderíamos argumentar que uma certa "inconsciência" de classe se manifesta; um certo comodismo, caracterizado pela aspiração de viver da maneira mais fácil no capitalismo, ordem econômico-social necessária e legítima enquanto serve aos interesses daqueles que estão dentro da Universidade. A ordem mais fácil sempre foi assim e não vai mudar, portanto, não compete ao estudante questioná-la:

(Universidade não faz diferença) "Faz diferença na tua rotina, das coisas que tu faz, deixa de fazer por falta de tempo, por preguiça. Não mudou muita coisa; antes eu jogava mais tênis, mais tempo de folga, agora não" (EE14)

No nível que poderíamos caracterizar como intermediário dentro desta hierarquia construída, o estudante refere a idéia de competência como elemento diferenciador e determinante do lugar na sociedade¹. Aqui não mais a matriz ideológica do sujeito burguês está presente mas, a visão liberal da dependência pessoal/individual idealizada no valor da competência, tão enfatizada nas exigências feitas ao

estudante, especialmente em cursos onde a competitividade é muito grande.

"Eu posso escolher a área em que eu vou trabalhar se eu for uma pessoa competente, se eu tiver estudado bastante prá isso" (EL24)

Se às escassas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho acrescentam-se a dificuldade de ingresso no curso superior e a competitividade durante a sua realização, constata-se o surgimento da noção de competência como capacidade individual diferenciadora, como fuga da mesmice e da repetição a que a Universidade obrigaria o estudante.

Talvez esteja aqui o cerne do projeto estudantil/familiar pequeno burguês com vistas à formação de uma elite intelectual. Neste momento, talvez até o fundamento ideológico que orienta a opção de valores do estudante comece a se transformar na direção de uma luta que pode ser até anticapitalista. Deve-se isso não a uma consciência social ampliada, mas a uma das contradições do sistema, como bem alerta Portantiero (1978), pois a compreensão de que a mercadoria produzida pela Universidade não está tão valorizada assim no mercado de trabalho, cujas demandas continuam cada vez mais restritas, leva os estudantes a tornarem-se "aprendizes de feitiçeiros" ou seja, a agruparem-se com intelectuais e burocratas. Assim, na divisão social do trabalho, seus interesses, ambíguos por certo, não os levam a identificarem-se com o proletariado, mas sim com aqueles que usufruem da fração de mais valia disponível e realizam o trabalho não manual na sociedade. Este fato explicaria a contestação estudantil mas não garantiria mais do que isso.

Esta contestação fica explicitada no nível, seguinte, através da idéia de que mudando a Universidade, mudar-se-á a sociedade:

"Eu acho que o estudante não vai modificar a sociedade se ele sair da aula e ir pro meio da rua fazer passeata, a minha idéia é o estudante pode mudar a sociedade, mas primeiro mudando a universidade" (EF7).

Ou seja, a intelectualidade, incluindo-se aí os estudantes, contesta: quer a democratização interna da Universidade e a sua autonomia do Estado, talvez no sentido de criar seu espaço próprio de autoridade e poder, o seu espaço "límico".

Este poder, apolítico em princípio, se consubstanciaria nesta visão de mudança da

sociedade via mudança da universidade, tarefa tão impossível quanto irreal.

Porém, esta irrealidade não significa que todo o estudante de origem burguesa e pequeno burguesa coloca-se no limbo já que o sistema hoje, em sua face de dependência, não precisaria mesmo das classes médias diplomadas a não ser para as funções burocráticas. Passa pela compreensão de muitos dos estudantes que a Universidade está aliada do processo produtivo porque não produz suficiente ciência e tecnologia, as quais, junto ao "Know how", são comprados em valores altos por empresas que só os repassam à Universidade muitos anos após. Assim não é a Universidade que produz a ciência e a tecnologia necessárias, embora ela clame por recursos para fazê-lo, pois julga-se competente para tal.

Outro estudante revela sua preocupação:

"O meu compromisso eu acho que é encarar com seriedade o curso, né? E depois eu acho que se preocupar com isso. De que forma a gente vai retribuir pra essa sociedade e que setor da sociedade... Eu acho que ao lado disso tu tem que ter uma certa consciência política propriamente como cientista, acho que todo o profissional. Isto não é enfatizado no curso" (EF3).

O estudante revela a sua aspiração em ser cientista com consciência política, mas, para isso, ele acrescenta em sua fala a idéia de superar o sistema. Por que o faz? Neste caso, sendo filho do proletariado e buscando arduamente ascensão social via educação, sua consciência prática lhe aponta a iniquidade do sistema educacional e social que não possibilitou a outros colegas desfrutar da posição que ora ocupa. Deste modo, fala em superar o sistema para ampliar as oportunidades de estudo, transformando o processo de divisão social do trabalho e introduzindo uma aprendizagem combinada com a produção e não apenas como um processo massificador de formação de técnicos para um mercado titubeante. Neste sentido, ele diz que não é um "problema de consciência própria", mas da crença de que assumindo sua função na sociedade ele estará trabalhando para um setor privilegiado, e ele quer retribuir com seu trabalho, ou seja, devolver o que "ganhou" na Universidade, para os setores menos privilegiados.

Explicando melhor essa visão de mundo, o filho do burocrata diz que o país que deseja é "talvez mais socialista":

"O Brasil está em crise. O país que desejo é diferente. O país que desejo é talvez mais socialista" (EF8).

Neste nível da hierarquia de valores professada também pelos estudantes pequenos burgueses, poder-se-ia dizer mais esclarecidos, observa-se um discurso diferente. A aquisição do conhecimento seria uma via para transformar a sociedade. O estudante refere que é necessário pensar, criticar e ter uma visão. Neste sentido, o país mais socialista, a sociedade transformada, seria alcançada via conhecimento.

Ou seja, estas posições mais radicais na fala dos estudantes poderiam estar identificadas com uma aspiração frustrada de independência e ascensão via estudo. Ao entender a sociedade capitalista, a divisão social do trabalho, a separação entre o saber e o fazer e conseqüentemente a produção do conhecimento alienada do real, compreende também que não terá a oportunidade de ser um dos melhores entre outros, quando muito irá separar-se da massa de trabalhadores. Entende também que à sociedade dependente falta o conhecimento emancipador. Identifica-se com a necessidade de produção deste e gostaria de perseguir este objetivo como cientista, de forma pessoal. Porém, na verdade, o conhecimento que obteve na Universidade, com deficiências de toda a ordem, não lhe garantirá privilégios na sociedade. Portanto, ela tem de mudar e, nesta mudança, o intelectual deverá, se progressista, ter papel destacado. Aqui ainda o discurso é o da igualdade de oportunidades, é o da não discriminação; porém, com a nuance do conhecimento novo de que a educação capitalista pode consolidar a discriminação e a manutenção do sistema vigente (Portantiero, 1978).

Porém, há um número de estudantes, também de origem pequeno burguesa, incluindo-se um filho do proletariado, que consideram a juventude um potencial revolucionário e, a despeito de sua posição de classe na estrutura social, fazem a sua opção. Esta consiste em deixar de lado a busca de privilégios pessoais, mesmo porque o profissional é hoje mercadoria desvalorizada, e partir para a luta, via partido político se possível, contra a sociedade capitalista, contra a desigualdade de oportunidades, a estratificação social e a discriminação. Um dos estudantes manifestou sua opção:

"Eu sou bem diferente da minha família em termos de política. Eu sou a única engajada em algum partido e que faço esse trabalho comunitário. Discuto, discuto e brigo com eles muitas

vezes - também por opção de classe que eles fizeram. Nem é pela classe em si, que eu sou classe média e tudo. Mas não pela classe, pela opção..." (EM11).

As contradições do sistema, vivamente sentidas, mas aprovadas por conhecimento e entendimento racionais, canalizam as aspirações para o vértice da revolução na qual o estudante se coloca potencialmente. A primeira parte do processo de conscientização se dá na própria Universidade, através da discussão e "briga" com os colegas, depois no assumir a participação política e, ao mesmo tempo, no assumir o papel de universitário, dono de um saber técnico, frente à comunidade, "trocando saberes" com ela como alguns referem. A comunidade é vista como sociedade mais ampla quando em função do compromisso profissional depois da formatura. Essa nova sociedade que desejam parece ser quase utópica, não por ser socialista, mas por ser a sociedade dos humanos, aquela sociedade igualitária em que a pessoa, não seu fetiche, é valorizada acima de tudo, dentro e fora de sua casa... como explica um estudante:

"Quería que as pessoas fossem valorizadas (...) queria que isto fosse uma coisa natural da sociedade, não uma coisa de elite " (EF13).

A partir da análise das representações e dos valores significados pelos estudantes, compondo parte de sua visão de mundo, a relação com suas origens de classe e destas com a sociedade, organizar um quadro das dimensões de politização dos estudantes, tornou-se uma tarefa possível. Com isto, pretendíamos, ao aprofundar a análise das relações, compreender se existe ou não espaço para novas aprendizagens e para a formação de valores diferentes durante o período de estudo na Universidade.

As dimensões de politização dos estudantes

A politização é um processo. Não se dá de forma isolada. Entre os estudantes com os quais trabalhamos, foi possível detectar diferentes dimensões do mesmo processo. Estas dimensões se ampliam em uma "hierarquia de efetividade potencial," e podem ser visualizadas no Quadro 1 Dimensões de Politização dos Estudantes Universitários. O estabelecimento dessa hierarquia construída para fins de estudo obedece à diferença no dimensionamento da politização relativamente a origem/opção de

classe do estudante, e à condição de ser produto e querer ser produtor das suas próprias circunstâncias (Habermas, 1961).

Professando os valores da burguesia, dimensão 4 no quadro, encontramos, na verdade, não só os filhos da burguesia mas também os da pequena burguesia, onde podem ser alocados os estudantes que compõem 41,66% do total entrevistado. Caracterizam-se por serem conservadores e individualistas e por considerarem a Universidade como um espaço transitório para busca de sua titulação. Estes estudantes participam eventualmente de atividades estudantis, pois não vêem utilidade no envolvimento político. Criticam a atuação sectária dos partidos políticos. Em geral, já ocupam posição no mercado de trabalho assegurada por sua origem social.

Na dimensão 2, vanguarda da pequena burguesia, 12,5% dos entrevistados, encontramos aqueles estudantes que constituem uma parcela politicamente esclarecida, com participação em todas as atividades estudantis. Nessa vanguarda, na verdade, estão principalmente os filhos da burocracia mas também representantes da pequena burguesia. Sua característica principal é a defesa da Universidade, o questionamento e a melhoria de seu padrão de ensino, objetivo para o qual convergem suas atuações, sempre dentro do espaço acadêmico. Parecem ser vanguarda por estarem um passo à frente de sua origem de classe.

Na dimensão 3, situamos aqueles estudantes que, independentemente de sua origem de classe pequeno burguesa ou proletária, assumem o papel de força de trabalho intelectual em processo de formação. A este nível, a politização é acessória e a participação política se dá em termos de opiniões críticas, por vezes, eivadas de radicalismos. Sua característica é a preocupação com a formação dada pela Universidade aos intelectuais para que com competência e sucesso possam oferecer sua força de trabalho ao mercado que, desejavelmente, pode ser a própria instituição universidade pública. O parâmetro aqui é a inserção no mercado de trabalho em funções não manuais, portanto, diferenciadoras de status social.

A opção pelas lutas da classe trabalhadora, do proletariado em geral, caracterizam a Dimensão 1, ativista socialista. Apesar da origem pequeno burguesa, os estudantes que também se consideram uma categoria social transitória, negam os valores de sua classe de origem e identificam-se com os grupos explorados da sociedade. A universidade é vista como um

espaço de recrutamento de militantes, cuja formação pode se ampliar ao nível do partido político e cujo engajamento se dá dentro e fora da Universidade. Estes estudantes têm em comum uma história de participação em movimentos comunitários, movimentos feministas, em política estudantil ou partidária, em grupos de jovens, de leituras e estudos políticos, que surgem como parte de suas vivências pessoais. Questionam os valores de suas famílias e da sociedade burguesa e lutam por uma transformação. Voltados para o envolvimento com pessoas, projetam toda sua energia, atuando politicamente dentro e fora do âmbito da Universidade, por vezes, buscando formas de poder não atingíveis na condição de estudante co-

mum.

Seu oposto situa-se na Dimensão 5. Nesta, estão aqueles 12,5% do total de estudantes entrevistados que ainda não se encontraram como tal, os estudantes "underground" ou "bicho grilo". Tais estudantes nem defendem os valores de sua classe social, embora, eventualmente, os reconheçam, nem se definem por outra. Normalmente criticam a Universidade e o sistema. Ora participam, ora não participam das atividades estudantis ou de diferentes partidos políticos. Procuram novos cursos na própria Universidade ou em outra, engajam-se com facilidade em atividade alternativa e, por isso, se consideram "des-integrados", "desligados", "peças" do quadro.

QUADRO 1

DIMENSÕES DE POLITIZAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	ORIGEM	CARACTERÍSTICAS	ATUAÇÃO
Ativismo socialista* (1) (12,5%)	Estudante como categoria social transitória, podendo negar sua classe de origem e identificar-se com o proletariado. Universidade é o espaço de recrutamento de militantes para atividades de engajamento político, até mesmo externos a ele.	Opção de classe	Militante de partido político; atuação no CA/DCE/Subcentro; participação em grupos de estudos políticos/leituras; participação em grupos diversos dentro da faculdade, antes da faculdade (CLJ, ONDA, etc.) e/ou na comunidade; reconhece a existência de espaço dentro da Universidade Pública para ação e desenvolvimento político; questiona os valores da sociedade; voltado para o envolvimento com pessoas; busca formas de poder(?).	Dentro e fora do espaço da Universidade
Vanguarda da pequena burguesia* (2) (12,5%)	Estudante como vanguarda ou parcela mais esclarecida e radical da Pequena Burguesia, preocupado com as reformas na Universidade, reivindicação de interesses próprios de classe ou categoria com desenvolvimento político pessoal.	Origem de classe	Simpatizante/antipatizante de partido político; atuação CA/DCE/Subcentro; participação em greves, passeatas, assembléias; atividades de Integração voltadas para dentro da Universidade; atividades de questionamento e melhoria de padrão da Universidade; questionamento de valores de educação e da sociedade; voltado para o envolvimento com pessoas; gosta de estar por dentro das coisas.	Dentro da Universidade
Intelectual como categoria social* (3) (20,8%)	Estudante como aprendiz de intelectual, categoria social na sua relação direta com o mercado de trabalho; preocupado com a formação dada pela Universidade aos intelectuais, para que atuem sobre os problemas da sociedade.	Força de trabalho intelectual em processo de formação. Independente da origem da classe.	Participante em greves, passeatas, assembléias, esporadicamente no CA; atuações em questões que afetam a sala de aula/disciplina/professores; participa-não participa em aula; preocupado com a modificação da universidade vista como catapulta para a posição social e ocupacional; expressa opiniões críticas eivadas de radicalismo; gosta de si próprio e "aproveita", "pega" o que as pessoas trazem.	Não se envolve com a Universidade - local transitório. Em geral já ocupa posição no mercado de trabalho.

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	ORIGEM	CARACTERÍSTICAS	ATUAÇÃO
Filhos da Burguesia (4) (41,7%)	Estudante conservador que vê a Universidade como um espaço transitório para busca de titulação e talvez, se necessário, da ocupação profissional.	Origem de Classe	Participante pouco ou nada do CA, assembleias; participa/não participa porque não tem opinião em discussões na sala de aula; considera que não tem utilidade participar da política estudantil; críticas à atuação em partidos políticos; individualismo antes de tudo.	Não se envolve com a Universidade local transitório. Em geral já ocupa posição no mercado de trabalho.
"Underground" ou "Bicho Grilo" (5) (12,5%)	Estudante que ainda não se encontrou como tal, indefinido quanto à opção profissional, crítica a Universidade e o sistema "autoritário" e ausência de oportunidades para todos.	Contraditoriedade e indefinição.	Participa às vezes/não participa de reuniões de diferentes partidos políticos, assembleias ou passeatas; realiza atividade alternativa ou "underground" fora da Universidade; des"integrado", des"ligado" ou "peça" do quadro (Univ.); troca de cursos, não se identifica como universitário; crítico inconsequente, por vezes radical; valoriza a igualdade entre as pessoas (na família e na sociedade).	Indefinido, por vezes envolvido com atividade alternativa.

* Denominações apoiadas em Portantiero (1978)

A potencialidade de produção da consciência social a partir da aprendizagem política

Se, como pensávamos, a politização fizesse parte das aprendizagens proporcionadas pela Universidade e, se ela constitui importante elo para a formação ou ampliação da consciência social, então, atingir as dimensões mais avançadas seria imperativo a ser perseguido pelo ensino, e seria objetivo implícito da cultura universitária, como o foi em passado recente, quando o ativismo político estudantil fazia parte da vida acadêmica.

Tal é, por exemplo, a posição de Habermas (1970) para quem a Universidade deve transmitir e produzir o conhecimento tecnicamente utilizável, qualificando as novas gerações, assim como deve formar a consciência política dos estudantes. Para ele, a Universidade é o lugar ideal para a discussão dos temas políticos desde que sob as regras da racionalidade, com clara conexão entre demonstração e argumentação. Ao mesmo tempo, segundo Habermas, a Universidade é o espaço da ação planejada, do estudo organizado da ciência política, do mandato político do corpo estudantil e da sua atuação nas organizações estudantis. Este deve ser o padrão de socialização da Universidade.

Porém o próprio Habermas não encontrou na Alemanha uma Universidade que cumprisse plenamente essas funções. Em pesquisa de 1961, ele distinguiu cinco dimensões de hábitos políticos entre os estudantes da Universidade de

Frankfurt: os apolíticos, os distanciados irracionais, os distanciados racionais, os cidadãos ingênuos e os engajados políticos. Para ele, a categoria da participação política faz parte da sociedade burguesa:

"A contradição de ser produto das circunstâncias e ao mesmo tempo querer e poder ser produtor dessas circunstâncias encontra-se na participação política dos cidadãos desde o início" (Habermas, 1961, p.51).

Ora, em nosso estudo, a contradição de ser produto e querer ser produtor das circunstâncias, se evidencia nos níveis primeiros de dimensões de politização - ativismo socialista e vanguarda da pequena burguesia - porém, certamente, não está definida nos níveis 4 e 5 - filhos da burguesia e underground, tanto quanto o encontrado por Habermas no que diz respeito a estudantes não engajados na participação política. Porém, em relação ao nível do "engajado político", encontramos relações de semelhança com as dimensões 1 e 2 de nosso estudo. Dentro do grupo dos "engajados políticos" encontram-se os estudantes "politizados" com ligação com partido político e os "engajados universais" identificados com a esfera pública. Entre os primeiros, à semelhança do que aqui encontramos e denominamos ativismo socialista, o interesse político "surge espontaneamente como parte de uma experiência de vida" (1961, p.116). Tal como aqui, a esse nível de politização, o estudante considera primazia natural a

participação política sobre a formação na Universidade.

Porém, tanto lá como aqui, o contingente maior de estudantes constitui o grupo apolítico, sujeitos desistoricizados, sobre os quais a influência da Universidade é questionável.

Habermas (1970), no entanto, insiste em que a formação universitária deve exercer influência sobre a consciência social dos estudantes, podendo prever o comportamento político mais favorável à democracia.

Ora, a consciência social nada mais é do que um saber partilhado, um sair de si próprio que não exclui a consciência de si, para atingir a dimensão do outro na sua circunstância. É um dar-se conta de si, dos outros, de ser um ser social em determinadas circunstâncias, de ser e sentir-se responsável como tal, se necessário, pela modificação destas circunstâncias não apenas no benefício próprio pessoal ou de classe, mas no benefício coletivo da comunidade universal. Isto significa que a politização seria um passo significativo para ampliar a consciên-

cia social na busca de uma sociedade livre, uma sociedade democrática e política cujos governos ajam tanto no interesse de todos quanto sejam por todos controlados.

Porém, como se evidencia neste estudo, a politização não se constitui em resultado decorrente imediato da ação da Universidade e de sua cultura sobre todos os estudantes. Apenas alguns estudantes formam diferentes valores na Universidade e atingem níveis mais altos de politização, podendo efetivamente produzir-se no processo de aprendizagem uma consciência social. Tal constatação, dentre outras, leva-nos a repensar a força das crenças e práticas hegemônicas na produção de indivíduos que podem atuar de forma inconsciente. Leva-nos também a refletir sobre as funções e responsabilidades da universidade e sobre o nosso papel como membros dessa instituição na realocação da força do ensino, e da aprendizagem significativa, na produção da consciência social.

Notas

1. Neste estudo a posição familiar dos estudantes na esfera da produção, segundo categorização sugerida por Cueva (1974), compreendia representantes da burguesia (8,33%); pequena

burguesia (70,8%); proletariado (8,33%) e burocratas do aparelho administrativo e repressivo do estado (12,5%).

Referências Bibliográficas

CUEVA, A. La concepción marxista de las clases sociales. *Debate e Crítica*, São Paulo, (3):83-106, jul., 1974.

FORACHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, 1965.

HABERMAS, Jürgen. *Student und politik eine soziologische untersuchung zum politischen bewusstsein frankfurter studenten*. Germany, Herman Verlag, 1961.

_____. *Toward a rational society*. Boston, Beacon Press, 1970.

LEITE, Denise. *Aprendizagem e consciência social na universidade*. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 1990. Tese Dout.

MARX, K. *El capital*. Tomo I, Vol. 1. Mexico, Siglo XXI, 1961. E1V1.

POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

PORTANTIERO, J. *Estudiantes y política en América Latina*. Mexico, Siglo XXI, 1978.

SANFELICE, José Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo, Cortez, 1966.

SHARP, K. *Knowledge, ideology and the politics of schooling: toward a mandat analysis of education*. London Routledge and Kegan Paul, 1980.

Este trabalho foi apresentado no Encontro de Estudantes preparatório ao Congresso da UNE, DCE-UFRGS, em 25/4/91. A pesquisa que deu origem ao mesmo, foi apoiada pelo CNPq, FAPERGS e PROPESP/UFRGS

Denise Leite é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado

BRUNO PUCCI
NEWTON R. DE OLIVEIRA
VALDEMAR SGUISSARDI

*"O trabalho é a fonte de toda riqueza, (...)
É a primeira e fundamental condição de toda
a vida humana; (...) o trabalho criou o próprio
homem" (ENGELS).*

Talvez a característica mais marcante do aluno do ensino noturno de 1º e 2º graus seja sua condição de trabalhador, desqualificado e super-explorado ao peso de um salário vil e de uma insuportável dupla jornada de trabalho: a da fábrica, loja ou escritório e a da escola noturna.

Empreendendo, atualmente, uma investigação em torno do tema da "qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do trabalhador-aluno"¹, reunimos um conjunto de dados que permite muitas reflexões e algumas respostas para diversas questões implícitas na temática acima. O estudo em andamento visa analisar aspectos da relação trabalho-escola, tendo como pólos específicos dessa relação, de um lado, as demandas ou necessidades do aluno das 8^{as} séries do 1º grau noturnas, enquanto trabalhador ou pré-trabalhador, cidadão e jovem e, de outro, a qualidade da resposta a essas demandas que a escola estatal (pública?) oferece, enquanto organização formalmente encarregada da qualificação dos jovens trabalhadores em relação tanto ao "ABC tradicional" quanto ao "ABC moderno"².

O conceito de qualidade da resposta escolar a essas demandas não pode ser compreendido como se fosse qualquer entidade abstrata e, sim, como uma realidade histórico-concreta, somente avaliável a partir da consideração de variáveis que a condicionam e/ou determinam. Bastaria, por ora, citar a estrutura do atual processo de produção no país e suas mais recentes mudanças, os condicionamentos

da forma de inserção dos jovens no mercado de trabalho, o papel histórico desempenhado pela escola do Estado desde o período colonial, passando pelas especificidades da revolução burguesa no país e por suas diferentes fases de desenvolvimento até os conturbados e críticos dias de hoje e, finalmente, a política educacional pública atual, responsável pelo total descalabro em que se encontra física, material e administrativamente a escola pública de todos os níveis, incluindo o seu proletarianizado corpo docente e de funcionários.

Como parte desse "subsistema social" - a escola - que goza de relativa autonomia e lógica própria derivadas da sua função específica, visa-se destacar também a presença do agente mais direto da ação educativa, o professor. No interior do espaço do "trabalho improdutivo" escolar move-se um corpo profissional ou semi-profissional às voltas com uma rápida e problemática proletarianização. Com especificidades reais, é verdade, também no interior da escola avançam a divisão do trabalho, a separação de funções de concepção, execução e controle, numa palavra, têm lugar as contradições da qualificação/desqualificação, da construção de um homem unilateral, parcial e limitado. Não somente interessa aprofundar a compreensão de suas condições e relações de trabalho, diante da importância de que esta realidade se reveste para o objetivo desse estudo, como também interessa a análise de sua formação humana e científico-técnica diante das novas exigências de seu tempo e trabalho.

Porque nos parecem mais urgentes que outras, optamos por abordar, neste momento, algumas questões relativas às condições e relações de trabalho dos jovens que freqüentam a escola noturna. Será a partir dessa realidade inserida no contexto e significado do moderno processo de produção, da participação ou não desses jovens no processo sócio-político do meio em que vivem que poderemos identificar quais suas necessidades relativas tanto ao mundo do trabalho quanto ao sistema de ensino. Será em grande medida também a partir dessa realidade que poderemos aferir a qualidade de resposta escolar às demandas que os jovens trabalhadores apresentam à escola pública noturna. Ou como diz M. Arroyo:

"O fato de termos nas aulas trabalhadores que estudam não é apenas o melhor ponto para entender por que a escola popular fracassa. Essa condição de trabalhador deverá ser o ponto de partida para encontrar a escola possível e necessária sem cair em acomodações e hibridismos" (1986:50).

O horror ao trabalho manual e sobretudo ao trabalho na fábrica marca a ideologia pequeno-burguesa e traduz-se, na escola, pela discriminação aos filhos dos trabalhadores e principalmente aos próprios trabalhadores. E esta separação histórica da escola em relação ao mundo da produção que a mantém em crônico estado de crise (Lettieri, In.: GORZ, 1980:202). A discriminação do trabalhador e a separação do mundo do trabalho são revelados de forma inegável ao analisar-se qualquer aspecto que se eleja da organização e atividade escolares: localização das escolas suas condições físicas e materiais, qualificação e rotatividade da direção e do corpo docente, conteúdos curriculares e programáticos, normas disciplinares e formas de avaliação, distribuição de vagas por períodos etc. Isto sem se falar do indissociável processo de "expulsão" de que são vítimas os trabalhadores ou filhos de trabalhadores na famigerada seletividade escolar:

"Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola. E entraram. Não na escola que durante anos serviu aos filhos das camadas dirigentes e dos proprietários, mas em uma rede escolar de segunda ou terceira categoria. Com dois ou três anos incompletos foram expulsas, obrigadas a sair para entrar precocemente no mercado de trabalho, por falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros condicionantes tão pesquisados. Saíram porque o lugar

delas não era esse, seu destino é o de trabalhadores desqualificados" (ARROYO, 1986: 16).

Diante disso, se pensarmos tanto na luta operária pela própria emancipação quanto na transformação da escola popular voltada para o interesse dos trabalhadores, é oportuno conhecer melhor e enfatizar as condições e relações concretas de trabalho dos jovens (muitos já adultos) alunos do ensino noturno. É oportuno constatar mais uma vez o caráter deformador, alienante e embrutecedor dessa realidade, mas ao mesmo tempo verificar a positividade dessa experiência em meio às contradições que as mudanças no processo de trabalho - impostas pelos objetivos da produtividade e da acumulação, via ciência, tecnologia e aumento de poder - determinam a cada dia de modo crescente. Finalmente, é oportuno verificar de perto como se efetiva a educação/formação humano/profissional do jovem trabalhador nos primeiros anos de sua árdua jornada no mercado de venda "livre" de sua força de trabalho.

A caracterização do jovem aluno do ensino noturno como trabalhador, isto é, a identificação de suas condições e relações de trabalho, deve ser compreendida no contexto do atual processo de acumulação capitalista que, no Brasil como nos países centrais, baseando-se cada vez mais em tecnologias poupadoras de trabalho e geradoras de desemprego, reformula o processo de trabalho e modifica a divisão técnica e social do trabalho (incluindo a relação trabalho físico e trabalho intelectual, qualificado e não qualificado) como as próprias condições de reprodução da força de trabalho (PENA CASTRO, 1988:3).

Esse tipo de acumulação capital-intensiva provoca reações e estratégias opostas entre as classes em confronto:

"De um lado, a estratégia do Capital, regida pela maximização do lucro, procura a máxima produção ao custo mínimo, inclusive dos "custos do trabalho", o que leva à redução da força de trabalho, à política de "flexibilização do emprego". Flexibilização que inclui a livre demissão, a introdução de sistemas "sócio-técnicos" (baseados na redescoberta de que o trabalhador ainda é um ser humano) e a "desregulação" estatal, ou seja, a eliminação de uma série de mecanismos legais de proteção da força de trabalho. Em oposição a isso, a estratégia dos trabalhadores, basicamente defensiva, reivindica a redução das demissões e do nível geral de desemprego, através de diferentes medidas paliativas: "repartição" do trabalho existente, diminuindo a jornada e

encurtando a idade de aposentadoria; criação de "empregos sociais" etc." (PENA CASTRO, 1988: 4-5).

E neste quadro que a adoção de tecnologias modernas (equivocadamente tomadas como variável independente por muitos e na lógica da empresa capitalista, de acordo ainda com Pena Castro) impõe-se cada vez com maior peso e consequências, em geral desastrosas para os trabalhadores. Cada vez mais a automação, a informática, cumpre funções não só ao nível da execução, mas ao nível do planejamento e do controle de todo o processo de produção. Segue-se, via de regra (mas não de modo inevitável), a desqualificação da maior parte dos postos de trabalho, sua supressão, como tendência, e a "requalificação seletiva do pessoal que programa, regula e decide o que, como e quanto produzir" (idem, ibidem: 11).

Como outras tantas consequências imediatas, verifica-se o aumento progressivo do número de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, o enfraquecimento das condições de resistência e luta dos trabalhadores com o aumento da concorrência em torno do emprego, a ampliação do trabalho autônomo, ou por conta própria, como alternativa de sobrevivência.

Ainda na lógica desse tipo de acumulação capital-intensiva deve-se entender o emprego da mão-de-obra jovem em países como o Brasil diversamente do que ocorre nos países centrais. Enquanto naqueles o jovem é marginalizado do sistema produtivo e empurrado para a escola até a pós-graduação, ao mesmo tempo em que se desqualificam os diplomas e credenciais escolares, no terceiro mundo, o jovem vive as contradições da marginalização do mercado de trabalho e consumo, via proeza e miséria absolutas, desemprego, etc., tendo como única alternativa a submissão a um trabalho precoce, desqualificado e super-explorado.

As razões históricas que levaram à adoção em massa da mão-de-obra infantil e juvenil na produção capitalista industrial da Europa do século XIX (mais tarde abandonada) - economia de capital variável (rebaixamento do salário adulto) e mutação nas técnicas de fabricação (Nogueira, 1990: 26-27) - permanecem de certo modo no capitalismo em terras brasileiras: mão-de-obra barata, disciplinada e/ou disciplinável e dócil. O objetivo da maior margem de lucro possível permanece intocável nessas paragens, na ausência da democratização das hierarquias de poder no interior da fábrica, reforçada pelo espectro/realidade da recessão com inflação.

O trabalho do jovem (menor) constitui um dos capítulos mais sombrios da história das relações capital-trabalho em nosso país: escola de aprendizagem do trabalho e da vida, em geral extremamente cruel, que se efetiva ao arrepio da própria legislação trabalhista, por sua vez ainda longe de representar a defesa dos interesses dos trabalhadores.

1. Quem é o aluno da escola noturna.

Analizando os dados fornecidos pelo PNAD-1987, verificamos, a respeito da população urbana do Estado de S. Paulo de 10 anos e mais, o que segue:

- a população considerada economicamente ativa - PEA - é formada por apenas 58% da população total de 10 anos e mais:

- a população feminina, que constitui 51,1% do total da população urbana do Estado de 10 anos e mais, representa apenas 36% do total da PEA;

- na faixa da população urbana de 10 a 14 anos a PEA corresponde a 12,9%, a população feminina correspondendo a 36,6% deste índice;

- na faixa da população urbana de 15 a 19 anos, porém, a PEA corresponde ao alto percentual de 64% do total da população desta faixa etária, enquanto a população feminina atinge quase 42% deste índice (Cf. PNAD-1987, IBGE, v.11, T.5, p. 132).

Analisaremos, a seguir, alguns dados fornecidos por dois questionários, contendo 38 questões e uma centena de subquestões, aplicados a 134 alunos das 8^{as} séries noturnas de 1º grau da escola pública em 1987 e, com pequenas alterações, a outros 93 em 1989, como parte da pesquisa acima referida, e que visavam levantar informações a respeito das condições e relações de trabalho dos alunos das 8^{as} séries noturnas (ao questionário de 1987 denominaremos "1º questionário" e, ao de 1989, "2º questionário").

Os dados recolhidos revelam que:

- quase 90% dos alunos que estudam nas 8^{as} séries noturnas de 1º grau trabalham (1º e 2º questionário);

- 75% dos jovens trabalhadores que freqüentam as 8^{as} séries noturnas pertencem à faixa de 15 a 19 anos (2º questionário); a idade média dos alunos das 8^{as} séries noturnas ultrapassa os 16 anos, significando no mínimo 2 anos de atraso em relação à idade normal de freqüência a essa série do 1º grau.

. as moças trabalhadoras correspondem a 42% dos alunos entrevistados (2º questionário).

O que leva 64% dos jovens de 15 a 19 anos a buscarem um emprego ao invés de apenas se dedicarem ao estudo como ocorre nos países mais desenvolvidos? O que leva uma grande parte desses jovens a trabalhar 8 horas por dia e a prolongar sua jornada de trabalho por mais 4 horas na escola noturna?

Além das respostas usuais - ampliação do mercado de trabalho, ascensão social, necessidades familiares etc. - devemos buscar outras respostas muito mais estruturais.

O sistema capitalista - mesmo no seu estágio mais desenvolvido - tem necessidade de formar e reproduzir sua força de trabalho. Para ele é importante manter um equilíbrio de mercado e de classe entre as três seguintes situações sociais dos jovens: os que apenas estudam, os que trabalham e estudam e os que apenas trabalham. O pré-trabalho e a escola acabam desenvolvendo a função básica de formar os futuros assalariados. Assim como os trabalhadores adultos da Europa Ocidental - no período manufatureiro - tiveram que ser moralizados para se adequarem ao novo processo de trabalho, assim como os nativos das colônias européias na América, África etc. tiveram que ser civilizados para se integrarem nas plantações agrícolas capitalistas, de forma semelhante também nossos jovens, que se preparam ou que já estão se iniciando no processo de trabalho capitalista, têm que ser educados. Nos três casos, o objetivo é o mesmo: dominar as resistências naturais dos homens e discipliná-los para a produção capitalista³.

Dominar as resistências naturais, disciplinar suas energias... canalizar suas potencialidades... são violências que caracterizam o processo de formação do jovem trabalhador. Acostumados ao lazer, ao espaço amplo e livre, a serem senhores de seu tempo, de seu que-fazer, dos seus impulsos... agora estão confinados a um local que não é seu, a um tempo imposto, a fazer o que se lhes manda, a empurrar o ócio e o lazer para o final da semana.

Os camponeses do século XVI, XVII - ao serem expulsos de suas terras para os centros urbanos, despojados de seu modo de viver e de seus instrumentos de trabalho - também tiveram muitas dificuldades de se adaptar às novas condições de vida das cidades e do trabalho fabril. O mesmo ocorreu com os artesãos urbanos. Preferiam viver mal devido à crise de seus ofícios, no período manufatureiro, trabalhando a domicílio, mas mantendo um certo grau

de controle e autonomia sobre seu processo de produção, sem ter que ir à fábrica. Foram precisos diversos sistemas disciplinares para submetê-los ao processo de produção fabril. A própria invenção da máquina surge como um instrumento eficaz contra os operários "indisciplinados, brigões, bebedores", os "hooligans" de então:

"A história do industrialismo sempre foi (e hoje o é de forma acentuada e vigorosa) uma luta contínua contra o elemento "animalidade" do homem, um processo ininterrupto, muitas vezes doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão, precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo" (GRAMSCI, 1980:393).

Uma das formas encontradas para quebrar a resistência dos trabalhadores varões foi a sua substituição por mulheres e crianças, mais facilmente disciplináveis. Sobre tudo as crianças - tratadas mediante uma política intimidatória, como as queixas aos pais, os castigos corporais, os confinamentos, as demissões sumárias, as multas etc. - eram mais facilmente preparadas para se submeterem aos ritmos e exigências da produção.

Com o maior desenvolvimento da máquina, com as novas leis sobre jornadas de trabalho, segurança no emprego etc., com as leis protegendo, na indústria, o trabalho dos menores, com o movimento de organização e resistência dos trabalhadores, os operários adultos, mesmo que mais desqualificados, foram novamente ocupando as fábricas e o sistema produtivo moderno, que, sem prescindir do trabalho das crianças e dos jovens, foi expulsando-os para os setores dos serviços, os mais inferiores, ou para as áreas de pré-trabalho. As indústrias, sobretudo as grandes e médias, tornaram-se o espaço preferencial dos trabalhadores adultos, sindicalizados, com direitos sociais conquistados. Tomaram-se aspiração-meta dos jovens trabalhadores, frágeis corporativamente e desorganizados.

A articulação entre as 8 horas ou mais de pré-trabalho diurno (comércio e prestação de serviços) e as quase 4 horas de sobre-trabalho na escola noturna - completando uma jornada de 12 horas ou mais de trabalho, sem contar o tempo de transporte - apresenta-se hoje como um dos principais instrumentos da quebra e domesticação das resistências naturais do futuro

trabalhador fabril ou do futuro trabalhador dos setores de serviços mais tecnologicados.

"Deve-se convencer a muita gente que também o estudo é uma profissão, e muito fatigante, com um tlocínio particular próprio, não só intelectual mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e sofrimento" (GRAMSCI, 1982:138).

E no dia a dia da ordem, da pontualidade, do rotineiro, da submissão à vontade do dono da loja, do escritório ou do professor/inspetor da escola noturna, que nosso jovem adolescente vai se preparando para acatar posteriormente a disciplina do local de trabalho mais moderno.

A grande maioria de nossos jovens entrevistados (2º questionário) vem articulando em sua experiência profissional a dupla jornada de trabalho há muitos anos: 67% dentre eles ingressam no mundo do trabalho com menos de 14 anos.

Onde trabalham esses estudantes noturnos trabalhadores?

O 1º questionário mostrou-nos que 70% dentre eles trabalham no setor terciário, metade dos quais no comércio (lojas, supermercados etc.) e a outra metade em setores tradicionais de prestação de serviços (domésticos, escritórios, office-boys etc.) (PUCI e SGUISSARDI, 1989:123). São assalariados manuais, em pequenas firmas, desorganizados enquanto categoria. Buscam esse trabalho enquanto espaço intermediário e temporário de atuação profissional; ao mesmo tempo estudam, buscando um emprego melhor.

Apenas 25% dos jovens estudantes trabalham no sistema fabril, metade dos quais em grandes indústrias, modernas, e outra metade, em pequenas indústrias tradicionais.

Teoricamente, o trabalho nesses locais apresenta-se como o melhor remunerado, o mais protegido pela atuação sindical, o que propicia maior estabilidade, o mais adequado à formação cultural dos jovens, o que lhes daria mais condições de continuarem os estudos noturnos em busca de uma possível melhoria salarial e profissional.

Na verdade, se entrarmos na fábrica para observar o que fazem nossos jovens entrevistados, veremos que lá também se lhes destinam os ofícios mais simples, sem exigências de qualificação profissional, com os salários mais baixos da escala salarial, tornando-se sua

suposta estabilidade no emprego extremamente precária por ocasião das constantes crises econômicas que marcam o contexto nacional.

Os dados nos mostram que 70% dos jovens que trabalham no setor secundário ocupam postos de trabalho não especializado, os demais realizando trabalhos apenas semi-especializados.

Podemos comparar a situação dos jovens estudantes trabalhadores com a situação do índio, do negro, do caipira brasileiro, que foram abruptamente arrancados de seu habitat natural e obrigados a trabalhar para outrem sob chicote. Reagiam, produziam pouco, fugiam quando ganhavam algum dinheiro, descansavam até que o dinheiro terminasse. Eram chamados de indolentes e, muitas vezes, lamentavam-se os patrões desses trabalhadores:

"Estamos escassos de operários assíduos e diligentes... Na verdade, a nossos trabalhadores lhes falta ambição; não estão familiarizados com o conforto... qualquer coisa é suficiente para eles..." (ARROYO, Apud ENGUITA, 1989:92).

Essa mesma pecha de indolência, de falta de brio é atribuída ao jovem trabalhador na família, no serviço, na escola, no início de sua formação profissional. E acusado de dispersivo... irresponsável... rebelde... desordeiro... explosivo...; de gastar o que ganha... mudar muito de serviço... faltar às aulas...; E acusado por reprovações... repetições... abandono da Escola... etc. Sua natureza tem que ser domada. Não pode ficar na rua como vagabundo, ocioso. Tem que ir para o serviço... para a escola... para a igreja... para o exército...

Entretanto, observe-se sua situação com respeito à estabilidade de emprego e garantias enquanto trabalhador. Na 1ª enquete (1987) já tínhamos constatado "uma flutuação muito grande em relação à permanência no trabalho: 30% já mudaram de uma a duas vezes de serviço; 33,5% já mudaram de três a seis vezes; e 3 alunos já mudaram de sete a oito vezes de emprego. E os motivos alegados são os seguintes: baixos salários, busca de emprego melhor ou redução do quadro de funcionários" (PUCI e SGUISSARDI, 1989a: 122).

Na enquete atual, os dados reprisam a situação anterior. Dos 85 que responderam a esta questão, 72% já mudaram de emprego, e, destes, 72% já mudaram até 3 vezes, 28%, mais de 4 vezes. Os motivos alegados são semelhantes aos da 1ª enquete. Em relação ao último emprego, 42% estão nele há apenas alguns

meses, 53%, de 1 a 3 anos e somente 5% há mais de 3 anos.

Como se pode observar, a paz e a serenidade não fazem parte do cotidiano desses jovens para estudar, para trabalhar, para viver... sentindo-se peças de engrenagem desse gigantesco processo de rotatividade de mão-de-obra, característica marcante do processo de produção vigente.

Quando perguntados quanto ao tempo de permanência em cada um dos empregos que tiveram, a resposta mostrou o tempo médio de 1 ano e 5 meses por emprego e 2,3 empregos por pessoa até o presente.

Outros dados para caracterizar a situação precária desse jovem trabalhador devem ser acrescentados. Dos 93 entrevistados, 24 já foram demitidos alguma vez; 16 (2/3) dos demitidos não receberam aviso prévio e nem tiveram dispensa de duas horas diárias ou de outro período de tempo para a procura de outro serviço; 19 dentre eles não têm seu emprego atual registrado em carteira; 32 já ficaram de 1 mês a 1 ano sem registro em carteira e 18, por mais de 1 ano; 27 têm atualmente registrado em sua carteira uma quantia menor do que de fato recebem.

Enquanto o processo de produção capitalista joga com o futuro desses jovens lançando-os continuamente no exercício industrial de reserva, sustentando-os como mão-de-obra disponível e barata... a persistência, a perseverança e a resistência parecem ser suas qualidades humanas fundamentais.

2. Um repetidor de tarefas monótonas.

Nem todos os trabalhos da sociedade capitalista são iguais. É possível distinguir nas diversas atividades existentes uma gradação - em termos de controle e autonomia - que vai desde os trabalhos mais livres até os mais rotineiros. Assim há atividades que representam um grau maior de liberdade de ação (exemplo: o trabalho de intelectuais, artistas, escritores), em que os profissionais têm um certo controle sobre o produto de seu trabalho (profissionais liberais, trabalhadores autônomos etc.).

Há outras profissões que representam um estágio intermediário de subordinação do trabalho ao capital. E o caso de profissionais liberais que trabalham como assalariados e outras categorias similares (professores, médicos, profissionais da administração etc.) bem como de dirigentes e executivos das organizações empresariais. Esses profissionais - enquanto

assalariados - não são donos do produto de seu trabalho, mas possuem um elevado grau de autonomia em relação ao processo de seu trabalho.

Na base da hierarquia ocupacional subordinada ao capital estão os trabalhadores manuais, mais desqualificados, que não têm nenhum controle nem capacidade de decisão sobre o produto do trabalho e pouco ou nenhum controle sobre seu processo de trabalho. Entre essas ocupações podemos distinguir duas: uma primeira que permite um certo grau de liberdade a seus ocupantes, como, por exemplo, as atividades de um balconista ou de um funcionário de escritório, que realizam tarefas rotineiras e que podem interromper o trabalho, acelerá-lo, introduzir-lhe variações. A liberdade se refere apenas ao processo de trabalho. Nos trabalhos, cujas tarefas foram incorporadas a uma sequência mecânica de movimentos, a liberdade no processo de trabalho restringe-se a quase nada (Cf. ENGUITA, 1989:17-20).

A quase totalidade dos jovens trabalhadores entrevistados exerce esses dois últimos tipos de trabalho. Ao analisar-se a descrição que fazem de seu próprio trabalho, pode-se observar as dimensões repetitivas, monótonas, parciais, fragmentárias de suas atividades.

Veja-se uma amostra das respostas dos que trabalham na área de serviços:

. "balconista, caixa, atendimento, limpeza";

. "datilografia, arquivamento de documentos e notas fiscais; digitação em computador";

. "limpo a casa, cozinheiro, passo, lavo, olho as crianças";

. "serviços gerais: tiro gelo da forma, ajudo a servir, faço limpeza";

. "montagem de caixas e embalagens de frutas".

No setor secundário, o grau de autonomia no processo de trabalho é ainda mais restrito:

. "levo peça quente para o martelo pneumático";

. "trabalho com furadeira manual; furo umas peças no lado de cima";

. "operador de máquina".

A quase totalidade deles não tem nenhum controle e nem poder de decisão sobre o produto de seu trabalho e quase nenhum controle sobre seu processo de trabalho. Perguntados sobre quem determina suas tarefas, 95% puseram em cena as pessoas do patrão, do gerente, do encarregado, do cliente. Ou seja, eles são comprados enquanto força de trabalho para fazer o que lhes pede, não para criar e muito menos para dirigir ou decidir.

"Ao se arrebatado ao trabalhador o controle de seu processo, adquire uma nova dimensão a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e inicia-se o caminho que vai do trabalho complexo e qualificado ao trabalho simples e desqualificado, do trabalho concreto ao abstrato, do artesão orgulhoso de seu saber profissional ao Jack-of-all trades, master of none (homem de todos os ofícios, mas que não domina nenhum)" (ENGUITA, 1989:20).

O jovem trabalhador aliena-se (torna-se um estranho) em relação ao que fazer, ao como fazer, ao que faz. O trabalho que se poderia considerar como um espaço e tempo de realização pessoal, de formação integral, transforma-se numa atividade que é aceita como um mal necessário e inevitável. Em que consiste essa alienação do trabalho? Marx assim a descreve:

"Primeiramente no fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence a seu ser; que em seu trabalho, o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica o seu corpo e arruína o seu espírito. Por isso, o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso, não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho..." (Apud ENGUITA, 1989:22).

Perguntados como aprenderam a executar o trabalho que fazem, apenas 6 responderam que havia sido através de cursos; quase todos aprenderam no próprio serviço e em alguns dias ou meses.

Poucos têm acesso direto ao trabalho feito com máquinas, principalmente com máquinas modernas (q.7m). O contacto direto da maioria com o "ABC moderno" é, nesse momento, muito distante.

Não obstante todos os elementos alienantes, deformadores presentes no trabalho capitalista moderno, ressaltados por Marx, em sua análise extremamente crítica se reconhece seu caráter positivo, formador, pois, como assiná-la M. Arroyo, nessa direção, "a produção da existência material e a produção da formação do ser humano são inseparáveis" (1989: 6).

Gramsci faz-nos avançar nessa direção:

"Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por /exercer/ este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico (...)) ... em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora)" (1982: 7).

3. Uma dupla jornada de trabalho.

Quantas horas por dia, quantos dias por semana trabalham os estudantes de 8ª série das escolas que estudamos? Dos 93 entrevistados, 66% trabalham de 8 a 8:45 horas por dia e 20%, mais de 9 horas. Mais: 45% trabalham 5 dias por semana, tendo o sábado e o domingo para lazer e estudos, mas 48% deles trabalham também aos sábados e alguns (5%) até aos domingos.

Examinemos outros dados que ampliam a jornada de trabalho desses adolescentes e diminuem seu tempo disponível para o estudo e para o lazer.

Por exemplo, perguntados a que horas saem da casa para o trabalho, 43% respondem que iniciam seu dia de trabalho antes das 7 horas e 48%, antes das 8 horas da manhã. A maioria (67%) utiliza-se de meios de transporte, principalmente ônibus (47%), para se locomoverem para o trabalho. Dispendem tempo e dinheiro, não compensados pelas firmas onde trabalham na maior parte dos casos. São 35% os que deixam o serviço entre 17:30 e 18:00 hs, tendo pouco tempo para se preparar para a escola. Aproximadamente 15% vão direto do trabalho para a escola. Além disso, 30% afirmam fazerem normalmente horas extras. Entre estes estão os comerciários, sobretudo nos dias dos namorados, das mães, dos pais, na semana da criança, etc. A maioria dos comerciários ganha por comissão (por "produção"), o que se torna uma forma rendosa de exploração da força de trabalho, de aumento da mais-valia e do espírito de competição entre os trabalhadores. Se a tudo isso acrescentarmos as 3:40 hs. em que o trabalhador permanece na escola, de 2ª a 6ª feira, teremos uma jornada de 13, 14 ou 15 horas diárias.

Perguntados a que horas chegam em casa após a aula, 58% respondem "entre 22 e 23 horas" e 36% "depois das 23 horas".

Quando perguntamos aos professores de 8ª série "em que condições (cansaço, limpeza,

alimentação, nível de atenção) os alunos do noturno chegam à escola?", as respostas afirmam inegavelmente as consequências da prolongada jornada de trabalho descrita acima:

"muito cansados, com baixo poder de concentração; alguns chegam para a 2ª aula";

"chegam muito cansados e sem interesse; alguns chegam até sem jantar e como a escola (noturno) não oferece merenda aos alunos, muitos dormem ou então solicitam dispensa para ir para casa mais cedo";

"cansados, não muito limpos, alguns desnutridos, doentes, carentes".

Diante deste quadro, experiências de aprendizagem significativas e de qualidade são de exequibilidade muito improvável, conhecendo-se as condições de funcionamento das escolas noturnas e de trabalho de seus docentes.

Na verdade, parece ser isso mesmo que a classe dirigente pretende para os trabalhadores. Seus melhores quadros, para os cargos de chefia, direção e programação, ela vai buscá-los entre os filhos das classes médias que estudam nos períodos diurnos, preferencialmente no matutino, em bons colégios particulares. Para "qualificar" os trabalhadores, isso que se faz nas escolas noturnas seria suficiente. Educar o povo, mas nem tanto.

Historicamente, essa questão sempre esteve presente na formação e disciplinamento da classe trabalhadora. Alguns têm defendido o afastamento dos trabalhadores das escolas. Outros viam na educação um meio para amansá-los. Nenhum ideólogo da burguesia defendeu uma educação de qualidade para os trabalhadores.

Marx, ao falar da divisão do trabalho e da manufatura (*Capital*, v. I, p.284) comenta a divergência entre Adam Smith e seu tradutor e comentarista francês, G. Garnier, em relação à escola para o povo. A. Smith, após descrever o "aparvalhamento do trabalhador parcial", devido a seu trabalho em operações simples, monótonas, recomendava o ensino popular contrariava as leis primordiais da divisão do trabalho e com ele "se proscreveria todo o nosso sistema social". Diz Garnier textualmente:

"Como todas as outras divisões do trabalho (...) a do trabalho manual e trabalho intelectual se tornam mais acentuada e mais resolvida à medida que a sociedade (...) torna-se mais rica. Como qualquer outra divisão do trabalho essa é a consequência de progressos passados e causa de progresso futuros (...). Pode então o governo contrariar essa divisão do trabalho e

retardar sua marcha natural? Pode ele empregar parte da receita pública para tentar confundir e misturar duas classes de trabalho que almejam sua divisão e separação?" (Apud MARX, op.cit.:284-285).

4. Um salário aviltado.

Em relação ao salário individual, dos 88 que responderam à questão específica (1º questionário). 35% recebem até 1 salário mínimo - SM (contra 19% da PEA de S. Carlos); 44% recebem de 1 a 2 SM (contra 34% da PEA de S. Carlos). Apenas 25% recebem mais que 2 SM por mês (contra 47% da PEA de S. Carlos). Ou seja, a maioria absoluta dos jovens trabalhadores, se tivesse que responder sozinha pela sobrevivência, passaria por sérias dificuldades. Os que recebem até 1 SM estariam em estado de extrema pobreza, da mesma forma que viveriam na pobreza os que ganham de 1 a 2 SM. São 79% os que ganham 2 SM ou abaixo desse valor. Estes dados estão vinculados ao fato de a grande maioria dos alunos de 8ª série trabalharem predominantemente em indústrias tradicionais e nos setores de serviços, onde as firmas são muito numerosas, mas empregam poucos trabalhadores, por sua vez desorganizados em termos de categoria e, consequentemente, com baixos salários. Os dados mostram bem em que situação de vida encontram-se os jovens trabalhadores de nosso estudo. Apesar de 8 anos de estudos, são explorados enquanto menores e enquanto mão-de-obra sem qualificação profissional.

Destaque-se, ainda, a discriminação da mão-de-obra feminina no mundo do trabalho dos jovens: em geral as jovens ocupam postos de trabalho mais desqualificados e recebem salário que não ultrapassam em média 60% do valor dos salários dos jovens.

Se examinarmos a renda familiar, a situação dos alunos aparentemente melhora um pouco. São 12,5% na faixa de 1 a 3 SM; 24%, na de 3 a 5 SM e 21%, na faixa de 5 a 7 SM. Os outros 42,5% situam-se acima dessa faixa. Porém, quando vamos examinar o número de pessoas que, na família, têm trabalho remunerado e concorrem para compor a renda familiar, então a realidade volta a gritar forte. Dos respondentes, 58% constituem a renda familiar com mais 1 ou 2 pessoas; 21%, com 3 pessoas; 7%, com 4 pessoas; 10%, com 5 pessoas. Ou seja, não é apenas o pai, tradicionalmente responsável pela economia doméstica, que trabalha. O processo capitalista atual, com seus baixos e aviltantes salários, joga para o mercado de

trabalho, além do pai, os irmãos e a própria mãe. E a família toda trabalhando exaustivamente para poder sobreviver (PUCCI e SGUISSARDI, 1989a:125-127).

Quando perguntados sobre o que fazem com o salário, 78% responderam: "pago as contas" e 43% "ajudo em casa". Duas respostas que se complementam no ajustamento da economia doméstica. Metade dos entrevistados considera o que ganha insuficiente para viver e, no caso, acaba dependendo da família, da ajuda de amigos; fazem vale, fazem hora-extra, fazem "bicos", economizam o que podem... para sobreviver. Desses, 55% avaliam que o que produzem em seu trabalho em termos de valor é muito superior ao valor do salário que recebem. E perguntados como sabem disso, respondem: "tenho contacto directo com a produção da empresa"; "porque tudo o que vendo é dividido por 5% do que ganho (ganha comissão de 5% das vendas que realiza): "amigos que fazem o mesmo serviço ganham o dobro"; "porque eu sei o preço das peças"; "pelo padrão de vida do patrão"; "somos informados do preço da matéria-prima"; "trabalho com notas"; "porque mexo com caixa"; etc. Ou seja, os alunos trabalhadores têm um certo grau de consciência da exploração que sofrem como mão-de-obra assalariada, conhecem o valor de seu empenho e começam a perceber que estão contribuindo para o aumento do capital do patrão. A luta pela vida lhes ensina... na carne.

Dão-se conta igualmente da desvalorização real de seu salário, do salário mínimo. São 84% a afirmar que, com o salário que recebem, compram bem menos do que compravam há 3 meses atrás. O valor do SM apresentado pelo DIEESE apenas ratifica essa percepção também realista desses trabalhadores.

Além disso, mais da metade dentre eles gasta dinheiro com transporte coletivo, uns poucos com moto ou carro; 67% ainda são responsáveis pela manutenção e limpeza das máquinas e do local em que trabalham.

Muitos recebem por comissão (20% dos entrevistados) ou por produção (11%). Alguns acusam seus patrões de utilizarem truques para lhes pagar menos: "dizem que o dia não foi bom"; "dizem que o mês não rendeu"; "não registram", etc.

Muitos deles, ao analisarem as diferentes faixas salariais existentes em seu local de trabalho, captam bem a distinção entre o trabalho manual e o intelectual e que a hierarquia existente no trabalho a partir dessa distinção. Quando perguntados sobre as faixas salariais, expõem de alguma forma o retrato da divisão do

trabalho em alguns setores da produção capitalista:

- . "chefe, gerente, balconista";
- . "patrão, chefe, secretário, torneiro, auxiliar ajustador, serviços gerais";
- . "gerente, subgerente, caixa geral, estoquista, balconista, caixa, aplicador, faxineira";
- . "chefe, encarregado do depto, contador, técnico de computação, auxiliares, office boys";
- . "faxineira, telefonista, secretária de vendas, escriturária, gerente administrativo" etc.

Enfim, um trabalhador jovem, explorado enquanto trabalhador, mais explorado enquanto iniciante do processo de trabalho, mas que tem alguma consciência - mesmo que ainda individualizada, ingênua e confusa - do processo de sua própria exploração.

5. A Inexperiência sindical.

Qual o nível de organização desses jovens alunos na luta por seus direitos trabalhistas? Que ajuda os sindicatos organizados dão a esses jovens que iniciam sua dura vida no trabalho?

Pela análise dos tópicos e questões anteriores é possível antecipar uma resposta às questões acima.

Iniciemos pela questão a respeito da existência ou não de sindicato da categoria profissional dos entrevistados. Dos 86 trabalhadores que responderam a esta questão, 54% afirmam que o sindicato existe, 26%, que não existe e 20% não sabiam se ele existe ou não, ou seja, para estes, de fato ele não existe. São, portanto, no mínimo 46% completamente desamparados de qualquer proteção, orientação, ação por parte de uma organização coletiva da categoria. Encontram-se só nas mãos dos agentes do capital, sem conhecer a fundo seus direitos de trabalhadores.

Qual a situação dos 54% que reconhecem a existência de sindicato em sua categoria? A realidade é mais grave do que aparenta à primeira vista. Desses, 62% não são sindicalizados e apenas 38% se dizem sindicalizados. Ou seja, de 86 trabalhadores, apenas 18 são sindicalizados. Qual a razão da associação ou não associação ao sindicato? Eis algumas: "não sei onde funciona", "não tem vantagem", "falta de informação", "não acredito em sindicato", "porque na firma tem poucas pessoas associadas" etc. Isto é, o sindicato, quando existe, não chegaria até os trabalhadores e quando se aproxima, não mereceria crédito.

Quando se avança na questão e se pergunta quanto à participação na vida do sindicato, a situação parece agravar-se ainda mais. Apenas 6% dos inquiridos responderam afirmativamente, tendo participado de atividades sindicais, tais como: greve (2), luta por aumento salarial (2), debates sobre salários (2), cursos profissionalizantes (3).

O fato de pouquíssimos alunos trabalhadores serem sindicalizados e de um número menor ainda participar das atividades sindicais se deve não apenas à não existência de sindicato em sua categoria, mas também à desinformação e desmotivação e à pouca combatividade dos sindicatos locais, à forma de agir, de estruturar-se etc. São bastante conhecidas as formas de atuar das diretorias de dois sindicatos (o dos metalúrgicos e o dos comerciários) que compreendem majoritariamente os alunos entrevistados...

Não obstante tudo isso, os jovens trabalhadores - além da experiência das demissões, dos baixos salários, da longa jornada de trabalho, do desamparo por parte do sindicato - têm alguma experiência de lutas coletivas, na tentativa de melhorar suas condições de vida. São 16% os que participaram de alguma greve, a maioria das quais tem durado poucos dias e aconteceram entre os que trabalharam no setor secundário da economia. Outros 25% já participaram de algum movimento para reivindicar salários melhores, impedir demissões ou reduzir horas de trabalho. Do total, 52% já reclamaram de seu salário para os seus companheiros e 25% já fizeram essa reclamação para seus patrões, "pedindo aumento", "dialogando".

Foi-lhes ensinado a serem pontuais, submissos, ordeiros, disciplinados... contudo, não se conseguiu extirpar-lhes de todo a consciência, ainda que bastante ingênua de sua realidade, seu grito na busca do outro para reagir; para lutar...

6. Uma visão contraditória de mundo.

Uma mescla de elementos críticos e de elementos ingênuos manifesta-se na concepção de mundo dos jovens entrevistados, quando inquiridos a respeito da maneira como as pessoas enriquecem e sobre as possibilidades de se melhorar na vida.

Assim, em relação à como entendem que as pessoas enriquecem, uns poucos atribuem o sucesso econômico à sorte; 40% apontam o esforço pessoal como causa (trabalho, estudando, economizando); mas 45% parecem captar

bastante bem a violência que permeia a acumulação do capital, ao afirmarem: "explorando os outros", "vendendo drogas", "trapaceando os outros", "roubando". Mais ainda. Quando perguntados se conhecem pessoas que se enriqueceram facilmente, 42% responderam "sim" e apresentaram - por ordem - as seguintes causas: exploração ("roubando", "trapaceando", "sonegando impostos", "com dinheiro público", "explorando os empregados"), sorte (loteria, "bom" casamento), esforço pessoal (trabalhando, estudando, sendo honestos).

Apesar da exploração de seu trabalho, da violência que perpassa suas relações sociais, eles continuam acreditando na vida, em si mesmos, e nas possibilidades de melhorar sua situação. Assim, em relação à questão sobre se viam possibilidades de melhorar na vida, 84% responderam que sim, e a grande maioria aposta em si mesma: "estudando" (43%), "trabalhando" (30%), "esforço próprio" (13%). De modo coerente com os princípios que orientam nossa sociedade capitalista e que estão presentes na competição no interior do trabalho e da escola, apontam, em geral, como indicativo para a melhoria da situação apenas soluções de espectro mais amplo: "com a melhoria das condições brasileiras", "com direitos iguais para todos".

Um conjunto bastante significativo de dados poderia ser ainda arrolado a respeito das condições e relações de trabalho do aluno do ensino noturno, especialmente se estendêssemos nossas observações para o terreno das suas relações sócio-familiares e políticas que vão além do campo do trabalho, embora em grande medida determinadas por ele e que mostrariam uma realidade tão ou mais problemática e contraditória que a vista nestas páginas.

Se alguma coisa devêssemos acrescentar para encerrar o quadro que vimos esboçando, isto deve voltar-se para uma rápida análise das relações de trabalho dos jovens alunos à luz do conceito de classe social.

Estes - jovens na idade cronológica, mas quase adultos na experiência de trabalho e de vida - vendem "livremente" sua força de trabalho num mundo que adquire cada dia mais as características modernas do capitalismo monopolista, com todo seu imenso poder de utilizar-se da ciência e da técnica para produzir e concentrar riqueza, ampliar a divisão do trabalho, aumentar a desqualificação do trabalhador, substituir de modo crescente a mão-de-obra e reduzir drasticamente a intervenção operária na

produção e, sobretudo, afastar cada vez mais a classe trabalhadora do controle do processo produtivo.

"O que ocorre com esses jovens tem relação com o contexto dos conflitos de classes em curso no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas em nosso país: modernização do capital, controle ainda fortemente dominante do capital sobre o Estado, mas também avanços da organização dos trabalhadores em vista de sua hegemonia de classe" (PUCCI e SGUISSARDI, 1989b:14).

Sob muitos aspectos a situação dos jovens trabalhadores de São Carlos traduz, de modo específico e particular, os conflitos inter-classes mediados por um Estado que continua garantindo fundamentalmente o domínio do capital sobre o trabalho.

Os dados apresentados nas páginas anteriores permitiram considerar, ainda que precariamente, esses jovens como recém-incorporados à classe trabalhadora? Estruturalmente pertenceriam a esta classe, falta-lhes, porém, muitas características do operariado moderno. Super-explorados, lutando para terem a chance de um trabalho assalariado, trabalham em geral em setores atrasados do capitalismo e possuem poucos dos elementos que caracterizam a consciência de classe e a própria classe operária. Se considerarmos a conceituação de Thompson, para quem "classe acontece quando alguns homens, com o resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens, cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus" (1987:9), os dados recolhidos não nos permitem afirmar que os jovens entrevistados constituam verdadeira parte integrante de uma classe social bem definida. Sua concepção de trabalho, sua falta de participação em atividades organizativas, a baixa remuneração, as constantes mudanças de emprego, sua pouca qualificação, entre outras razões, caracterizam um conjunto de trabalhadores que, não apenas pelo recente ingresso no mercado (em função da idade), devem ser considerados recém-chegados ao campo das históricas e significativas lutas da classe trabalhadora. Entretanto, a maioria deles já goza de benefícios sociais públicos (Previdência, FGTS, PIS, Férias etc) e, embora desqualificados, se diferenciam da grande massa dos marginalizados e "des-qualificados".

Além disso, se considerarmos o credencialismo acadêmico ainda vigente, esses jovens

carregam uma vantagem adicional sobre a imensa maioria da população: apesar da precariedade conhecida de seus estudos, estão entre os 15 a 18% dos trabalhadores que, resistindo à "expulsão" escolar, conseguem, hoje, chegar ao final do 1º grau. Isto ocorre numa cidade e num Estado, o de São Paulo, onde apenas 8% do total dos trabalhadores possuem 8 anos ou mais de estudos escolares.

Outro aspecto a ser ressaltado a partir dos dados apresentados é o da clara tendência ao desemprego ou ao subemprego dos jovens, corroborando o que já ocorre e antecipando o que ocorrerá cada vez mais no mercado de trabalho dos trabalhadores adultos:

"A novidade social mais importante é a divisão, cada vez mais radical, entre a parte dos assalariados com emprego garantido, tendencialmente em declínio, e a outra parte, tendencialmente crescente, dos trabalhadores desempregados ou sub-empregados em forma precária, de subemprego etc." (PENA CASTRO, 1988:13).

A afirmação de que a escola discrimina os trabalhadores não contém toda a verdade. A realidade é mais grave: ela de fato os ignora. A escola noturna, em especial, funciona como se no aluno não existisse o trabalhador ou pré-trabalhador, apesar das evidências, de que o cansaço e o sono de classes inteiras (na escola) são apenas exemplos. É incorreto afirmar-se que professores e diretores, individualmente, não se apercebem da realidade aparente e imediata que salta aos olhos. Entretanto, a escola como instituição, que goza de autonomia e lógica específicas derivadas de sua função, os desconhece, de forma ostensiva, através de uma prática que se manifesta de mil maneiras. Já existem estudos e pesquisas bastantes para demonstrá-lo. A lembrança serviu para justificar a oportunidade das reflexões que aqui expomos. Serviu para ressaltar que a escola que se pretenda voltada para os interesses dos trabalhadores não pode deixar de aproveitar-se do fato de abrigar um contingente de alunos, no ensino noturno, formado quase exclusivamente de trabalhadores. Os escritos de Marx, de Gramsci, de Manacorda e de tantos outros têm demonstrado o significado do trabalho na perspectiva da formação do homem omnilateral, polivalente, contemporâneo de seu tempo. Lettieri, considerando o tempo de escola como trabalho improdutivo forçado, fala-nos da dupla relação entre a escola e o mundo do trabalho:

"De um lado, o problema da escola está ligado ao da qualificação e do controle social sobre a organização do trabalho; de outro, só a transformação da organização do trabalho e uma utilização diferente da ciência e da técnica podem desincumbir a escola da função de institucionalização do trabalho improdutivo forçado" (In.: GORZ, 1980:205).

Não se trata de ver, nas relações de trabalho, apenas os aspectos deformadores e alienantes desse processo, nem exclusivamente suas potencialidades positivas em relação, por exemplo, ao surgimento da consciência de classe e da própria classe trabalhadora, operando na direção de sua própria hegemonia. Trata-se de apreender o que há de educação nesse processo e disto tirar partido para a construção da escola do trabalhador. Exorcizando os pessimismos em relação às consequências do processo de adaptação do operário ao modo de produção fabril. Gramsci escreve:

"Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se então que o cérebro do operário em vez de mumificar-se, alcançou um estado de liberdade completa. Só o gesto físico mecanizou-se completamente; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos em ritmo intenso, "aninhou-se" nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre para outras ocupações (...). Caminha-se automaticamente e, ao mesmo tempo, pode-se pensar em tudo aquilo que se deseja (...). Compreenderam que "gorila domesticado" é apenas uma fase, que o operário continua, infelizmente, homem, e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação" (1980:403).

"A divisão do trabalho criou a unidade psicológica da classe operária, criou no mundo proletário o corpo de sentimentos e instintos, de pensamentos, de costumes, de hábitos e de afetos que se resumem na expressão: solidariedade de classe" (In.: NOSELLA, 1989:47).

Trata-se de ler no processo histórico do trabalho e na experiência de trabalho dos alunos do ensino noturno os elementos que possam levar à construção de uma escola que contribua para que a capacitação técnica e mecânica, cada vez mais adquirida na própria fábrica, possa ocorrer"... de forma não subalterna", porque o trabalhador dominaria aquele ABC moderno, de que nos fala Manacorda. Os operários modernos ou contemporâneos de sua época deveriam poder dominar a técnica, a mecânica básica, os princípios fundamentais do processo produtivo, reivindicar direitos, participar da vida democrática etc. O trabalhador moderno deveria ser capaz de participar da luta pela reapropriação do saber sobre o processo de produção, que a divisão do trabalho e a desqualificação confiscam ao trabalhador todo o dia. Trata-se da capacidade de o trabalhador apropriar-se dos conhecimentos científicos, tecnológicos e políticos - instrumentos indispensáveis de sua própria emancipação. A nova cultura deve ser concebida como um "conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens" (MANACORDA, 1986:60).

Apropriar-se do saber científico e tecnológico, presente no moderno processo produtivo, e trabalhar para a transformação do local de trabalho e da própria escola (dos e para os trabalhadores), são lutas que, além de indissociáveis, não podem ser tarefas isoladas de uns poucos. São lutas para o conjunto dos trabalhadores (empregados, desempregados, autônomos etc., que ainda freqüentam a escola ou que dela já foram "excluídos"), a serem empreendidas através de suas organizações (associações, sindicatos, centrais sindicais, partidos etc.) e de seus intelectuais orgânicos ou solidários (lideranças sindicais e partidárias, professores, artistas etc.).

Notas

Pesquisa em andamento junto às 8^{as} séries de 1º grau noturno do município de São Carlos, São Paulo, sob responsabilidade dos Prof. Valdemar Sguissardi, Bruno Pucci e Newton R. de Oliveira e dos alunos de Pedagogia Maria Inês C. Octaviani, Rosângela E. Cezaretti e Celso Conti.

- Expressão de M. A. MANACORDA (Rev. ANDE, (10); 59-65, 1986) para significar o conjunto de mudanças culturais e científico-técnicas decorrentes da "2ª, 3ª ou 4ª Revolução Industrial" da informática, dos computadores, dos robôs etc., das "máquinas que não substituem só a mão, como também o cérebro do homem" (59).

3. Para alguns aspectos dos itens 1 e 2 deste artigo apoiamo-nos nas excelentes contribuições de M. F. ENGUITA na Primeira Parte "A

Transformação do Trabalho" de sua obra *A Face Oculta da Escola*, Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

* * *

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M.G. "A Escola Possível é Possível?" In.: ARROYO, (Org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo : Ed. Loyola, 1986, 11-55.
- _____. Trabalho, Educação, Escola, LDB. *Revista de Educação*. São Paulo, (4): 4-12, 1989.
- ENGUITA, M. F. Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 13(1): 39-52, jan./jun. 1988.
- ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, A Política e o Estado Moderno*. Rio, Paz e Terra, 1980.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.
- _____. "O Operário de Fábrica", In.: NOSELLA, P. *Trabalho como Princípio Educativo em Gramsci*, São Carlos : PPGE, UFSCar, 1989.
- LETTIERI, A. "A Fábrica e a Escola". In: GORZ, A. *Crítica da Divisão do Trabalho*. São Paulo : Martins Fontes, 1980, 193-211.
- MANACORDA, M. A. Depoimento. *Rev. ANDE*, São Paulo, (10): 59-64, 1986.
- _____. *Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci*. S. Carlos : PPGE, UFSCar, 1987 (mimeo).
- MARX, K. *O Capital*, T. I, V. I, São Paulo : Abril Cultural, 1983.
- NOGUEIRA, M.A. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo : Cortez e Aut. Ass., 1990.
- PENA CASTRO, R. *A Questão do Trabalho*. S. Carlos : PPGE, UFSCar, 1988. (mimeo).
- PUCCI, B. e SGUISSARDI, V. *Contribuição ao Estado da Questão da Qualidade do Ensino para os Alunos Trabalhadores*. São Carlos : DEd/UFSCar, 1989a (mimeo).
- _____. A Qualidade do Ensino para os Alunos Trabalhadores. *Em Aberto*. Brasília, 8(44), out./dez. 1989b.
- _____. *Democratização da Escola: os alunos trabalhadores e a qualidade do ensino*. São Carlos : DEd/ UFSCar, 1989 (mimeo).

* * *

Bruno Pucci, Newton R. de Oliveira e Valdemar Sguissardi são professores da Universidade Federal de São Carlos - SP.

Perfil do calouro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FLÁVIO KOFF COULON

"Rapaz, 17 anos de idade, solteiro, gaúcho, nascido e residente em Porto Alegre, com 1º grau cursado em escola pública e 2º grau em escola particular, durante o dia, aluno de curso pré-vestibular, tentando seu vestibular pela primeira vez, pai e/ou mãe com curso superior (ele, profissional liberal ou técnico de nível superior; ela, dona de casa), sem atividade remunerada, sem ocupação e com seus gastos financiados pela família ou por terceira pessoa".

Esse, o perfil, em termos de percentuais médios absolutos majoritários, do calouro da UFRGS, com base nas informações sócio-econômicas prestadas pelos cerca de 12.000 candidatos classificados nos vestibulares de 1985, 1986, 1987 e 1988, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (os dados referentes a 1989 ainda não estão disponíveis).

É evidente que essa simplificação, além de genérica e, portanto, relativamente pouco consistente, exige uma série de considerações que serão, a seguir, oferecidas ao debate.

Antes, porém, duas explicações e um adendo.

Com o devido pedido de compreensão dos matemáticos, chamei de percentagens médias absolutas as médias das percentagens obtidas, a cada ano, selecionando o número de classificados que se situam na determinada faixa em estudo com o número total de vagas oferecidas pela Universidade, no respectivo ano; e chamei de percentagens relativas aquelas obtidas selecionando, na soma dos quatro anos, o número de classificados pertencentes à faixa em estudo com o número total de candidatos que se situavam nessa mesma faixa. Assim, as percentagens absolutas são relacionáveis a 100% e as percentagens relativas são apenas relacionáveis entre si.

Exemplo: entre 1984 e 1988, 500 vestibulandos com 16 anos prestaram concurso, sendo 200 deles aprovados, num total de 2.000 vagas.

$$\text{Percentagem relativa} = \frac{200 \times 100}{2000} = 10\%$$

$$\text{Percentagem absoluta} = \frac{200 \times 100}{500} = 40\%$$

As considerações sobre os números recolhidos são absolutamente pessoais, e referem-se a uma realidade existente e não a uma realidade que deveria existir.

Adendo: por experiência, acrescentarei ao perfil mais duas características incontestavelmente majoritárias, quais sejam, razoavelmente estudioso e normalmente responsável.

Além disso, devo registrar a excelência do material humano que chega a UFRGS: as qualidades pessoais de nossos alunos, aquelas básicas que vem do convívio familiar, são tão grandes que superam amplamente as notórias deficiências do nosso sistema de ensino. Fico imaginando o que conseguiríamos se houvesse um mutirão nacional para diminuir um pouco essas deficiências...

1. SEXO

Nos quatro anos pesquisados constatou-se que, de um universo de aproximadamente 49.730 pessoas do sexo masculino e 45.727 (8,75% a menos) do sexo feminino, que prestaram vestibular na UFRGS, em percentuais absolutos foram classificados cerca de 60% de homens e 40% de mulheres. Em termos de percentuais relativos, a diferença a favor dos primeiros, é da ordem de 40%.

Essa superioridade se deve, basicamente, ao fato de que a grande maioria dos cursos oferecidos tem uma receptividade muito maior junto ao público masculino. Se tomarmos, por

exemplo, os resultados do vestibular de 1989, dos 44 cursos com vestibular específico, vemos que apenas 16 (36%) aprovaram mais mulheres do que homens: Arquitetura, Enfermagem, Farmácia, Veterinária, Odontologia, Psicologia, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Biblioteconomia, Comunicação Social - Habilitações Publicidade/Propaganda e Relações Públicas, Letras - Bacharelado e Licenciatura, Música e Pedagogia.

Como, de uma maneira geral, o interesse das moças se concentra nesses cursos que tem relativamente poucas vagas (menos que 30% do total), a concorrência entre elas também aí se concentra, diminuindo aparentemente o desempenho feminino.

Um exemplo de 1989: nos seis cursos de Engenharia, num total de 470 vagas, apenas 58 (12,3%) foram preenchidas por mulheres, enquanto que, inversamente, no curso de Enfermagem, num total de 80 vagas, 70 (84,3%) ficaram com o sexo feminino.

Outro exemplo de 1989: os cursos de Educação Física, Música, Ciências Sociais, Filosofia e Geografia não preencheram todas as vagas disponíveis. Além desses, o curso de Biblioteconomia, que tem um elogiável prestígio firmado na qualidade de seus diplomados, teve que preencher suas 67 vagas com 57 candidatas de 2ª opção, mesmo com a profissão com mercado de trabalho favorável e prometendo a seus formandos um bom nível na escala funcional e ótimos ambientes de trabalho. Outros cursos também tiveram de apelar maciçamente para candidatos de 2ª opção: Estatística, Matemática, Letras e Pedagogia.

Por tudo isso quer me parecer que seria interessante que especialmente as jovens boas estudantes (vale também para os jovens), que ainda não decidiram por qual o curso que optarão, avaliem os dados acima apresentados antes de tomar a decisão final. E, avaliem bem os dados que se seguirão.

Infelizmente, a UFRGS não está fazendo quase nada no sentido de permitir que os vestibulandos tenham uma maior percepção e um melhor conhecimento sobre as peculiaridades de seus diferentes cursos, com vistas a amenizar as dificuldades de opção dos seus futuros alunos. O Centro Cultural já demonstrou quão fácil seria para a Universidade, em determinada época, abrir suas portas aos vestibulandos...

2. IDADE

Com base em 31 de dezembro do ano anterior ao do vestibular específico, o maior

percentual de aprovados, tanto em termos absolutos como relativos, situa-se na faixa de 17 anos: 23,6 e 17,9% respectivamente.

Interessa notar que, em média, 60% dos classificados situam-se na faixa entre 16 e 19 anos enquanto que 30% ficam entre 20 e 25 anos e 10% acima de 25 anos, com os percentuais diminuindo gradativamente a partir dos 17 anos. Interessante, também, a relativamente elevada percentagem (7%) de jovens com até 16 anos classificados; certamente muito deles com o 2º grau incompleto.

Os elevados percentuais na faixa de até 17 anos é, em meu entender, preocupante. Quer me parecer que nossos jovens estão, nos últimos anos, sendo vítimas de um bem planejado processo de cada vez mais rápida "adultização", de cunho meramente econômico (acelerar sua entrada no mercado consumidor), que se reflete, em termos de vestibular, numa pouca maturidade para a escolha mais apropriada da opção profissional. Essa falta de maturidade logo irá se refletir no desempenho acadêmico e nos percentuais de abandono da universidade como se verá em pesquisa a ser oportunamente divulgada.

Ousarei sugerir, como tema de debate, que se estabeleçam mecanismos que impeçam o acesso de menores de 18 anos à universidade, forçando uma re-estruturação total do 1º e 2º graus.

3. ESTADO CIVIL

Cerca de 91% dos classificados são solteiros e 9%, casados.

4. ORIGEM

Entre os classificados, nos anos de 85 a 88, 92% nasceram no Rio Grande do Sul, e 8% em outros estados.

Dos sul-riograndenses, 53,5% nasceram em Porto Alegre, 17,9% na grande Porto Alegre, 7,9% no Distrito Geo-Educacional cujo pólo é Santa Maria, 1,5% no polarizado por Passo Fundo e 4,1% por Pelotas.

Somam, em média, 96% os classificados residentes no nosso Estado contra 1% de residentes em outros estados (provavelmente Santa Catarina).

A diferença para 100% se deve sempre a candidatos que não responderam o questionário.

5. DOMICÍLIO

Em relação a em que localidade o classificado viveu seus primeiros 10 anos de vida, as médias foram: 56,3% em Porto Alegre, 20,2% na grande Porto Alegre, 6,6% no pólo Santa Maria, 6,4% no pólo Passo Fundo e 3,3% no pólo Pelotas.

No que diz respeito ao domicílio atual: 80,5% em Porto Alegre, 14,5% na grande Porto Alegre, 0,9% na região de Santa Maria, 1,4% na de Passo Fundo e 0,6% na de Pelotas. Desse total, 78,5% residem nos locais há mais de 4 anos, 12,5% entre 1 e 4 anos e 7,2% há menos que um ano.

Interessante ressaltar que 95% dos classificados residem em Porto Alegre e na grande Porto Alegre, o que confere à UFRGS um caráter de universidade local, ao contrário de passado relativamente recente. Esse dado demonstra que as universidades do interior do Estado estão, de uma maneira geral, conseguindo fixar os estudantes nas suas regiões geo-educacionais de influência, o que é altamente positivo.

6. ESCOLARIDADE DE 1º GRAU

O atual ensino de 1º grau foi cursado, em média, por 88,2% dos classificados nos vestibulares de 85 a 88 enquanto que 7,9% ainda são remanescentes do antigo ginásio secundário. Baixíssimos são os índices de classificação entre os que cursaram ginásio profissionais ou supletivo: 1,3% e 1,1%, respectivamente.

Dos classificados, 93,8% cursaram o 1º grau no Rio Grande do Sul contra 4,9% que o fizeram em outros estados.

Do total, 38,8% fizeram todo o curso de 1º grau em escolas públicas e 12% fizeram a maior parte do mesmo em escolas públicas enquanto que 31,5% o cursaram todo, 15,3% na maior parte em escolas particulares; ao supletivo ou madureza correspondem 0,4% e às escolas comunitárias, 0,1%.

Assim, em termos de médias percentuais absolutas, temos 50,8% dos classificados com o 1º grau cursado no todo ou na maior parte em escolas públicas contra 46,8% em escolas particulares, o que poderia parecer indicar um melhor desempenho da escola pública. No entanto, essa impressão é revertida quando se calculam os percentuais relativos, a saber: de 1985 a 1988, 55.182 alunos oriundos de escolas públicas prestaram vestibular na UFRGS; desses, 6.142 foram classificados, correspondendo a 11,13%. Nesse mesmo período, 38.348 es-

tudantes oriundos basicamente de escolas particulares também prestaram os mesmos vestibulares, sendo 5.669 deles classificados na UFRGS, o que corresponde a 14,78%.

Relacionando esses dois valores, verifica-se que o desempenho das escolas particulares de 1º grau foi 32,8% superior ao das escolas públicas.

Como esse quadro vai se repetir no 2º grau, deixarei os comentários pertinentes para mais adiante.

7. ESCOLARIDADE DE 2º GRAU

Em relação ao 2º grau atual, os classificados se distribuem, em média, da seguinte maneira: 23,3% oriundos de cursos de profissionalização na área de comércio e serviços, 14,8% na área industrial, 8,9% na área da saúde, 5,1% na área de magistério, 3,2% na área agrícola e 22,8% de outros cursos, não profissionalizantes.

No âmbito do antigo curso médio, a distribuição é a seguinte: 17% do colégio secundário, 3,6% do normal, 3,1% do colégio técnico e 3% do supletivo ou madureza.

Ressalta-se, de imediato, a melhoria de desempenho do supletivo ou madureza do 2º grau em relação ao obtido no 1º grau.

Dos classificados, 95,6% concluíram o 2º grau no Rio Grande do Sul e 3,2% em outros estados sendo que, daqueles, 68,8% concluíram em Porto Alegre, 17,5% na grande Porto Alegre, 3,6% em cada um dos pólos Santa Maria e Passo Fundo e 1,8% no de Pelotas.

Apesar de classificar, em números, meta-de dos estudantes que classificaram as outras duas regiões geo-educacionais, a análise dos percentuais relativos indica que o 2º Distrito, com sede em Pelotas, tem melhor desempenho que o 3º Distrito (Santa Maria) e, esse, por sua vez, melhor que o 4º Distrito (Passo Fundo): 11,1% do total de candidatos que prestaram vestibular, nos quatro anos da pesquisa, eram originários do 2º Distrito, 9,3% do 3º Distrito e 8,9% do 4º Distrito. Em termos relativos, o desempenho do pólo Pelotas é 24,7% superior ao de Passo Fundo e 19,1% ao de Santa Maria.

Levando em conta que o perfil do vestibulando deve ser mais ou menos o mesmo, entendo que esse é um dado que merece a atenção da Secretaria de Educação do Estado e, eventualmente, dos cursos pré-vestibulares das regiões em foco.

Vejamos, agora como se distribuem os classificados quanto à sua origem escolar

média: 40,8% cursaram todo o 2º grau em escolas públicas e 4,4% cursaram a maior parte nessas escolas; 46,5% cursaram todo o 2º grau em escolas particulares e 4,2% a maior parte nessas escolas; 2,9% o fizeram em supletivo ou madureza. Assim, somando as percentagens afins, temos 45,2% dos classificados originários de escolas públicas contra 50,7% de escolas particulares.

Se trabalharmos com percentuais relativos: entre 85 e 88, 46.987 ex-alunos de escolas públicas prestaram vestibular na UFRGS sendo 5.429 deles classificados (11,55%); nesse mesmo período, de 41.847 ex-alunos de escolas particulares, 6.097 lograram classificação (14,56%). A relação entre esses percentuais revela um desempenho da escola particular 26% superior ao das escolas públicas.

Esse percentual não me surpreende e surpreende, ao mesmo tempo. Não me surpreende porque há um notório sentimento entre os que lidam com a educação de que o ensino particular está, de um modo geral, em nível superior ao público, em função de suas melhores condições materiais, organizacionais, disciplinares, hierárquica e de cobrança de responsabilidades. Isso faz com que atraia alunos de maior poder aquisitivo e de melhores condições materiais e culturais para desenvolver suas potencialidades intelectuais ao longo do processo ensino-aprendizagem, com reflexos favoráveis, no desempenho de sua escola formadora, no vestibular.

Surpreende porque esperava que a defasagem fosse maior do que 26%. Existe uma sensação de que essa diferença se deve à maior distribuição de alunos de escolas públicas naqueles cursos com menor argumento de concorrência; enquanto a pesquisa em andamento para esclarecer esse ponto não estiver concluída, isso não passará de mera especulação.

Pesquisa realizada pela Pró-Reitoria de Planejamento, entre 1984 e 1986, sobre a origem dos classificados que concluíram o 2º grau em Porto Alegre, cujos resultados podem, em linhas gerais, ser estendidos para o presente, apresenta valores interessantes.

Nos anos citados, 46.147 vestibulandos que responderam o questionário se declararam oriundos de 86 colégios, institutos ou escolas de Porto Alegre. Desses, no período pesquisado, 7 não tiveram ex-alunos classificados na UFRGS (6 instituições da rede pública e 1 da particular) e 23 aprovaram menos que 10 alunos (11 instituições públicas e 12 particulares).

Apresento a seguir a tabela oriunda dessa pesquisa, com o desempenho de cada instituição em termos de número de alunos aprovados no período, de percentuais absolutos (número de alunos classificados x número no total de alunos classificados, no período) e de percentuais relativos (número de alunos classificados x número total de alunos, pertencentes à instituições, que prestaram vestibular, no período).

INSTITUIÇÃO	Nº DE ALUNOS APROVADOS	PERCENTUAL ABSOLUTO	PERCENTUAL RELATIVO
Colégio de Aplicação	161	2,60	37,79
Colégio Israelita Brasileiro	127	2,05	34,32
Colégio Farroupilha	217	3,51	32,87
Colégio Militar	109	1,76	27,11
Colégio Anchieta	484	7,83	26,44
Colégio N. Sra. do Rosário	693	11,21	24,92
Colégio São Pedro	134	2,17	24,81
Colégio N. Sra. das Dores	150	2,43	24,79
Colégio Pastor Dohms	79	1,28	24,61
Colégio Americano	98	1,58	20,98
Instituto Educacional João XXIII	77	1,24	19,79
Colégio Champagnat	104	1,62	19,18
Escola Dom João Becker	342	5,53	19,17
Escola Assunção	27	0,44	18,12
Colégio N. Sra. do Bom Conselho	67	1,08	16,91
Colégio São João	146	2,36	16,70
Escola Estadual Parobé	228	3,69	16,03
Colégio Sevigné	79	1,28	15,89
Colégio Est. Júlio de Castilhos	638	10,32	15,34
Colégio Santa Inês	58	0,94	15,22
Colégio Estadual Padre Reus	118	1,91	14,91
Escola Estadual Paula Soares	127	2,05	14,66
Colégio Est. Cândido J. de Godói	136	2,20	14,22
Colégio Concórdia	57	0,92	13,93
Colégio Piratini	60	0,97	13,76
Colégio N. Sra. da Glória	63	1,02	13,29
Escola Est. Infante Dom Henrique	136	2,20	13,17
Colégio Santo Antônio	40	0,65	12,77
Escola Estadual Padre Rambo	39	0,63	12,50
Colégio Santo Inácio	34	0,55	12,05
Escola Mauá	98	1,58	11,98
Escola Est. Pres. Costa e Silva	37	0,60	11,78
Colégio Florinda Tubino Sampaio	58	0,94	11,02
Instituto Porto Alegre - IPA	82	1,33	10,56
Inst. Educ. Gen. Flores da Cunha	82	1,33	10,49
Escola Vera Cruz	25	0,40	9,80
Colégio Santos Dumont	57	0,82	9,51
Escola Est. Odila Gay da Fonseca	31	0,50	8,81
Escola Est. Mal. Floriano Peixoto	22	0,35	8,49
Inst. Educacional Vicente Palotti	18	0,29	8,22
Col. Cruzeiro do Sul (Teresópolis)	61	0,98	7,95
Colégio Estadual Emílio Meyer	22	0,35	7,28
Escola Estadual Inácio Montanha	43	0,69	6,78
Colégio Dom Bosco	27	0,44	6,58
Colégio Primeiro de Maio	17	0,27	6,49
Colégio Batista	55	0,89	6,27
Escola Técnica do Comércio	30	0,48	5,90
Escola Estadual Paulo da Gama	18	0,29	5,34

INSTITUIÇÃO	Nº DE ALUNOS APROVADOS	PERCENTUAL ABSOLUTO	PERCENTUAL RELATIVO
Escola Estadual Irmão Pedro	40	0,65	5,26
Escola José Feijó	12	0,19	5,24
Escola Estadual Rio Branco	17	0,27	5,23
Colégio Ernesto Dornelles	21	0,34	4,95
Colégio José C. Mesquita	26	0,42	4,93
Escola Estadual Rubem Berta	17	0,27	4,81
Instituto São José	157	2,54	4,80
Escola Dom Diogo de Souza	28	0,45	4,76
Colégio Protásio Alves	67	1,54	4,62
Colégio São Judas Tadeu	32	0,52	4,58
Escola São Francisco	10	0,16	4,06
Escola Cruzeiro do Sul (Partenon)	11	0,18	3,85
Escola Santa Dorotéia	11	0,18	3,74
Colégio São José do Murialdo	12	0,19	3,14
Outros Particulares*	54	0,87	4,10
Outros Públicos*	52	0,84	4,11
TOTAL	6182	-	-

* Com menos de 10 alunos classificados

Em termos de percentuais absolutos, a soma daqueles relativos às instituições particulares perfaz cerca de 56% enquanto que a das instituições públicas, 44%.

Se se abstrair a presença das duas instituições federais diferenciadas, verifica-se que não existe nenhuma escola pública entre os 10 maiores percentuais relativos e que existem 5 delas entre os 20 primeiros e 10 entre os 30 primeiros.

Em termos de percentuais absolutos verifica-se que, entre os 10 maiores, aparecem 4 escolas públicas e 6 particulares, indicando que algumas dessas últimas estão massificando o ensino, com reflexos na qualidade.

Não é objeto dessa pesquisa trabalhar em cima dos dados tabelados; quer me parecer, entretanto, que eles oferecem relevantes dados para reflexão e debate. Especialmente me parece altamente significativa a grande defasagem entre os percentuais relativos das instituições particulares (explicável, por pertencerem a mantenedoras diferentes e diferenciadas) e, especialmente, a grande diferença entre as instituições públicas entre si que, a rigor, por terem o Estado como único mantenedor, deveriam assegurar igualdade de tratamento a todos seus alunos.

Em termos de futuro, quer me parecer que essa superioridade de desempenho de escolas particulares sobre escolas públicas tende a crescer lentamente. Ocorre que, dentro do sistema vigente, as particulares não podem

investir na melhoria acentuada do ensino porque, para conservar uma certa margem de lucro, precisariam transferir esses investimentos para os usuários; ao fazerem isso, face a cada vez mais baixo poder aquisitivo da classe média, a demanda retrai. Assim, o que se vê, hoje, é um quadro onde as escolas particulares de melhor padrão são obrigadas a massificar o ensino para diluir o custo final do usuário, com perdas na qualidade.

Por outro lado, as perspectivas para as escolas públicas são desalentadoras. Em primeiro lugar, não há uma vontade política da Nação, em qualquer nível - federação, estado e municípios - em assumir a educação como prioridade ou, pelo menos, como ponto de discussão e avaliação, visando estabelecer um projeto de educação pública para o século XXI. Como isso não existe, os percentuais constitucionais votados se reduzem a um mero exercício de demagogia, cara.

Em segundo lugar, mesmo que essas verbas votadas fossem jogadas no sistema atual, em termos de Rio Grande do Sul, tenho a certeza de que não cobririam as necessidades de conservação e ampliação da rede: a velocidade da demanda será sempre superior à capacidade de atendimento por parte do poder público. Se não consegue conservar e ampliar, muito menos conseguirá aperfeiçoar o ensino...

Em terceiro lugar, além da proletarianização crescente dos alunos das escolas públicas, estamos vivenciando a acentuada proletarianização

do professor quer do ponto de vista financeiro quer do cultural e do moral, o que fará com que a qualidade do ensino público caia ainda mais nos próximos anos.

Diga-se de passagem que esse não é um fenômeno brasileiro: na Inglaterra, os baixos salários oferecidos aos professores de escolas públicas está obrigando a importação de professores primários da Nova Zelândia e do Caribe...

Finalmente, pergunta a sociedade se é de se esperar que o sistema venha a ser modificado a curto prazo. Penso que não, pois, além da falta de vontade política da Nação, existe no conjunto dos professores falta de ânimo para modificar este estado de coisas e, mais do que isso, falta de competência para gerar alternativas e oferecê-las à sociedade. Até porque suas lideranças, à margem da preocupação vital e cruel com a sobrevivência dos professores, estão mais preocupadas em partidizar politicamente a educação do que em melhorá-la.

8. CURSINHO

Nos anos pesquisados verifica-se que, em média, 73,4% dos classificados passaram por cursos pré-vestibular enquanto que os demais 26,3% não freqüentaram nenhum deles.

Entre os primeiros, 29,9% freqüentaram curso de um semestre, 22,6% de um ano, 13,4% menos de um semestre e 7,5% mais de um ano.

Em termos de percentuais relativos, 7,5% dos classificados não freqüentaram cursinhos contra 15,9% que freqüentaram um semestre, 18,1% que freqüentaram um ano e 14,5% e 19,2%, respectivamente, que freqüentaram menos que um semestre e mais do que um ano.

Essas relações são importantes já que demonstram que quem freqüenta cursos pré-vestibular tem, numericamente, no mínimo o dobro de chances de ser classificado na UFRGS do que aquele que não os freqüenta. Mais ainda: quanto maior o tempo de freqüência, relativamente maiores as perspectivas de aprovação.

A discussão sobre se os "cursinhos" ensinam ou não ensinam é ociosa; a grande verdade é que eles sistematizam os conhecimentos, esclarecem dúvidas (logo, ensinam...) e, sobretudo, preparam tecnicamente os alunos para enfrentar os exames.

9. DISPONIBILIDADE PARA O ESTUDO

Em relação ao turno dedicado aos estudos do 2º grau ou equivalente, os classifica-

dos se distribuíram da seguinte forma: 79,6% em cursos diurnos e 7% em cursos predominantemente diurnos, 7,5% em cursos noturnos e 3,7% em maior parte noturnos, sendo que 1,5% são oriundos de exame supletivo ou madureza.

No que diz respeito ao exercício de atividade remunerada: 64% não exercem quaisquer atividades remuneradas, 18% as exercem em tempo integral, 12% em tempo parcial e 4,4% de forma eventual.

Esses números são bem correlacionáveis com os que tratam da ocupação dos candidatos classificados: 63,5% não trabalham, 9,8% tem ocupações variadas, 9,2% exercem ocupações em escritórios, 7,2% são técnicos e auxiliares, 3,4% são profissionais e técnicos de nível médio e 1,8% são trabalhadores diversos, não qualificados, no setor da indústria, artesanato, comércio ou serviço.

Como não poderia deixar de ser, a correlação também é grande com outro item: 64% não trabalha e tem seus gastos financiados pela família ou por outras pessoas, 15,3% trabalham mas recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas, 10,2% trabalham e são totalmente responsáveis por seu sustento, 5,3% trabalham e, além de se sustentarem, contribuem para o sustento da família ou de outras pessoas e 4,4% trabalham e são responsáveis principais pelo sustento da família.

10. VESTIBULAR

Os dados sobre a presença dos classificados, no vestibular, são muito interessantes.

Respondendo a pergunta sobre quantas vezes já haviam prestado vestibular, em média 26,9% dos classificados responderam que nenhuma, 29,4% indicaram uma vez, 20,4%, 10,6%, 4,4% e 4,3%, respectivamente, responderam 2, 3, 4 e 5 ou mais vezes.

Proporcionalmente, a maior percentagem de classificados situa-se entre os que já haviam prestado 2 a 4 vestibulares: 16,2 e 16,1%, respectivamente; seguem-se 3 vezes, com 15,7%; uma vez, com 15,1%, 5 ou mais vezes; nenhuma vez, com 8,5%.

Esses números devem servir de estímulo para aqueles que não desistem de sua intenção de ingressar na UFRGS.

"Você já prestou vestibular para o mesmo curso ao qual está se candidatando agora?": 29,6%, em média, responderam "não, nunca prestei vestibular", 33,9% responderam "não, sempre para cursos(s) diferente(s)", 17,8% ficaram com "sim, sempre para o mesmo curso",

17,1% assinalaram "sim, não só para o mesmo curso, mas também para curso(s) diferente(s)". Esses percentuais parecem cristalizar a grande indecisão que assalta os vestibulandos na hora da escolha de sua opção universitária bem como a influência, nos números, daqueles que fazem o vestibular antes de concluir o 2º grau.

Os percentuais relativos indicam, em consonância com os resultados da pergunta anterior, que o maior percentual de classificação - 19% - está entre os que prestaram outro vestibular para curso(s) diferentes(s), segundo - 14% - dos que não só o fizeram para o mesmo curso como para curso(s) diferente(s), 12,3% dos que repetiram o mesmo vestibular e 8,6% dos que nunca haviam prestado exame.

Perguntado sobre se já haviam iniciado algum curso superior, as médias indicaram que 61,7% dos classificados responderam que não, 22,4% que sim, 9% que sim mas o abandonaram e 3,6% que já haviam concluído um curso e haviam abandonado ou estavam cursando outro.

Novamente, os percentuais relativos indicam que quem já esteve ou está cursando um outro curso superior tem mais chances de ser classificado: 18% para "sim, mas abandonei", 17% para "sim, já concluí um e estou cursando ou abandonei outro", 15,5% para "sim, já concluí" e 10,6% para "não".

Os percentuais elevados nesses itens, parecem indicar o somatório da insatisfação do curso que estão cursando com o desejo de se transferir de uma universidade particular para a UFRGS.

Para os que estavam realizando outro curso de nível superior foi solicitado que indicassem qual. Os maiores percentuais absolutos médios, no período pesquisado, foram: 2,5% Engenharia Civil, 1,9% Engenharia Elétrica, 1,7% Engenharia Mecânica, 1,5% Ciências Biológicas, 1,4% Administração, 1,3% Ciências Jurídicas e Sociais e 1,0% Engenharia Química. Os demais, abaixo de 1% sendo que, listadas as 44 opções de cursos da UFRGS, ainda assim 7,5% dos classificados declararam que estavam fazendo outro tipo de curso superior diferente dos listados, o que nos parece um dado interessante...

Ao que tudo indica, esses últimos percentuais corroboram a tese da atração, pela UFRGS, de alunos que estão cursando universidades particulares de Porto Alegre e adjacências.

11. NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO

A pergunta sobre o nível de instrução dos pais dos classificados revelou que, em média,

33% deles descendem de pai com curso superior completo, 15,6% com 2º grau completo, 11,5% com primário incompleto, 10,5% com primário completo, 7% com o 1º ciclo completo, 6,6% com 1º ciclo incompleto, 5,5% com o curso superior incompleto, 0,8% alfabetizados e 0,5% analfabetos.

Ao se fazerem os percentagens relativas, armou-se uma pirâmide perfeita, com base (grande aprovação) em pais com curso superior e ponta (pequena aprovação) em pais analfabetos, a saber: curso superior completo - 19% dos classificados; curso superior incompleto - 14,6%; 2º grau completo - 13,8%; 2º grau incompleto - 12,4%; 1º ciclo completo - 10,7%; 1º ciclo incompleto - 10,4%; primário completo - 9,1%; primário incompleto - 8,6%; alfabetizados - 6% e analfabetos - 5%.

Como se vê, o filho de analfabetos tem, numericamente cerca de 4 vezes menos chances de ser aprovado, na UFRGS, que um filho de pai com curso superior.

O quadro se repete quase exatamente no que diz respeito ao nível de instrução da mãe do classificado. Em termos de percentuais absolutos (número de vagas ocupadas x número de classificados): 25,3% são filhos de mãe com curso superior completo, 18,6% com 2º grau completo, 12% com primário completo, 11% com primário incompleto, 10,5% com 1º ciclo completo, 8% com 1º ciclo incompleto, 5,6% com 2º ciclo completo, 4% com curso superior incompleto, 1,3% analfabetas e 0,9% alfabetizadas.

Em termos de percentagens relativas, também quase se repete a pirâmide: curso superior completo - 19%; curso superior incompleto - 16,5%; 2º ciclo completo - 15,4%; 1º ciclo completo - 12,8%; 2º ciclo incompleto - 11,9%; 1º ciclo incompleto - 10,8%; primário completo - 9,5%; primário incompleto - 8,3%; alfabetizadas - 6,1% e analfabeta - 1,2%.

Em relação à ocupação do pai, em percentuais absolutos: 24,7% dos classificados são filhos de pai profissional liberal ou técnico de nível superior, 12,2% de proprietários de pequenas empresas com menos de 10 empregados, 10,9% de administradores, 9,1% de pais com outras ocupações diferentes das listadas, 7% de profissionais técnicos de nível médio, 6,2% de proprietários de médias empresas (com 10 a 100 empregados), 4,6% de técnicos e auxiliares, 3,8% de oficiais militares, 3,6% de empregados em ocupações de transporte e comunicação, 2,7% de empregados em escritórios, 2,4% de ocupados na indústria mecânica e metalúrgica, 2,2% de militares não oficiais e atletas profissionais, 2,1% filhos de proprietários

de grandes empresas (com mais de 100 empregados), 2,1% de trabalhadores não qualificados do setor da indústria, artesanato, comércio ou serviço, 2,0% de trabalhadores no setor primário e 1,6% de trabalhadores com construção civil.

Em termos de percentuais relativos, lograram classificação: 19,1% dos filhos de profissionais liberais e técnicos de nível superior, 14,6% dos filhos de administradores, 14,6% dos filhos de grandes empresários, 14,3% de profissionais técnicos de nível médio, 12,8% de oficiais militares, 12,4% de médios empresários, 11,3% de militares não oficiais, 11,2% de pequenos empresários, 11% dos filhos de técnicos e auxiliares, 10,2% dos filhos de ocupados em outras atividades diferentes das listadas, cerca de 8,6% tanto dos filhos de empregados na indústria mecânica e metalúrgica como dos empregados no ramo dos transportes e comunicação e 6,7% dos filhos de empregados não qualificados no setor da indústria, artesanato, comércio ou serviços, de trabalhadores no setor primário e de trabalhadores na indústria de construção civil.

Em relação à ocupação da mãe, os percentuais absolutos indicaram: 56,3% outras ocupações (dona de casa, etc); 11%, professoras e afins; 9%, profissionais liberais e técnicas de nível superior; 8,5%, professoras secundárias; 3,8%, proprietárias de pequenas empresas; 2,6%, técnicas e auxiliares; 2,5%, trabalhadoras diversas, não qualificadas, no setor da indústria, artesanato, comércio ou serviços; 2%, trabalhadoras na indústria têxtil, do couro, do vestuário e da alimentação; 1,3%, trabalhadoras em escritórios.

Os percentuais relativos indicam maiores valores de classificação entre filhos de mãe profissional liberal ou técnica de nível superior (19,4%), filhos de professoras secundárias (17%), de professoras primárias (16,6%), técnicas e auxiliares (14,1%), escriturária (12,2%), pequenas empresárias (11,4%) e dona de casa (11,3%), seguindo-se as demais, com menos de 10%.

Os números apresentados nesse item são tão eloquentes que quase dispensam comentários.

Se se tomar, somente a título de especulação, o militar não oficial como o limite da classe média, ter-se-á cerca de 80% dos classificados incluídos dessa faixa para cima. Essa constatação fica mais evidenciada nos percentuais relativos onde os valores obtidos pelos pertencentes às classes sociais mais abonadas chegam ao dobro ou mais dos que os obtidos pelas classes menos abonadas. Nesse par-

tecular, fica evidenciado o bom desempenho, entre outros mais evidentes, dos relativamente poucos filhos de grandes empresários.

Em relação às mães, é notável a disparidade entre os percentuais absoluto e relativo referente às donas de casa, o que parece indicar que bem mais do que a presença da mãe no lar, em termos de performance de seus filhos no vestibular, influe o grau de instrução da mesma. É certo que esse dado pode estar distorcido por aquelas mães que exercem tanto a atividade do lar como atividade profissional em turnos diferentes, mas ele merece reflexão.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados computados me conduzem irremediavelmente a duas reflexões que não posso deixar de aqui esboçar, sempre no sentido de estimular o debate.

A primeira delas: nos anos pesquisados, cerca de 100.000 pessoas, na sua quase totalidade jovens, prestaram vestibular na UFRGS; cerca de 13.000 foram ungidados com a classificação, na base de 3.200, em média, por ano.

Admitamos que a rede privada de ensino superior de Porto Alegre e arredores consiga absorver mais 8.800 alunos por ano; isso equivaleria a 12.000 alunos/ano para uma demanda de 25.000 alunos/ano.

Com base nesses dados, podemos dizer com segurança que, em nossa Capital e arredores, nada menos do que 10.000 jovens ficam marginalizados, por ano, da universidade e, o que é muito pior, sem qualquer qualificação para enfrentar com mínima competência o mercado de trabalho.

Esse dado me parece merecer profundas reflexões. Especialmente nosso ensino de 2º grau que tem como única meta preparar o aluno para o vestibular, jogando sobre ele um número quase infinito de informações (80% das quais para quase nada servem, a não ser para passar no vestibular...), precisa ser repensado!

Prepara-se o jovem, não mais se forma o jovem!

Entendo que é preciso, se realmente quiserem tentar modificar as coisas nesse país, atentar para a melhor formação dos estudantes de 1º e 2º graus, mais voltada para a realidade que irão enfrentar, entrando ou não na universidade.

É preciso qualificar melhor e mais objetivamente essa mão-de-obra cheia de ilusões e vontade de ser útil, de modo que ela possa se

realizar mais plenamente, independente de acesso a curso superior.

Especialmente as escolas públicas tem o dever cívico e moral de reavaliarem com urgência o seu papel dentro do sistema vigente já que, sem dúvida, em termos da relação custo/benefício, sua atuação é lamentável, conforme demonstram os números atuais e, ao que tudo indica, demonstrarão mais tristemente as pesquisas futuras, em andamento.

A segunda reflexão que me ocorre é sobre a universidade democrática, pública e gratuita.

Se examinarmos o problema sob a ótica de quem pode ser inscrever no vestibular da UFRGS, teremos, não há dúvida, um belo exemplo de democracia (apesar da taxa...). Agora, se levarmos a discussão para o campo das possibilidades de acesso, parece que a presente pesquisa provou que essa democracia não é tão absoluta. Há, uma certa igualdade de oportunidades apenas para os que pertencem às classes favorecidas, quando disputam as mesmas vagas entre si, mas é inquestionável que os menos favorecidos ficam muito distanciados dessa igualdade.

Se, em vista disso, pudermos dizer que essa democracia é, no mínimo, relativa, obviamente teremos que considerar, por decorrência, que o caráter público da universidade federal também se torna relativo.

E, se o caráter democrático e público da mesma for considerado relativo, há que admitir a discussão de sua gratuidade relativa, com os que podem pagar, pagando e com os que não podem pagar, não pagando.

Tenho para mim que a atual gratuidade indiscriminada do ensino público superior é, além de uma injustiça social, um dos fatores da mediocridade desse ensino.

Espero que essa pesquisa, feita com certa urgência para ser divulgada antes da abertura das inscrições para o CV/90, auxilie os futuros vestibulandos a bem avaliarem suas chances de classificação e suas opções; especialmente tenho fé em que muitos pais que esperam demais de seus filhos nesse exame, se conscientizem de que, muitas vezes, o eventual insucesso deriva muito menos do estudante em si do que de uma série de fatores contra os quais ele, estudante, não pode mais lutar.

* * *

Flavio Koff Coulon é professor da Escola de Engenharia
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Texto recebido para publicação em ago/89.

A formação do professor em uma perspectiva crítica

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

As mais recentes análises e propostas de formação de professores no Brasil têm sido significativamente influenciadas pela tendência crítica, dominante em nosso pensamento pedagógico a partir da última década. Apesar da valiosa contribuição que vem oferecendo para o desenvolvimento de teorias educacionais e para a realização de experiências alternativas, a tendência crítica vem sendo acusada de não ter ainda propiciado ao professor orientações que permitam nortear, mais concretamente, sua prática, bem como de algumas ênfases e omissões indevidas.

Discutiremos, neste artigo, uma das ênfases a que nos referimos, com a intenção de sugerir possíveis formas de minimizá-la. A nosso ver, parte significativa do pensamento pedagógico crítico contemporâneo tem supervalorizado o esclarecimento intelectual e seu poder de promover mudanças sociais. Julgamos, no entanto, que a importância atribuída aos aspectos cognitivos é, ainda que indispensável, insuficiente. Para que nosso professor se transforme no artífice da construção de uma escola criadora, conforme Gramsci (1979) propõe, e de um currículo transformador, é necessário, em sua formação, articular o foco na competência técnica e no compromisso político com a consideração de fatores de ordem afetiva, emocional e física.

Reivindicamos, então, que, assim, como vimos redimensionando e resgatando a importância, em uma prática pedagógica emancipatória, ora do conteúdo, ora do método, ora da democratização da escola, se resgate, nos cursos de formação e de atualização de professores, a importância da experiência, da afetividade, da emoção, do diálogo e da expressividade.

Essa importância foi, como bem sabemos, amplamente reconhecida no movimento escolanovista. Para Anísio Teixeira (1969), por exemplo, os professores deveriam reunir funções de preceptor e de sacerdote para bem educar a cabeça, o coração e as mãos do aluno. A

intenção é, nitidamente, não separar, na educação, as diversas partes da personalidade humana, que, como Dewey (1959) corretamente acentua, não age senão como um todo. Aliás, a visão do homem como uma totalidade já é encontrada nos escritos de Marx, para quem o homem se afirma no mundo objetivo tanto com o pensamento como com todos os sentidos (cf. Marx e Engels, 1983).

Por que, então, a recente supervalorização do intelecto por considerável número de educadores críticos? Em nossa opinião, por reação aos excessos cometidos em nome da Escola Nova, que acabaram por negligenciar o papel do conhecimento e da razão na educação da criança e do jovem, em prol do método e da relação amorosa entre professor e aluno. Ao tentar desentortar a vara, porém, nossos teóricos acabaram por vergá-la excessivamente para o lado oposto. Propomos, então, que se retorne a busca do equilíbrio, tanto no ensino de primeiro e segundo graus, como nos cursos de formação de professores.

Não estamos supondo, ingenuamente, que a ênfase nessa formação possa neutralizar a crise de nossa escola, cujas raízes se encontram na sociedade mais ampla. Não estamos também esquecendo que professores bem formados e competentes precisam receber salários dignos e ter condições adequadas de trabalho. Não ignoramos a necessidade de, junto com a discussão da educação do professor, questionarmos o caráter deformador do processo de trabalho a que é submetido o profissional do ensino (Arroyo, 1985). Acreditamos, porém, que, além da participação na luta fora das salas de aula pela revalorização de nossa profissão e pela qualidade de nossa escola pública, é indispensável o empenho em garantir a maior seriedade possível na formação e na atualização dos docentes. Uma escola de qualidade não poderá prescindir de professores competentes e bem preparados.

Nossa argumentação seguirá o seguinte

trajeto: examinaremos, inicialmente, características e falhas de uma teoria crítica. Procuraremos mostrar, então, que parte significativa da literatura pedagógica crítica contemporânea tem supervalorizado, na análise da formação de professores, a dimensão intelectual. Discutiremos, por fim, possíveis saídas para os problemas levantados.

1. Teoria crítica: características e problemas

Vamos apoiar-nos no trabalho do filósofo americano Brian Fay (1975, 1987), tanto para destacar as principais características, finalidades e estrutura de uma teoria crítica, como para analisar seus pontos positivos e negativos.

Segundo Fay, uma teoria crítica tem suas raízes nas necessidades e sofrimentos que um dado grupo de pessoas sente e reconhece como seus, o que demanda que se tente compreender tais pessoas a partir de seus próprios pontos de vista. Em segundo lugar, uma teoria crítica reconhece que grande parte das ações das pessoas devem-se a condições sociais que escapam ao seu controle, ao invés de resultarem de conhecimento e escolha conscientes. Em terceiro lugar, uma teoria crítica considera a articulação entre teoria e prática como um de seus pontos de partida, o que significa dizer que seu conteúdo se relaciona com a satisfação das necessidades e dos desejos humanos e sugere aos indivíduos como essa satisfação pode ser possível a partir de esclarecimento e de ações adequadas. Esta terceira característica é, para o filósofo, a mais importante de todas. Em síntese, uma teoria crítica "procura explicar uma ordem social de modo tal que venha a tornar-se o catalisador que leva à transformação dessa mesma" (Fay, 1987, p. 27).

Para isso, porém, determinadas condições são necessárias. Em primeiro lugar, é preciso que se esteja diante de uma crise no sistema social. Em segundo lugar, essa crise deve decorrer, ao menos em parte, da falsa consciência dos que a vivem. Em terceiro lugar, essa falsa consciência deve ser eliminável pelo esclarecimento ou conscientização dos atores sociais. Em quarto lugar, tal esclarecimento contribui para a emancipação humana, por facilitar aos indivíduos, fortalecidos pela visão mais acurada de sua situação, a participação na luta por mudança e por libertação.

Para alcançar seus objetivos, uma teoria crítica precisa ser composta por um complexo de teorias sistematicamente relacionadas entre si: uma teoria da falsa consciência, uma teoria

da crise, uma teoria da educação e uma teoria da ação transformadora. É esta, para Fay, a estrutura básica de uma teoria crítica.

Quais os principais problemas encontrados por Fay nesse tipo de teoria? Em primeiro lugar, diz ele, há nela uma crença excessiva no poder emancipatório da razão, ou seja, uma negligência dos limites da capacidade de auto-conhecimento. Não somos tão acessíveis a nós mesmos como a teoria crítica parece acreditar. Em segundo lugar, dada a importância, na formação dos indivíduos, de tendências biológicas herdadas e de uma aprendizagem somática pela qual adquirem disposições comportamentais que se enraízam em suas constituições corporais, somente parte de seus repertórios deriva de falsa consciência. Assim, a mudança das auto-concepções das pessoas não é suficiente para transformar as percepções, sentimentos e disposições profundamente entranhadas em seus músculos, órgãos e esqueletos. Em terceiro lugar, para os autores críticos, liberdade é praticamente vista como sinônimo de autonomia, o que é questionável, já que, como adquirimos nossas identidades pela apropriação da tradição cultural da qual somos parte, nossa capacidade de determinar autonomamente nossa identidade é limitada.

Em resumo, a teoria crítica falha, fundamentalmente, por não considerar que o ser humano, além de ativo, inteligente, curioso e capaz de questionar e refletir, é, ao mesmo tempo, tradicional, histórico e limitado por aspectos corporais e contextuais. Buscando superar os problemas mencionados, o filósofo propõe que sejam adicionadas ao esquema básico de uma teoria crítica as seguintes teorias: (a) uma teoria do corpo; (b) uma teoria da tradição; (c) uma teoria da força; (d) uma teoria da reflexividade.

O acréscimo feito ao esquema básico tem, então, o propósito de explicitar as tensões contínuas de nossa existência, derivadas dos conflitos entre os vários aspectos da natureza humana. Para Fay, uma teoria verdadeiramente crítica deve permitir a seu leitor uma visão que focalize e discuta, de cada situação, tanto perda como ganho, tanto mudança como permanência, tanto possibilidade como limite.

A concepção de teoria crítica de Fay apresenta problemas. Não é nossa intenção, no presente trabalho, criticá-la exaustivamente. Julgamos necessário, entretanto, chamar a atenção para o tom liberal que a perpassa, identificável tanto em uma preocupação excessiva com o individual, como em uma visão de sociedade na qual predomina a harmonia e não

o conflito. Julgamos também importante realçar a ausência, na lista de subteorias propostas por Fay para constituírem uma teoria crítica, de qualquer referência a Estado, classe social, gênero e raça.

A despeito das limitações que apontamos, consideramos que a teoria de Fay é útil para nossos objetivos, por destacar corretamente o caráter predominantemente iluminista da teoria crítica e sugerir, com pertinência, algumas formas de superá-lo.

Antes de pensarmos na possível aplicação das idéias de Fay à formação de professores em nossa realidade, vamos tentar mostrar que o que vem sendo usualmente considerado uma perspectiva crítica de formação de professores tende também a apresentar um caráter fundamental intelectualista.

2. A formação dos professores em uma perspectiva crítica

Alguns pensadores brasileiros críticos contemporâneos têm, a nosso ver, concebido a formação do professor de um ângulo predominantemente intelectualista. Para os autores associados à pedagogia crítico-social dos conteúdos, por exemplo, a educação do professor precisa propiciar: (a) o domínio de conteúdos e métodos; (b) o conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem; (c) uma visão integrada e articulada da prática educativa; e (d) uma compreensão acurada das relações entre escola e sociedade (Libâneo, 1985-a, 1985-b; Mello, 1982). Para esses autores, ensino crítico é aquele que se traduz em formas de trabalho pedagógico que possibilitem o auxílio ao aluno no domínio sólido e duradouro do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades mentais (cf. Libâneo, 1990).

Verificamos, assim, que uma base teórica consistente parece ser o elemento nuclear da formação de professores desejada por alguns de nossos autores críticos. Nas discussões travadas nos últimos anos, a preocupação evidenciada foi com a precedência da competência técnica sobre o compromisso político ou vice-versa. As demais dimensões não se constituíram em alvo significativo da atenção da maioria de nossos teóricos.

Contudo, já se pode identificar, em propostas de formação permanente do profissional da educação, o propósito de oferecer-lhe momentos de troca nos quais se valorizam tanto suas dimensões cognitivas como suas dimensões sociais e afetivas. Parece, assim, já se encontrar subjacente a tais propostas a visão de

que o professor não é apenas um ser dotado de racionalidade (cf. São Paulo, SME, 1990).

Na literatura americana crítica, cuidadosamente revista por Santos (1991), os temas centrais dos estudos que abordam a educação do professor têm sido: (a) os pressupostos, os currículos e a prática dominante nos cursos de formação; (b) os diferentes paradigmas dessa formação; (c) as percepções dos estudantes sobre a prática pedagógica; e (d) os problemas envolvidos na articulação entre teoria e prática. As questões mais discutidas são, como se vê, de ordem fundamentalmente intelectual, sugerindo a conclusão de que a formação crítica de professores, para os autores americanos contemporâneos, baseia-se, primordialmente, no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Todavia, alguns autores americanos já vêm resgatando a necessidade de aliarmos, à preocupação com o desenvolvimento do intelecto e do espírito crítico do professor, a ênfase em fatores de caráter ético, moral e político (cf. por exemplo, Beyer e Zeichner, 1987). Segundo eles, tais fatores são desenvolvidos tanto pelo currículo formal como pelo currículo oculto. Reconhecem, assim, a importância, no preparo do profissional de educação, não só de conteúdos e métodos, mas também de valores, normas, padrões de comunicação, relações, modos de conduta, hábitos, etc.

Outros aspectos, além dos intelectuais, vêm também sendo acentuados por Giroux, que propõe, na formação do professor, a associação de elementos da teoria social crítica a um conjunto de práticas através das quais os futuros professores possam ser capazes de avaliar e superar as diferentes tradições culturais e educacionais, algumas delas ainda fundamentadas em uma racionalidade instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica. A recente obra de Giroux (1988, 1989) revela seu empenho em articular linguagem e paixão, crítica e esperança, bem como em ligar uma teoria da escolarização a uma pedagogia do corpo e do desejo. No entanto, Giroux não desenvolveu ainda perspectivas teóricas e práticas amplas o suficiente para orientar uma formação profissional sem as limitações que vimos apontando.

3. Possíveis caminhos?

Não nos move, no âmbito de nosso trabalho, a pretensão de oferecer saídas, teóricas ou práticas, nem apresentar novas propostas curriculares para a formação do professor. Desejamos apenas refletir sobre a questão que

nos vem preocupando e sugerir princípios norteadores de possíveis caminhos, passíveis de serem aplicados até mesmo nos currículos ainda existentes. Ressaltamos, todavia, a necessidade de que o que venha a ser recomendado na formação docente constitua-se em vivência concreta, já que, conforme diversas pesquisas têm demonstrado, as experiências vividas pelo professor enquanto estudante têm considerável influência em sua prática profissional.

Gostaríamos de enfatizar também que não defendemos a redução da importância dos fatores de ordem intelectual na educação do professor. Seria absurdo desvalorizar o poder do conhecimento na luta por maior autonomia individual e social. Assim, é essencial que o professor conheça, com segurança, os conteúdos que deverá ensinar a seus estudantes. É indispensável que ele domine métodos e procedimentos de ensino e saiba adequá-los à seu aluno concreto. É necessário que compreenda o processo de construção social do conhecimento e dessa compreensão derive implicações para o ensino e a aprendizagem. É ainda fundamental que possua o instrumental necessário à análise do contexto sócio-econômico e histórico no qual deverá atuar e das restrições que vêm sendo impostas à sua atividade.

O professor precisa ser capaz de perceber as origens da situação de crise que vivemos, as causas da persistência de determinadas ilusões, crenças e ideologias, assim como os mecanismos pelos quais uma ordem social tão perversa vem conseguindo manter-se. Não se admite um professor alheio às desigualdades e às injustiças de nossa sociedade, que vêm esmagando e marginalizando um número incalculável de brasileiros, impedindo-lhes o exercício da cidadania e negando-lhes o direito de condições dignas de moradia, saúde, alimentação, transporte e educação.

O professor precisa, ainda, entender o caráter ideológico da prática curricular e perceber o que vem sendo ocultado, no discurso pedagógico oficial, de professores, alunos e pais. Não se admite um professor que não investigue porque nossa escola vem permitindo o fracasso e a eliminação de suas salas de um número considerável de crianças. Não se admite um professor que não examine criteriosamente como a escola e o currículo vêm dificultando uma visão clara da crise que nos assola e das possíveis formas de superá-la. Não se admite um professor que não tente tornar sua própria prática objeto de pesquisa, a fim de melhor enfrentar os desafios que seu compromisso com o aluno das camadas populares lhe coloca.

Com base em Fay, estamos insistindo, em síntese, no valor de uma formação que aprofunde, para o professor, a compreensão da situação em que se encontra e trabalha. Insistimos, também, na necessidade de se articular teoria e prática, de modo que, à consciência intelectual de restrições e possibilidades, se aliem a formulação de estratégias de ação transformadora e a adesão a essas estratégias. Ressaltamos a importância de se discutir como a repressão e a força podem ser e foram usadas para calar vozes discordantes e eliminar resistências e tentativas de mudanças. É ingênuo, diz-nos Fay (1987), acreditar que a atividade humana possa exercer-se sem considerar cuidadosamente as forças oponentes que a procuram controlar e deter.

Por outro lado, é importante que o professor reconheça na escola um espaço social e político no qual as contradições se explicitam e no qual resistências e conflitos antepõem-se à inculcação ideológica e à dominação cultural. Ou seja, o currículo pode contribuir tanto para a reprodução como para a transformação, dependendo de como o professor combine sua ação pedagógica e política com outras lutas dentro e fora da escola (Whitty, 1985).

Propomos, assim, que o compromisso com justiça social norteie o currículo da formação do professor e se expresse na tentativa de fornecer-lhe instrumentos intelectuais que incentivem o rompimento com tradições e crenças que se vêm eternizando em nossas escolas e que, a nosso ver, contribuem para favorecer a preservação e a legitimação das relações de produção de nossa sociedade. Mencionamos algumas. "O professor sabe, o aluno não". "O professor fala, o aluno escuta". "O professor manda, o aluno obedece". "Quem avalia é o professor, não o aluno". "O professor competente é o que exige muito e reprova muita gente". "O aluno negro, pobre, sujo e feio dificilmente pode ser inteligente". "A culpa é do ambiente familiar do aluno". "Com alguns alunos, não adianta mesmo perder tempo". "O aluno fala errado, o professor fala certo". "A cultura do aluno é inferior, a da escola é superior". Em resumo, estamos propondo que práticas e crenças cristalizadas ao longo dos tempos sejam desmanteladas nos cursos de formação do professor, o que implica capacitá-lo a questionar permanentemente rótulos, teorias e perspectivas subjacentes à ação docente.

O que vimos sugerindo não pode ser alcançado apenas através dos conteúdos, habilidades e métodos previstos no currículo formal. Fatores morais, políticos e éticos preci-

sarão permear todo esse currículo oculto, que deverá ser constantemente desocultado e analisado, para que se possa garantir a coerência entre os valores subjacentes à prática pedagógica e os propósitos, conteúdos e procedimentos do currículo formal.

Contudo, não basta a preocupação com o currículo formal e com o currículo oculto da formação dos professores. Propomos que se dê particular atenção ao que vem sendo chamado de currículo nulo (McCutcheon, 1988), isto é, àquilo que os estudantes não têm podido aprender nos cursos que os preparam. Em outras palavras, cabe examinarmos o que vem sendo excluído da formação de professores e quais as razões dessa exclusão. Os silêncios que acontecem no currículo não são acidentais; representam, sim, respostas socialmente construídas, às quais subjazem interesses e propósitos definidos.

Em primeiro lugar, julgamos que a afetividade, a emoção e o diálogo têm estado praticamente ausentes da educação do professor. Como mencionamos anteriormente, provavelmente por reação às ênfases de décadas anteriores, que privilegiaram ingênua e indevidamente a relação entre o professor e o aluno e a não-diretividade do chamado processo ensino-aprendizagem, acabamos negligenciando o fato de que professores e estudantes são totalidades e não somente seres dotados de inteligência e razão. Esquecemos que o ato pedagógico não envolve apenas um convite intelectual para o conhecimento; envolve também uma relação afetiva forte entre os que ensinam e aprendem, relação essa que precisa ser vivida com todas as suas ambigüidades, dificuldades e contradições. Esquecemos que ensinar não deve significar apenas transmitir teorias e métodos, ainda que criticamente, mas sim estimular e favorecer a construção do conhecimento, a compreensão mais profunda do mundo em que vivemos, o crescimento pessoal e o engajamento na luta contra a opressão, através da seleção de objetivos, conteúdos e procedimentos adequados, da participação ativa do estudante, do diálogo e de relações significativas. Esquecemos, em resumo, como bem acentuou Snyders (1985), que a educação da pessoa total requer a consideração de aspectos intelectuais, afetivos e técnicos.

Não estamos propondo que se procure, pela afetividade e pelo diálogo, ocultar as disparidades sócio-econômicas, o descaso de nossos governantes pela educação, a crise por que passa o ensino público e as dificuldades vividas pelo professor. Não se trata de escamotear os conflitos. Conforme nos alerta Gadotti (1985),

"na prática de ensino existe também o conflito, que não anula o diálogo, que é parte dele" (p. 125). O papel do educador é, então, também acirrar os conflitos, desvelar contradições e antagonismos, organizar a resistência e o confronto.

A consciência da importância do conflito não nos impede, porém, de reivindicar mais espaço, no processo de formação do professor, para a afetividade, o calor humano e o diálogo. Não o diálogo entre intelectos; não o diálogo "troca de idéias"; não o diálogo romântico e ingênuo; mas sim o diálogo entre seres humanos totais que, pautado na amizade e no respeito, se complete no compromisso social.

Em segundo lugar, julgamos que, na educação do futuro docente, suas experiências de vida e sua trajetória estudantil têm feito parte do currículo nulo, ao invés de representarem, como deveriam, elemento central do trabalho pedagógico. Uma prática criadora será sempre lapidada, por quem a desenvolve, a partir de sua história pessoal, de seus saberes, de suas expectativas e de suas relações. Uma formação que ignore as vivências do estudante e privilegie o acúmulo de informações teóricas, a transmissão, a repetição e o número de páginas lidas não facilita uma assimilação de conhecimento que seja também criação. Não propicia a emergência de um profissional capaz de tirar o máximo de si e de sua experiência anterior. Não forma um professor capaz de, através do diálogo, frente ao desconhecido, construir o novo movendo-se, no processo, pela força erótica que acompanha toda criação (cf. Tannure, 1990). Não contribui para preparar um professor que compreenda, de fato, o papel da escola na construção da individualidade e no desenvolvimento da sensibilidade.

Em outras palavras, estamos enfatizando a necessidade de se aceitar o que o futuro professor traz e de se evitar que, por ver negada toda uma gama de vivências e aprendizagens, ele venha a considerar-se, em sua prática profissional, incapaz de criar e descobrir caminhos, não lhe restando senão absorver ou rejeitar acriticamente modelos que lhe são fornecidos.

Em terceiro lugar, acreditamos que outro elemento do currículo nulo dos cursos de formação de professores esteja sendo a esfera corporal, que, todavia, juntamente com o intelecto e com a afetividade, precisaria estar presente nesses cursos.

Como Foucault (1988) enfatiza, "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações"

(p. 126). Assim, recomendações severas e punições tentam internalizar, na criança, regras a serem seguidas na postura, no gesto, no manuseio e na atividade do corpo. No preparo do monge ou do soldado, a disciplina e o treinamento visam a fabricar corpos "submissos e dóceis". Por outro lado, técnicas de expressão corporal integram hoje a formação do artista, buscando favorecer-lhe a flexibilidade, a expressividade, a comunicação. Inúmeras terapias já envolvem a intervenção tanto no inconsciente como no corpo do paciente, procurando romper coraças que impedem o livre emergir de desejos e emoções.

O trabalho no corpo pode, assim, ser usado para sujeição ou libertação. Como, então, favorecer, na escola e na formação dos professores, não o controle do corpo, como no caso dos monges e dos militares, mas a expressão, o movimento, a libertação, o prazer?

Julgamos que a educação crítica do

professor requer procedimentos de libertação mais amplos que os usualmente previstos nos cursos e programas de formação e atualização. Não se trata, porém, de adicionar novas disciplinas a currículos já bastante sobrecarregados. Trata-se, sim, de discutir como abrir espaço, nesses currículos, para estratégias de alteração de estruturas e disposições somáticas que, integradas às estratégias voltadas para o esclarecimento intelectual e o crescimento emocional, contribuam para que se formem profissionais questionadores e sensíveis, capazes de harmonizar, no exercício do papel de intelectuais transformadores (Giroux, 1988), as diversas dimensões de suas personalidades. É este profissional, a nosso ver, o que mais pode contribuir para a construção, em nosso país, de uma escola pública de qualidade, comprometida com os anseios, as necessidades e os interesses dos alunos dos setores populares.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G. "Quem De-Forma o Profissional do Ensino?", *Revista de Educação AEC*, Ano 14, n. 58, p. 7-15, 1985.
- BAYER, L. E., ZEICHNER, K. "Teacher Education in Cultural Context: Beyond Reproduction", in Popkewitz, T. S. (ed.). *Critical Studies In Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. Lewes : Falmer Press, 1987.
- DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo : Nacional, 1959.
- FAY, B. *Social Theory and Political Practice*. Londres : George Allen & Unwin, 1975.
- _____. *Critical Social Science*. Oxford : Polity Press, 1987.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Vozes, 1987.
- GADOTTI, M. *Comunicação docente*. São Paulo : Loyola, 1985.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979.
- GIROUX, H. A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts : Bergin & Garvey, 1988.
- _____. *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Londres : Routledge, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo : Loyola, 1985-a.
- _____. "Pedagogia Crítico-Social, Didática e Currículo". In *Anais do XVII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional*, Vol. I. Rio de Janeiro : ABT, 1985-b.
- _____. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - Estudo Introdutório Sobre Pedagogia e Didática*. (Tese de Doutorado apresentada à PUC/SP), 1990.
- MARX, K., ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São paulo : Moraes, 1983.
- MCCUTCHEON, G. "Curriculum and the Work of teachers", in Beyer, L. B. e Apple, M. W. (eds.): *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Nova Iorque : State University of New York Press, 1988.
- MELLO, G. N. *Magistério de Primeiro Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo : Cortez, 1982.
- SANTOS, L. L., C. P. "Formação de Professores e Qualidade de Ensino" (Trabalho apresentado na VI CBE, São Paulo, setembro de 1991), 1991.
- São Paulo, Secretaria Municipal de Educação: "Uma (Re)visão da Educação do Educador" (Cadernos de Formação, Série Grupos de Formação), 1990.

SNYDERS, G. *Ou Vont les Pédagogies Non-Directives?*
Paris : PUF, 1985.

TEIXEIRA, A. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo
: Nacional, 1969.

TANNURE, J. A. *"Leitura: Caminho e Descobertas"*
(Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade
de Educação da UFRJ), 1990.

* * *

(Versão modificada de trabalho apresentado no VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFRGS,
Porto Alegre, 2-6 dezembro de 1991).

* * *

Antonio Flavio Barbosa Moreira é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Movimento docente no período de abertura política: 1978-1980

JOSÉ FAGUNDES
LÚCIO KREUTZ

A abertura política, anunciada no início do Governo Geisel, caracterizou-se como um longo processo, permeado de contradições, cujos desdobramentos não obedeceram a uma lógica linear, nem seguiram as estratégias dos detentores do poder, extrapolando os limites dos objetivos traçados. Com efeito, enquanto o Governo busca, através de medidas liberalizantes, a institucionalização e a perpetuação do regime autoritário, amplos setores da sociedade civil tomam como carro-chefe o enterro desse regime e a volta ao Estado de Direito.

Além da defesa de pontos convergentes - como a volta ao Estado de Direito, com a anistia ampla e irrestrita, com a alternância do poder, com a redemocratização - cada setor desenvolve suas lutas específicas: os empresários pedindo o fim do intervencionismo estatal na economia; os estudantes buscando sua reorganização; os trabalhadores lutando contra o arrocho salarial e procurando organizar os seus sindicatos. E os professores, como se posicionam, que bandeiras defendem nessa conjuntura? É, exatamente, sobre esta categoria que incide a presente análise.

Ao eleger a imprensa como principal fonte de informação, a pesquisa procurou privilegiar um veio ainda não suficientemente explorado, que poderá enriquecer a compreensão do fenômeno educacional, aqui, o Movimento Docente. Convém salientar que a imprensa enquanto informadora e, mais do que isso, formadora da opinião pública - joga sobretudo num contexto de abertura política, um jogo contraditório na medida em que, por um lado, deixa de ser uma mera sucursal da imprensa oficial, mas, ao mesmo tempo, divulga a versão oficial e, por outro lado, é levada a abrir espaços para um determinado tipo de leitor não necessariamente no interesse desta, porém no sentido de atraí-lo, mobilizá-lo e, em última instância, formá-lo.

A escolha da "Folha de São Paulo", como fonte básica dos dados, deve-se ao fato de ser o único jornal de grande circulação nacional a dedicar, diariamente, um espaço para a educação; isto permite captar, no movimento, a política e os desdobramentos de um determinado evento educacional. Isto foi o que a pesquisa fez ao acompanhar, dia a dia, a evolução do Movimento Docente a partir do noticiário divulgado pela "Folha de São Paulo", entre agosto de 1978 e dezembro de 1979.

1. Movimento docente

O Movimento Docente - entendido como o processo de mobilização e organização dos professores em associações e entidades em vista de determinadas ações e objetivos - foi o tema que recebeu a mais ampla cobertura pela seção de educação da "Folha de São Paulo" no período de agosto de 1978 a dezembro de 1979, sendo noticiado 413 vezes. Em torno de 70% destas ocorrências referem-se aos professores de ensino de 1º e 2º graus, tanto público como particular, e 30% aos professores de ensino superior público e privado.

Para nortear a pesquisa, coloca-se a indagação sobre o que ocupava e preocupava o Movimento Docente, que tanto destaque mereceu da "Folha de São Paulo" neste determinado período da abertura política. As bandeiras e lutas pautavam-se mais sobre problemas amplos de cunho político - ideológico ou sobre questões restritas e corporativas que afetavam os interesses e necessidades imediatos dos docentes? Pode-se falar em Movimento Docente orgânico ou em docentes em movimento apenas? Para responder a estas indagações, faz-se necessário captar o movimento em sua organização, em suas reivindicações e em suas relações com as autoridades governamentais e com

os diferentes setores da sociedade civil.

1.1. O Movimento docente se (Re) Organiza

A organização do Movimento Docente será tomada, não de forma estática, sob o ponto de vista formal/estatutário, mas no fluxo das bases, articuladas ou não interna e externamente. O início do período analisado, agosto de 1978, coincide com uma fase de greves generalizadas, por quase todos os Estados, entre os professores de 1º e 2º graus. As informações sobre a organização dos docentes, sobre as relações entre as bases e suas entidades representativas, foram tomadas no calor da luta e dos fatos, notificados pela "Folha de São Paulo".

No dia 21.8.1978 é iniciada a greve de professores de 1º e 2º graus de São Paulo, tomando de surpresa suas entidades de representação: CPP (Centro de Professorado Paulista) e APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). A greve faz aflorar contradições e alimenta a polêmica entre as entidades representativas - que consideram justas as reivindicações, mas não a greve - e as bases do movimento. A APEOESP afirma, por um lado, que é porta-voz da categoria e, por outro lado, declara que seria inconveniente se ela interferisse no movimento, "já que os professores estão bem orientados e independem de nós". Julga, ainda, a greve uma atitude extrema e desnecessária, uma vez que ela, APEOESP, vinha mantendo negociações elevadas (F.S.P. 23.8.1978).

As relações ficam mais tensas quando os professores tomam a sede APEOESP e denunciam que o CPP, a APEOESP e a APEEEM (Associação dos Professores e Especialistas de Educação do Ensino Municipal) "lacraram portas e boicotam o nosso trabalho" (24.8.1978). A APEOESP corta as linhas telefônicas e recusa a sua gráfica aos professores em greve.

O CPP e a APEOESP procuram negociar, independentemente do movimento dos professores, sendo recebidos pelo Secretário de Educação do Estado, José Bonifácio Coutinho Nogueira. A APEOESP, ao mesmo tempo em que elogia o atendimento anunciado pelo Secretário da Educação, que virá junto com o Estatuto que irá tramitar na Assembleia Legislativa, considera-se a legítima representante de seus associados e diz que não participará de negociações junto com o comando de greve, com Dom Mauro Morelli e com a UDEMO (União dos Diretores do Ensino Médio Oficial), que haviam sido aceitos pelos professores como mediadores

nas negociações. Concomitantemente, 05 professores são indiciados no DEOPS; diretores ameaçam denunciar os "líderes" do movimento, caso não haja volta às aulas (26.8.1978). Dez dias depois, a UDEMO retira-se das negociações.

O distanciamento entre as entidades representativas e as suas bases só tende a aumentar. O CPP e a APEOESP tentam substituir os sindicatos, uma vez que é vetado ao magistério oficial a sindicalização.

Os conflitos se aguçam com a entrada em cena do MOAP (Movimento de Oposição Aberta dos Professores), contestando a APEOESP e pedindo a substituição de sua diretoria. Os professores querem mudar os Estatutos da APEOESP, uma vez que esta teria realizado, em Lucélia, uma assembléia secreta, com algumas dezenas de professores, alterando os estatutos ao colocar a exigência de 15.000 assinaturas para a convocação de uma assembléia de professores (8.9.1978). Esta seria uma forma de neutralizar e impedir o ascenso das forças que vinham das bases do professorado.

As relações do movimento dos professores com o CPP deterioram-se, também. O CPP questiona o movimento: "sem ter sido consultado sobre a oportunidade ou caráter desse movimento, que é dirigido também contra as entidades de classe em geral, o CPP, que sempre decidiu com responsabilidade o comportamento da instituição em nome da classe, certo também de estar em vias de conseguir o atendimento, não viu, como não vê, razão alguma para dar apoio à greve, cujo comando não conhece, nem sabe como, onde e por quem foi instituído". Ainda mais, o CPP concita os professores a que voltem ao trabalho nas próximas 48 horas e fulmina o comando de greve que "se esconde no anonimato" e cujos integrantes se tratam por apelidos, através de códigos" (9.9.1978). O comando de greve reage e no dia seguinte contesta a Diretoria do CPP, cujo Presidente, Solon Borges dos Reis, deputado pela ARENA, "não tem autoridade moral, está do lado do patrão, não tem condições, nem interesse em representar condignamente seus associados".

A APEOESP volta a criticar o comando de greve, dizendo que este "tenta comprar o professorado contra a Associação e com isto ocupar o lugar dos membros da Diretoria e que ainda espalha falsidades e que não tem interesse nas necessidades dos professores, mas somente interesses políticos" (12.8.1978).

Finda a greve de 25 dias (14.9.1978), os professores decidem continuar o movimento através das comissões regionais e de assem-

blías gerais, como forma de manter a unidade de mobilização da categoria; decidem, ainda, transformar o comando de greve em Comissão Pró-Entidade Única dos Professores, tendo em vista, entre outros compromissos, o de organizar chapas pró-oposição ao CPP e à APEOESP. Este compromisso é levado em frente; a Comissão Pró-Entidade Única lança uma chapa de oposição para concorrer à Diretoria da APEOESP, que sai vitoriosa, com larga margem de votos (73%), nas eleições de 21.4.1978. Eleita, a chapa retoma os compromissos de campanha: "melhores condições de vida do professor, melhores condições de ensino, liberdade de organização e de manifestação, independência e democratização da entidade". Mesmo antes de eleger sua chapa para a Diretoria da APEOESP, a Comissão Pró-Entidade Única vinha atuando, de fato, como a entidade representativa do professorado paulista, quando convoca, em 16.2.1979, a assembléia dos professores da rede municipal e estadual para discutir propostas de reajuste salarial para esse ano.

Também no Paraná, os professores criticam a Associação dos Professores do Noroeste do Estado por haver "furado" o movimento e por omitir-se nos momentos mais importantes (3.10.1978).

No "Dia do Professor", a "Folha" publica uma nota de Olavo Avalone Filho, onde se destaca o "estágio embrionário de organização dos professores paulistas. Apesar do esforço e vontade de alguns, é mínimo o nível estrutural do movimento. Além das instituições (APEOESP, CPP e outras) estarem fracas, grande parcela dos mestres não possui consciência de classe e posição política consolidada. Estão mais preocupados com tarefas burocráticas e administrativas. Estas entidades têm desenvolvido dois tipos de trabalho: um voltando para o bem-estar do professor (a APEOESP mantém duas colônias de férias e convênios com hotéis) e outro de assistência técnica jurídica; esta tem sido a tônica do trabalho da Associação".

Os professores reclamam da APEOESP a sua omissão em questões políticas. Durante este período de abertura - quando as diferentes entidades trocavam apoios e empunhavam bandeiras comuns a toda a sociedade civil, como a anistia, a defesa dos direitos humanos, a democratização do País, a convocação de uma Assembléia Constituinte - a Folha de São Paulo não registrou nenhuma moção da APEOESP neste sentido.

O CPP é também severamente criticado por "portar as mesmas deficiências da APEOESP em relação às campanhas de maior vulto.

Os professores reconhecem algumas conquistas do CPP, sendo a mais destacada a realização da greve do magistério por melhores salários em 1963; quanto à greve atual, é criticada a posição do CPP por concitar os professores a retornarem ao trabalho. O CPP mantém quatro colônias de férias e quase todas as suas propriedades possuem piscinas e outras áreas de lazer de luxo, segundo os professores. O CPP é, ainda, recriminado por contrariar seu próprio estatuto, ao transformar-se num órgão partidário; seu Presidente, Solon Borges dos Reis, Deputado Estadual pela ARENA, é acusado de usar o CPP em suas próprias campanhas eleitorais.

Diante desta situação, o movimento dos professores procura outras alternativas de organização, como o Movimento de Oposição Aberta dos Professores, já existente desde 1977; no decorrer da greve de 1978, é formada a Comissão Pró-Entidade Única dos Professores, que atua a margem da APEOESP, tendo em vista continuar o trabalho de união dos mestres, a partir de manifestações da base da categoria. Os professores constatam que a consciência de classe é rara entre os mestres, embora muitos deles demonstrem ter opiniões questionadoras, mas estas não podem ser manifestadas nas escolas, quando se colocaram, de modo geral, contra a greve, sendo que alguns dos diretores exerceram coação sobre os professores e colaboraram com o DEOPS (29.8.1978).

Também o sindicato dos Professores (SINPRO) é objeto de crítica dos professores por sua omissão e inoperância. No dia 10.9.1979, o Movimento de Oposição dos Professores da rede particular realizou um ato público e entregou ao Presidente do SINPRO, José Leopoldino de Azevedo, um levantamento de 25 escolas que demitiram 392 professores desde o início do ano. Ao mesmo tempo em que denunciam as demissões, apontando a omissão do SINPRO face aos problemas da categoria, os professores esboçam uma auto-crítica, reconhecendo que o desinteresse e a falta de conscientização dos colegas, cujas necessidades e interesse são imediatos, devido à falta de tempo para a atividade sindical (15.10.1978).

Já as Associações de Docentes do Ensino Superior apresentam-se coesas, sem as querelas características de suas congêneres de 1º e 2º graus. Além das associações existentes, outras vão sendo criadas neste período, como a APROPUC (Associação dos Professores da PUC de Campinas) (9.11.1978). Os docentes do ensino superior, que até então não possuíam uma entidade representativa a nível nacional, criam, por ocasião da 31ª reunião da SBPC

(16.7.1979), a Comissão Coordenadora Nacional de Docentes Universitários; 30 entidades de professores estavam presentes. Esta comissão deu origem a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), entidade máxima que congrega as diversas associações de docentes universitários.

1.2. O Movimento Docente vai à Luta: Aliados e Adversários

A organização ou reorganização do movimento docente e suas reivindicações não podem ser vistos separadamente, tampouco podem ser entendidos de forma seqüencial, ou seja, primeiro dar-se-ia a organização após as lutas e reivindicações; não se dá organização no vácuo, como também não se pode empunhar bandeiras sem um mínimo de coesão. Pode-se considerar a organização/reivindicação como dois momentos que se desafiavam e se auto-fecundam no interior de um mesmo processo.

Se o processo de organização do movimento docente do 1º e 2º graus foi permeado por convergências e dissensões, por uniões e divisões, por tentativas de cristalização e por buscas de alternativas, cabe, agora, indagar que bandeiras serviram de sustentação em suas lutas e na priorização e encaminhamento de suas reivindicações.

A primeira notícia, veiculada pela "Folha de São Paulo", em sua seção de educação, foi sobre a greve dos professores da rede estadual e municipal de 1º e 2º graus, em São Paulo, que reivindicavam uma reposição salarial de 27%, assim como a aprovação do Estatuto do Magistério. Todo o período analisado - agosto de 1978 a dezembro de 1979 - foi perpassado por greves intermitentes do magistério de 1º e 2º graus em quase todos os Estados da Federação, mormente nos principais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Pernambuco, Goiás, Distrito Federal; greves essas que se estendiam por dias, semanas, passando de mês em alguns Estados como São Paulo e Minas Gerais, onde os professores ficaram paralisados por 37 dias em 1979.

Se for juntado o período que antecede a greve (preparação) ao de paralisação, mais o período posterior de cobrança dos compromissos assumidos e não cumpridos pelas autoridades governamentais, o assunto greve esteve presente nos 413 eventos noticiados pela "Folha de São Paulo" sobre o movimento docente, ou seja, a greve foi notícia diária no período de 1978-1980.

Como foram possíveis tantas greves? Por que a imprensa, no caso o Jornal "A Folha de São Paulo" deu tanta cobertura? O que reivindicava o movimento docente e que bandeiras defendia? Qual a posição do Estado e da sociedade civil? Essas são algumas questões que esse trabalho pretende elucidar ou, ao menos, explicitar.

Como já foi colocado, o período de abertura política que se pretende analisar a partir dos fatos divulgados pela "Folha de São Paulo", inaugura-se com a greve do professorado paulista da rede de ensino de 1º e 2º graus, reivindicando uma reposição salarial de 27% e a implantação do Estatuto do Magistério. Já em seu primeiro dia, a greve provocou uma tomada de posição dos mais variados setores, esboçando-se a definição de blocos pró e contra a paralisação.

É assim que as próprias entidades de representação profissional do magistério paulista, o CPP e a APEOESP, se posicionaram contra a greve, embora reconhecendo justas as reivindicações dos professores. Os diretores de escola, de um modo geral, também se posicionaram contra a greve. O Secretário de Educação do Município (SP), Hilário Torloni, julgaram a greve desnecessária, dizendo que houve precipitação dos professores, uma vez que providências vinham sendo tomadas pelas autoridades competentes. Embora o DEOPS tenha declarado que não houve repressão alguma, foi noticiada a invasão de várias escolas onde foram arrancados os cartazes colocados pelos professores. Apenas iniciada, a greve já se transforma em caso de polícia. Em Embú, o professor Roberto Tungae foi detido pelo delegado de polícia do município por recusar-se a oferecer os nomes dos líderes do movimento.

Por outro lado, alunos começam a aderir ao movimento através de carta aberta de solidariedade. Os apoios foram chegando das Associações de Docentes da UNICAMP, da USP, PUC/Campinas, UNESP, FGV, UNIMEP, UFMG, da Cúria Metropolitana de Campinas, dos professores da rede particular de ensino de CAMPINAS, DO DCE/USP, dos Metalúrgicos de Oposição de Osasco, do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André, da Associação dos Servidores dos Hospitais das Clínicas, do Centro Acadêmico 11 de agosto, da Oposição Metalúrgica de São Paulo, da Oposição Sindical de São Caetano, do Sindicato dos Bancários de São Paulo, do Centro de Estudos Afonso Taunay, da Convergência Socialista, da Sociedade Brasil-Mulher, da UEE-São Paulo, do professor Francisco Welfort. Políticos também manifestaram seu

apoio às manifestações dos professores, através de depoimentos contundentes. O deputado Alberto Goldman (MDB-SP), assin se referia à greve: "As greves demonstram que é preciso pôr um ponto final ao regime que não respeita a vontade, os anseios e as necessidades aflições que tem o trabalhador para o sustento de sua família". O vereador Flávio Bierrembach, (MDB-SP), afirmou que "num País onde se dedica apenas 11% do orçamento à Educação, não é possível evitar crises desse tipo". O vereador José Storopoli (MDB-SP), criticou a falta de diálogo: "O movimento grevista é uma consequência da falta de diálogo por parte das autoridades, a exemplo do que está ocorrendo também no Paraná, por intransigência do governador Jaime Canet. O deputado Robson Marinho, líder do MDB na Assembléia Legislativa, acusou o regime político brasileiro de responsável pela deterioração das condições de vida da população. O deputado Gustavo Korte (MDB-SP), congratulou-se "com a coragem dos professores que venceram o medo que vem sendo implantado como consciência cívica, pois, caso contrário nunca seremos uma sociedade livre, mas de escravos". O presidente e vice da Câmara Municipal de São Paulo, Roberto Cardoso Alves e Artur Alves Pinto (ARENA-SP), empo- ra tivessem prometido ceder uma sala da Câmara para a realização da assembléia dos professores, quando procurados nunca eram encontrados.

Apoio por um lado, desaprovação por outro, a correlação de força vai definindo-se. O Conselho Estadual de Educação declara: "A greve nunca será o caminho; quem não pode ser sacrificado é o aluno, cuja educação deve sobrepair a qualquer contingência". O Ministro do Trabalho, Arnaldo Prieto, lembra que "a greve de funcionários públicos é proibida por lei, pela Constituição". Percebe-se que, do ponto de vista das autoridades governamentais, a greve constitui-se num tabu. As ameaças não se apoiam apenas na legislação, mas também na repressão. Em Sorocaba, os professores denunciavam que receberam dois telefonemas ameaçadores do DEOPS. Em várias cidades paulistas, diretores recorreram a forças policiais para deter o movimento; delegados de polícia vão às escolas, anotando o nome dos professores em greve (30.8.1978).

Se o movimento dos professores de 1º e 2º graus estava absorvido pela greve e por questões de subsistência, já os professores de ensino superior combatiam em outras frentes. A ADUSP, juntamente com a SBPC repudia a declaração do presidente do CNPq, José Dion

de Mello Teles, por minimizar os prejuízos acarretados com o afastamento e por colocar em dúvida a utilidade de um eventual retorno dos cientistas brasileiros arbitrariamente removidos de suas funções por força dos atos institucionais (6.9.1978). O Senador Franco Montoro (MDB-SP) solicita ao Presidente da República "a rápida integração nas tarefas de ensino e pesquisa dos cientistas alcançados pelos atos de excessão". Continua "os alegados e hipotéticos riscos à segurança nacional da presença de cientistas como José Lopes, Alberto Carvalho da Silva, Isaias Raw, entre outros foram de muito superados pelo inestimável prejuízo de impedi-los de retornar ao País" (7.9.1978).

Após longa luta, os professores de 1º e 2º graus de São Paulo, tiveram uma de suas principais reivindicações "atendida": o Estatuto do Magistério é sancionado pelo Governador Paulo Egidio Martins. Ocorre que, com os vetos do Governador, o Estatuto transformou-se num "presente de grego". O Diretor do Departamento Jurídico da APEOESP, Raul Schwinden, tece duras críticas ao Governador que emudeceu o professorado ao vetar dispositivos do Estatuto do Magistério, aprovado no dia 10 de novembro, sob a inspiração do Ato Institucional nº 2 (AL - 02). Segundo Schwinden, dois artigos vetados mostram que o Governo deseja manter o magistério "como rebanhos de carneiros", violando a própria Constituição Federal, quando garante em seu art. 176, inciso 6: "Há liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério". Os dois vetos referem-se aos direitos dos mestres; ao inciso que garantia aos professores "ter liberdade de escolha e de utilização de material, processos didáticos e formas de avaliação de ensino, aprendizagem, dentro dos princípios e técnicas de pedagogia contemporânea". - Foi acrescentada a seguinte observação na parte final: "...técnicas gerais de pedagogia contemporânea, observadas as diretrizes baixadas pelos órgãos competentes do sistema. O Governador foi ainda mais claro, quando disse que o professor tem que estar de acordo com o "sistema". O inciso 6 que previa ao professor "participar como integrante do Conselho de Escola, das discussões e deliberações pedagógicas que afetam o processo educacional", foi simplesmente vetado, cabendo então ao professor, segundo Shwinden, ouvir obedecer e calar (14.11.78).

Um evento de grande repercussão, sobretudo no meio acadêmico, foi o lançamento pela ADUSP, em 19.12.78 do "Livro Negro da USP - 1964 a 1978 - Quatorze anos de Delações, Pressões e Perseguições". O livro historia o

processo de controle político e ideológico - que se iniciou na gestão do professor Gama e Silva, como Reitor da USP com a prática do "dedo-duro", das perseguições e repressões, após 1964. Aos 25.4.1969, o então presidente Costa e Silva decretou a aposentadoria de 44 professores, 3 da USP; quatro dias depois, um novo decreto aposenta mais 23 professores da USP. Ao comentar o lançamento do livro, o professor Modesto Carvalhosa, Presidente da ADUSP, afirma que a "Universidade anda à direita do regime, sendo talvez um reduto, um dos últimos focos do autoritarismo que resiste aos ventos de democratização do Brasil". Ele denuncia a estrutura invisível dominada por uma burocracia toda-poderosa". O livro constitui parte de uma campanha pela reintegração na vida acadêmica, de professores compulsoriamente afastados entre 1964 e 1978.

Em Minas Gerais, o reitor da UFMG, Celso de Vasconcelos Pinheiro, defendeu o retorno às universidades de todos os professores cassados pelos atos de exceção. Neste Estado, 19 mestres foram excluídos da Universidade e proibidos de trabalharem em qualquer instituição subvencionada pelo Governo. No entanto, poucos dos aposentados estão dispostos a voltar; quase todos os professores cassados passaram por duras dificuldades econômicas e emocionais. Havia um estigma de perseguido pelo regime, o que lhes impedia de conseguirem uma atividade remunerada fora da universidade. "A folha de São Paulo" (26.1.1979) relata o depoimento de alguns professores cassados. O professor Amílcar Viana Martins (71 anos) - uma autoridade mundial em doenças tropicais - afirmou orgulhar-se de haver sido cassado. "A punição faz parte do meu currículo e enriquece a minha biografia". Ele não pensa em voltar à cátedra, mas não abandonará as atividades científicas. Para o professor Pedro Parafita Bessa, "a Universidade está vazia, a instituição perdeu o seu sentido crítico e indagador". Lourival Vilela Vianna, ex-diretor da Faculdade de Direito da UFMG, salienta que "a anistia aos punidos pelo instrumento revogado é a primeira exigência para a pacificação geral do País. O professor e ex-deputado Edgard de Godoy da Matta Machado diz que só retorna à universidade depois do restabelecimento pleno do regime democrático. No mesmo sentido vai o depoimento do professor Tarcísio Ferreira: "Só voltarei se dispuser de plena liberdade, pois, ou me dão liberdade, ou me aposentam outra vez. Compromissos subalternos eu não assumo". Eder Simões era professor secundário e, segundo o seu depoimento, "todas as instituições públicas e privadas fecha-

ram-lhe as portas, após a sua aposentadoria".

Por ocasião de sua recomendação à UFMG (02.04.1979), quando recebe o título de Professor Emérito, o Professor Amílcar Vianna Martins diz, em seu discurso, que "a punição aplicada a professores e cientistas é profundamente injusta e diabolicamente cruel e que ela é total e perpétua". Além disso perguntou: "Não seriam esses homens úteis ao Brasil, como o são a outros países? Ou será que a revolução, como sua congênere francesa, não precisa de sábios?" Amílcar Vianna afirma não saber o motivo de sua cassação: "Nunca fui omissos, corrupto ou subversivo. Nunca fiz propaganda de quaisquer idéias políticas, nem pratiquei atos que levemente pusessem em risco a Segurança Nacional Segundo ele, sempre se bateu pela melhoria das condições de vida das populações periféricas das cidades; "seria por isso que fui atingido pelos raios vingativos do Júpiter Revolucionário?".

Em julho de 1979, a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ADUFRJ) organiza uma manifestação de desagravo aos 37 professores da UFRJ, cassados pelo AI-1 e AI-5, reivindicando em ato público sua efetiva reintegração, com plenos direitos e com ressarcimento dos prejuízos materiais causados pelo afastamento compulsório. O professor Wanderley dos Santos da SBPC - Rio pretende publicar o "Livro Negro da UFRJ" similar ao "Livro Negro da USP".

Em agosto de 1979 a USP reinicia seu segundo semestre com um dia de luta pela reintegração dos professores cassados. Alguns docentes cassados ministram aulas, entre outros: Paul Singer, Jean Claude Bernardet, Alberto Carvalho da Silva, Elza Berguó, Fernando Henrique Cardoso, Thomas Maak, Mário Schenberg, José Artur Gianotti.

A crítica da Universidade e a luta pela anistia vai ganhando fôlego em 1979; é assim que a ADUSP, a APROPUC e a Associação de Docentes da Bahia promovem (17.2.1979) uma série de debates sobre os mecanismos internos de repressão e os mecanismos externos após o Golpe Militar de 1964. O esvaziamento lento e gradual da autonomia universitária, pela concentração de poder a nível ministerial é uma das "incursões autoritárias", citadas pelos professores baianos.

A ADUSP acrescentou que o "peneiramento ideológico que passou e ainda passa a Universidade só é possível graças à colaboração da própria Universidade. Sua política interna se resume numa prática de competição e arranjos".

Os professores foram unânimes em con-

cluír que a democratização da Universidade só adquire substância real dentro do processo de democratização da sociedade brasileira. E a APROPUC arremata: "A luta pela reintegração dos punidos na Universidade deve ser compreendida como parte de uma luta mais geral pela anistia ampla, geral e irrestrita". Percebe-se como, aos poucos, o Movimento Docente do ensino superior vai exorcizando a Universidade a partir de dentro, através de auto-crítica, engajando-se na luta que envolve outros setores da sociedade civil em prol da anistia e das liberdades democráticas.

Enquanto isto, os docentes de 1º e 2º graus continuavam, por uma questão quase que de sobrevivência, sua luta pela reposição salarial, plano de carreira e jornada de trabalho. É assim que, em 12.3.1979, é a vez dos professores do magistério público do Rio entrarem em greve ao mesmo tempo em que os professores recebem o apoio da Igreja em muitos municípios do estado, o Governador Faria Lima diz que a greve é ilegal e política, e por isso acha melhor não tocar mais no assunto. Por um lado, os professores em greve sofrem ameaças de demissão, por outro, recebem o apoio e a solidariedade dos pais e dos alunos que reconhecem serem justas as reivindicações.

Toma posse (15.3.1979) o novo Governador do Rio de Janeiro, Chagas Freitas e seu Secretário de Educação, Arnaldo Niskier, faz um apelo para que os professores voltem às aulas, como forma de facilitar o diálogo e de atender aquelas reivindicações que forem justas; mas a greve prossegue.

Professores da USP e da UNICAMP realizam um Dia de Protesto (4.1.1979), face à recusa do Governo Paulo Salim Maluf em dar uma resposta às reivindicações de reposição salarial de 70% para todo o funcionalismo e melhores condições de trabalho para as universidades. Não tendo surtido efeito o dia de protesto, as três universidades - USP, UNICAMP e UNESP entram em greve no dia 17.4.1979; a Faculdade de Direito da USP é a única que ainda resiste à greve. Os reitores da USP e da UNESP ameaçam punir os "grevistas" com base na legislação em vigor. O Reitor da USP, Waldir Muniz Oliva diz "antes de qualquer reivindicação salarial, têm os docentes e funcionários o dever indeclinável de realizar o trabalho que justifica a própria existência da Universidade". Insiste, ainda, para que os professores "retornem imediatamente ao seu trabalho normal por estarem incorrendo em faltas previstas pelos dispositivos legais que regulam suas atividades". A nota da reitoria da UNESP serve-se

praticamente dos mesmos argumentos e acrescenta a ameaça de não pagamento dos dias de greve. As reitorias das três universidades decidem fazer uma lista nominal de controle de ausência dos professores.

Em Brasília, os professores da UNB lançaram (26.4.1979) um manifesto denunciando "a prática de censura, escárnio e violência" por parte do Reitor José Carlos Azevedo. Essa manifestação é a primeira atitude coletiva dos professores da UNB depois de 1965. Segundo os mestres, o processo de abertura não chegou ainda na UNB e acrescentam que o "estabelecimento continua sendo regido por uma administração fechada e autocrática, em que as decisões, quase sempre, são tomadas sem consulta e respeito aos órgãos colegiados e ao corpo docente".

Em Minas Gerais, os professores das escolas oficiais de 1º e 2º graus entram em greve (19.5.1979) por reajuste salarial. O movimento é considerado precipitado e ilegal pela professora Maria Telma Cançado, Presidente da Associação dos Professores. A rede privada também adere à greve. Em Minas Gerais o Governo considerou ilegal uma concentração (1.6.1979) de professores de 1º e 2º graus da rede pública, defronte ao Palácio da Liberdade, autorizando a polícia a lançar bombas de gás lacrimogêneo e jatos de água nos manifestantes; para a polícia isso não se caracterizou como um ato de violência, pois não houve vítimas. Governava o Estado de Minas Gerais Francelliano Pereira e Paulino Cícero era o titular da Secretaria de Educação. Coordenadores, orientadores, inspetores e mesmo algumas Delegacias de Ensino de Belo Horizonte aderem à paralização dos professores.

Face às dificuldades de negociação com o Governo mineiro, os professores recorrem ao Ministro da Educação, Eduardo Portela, e ao Ministro da Justiça, Petrônio Portella; todavia, o impasse não foi resolvido. As relações entre professores e autoridades agravam-se quando, no dia 13 de junho, duas professoras foram agredidas a socos e pontapés pelo Diretor da Inspeção de Finanças da Secretaria de Educação, Antonio Luiz Musa de Noronha, e uma outra professora foi atropelada pelo carro oficial do Secretário; isso ocorreu quando as professoras faziam piquetes na entrada da Secretaria da Educação.

Após 37 dias de paralização e muita pressão, os professores mineiros recebem um reajuste salarial de 100% e encerram a greve (30.6.1979).

Em São Paulo, os docentes da USP

protestam contra o projeto de anistia, exigindo uma reformulação a fim de "atender à legítima expectativa de uma verdadeira anistia". Os professores não concordam que os anistiados tenham que passar por julgamento.

No Rio de Janeiro, os professores das redes Estadual e Municipal de 1º e 2º graus aprovam nova greve para o dia 1º de agosto "como única maneira de defender os interesses da classe, enganada pelo Governo que não cumpriu nada do que havia prometido nas negociações anteriores". Os professores referem-se aos compromissos assumidos pelo Governo na greve de março que durou 15 dias. Apenas aprova a greve, o Secretário de Educação, Arnaldo Niskier, advertiu que o Estado poderá fazer uso das leis que proíbem as greves nos setores essenciais. Os professores, porém, retrucam dizendo que só decretaram a greve depois de quatro meses de mobilização, tentando negociar e esperando que o Governo cumprisse o que havia prometido. Sobre a posição do Secretário, o professor Italo Maricomi faz a seguinte consideração: "A educação é considerada serviço essencial diante das greves, mas nas prioridades orçamentárias e políticas dos governos ela nunca é essencial". Não entendemos como as autoridades consideravam a greve de março "justa e oportuna" e agora quando cobramos os compromissos assumidos, ela é "ilegal".

O Governo não fica apenas nas ameaças, no dia 1º de agosto, os professores Tania Salim, Jane Milou Camim, Maria de Lourdes Moreira Gilvan, Waldomiro da Silva Santos e Adílio Paulo Salazar (1º tenente servindo em quartel não revelado) são presos na baixada fluminense, quando distribuíam panfletos explicando os motivos da greve. Após serem ouvidos na Delegacia de polícia, foram liberados.

A pedido do Governador Chagas Freitas, o Ministro do Trabalho Murilo Macedo reconheceu o estado de greve no Rio. O despacho de Macedo fornece as condições legais para a intervenção de Chagas Freitas que declara ilegal a greve em atividade considerada essencial. A crise aumenta com a prisão do professor Godofredo da Silva Pinto, Presidente do centro de Professores do Rio (CEP), um dos líderes da greve, que poderá ser enquadrado na Lei de Segurança Nacional por incitamento à greve no setor do funcionalismo público. O professor, porém, foi liberado após nove horas de detenção. Niskier exige que os diretores de escola controlem quem participa e quem lidera a greve para, depois, "separar o joio do trigo". O CEP lançou nota de repúdio pela detenção do pro-

fessor do Godofredo, pelas prisões de professores (já chegam a 15) e pela coação do Governo que coloca carros da polícia às portas das escolas. O Procurador Geral do Estado, Raul Marques de Sá, requer a cassação do registro CEP como entidade civil e a sede da entidade é fechada.

O Governador Chagas Freitas chega a proibir e ameaçar de prisão qualquer formação de grupos nas ruas e impede a realização de assembleia; todavia, foi obrigado a autorizar a realização da assembleia por recomendação do Palácio do Planalto, segundo notificou "A Folha de São Paulo" em 12.8.1979.

A Presidência da República decide cassar o funcionamento de três entidades de professores que foram o CEP: a Associação dos Professores do Rio de Janeiro; União dos Professores do Rio de Janeiro e Sociedade Estadual de Professores (14.8.1979). As Associações dos Professores da PUC/SP, PUC/Campinas, da FAAP, da USP, da UNICAMP da UNESP, da Federal de São Carlos, enviaram telegrama ao Presidente da República, ao Ministério de Educação, ao Governador do Rio de Janeiro e ao Secretário de Educação do Rio de Janeiro, manifestando repúdio pelo decreto que suspendeu o funcionamento das entidades de professores do Rio de Janeiro, acima mencionadas.

As detenções de professores continuam no Rio e 150 estão arrolados no inquérito instaurado pelo Departamento de Polícia Política e Social (DPPS). Ontem (15.8.1979) foram detidos mais 18 professores em Macaé e um número desconhecido em Niterói, Araruama e Nova Iguaçu. Na tentativa de sair do impasse, os professores do MDB, Ulisses Guimarães, da Diretoria Nacional do Partido e dos deputados da bancada carioca, uma posição a respeito da repressão contra os professores, feita pelo Governador Chagas Freitas, que é também do MDB. Não se teve notícia sobre o resultado desta missão.

Até o final de 1979, continuam as lutas e pressões sobre diversos Governadores de Estado, para que cumpram acordos firmados por ocasião das greves do primeiro e segundo semestres: em Minas Gerais, os professores exigem o cumprimento da promessa de efetivação de 70 mil professores contratados; em São Paulo, a luta é pela reformulação e regulamentação do Estatuto do Magistério; no Rio de Janeiro os professores apelam para o Ministro da Educação, Eduardo Portela, para que intervenha diante do efeito suspensivo - decretado pelo Tribunal Superior do Trabalho - das conquistas estabelecidas no dissídio coletivo; denunciam as

demissões (mais de 100), as perseguições em diversas escolas, exigem a suspensão das punições, protestam contra a extinção de suas entidades no Rio. A respeito desta última questão, o Presidente Figueiredo enviou ao Supremo Tribunal Federal informações sobre a dissolução das três associações dos professores cariocas, solicitada pelo Governador Chagas Freitas. O pedido de dissolução, feito pelo Governador, tinha como justificativa a defesa do interesse público, a preservação da ordem constitucional que proíbe a greve nos estabelecimentos públicos e essenciais.

Diante deste quadro e dos impasses vividos pelos movimentos docentes em diversos Estados, nos anos de 1978 e 1979, convém registrar a posição do Ministro da Educação e do Presidente da República. No "Dia do Professor", o Presidente Figueiredo encaminha ao Ministro Eduardo Portela mensagem, onde readirma os compromissos e esforços de seu Governo relacionados com o desenvolvimento social, ressaltando que "nele os professores têm a nobre responsabilidade de ensinar e educar". Ele finaliza, dizendo: "Estou certo de que eles continuarão a dar sua insubstituível contribuição para tornar a sociedade brasileira mais justa e mais humana". O Ministro Portela, por sua vez, diz: "a classe docente vem sendo machucada há vinte anos; os professores já estão desacreditados". O Ministro ainda promete a implantação de um "Plano Nacional de Valorização do Professor", que prevê a constituição de um fundo de 80 bilhões de cruzeiros, provenientes de sete fontes diferentes (não divulgados); o projeto deverá ser discutido pela área econômica do Governo. Os recursos serão destinados à elevação de salários dos professores de 1º e 2º graus de todo o País. Até o final do período pesquisado, não houve mais notícias sobre esse plano.

Mesmo que muitas reivindicações e lutas, empreendidas pelo Movimento Docente nos anos 78 e 79, tenham restado inconclusas, é possível tecer algumas considerações.

2. Considerações

Após haver percorrido o noticiário da "Folha de São Paulo", seção de educação, entre agosto de 1978 e dezembro de 1979, chega-se a algumas constatações. O Movimento Docente foi o que teve maior número de ocorrências (413), sendo que em todas elas estavam presentes questões relacionadas às greves, sobretudo dos professores de 1º e 2º graus da

rede oficial.

A evocação de dois fatores - um de ordem conjuntural e o outro digamos, de ordem "subsistencial" - poderá ajudar a entender o que ocorreu com o Movimento Docente neste período. Primeiro, o Movimento Docente, como aliás os demais movimentos da sociedade civil, foram contidos e impedidos de organizar-se e de manifestar-se durante os longos anos de ditadura. As associações existentes, que tiveram à sua sobrevivência consentida pelo regime de excessão, só conseguiram-na, via de regra, ao preço da acomodação às regras vigentes, descaracterizando-se como entidades de classe combativas na defesa dos interesses e direitos de seus associados e transmutando-se em entidades de cunho mais assistencial, cívico, recreativo; a partir dos dados fornecidos pela "Folha de São Paulo", a APOESP e o CPP podem servir de ilustração. Embora não venha ao caso, pode-se citar ainda, como exemplo de transfiguração, os grêmios estudantis e alguns sindicatos.

O processo de abertura política, inaugurado oficialmente em 1974 pelo Presidente Geisel, adquire nova substância a partir do movimento da sociedade civil, em seus diferentes setores, que não se contentavam apenas com a liberação de regime (a intenção do Governo era liberalizar para institucionalizar o regime, tendo em vista a sua perpetuação), mas que lutavam pela volta, de fato, ao Estado de Direito. Esta perspectiva que implicava - entre outras coisas, a anistia geral e irrestrita, a garantia dos direitos humanos, a liberdade de expressar-se e organizar-se, enfim, a redemocratização do País e uma nova ordem constitucional - criava as condições necessárias para impulsionar cada segmento da sociedade civil a ocupar espaços, organizando-se em associações e sindicatos "expressando seus interesses, direitos e necessidades. Não se pode esquecer a contribuição da imprensa na evolução deste processo, pois na medida em que ela passa a divulgar não apenas a visão oficial do regime, mas também os interesses e a versão de seus leitores, vai explicitando as contradições que permeiam a conjuntura. Sem dúvida, este novo estado de espírito e disposição de luta, presentes na sociedade civil, contribuíram decisivamente para que os professores "vencessem o medo que vem sendo implantado como consciência cívica" (nas palavras do Deputado Gustavo Korte à Folha de São Paulo de 6.9.1978) e fossem à luta.

Esta conjuntura pode fornecer as condições de possibilidade de mobilização e de manifestação dos professores; resta explicar o que

alimentou a mobilização docente neste período. O levantamento dos eventos, noticiados pela "Folha de São Paulo", não deixa a menor dúvida sobre o "carro-chefe" das reivindicações do movimento grevista do magistério de 1º e 2º graus, nos diferentes Estados da Federação; a luta pela recomposição salarial e pela implantação de um plano de carreira do magistério (Estatuto do Magistério) absorvem quase que integralmente a atenção e a ação do movimento docente. Trata-se de uma luta, pautada sobre interesses imediatos e sobre questões, eu diria, de subsistência, de cunho mais corporativo do que político-ideológico, ao contrário do que ocorria em outros movimentos. No movimento estudantil, por exemplo, outras questões além daquelas ligadas à sua reorganização, à sua manutenção e à vida acadêmica - como anistia, a Assembleia Constituinte e a redemocratização do País ocupam um espaço muito mais amplo do que no movimento docente.

Não se trata de justificar, mas de compreender o que levou os professores de 1º e 2º graus a envolverem-se numa luta corporativa e de subsistência. É conveniente lembrar, por um lado, que a partir de 1960, a concentração de renda não fez que acentuar-se: os 50% mais pobres que detinham 17,4% da renda em 1960 passaram a ter 13,1% em 1976, os 30% intermediários tiveram sua participação reduzida de 27,8% para 21,7% da renda, enquanto isso os 20% mais ricos viram sua participação passar de 54,8% para 65,2% da renda, no mesmo período (FIBGE e PNADS para 1976 e 1981); o trabalhador que necessitava, em 1960, trabalhar 81 horas e 30 minutos para a compra de ração essencial, passou, em 1979, a ter que empregar 153 horas e 4 minutos para adquirir a mesma ração (DIESE); a inflação de 1979 (77,2%) foi mais elevada desde 1964; segundo dados da "Folha de São Paulo" (11.3.1979), as perdas salariais dos professores acumularam 597%, entre 1964 e 1979.

A partir desses dados pode-se compreender, ao menos até certo ponto, porque os professores concentraram suas reivindicações sobre a questão salarial, abordando esporadicamente de forma marginal tanto questões mais específicas - como ensino público e gratuito, verbas para a educação, qualidade de ensino, novas metodologias (mencionadas duas ou três vezes) - quando questões mais amplas que embalavam outros setores da sociedade civil.

O mesmo não se pode dizer do Movimento Docente do Ensino Superior que, mesmo no calor da luta por reposições salariais (bem menos freqüente que entre os professores de 1º e 2º graus), ampliou o leque de suas reivindi-

cações, vinculou suas causas específicas a causas mais amplas e comuns a outros setores da sociedade. É assim que ao fazer uma autocrítica da universidade (autoritarismo, centralização nas decisões, etc.), conclui que "democratização da universidade só adquire substância real dentro do processo de democratização da sociedade brasileira"; ao lutar pela reintegração de seus professores aposentados e cassados, não esquece de defender a anistia geral, ampla e irrestrita. Poder-se-ia dizer que o Movimento Docente do Ensino Superior acompanhava o fluxo da sociedade civil, enquanto que o Magistério de 1º e 2º graus caracterizava-se mais como um movimento de professores.

Esta última colocação merece algumas ponderações. As associações de docentes de 1º e 2º graus viviam, de um modo geral, uma crise de identidade e de representatividade. Diretores, como da APEOESP e do CPP, são alvos de contestação e de duras críticas dos associados por estarem distanciados das bases e por não defenderem os legítimos interesses dos professores. Como já foi colocado anteriormente, essas associações, ao longo do regime autoritário, foram contagiadas e sofreram um processo de isolamento e "autorização". Com a abertura política e com a ebulição do movimento docente, nos anos de 1978-1979, tais associações são questionadas, abaladas em suas bases e as diretorias colocadas sob suspeita. A falta de credibilidade das associações leva os professores a organizarem movimentos paralelos e alternativos, como, por exemplo, o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP) e a Comissão Aberta dos Professores.

Uma tendência - comum ao movimento de professores, tanto de 1º e 2º graus como do ensino superior - aponta para a conjugação ou unificação dos movimentos; é assim que em setembro de 1978 é formada a Comissão Pró-Entidade Única dos Professores (SP) e, em julho de 1979, é criada a Comissão Coordenadora Nacional de Docentes Universitários. Os professores começaram a perceber que a única forma de enfrentar um adversário poderoso - que hesitava usar uma legislação autoritária e mesmo a força para coagir, reprimir e prender - era juntar suas próprias forças e ampliar o campo de alianças no interior da sociedade civil.

Enfim, a análise deste período de abertura política contribui para se detectar a força e a fraqueza, os encontros e desencontros, as buscas e tendências do Movimento Docente, assim como para identificar seus aliados e adversários e conhecer as armas e estratégias usadas por uns e por outros.

Referências Bibliográficas

Imprensa

CAPELATO, M. H., PRADO, M. L. *O Bravo Matutino*. São paulo : Alfa-Ômega, 1980.

DINES, A. *O Papel do Jornal*. São Paulo : Ed. Summuns, 1986.

Folha de São Paulo. *Manual Geral da Redação*. São Paulo ; Folha de São Paulo, 1987.

Folha de São Paulo. *Primeira Página*. São Paulo : Folha de São Paulo, 1985.

GOLDENSTEIN, G. T. *Folhas ao Vento: Uma Contribuição à Formação da Indústria Cultural no Brasil*. São Paulo : FFLCH/USP, 1987.

MARCONDES FILHO, C. (org.). *Imprensa e capitalismo*. São Paulo : Kairós, 1984.

MELO, J. M. de. *Teoria e Pesquisa em Comunicação*. São Paulo : Cortez, 1983.

MOTA, C. G., CAPELATO, M. H. *História da Folha de São Paulo 1921-1981*. São Paulo : IMPRES, 1981.

ROSSI, C. *O Que é Jornalismo*. São Paulo : Brasiliense, 1981.

Educação

FOLHA DE SÃO PAULO. Ed. Agosto de 1978 a Dezembro de 1979.

Abertura Política

CRUZ, S. C. V., e MARTINS, C. E. De Castelo a Figueiredo: Uma Incursão na Pré-História da Abertura. Apud SORJ, B. e ALMEIDA, M. H. T. de (org.). *Sociedade e Política no Brasil Pós-64*. São Paulo : Brasiliense, 1983.

FLORESTAN, F. *Nova República*. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

KRISCHKE, P. J. (org.). *Brasil do "Milagre" à "Abertura"*. São Paulo : Cortez, 1982.

KUCINSKI, B. *Abertura, a História de uma Crise*. São Paulo : Brasil Debates, 1982.

STEPAN, A. *Os Militares: da Abertura à Nova República*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

* * *

Este artigo é parte do projeto de pesquisa, realizado com o apoio do CNPq, "Educação e Imprensa: a Imagem da Educação Projetada pela Folha de São Paulo, no Período de Abertura Política: 1978-1980".

* * *

José Fagundes é professor da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR.

* * *

Lúcio Kreutz é professor da UNISINOS, em São Leopoldo-RS.

CEPLAR - Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964)

OSMAR FÁVERO
EVERALDO FERREIRA SOARES JÚNIOR

1. Antecedentes

No início dos anos 60, no auge do populismo brasileiro e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que todos sabemos as consequências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil. É interessante registrar sua cronologia:

Maio 1960 MCP - Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes era respectivamente prefeito da Capital depois governador do Estado.

Fev. 1961 - Campanha "De pé no chão também se aprende a ler", criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal.

Mar. 1961 MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com o apoio da Presidência da República.

Mar. 1961 CPC - Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes - e difundido por todo o Brasil pelas UNE -Volantes de 1962 a 1963.

Jan. 1962 - Primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos, feitas por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha); logo depois, início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.

Jan. 1962 CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada por profissionais recém-reformados, oriundos da JUC - Juventude Universitária Católica e por estudantes.

Set. 1962 - Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois Movimento Popular de Alfabetização.

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma ação política renovadora. Significaram ainda um capítulo especial da história da educação brasileira, na qual a "luta contra o analfabetismo" da população adulta foi liderada por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Pra tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das desgastadas perspectivas pedagógicas do MEC. Marcaram também o momento em que, par-a-par com certas iniciativas e às vezes por elas respaldadas, alguns governos municipais de oposição (Recife e Natal, particularmente, no caso do Nordeste) assumiram, frente ao eleitorado mais necessitado, o compromisso de expansão da escola primária e da alfabetização de adultos, numa linha política diferente das anteriores. Esse esforço encontrou apoio nos Ministros da Educação dos governos populistas (Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) que, aproveitando as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), em particular a necessidade de elaborar o Plano Nacional de Educação (1962), abriram novas linhas de financiamento às experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só

através daqueles movimentos e campanhas mas também por intermédio dos sindicatos e associações de classe.

Esses movimentos de alfabetização de adultos de educação e cultura popular e de expansão das redes escolares precisam ser vistos dentro de horizontes bastante amplos. No caso brasileiro, as raízes desta expansão e das diversificações ocorridas encontram-se nas mudanças político-econômicas que vão tendo lugar a partir dos anos 30. Define-se um novo cenário político, no longo período do governo getulista e implanta-se progressivamente a industrialização, no processo designado como "substituição de importações", que está na base do crescimento econômico do país e da conseqüente urbanização dos estados do Centro-Sul. Além de ter gerado uma gama de novos empregos, no setor secundário, provocou também o crescimento dos serviços e a modernização da máquina administrativa do Estado.

Em decorrência, ampliou-se, de um lado, sobretudo a partir de 1945, quando ocorreu a "redemocratização do país", a necessidade de mais escolas e maiores oportunidades de treinamento para atender às empresas. De outro lado, é forte a reivindicação das camadas médias da população urbana que crescem e conquistam progressivamente o acesso à escola primária, ao antigo ginásio e às diferentes modalidades do 2º grau, até chegarem à universidade. Por sua vez, as camadas populares lutam pela escola elementar, que não raro lhes é oferecida através de "classes de emergência", com um currículo facilitado do ensino primário, ao que se procura associar a iniciação ao trabalho. Para as populações rurais, estendia-se a educação de base, em geral restrita à alfabetização daqueles que não tiveram acesso à escola regular na faixa etária convencional.

Dessa forma, tanto a expansão da rede escolar, quanto a gestão de novas modalidades de ensino - quer sob a forma de treinamento, quer sob o rótulo de "supletivo" estão intimamente ligadas à expansão do capitalismo, no modelo industrial e dependente. Estão ligadas também à permanente luta pela hegemonia, desenvolvida no interior da sociedade, para que a classe dominante consiga manter a direção dessa sociedade (nos termos de Gramsci). Tendo em vista as mudanças ocorridas no próprio interior da classe dominante - na passagem de um predomínio quase exclusivamente agrário, para a supremacia das frações de classe urbano-industriais - os governos do período desenvolveram o que se convencionou chamar de "política de massas", incorporando

inicialmente o proletariado urbano, depois o proletariado rural, como fontes de legitimação do poder político.

Embora possibilitando aos operários a oportunidade de se reunirem em sindicatos e mesmo em associações mais amplas; embora estendendo a eles a proteção relativa das leis trabalhistas; embora amparando-o com programas de saúde e assistência previdenciária, em grandes termos, a aludida participação das camadas populares restringia-se à manipulação política das mesmas, através de estratégias montadas pelo próprio Estado.

Ao fim dos anos 50 e começo dos 60, principalmente durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-60), não apenas se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a expansão do capitalismo no meio rural. Conseqüentemente, a "política de massas" avançou também para o campo, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores rurais, um especial através do Estatuto do Trabalhador Rural mas sobretudo pela criação das ligas camponesas e dos sindicatos rurais.

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do Governo Kubitschek, colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos da formação de recursos humanos. Esse não era, na realidade um problema que apareceu apenas no Brasil; sua discussão ocorria em plano mundial, coincidindo com as primeiras idéias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de 50 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. Justificadas a princípio pelos direitos de todos à educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo essas idéias passaram a ser vistas pela ótica da teoria do capital humano, dando margem ao crescente interesse do Estado pela reformulação dos sistemas de ensino, em geral, e pela reorientação das campanhas de alfabetização e educação de adultos, em particular.

Embora o Plano de Metas não tivesse dado muita ênfase ao problema educacional (a Meta 30 restringiu-se apenas à preparação de técnicos), o tema "educação e desenvolvimento" popularizou as discussões na segunda metade do Governo Kubitschek (1955-60), não só em termos de uma revisão das prioridades, estrutura e métodos dos sistemas de ensino, mas sobretudo quanto à formulação de uma nova teoria da educação, frente às exigências do crescimento econômico incrementado pela industrialização.

Ao final dos anos 50, é amplíssima e radical a discussão a respeito dos projetos da lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, polarizada em torno da escola pública vs. escola privada. Em especial, a ineficácia das campanhas anteriores, principalmente da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes que se havia restringido à mera alfabetização, as críticas que a elas eram feitas e a necessidade de "encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país, de modo a torná-la funcional à sociedade brasileira em transformação¹ provocaram a convocação do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em julho de 1958, após intensa preparação nos diversos estados, através de seminários regionais. Na abertura desse congresso, o Presidente da República deixou muito claro o que considerava "importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico":

... preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se continuamente e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades de nosso crescimento².

No próprio MEC era questionada a concepção básica à toda ação governamental, da qual derivavam as novas funções esperadas para a educação: o desenvolvimento econômico, determinando mudanças sociais, criaria condições melhores e mais favoráveis à realização do homem como pessoa. Técnicos e especialistas do MEC (entre os quais, Jayme Abreu e Roberto Moreira) não aceitavam essa teoria, "porque

significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural"³. Partiam de outra premissa: o desenvolvimento econômico e a mudança social dependiam principalmente da formação do homem; e, dessa ótica, propunham mesmo a reformulação da teoria do desenvolvimento brasileiro.

Mas a comissão de educadores chamados a participar da elaboração do plano governamental, empenhou-se em tarefas mais modestas: a partir da análise dos esforços financeiros federais na educação, detalharam as metas e os recursos necessários para a formação de técnicos, conforme os setores da economia e os níveis de ensino. Ao lado disso, sugeriram que, "acompanhando o programa de metas do Governo, dentro dos prazos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado o projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade".

Tratava-se de regularizar o ingresso das crianças na escola, com a solução dos problemas que impediam o fluxo normal dos alunos, e promover a criação de "classes ou escolas de emergência" que possibilitassem a alfabetização e a iniciação profissional dos adolescentes e adultos analfabetos. A criação dessas "classes ou escolas de emergência", consideradas como o principal meio para a erradicação do analfabetismo, comprometeria, no entanto, um volume de recursos não disponíveis. Mesmo se apoiado por uma "mobilização geral contra o analfabetismo", em termos de cobertura e colaboração espontânea e gratuita, inclusive do voluntariado docente, temia-se o fracasso de mais uma campanha. Por outro lado, reconhecendo "as diferenças e as desigualdades econômicas e sócio-culturais das diversas áreas" optaram aqueles técnicos pela realização de um projeto-piloto que desse condições de estudar e exprimentar as possibilidades e os limites da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo -

CNEA, a partir da ampliação e progressiva melhoria da escola primária e visando a elevação do nível cultural da população. Com esses objetivos, iniciou-se, em 1958, a experiência de Leopoldina (MG), parcialmente estendida, nos anos seguintes, Timbaúba (PE), Benjamin Constant (MG), Santarém (PA), Júlio de Castilhos (RS) e, em escala ainda menor, a outras localidades.

Independentemente da análise das condições do 2º Congresso e da avaliação da CNEA, é importante considerar que ambos anunciavam "uma nova fase em nossa história

educativa: a da tecnificação do campo da educação. não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional". Com efeito, é nova a postura dos técnicos e especialistas de educação do INEP, na busca das raízes econômico-sociais do analfabetismo, na crítica à crença de que a educação teria força para sustar ou reorientar as mudanças estruturais que ocorriam e ocorreriam na sociedade brasileira, como se deduzia dos pressupostos e da ação das campanhas educativas anteriores. Da mesma forma, é inovadora a formulação de projetos de integração das atividades de ensino, a nível municipal, a partir de um programa de pesquisas sócio-educativas promovido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, assim como a tentativa de "sacar as fontes do analfabetismo".

Essa perspectiva de racionalidade e a busca de novas funções da educação no desenvolvimento brasileiro estão presentes também nas discussões realizadas no Congresso Nacional sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação - por exemplo, nas intervenções realizadas por Santiago Dantas sobre a necessidade de um plano nacional de educação, distinto de uma lei de diretrizes e bases. Estão aí as primeiras investidas no debate sobre o planejamento educacional, que vai ocorrer no início dos anos 60, em toda América Latina. Essas investidas coexistem, no entanto, com as vagas definições da "educação para o desenvolvimento vista como um novo humanismo pedagógico", fruto da ideologia liberal que impregnava o pensamento dos educadores e que sobrepujou as outras perspectivas, tanto na Lei n. 4.024/61, quanto no Plano Nacional de Educação de 1962 que dela veio a decorrer.

Do 2º Congresso de Educação de Adultos deve-se destacar ainda a importante contribuição de Paulo Freire, como representante de Pernambuco, chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e vinculando sua eliminação ao desenvolvimento econômico-social. Mas, certamente, as formulações mais provocadoras, das quais inclusive Paulo Freire se valeu, foram feitas no Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Propondo a elaboração de uma ideologia do desenvolvimento, os intelectuais do ISEB logo perceberam o papel que deveria ser desempenhado pela educação na difusão dessa ideologia. Lemos em Vieira Pinto⁵:

... como se poderá promover o progresso da ideologia na consciência nacional, de que

modo se difunde, por que meios é possível favorecer essa difusão? Enunciar essa questão é simplesmente formular o problema da educação das massas (...). Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõe a projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do País.

Os intelectuais do ISEB iam muito além dos técnicos e especialistas do MEC; efetivamente não era apenas uma questão de reequacionar a educação para o desenvolvimento, em termos de educação técnica, nem apenas de testar novas alternativas, por mais importantes que fossem elas. Novamente nas palavras de Vieira Pinto⁶:

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é, muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho de transformação da realidade.

Essa foi a perspectiva assumida pela geração mais jovem, principalmente intelectuais e estudantes fortemente motivados pela efervescência que havia ocorrido no campo da arte e da cultura e fortemente influenciados não só pelas discussões sobre cultura popular e cultura de elite travadas em diversos países europeus, quanto pelas novas perspectivas abertas pela Revolução Cubana.

O cadinho no qual fermentaram essas

formulações, que fertilizaram praticamente todas as experiências, foi o movimento estudantil, universitário e secundarista. Uma parcela significativa deste movimento, - talvez o que mais tenha se dedicado às atividades de educação popular -, era constituída por estudantes católicos provindos da JUC - Juventude Universitária Católica, um movimento de natureza educativo-apostólica, e reunidos em torno da Ação Popular - uma espécie de "partido ideológico", na concepção gramsciana -, a partir de 1962⁷. Mas o fogo que fez fermentar aquelas formulações foi o movimento social popular - em particular as ligas camponesas e os sindicatos rurais, no caso nordestino. Por serem duas componentes decisivamente importantes no caso da CEPLAR, é necessário situá-las, mesmo brevemente, inclusive porque nos permitem entender a feição peculiar que o populismo assumiu no Nordeste brasileiro, principalmente nas áreas de cana-de-açúcar⁸.

No início da década de 60, alguns fatores concederam importância crucial a determinadas regiões agrícolas do país e ao problema agrário em geral. Foi exatamente este o caso da zona de exploração da cana-de-açúcar, no Nordeste brasileiro. A urbanização e o maior poder aquisitivo das populações urbanas, decorrentes da industrialização e do aumento da renda, e as condições favoráveis do mercado internacional de açúcar; fizeram aumentar consideravelmente as áreas plantadas de cana. Esse aumento, no entanto, ocorreu pela incorporação de novas terras, normalmente menos férteis que as anteriormente cultivadas e nas quais os "moradores" mantinham a lavoura de subsistência. Se por um lado a produtividade menor destas terras acarretou a elevação dos custos médios da produção de cana e, em consequência, o rebaixamento dos salários, por outro, a redução do plantio de alimentos e a necessidade de comprá-los no mercado, agudamente inflacionado à época, aumentou mais ainda a pressão sobre os salários dos trabalhadores do campo.

Acompanhando esse processo acelerado de proletarização do trabalhador rural, talvez pela primeira vez na história do Nordeste, o Governo do Estado de Pernambuco retirou da polícia a função tradicional de garantir os privilégios seculares da classe patronal. Os trabalhadores, cujo processo de organização era antes sufocado pelo poder público e desarticulado pelos senhores de engenho, encontrou condições para aparecer no cenário político nacional. Nessas circunstâncias, o Estatuto do Trabalhador Rural - que Ianni indica ser a extensão, para as áreas rurais do país e do Nordeste, em

particular, da política de massas criada pelo getulismo - teve consequências muito mais imediatas e radicais que se poderiam esperar. Em pouco mais de um ano, não somente se elevaram os salários reais, mas também modificaram-se na base relações de trabalho seculares. Por estes motivos, Ianni considera que o Estatuto do Trabalhador Rural, naquelas condições do Nordeste brasileiro, veio a significar, no início dos anos 60, uma reforma revolucionária, pois atingindo um ponto nodal do sistema de produção, atingiu também o núcleo fundamental do poder político. Evidentemente essa politização dos trabalhadores criou reações bastante fortes, principalmente da parte dos senhores de engenho e dos usineiros, que foram obrigados a se defrontar com os trabalhadores reunidos nas ligas camponesas e nos sindicatos rurais.

Em síntese, a "política de massas" oportunizou a emergência das camadas populares, isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a impossibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo. Em consequência, de um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isto a importância do voto, no período). Por outro lado, a classe dominante, cada vez mais apoiada pelas camadas médias da população, amedrontada pelo espectro do comunismo (aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições do tipo IPES e IBADES e pelos segmentos conservadores das Igrejas), preparava o golpe.

A Igreja católica desempenhou papel importante e contraditório neste jogo de forças. Durante o Governo Kubitschek, era estreita sua colaboração com o Estado. No Nordeste, considerada região-problema e onde, em algumas áreas, a presença da Igreja se fazia de forma progressista e inovadora, esta colaboração ocorria tanto no sentido de atenuar a extrema miséria da população, como visando diminuir as consequências provocadas pela industrialização do Centro-Sul. Insistiam os bispos que o desenvolvimento econômico levasse em conta os aspectos humanos e as implicações sociais. Os temas de educação, saúde e nutrição, migrações, assim como agricultura, colonização e reforma agrária, estão presentes em todas as declarações oficiais da CNBB e nos relatórios das reuniões episcopais, no final dos anos 50 e no início dos anos 60. Também era significativa

a presença e o apoio da Igreja a um bom número de projetos relativos à infra-estrutura, postos de saúde etc. É preciso lembrar, no entanto, que embora avançando em muitos aspectos, a Igreja sempre conservou o temor às mudanças radicais e alimentou a esperança de colaboração entre as classes sociais. Além disto, sempre foi manifesto seu objetivo de se antepor à penetração do comunismo no campo, visualizada pela ação das ligas camponesas, no período.

De toda forma, mesmo nessas perspectivas, o deslocamento de parte da Igreja, no sentido de uma aproximação ao movimento das classes dominadas (trabalhadores, subproletários) e das forças sociais que se batiam socialmente em prol de transformações das estruturas sociais significou uma ruptura com os papéis tradicionalmente desempenhados pelos setores católicos, que passaram da defesa do "status quo" à sua crítica. E isto teria ocorrido sobretudo pelo envolvimento cada vez maior de setores da Igreja nos conflitos sociais do período.

Para Souza Lima⁹, uma primeira componente desse deslocamento é o grupo progressista de Episcopado, que começou a elaborar sua ideologia em meados dos anos 50, em face das graves "injustiças" existentes como reflexo das condições estruturais da sociedade. Esse grupo orientava-se na direção de um comportamento novo: agir para transformar. Por sua hegemonia na CNBB, conseguia "o apoio da Igreja para um programa de reformas em colaboração com o Governo e em aliança com os setores mais progressistas das classes dominantes, com o objetivo de propor soluções para algumas injustiças sociais consideradas graves". Por sua própria ideologia, no entanto, "não conseguiu superear a perspectiva de reformas sociais ao nível do interesse dos setores mais progressistas do populismo", permanecendo nos limites de seu projeto de desenvolvimento.

Outra componente que interage intensamente com a primeira é o grupo de leigos da Ação Católica. Ao final dos anos 50, insatisfeitos com o trabalho profissional nas instituições existentes e conscientes da necessidade de criar novos espaços, membros dos movimentos de Ação Católica procuram continuar um trabalho na Igreja, como instituição. Querem-na, todavia, mais atualizada em sua ação pastoral e mais atuante no social. Por outro lado, têm uma idéia precisa sobre o papel da educação quanto ao respeito à pessoa, à aprendizagem com métodos ativos, na prática, a partir de revisão contínua - elementos fortes na pedagogia da Ação Católica.

De início, uma primeira geração, da qual alguns inclusive trabalhavam profissionalmente na CNBB, assumem postura equivalente àquela dos bispos progressistas - nos limites da sua "consciência possível". Mas após 1960, um segundo grupo, provindo dos setores mais agressivos da Ação Católica, sobretudo da JEC - Juventude Estudantil Católica e da JUC - Juventude Universitária Católica, mescla-se ao primeiro, com uma nova postura. Principalmente a partir de 1962, após a criação da Ação Popular, esse segundo grupo, já ampliado, assume uma perspectiva revolucionária e define um projeto político "em favor de transformações radicais da estrutura social que deveriam realizar-se com a ascensão das massas ao controle do poder político, para suprimir as causas estruturais das injustiças"¹⁰. Grande número desses estudantes procuram realizar esta perspectiva político-ideológica, nos movimentos e campanhas de educação e cultura popular, ao lado de outros grupos com outras orientações. No caso da Paraíba, é o grupo originário da JUC que promove a criação da CEPLAR, como instância de compromisso político e oportunidade de nova de trabalho profissional, como veremos a seguir.

2. A campanha de educação popular da Paraíba

2.1. Origens e primeiras ações

No início da década de 60, um grupo de estudantes universitários de João Pessoa, ligados à JUC, preocupados em conhecer mais de perto a realidade das classes populares, realizou uma pesquisa em alguns bairros periféricos daquela capital, notadamente Ilha do Bispo, Roger e Varadouro. Esta pesquisa revelou as precárias condições de habitação e saúde, o alto índice de desemprego e o analfabetismo generalizado da população. Como resultado imediato, foi desencadeada pelos estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, uma ação educativa junto à comunidade da Ilha do Bispo. A partir da discussão dos problemas da realidade, algumas iniciativas concretas foram tomadas, em conjunto com a comunidade: a construção de fossas sanitárias e a reivindicação para a colocação de um filtro da fábrica de cimento, de modo a impedir a propagação da poeira que atingia a população dentro de suas próprias casas. O estudo também revelou a situação de quase abandono do Grupo Escolar Raul Machado e fez

com que fosse elaborado um projeto visando sua reativação, na perspectiva de que alunos, pais e professores diretamente envolvidos fossem os responsáveis pelo planejamento e funcionamento dessa escola.

A reflexão sobre essas primeiras ações, levou o grupo de universitários a se preocupar com a formação de uma entidade que tivesse seus objetivos voltados para a educação popular e desse oportunidade aos próprios beneficiários para que participassem ativamente na realização das experiências. Para a efetivação dessa proposta, procuraram o apoio do que denominaram de "forças vivas" da cidade, ou seja: o Governo do Estado, a Prefeitura Municipal, a Arquidiocese, a Associação Paraibana de Imprensa, associações de bairro da Ilha do Bispo, sociedades beneficentes, clubes de mães e associações profissionais e desportivas.

O Governo do Estado foi o primeiro a aceitar a idéia, decidindo-se então pela criação da Campanha de Educação Popular - CEPLAR. Como contribuição inicial, o Governo colocou à disposição da CEPLAR dois dos estudantes universitários do grupo inicial que eram funcionários do Estado e dez professoras primárias para atuarem no Grupo Escolar Raul Machado. Forneceu ainda bolsas de estudo para que duas pessoas da Campanha fossem conhecer de perto as experiências do Movimento de Cultura Popular - MCP, no Recife, que influenciava significativamente as outras iniciativas na época.

O primeiro estatuto da CEPLAR, publicado no Diário Oficial da Paraíba em 13.1.62, quando era Secretário Geral José Rodrigues Lustosa, definiu-a como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede em João Pessoa, número ilimitado de sócios e duração indeterminada. Sua finalidade seria educativa e cultural, a ser alcançada através dos seguintes objetivos:

1º promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;

2º atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo;

3º proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;

4º colaborar para a melhoria do nível material

do povo através de educação especializada;

5º formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Além da Diretoria (onde a figura central era o Secretário Geral) e do Serviço de Administração (Secretaria, Contabilidade, Pessoal e Material), sua estrutura organizacional estabelecia:

a) um Conselho Deliberativo, composto pelo Secretário Geral e representantes das 14 entidades colaboradoras da Campanha (Estado, Prefeitura, Universidade, União Estadual de Estudantes, União Pessoaense de Estudantes Secundários, Associação Paraibana de Imprensa, Federação dos Trabalhadores na Indústria, Ação Católica, Arquidiocese, Federação Espírita, Maçonaria, Protestantes, Federação das Sociedades Beneficentes, Legião Brasileira de Assistência) e mais um representante das oito categorias de sócios previstas (fundadores, patrocinadores, colaboradores, dirigentes, estudantes, educadores, militantes e beneméritos);

b) três Departamentos: Formação da Cultura, Difusão da Cultura, e Documentação e Informação, entre os quais sobressaía o primeiro - por seus objetivos; pelo grande número de suas divisões, voltadas para as atividades-fim da Campanha (Pesquisa; Ensino; Artes Plásticas e Artesanato; Cinema; e Saúde) e pelo fato de que o Secretário Geral dele provinha, por eleição no Conselho Deliberativo.

O estatuto previa, ainda, a criação de associações e núcleos de cultura popular - as primeiras, entidades básicas; as segundas, aglutinadoras destas, a nível zonal. Tudo indica, no entanto, que a CEPLAR teve uma estrutura e um funcionamento bem mais simples. A própria designação dos Departamentos, conforme apurado nos depoimentos, era diferente da constante do estatuto.

Tão logo estruturada, a CEPLAR passou a realizar um trabalho no Grupo Escolar Raul Machado a cargo da Divisão de Educação Fundamental. Como resultado imediato, registrou-se grande aumento de matrículas. As professoras colocadas à disposição da Campanha foram orientadas e supervisionadas em seus trabalhos para que a metodologia e o conteúdo das disciplinas ensinadas se aproximassem o máximo possível da realidade vivida pelos alunos. Frequentemente eram realizadas

assembléias com pais e professores, reforçando o trabalho da comunidade junto à escola. Paralelamente, encenavam-se pequenas peças teatrais que retratavam cenas do cotidiano dos trabalhadores da Ilha do Bispo. Após a encenação desses "esquetes", os espectadores reuniam-se em grupos e discutiam os temas abordados, entre si e com os coordenadores da Campanha.

No que diz respeito aos trabalhos com adultos, teve importância decisiva o contacto realizado com o Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife. Após assistir uma palestra no MCP do Recife, durante a qual foi abordada a experiência de Paulo Freire, membros da equipe da CEPLAR, visitaram esse professor, que lhes expôs longamente o novo método da alfabetização e conscientização de adultos que estava desenvolvendo. Como resultado dos entendimentos com Paulo Freire, aqueles membros se comprometeram a realizar, em João Pessoa, uma experiência de alfabetização de adultos pelo novo sistema. Preparando-se para isto, freqüentariam um curso sobre Realidade Brasileira e Metodologia de Alfabetização de Adultos, promovido pelo SEC, no Recife, nas tardes de sábado.

A experiência inicial com o sistema Paulo Freire, em João Pessoa, foi realizada com um grupo de domésticas. Através da Juventude Operária Católica - JOC, a equipe da CEPLAR entrou em contato com a Associação de Empregadas Domésticas e formou um grupo de 15 alfabetizandas, que passou a reunir-se diariamente na sede da Campanha.

De início, a equipe com as alfabetizandas, conversava livremente sobre o trabalho delas, como viviam, quais as suas preocupações e porque queriam aprender a ler e escrever. A partir dessa conversa, identificaram-se as situações sociológicas e as palavras geradoras. Posteriormente, confeccionaram-se os cartazes que seriam utilizados nas aulas, bem como as fichas-roteiro para a alfabetização e a conscientização. Um dos membros da equipe da CEPLAR passou a desempenhar a função de monitor do "círculo de cultura".

A avaliação sobre a aplicação do método era feita semanalmente e, em algumas ocasiões, o trabalho foi supervisionado diretamente por Paulo Freire ou por elementos do SEC. Dessa experiência, registrou-se aproveitamento satisfatório quanto à leitura e à escrita, bem como quanto à capacidade das domésticas discutirem os problemas comuns mais próximos. Nesse sentido, as alfabetizandas alcançaram maior entendimento da realidade de sua profissão e a

participação política enquanto cidadãs brasileiras. Segundo depoimento, o curso durou as 40 horas previstas e serviu de estímulo para que a CEPLAR iniciasse outros trabalhos.

2.2. Primeiros núcleos em João Pessoa

A partir da experiência com as domésticas e seguindo a mesma orientação, a CEPLAR resolveu expandir a Campanha aos bairros em que ela já atuava: Ilha do Bispo e Varadouro. Através do contato com as associações desses bairros e contando com a colaboração dos moradores para a convocação dos alunos e obtenção das salas de aula e material didático, foram formadas cinco turmas de alfabetização, tendo, em média, 15 alunos por turma.

A expansão do trabalho e o amadurecimento progressivo da experiência exigiu a criação de um novo departamento que foi denominado departamento de Arte e Divulgação. Para coordená-lo, foi convidado Paulo Pontes - na época recém-formado em jornalismo e jovem teatrólogo -, que regressava do Rio de Janeiro, onde havia mantido contactos com a UNE no início de 1961. Este reorganizou imediatamente o grupo de teatro, que passou a produzir seus próprios textos e a montar de forma mais elaborada as peças que eram apresentadas em bairros de João Pessoa, nas comemorações de 1º de Maio, São João, etc., juntamente com sindicatos e associações (Círculo Operário de Jaguaribe, Sindicato de Cal e Gesso da Ilha do Bispo, entre outros).

Esse mesmo Departamento, em convênio com a Rádio Tabajara, passou também a produzir e a transmitir programas de e sobre cultura popular: música, teatro e cinema, além de irradiações onde eram debatidos temas políticos da realidade paraibana e brasileira. A CEPLAR realizava ainda nos bairros de João Pessoa, junto aos núcleos de alfabetização, exposições de artesanato, resultantes de trabalhos feitos com a comunidade: folhetos de cordel, coletâneas de textos de autores locais (Virgínius, Natanael Alves, Adalberto Barreto e outros), objetos de cerâmica etc.

2.3. A inclusão da CEPLAR no Plano de Emergência do MEC

Em novembro de 1962, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba procurava ser beneficiada pelo Plano de Emergência, elaborado quando Darcy Ribeiro era Ministro de Educação e Cultura. A equipe da CEPLAR foi convocada e participou de uma

reunião em que estavam presentes o Governador do Estado, representantes da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Desenvolvimento e um representante do Ministério da Educação. Nessa ocasião, os membros da CEPLAR fizeram uma exposição dos trabalhos que estavam realizando e apresentaram um projeto de expansão dos núcleos de alfabetização. A inclusão da Paraíba no Plano de Emergência foi assegurada de imediato e o Governo do Estado colocou à disposição da CEPLAR a verba de 1 milhão de cruzeiros, para a expansão dos núcleos. A fim de receber esta verba e ser incluída no referido Plano, consta que a CEPLAR foi obrigada a reformular com urgência seu estatuto, definindo-se agora como fundação¹¹.

Em dezembro do mesmo ano, visando preparar novos alfabetizadores, a CEPLAR convocou universitários, secundaristas e pessoas interessadas para um curso sobre o sistema Paulo Freire e a Realidade Brasileira. Este curso foi realizado na sede da Campanha em janeiro de 1963, com os seguintes temas e expositores:

- . Visão crítica da realidade brasileira
Ronaldo Queiroz
- . Realidade brasileira e analfabetismo
Paulo Freire
- . Alfabetização num país subdesenvolvido
Wilson Marinho
- . Um novo método e uma nova técnica de alfabetização e conscientização de adultos
Maria das Dores Oliveira
- . Uma experiência prática
Lígia Marinho
- . Alfabetização e educação
Isa Guerra

Com os novos alfabetizadores selecionados, foram implantados 14 novos núcleos nos bairros de Baradouro, Ilha do Bispo, Torre e Cruz das armas, todos postos em funcionamento a partir de abril de 1963.

A avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela CEPLAR até então demonstrava que o método levava os alunos a ler e a escrever pequenos textos. No entanto, era necessário e urgente a elaboração de um livro que complementasse o processo de alfabetização e conscientização. Os membros da CEPLAR trabalharam nesse livro à partir de sua própria experiência com os alunos. As "lições" versavam sobre os trabalhos, sobre a vida quotidiana dos alunos e de sua participação política e social. Na confecção dos textos, foram incluídos escritos dos próprios alunos já alfabetizados pela Campanha,

constituindo-se num avanço do próprio sistema Paulo Freire, como registra Jarbas Maciel¹²:

Por enquanto, basta-nos comentar que ajudados pela equipe da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba), aceitamos a sua excelente sugestão de que a etapa de educação primária deveria toda ela girar em torno de um livro, que seria uma antologia, uma espécie de Manual de Capacitação Cívica. O homem, depois de alfabetizado, está em condições de ler e escrever. Se a cartilha havia sido totalmente eliminada, tendo sido colocados em seu lugar bilhetes e cartas escritos pelos próprios adultos de outros círculos de cultura, além de um "jornal" - O Pau de Arara, em Angicos - redigido com material criado por eles mesmos, agora se fazia necessário a utilização de seu novo instrumental intelectual através de um livro bem programado que mantivesse e garantisse a continuidade do processo de educação integral. Significativamente, a equipe da CEPLAR escolheu para tema do primeiro Manual de Capacitação, o título sugestivo e profundamente bem intuído (...) Força e Trabalho.

Em setembro de 1963, a CEPLAR participou do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, onde consta ter apresentado relatório de suas experiências em geral e, de modo particular, a proposta de pós-alfabetização, utilizando o livro Força e Trabalho¹³. Teria ainda exposto a tese de que os movimentos populares de educação e cultura deveriam trabalhar em conjunto com as associações e sindicatos de trabalhadores, entendendo assim que a conscientização, em seu aspecto explicitamente político, seria caracterizado pela luta conjunta dessas organizações.

De fato, o trabalho desenvolvido pela CEPLAR não se restringia aos núcleos de alfabetização e conscientização; havia outras promoções às quais a comunidade comparecia em massa, conforme noticiam os jornais da época: o Departamento de Arte e Divulgação realizava, nos bairros e na cidade, reuniões de animação cultural, divulgando seus próprios trabalhos e abrindo espaços para a discussão de temas da atualidade brasileira; realizavam-se seminários, reuniões e debates mais amplos. Há notícias de debates promovidos pela CEPLAR em Campina Grande (por exemplo, na Escola Politécnica e na zona rural do Distrito de Massaranduba), e de participação de seus membros em debates promovidos por outras escolas superiores ou associações estudantis e profissionais.

2.4. A CEPLAR e o Plano Nacional de Alfabetização

Entre abril e agosto de 1963, a CEPLAR desenvolveu os trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização principalmente em João Pessoa e localidades relativamente próximas à esta capital. Durante o 2º semestre desse ano, no entanto, começou a ser articulado, no MEC, durante a gestão do Ministro Júlio Sambaqui, o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a aplicação do sistema Paulo Freire em todo o país. Contactos foram mantidos entre a CEPLAR e a Assessoria do Ministro, visando a ampliação da Campanha em outros municípios da Paraíba. Esses entendimentos concretizaram-se com a assinatura de convênio no valor de 138 milhões de cruzeiros, com vistas à alfabetização de 6 mil adultos, a partir de 1964.

O lançamento do Plano Nacional de Alfabetização, na Paraíba, ocorreu sucessivamente, em Campina Grande, no dia 22 de agosto, e em João Pessoa, no dia 24 de agosto de 1963, no Teatro Santa Rosa, com o comparecimento de autoridades governamentais, membros da CEPLAR, líderes sindicais urbanos e rurais, entidades estudantis e do povo em geral. Para sua implantação, a CEPLAR manteve contatos com sindicatos rurais e ligas camponesas existentes nas cidades de Mari, Sapé e Rio Tinto. Os camponesas e trabalhadores rurais que se organizavam para lutar pelas reformas sociais, principalmente a reforma agrária, entenderam que a proposta de educação e cultura da CEPLAR contribuiria para sua melhor organização. Na zona rural, eles próprios construiriam pavilhões que serviriam como salas de aula, com madeira e palha fornecidos pela Campanha.

Simultaneamente, a equipe da CEPLAR fazia a convocação de pessoas das próprias localidades para se habilitarem como monitores, exigindo apenas que os candidatos tivessem curso primário completo ou experiência em alfabetização. Após a construção de 10 pavilhões e a seleção e preparação de monitores, passou-se à convocação dos alfabetizandos, ainda com a participação de sindicalistas e membros das ligas camponesas, notadamente do líder Pedro Fazendeiro que organizava os trabalhadores na região. Em janeiro de 1964, 40 novos núcleos de alfabetização haviam sido implantados em Sapé, Mari, Miriri e Rio Tinto e passaram a funcionar sob a supervisão semanal da equipe da Campanha.

2.5. A CEPLAR e as Forças Reacionárias

Enquanto a CEPLAR expandia seus trabalhos de educação e cultura popular e a participação efetiva das comunidades pobres era uma demonstração de receptividade e interesse a sua linha de atuação, segmentos sociais das classes dominantes apresentavam fortes reações contrárias à sua atuação.

No segundo semestre de 1963, em particular, foi desencadeada no Estado ampla ação difamatória contra a Campanha: panfletos eram distribuídos, acusando-a de comunista; muros da cidade de João Pessoa foram pixados com a frase: "A CEPLAR é de Moscou"; alunos e monitores eram ameaçados, numa clara demonstração de hostilidade. Na Assembleia Legislativa do Estado, o Deputado Joacil de Brito Pereira, da UDN, representante das oligarquias rurais, conseguiu aprovar uma emenda ao orçamento da Paraíba para 1964, retirando a verba de 1 milhão de cruzeiros, que seria destinada à CEPLAR, sob a acusação de que esta era comunista. No campo, a situação era tensa. Algumas escolas construídas pelos trabalhadores foram derrubadas por capangas dos latifundiários, os quais também tentavam impedir o acesso dos supervisores que tinham por função acompanhar os núcleos de alfabetização e os círculos de cultura.

Apesar dessas reações contrárias, a Direção da Campanha, após discutir o momento político em que atreversava o Estado e o País, resolveu continuar os seus trabalhos, acreditando na superação dos impasses existentes de forma favorável aos movimentos populares e considerando que o apoio desses movimentos era suficiente para a continuação do esforço desenvolvido.

No início de 1964, além dos novos núcleos implantados em decorrência do Plano Nacional de Alfabetização, o Departamento de Arte e Divulgação montou um espetáculo público denominado Praça da Cultura que constava de: apresentação de uma peça de teatro sobre os conflitos sociais do campo, chamada "Os Condenados"; projeção de filmes de curta metragem do cinema paraibano como "Anuanda", "Cajueiro Nordestino" e "Romeiros da Guia"; e manifestações de bonecos populares "João Redondo", contando as últimas notícias da Paraíba e do Brasil. Internamente, a CEPLAR organizava seus arquivos, já contando com vasta documentação sobre educação e cultura popular. Os textos de Força e Trabalho estavam sendo preparados para serem impressos, como material de apoio à pós-alfabetização.

No plano nacional, o clima era de grande tensão política e de mobilização das massas

populares reivindicando reformas sociais. Os estudantes faziam constantes manifestações de apoio aos movimentos populares. Os sindicatos rurais e as ligas camponesas organizavam grandes concentrações, onde a reforma agrária era a principal bandeira de luta. O Presidente João Goulart liderava a luta pelas reformas de base, assumindo posições extremamente radicais quando de sua participação no Comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964. Parte das análises políticas da época previa a vitória das classes populares e esperava-se que o governo federal superasse os impasses que dificultavam a implantação das reformas almejadas. Entretanto, naquele momento articulava-se o movimento militar desencadeado em 31 de março.

Deposto o governo populista, iniciou-se forte repressão às organizações populares e aos seus aliados. Na Paraíba, o Governo do Estado, que até então tinha mantido uma posição de ambivalência frente às forças sociais em conflito, aderiu ao movimento militar, logo nos primeiros dias. Em consequência, em João Pessoa, os sindicatos, as organizações estudantis, a Associação Paraibana de Imprensa, entre outras, foram obrigados a fechar suas portas e vários de seus dirigentes foram presos. No campo, a repressão manifestou-se de forma particularmente violenta: as sedes das ligas camponesas e dos sindicatos rurais foram destruídas; seus associados foram perseguidos e suas lideranças presas, entre elas, personalidades de vulto como Pedro Fazendeiro e Nego Fuba.

No próximo 31 de março, quatro dirigentes da CEPLAR foram presos. A sede da Campanha foi invadida no dia seguinte. Todo seu patrimônio e acervo - arquivos de educação e cultura popular, materiais didáticos, projetores etc. - foram considerados subversivos e, conseqüentemente, apreendidos, sem se ter notícia até hoje de seu destino. Os núcleos de alfabetização e conscientização foram impedidos de funcionar, o que acarretou a dispersão dos alunos e monitores. Posteriormente foi aberto um IPM, que procurou comprovar as acusações de que a CEPLAR era um órgão comunista a serviço de Moscou e Havana, de quem supostamente recebia financiamento. A Auditoria Militar a que foi submetido esse inquérito arquivou o processo em 1965, por insuficiência de provas.

3. Contribuições

3.1. A CEPLAR exemplifica a aproximação do movimento estudantil e do movimento popu-

lar, em particular do movimento popular rural da Paraíba, no início dos anos 60. A universidade brasileira havia sofrido mudanças consideráveis em seus quadros, tanto de professores quanto de alunos, pela afluência das classes médias e pela valorização de outros cursos além daqueles ligados às carreiras tradicionais (Medicina, Direito, Engenharia, etc.). O estudo sistemático das ciências sociais e o debate sobre a função que a universidade deveria desempenhar frente ao projeto de desenvolvimento brasileiro ganharam dimensões novas. O amplo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) e, dentro dele, as discussões sobre a Reforma Universitária, levaram as organizações estudantis a ultrapassarem, em termos de discurso e atuação, os limites institucionais da universidade.

Mas não foi, evidentemente, o movimento estudantil que criou o movimento popular¹⁴. O populismo inaugurado por Vargas e seguido por Juscelino Kubitschek, agora com a forte componente do desenvolvimentismo, favoreceu a organização dos operários, depois dos trabalhadores rurais. Num primeiro momento, esta organização foi tutelada pelo próprio Estado; na medida em que avançou o crescimento econômico evidenciaram-se as contradições e aumentaram não só a pressão reivindicatória das classes trabalhadoras, como o poder de barganha dos seus setores mais organizados. Em particular, a abertura para o capital estrangeiro gerou, no plano ideológico, "uma mobilização para a resistência ao tipo de transformação que se anunciava como uma perda maior da autonomia econômica e política do Brasil, onde o acordo de classes que mantinha o poder já não serviria como base de contrato social". É neste contexto, que "frações das camadas médias da sociedade, sobretudo profissionais liberais e estudantes (...) tentaram dar um conteúdo revolucionário às pressões do movimento popular, que não chegava a delinear, naquelas circunstâncias, uma proposta alternativa à crise". Este era, ao "mesmo tempo, palco e audiência daqueles setores que nele buscavam força e justificativa para suas respectivas propostas"¹⁵. Não se deve esquecer, no entanto, que o próprio governo populista de João Goulart (durante o qual ocorreu a experiência da CEPLAR) reforçava estas tendências, como forma de obter o apoio político necessário à luta contra a hegemonia da classe dirigente.

Não é acidental que a ação do movimento estudantil tenha sido mais forte na cultura e na educação. Uma das grandes contribuições de Gramsci foi mostrar que a função de hegemonia

se exerce essencialmente ao nível da cultura ou da ideologia: "É a função pela qual uma classe obtém o consentimento, a adesão e o apoio das classes subalternas. É a função pela qual uma classe se coloca como vanguarda e dirigente da sociedade com o consentimento das demais classes. Para chegar a ser dirigente, uma classe deve convencer o conjunto das demais classes de que ela é a mais apta para assegurar o desenvolvimento da sociedade. Deve difundir sua concepção de vida, seus valores ... de tal maneira que o conjunto dos grupos sociais adira a ela"¹⁶.

Era bem este o clima ideológico que se vivia no começo dos anos 60. E as situações peculiares do Nordeste não só fizeram nascer as ligas camponesas e aceleraram a criação dos sindicatos rurais, como aproximaram seus líderes da liderança dos movimentos educativos que lhes transmitiam, em linguagem mais articulada, a resistência e a urgência de mudanças estruturais. Por sua vez, o deslocamento dos estudantes e dos profissionais liberais em direção aos grupos organizados ou com potencial de organização na Paraíba encontrou um campo fértil: os sindicatos rurais e as ligas camponesas, contactadas no começo de 1963, convidaram os elementos da CEPLAR a promover, entre seus associados, os círculos de cultura e deram a eles o "salvo conduto" imprescindível para entrar nos canaviais e nas fazendas, apesar da proibição dos patrões e do cerco dos capangas, mais tarde da polícia estadual e do Exército.

3. 2 As pessoas entrevistadas foram unânimes em afirmar que a CEPLAR trabalhava respeitando a cultura do povo. Sabia partir dos problemas locais, para discutir a necessidade e os empecilhos para as mudanças estruturais. Sabia ouvir os trabalhadores, neste diálogo que partia do cotidiano, do concreto, para colocar informações, discutir posições, encaminhar opções. Isto coloca um segundo elemento de análise: o fato da liderança dos movimentos educativos ter sido assumida por novos atores sociais permitiu que se elaborasse uma nova proposta educativa que "continha a convocação de alinhamento dos grupos populares em um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para mudança das condições sociais existentes; enquanto as propostas anteriores encaminhavam a integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido"¹⁷.

Nesta proposta, os setores da classe média se pretendiam, ao menos ao nível das

intencões, aliados aos interesses das camadas populares. Esse compromisso dava características específicas ao populismo - de resto diferente, em muitos aspectos, no meio rural nordestino, em relação ao meio urbano do centro-sul. E demarcava a ação educativa - que se voltava para o exercício da cidadania e privilegiava a afirmação e o desempenho do papel que as camadas populares deveriam assumir no cenário sócio-político, determinando atitudes inovadoras:

a) assumia-se como perspectiva a atuação de massas, mas rejeitava-se toda espécie de massificação, em favor da conscientização - entendida como a percepção e a crítica da realidade presente e a assunção dos indivíduos como sujeitos de sua própria história, num projeto social de mudanças;

b) embora se trabalhasse com grupos (partindo-se inclusive de experiências anteriores: mães, domésticas, operários ...), visava-se atingir coletividades (comunidades, bairros, categorias profissionais amplas, através de entidades de classe ...), num esforço de politização - entendida como a organização desses grupos e coletividades, com o objetivo de propor e pressionar as reformas de estrutura que se consideravam fundamentais.

3.3 É neste quadro que devem ser vistos os dois pólos de atuação da CEPLAR: a alfabetização e a cultura popular. Em particular, nas atividades de cultura popular - tal como era entendida na época: partir da cultura do povo, reelaborá-la e devolvê-la como mensagem expressamente política -, utilizava-se sobretudo dos meios de comunicação de massa e de expressão artística (rádio, alto-falantes, teatro, cinema, etc.) como formas de mobilização. Os próprios debates serviam para a disseminação da ideologia e para a elaboração do projeto social de transformação da sociedade brasileira.

Novamente nos termos gramscianos, operava-se no sentido de "... homogeneizar a concepção de mundo da classe a que estão vinculados, tentando fazer com que haja uma correspondência entre esta concepção e a função objetiva que esta classe desempenha em uma situação histórica, depurar tal concepção de mundo das influências da ideologia dominante e provocar o aparecimento, no seio da classe operária, de uma outra concepção de mundo homogênea e autônoma"¹⁸.

Tudo nos leva a crer que esses meios e formas atingiam mais as próprias classes mé-

dias que as camadas populares. Pelo menos, não se dispõe de nenhum elemento para se avaliar a aceitação ou contestação das mensagens transmitidas. O mesmo pode ter ocorrido com a alfabetização. Embora redefinida em termos teóricos e reequacionada como método - enormes conquistas dos anos 60 -, o pouco tempo das experiências, o pragmatismo das pessoas a elas sujeitas e a pressa de expandir as campanhas comprometiam as intenções. Muito se inovou, mas claro que "um alfabetizado não se transformava, por decorrência da apreensão dos mecanismos da escrita e da leitura, no construtor crítico da sua própria história, mesmo que essa apreensão se tivesse dado através da mediação de uma pedagogia bem fundamentada"¹⁹.

Há outros fatores a considerar, todavia. A alfabetização inscrevia-se como dupla necessidade: requisito às novas oportunidades de trabalho que surgiram com a modernização e exigência para a prática do voto. Este último fator estava presente em todas as campanhas de alfabetização desde os anos 50, quando foram recompostas as bases eleitorais, e tornou-se estratégico, nos anos 60, quando se percebeu a possibilidade de mudanças dos governos pela força das urnas. De toda forma, a alfabetização não era mais proposta como uma atividade isolada. O próprio método Paulo Freire a situava num contexto de discussão da realidade e lhe dava concretude, enquanto partia de elementos dessa realidade. Por sua vez, quando um sindicato rural ou uma liga camponesa solicitava um círculo de cultura ou uma escola de alfabetização, essas atividades vinham possibilitar a aquisição de um instrumental que faltava a seus associados na luta por seus direitos e pelas reformas de estrutura. Melhor ainda se esse instrumental lhes servisse para ampliar imediatamente a capacidade de crítica à realidade e de elaboração de uma proposta de mudança, contribuindo para sua organização como classe.

3.4 Deste ponto de vista, a CEPLAR adiantou-se aos movimentos que adotaram o

método Paulo Freire, defendendo desde logo a necessidade de elaborar material didático específico para os néo-alfabetizados. A própria afirmação do método Paulo Freire rejeitava liminarmente as classes tradicionais e as cartilhas de alfabetização, colocando em seu lugar os círculos de cultura e recursos audiovisuais. Outros movimentos e campanhas, no início dos anos 60, elaboraram cartilhas e chegaram mesmo a preparar textos de pós-alfabetização. Como afirmamos, num contexto de pressa e disputa, experiências diversas eram desenvolvidas simultaneamente; o MCP e o MEB, por exemplo, preparavam livros de leitura para adultos bastante originais e enormemente questionados à época²⁰. O mérito da CEPLAR foi ter superado essa discussão no seio dos movimentos e campanhas que adotavam o método Paulo Freire, conseguindo o respaldo da equipe do SEC, que o sistematizava, e elaborando um "manual de pós-alfabetização - mesmo que esse tenha se restringido à fixação da leitura e da escrita.

3.5 Finalmente, é importante, a nosso ver, o fato da CEPLAR ter conseguido uma autonomia, embora relativa, das instâncias que apoiaram sua criação, em especial o Governo do Estado e a Igreja Católica. A criação de um espaço simultaneamente de compromisso profissional e político ganha relevo na medida em que o grupo que o criou construiu com independência sua proposta de trabalho e teve liberdade de realizá-la. No caso em questão, consta que a Campanha instituiu-se em instância intermediária entre o próprio poder estadual e o poder federal, sendo-lhe solicitada pelo primeiro assumir a campanha de alfabetização de adultos, na Paraíba, apoiada financeiramente pelo MEC. É preciso considerar, nesta afirmação, que a Secretaria de Educação mantinha, à época, um sistema de educação de adultos (restrito praticamente à alfabetização e algumas informações sobre higiene e saúde, formação moral e cívica e práticas agrícolas), através do SIREPA - Sistema Radioeducativo da Paraíba, nos moldes da já então ultrapassada SIRENA - Sistema Radioeducativo Nacional.

Documentos da CEPLAR Recuperados

Campanha de Educação Popular. *Alfabetização de Adultos*. Paraíba. (Educação e Trabalho?), [1963] 14 p. mimeo.

_____. *Curso de preparação de pessoal para Campina Grande*. (24 a 28 abril, 1963). Programa, 3 p. dat.

_____. *Pesquisa Vocabular*. Bairros Ilha do Bispo, Varadouro e Torre. Grupo de domésticas. s.d., 7 p. dat.

_____. *Idem*, *Ibidem*. Grupo de operários. s.d., 7 p. dat.

_____. *Preparação de aulas*. Círculo de operários (de São Paulo). s.d., 4 p.

Estudos da Campanha de Educação Popular (CE-PLAC). *Diário Oficial* [da Paraíba], 11.04.62, p. 11-4.

Referências Bibliográficas

1. PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo : Loyola, 1973, p. 208.
2. KUBITSCHKE de Oliveira, citado por PAIVA, 1973, p. 207-8.
3. MOREIRA, José Roberto. *Uma experiência em educação*. Rio de Janeiro : MEC, 1960, p. 8. As citações que seguem são das p. 11-2.
4. PAIVA, Vanilda, op. cit., p. 220.
5. VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro : MEC/ISEB, 1960, p. 41-2.
6. _____. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro : ISEB, 1960, p. 121.
7. Sobre a natureza e o papel da JUC no Brasil e sobre a criação e o papel da AP, no período em estudo, ver Luiz Alberto Gómez de Souza. A JUC: os estudantes católicos e a política (Petrópolis : Vozes, 1984). A participação dos militantes da JUC e AP na cultura e educação popular, em particular no MEB, é analisada em vários trabalhos, especialmente Luís Eduardo Wanderley. Educar para transformar (Petrópolis : Vozes, 1982) e Osmar Fávero. Uma pedagogia da educação popular (São Paulo : PUC/SP, 1984, tese de doutorado).
8. Seguiremos, nesta exposição, o caminho aberto por Octávio Ianni em O colapso do populismo no Brasil (Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1975), indo às fontes por ele indicadas no capítulo "Política de massas no campo" (p. 73-90).
9. SOUZA LIMA, Luís Gonzaga. *Evolução política dos católicos e da igreja no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1979, p. 32-5.
10. *Idem*: Op. cit., p. 35.
11. Essa nova versão do estatuto não foi localizada.
12. MACIEL, Jarbas. "A fundamentação teórica do método Paulo Freire". *Estudos universitários*. Revista de Cultura da Universidade de Recife, (4): 25-9, abr./jun. 1963. Supõe-se que o material didático referido tenha circulado apenas numa versão mimeografada, com pequenos textos de leitura, exercícios de gramática e cópia e problemas de Aritmética.
13. Este relatório não foi localizado na documentação referente ao Encontro, mesmo confrontando-se diversas coleções da mesma.
14. Seguiremos, nesta parte, os caminhos pela análise de Aida Bezerra, no texto "As atividades em educação popular", publicado por Carlos R. Brandão no livro A questão política da educação popular. São Paulo : Brasiliense, 1980, p. 16-39.
15. BEZERRA, Aida. op. cit., p. 19-20.
16. PIOTTE, J. M. *O pensamento político de Gramsci*. Porto Alegre : Ed. Afrontamento, 1975 (Crítica e Sociedade, 3), p. 182.
17. BEZERRA, Aida. Op. cit., p. 26.
18. PIOTTE, J. M. Op. cit., p. 19
19. BEZERRA, Aida. Op. cit., p. 34.
20. Ver FÁVERO, Osmar. "Referências sobre materiais didáticos para a educação popular". In: PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro : Graal, 1983, p. 283-304.

Pesquisa realizada com apoio financeiro do CNPq, no Programa "Memória da Educação Popular" da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no período 1984-85. Na época, os autores eram, respectivamente, professor da FGV/IESAE e mestrando em educação da UFPb. Ambos agradecem a assessoria de Vera Ester da

Costa Ireland e Rosa Maria Godoy Silveira, da UFPb, no levantamento das informações sobre a história da CEPLAR. São gratos ainda e sobretudo aos ex-dirigentes da Campanha que deram seus depoimentos, vencendo inclusive profundas resistências inculcadas pelos duros tempos de perseguição e prisões.

Avaliação do professor ou da Universidade Pública?

CECÍLIA IRENE OSOWSKI

Uma das finalidades da universidade pública é a formação de professores para o 1º e 2º graus, a grande maioria dos quais trabalharão a serviço do Estado. Pesquisas revelam o comprometimento dessa universidade com modelos sócio-econômicos que favorecem a hegemonia da classe dominante.

Essas idéias, atualmente, têm sido discutidas a partir de um espaço criado em nossa universidade para o debate da Resolução 46/90, do COCEP/UFRGS que exige a avaliação do desempenho didático dos professores pelos alunos, como parte integrante dos requisitos à progressão funcional dos docentes.

Essa avaliação tem sido encarada, também, como uma forma de melhorar a qualidade do ensino na universidade, precisando, portanto, ser discutida à luz de um referencial teórico explícito, pois toda avaliação está comprometida politicamente. Esse compromisso perpassa a formação de professores, na medida em que se concretiza em propostas pedagógicas, explicitando-se (ou não) no trabalho docente. Sendo assim, é possível examinar a questão da avaliação do professor no contexto de melhoria da qualidade do ensino na universidade, tendo como foco, inicialmente, duas questões: O QUE AVALIAR? PARA QUE AVALIAR?

O que avaliar: o professor ou o trabalho docente, ou seja, as suas condições de trabalho juntamente com o seu próprio desempenho? O indivíduo professor ou a sociedade, a comunidade e a própria instituição na qual trabalha?

Para que avaliar: para controlar, mascarar e denunciar ou para transformar a sociedade? (Ogiba, 1991). Para julgar indivíduos ou para lutar por melhores condições de ensino e de aprendizagem? Para consolidar o poder da classe dominante ou para exercer uma ação política que favoreça o enfrentamento entre as classes?

Em busca de respostas a essas questões, apresentaremos algumas idéias que poderiam orientar uma avaliação, politicamente compromete-

tida, do trabalho docente.

O que avaliar?

Quando a Resolução 46/90 propõe a "AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DIDÁTICO" do professor de ensino superior, ocorre-nos, imediatamente, a necessidade de significarmos o objeto de nossa reflexão: o professor. Quem é ele? O que faz? Onde e sob que condições trabalha? Que profissional ele é e o que a sociedade espera dele? Com isso definimos melhor a pergunta, pois "O QUE AVALIAR?", referindo-se ao professor, implica, na verdade, em avaliar uma pessoa concreta, mais do que isso, implica em avaliar uma categoria profissional. Portanto, a pergunta pode ser melhor colocada da seguinte forma: QUEM AVALIAREMOS? Esta colocação indica que nossa reflexão incidirá sobre alguém que faz parte de uma sociedade de classes e que, portanto, não pode ser avaliado fora desse contexto.

O professor é aquele que educa, aquele que ensina, embora essa tarefa possa ser feita por outras pessoas e/ou instituições, em outros locais que não sejam a escola. Sendo a educação um ato político, ao trabalhar o professor tem por objetivo a realização de um ato político. Aqueles que atuam na universidade pública precisam manifestar, explícita ou implicitamente, um compromisso com o ensino público, o que exige um questionamento das raízes político-econômicas que sustentam as práticas pedagógicas que aí se têm desenvolvido.

O trabalho docente decorre de uma determinada proposta pedagógica que poderá estar, ou não, clara para o professor. Se ele tiver clareza sobre tal proposta, poderá desenvolver um trabalho em que a avaliação favorecerá, continuamente, a tomada de posições que consolidem sua atuação política. A partir do trabalho realizado na Faculdade de Educação da UFRGS, que tem permitido articular teoria e

prática numa relação de questionamento e modificação da realidade pedagógica, identifiquei algumas idéias norteadoras do trabalho de muitos professores dessa instituição:

- * definição coletiva de uma proposta pedagógica politicamente comprometida com a classe trabalhadora, apresentada de forma clara e explícita, possibilitando orientar a prática docente;
- * domínio do conhecimento teórico-prático que favoreça a produção de um saber emancipatório;
- * prática docente que se dá a nível de ação-reflexão-ação, comprometida com a transformação da sociedade;
- * engajamento dos alunos e da comunidade em atividades educativas a nível teórico-prático que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma ação comprometida politicamente;
- * reflexão sobre as condições do trabalho docente e das atividades desencadeadas por alunos e demais participantes da ação educativa, a nível de instituição e de comunidade, buscando questionar e enriquecer a prática pedagógica com a teoria e vice-versa.

Como já afirmado, essas idéias poderão servir como referencial para a prática docente, auxiliando, inclusive, numa reflexão sobre a avaliação desencadeada em diferentes momentos e sua concretização.

Para que avaliar?

O que apresentamos até agora remete-nos a uma universidade questionadora da "separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo" (...), capaz de organizar "um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial ..." e onde atividades coletivas de produção de saber favoreçam "novas capacidades e possibilidades de trabalho" intelectual, possibilitando, concomitantemente, o desenvolvimento das "capacidades individuais da massa popular, que são hoje sacrificadas ..." (Gramsci, 1982, 125, 120, 126). Implica na concepção do professor como um "intelectual orgânico" (Gramsci, 1982) para quem a avaliação do trabalho docente servirá para:

- * mudar as condições materiais e culturais que dificultam e/ou impedem o trabalho docente e discente de qualidade;
- * discutir os resultados alcançados pela ação educativa, em diferentes momentos e em

diferentes instâncias, buscando melhores condições de trabalho a nível individual e coletivo;

- * mobilizar a comunidade acadêmica para refletir e agir sobre as condições de trabalho na universidade (ensino, pesquisa e extensão), atuando e organizando a categoria profissional dos docentes, articulando-a com a classe trabalhadora e favorecendo a participação crítica e concreta dos alunos nesse processo;

Em relação à organização do ensino e em relação ao trabalho docente como um todo, a avaliação do professor será feita tanto pelo próprio professor, quanto pelos seus pares e alunos, buscando:

- * inserir as avaliações feitas pelos diferentes segmentos no contexto maior do trabalho docente, isto é, ter como referência as políticas e as condições de trabalho oferecidas pela universidade e pela sociedade;
- * respeitar a autonomia das pessoas envolvidas na ação educativa-avaliativa;
- * dar prioridade às formas coletivas de avaliação;
- * construir e discutir coletivamente os critérios de avaliação referentes ao trabalho docente e à organização do ensino, quer a nível de sala de aula, quer a nível de universidade;
- * examinar coletivamente os resultados das avaliações em diferentes momentos, à luz das contradições que perpassam o trabalho docente;
- * criar condições para que haja diferentes momentos de avaliação, de forma que essa não tenha um caráter classificatório, mas sirva, predominantemente, para modificar e enriquecer o trabalho docente e discente, explicitando o compromisso político assumido;
- * criar espaços e instâncias diferentes que permitam a socialização da avaliação como forma de buscar efetivamente mudanças nas condições de trabalho do professor e na permanente valorização da educação pela e para a classe trabalhadora.

A Faculdade de Educação da UFRGS e avaliação

No início da década de 80, em especial durante a greve de 84, surgiu na FAGED/UFRGS um movimento questionando os referenciais educativos dessa instituição e que pautavam, principalmente, a formação de professores no Curso de Pedagogia. A possibilidade de consolidação de tais questionamentos manifestou-se na plataforma política defendida por uma equipe de professores que culminou com a eleição do prof.

Alceu Ferrari como Diretor (gestão 1985-1988).

O plano de gestão da FAGED/UFRGS desse período apresentava princípios que se tomaram marcos referenciais da proposta político-pedagógica e da proposta técnico-administrativa dessa instituição, com vigência até nos dias. Eis os princípios:

- a) democratização e participação;
- b) competência técnica e compromisso social;
- c) resgate das noções de serviço público e "coisa" pública.

Esses princípios estão expressos em algumas das idéias apresentadas nesse texto, fundamentando e orientando o trabalho docente em diferentes níveis. A FAGED firmava e confirmava o compromisso pela defesa de um ensino público de qualidade, concretizado em atividades emancipatórias da comunidade, buscando uma maior conscientização e aperfeiçoamento da participação democrática dos indivíduos e grupos na comunidade acadêmica e dessa na Sociedade (UFRGS/FAGED, Plano de Gestão 1985-1988).

Contraditoriamente, mantinham-se os diferentes cursos de licenciatura na universidade submetidos a propostas pedagógicas que, em sua maioria, não respondiam ao compromisso firmado pela FAGED/UFRGS com a educação pública. Isso significava não só currículos distanciados das necessidades da maioria da sociedade, como também a manutenção de uma estrutura compartimentalizada e burocrática, fragmentadora do que na prática precisaria formar um todo orgânico.

Para a formação dos docentes, conforme preconizado pela FAGED/UFRGS, era necessário a concretização de uma educação emancipatória. Ela desenvolver-se-ia no ir e vir entre prática e teoria, mediante a construção de um saber pautado pela conscientização e pelos compromissos assumidos por professores, alunos e comunidade na busca conjunta de transformações político-sociais. Essas, decorreriam das necessidades da classe trabalhadora e estariam em consonância com os seus anseios e aspirações educacionais.

A nível de Curso de Pedagogia expandiu-se um trabalho de ensino, pesquisa e extensão comprometido, predominantemente, com a escola pública - pré-escola e séries iniciais -, com a alfabetização, educação popular e educação de adultos. Mais do que a formação de novos professores, a preocupação tem centrado-se no intercâmbio entre escolas da comuni-

dade e Faculdade de Educação, entre saber construído no cotidiano escolar e a construção de um saber que se faz e se refaz à luz da prática e da teoria.

A avaliação que tem acompanhado essa proposta político-pedagógica foi assumida de diferentes formas pelos professores e alunos do Curso de Pedagogia. Gostaria de trazer, como exemplo, a avaliação realizada por alguns professores do 4º semestre desse curso.

Desde 1984 tem havido a intenção de articular os professores e os alunos desse semestre em torno de um projeto comum: propiciar aos alunos e alunas condições práticas e teóricas de reflexão sobre a realidade pedagógica que lhes favoreça optar entre ser professor de pré-escola ou das séries iniciais.

Os alunos e alunas têm oportunidade de realizar visitas, observações e pequenas atividades de ensino em escolas e comunidades de periferia, a nível de pré-escola e séries iniciais, predominantemente, para identificar problemas. Mediados pela análise da realidade visível e subjacente na qual as pessoas vivem e apoiados nos conteúdos específicos de cada disciplina discutem esses problemas. Suas aprendizagens ampliam-se em discussões e ações a nível de sala de aula ou junto com os próprios participantes das escolas, associações de bairro, clubes de mães e outras instituições. As atividades pedagógicas desse semestre culminam com a organização, pelos alunos e alunas, de um Seminário, possibilitando a socialização do saber construído ao longo do semestre ou permitindo a exposição de dúvidas, problemas, questionamentos. Pessoas da comunidade participam, possibilitando o aprofundamento das discussões e das idéias a respeito da prática observada e/ou desenvolvida. Todo esse trabalho é discutido, elaborado, organizado e avaliado pelos alunos e professores, conjuntamente.

A avaliação acompanha esse processo de ir e vir entre teoria e prática, de forma que os alunos e professores vão planejando e replanejando os diferentes momentos em decorrência da ação-reflexão-ação que acontece ao longo do semestre. Isso significa a busca de informações a nível da realidade, em função da escolha feita pelos alunos dos temas e/ou problemas a serem trabalhados, das soluções encontradas, discutidas e colocadas em prática, do aprofundamento teórico buscado e socializado. Avaliar implica em discutir resultados provisórios expressos em documentos, gravações, vídeos, entrevistas, falas, que são apresentados, comentados, retrabalhados e novamente reapresentados. O parecer do aluno vai sendo construído

ao longo do semestre, podendo haver auto-avaliação com critérios de avaliação comuns, propostos pela turma, pelo(a) professor(a) e outros indicados pelo próprio aluno; avaliações em conjunto feitas na e pela turma, culminando esse processo com uma entrevista individual entre professor(a) e aluno(a) onde são discutidos os resultados alcançados ao longo do semestre e o conceito final é, só então, atribuído.

Quando a disciplina e/ou outras atividades estão sendo avaliadas, com vistas ao seu planejamento e replanejamento durante o semestre ou ao seu final, também o trabalho do professor, a organização e o desenvolvimento da proposta pedagógica estão sendo avaliados. Esse trabalho de construir a disciplina e, no caso específico do 4º semestre, construir o trabalho coletivo do semestre, permeia a construção de um determinado saber.

Tal prática favorece ao aluno desenvolver uma concepção de avaliação flexível, dinâmica, construída, retrabalhável, que acontece num ir e vir, pois os materiais que o professor recebe são avaliados parcialmente, retrabalhados pelo aluno e voltam novamente para o professor, assim como as observações, visitas e pequenas práticas também contam com a participação direta de muitos professores que podem, "in loco" e pelas avaliações de seus alunos verificar o que precisa ser modificado e o que está ajudando o aluno a tornar-se mais consciente da realidade pedagógica e de suas contradições.

Dessa forma, a avaliação tem tornado-se um instrumento de ajuda para alunos e professores comprometerem-se politicamente com as pessoas das escolas e da comunidade com as quais têm trabalhado, emprestando muitas vezes seu saber para iluminar o trabalho docente.

Aprofundando a reflexão: para que avaliamos?

As idéias apresentadas e discutidas até aqui permitem-nos questionar se a universidade pode exigir a avaliação do desempenho didático, conforme consta na Resolução 46/90 do COCEP/UFRGS, sem antes explicitar seus pressupostos político-pedagógicos. Tal exigência merece ser discutida relacionando-a ao momento histórico em que vivemos, onde a educação e a própria universidade pública têm sido fortemente desprestigiadas e lesadas economicamente.

Que outras idéias estão subjacentes a

essa proposta de avaliação do professor pelo aluno? Quando se enfatiza essa avaliação o que acontece, concomitantemente, a nível político-social?

A avaliação, por mais que se deseje inseri-la dentro do contexto de trabalho docente, conformando-a a um processo contínuo, mantém seu caráter ambíguo e contraditório de dominação X emancipação; conformação e/ou deformação X rompimento e/ou transformação, além de outras contradições possíveis de serem identificadas.

À medida em que os professores, como os demais trabalhadores, foram sendo alienados do processo de trabalho e, em grande parte, do produto do seu trabalho; à medida em que se concretizou a mercantilização do ensino e do saber, os professores precisaram, como os demais trabalhadores, submeter-se a recompensas extrínsecas para continuarem a desempenhar suas funções (Enguita, 1989, p. 194s).

A avaliação do desempenho didático, realizado pelos alunos pode deslocar a discussão das dificuldades que hoje a educação enfrenta da esfera do econômico, do político, do social e do cultural para a esfera do individual. Em vez de examinarmos as causas da falta de recursos econômicos e materiais para a educação, da péssima qualidade do ensino, dos baixos salários dos professores, do fracasso e da evasão escolar, da má formação dos docentes, da inacessibilidade da escola e da universidade à grande parte da população, etc. poderemos dar predomínio à busca, equivocadamente, de "critérios de desempenho da competência do professor" (Moreira, 1980).

Paralelamente, essa avaliação pode exacerbar a competição inter-individual, consolidando, dessa maneira, mais uma forma como a economia capitalista de mercado fortalece-se (Enguita, 1989, p. 196). Ora, essa exacerbação do individualismo e da competição em última instância criam dentro da própria categoria de professores as possibilidades da sua implosão a nível político-social. Isso ocorrerá pelas dificuldades impostas para a concretização de relações sociais solidárias e sua correspondente organização formal exigidas para o enfrentamento das injustiças sociais e econômicas que a categoria sofre, impetradas pela política de trabalho do governo.

Quem será responsabilizado pela má qualidade do ensino e por todas as mazelas que hoje transformam a educação num verdadeiro caos: o professor ou a universidade? Se a universidade pública for responsabilizada, provavelmente a solução do problema será deslocada

para a privatização do ensino; se os professores forem responsabilizados, individual ou coletivamente, corre-se o risco de esvaziamento dos movimentos sociais liderados por essa categoria profissional. Em ambos os casos, na verdade, o governo dispõe de elementos que lhe permitem considerar o trabalho docente realizado na universidade pública como um trabalho submetido às leis de mercado e às necessidades da sociedade capitalista.

Outra questão a ser destacada é a ambigüidade com que os alunos poderão participar da avaliação do desempenho didático: por um lado poderão reproduzir o modelo de avaliação classificatória a que estão submetidos, na maioria dos cursos da universidade, por outro lado, parecem ter a possibilidade de interferência no processo educativo. Na realidade, estão sendo cooptados para participar desse processo mediante um poder que lhes é oferecido e que na realidade não têm. São chamados a intervir no final de um processo: o de avaliação do desempenho didático, mas qual é a sua participação nas decisões governamentais sobre a política educacional em nosso país, ou na

política econômica que transforma cada estudante num trabalhador, sem tempo para estudar? Mais do que isso, qual o poder que têm dentro da própria universidade para propor e consolidar diretrizes e práticas pedagógicas emancipatórias?

Avaliações do desempenho didático, tomadas isoladamente, sem uma análise histórica e política, estão fadadas a serem apenas máscaras que iremos antepor aos verdadeiros problemas que o trabalho docente tem enfrentado, desde a crise político-social e econômica que corrói o Brasil, até a desvalorização material e ética da educação, da própria universidade e da escola em seus diferentes níveis. Romper com o "status quo" é a tarefa que nos cabe, nesse momento. Por isso, o fortalecimento das discussões sobre esse tema em diferentes instâncias e com diferentes interlocutores, assim como a reflexão sobre práticas avaliativas emancipatórias aprofundarão o nosso compromisso político com a universidade pública, democrática e gratuita e com o trabalho docente de qualidade.

* * *

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. COCEP. Resolução 46/90.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. *Avaliação do desempenho do professor pelo aluno*. Porto Alegre : PADES-UFRGS. Coleção Melhoria do Ensino, 8, 1980.

OGIBA, Sônia Mara Moreira. *Avaliação: dissimulação e controle ou prática emancipatória?* Painel VI CBE, 1991 (mimeograf.).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL /Faculdade de Educação. *Plano de gestão*. 1984 (mimeograf.).

* * *

Texto (revisado) apresentado na VI CBE/USP(SP)/SET./91, no painel:
"Avaliação (da pré-escola à universidade): dissimulação e controle ou prática emancipatória?"

* * *

Cecília Irene Osowski é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A educação superior dentro dos planos de governo

KIRA TARAPANOFF

A educação é um termo que se define em função de valores. Esses valores, por sua vez, dependem de como uma sociedade - governo e população, concebem a educação como fator de desenvolvimento econômico, político e social, dentro de seu contexto. O desenvolvimento ocorre quando há: consenso - o interesse e pressão da população, indivíduos, intelectuais, grupos; a sociedade em geral, em reivindicar melhores condições de vida, inclusive mais e melhor educação para seu desenvolvimento social e como indivíduo; e coerção - o interesse e ação do aparelho do Estado em intervir na economia, nos serviços e nos benefícios sociais (inclusive educação), como fatores de desenvolvimento, através de planejamento, políticas, financiamento e legislação.

No Brasil, a preocupação com o planejamento educacional como fator de desenvolvimento ocorre bem mais tarde, do que a preocupação com o desenvolvimento da indústria como fator de desenvolvimento e com a economia em geral.

Isto não impediu a iniciativa de intelectuais que, na década de 30, pensavam em elaborar um plano educacional, como fica evidenciado no documento Manifesto dos Pioneiros de 1932. Entretanto, tudo indica que a concepção dos liberais do manifesto, que visavam a igualdade de oportunidades do ensino primário para toda a população, não revelava a concepção de um plano como tal. A leitura atenta do documento permite concluir que o plano de reconstrução educacional implícito no manifesto apresentava, em linhas gerais, e antes de tudo, a organização e administração do sistema educacional, a partir de alguns princípios pedagógico-administrativos, e não um Plano Nacional de Educação, que tivesse objetivos, metas e recursos claramente estabelecidos.

Segundo os signatários do Manifesto..., o plano teria por finalidade atender a cada indivíduo em seu direito de receber uma educação integral, cabendo ao Estado a organização dos

meios de o tornar efetivo. Reivindicavam os pioneiros um plano geral de educação de estrutura orgânica. O plano definido teria como diretriz básica a descentralização em todos os graus de ensino, os quais competiriam à União, na capital, e aos Estados nos respectivos territórios.

O Governo Federal deveria exercer uma ação fiscalizadora e supletiva, por intermédio do Ministério da Educação, cabendo-lhe vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde houvesse deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando, por todas as formas, as suas relações espirituais (A reconstrução..., 1932).

Em dezembro de 1932, realizou-se a 5ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, ABE, realizada em Niterói. Segundo Fernando de Azevedo (1963), esta Conferência tinha como objetivo principal apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano nacional para o anteprojeto da Constituição.

O esboço de Plano Nacional de Educação, elaborado e aprovado na Conferência de Niterói, compõe-se de 15 artigos que sintetizam as formas de organização e estruturação dos sistemas de educação. Uma análise mais aprofundada deste esboço mostra claramente que a idéia do plano de educação aparece aqui com a mesma conotação que lhe foi dada pelos educadores liberais do "Manifesto...", i.e., plano de organização e administração do sistema educacional.

Estes documentos, no entanto, serviram de base para a elaboração da parte referente à Educação na Constituição de 1934.

O texto definitivo da Constituição, promulgado em 16.7.1934, define claramente as competências e as normas para a elaboração do

plano nacional de educação.

Rezam os artigos 150 e 152:

Art. 150: Compete à União:
a) fixar o plano nacional de educação...;

Art. 152: Compete precipuamente ao Conselho Nacional, organizado na forma da lei, elaborar o Plano Nacional de Educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo...

O Conselho Nacional de Educação, incumbido pela nova Constituição da elaboração do plano nacional de educação, havia sido criado pela Reforma Francisco Campos de 1931, tendo sido totalmente reformulado em janeiro de 1936 (Decreto n. 19.850 de 11.4.1931, e Lei n. 134 de 6.1.1936), e instalou-se em 11.2.1937.

Neste ínterim, o Ministério da Educação e Saúde realizava, em 1936, um inquérito nacional, visando colher subsídios para a elaboração do plano nacional de educação, tendo distribuído aos educadores de todo o País um minucioso questionário, contendo mais de 200 itens (BRA/MESP, 1936).

Com base nas respostas recebidas, o Conselho Nacional elaborou o projeto do Plano de Educação Nacional, encaminhado à Presidência da República em 18.5.1937.

Trata-se, como não podia deixar de ser, de um minucioso plano de organização e estruturação do ensino nacional, contendo 504 artigos, distribuídos em seis partes, apresentando títulos, capítulos, seções e subseções.

Entretanto, o projeto nem chegou a entrar em discussão no Congresso, em virtude das transformações ocorridas no País em 1937: o Estado Novo. Mesmo antes do Estado Novo a situação política era tal que tornava inoportuna qualquer implantação de um plano de educação em termos nacionais (Azevedo, 1963).

Iniciativas Governamentais

Ao mesmo tempo que os educadores lutavam pela reconstrução educacional do País, o Brasil ingressava lentamente, e por etapas, na sistemática do planejamento setorial e global.

Durante o Estado Novo, o Departamento Administrativo do Serviço Público, DASP, se tornou o instrumento de planejamento e do controle administrativo. Foram preparados dois planos quinquenais, pelo DASP: o Plano Espe-

cial de Obras Públicas e Reaparelhamento da Defesa Nacional; e o Plano de Obras e Equipamentos.

O Plano Especial de Obras Públicas e Reaparelhamento da Defesa Nacional foi instituído pelo Decreto-Lei n. 1.058 de 19.1.1939, para abranger o período de 1939-1943. O orçamento de despesas previa para obras na área do então Ministério da Educação e Saúde - 3,8%. Ainda assim, todas as despesas do orçamento do Ministério da Educação e Saúde, previstas no Plano ... estavam voltadas para empreendimentos de construção civil (construção do edifício - sede do Ministério, da Estação da Rádio Ministério da Educação, e da Faculdade Nacional de Medicina).

O Plano de Obras e Equipamentos ... foi instituído pelo Decreto-Lei n. 6.144, de 29.12.1943 e extinto pelo Decreto-Lei n. 9.782 de 6.9.1946, por ter perdido sua principal fonte de recursos - a taxa sobre operações cambiais. O Ministério da Educação e Saúde comparece com 7.8% do total do orçamento de despesas previstas para o Plano ..., no período de 1944-46 (Costa, 1971).

Vargas liderou uma política econômica que apoiava o desenvolvimento da indústria e dos plantadores de café. A educação, neste período, era usada como instrumento político, onde os esforços educacionais do regime visavam as duas classes das quais o governo recebia apoio: a classe média e o setor urbano da classe baixa. Para estes extratos, foi fornecida mais e melhor educação elementar. Acima de tudo, no entanto, o ensino secundário foi expandido para corresponder às necessidades de uma indústria em crescimento e para o setor de serviços da economia urbana (Heimer, 1975, 56). Pela primeira vez, o governo brasileiro estava consciente da importância do capital humano, adotando a política de apoiar a expansão da educação enfatizando o ensino secundário e superior, como elementos necessários para o desenvolvimento econômico. A educação se tornou uma função do Estado (Havighurst & Moreira, 1965).

A maior participação do Estado nos problemas sociais foi forçada pela sociedade, que através do processo de desenvolvimento (urbanização e industrialização), tornou-se consciente de sua importância política e econômica. A consciência que a educação era um elemento importante de mobilidade social e para um "status" econômico melhor, ganhou força entre a classe média e a baixa, que pressionavam por oportunidades iguais e começavam a competir com a elite tradicional em vários cam-

pos (Pontes, 1969).

Durante o Governo Dutra, os técnicos do DASP, numa tentativa de coordenar os diversos planos regionais e setoriais existentes, prepararam o plano S. AL. T. E., que se restringiu a quatro setores: Saúde, Alimentação, Transportes e Energia.

Em 1.2.1956 é criado o Conselho de Desenvolvimento, o qual, segundo Costa (1971), representou o primeiro órgão central de planejamento de caráter permanente instituído no Brasil.

Diretamente subordinado ao presidente o Conselho era integrado por alguns ministros de Estado, mas não pelo Ministro da Educação, pelos chefes da Casa Civil e Militar e pelo presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, BNDE. Somente em março de 1958, quando o Conselho de Desenvolvimento foi modificado pelo Decreto n. 43.395, é que o Ministro da Educação passou a participar do Conselho.

Em 1957, foi constituída a Comissão de Educação e Cultura do Conselho de Desenvolvimento, para apresentar num prazo de 60 dias um programa de metas educacionais a ser adotado pelo Governo, tendo em vista o desenvolvimento econômico do País. Aparecia, assim, pela primeira vez num programa de Governo, a afirmação clara entre Educação e Desenvolvimento, sendo a Educação, a meta de número 30, vista em função da formação dos quadros técnicos exigidos pelo crescimento do País (BRA/PR/Conselho de Desenvolvimento, 1958).

A Lei de Diretrizes e Bases

O que interessa destacar no período de 1956-60 é o surgimento de toda uma teorização em torno das relações entre Educação e desenvolvimento. Esta teorização ia desde a afirmação de que o desenvolvimento econômico deveria ser buscado primeiramente, pois traria como consequência necessária o desenvolvimento educacional, até a afirmação contrária de que a educação era pré-condição essencial para o desenvolvimento econômico, só havendo desenvolvimento econômico se houvesse desenvolvimento educacional.

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, jamais se viu semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros (Fernandes, 1966, p. 355). O ante-projeto de LDB, apresentado por iniciativa do Ministro da Educação Clemente Mariani e enviado à Câmara dos Deputados em 1948, contou com a colaboração de

educadores que haviam participado do movimento da década de 30, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Continha, em linhas gerais, os mesmos princípios consignados no Manifesto de 1932. De orientação liberal, o anteprojeto defendia a laicidade do ensino público e previa a extensão da gratuidade do ensino primário com os demais níveis (Pinheiro, 1991, p. 53).

Em 14.7.1955 foi criado por Decreto n. 37.608, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB, tendo como finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais. Este instituto foi extinto mais tarde em 1964 pelo Decreto de n. 53.884 de 13 de abril.

O ISEB defendia a necessidade de um planejamento integral da Educação, que encontrava respaldo também nas conferências e reuniões dos órgãos internacionais atuantes na área. Uma delas, a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, recomendada pelo Seminário de Washington, que aconteceu em junho de 1958, e promovida conjuntamente pela OEA e UNESCO, realizou-se em Santiago do Chile, de 5 a 19.3.1962. Suas conclusões e recomendações incluíam a posição da necessidade de integração do Planejamento da Educação como o Planejamento econômico e social.

Essa visão da Educação levou à introdução da idéia de um Plano Nacional de Educação como um elemento novo nos debates sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, nesta época, agitavam o Congresso.

No entanto, quando finalmente elaborada a Lei de Diretrizes e Bases, a idéia de Plano de Educação, contida nos Artigos 92, parágrafo 2 e Artigo 93 da Lei, não traduzem nem a idéia do plano tal como a entendiam os educadores liberais, nem a idéia de planejamento integral da Educação, articulado com Planejamento econômico e social, tal como era defendido pelos organismos internacionais, e pelos que, no Brasil, encaravam a educação dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, não mais a educação para as elites, como defendia o Estado Novo, mas educação para todos.

Segundo Horta (1982), o Plano de Educação na Lei Diretrizes e Bases, não passa de um plano de distribuição de recursos públicos destinados à educação, a ser elaborado pelos Conselhos de Educação.

O Programa Aliança para o Progresso

O grande apelo para a inclusão de obje-

vos sociais nos planos nacionais brasileiros foi o apelo da ajuda externa, proposta do programa Aliança para o Progresso.

Este programa, cujo motivaodr político foi a revolução cubana de 1959, visava a cooperação interamericana. O seu apelo ideológico se resumia em 3 pontos;

- . ataque frontal aos problemas de subdesenvolvimento;
- . a questão da justiça social através de reformas estruturais; e
- . a manutenção e aperfeiçoamento das instituições democráticas (Campos, 1967).

O programa foi lançado oficialmente com a assinatura da Carta de "Punta del Este", em 17.8.1961, que comprometia o Brasil e outros países membros da Organização dos Estados Americanos, para apressarem a preparação de planos nacionais de desenvolvimento (OAS-1961).

Os objetivos do programa, conforme anunciados pelo Presidente Kennedy, eram:

... satisfazer as necessidades básicas do povo americano em relação a habitação, trabalho e terra, saúde e escola (Kennedy, 1961).

Teoricamente a Aliança inclui em suas metas todos os elementos necessários para reduzir o descontentamento social e prevenir a revolta política.

No contexto do planejamento, a sua importância estava contida nos seus elementos constituintes: ela estabelecia objetivos sociais, políticos e econômicos para os planos nacionais, o que era fato novo, em termos de assistência externa (Perloff, 1969).

O impacto da Aliança nos planos de desenvolvimento brasileiros foi sentido no Plano Trienal de Desenvolvimento Social e Econômico, que, originalmente deveria cobrir os anos de 1963 a 1965. O Plano... enfatizou bastante os objetivos sociais propalados pela Aliança. A Educação aparece como um dos setores do plano, Plano Trienal da Educação. Os objetivos educacionais seguiram os objetivos da "Carta de Punta del Este".

No entanto, apesar das boas intenções da Aliança, a sua implementação e regulamentação geral, especialmente em relação à alocação da ajuda externa, não era realista para a América Latina. Esperava-se um nível de planejamento e implementação dos países subdesenvolvidos ao mesmo nível dos países desenvolvidos.

O Plano Trienal não durou muito e teve

uma aplicação muito fragmentária. Suas principais fraquezas foram a falta de apoio político e pressa na preparação (Skidmore, 1967).

Planejamento pós 64

De forma geral é aceito que o planejamento sistemático no Brasil, só se tornou possível depois da Revolução de 1964 (Daland, 1967; Simonsen, 1973; Veloso, 1978).

Daland (1967) afirma que a impressão geral era de que o planejamento era a pedra fundamental da Revolução, e que Castelo Branco, o primeiro presidente desta revolução militar, via a estabilidade política e controle como elementos básicos para a restauração econômica.

A expansão da educação no Brasil seguiu o processo de seu desenvolvimento econômico e político. As transformações políticas e econômicas foram absorvidas, principalmente, pela classe média, que se tornou consciente que melhores posições requeriam melhor qualificação, não somente no setor privado, mas também no setor público. Esta situação atingiu o seu "climax" em 1964, quando a classe média, sentindo-se ameaçada pelo espectro de perder o seu "status", via na educação, especialmente a superior, o apoio para segurança e mobilidade social (Cunha, 1975).

No que tange ao planejamento educacional, este também só se viabilizou após 1964 (Freitag, 1977).

O plano do primeiro governo da revolução, o Programa de Ação Econômica, PAEG (1964-1966), teve como parte principal as políticas econômicas gerais. Nos setores individuais foram incluídas: energia, transporte, agricultura, indústria, educação, habitação, recursos naturais e desenvolvimento regional (BRA/MPCE, 1964).

Para a área de educação, bem mais importante que o PAEG, foi o Plano Estratégico Decenal (1967 a 1976), preparado nos últimos meses do governo Castelo Branco e que deu uma atenção especial ao setor social e particularmente à educação, preparando um diagnóstico preliminar de educação, que estudou as prioridades educacionais em função da demanda de mercado (BRA/MPCE, 1966).

Ainda que nunca implementado, este estudo estabelece o conceito econômico da educação e a coloca como requisito fundamental para o desenvolvimento econômico geral. Na visão dos educadores, este conceito deve ser visto no contexto de que a educação é responsável pela transmissão dos valores sociais e

culturais, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, como indivíduo e como membro produtivo de uma sociedade, e não apenas como um agente de produção econômica (Cruz, 1984, 28)¹. O Programa Estratégico de Desenvolvimento que substituiu o PAEG se apresentava como uma nova estratégia para o desenvolvimento nacional. A educação adquire no Programa Estratégico... um caráter nitidamente instrumental, a serviço dos objetivos básicos, que são: a aceleração do desenvolvimento econômico, o progresso social e a expansão de oportunidades de emprego.

A orientação ideológica dada pelo Plano Estratégico é similar às diretrizes emanadas da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, patrocinada pelas Nações Unidas, a UNESCO, a ECLA e a Organização dos Estados Americanos, OEA, de março de 1962, cujos objetivos incluíam: extensão e melhoria de todas as áreas a níveis da educação como contribuição para o desenvolvimento econômico e social; a integração do planejamento educacional com o planejamento econômico e social; a educação como um fator de desenvolvimento e também como instrumento de reformas sociais (UN/UNESCO/ECLA/OAS, 1962).

Também dentro desta perspectiva, o Programa de Educação e Recursos Humanos do Plano Estratégico se propõe a oferecer ensino superior à população mais bem dotada intelectualmente, com vistas à formação de recursos humanos de alto nível (BRA/MPCG, 1969). Enfatiza a necessidade da integração da universidade nos planos de desenvolvimento e reformas estruturais e administrativas. A Reforma Universitária (1968/69) foi uma de suas metas.

O notável crescimento econômico brasileiro, entre 1960 e 1970, gerou uma crise no sistema educacional do País. Em 1960, o Brasil tinha 93 mil estudantes matriculados em estabelecimentos de ensino superior. Entre 1960 e 1962, houve um crescimento anual de 9% de matrículas. Em 1963 um processo de aceleração começou, com uma taxa de crescimento de 15,8%, taxa mantida até 1967, quando o Brasil atingiu 213 mil estudantes. Em 1968, houve um crescimento de 30,7% sobre o ano anterior (Machado de Souza, 1977). Além disto havia o problema dos excedentes que, no fim de 1968, excediam em 114.308 o número de estudantes que podiam ser absorvidos por estabelecimentos de ensino superior. As faculdades particulares também se expandiram, absorvendo os excedentes da rede oficial de ensino e das universidades e trazendo consigo a indesejável proliferação de estabeleci-

mentos isolados de ensino superior.

Reforma Universitária

O Presidente A. Costa e Silva, através do Decreto n. 62.937 de 2.7.1968, institui o Grupo de Trabalho com onze membros (professores, doutores e estudantes), para acelerar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficácia, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País.

A Reforma Universitária, emanada do Grupo de Trabalho e expressa nas leis n. 5.539/68 e 5540/68, complementada pelos Decretos Leis 464/69 e 465/69 e por outros decretos, não se limitou aos problemas de estrutura e organização interna da universidade e de sua administração, mas procurou definir sua inserção na sociedade, sua relação com o Estado, fixando critérios de expansão do ensino superior e de seu financiamento.

A Reforma ... considera a Universidade como a forma, por excelência, do ensino superior, admitindo a faculdade isolada, como exceção (art. 2º da lei 5.540/68). Trata-se de uma universidade polivalente, multifuncional, baseada na indissociação do ensino e da pesquisa. Propõe fazer uma síntese da concepção idealista e da concepção funcional, procurando entrosar a universidade com as necessidades técnicas do desenvolvimento, com o mercado de trabalho, mas sem resvalar para um modelo tecnocrático.

Na concepção da Reforma ..., a universidade não se reduz a uma agência provedora de técnicos e "know-how", por mais importante que seja esse aspecto para o desenvolvimento. Certamente pretende-se que a universidade se torne o lugar da produção científica e tecnológica necessária ao crescimento econômico. Mas a idéia da universidade não se esgota nessa perspectiva. Textualmente se afirma que a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil de cultura. A universidade deve atuar como instrumento de crescimento econômico, mas, principalmente, contribuir para o desenvolvimento total do homem.

A concepção da universidade no que diz respeito à sua inserção na sociedade e sua relação com o Estado lhe confere a tríplice autonomia: acadêmica, administrativa e financeira.

A forma institucional da universidade

brasileira é definida como: unidade de patrimônio e administração, unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, racionalização de organização (Sucupira, 1972). As diretrizes da Reforma... continuam em vigor até os dias de hoje, pois não houve uma "Nova Reforma" tão abrangente e orientadora como essa.

Os Planos Nacionais de Desenvolvimento, PNDs

A educação foi incluída em todos os Planos Nacionais de Desenvolvimento. O Plano de governo que substituiu o Programa Estratégico ... foi o PND, no entanto medidas administrativas (Ato complementar n. 76, de outubro de 1969), retardaram a aplicação do I PND, e um programa de transição foi adotado para o período de 1970/71, intitulado Metas e Bases de Ação do Governo (BRA/PR, 1970). Este programa continha as metas econômicas e sociais do governo, que deveriam ser seguidas pelo I PND.

As grandes prioridades do programa Metas e Bases ... concentravam-se em quatro áreas:

- . revolução na Educação e aceleração do Programa de Saúde e Higiene;
- . revolução na Agricultura e no Abastecimento de Mercado;
- . aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico;
- . reforço do poder de competição da indústria nacional (BRA/PR, 1970, 27).

O programa proveu para a continuação da reforma educacional e a universitária, com a execução de programas já aprovados e financiados, como, p. ex., a estrutura institucional da universidade.

Uma política educacional foi estabelecida para corrigir distorções na educação. Suas principais medidas foram:

- . a implantação de uma reforma administrativa no Ministério da Educação e Cultura;
- . a divisão do País em áreas educacionais, criando a possibilidade de implantar um sistema de planejamento, coordenação e avaliação de todos os programas e projetos educacionais, ligadas à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Quando o I PND entrou em vigor, seguiu as mesmas diretrizes estabelecidas pelo Programa de Metas ... Durante a sua vigência foi desenvolvido o Primeiro Plano Setorial de Educação e o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico PBDCT.

O II Plano Nacional de Desenvolvimento enfatizou o homem brasileiro, em suas diferentes dimensões, e o planejamento para o desenvolvimento de recursos humanos tornou-se ponto prioritário. Educação e saúde foram dados tratamento preferencial no Orçamento Plurianual de Investimentos, para os anos de 1975/77 (BRA/PR, 1974). Durante sua vigência foi preparado o II Plano Setorial de Educação, o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o I Plano Nacional de Pós-Graduação, estabelecida, também, a articulação entre os diferentes planos, o que beneficiou enormemente a universidade, pois dos planos, articulados entre si, emanam as diretrizes para o desenvolvimento científico e tecnológico, a política de educação, de ciência e de cultura. Os planos servem também como diagnóstico nacional e setorial de necessidades, carências e prioridades.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento, sob o impacto da crise do petróleo de 1979/80, estabelece a intenção de o Estado não ser mais o grande iniciador e motivador do desenvolvimento econômico e social no Brasil. Enfatiza o seu apoio e estímulo aos setores privados, como propulsores do desenvolvimento, limitando-se o Governo, como produtor e investidor, aos campos e atividades exigidos pelo interesse e segurança nacionais e aos projetos não desejados ou inviáveis pela livre iniciativa. O III PND é indicativo por excelência e estabelece como prioridade para o sistema educacional:

- . educação do meio rural;
- . educação nas periferias urbanas;
- . desenvolvimento cultural;
- . planejamento participativo;
- . aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos.

As prioridades concentram-se na educação básica, com destaque para o ensino de primeiro grau, o profissionalizante, a alfabetização e o ajustamento e dimensionamento das universidades ao mercado de trabalho e sua evolução. Apoio ao desenvolvimento de pesquisas, notadamente tecnológicas, com vistas às necessidades do País.

O III PND sugere a definição da escola privada como parte do esforço de desenvolvi-

mento da educação e cultura do País, e parece abandonar a sua posição exclusiva de educação como dever do Estado, dividindo pela primeira vez esta responsabilidade com a iniciativa privada.

Apesar da inclusão da educação como um dos elementos propulsores do desenvolvimento do país, a escola pública brasileira não esteve necessariamente ligada aos interesses do governo, ou a serviço da manutenção do status quo ou da política vigente (Bourdieu, 1982). Pinheiro (1991, p. 9) observa que no Brasil, pesquisas detectaram diferenças nas funções ideológicas exercidas pelo ensino público e privado. Durante o regime militar (1964-1984) o incremento da política educacional privatizante foi acompanhado do apoio institucional da escola particular ao regime então vigente. Estudos mostram também ter sido a escola pública, nesse período, mais permeável à formação de um pensamento crítico (Martins, 1988; Pereira, 1977). A mudança de regime político, porém, não alterou a política privatizante do momento da ditadura militar, o que mostrou não ser esta uma característica apenas do regime autoritário, mas uma tendência educacional brasileira.

Planos Setoriais de Educação

Com a reformulação do planejamento em 1970 e com a institucionalização das Secretarias de Planejamento dentro dos Ministérios, são desenvolvidos planos setoriais, em complemento aos planos gerais de desenvolvimento.

O I Plano Setorial de Educação (BRA-MEC/SG, 1970), aparece como parte integrante do I Plano Nacional de Desenvolvimento, em 1971, embora não tenha levado em consideração o modelo global, fixado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (Horta, 1982).

Também, em 1970, o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, por intermédio de seu representante no Conselho Federal de Educação, procurou estabelecer uma nova sistemática de elaboração do Plano Setorial de Educação. De acordo com esta sistemática, o Conselho Federal de Educação, CFE, deveria estabelecer um documento de Bases de Política Nacional de Educação, contendo objetivos, normas e diretrizes educacionais, a partir das quais os órgãos de direção superior do MEC deveriam estabelecer a sua programação específica. Os programas dos vários departamentos seriam compatibilizados pela Secretaria Geral do MEC, vindo a constituir o Plano Setorial de

Educação.

Através do Aviso de n. 3.035 de 20.1.1970, o Ministro da Educação e Cultura encaminhou ao Ministro do Planejamento e Coordenação Geral, em cumprimento à diretriz daquele órgão, o Planejamento Setorial do Ministério da Educação e Cultura para o período de 1970 a 1973, acompanhado de 21 projetos considerados prioritários.

"A posteriori" veio anexar-se um documento elaborado pelo Conselho Federal de Educação. Este documento, apresentado como contendo os princípios doutrinários, orientadores do Plano Setorial de Educação e Cultura, constitui a única participação do Conselho Federal de Educação na elaboração do mesmo². Assim, em lugar de estabelecer as bases da política nacional de Educação, contendo os objetivos, as normas, e as diretrizes educacionais que deveriam ser atendidos pela Secretaria Geral do MEC na elaboração do Plano Setorial, o CFE elaborou um documento no qual justificava "a posteriori", um conjunto de prioridades educacionais estabelecidas em função de objetivos, critérios e interesses outros, definidos sem a sua participação (Horta, 1982, 213).

Mais dois planos setoriais foram elaborados pelo MEC: o II Plano Setorial para a Educação e Cultura, cobrindo o período de 1975 a 1979; e o III Plano Setorial para a Educação e Cultura, cobrindo o período de 1980 a 1985.

O II Plano Setorial de Educação que tinha como premissas que o sistema educacional brasileiro devia, antes de tudo: assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro; depois, promover a sua integração na sociedade nacional; em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país - o que, em si mesmo, é afinal um instrumento para consecução das prioridades anteriores; por fim, como forma de assegurar esses escopos, garantir a democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social conseqüente.

Os objetivos gerais para o ensino superior foram:

- . Formar, quantitativa e qualitativamente, em cursos de curta e longa duração e pós-graduação, os quadros de nível superior que a sociedade demanda e dentro do marco de objetivos do II Plano Nacional de Desenvolvimento, com atenção especial para o próprio sistema educacional;
- . desenvolver a capacidade nacional de pesquisa de acordo com as prioridades estabelecidas pelo II Plano Básico de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
· aperfeiçoar e ampliar os programas de extensão, levando a universidade a cumprir efetivamente sua função renovadora e participante.

Os objetivos específicos para o setor foram:

- Elevar o nível do desempenho do sistema de ensino superior, visando a sua maior eficácia;
- orientar a expansão do ensino superior segundo as necessidades identificadas nos distritos geoeducacionais, de modo a assegurar atendimento adequado das demandas;
- fortalecer o sistema universitário, de sorte que o ensino superior se desenvolva em instituições mais adequadas, quer do ponto de vista econômico, quer sob o aspecto do potencial didático-científico;
- incorporar gradualmente a pesquisa e a extensão como atividades regulares das instituições de ensino superior, principalmente das universidades;
- aperfeiçoar os sistemas de acesso à educação superior, tanto no que se refere aos critérios de avaliação como à democratização de oportunidades.

É importante destacar na orientação do II Plano Setorial a necessidade da articulação do planejamento educacional como o planejamento científico e tecnológico - devido principalmente aos objetivos da universidade de pesquisa e extensão e ensino pós-graduado, e com o planejamento global, visto que a educação superior não pode estar desvinculada do esforço geral de desenvolvimento do país (BRA/MEC/SG, 1976).

A mesma orientação é percebida no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, para o período de 1980/85, que aponta, como diretriz fundamental, a integração das atividades do Ministério da Educação com as atividades correlatas de outros Ministérios, numa perspectiva de interrelacionamento entre os diferentes setores sociais e econômicos.

Como objetivo geral o III PSECD colocou a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as disparidades regionais, dentro do princípio da educação permanente e do desenvolvimento sócio-político-econômico.

As linhas específicas para o ensino superior foram:

- estimular a universidade brasileira a descobrir e desenvolver a sua vocação regional, de forma a se comprometer com seu meio, transformando-o no motivo principal de seu planejamento;
- fomentar a criatividade para tipos diversificados de ensino superior de modo a obter uma relativa pluriformidade nas alternativas educacionais;
- rever a legislação do ensino superior, no sentido de desburocratizar os órgãos de controle, descentralizar o planejamento e fortalecer as estruturas de gestão, permitindo operacionalizar os princípios de autonomia e democratização das instituições de ensino superior;
- promover e fortalecimento da infra-estrutura científica e pedagógica das instituições universitárias, suprimindo-as de meios adequados em face das deficiências existentes, com vistas ao aprimoramento do desempenho acadêmico e à maximização das relações custo/eficiência;
- fortalecer a articulação entre a educação e os demais níveis de ensino, principalmente os de 1º e de 2º graus, tendo em vista uma visão de conjunto da problemática educacional brasileira, sobretudo em sua faixa rural urbana;
- fortalecer a pós-graduação, regulando seu crescimento e estimulando, ao mesmo tempo, outras formas de pós-graduação, diversificando-a, segundo a tipicidade das instituições de ensino superior, a comunidade regional e as diferentes áreas do conhecimento;
- promover a dignificação progressiva da carreira docente, transformando-a em forte estímulo para a indispensável fixação, no meio universitário, das inteligências crítico-criadoras, que possam colaborar no projeto de uma autêntica universidade brasileira;
- incentivar a busca de climas que propiciem à comunidade docente e discente, por meio de encontros e debates de idéias, o cumprimento de seu papel na crítica serena e construtiva dos problemas da realidade nacional.

O III Plano Setorial enfatizou ainda o planejamento descentralizado - regionalizado, e a tecnologia aplicada à educação (BRA/MEC/SG, 1980).

Além dos Planos Setoriais de Educação, foram desenvolvidos para os setores de ciência e tecnologia os Planos Básicos de Desenvolvi-

mento Científico e Tecnológico, PBDCT. A importância destes planos para o ensino superior é grande devido à sua articulação com os Planos Setoriais de Educação, notadamente o que se refere ao ensino superior, e com os Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Planos Nacionais de Pós-Graduação

Razões relacionadas:

- . ao crescimento econômico experimentado no Brasil, que demandava mão-de-obra cada vez mais qualificada e especializada, para o setor produtivo e o desenvolvimento econômico e social em geral;
- . necessidades de crescimento e desenvolvimento regional;
- . o crescimento da demanda por educação superior por parte da sociedade;
- . o reconhecimento, desde a década de 30, que a expansão formal do sistema educacional dependia da formação de professores;
- . a necessidade de desenvolver pesquisa em apoio à indústria e o desenvolvimento em geral; e as diretrizes da Reforma Universitária;

motivaram o desenvolvimento de políticas específicas para a pós-graduação.

Em 4.1. 1974 foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, na esfera do Ministério da Educação e Cultura, pelo Governo Federal, através do Decreto n. 73.411, para a definição da política de pós-graduação.

A política educacional e a política científica representada no I Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG, articulou-se com o Plano Nacional de Desenvolvimento, II PND, com o Plano Setorial de Educação e Cultura, PSEC, e com o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, PBDCT, com os quais integrou-se do ponto de vista estratégico e operacional.

Os problemas analisados pelo I PNPG foram: os de estabilização dos cursos, do ponto de vista institucional, administrativo e financeiro; desempenho - a pouca eficiência dos cursos, somente 15% dos candidatos ao Mestrado atingiam a titulação, e problemas de crescimento - muitos cursos, em algumas áreas e setores, cresceram sob pressão de candidatos, em número superior às vagas.

O conjunto de análises e estratégias contidas no PNPG serviu como referência para

as medidas que foram tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades da pós-graduação, de 1975 a 1979 (BRA-MEC-CNPG, 1975).

Dentre as funções gerais do sistema de ensino superior, cabia particularmente à pós-graduação:

- . formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- . formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- . preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

O II Plano, para o período de 1982 a 1985, foi aprovado pelo Decreto n. 87.814 de 16.11.1982, harmonizando-se com as orientações do III PND, e com as indicações do III PBDCT, para o período de 1982-1985. O objetivo central deste Plano consistiu na formação de recursos humanos qualificados³ para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas do setor público e privado.

Três objetivos comuns foram no I PNPG e no II PNPG:

- . institucionalização da pós-graduação;
- . formação de recursos humanos de alto nível; e
- . melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação.

No item referente à formação de recursos humanos, no primeiro Plano, a ênfase foi para o atendimento ao sistema educacional; já no segundo o enfoque direcionou-se para uma postura mais abrangente, atingindo o setor produtivo (BRA/MEC/CNPG, 1975; BRA/MEC/SE-SU/CAPES, 1982).

O III PNPG, preparado pelo MEC/Secretaria da Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cobre o período de 1986 a 1989. Seus Objetivos são a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

O III PNPG tinha como uma de suas premissas que a pós-graduação, como processo de formação de recursos humanos, é parte do Sistema Educacional e do Sistema de C & T, e depende do funcionamento adequado destes para a sua evolução. As diretrizes, os objetivos e as estratégias que explicitam as recomendações da comunidade científica (expressa através de consulta feita pela CAPES) e a política do Ministério da Educação para a pós-graduação. Seu conteúdo se harmoniza com as orientações do III PND, na medida em que articula seus propósitos com as demais políticas públicas pertinentes; propõe uma política para a formação de recursos humanos a nível de pós-graduação e para a orientação dos esforços no sentido do fortalecimento da competência científica nacional para o período de 1986-1989 (BR/MC/SESU/CAPES, 1986).

Seus objetivos gerais foram:

- . consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
- . institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
- . integração da pós-graduação no sistema de C & T, inclusive com o setor produtivo.

Com a finalidade de atingir os objetivos previstos, foi elaborado, como Anexo do III PNPG, o Plano de Metas para Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico, 1987-1989.

I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

O plano de governo que substituiu o III PND, foi o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, PND-NR, para o período de 1986-1989, do Governo Sarney (março 1985 - fevereiro 1990). O PND-NR, anunciava a sua intenção de ser um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza, refletindo a opção pela retomada do crescimento, em substituição à profunda recessão que vinha ocorrendo nos últimos anos.

A estratégia para a retomada do crescimento econômico do I PND-NR, combinava três vertentes da política econômica: a redução do déficit público; a renegociação da dívida externa - de modo a reduzir a transferência de recursos para o exterior; e o combate à inflação. É desnecessário afirmar, que estes objetivos subrepujaram-se a qualquer outro objetivo que o governo do período tivesse enunciado.

No que diz respeito ao ensino superior e dentro da proposta de reformas do Governo Sarney, veio o Programa Nova Universidade. A Nova Universidade, o programa de apoio à Educação Superior, afirmou a intenção de situar a Universidade, como centro de elaboração, de formação e de comunicação do saber, como instituição a serviço do homem, comprometida com o objetivo estratégico de redução de dependência científica e tecnológica do País, tinha como objetivos:

- . aprimoramento do ensino de graduação;
- . relacionamento da universidade com a sociedade (integração entre a universidade e a empresa nacional, conhecimento técnico e o capital, entre a formação profissional e o mercado de trabalho);
- . comprometimento com o desafio da educação básica;
- . acompanhamento e avaliação institucional.

Cada um destes objetivos estava contemplado no programa de fomento.

Precedeu a proposta Nova Universidade, o Decreto n. 91.177 de 29.3.1985, que instituiu a comissão nacional destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira, cujo fio condutor articulou a proposta de maior autonomia da Universidade - condição para a melhoria da qualidade da educação superior, com o reclamo da responsabilidade social da instituição, que devia ser avaliada por processos públicos, através de critérios fixados pela própria comunidade acadêmico-científica (CRUB, 1987). Esta Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, apresentou um relatório propondo uma nova política para a educação superior brasileira, que dentre as várias propostas, sugere:

- . a reformulação do Conselho Federal de Educação, estabelecendo as suas responsabilidades básicas de assessoramento ao governo federal no planejamento nacional e na política de desenvolvimento da educação, inclusive em matérias orçamentárias e de financiamento;
- . consolidar a autonomia⁴ e a democracia interna da universidade;
- . a reafirmação da universidade como "locus" criativo de ensino, pesquisa, extensão, reflexão e crítica;
- . alteração dos mecanismos financeiros;
- . democratização do acesso ao ensino

superior;

- . fortalecimento da pesquisa científica e da pós-graduação;
- . ajustamento do ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País (BRA/MEC, novembro 1985).

Nesse Governo foi criado também o grupo interno, GERES, pela Portaria n. 100, de 6.2.1986, e instalado pela Portaria n. 170, de 3.3.1986, com a finalidade de estudar a reforma universitária (BRA/MEC, setembro de 1984). Cabe ressaltar que desde a Reforma Universitária de 1968/69, que traduziu um momento de mudança e desenvolvimento da universidade brasileira, colocando-a como parte do desenvolvimento geral do País, nenhuma mudança fundamental ocorreu na definição do papel da universidade.

Com o intuito de fornecer um pensamento consensual sobre os pontos principais que deveriam embasar a política oficial da reforma, representantes de toda a comunidade foram convocados para o debate, através da diretoria da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, do Conselho de Reitores, CRUB, de sociedades científicas brasileiras, das associações de docentes, de servidores, de estudantes, etc.

Entre as medidas legais prioritárias a serem discutidas, o GERES, propôs a unificação dos regimes jurídicos das autarquias e fundações das universidades federais numa só instituição, especificamente intitulada universidade. Discutiu as propostas colocadas no Relatório Final do grupo, e elaborou um anteprojeto de Lei que dispôs sobre a natureza jurídica, a organização e o funcionamento dos estabelecimentos federais de ensino superior.

Houve, e há ainda, uma reação muito grande, a essa proposta, por parte da comunidade acadêmica e científica, muitos se pronunciaram contra a sua implementação, inclusive o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CRUB.

Um importante documento, utilizando amplo material elaborado a partir do Relatório GERES, foi preparado pelo CRUB, em 1986. Foram dadas algumas sugestões à implementação de uma nova reforma universitária, que se limitaram a medidas que, a curto prazo, pudessem contribuir significativamente para a melhoria da atividade acadêmica das universidades e para o aperfeiçoamento da ação administrativa:

- . a criação de uma nova entidade jurídica que unificasse as entidades autárquicas e

fundacionais;

- . a caracterização formal e explícita de a Universidade ser o local privilegiado das atividades de ensino ligadas indissociavelmente às atividades de pesquisa e de extensão;
- . a caracterização da universidade como instituição de caráter cultural universal, dedicada não só ao ensino superior, mas também ao desenvolvimento das ciências, das letras e das artes;
- . a caracterização da autonomia acadêmica da universidade;
- . a criação de mecanismos e disposições que garantissem a autonomia administrativa, instituindo, porém, em nível nacional, a identidade de carreiras, através do Estatuto e do Plano de Cargos, Funções, Salários e Vantagens únicos para os servidores da universidade;
- . o estabelecimento da isonomia funcional e da paridade salarial dos servidores da universidade.

Alguns destes itens já foram implementados.

A educação superior na Nova Constituição de 5.10.1988

A trajetória da educação brasileira quanto à organização do sistema de ensino tem sido subordinada às mudanças na legislação nacional. Nesse sentido, a redefinição dos princípios orientadores da educação acompanham os processos de elaboração das Constituições brasileiras..

Segundo Pinheiro (1991), a Constituinte realizada entre fevereiro de 1987 a setembro de 1988, ocupou um espaço importante no momento da redefinição política do país, iniciado após 21 anos de regime militar. Na etapa de transição do regime militar para o governo civil, constituiu-se em um fórum de debates dos problemas nacionais e formalizou uma nova ordem jurídica do país, com a promulgação da nova Constituição.

A Assembléia Nacional Constituinte resultou de um processo de mobilização intenso da sociedade brasileira. Como fórum normativo coube à ela definir as leis que deverão ser implementadas pelo Governo e acatadas pela sociedade. As leis aprovadas resultaram do jogo de forças políticas presentes no interior da Constituinte e das pressões exercidas pela sociedade. São leis que representam um determi-

nado estágio de luta da sociedade, que envolvem grupos de interesse e forças sociais, de representação e orientação distintas. Como por exemplo, o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público Gratuito, que atuou entre 1987 e 1988, composto por 15 entidades sindicais e científicas da sociedade civil, entre as quais: a ANDE; a ANDES; ANPAE; ANPED; FASUBRA; CEDES; CPPB; FENOE; OAB e outras, e que apresentaram à Comissão n. 8 da Constituinte um documento com 500 mil assinaturas, reivindicando:

- . exclusividade de verba para a escola pública;
- . educação gratuita nos diversos níveis;
- . qualidade do ensino;
- . democratização do acesso e da gestão da educação;
- . laicidade (escola leiga).

De todas as Constituições Brasileiras, a Constituição de 1988 foi, segundo Pinheiro (1991, p. 14), a que foi elaborada com a maior participação popular; nesses termos, sem nível de comparação com nenhum outro processo constituinte do país, pelo número de participantes e qualidade dos debates.

Na mesma linha do Fórum, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CRUB, encaminhou propostas à consideração da Constituinte, onde expressava sua convicção de que a Constituição deve fixar apenas princípios gerais em torno da questão do ensino, em todos os seus níveis e especialmente no ensino superior. Sugestões de redação específicas para o ensino superior incluíam:

- . Sistema de ensino superior capaz de oferecer formação diversificada, de alta qualidade, aberto a todas as classes sociais e permanentemente associado à pesquisa;
- . pluralidade do sistema de ensino superior, visando assegurar a sua flexibilidade, contemplando a coexistência de estabelecimentos federais, estaduais, municipais, comunitários e particulares;
- . garantia da responsabilidade do Estado no oferecimento de ensino superior público e gratuito;
- . autonomia universitária, científica, administrativa e financeira, de forma a garantir o desenvolvimento do ensino, da pesquisa básica, da formação de cientistas e pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada;

- . alocação de recursos públicos para a ciência e tecnologia, contemplando o desenvolvimento das atividades enunciadas no item anterior;
- . a União e as Unidades Federadas deverão assegurar em seus orçamentos recursos suficientes para apoio às atividades de pesquisa;
- . a Universidade deverá participar efetivamente na promoção cultural do país e de suas diversas regiões (CRUB, 27-29.4.1987).

A Nova Constituição promulgada em 5.10.1988, na parte da educação, não resolveu a questão que dizia respeito ao fortalecimento da rede pública de ensino com a definição da exclusividade dos recursos públicos para a escola mantida pelo Estado. Em seu Artigo 207, reafirma a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere especificamente ao Plano Nacional de Educação, estabelece em seu artigo 214 que o mesmo deve visar a articulação e desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- . erradicação do analfabetismo;
- . universalização do atendimento escolar;
- . melhoria da qualidade de ensino;
- . formação para o trabalho;
- . promoção humanística, científica e tecnológica do País (Constituição, 1988, p. 141).

O Projeto de Reconstrução Nacional

O quadro herdado pelo governo civil, recém empossado em 15.3.1990, foi o da instabilidade econômica. Idéias como retomada do crescimento nunca puderam ser efetivamente colocadas em prática pelo Governo Sarney, devido à crise interna e externa pela qual passava o País, o que obrigaram o Governo a tomar medidas de curto prazo, vivenciando as crises no dia a dia, sem uma perspectiva global de estabilidade econômica a longo prazo. A primeira medida do Governo Collor foi um programa de estabilização para recuperar o controle sobre os instrumentos de política monetária e fiscal, tentando um controle sobre o processo inflacionário.

Num primeiro momento, o governo tam-

bém impôs uma reforma administrativa, através do Decreto n. 99.180, que dispôs sobre a organização e o funcionamento dos órgãos da presidência da República e dos Ministérios. Dentro da reforma os órgãos específicos do Ministério da Educação são:

- . o Conselho Federal de Educação;
- . a Secretaria Nacional de Educação Básica;
- . a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica;
- . a Secretaria Nacional de Educação Superior.

À Secretaria Nacional de Educação Superior compete:

- . planejar, coordenar, orientar e supervisionar a execução da política nacional da educação superior;
- . articular-se com as universidades e instituições de ensino superior;
- . atuar como órgão setorial de Ciência e Tecnologia do MEC;
- . elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação.

A Secretaria de Educação Superior ainda não preparou nenhum programa setorial para o ensino, sabe-se, no entanto, que este deverá estar sintonizado com as diretrizes emanadas do Projeto de Reconstrução Nacional que, dentre as prioridades nacionais, destaca a reestruturação competitiva da economia. Este programa agrega a Política Industrial e do Comércio Exterior e as Diretrizes da Política Agrícola. A elas devem se articular outras reformas importantes como a privatização, a reforma do mercado de capitais, a reforma educacional e a nova política para investimentos em infraestrutura. Isto quer dizer que mais uma vez o governo pensa na educação como um fator produtivo e de desenvolvimento, e que uma nova reforma educacional deverá ser apresentada, e no caso de uma reforma universitária, seguindo o exemplo do governo anterior, voltam à pauta: a integração universidade/indústria; ensino público ou privado; oferta educacional adequada às demandas do sistema econômico; e outros itens.

Proclamando-se como neo-liberal o governo do presidente Collor, pretende diminuir a presença do Estado na sociedade, desestatizando empresas e incentivando a economia de mercado.

O novo arcabouço do planejamento e da

administração da educação se assenta no princípio segundo o qual ela se constitui em direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. É reconhecida como direito individual e coletivo, responsabilidade social e fator de contribuição ao desenvolvimento do País. Diretrizes específicas para o ensino superior, são:

- . implantação da autonomia universitária por meio de um processo de desregulamentação;
- . obtenção de maior eficácia no ensino superior universitário federal;
- . obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais;
- . busca de maior equidade na oferta de ensino superior;
- . discussão da gratuidade indiscriminada do ensino público de graduação e da dimensão da oferta de vagas pelo Governo Federal;
- . aperfeiçoamento do sistema de bolsas e de créditos educativos;
- . implantação de cursos noturnos (BRA/PR, 1991).

Para uma compreensão maior desses itens falta um planejamento setorial mais detalhado e, em particular: o Plano Setorial de Educação; o Plano Nacional de Pós-Graduação; e o Plano Científico e Tecnológico, que definirão com mais precisão e clareza a integração do ensino superior ao PRN.

Conclusões

Desde 1964, os governos do Brasil têm incluído, sistematicamente, diretrizes específicas para o desenvolvimento do sistema educacional, muitas vezes reafirmado como direito de todos e dever do Estado.

No que tange ao ensino superior, parece haver sempre uma divergência entre Governo e educadores sobre o papel social da universidade, e de sua integração com o Estado, que na concepção do Governo sempre aparece como recurso para o desenvolvimento e na concepção dos educadores como um fator de crescimento e aprimoramento social, científico e cultural do indivíduo enquanto cidadão.

Essa divergência soluciona-se no detalhamento das diretrizes dos planos setoriais, notadamente nos de Educação, que sempre foram feitos baseados no diagnóstico do setor e na

experiência dos educadores e dos cientistas, através de representatividade de grupos e associações.

Mas a maior contribuição para se entender o ensino, e neste caso o ensino superior, vem de diretrizes mais completas e abrangentes, como as contidas na Reforma Universitária de 1968/69, que representou o esforço e contribuição intelectual dos educadores e da comunidade científica na definição do papel da universidade, discutindo a sua filosofia, objetivos, funções sociais, papel econômico, responsabilidades políticas, etc. Urge apresentar uma nova reforma, reforma esta, que deve considerar o novo quadro sócio, econômico, cultural, político e de desenvolvimento nacional e internacional do País, a longo prazo.

Aspectos que voltam a ser debatidos são:

- . ensino superior pago nos estabelecimentos públicos federais, ensino público gratuito versus ensino pago;
- . privatização das universidades;
- . regionalização das universidades;
- . municipalização das universidades;
- . Oferta de formação e reciclagem de recursos humanos, de acordo com a absorção disponível de empregos;
- . a responsabilidade das universidades frente às inovações tecnológicas;
- . a responsabilidade das universidades frente às expectativas individuais e sociais;

. a responsabilidade das universidades frente ao esforço de desenvolvimento do País;

- . avaliação das universidades;
- . institucionalização da pesquisa; e outros (Britto, 1991).

Agregue-se a isto questões relacionadas à filosofia, objetivos, autonomia administrativa, financeira, de patrimônio, científica e técnica, gestão da universidade, questões relacionadas a quantidade e qualidade, e perceber-se-á que a responsabilidade dos intelectuais e da sociedade - representando o consenso, e do governo - representando a legislação e regulamentação, em nível nacional; não é tarefa pequena, mas urgente, na busca da definição e do papel da universidade brasileira de hoje e de amanhã.

O período pós-constituinte deve caracterizar-se pela elaboração da legislação complementar, regulamentando a aplicação dos princípios consignados na Constituição. Na área da educação deve ser aprovada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Vale acompanhar os debates na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 1.258-A, de 1988, que fixa as diretrizes e bases para a Educação nacional, a nova LDB. Acompanha de perto a nova Lei do Conselho de Reitores e a sociedade civil representada pelo Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que acompanharam também os trabalhos sobre a educação na Constituinte.

Notas

1. A forma dos educadores verem o indivíduo como recurso para o desenvolvimento do país, assegurando o seu direito de se desenvolver como indivíduo é colocado, p. ex., de forma bastante clara na Reforma Universitária e no II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975/1979.
2. O documento elaborado pelo CFE foi publicado na revista Documenta, 127, 1-6, junho 1971; foi republicado no mês seguinte com pequenas modificações, também na revista Documenta, 128, 188-92, julho de 1971.
3. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na

fronteira de uma especialidade, não só do ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade.

4. A autonomia universitária foi proclamada na lei do ensino superior de 1931 e reafirmada nas reformas empreendidas em 1961 e 1968. O princípio ascendeu mesmo, em alguns Estados, ao plano constitucional, como são exemplos a Constituição do Estado do Rio de Janeiro e a do Estado de São Paulo.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 4. ed. Brasília : Universidade de Brasília, 1963.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 1982, p. 203-229.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório do Grupo Executivo para a reformulação da educação superior*, GERES. Brasília, set. 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Nova Universidade; Programa de Apoio à Educação Superior*. Brasília : Secretaria de Educação Superior, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão para a Reformulação do Ensino Superior. *Uma Nova política para a Educação Superior Brasileira; Relatório Final*. Brasília : MEC, nov. 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024 de 20.12.1961)*. 3. ed. Rio de Janeiro : CFE, 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. *Plano Nacional de Pós-Graduação*. 2. ed. Brasília : Departamento de Documentação e Divulgação, 1976.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria Geral. *Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972-1974*. Brasília : MEC, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975-1979*. Brasília : MEC, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *III Plano Setorial de Educação e Cultura e Desportos, 1980-1985*. Brasília : MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SESU/CA-PES. *II Plano Nacional de Pós-Graduação, 1982-1985*. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III Plano Nacional de Pós-Graduação, 1986-1989*. Santa Maria: Imprensa Universitária/Departamento de Divulgação/Universidade Federal de Santa Maria, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Plano Nacional de Educação; questionário para um Inquérito*. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1936.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Programa de Ação Econômica do Governo, PAEG, 1964-66; síntese*. Rio de Janeiro, nov. 1964.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. EPEA. *Plano Decenal de desenvolvimento econômico e social*. Rio de Janeiro, 1966.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. *Programa Estratégico de Desenvolvimento, 1968-70. Área Estratégica IX - Infra-estrutura social*. v. 1. Educação e Recursos Humanos. Brasília, 1969.
- BRASIL. Presidência da República. *Metas e Bases para a Ação do Governo*. Rio de Janeiro : IBGE, 1970.
- BRASIL. Presidência da República. *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, 1963-1965*, síntese. Rio de Janeiro : Departamento de Imprensa Nacional, 1962.
- BRASIL. Presidência da República. *I PND da Nova República, 1966-1969*; projeto. Brasília, n. 1985.
- BRASIL. Presidência da República. *Brasil; um Projeto de Reconstrução Nacional*. Brasília : Imprensa Nacional, 1991.
- BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento. *Programa de Metas*. Rio de Janeiro, 1958.
- BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento. Educação para o desenvolvimento. *Relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho de Desenvolvimento, Instituído pelo Sr. Presidente da República para estudar e estabelecer metas de Educação para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 1958.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição*. Brasília : Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria do Planejamento. *I Plano Nacional de Desenvolvimento, 1972-1974*. Brasília : Departamento de Imprensa Nacional, 1972.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria do Planejamento. *II Plano Nacional de Desenvolvimento, 1975-1979*. Rio de Janeiro : IBGE, 1974.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria do Planejamento. *III Plano Nacional de Desenvolvimento. Diário Oficial, suplemento, 13.2.1980*.
- BRITO, Luiz Navarro de. *Educação no Brasil e na América Latina: questões relevantes e polémicas*. São Paulo : T. A. Queiróz; Salvador, Bahia : Facul-

- dade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília, DF : INEP; [S.L.]; OEA, 1991. (Coleção Navarro de Brito; v. 2).
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, CRUB. *Reforma Universitária; propostas e controvérsia*. Brasília, 1987. (Estudos e Debates, 13).
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, CRUB. *Seminário "A educação na Constituinte"*. Brasília : CRUB, 27 e 28.4.1987.
- COSTA, Jorge Gustavo da. *Planejamento governamental; a experiência brasileira*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1971. p. 55-73.
- CRUZ, Teresinha Rosa. *Educação e organização social: estudo comparado dos sistemas de educação dos Estados Unidos, União Soviética e Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. A expansão do ensino superior; causas e consequências. *Debate e Crítica*, v. 5, s.p., 1975.
- DALAND, Robert T. *Brazilian Planning*. Chappel Hill : University of North Carolina Press, 1967.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo : Dominus, 1966.
- FREITAG, Barbara. "A política educacional de 1964 a 1975". In: Freitag, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo : EDART, 1977, p. 65-115.
- HAVIGHURST, Robert J. & MOREIRA, J. Roberto. *Society and Education in Brazil*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 1965.
- HEIMER, Franz Wilhelm. Education and Politics in Brazil. *Comparative Educational Review*, v. 19, p. 15-19, 1975.
- HORTA, José Silvério Bahia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil; uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970*. São Paulo : Corte, 1982.
- KENNEDY, John F. Address by the President John F. Kennedy to the Latin American diplomatic corps. March 13, 1961. U. S. Department of State. *Bulletin*, v. 44, 1961.
- MACHADO DE SOUZA, Edson. O Ensino superior no Brasil. *Educação*, v. 24, p. 97-107, 133, 1977.
- MARTINS, C. B. *O Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo : Cortez Editora, 1988.
- ORGANIZATION OF THE AMERICAN STATES, OAS. *Alliance for Progress; official documents emanating from the special meeting of the Inter American Economic and Social Council at the Ministerial Level*. Punta del Este, August 15-17, 1961.
- PEREIRA, L. Aparelho ideológico de Estado Escolar: ensino público e política. In: PEREIRA, L. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo : Pioneira de Ciências Sociais, 1977.
- PERLOFF, Harvey S. *Alliance for Progress: a social invention in the making*. Baltimore : John Hopkins, 1969.
- PINHEIRO, Maria Francisca Sales. *O Público e o Privado na Educação Brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)*. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia, ago. 1991. (Tese de Doutorado).
- PONTES, Hélio. Problemas e Perspectivas das Escolas Isoladas de Ensino Superior. *Educação*, v. 24, p. 88-95, 1977.
- A Reconstrução Educacional no Brasil; ao povo e ao governo. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo : Ed. Nacional, 1932. Republicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXXIV, n. 79, p. 105-127, jul./set.1960.
- REFORMA Universitária, 1968/1969. Brasília : MEC, 1969.
- SKIDMORE, Thomas E. *Politics in Brazil, 1930-1964; an experiment in democracy*. New York : Oxford Press, 1967.
- SIMONSEN, Mário Henrique & CAMPOS, Roberto. *A Nova economia brasileira*. Rio de Janeiro : Olympio, 1974.
- UNITED NATIONS. UNESCO. ECLA. OAS. Conference on Education and Economic and Social Development In Latin America, Santiago, Chile, 5-19 March 1962. *Economic Bulletin for Latin America*, v. 7, p. 193-213, 1962.
- VELLOSO, João Paulo dos Reis. *Brasil; a solução positiva*. São Paulo : Abril/Tec, 1978.

* * *

Senso e contra-senso da educação no contexto internacional

OYARA PETERSEN ESTEVES

A falência dos sistemas de educação do mundo moderno pode ser detectada em duas dimensões: ela está ocorrendo dentro e entre as nações. Uma rápida verificação dos programas de encontros e convenções, tanto nacionais como internacionais, patrocinados por diferentes grupos da comunidade acadêmica de educação, fala por si mesma. Encontramos hoje a mesma redundância e fragmentação que tem prevalecido neste campo de trabalho durante os últimos 20 anos, aproximadamente. Com raras exceções, o conhecimento continua a ser abordado sob o ponto de vista de áreas altamente especializadas e é apresentado numa linguagem hermética e/ou esotérica, que não consegue atingir a audiência, impedindo assim a verdadeira comunicação e as trocas que levam à solução de problemas comuns. Assistir a qualquer desses encontros entre os profissionais da educação tem-nos deixado com uma sensação de frustração, de derrota e de impotência.

O pensamento dispersivo e/ou mal orientado da comunidade acadêmica se confirma e se ratifica pela constatação de que estamos falhando em não formular as perguntas mais relevantes e estamos falhando em não examinar a adequação de nossas suposições sobre a natureza do mundo em que vivemos. Assim, nos parece que as nações subdesenvolvidas ainda continuam a imitar os estilos de vida dos países hegemônicos do ocidente e, como tem acontecido, segundo a perspectiva ocidental hegemônica, nada há para se aprender com as áreas longínquas do Terceiro Mundo.

A mentalidade ocidental é o elemento ativo que produz transformações e contamina as sociedades contemporâneas com o que se convencionou chamar de "modernização" ou modernidade. A força geradora desta visão de mundo repousa numa série de pressupostos, entre os quais se destacam os seguintes (Bowers, 1987):

1. a mudança é intrinsecamente progressiva,

sempre para melhor;

2. o indivíduo é a unidade social básica dentro da qual se localiza a fonte da liberdade e a racionalidade do ser humano;

3. a natureza deve ser entendida ou como inerentemente boa ou como suscetível de ser moldada pelo meio ambiente;

4. o pensamento racional (racionalidade) é a base real da autoridade para orientar e decidir sobre os problemas do nosso dia-a-dia.

Bowers não só identifica as tradições mais características do pensamento ocidental com a filosofia liberal, ou liberalismo, mas também questiona a adequação desta filosofia para o mundo contemporâneo. Diz o autor:

Existe até mesmo um sentido crescente de conscientização de que os pressupostos nos quais o liberalismo repousa podem ter uma relação de causa-e-efeito com o agravamento da crise ecológica, com a diminuição contínua do significado da vida comunitária, e com o desencanto e a descrença que ora permeiam as bases conceituais da organização social (p. 20)

A espécie humana já produziu, e continua produzindo, um volume enorme de conhecimentos científicos mas, ao mesmo tempo, o homem individualmente parece ter-se tornado incapaz de conviver com seus semelhantes e com a própria natureza da qual ele é parte integrante. Como se originou e desenvolveu este paradoxo?

A cultura ocidental se orgulha de ser científica, nossa época se autoproclama de "era científica", ela é dominada pelo pensamento racional e pela racionalidade técnica, predominando a visão de que a perspectiva científica é a última forma válida de conhecimento. Este modo de ver o mundo é conhecido como "cientificismo" e está amplamente difundido, permeando tanto o sistema educacional quanto as instituições sócio-econômicas e governamentais em geral.

Com base nestas considerações, torna-se evidente que nossas conquistas científicas e tecnológicas foram resultado de uma maior valorização do conhecimento racional em detrimento da sabedoria intuitiva, da valorização maior da ciência sobre a religião, da competição individual sobre o trabalho coletivo, da exploração dos recursos naturais sobre o nosso empenho de conservação dos mesmos, e assim por diante.

Nos últimos 300 anos, esta valorização unilateral levou a um profundo desequilíbrio cultural que jaz no centro de nossa crise atual: um desequilíbrio dos nossos pensamentos e sentimentos, valores e atitudes, reduzindo assim nossas instituições políticas e sociais (Capra, 1987; Japiassu, 1982, 1991).

Na nossa cultura, a ênfase no pensamento racional está cristalizada no dualismo cartesiano que dividiu a mentalidade do papel desempenhado pelos poderes racionais do homem no desdobramento da experiência humana (Capra).

Como denuncia Capra, está se tornando evidente hoje que a valorização exagerada do método científico e do pensamento racional analítico geram atitudes e interesses anti-ecológicos arraigados, prevaletentes na cultura ocidental. De fato, a compreensão de como funcionam os ecossistemas é dificultada pela própria dinâmica do pensamento racional do homem. E quais são as dificuldades ou limitações atribuídas à racionalidade humana?

O pensamento racional é linear, progressivo, move-se para frente, enquanto que a consciência ecológica surge de uma percepção intuitiva no contexto dos sistemas não-lineares da vida quotidiana e dentro dos quais a racionalidade (raciocínio lógico) desempenha a sua função. Os ecossistemas mantêm seu equilíbrio natural através de movimentos cíclicos e de flutuação que não são lineares, mas que dependem uns dos outros e estão ligados a um contexto de sistemas.

Ao ignorarem a caracterização contextual dos fenômenos naturais, os empreendimentos humanos de natureza linear e independentes — tais como o progressivo crescimento econômico e o continuado avanço tecnológico de empresas altamente competitivas do sistema econômico capitalista — já estão interferindo no equilíbrio da natureza e causando sérios, senão irreparáveis, danos ao meio ambiente. Um bom indicador da incapacidade do pensamento racional de compreender a complementaridade dos sistemas lineares independentes, que coexistem e integram com ecossistemas contextuais não-lineares

independentes, que coexistem e integram com ecossistemas contextuais não-lineares, é a grande dificuldade que as pessoas da nossa cultura têm de entender que se você faz algo que é bom, que dá certo e é bem sucedido, uma produção maior desta mesma coisa não será necessariamente melhor e por conseguinte, não será desejável.

A crise atual não é uma simples crise que afeta indivíduos, governos e instituições sociais. O que está ocorrendo hoje no mundo é uma transição de dimensões globais envolvendo mudanças na maneira como percebemos a realidade que, por sua vez, indica que estas mudanças estão ocorrendo no nosso sistema de valores. Em suma, a instabilidade social ou as condições incertas, ambivalentes, que temos vivenciado desde algum tempo, são manifestações de uma transformação cultural muito mais profunda, que afeta a todos nós. O impacto da crise na educação ocidental já foi mencionado aqui neste trabalho, entretanto comentários adicionais se fazem necessários para que possamos considerar qual deva ser o papel da educação na sociedade contemporânea.

O currículo escolar, em todos os níveis, reflete um conglomerado sempre crescente de disciplinas e de cursos mas sem um fio condutor que integre os conteúdos. Enquanto isso, os educadores procuram desculpas para explicar o absoluto fracasso da escola lidar com problemas sociais — tais como: violência, integração racial, uso de drogas, crime, miséria, prostituição, fome, AIDS, isso só para mencionar alguns problemas que envolvem crianças e adolescentes que constituem a clientela das nossas escolas.

Paradoxalmente, os mesmos educadores podem mostrar-se entusiasmadíssimos com a adoção de inovações tecnológicas mais sofisticadas (na forma de vídeos, computadores, calculadoras eletrônicas) ingenuamente acreditando que alunos em geral, tanto os mais favorecidos quanto os desprivilegiados economicamente, teriam o mesmo interesse e se beneficiariam igualmente com o manuseio desse material na escola.

O futuro do mundo livre está em jogo e a sobrevivência da espécie humana depende de novas abordagens de ensino e aprendizagem, capazes de aproximar as pessoas com base nas suas preocupações e necessidades comuns. As mudanças gradativas e fragmentadas introduzidas na vida quotidiana de todos nós pelos avanços científicos e tecnológicos, juntamente com os interesses do poder econômico e as estratégias militares que têm sido

usadas para enfraquecer e conquistar as nações de economias não-capitalistas, já não são mais medidas suficientes ou adequadas para garantir a segurança política do mundo ocidental.

Depreende-se do que foi dito até aqui que a Educação Internacional Comparada também não pode mais ser vista apenas como uma disciplina acadêmica, que simplesmente distribui informações de forma acrítica sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de educação em diferentes países. Pelo contrário, este campo de estudo deve constituir um processo de aprendizagem que tenha por objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos: no sentido de promover respeito e integridade entre povos e nações de culturas semelhantes ou diferentes.

O apelo renovado e crescente por justiça social no mundo contemporâneo exige uma análise estrutural das condições que geram e mantêm o subdesenvolvimento nos países de Terceiro Mundo, em particular na América Latina, onde o desenvolvimento "social" está teoricamente atrelado aos avanços do sistema econômico mas tal correlação não se observa na prática. O currículo escolar, hoje, em todos os níveis educacionais, deveria refletir uma preocupação básica no preparo de profissionais para a educação (Capra, 1987; Gadotti, 1981-1984-1985-1987; Giroux, 1988; Weir and Shapiro, 1980), qual seja, a preocupação de conscientizar esses profissionais de que:

1. *nós vivemos num mundo que deixou de ser racional, que não faz sentido para o ser humano, para a maioria das pessoas;*
2. *os mais sérios problemas da vida moderna ultrapassam fronteiras nacionais, pois envolvem situações que ameaçam a integridade do ser humano em qualquer lugar e em todos os países (tecnologias danosas à vida no planeta por serem destruidoras do meio ambiente);*
3. *interesses comuns e reações semelhantes fazem com que os indivíduos e povos oprimidos se identifiquem uns com os outros, constituindo uma "força" política que pode ser organizada em "vontade" política em qualquer lugar, e em vários lugares ao mesmo tempo;*
4. *as circunstâncias relacionadas acima podem se materializar quando: (a) intelectuais, consumidores e trabalhadores se tornam vítimas, embora de maneiras diferentes, de um mesmo sistema de exploração econômica, e (b) quando os referidos grupos se sentem incapazes de influenciar as gigantes instituições sociais modernas, tais como: as empresas multinacionais, as burocracias estatais, as agências governamentais, os complexos militares-indús-*

trias, os sistemas de comunicação de massa e, em último lugar mas não menos importante, as próprias instituições educacionais.

Alguns indicadores de que dispomos surtem que no mundo ocidental, as condições de subdesenvolvimento estão, via de regra, associadas com o sistema econômico capitalista que prevalece nas nações industrializadas, em particular do continente sul-americano.

De um modo geral países de economia capitalista se caracterizam por um padrão desigual e desequilibrado de desenvolvimento, colocando uma ênfase exagerada na prosperidade material para poucos (elitização do consumo), o que tem originado mais problemas sociais e econômicos para a grande maioria da população. As consequências negativas para o Terceiro Mundo são óbvias.

Entretanto, as dificuldades do sistema capitalista atingem também as nações industrializadas do Primeiro Mundo, onde a prosperidade material é distribuída muito desigualmente, ainda existindo nestes países áreas enormes de "subdesenvolvimento e pobreza". Uma crítica ao estilo ocidental desequilibrado de "modernização" leva a considerar alternativas mais saudáveis de desenvolvimento, onde a mensagem seja clara e inequívoca: **menos** consumo material pode ser acompanhado por melhor qualidade de vida, adotando-se assim o slogan **menos é mais** (Schumacher, 1977).

As formas de produção e consumo nas sociedades ocidentais são extremamente perduráveis, e isso pode ser constatado na nossa utilização individualista do tempo e dos meios de transporte, nos cuidados com a saúde e nos hábitos alimentares, nas atividades de lazer, bem como na maneira irresponsável com que lidamos com os orçamentos da coisa pública -- por exemplo, gastos de última hora são feitos só para não devolver verbas aos cofres públicos no fim do ano fiscal.

De fato, a produção e descarte do lixo urbano tem se tornado numa das características mais presentes no processo de modernização das sociedades. E pior ainda, os resultados deste processo irresponsável de modernização, desequilibrado e pleno de desperdício no Primeiro Mundo são consequências que estão, não só criando condições ambientais desfavoráveis às várias formas de vida nos países de origem mas, estão também se espalhando ao Terceiro Mundo (Newsweek, 1988).

Um outro exemplo, o desmatamento da região Amazônica no Brasil, ilustra bem a "pato-

logia" dos planos desenvolvimentistas: de um lado, imitação do modelo ocidental de exploração e predação dos recursos materiais e humanos usado nos países do Primeiro Mundo e, de outro lado, imitação dos estilos de vida ocidentais na busca do interesse próprio e com irresponsabilidade social pelas consequências ecológicas (destruição de culturas indígenas e da vida animal), mais uma vez tomando como modelo tais ocorrências no Primeiro Mundo.

Cinco questões pragmáticas e bastante afins dão sustentação ao modelo desenvolvimentista embutido no sistema econômico capitalista, e que estão produzindo desequilíbrios ambientais, ecológicos, psicológicos, sociológicos, culturais e econômicos, sendo todos associados com a materialização da vida a partir da chamada "revolução industrial" (Pradervand, 1982). As cinco questões são as seguintes:

- . *Isso é útil? (para que serve?)*
- . *Quanto custa? (vale a pena?)*
- . *É eficiente?*
- . *Economiza tempo?*
- . *Eu posso adquirir/possuir isto?*

Concluindo, a mensagem crucial para a Educação Internacional Comparada deve ser a da necessidade de conscientização por parte dos alunos sobre: a maneira com que todos os problemas estão interligados mundialmente, e a vivência de dificuldades comuns que surgem naturalmente entre os grupos oprimidos, por toda parte onde consumidores e trabalhadores são vítimas do mesmo mecanismo de exploração econômica (Weir & Shapiro, 1980). Segue-se, então, que temas como estes enumerados abaixo deveriam ser incluídos em qualquer programa de graduação/pós-graduação em educação em geral, e de modo particular em Educação Internacional Comparada (Burns, 1979):

- (1) *Estudo dos problemas de desenvolvimento, com ênfase especial nos países do Terceiro Mundo.*

(2) *Interdependência da vida humana dentro de uma estrutura global.*

(3) *Diferentes temas, colocação de questões, sobre: dignidade, direitos humanos, autoconfiança e justiça social.*

(4) *Análise comparativa das condições/causas associadas com o desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países, com os quais vemos e pensamos o mundo que nos cerca.*

Dito de outro modo, "contra-senso" é simplesmente aquilo que não se encaixa nos padrões pré-determinados através dos quais interpretamos nossas experiências no mundo. Visto desta maneira, não existe essa coisa chamada **contra-senso** a não ser como uma limitação do nosso próprio julgamento.

Os grandes artistas e grandes cientistas sabem, e sempre souberam, que o contra-senso é aquilo que, visto sob a ótica de um indivíduo, não faz sentido. Porque o contra-senso só não faz sentido enquanto não encontramos ainda a perspectiva dentro da qual ele adquire sentido (Zukav, 1980, p. 119).

Finalmente, um outro autor confirma e amplia a idéia de Zukav a respeito do contra-senso (Pradervand, 1982). Explica o autor que, devido à inexistência de fatos **per se** no mundo material que nos cerca, e reconhecendo a incrível complexidade daquilo que chamamos "realidade", resta-nos concluir que só podemos ver e conhecer as coisas (acontecimentos) que nós mesmos selecionamos para ver e conhecer. Dito de outro modo, é a própria natureza das perguntas que fazemos a respeito da realidade que vai determinar as respostas que serão dadas.

Assim sendo, cabe então indagar: Será que estamos ajudando nossos alunos a formularem as questões certas ou adequadas a propósito do mundo em que hoje vivemos?

Referências Bibliográficas

BOWERS, C. A. *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York : Teachers College Press, Columbia Univer., 1987.

BURNS, R. *The Formation and Legitimacy of Development with Particular Reference to Australia and*

Sweden. Australia : La Trobe University, School of Education. Unpublished Dissertation, 1979.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo : Cultrix, 1987.

ELGIN, Duane. *Voluntary Simplicity*. New York : Bantam, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Educação contra a Educação*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

_____. *Concepção dialética da educação*. São Paulo : Cortez Editora, 1984.

_____. *Comunicação docente*. São Paulo : Edições Loyola, 1985.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo : Ática, 1987.

HIRSCH, Fred. *The social limits of growth*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1976.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro : Francisco Alves Editora, 1982.

_____. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro : Imago, 1983. Capítulo III, A dimensão "machista" da ciência.

_____. *As paixões da ciência*. São Paulo : Letras & Letras, 1991.

NEWSWEEK. The Global Pison Trade - How toxic waste is dumped on the Third World. November 7, 1988.

PRADERVAND, Pierre. *Development Education*. Bern: A report on trends in seven Western nations.

SCHUMACHER, E. F. *A Guide for the Perplexed*. New York : Harper & Row, 1977.

WEIR D., SHAPIRO, M. *The Circle of Poison*. San Francisco : Institute for Food and Development Policy, 1980.

ZUKAV, G. *The Dancing Wu-Li Masters*. New York : Bantam, 1980.

* * *

Trabalho apresentado em inglês no Encontro Anual da Sociedade de Educação Comparada e Internacional nos Estados Unidos. Harvard University, 31 de março de 1989.

Apresentação em português no VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e I Encontro dos Países do Cone Sul sobre Formação do Educador. UFRGS: Porto Alegre, 2 a 6 de dezembro de 1991.

* * *

Oyara Petersen Esteves é professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro