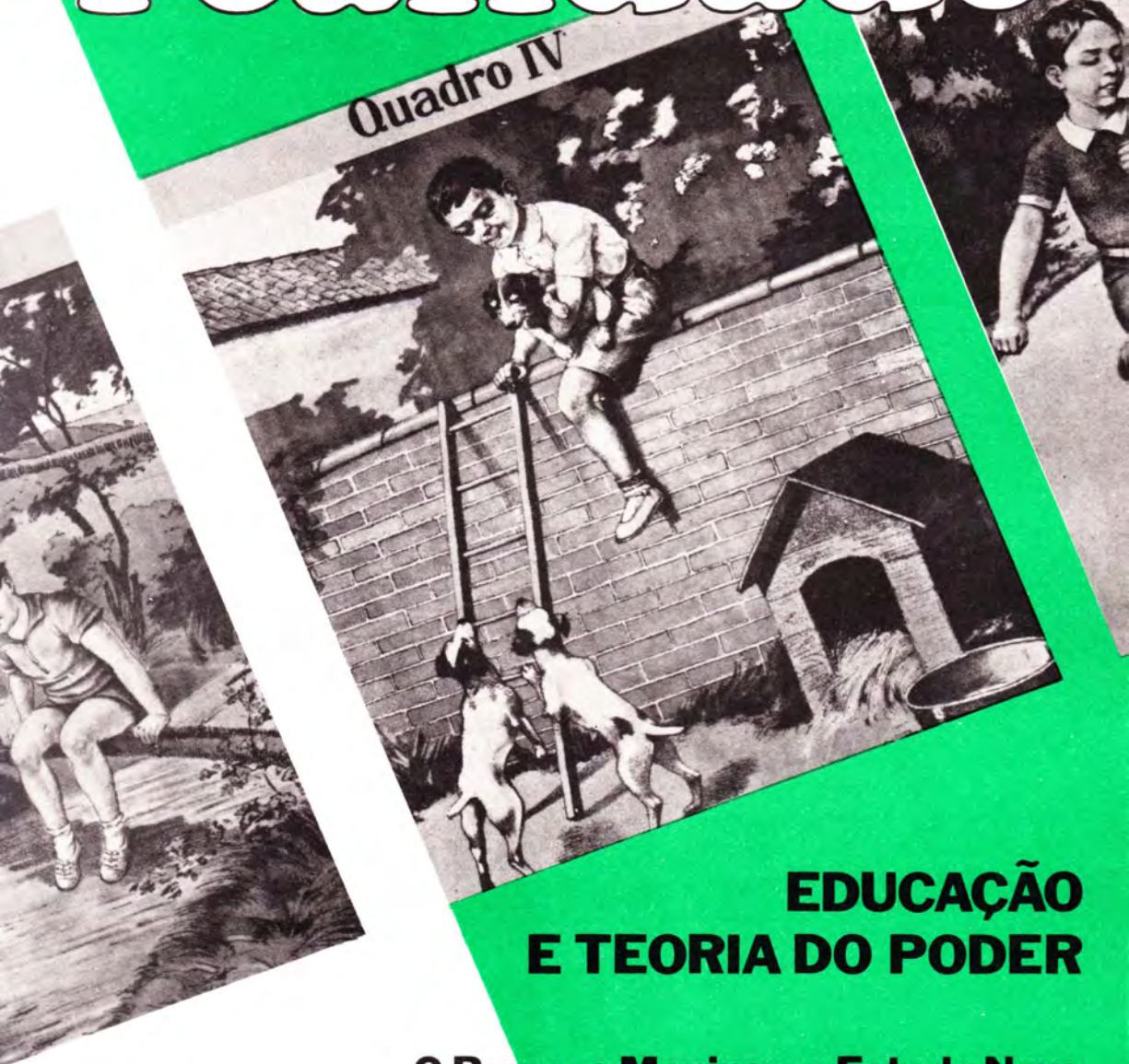


educação realidade & Qua



EDUCAÇÃO E TEORIA DO PODER

**O Burro, o Menino e o Estado Novo
Educação Popular e Burocracia
Escola, Igreja e Estado
A Produção do Analfabetismo**

Sumário

O Burro, o Menino e o Estado Novo Affonso Romano de Sant'Anna	3
Uma teoria do poder em educação Nicholas Burbules	19
Educação popular, poder político e burocracia: Os casos de Pelotas e Cachoeirinha	37
Escola, Igreja e Estado nas colônias italianas Selina M. Dal Moro	57
Escola e produção do analfabetismo no Brasil Alceu Ravanello Ferrari	81
Um psicólogo à Piaget: As confusões conceituais de Fernando Becker Barbara Freitag	97

educação & realidade

V. 12, nº 2, Julho/dezembro de 1987

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

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente)
Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott, Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer,
Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções – FAGED/UFRGS)

Composição: Artexto – Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. – Rua 13 de maio, 468 –
Fone: (054)222.6223 – Caxias do Sul – RS

Impressão: Gráfica da Editora da Universidade de Caxias do Sul

Capa: Montagem de DENYSE A. VIEIRA

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 – Porto Alegre – RS
Brasil

Preço para 1987:

Assinatura – 1/2 OTN

ISSN 0100-3143

Carta dos Editores

Chegamos ao quarto número de nossa nova fase. É hora de um pequeno balanço. A proposta inicial era a de uma revista que representasse uma renovação tanto em relação à fase anterior da própria Educação & Realidade quanto em relação às outras revistas na área de educação. A intenção não era a de ser melhor que nossas competentes co-irmãs, mas a de ser diferente. E que essa diferença significasse uma vantagem para o leitor da produção intelectual nessa área. A intenção inicial não se realizou exatamente como pensávamos. Uma das dificuldades maiores foi a escassez de artigos, problema que, sabemos, também é o das outras revistas. No nosso caso talvez seja maior por causa de nossa circulação mais restrita e de nossa localização periférica. Não obstante continuamos no nosso propósito inicial de fornecer aos leitores uma publicação diferenciada e de qualidade.

* * *

As revistas brasileiras de educação realizaram recentemente encontros para a discussão de seus problemas comuns. Por termos sido vítimas recentes de um desses problemas é que o levantamos aqui. Trata-se da questão dos autores que publicam o mesmo artigo (ou com ligeiras modificações) em mais de uma revista, sem que as revistas sejam informadas desse seu propósito. Naturalmente, esses autores, ao fazerem isto, transgridem uma norma ética básica do ramo. E essa norma não é arbitrária, ela tem suas razões. A razão mais importante é que a publicação múltipla de um único artigo constitui um flagrante desrespeito ao leitor. Ademais, é também um desrespeito para com a própria revista, que julga estar publicando um artigo original. Nos dois últimos anos Educação & Realidade foi duas vezes vítima desse tipo desagradável de comportamento. É por isto que estamos lançando um apelo a nossas co-irmãs para que se precavendam com esse tipo de autor.

* * *

Um dos editores de Educação & Realidade, em buscas bibliográficas pelos sebos de Porto Alegre, deparou-se com um livrinho editado em 1978: *Lições de Casa. Exercícios de Imaginação* (HRM Editores Associados). O livro é constituído por uma série de composições literárias, evocadas por aqueles quadros ingênuos colocados em cavaletes, sobre os quais antigamente se exercitava a redação nas escolas. Cada um dos autores, convocados por Julieta de Godoy Ladeira (ela própria, Affonso Romano de Sant'Anna, Antonio Callado, Ferreira Gullar, José J. Veiga, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Osman Lins e Ricardo Ramos) escolheu um desses quadros e escreveu uma "redação" sobre ele, como nos velhos tempos. O editor em questão, tomado por um irresistível sentimento nostálgico, tendo ele mesmo sido introduzido nas artes da redação por essas deliciosas estampas, achou que seria uma boa idéia transcrever algumas dessas composições e ilustrar a capa com alguns desses quadros. É o que estamos fazendo nessa edição. Escolhemos a composição de Affonso Romano de Sant'Anna, por melhor evocar a vida escolar. O quadro respectivo está na quarta capa desta edição.

Agradecemos ao Affonso a gentileza da pronta autorização para transcrever seu poema.

O Burro, o Menino e o Estado Novo

AFFONSO ROMANO
DE SANT'ANA



- O que me diz esse quadro
que a professora ostenta
inimiga/amiga cultivando no menino
a sua escrita primária
e aflorando no adulto
sua fúria imaginária?
- O que quer de novo a mestra
com o álbum de falsas fábulas
frente ao velho adolescente contido
nas calças de seu desejo
- menino tido como desatento
com as asas de seus olhos
brincando no verde vento?
- quer refrear em mim
a imaginação demente?

- quer me fazer exhibir
a ortografia nos dentes?

- ou quer me ensinar a mágica
de tratar um tema exposto pelo avesso
e desvelar na máscara do texto
o duplo rosto?
- Será que ela não entende
que em tempos de ditadura
a imaginação se anula
e gera além da moldura
outra gravura
como um louco que descerra
na escuridão de seus gestos
a interna luz da loucura?

Examino a cena exposta:

um burrinho e uma menina
quatro pintos e a galinha
a bananeira no mato
uma parte da casinha...

– Só isso?

– Como tirar poesia
de coisa tão comezinha?

Este é um quadro
por demais
bem comportado

parece povo marchando
em militar feriado

é tão certo
quanto errado
é um verso de Bilac
exato e perfunctório
como a prosa de cartório
de Coelho Neto
em seus sonetos

tão inútil e formal
quanto análise gramatical

caçando o sujeito oculto
arrolando seus objetos
prendendo seus complementos

e confundindo poema e frase
com inquérito policial.

Meço a mestra com impotente gesto. Pequeno
e burro menino desamparado. Pintinho
junto à galinha

– que verde
legume alimenta a fome de carinho
de minha avidez menina?

Dessem-me um outro tema:

e eu menino tiraria do anzol desse poema
o peixe da redação. Socorreria a menina aflita
fugindo aos bicos dos gansos. Brincaria
com o cachorro que faz mágicas de gente. Iria
com as raposas na caça das presas verdes. Embalaria
a esperança no colo quente da infância. Pularia
o muro e o medo para jogar com a emoção.

Não seria

um sapateiro poeta remendão
sapateando rimas com a mão.

A professora olha a turma
e lança, ao seu modo, a ajuda:

 pensem na família das figuras
 no antes-depois da cena
 o que imaginam os heróis
 e o que falam os animais.

Já penso em iludir a mestra e descrever tal bestiário
que não caberá nas lentes:

 uma formiga na telha, uma abelha
 na folha da bananeira, uma larva
 na roseira junto à cerca do riacho
 que deságua
 onde eu me perco e me acho.

– A professora notará?

 – E se eu disser que uma girafa
 está comendo os nossos sonhos
 e um gafanhoto perverso
 censurou-me o verde e a sombra?

– A professora enxergará?

 – E se eu disser
 que o hipopótamo do medo
 afogou-me em desespero
 e um gorila insaciável
 comeu-me a alma e a bandeira?

Abre-te, Sésamo!

o burro aqui martela
com sua testa de ferro e paina
sobre a bigorna do texto.

– Que título dar ao trabalho?

“férias no campo”?

“visita à prima”?

“Rosinha, minha burrinha”?

(reluta a mente empacada
ante a cenoura servida).

3

Mas aquele burro no centro da gravura
me olha com tal ternura
que eu

“aluno do Grupo Escolar Fernando Lobo
onde entra burro e sai bobo”

menino cabeçudo
preguiçoso e sem estudo
que na sua confusão
júlga
que estátua eqüestre e equitação
têm a ver com natação

eu, infante em pele de asno,
descubro
que aquele burro sou eu.

Aquele burro me tange
mas não é a morte com alfanje
correndo solta no pasto

– é a vida

em pêlo
parada e santa
no lago de minha infância

– é a vida

que salta mansa da estampa
rebrilha na superfície

– e me devolve ao espelho.

E assim eu-duplo narciso
príncipe com pata e rabo
burro com capa e espada
me perco no lago abismo
e vejo crescer orelhas

— no meio de meu juízo.

— É lenda?

— É espelho?

— É lente?

ou gravura transparente
onde vejo representar
o desejo adolescente?

Atrás da gravura, eu sei,
deitado nu, no presépio
há um menino carente
exposto à fúria do rei

— e eu quero fugir pro Egito
no colo de minha mãe.

Entrar nesse estábulo
é agravar as agruras do passado no presente
mexer no estrume que perdura
e ir tapando o nariz

pois sob o azul-e-branco uniforme
punge

— adolescente —
o sexo em cicatriz.

4

Passo a mão sobre a carteira
áspera
onde a gilete sangrou
o amor sobre a madeira
e lanhou
os corações trespassados.

Passo os olhos na parede

na calça

na paisagem que desborda
da parede

e, de repente:

tudo é texto é tudo texto

que extravasa da gravura
rompe a moldura da sala

é texto tudo o que vejo

é texto tudo o que piso

e já não há mais fronteira

entre a gravura e meu corpo

entre o menino e a carteira

entre o que é cena primária

e o que é cena brasileira.

Tatuado, amarelo e verde

meu corpo virou bandeira

Pedro Américo me pinta

com gritos de independência

Caxias, Barroso, Osório

– sou menino furioso

trotando murros no rosto

do vizinho paraguaio.

E no quintal

pende um fruto

no ouro de mil sementes

como um desejo morto

nas cordas de Tiradentes.

E sou um grêmio de gestos

seleta pintada em sépia

crestomatia arcaica

embandeirado auditório

colorindo as faces

no rubor das horas.

Eu me lembro, eu me lembro, era pequeno

o mar bramia e o meu desejo entre as pernas da vizinha

já latia. Mas por que tenho que ser o responsável

pelo certo e o torto? e além do “Cão Veludo” – magro,

asqueroso, revoltante e imundo

– ser também “O Pequenininho Morto”?
Não, não quero ficar aqui empacado ao pé da serra
perdendo o melhor da festa
– sigo para a “Última Corrida de Touros em Salvaterra”.
Sou um índio guarani cantando óperas
na fúria das ditaduras? Não, não vou ficar aqui com alma arrebanhada
quero “O Estouro da Boiada”. Cansei
de ser aquele menino com o dedinho estúpido
num dique seco da Holanda
– que inundem os campos de tulipa
numa florida ciranda.

Quero saltar as janelas
e fechaduras da história

quero crescer, ir lá fora
conhecer Mário de Andrade

quebrar a grade dos anos
e soltar Graciliano

compor com Murilo Mendes
a *Poesia Liberdade*

5

É texto tudo o que vejo
é texto tudo o que piso
e o que não sinto ou percebo
também é texto
invisível
derrama-se no papel
a louca escrevinhação
escorre a escrita nas calhas da mão
como chuva-manga, de verão
é a enchente do Paraibuna
me levando de roldão
e o retrato do ditador
com a tarja verde-amarela
despenca lá da parede
mergulha na redação.
Mas como um peixe político
caminha por sobre as águas
chega ao palanque seco
e do que era um naufrágio
revém um sufrágio louco
com banda, churrasco e palmas.

É tempo de guerra alhures
e aqui a paz da tutela:

galinhas verdes desfilam
seus ovos frente ao Catete
chocando uma páscoa torta

e as raposas vermelhas
armam ninhos nos quartéis
e atacam na noite morta.

É tempo de guerra alhures
e aqui a paz da polícia:

Filinto Müller é quem toma
a tabuada da classe
e deixa na história impressa
o sangue da palmatória.

É tempo de guerra alhures
e a paz no subsolo:

Monteiro Lobato é preso
e escreve sobre o escândalo
do ferro e do petróleo
põe dinheiro do próprio bolso
no poço
o governo vira o rosto
perora
mas o petróleo não jorrá.

– O que mais se aquartela
sob a cor dessa aquarela?

– brilha o luar de prata
sobre a pele da mulata
enquanto na verde mata
o povo seresteiro
brasileiro
no poleiro
verde-amarelo
é um caboclo sestroso
– em *estado novo*.

Lá vai o ditador
entrando pra Academia
com todos os votos:
quarenta vivos
e cinco mortos.

O ditador pinta o sete com os políticos
é futurista regionalista, é político apartidário
e fala de fome e povo

– num painel de Portinari.

O ditador aprende com Niemeyer a arquitetar o poder
mistura discurso e ferro, argamassa promessa e areia
e enreda o povo e a esperança como uma aranha na teia.

O ditador é pequeno, mas não é bobo
é capaz de solo e coro
e sem que Villa-Lobos veja

se oculta na partitura
e surge na praça rindo
regendo e encantando o povo.

Lá vai uma barquinha carregada de soldados
para Monte Castelo. Meu primo nela.
Lá vem uma barquinha com heróis de figurinha:

General Clark 37
Pára-quedista 88

algumas eu tenho duplas
no elástico da carteirinha

troco o “soldado australiano” pelo “arco do triunfo”
os “escombros de Rotterdam” pelas “cinzas de Stalingrado”

Que era assim que eu guerreava:
no bafim ali na esquina
no papagaio e purrinha
no pião e amarelinha
num *cowboy* de cabra-cega.

Meu pai lê nos jornais as figurinhas nacionais:

- Getúlio, Prestes e Plínio
– nas páginas frontais
Jeca Tatu e Lampião
– lá no fundo do sertão
e o mais é Dutra e baianas
Cármen Miranda e Juarez
bananas e Góis Monteiro
e outros legumes menores
conforme queira o freguês.
- Isto é quintanda? – Isto dá samba? Olho de banda
a esquadrinhada história e me entristeço:
– cada um tem na infância as figurinhas que merece.
- Se você for homem
me espere lá fora
- e assim fãmos adiando
a coragem para o futuro
a honra para outra hora.
- Quem for homem
cospe aqui primeiro
- e começou a cuspir
no chão
todo o povo brasileiro.
- Se você for homem
me espere na esquina
- e começou nossa espera
adiando para o futuro
o nosso acerto com a história.

O mundo lá fora em guerra
e lá vem a turma do Santo Cristo
atrapalhar nosso jogo
são maiores e mais fortes
são os alemães em Dunquerque
e afundam barcos na costa
e arrasam Varsóvia, Londres.

E a gente correndo pra casa, no gueto do quarto
– ou quintal
chamando os irmãos maiores
– os americanos do norte
e recuperando a paz e a bola
– mas sempre perdendo o jogo.

Um dia serei soldado
mas soldado
de segunda classe, reles burocrata, nº 32
– café pra oficiais e poemas
para provincianos jornais. Não irei a Suez
ou ao estreito de Gaza. Sou da classe de 37.
Acabou de morrer o ditador.

**Ninguém jamais pensaria
que o ditador, hábil artista,
um dia suicidaria
deixando exangue o povo
só com sangue na marmita.**

**Estarei de prontidão, em guarda,
atrás da estação**

na espreita das novembradas
olhando os vagões do tempo
e as máquinas paradas.

**Na falta do que fazer
no escuro com a alma acesa
com a ponta da baioneta
risco versos na parede
ou desmonta
o rifle e a ilusão.**

**Outro soldado me vem render.
Não tenho nada pra dar
senão as peças da arma**

– embaralhadas na mão.

6

Olho o que escrevi aflito.

- É isso uma redação?
ou escrita vadiação?
- Estou reinventando a história?
Cavando uma cova viva? Ou
no presente escrevendo o passado
- de trás pra frente?

Isto já me lembra antiga prosa:

– O Velho, o Menino e o Burro
no caminho do absurdo

o menino
o burro
o velho

o povo
o poeta
o texto

– Quem é que carrega quem?

– O menino carrega o velho? O poeta
carrega o texto? E quem é o burro da história? Quem
sobrecarrega o povo?

– Aquele burro sou eu? ou é o povo?

burro velho burro novo
comendo a verdade crua das ruas
sob os arreios da usura
e descomendo nos morros
o ouro que escorre nos vagões
para outros portos e bolsos

Burro bravo e burro sábio, aquele é o povo
com quem aprendo provérbios
de forma invertida e rude:

– quero antes um asno que me leve
que governo que me derrube.

Aquele burro não é um alazão, pinga dos pampas
mais parece um asno escravo
negrinho do pastoreio
já formigando na cova.

– Sou fraco?
Sou forte?
Sou filho
do Norte?
ou um jegue nordestino
que desce a serra da morte
de cuja carne exportada
os samurais fazem corte
e servem como petisco
nos restaurantes em Tóquio?

Bom seria que aquele burro fosse
a besta de Balaão
murmurando para o profeta
– como guiar o seu povo.

Ao contrário, ali estou, ali estamos
como a asna de Buridan
entre dois montes de feno:

– o imaginário do texto
e a fome real no espelho.

7

Passam-se as horas.

Terminou a redação? a ditadura? a escola?
Minha alma infantil quer recreio
pernas livres, grito ao sol, desalinhados cabelos
pão com manteiga, queijo e democracia ao meio.

Sobre a carteira

a escrita torta me espreita
há quarenta anos

– e lá fora

a vida se agita aflita
e brilha no corpo
que inscreve a alegria

– a céu aberto.

Há muito deveriam ter batido essa sineta.

Olho meus companheiros.

A mesma ânsia menina:

**Julieta e Osman
Ricardo e Gullar
Lygia e Antonio
Veiga**

– e Marina.

**todos exaustos de estar na mesma cela da sala
na ditadura da escola**

Sobre a carteira

**um texto infantil sai do punho cerrado do menino
faz-se rascunho de uma escrita futura
sem que o adulto o possa jamais passar a limpo.**

Terminará meu tempo

**mas esta composição, estou certo,
não terminará nunca.**

Uma teoria do poder em educação

NICHOLAS BURBULES

Introdução

Quando definimos conceitos sociais nós nos envolvemos numa atividade normativa, porque selecionamos e enfatizamos certos aspectos do ambiente social em detrimento de outros e porque fazemos essa escolha em termos de certos propósitos, valores e interesses que raramente são explicitados. Podemos tentar justificar conceitos sociais em termos de seu valor explicativo ou preditivo ou em termos de sua posição dentro de uma teoria mais ampla, mas tais justificações devem ser referidas a critérios de utilidade que, no domínio social, pelo menos, dependem de juízos políticos ou éticos. Certos conceitos controversos – por exemplo, “família”, “estupro” ou “classe” – carregam sua parcialidade de forma muito próxima à superficialidade. “Poder” é certamente um desses conceitos e as inúmeríssimas tentativas feitas para defini-lo e redefini-lo são uma indicação não de que ainda não “acertamos”, mas de que os teóricos políticos e sociais têm muitos diferentes eixos para movimentar.

Enfatizo esse aspecto no início, porque eu não reivindico a proeza de que aqui, finalmente, esteja a forma correta de pensar sobre o poder. Proporei uma teoria do poder, mostrarei como ela é diferente de versões anteriores e sugerirei que ela tem vantagens dadas certos propósitos e valores que tentarei tornar explícitos. A teoria aqui oferecida descreve e explica importantes elementos de nossa vida social e política, mas o faz de um determinado ponto de vista; explicitamente, o de que uma organização mais democrática e igualitária da sociedade é tanto possível quanto desejável e de que a educação pode ter um papel a exercer na realização daquele tipo de sociedade. Eu argumentarei, em re-

sumo, que o poder e as lutas de poder são consequências de conflitos subjacentes entre interesses humanos; que esses conflitos são inevitáveis dada a natureza hierárquica de nosso sistema social; que o poder está latente nas estruturas de ideologia, autoridade e organização; e que a resolução do problema do poder não está nem em simplesmente exercer poder nem em “obtê-lo”, mas em transformar os conflitos subjacentes de interesses que lhe dão origem. As instituições educacionais, eu concluirei, são (como usualmente) tanto cúmplices na criação e na perpetuação do problema quanto, potencialmente, canais para revelar e criticar a natureza e as origens do poder e portanto, para nos dar uma oportunidade para transformar suas bases.

O poder: visões tradicionais

Muitos dos que escrevem sobre o poder oferecem tipologias – com frequência, aliterativas – que listam as formas que o poder assume e nos termos dos quais certos conceitos associados (controle, influência, coerção, autoridade) podem ser definidos. David Nyberg, por exemplo, oferece os quatro “Fs”: Força, Finança, Ficção e Fidelidade (Nyberg, 1981). Eles correspondem, aproximadamente, aos itens do verso de Kenneth Boulding:

Quatro coisas que movem a humanidade
São: ameaças, troca, persuasão, amor.

(Boulding, 1965, p. 292)

John Kenneth Galbraith, num livro recente, apresenta seus três “Cs”: (punição) Condigna, (recompensa) Compensadora e (persuasão ou manipulação) Condicionada (Galbraith, 1983, pp. 4-6, pp. 14-29). Dennis Wrong oferece Força, Manipulação, Persuasão e Autoridade (sendo que Autoridade

tem cinco sub-categorias (Wrong, 1979, pp. 21-64). Peter Bachrach e Morton S. Baratz oferecem uma relação similar à de Wrong, mas dividem “Persuasão” em “Influência” e “Coerção” (Bachrach e Baratz, pp. 100-6). Pode-se gastar muito tempo nesse tipo de coisa, a qual, freqüentemente, equivale a decidir se se deseja agrupar laranjas com maçãs porque ambas são frutas ou com cenouras porque elas têm a mesma cor.

Esses enfoques tipológicos são limitadores por várias razões. Primeiro, eles supõem que o poder é algo que um indivíduo ou grupo tem, e usa, e que o que difere é a forma de usá-lo; um tal enfoque enfatiza os meios do poder relativamente aos seus efeitos. Segundo, segmentar o poder em várias formas leva-nos a ver essas como divisões naturais ao invés de vê-las como categorias que são elas próprias socialmente construídas e a hipostasiar aquilo que, na realidade, constitui pontos artificiais de ênfase. Terceiro, a própria tentativa de classificar as formas discretas que o poder assume desvia a atenção do aspecto interrelacionado de certos elementos (p. ex., a persuasão e manipulação), do caráter “superposto” dos elementos do poder (nós não vemos o elemento de força que subjaz ao acordo contratual aparente), e da natureza sistêmica do poder na sociedade como uma “rede” contínua de relações que captura as pessoas numa série de efeitos que são apenas parcialmente intencionados (tal como argumenta Michel Foucault) (Foucault, 1980, pp. 141-42, 188).

Em geral, as teorias tradicionais do poder têm suposto que o poder é uma propriedade de pessoas *individuais*, forjado *instrumentalmente* como um meio para obter resultados *intencionados* particulares. Essas três suposições (os três “INs”) têm impedido as teorias existentes de: (a) tratar adequadamente o caráter recíproco das relações de poder, (b) considerar a eficácia do poder como um sistema conservador, dificultando o dissenso e a transformação, senão impossibilitando-os – e portanto, tão identificável na perpetuação do *status quo* quanto na obtenção de propósitos intencionados e determinados – e (c) reconhecer a inerência do poder em certas instituições independentemente de que alguém ativamente as escolha ou dirija.

A definição de Steven Lukes chega mais perto do alvo: “A exerce poder sobre B quando A afeta B em uma forma contrária aos interesses de B” (Lukes, 1974, p. 27). Esta versão não está presa a indivíduos específicos, ou a resultados especificamente intencionados. Ademais, ela torna explícito um juízo que é, eu creio, essencial às discussões sobre o poder; o de que B é afetado contra seus interesses. Entretanto, este enfoque levanta um problema, como Lukes reconhece: em sua definição o poder não pode ser exer-

cido para forçar um resultado que seja em favor dos interesses de B (p. ex., os pais que dão uma ordem para evitar que o filho seja atropelado na rua). Lukes apresenta uma resposta embaraçada (Lukes, 1974, p. 33)¹. Como argumentarei mais adiante, uma teoria do poder requer uma forma de identificar aonde residem os interesses pessoais; sustentarei que não se pode analisar um caso particular, à parte de um contexto mais amplo de relações entre as pessoas em questão e dos interesses que elas partilham ou não. Onde não haja nenhum conflito de interesses (digamos, em relação à segurança dessa criança), a ordem não constitui um exercício de poder; entretanto, um conflito de interesses pode surgir sob diferentes circunstâncias se a autoridade dos pais é atendida mas a autonomia da criança não. Deve ser dito que diferentes observadores julgarão conflitos de interesses diferentemente, de forma que alguns identificarão certas situações como envolvendo poder, enquanto outras discordarão. Não há como evitar tais desacordos enquanto “poder” retiver seu valor crítico. Se “poder” significasse “eficácia”, não haveria a mínima necessidade de discuti-lo mais.

A base de uma concepção relacional de poder pode ser encontrada na definição de Anthony Giddens:

O poder no interior de sistemas sociais pode então ser tratado como envolvendo relações reproduzidas de autonomia e dependência na interação social. As relações de poder portanto são sempre de duas mãos, mesmo que o poder de um ator ou grupo numa relação social seja diminuto comparado a um outro. As relações de poder são relações de autonomia e dependência, mas mesmo o agente mais autônomo é, em algum grau, dependente, e o ator ou grupo, mais dependente numa relação, retém alguma autonomia (Giddens, 1979, p. 93).

Foucault caracteristicamente coloca esse ponto de forma ainda mais extrema: “não se tem aqui um poder que esteja inteiramente nas mãos de uma pessoa que pode exercê-lo sozinha e totalmente sobre outros. Ele é uma máquina em que todos são apanhados, tanto aqueles que exercem o poder como aqueles sobre os quais ele é exercido” (Foucault, 1980, pp. 165).

Uma concepção relacional do poder enfatiza dois aspectos do problema. Primeiro, o poder não é uma relação que é simplesmente escolhida (ou evitada), mas uma relação tornada mais ou menos necessária pelas circunstâncias sob as quais as pessoas se reúnem. Essas circunstâncias incluem um

pano-de-fundo de interesses compatíveis ou conflitantes; uma pressuposição ou expectativa de certos papéis que restringem as alternativas que os agentes vêem como possíveis; ou características psicológicas – algumas vezes inconscientes – que predispoem as pessoas a exercer posições dominantes ou submissas na relação (Therborn, 1980, pp. 15-16). Essas circunstâncias e predisposições constituem um molde ou padrão que a relação tenderá a seguir: as pessoas raramente as escolhem e frequentemente permanecem bastante inconscientes a seu respeito. As pessoas podem reconhecer e resistir a esses limites, mas se essa determinação não é mútua, as inclinações de uma pessoa na relação podem restringir as opções de outras. Mesmo que a determinação seja mútua, as pessoas frequentemente descobrem que, por causa de seus hábitos e predisposições, os próprios termos e métodos que elas utilizam para criticar e tentar transformar a relação, na realidade tendem a reforçá-la.

Dá o segundo aspecto, de que nas relações de poder existe usualmente uma tensão entre *consentimento* e *resistência*. Embora um agente numa relação de poder possa ser bem sucedido em suscitar ou impedir ações de outros, ressaltam duas conseqüências: primeiro, as alternativas do agente em vantagem são também limitadas pela relação (p. ex., ao trabalhar para conservá-la); e segundo, o agente em vantagem frequentemente depende do envolvimento cúmplice do agente em desvantagem e assim deve ceder ao outro uma área de autonomia e mesmo resistência. Enquanto a tensão entre resistência e submissão durar, é exato dizer que *X* tem poder sobre *Y* quanto que *Y* dá poder a *X*. Entretanto, nem todas as relações de poder conservam essa tensão. Algumas vezes o desejo de dominar destrói a relação – na verdade, destrói pessoas – como quando as relações de poder assumem a forma de violência física ou psíquica extrema. Nesses casos, em que a *prevenção* é frequentemente o objetivo primário, o consentimento não é exigido, e a resistência pode não ser possível.

Poder e Interesses Humanos

O poder é um assunto fascinante para nós: obtê-lo, usá-lo, admirá-lo, etc. Ele é um elemento em todas as relações humanas no tempo presente, porque nós não sabemos ainda como viver sem ele. As relações de poder iniciam por um estado de *interesses conflitantes*. Nem todo o conflito é um conflito de interesses; um conflito de interesses existe onde existe um jogo de soma-zero no qual ganhar ou manter uma vantagem em favor de uma pessoa ou grupo necessariamente implica em desvantagem para outros. Uma si-

tuação dessas pode envolver riqueza desigual, influência política, diferenças de status ou certos privilégios; frequentemente essa situação é exacerbada por condições de escassez. Contra esse pano-de-fundo de interesses conflitantes, todas as relações sociais assumem um significado de poder porque as *relações de poder suprimem, encobrem, conservam ou negam conflitos de interesses*: o típico problema do poder consiste em obter consentimento a despeito de um conflito subjacente de interesses; em tornar a parte em desvantagem, cúmplice na perpetuação de sua desvantagem. É porque o “poder” envolve este cálculo de interesses conflitantes que ele tem valor crítico, mesmo quando os “meios” do poder parecem ser benignos.

Um corolário resultante desta concepção é o de que quando julgamos não haver um conflito de interesses, nós não designamos uma relação social de relação de *poder*. Como acontece com a definição de Lukes, essa visão encontra uma dificuldade: pode o poder alguma vez ser invocado para forçar a obediência que seja no interesse da “vítima” (p. ex., uma mãe ordenando uma criança, ou um professor punindo um aluno)? A resposta é complexa. Primeiro, os meios invocados para obter a obediência são relevantes para o julgamento, porque o uso de certos meios (tais como violência física ou intimidação) *cria* um conflito de interesses onde antes poderia não existir nenhum. Não é somente o fato de que certos meios são intrinsecamente indesejáveis, mas também que eles podem constranger ou distorcer o desenvolvimento futuro da relação. A identificação do poder não é somente sincrônica, mas diacrônica; não é simplesmente uma questão da relação momentânea no presente, mas de como aquela relação (a) posiciona-se em relação a relações anteriores envolvendo aquelas (ou outras) pessoas e (b) afeta relações potenciais futuras envolvendo aquelas pessoas (ou outras). Dá um segundo ponto: as análises do poder referem-se a um pano-de-fundo histórico no qual são estabelecidas predisposições e inclinações que moldam e limitam a relação, as quais são, por sua vez, reforçadas por ela. Podemos julgar que essas constituem um conflito de interesses não somente para os agentes específicos no momento particular, mas, por causa da perpetuação de um *padrão* de relações, para eles e outros no futuro. Terceiro, o grau de auto-reflexão e de liberalidade influenciará nosso julgamento sobre se há ou não um conflito de interesses. Quando um pai ou professor diz, por exemplo, “Eu devo punir-lo para seu próprio bem”, muito de nosso julgamento vai depender das considerações seguintes: se concordamos que é para o bem da criança, se pensamos que a punição é apropriada, se vemos meios alternativos para que a lição tenha efeito e se cremos que o adulto está sendo

sincero e honesto ao usar a punição como um último recurso. Onde a preservação de um papel superior na relação torna-se seu próprio objetivo, cria-se um conflito de interesses onde podia não existir nenhum antes. Assim nós verificamos se a relação tende a promover a autonomia em ambos os agentes e se ela tende a uma maior igualdade e consenso, para decidir designá-la uma relação de poder.

Quanto ao problema de Lukes, então, não devemos designar uma relação como sendo uma relação de poder no caso em que não haja nenhum conflito de interesses (o pai e o filho é um exemplo típico) e pode-se usar meios que “parecem” poder em outros contextos, mas que não são expressões de poder numa situação específica. Desnecessário dizer, dados os juízos acima, que esta determinação é muito sutil e arriscada. A adoção de certas atitudes e estratégias, apesar de seu caráter provisório, pode levar ao seu uso cada vez maior. A adoção de um papel autoritário e de privilégios tem um custo em termos de transformar o potencial futuro da relação. E alguns métodos, tais como violência e intimidação física, criam conflitos de interesses de forma inerente e estão sempre carregados de poder. Outros meios, os da persuasão e da obtenção de consenso, tendem a preservar a relação e a enfatizar interesses *comuns*; nessa medida eles evitam os problemas do poder e da dominação.

Essa exposição levanta uma dificuldade adicional: como nós determinamos onde estão os interesses humanos? Há duas alternativas indesejáveis imediatamente aparentes. Uma é aceitar pelo seu valor aparente aquilo que as pessoas acreditam como sendo seus interesses; a outra é tentar certificar-se de forma independente quais são os interesses, quer elas os reconheçam ou não. O primeiro método, “subjetivo”, tem a virtude de respeitar as pessoas, mas há o risco de reificar seus erros ocasionais e auto-ilusões. O segundo método, “objetivo”, tem a virtude da imparcialidade, mas há o risco da condescendência e do paternalismo. Nenhum dos métodos está a descoberto de equívocos. Como John Dewey, devemos questionar esta forma de definir alternativas. Além disso, *devemos verificar nossos métodos de determinação dos interesses e das relações de poder, como sendo eles próprios potenciais questões de poder*. Certamente uma das explicações principais que se dá para exercer poder sobre outros, ou para justificá-lo frente a eles, é a pretensão que se sabe mais e se está mais apto a servir os interesses dessas pessoas.

Aqui o melhor enfoque disponível é dialógico (pedagógico no sentido Sócrático) e em alguns respeitos terapêutico. Podemos perguntar a outros quais que eles acreditam sejam seus interesses, mas podemos também

questioná-los; podemos apresentar-lhes versões alternativas de seus interesses e revelar inconsistências ou ambigüidades em suas próprias versões. De forma alternativa, eles podem adotar a visão a curto prazo, e nós a visão a longo-prazo (ou vice-versa). No final, podemos convencê-los ou sermos convencidos nós mesmos; em qualquer dos casos nosso julgamento, então, terá mais probabilidade de ser exato é menos probabilidade de ser autoritário. Um *processo* prático, contextual, é a melhor proteção contra o subjetivismo crêdulo e o objetivismo pretensioso. Algumas vezes esse diálogo deve ser indireto (como no caso de pessoas ou personagens históricas em uma terra estrangeira) e algumas vezes ele é parcialmente imaginário; mas, na medida que tentamos nos informar sobre como outros compreendem o mundo e seus interesses, podemos, ao menos, estar confiantes de nosso melhor e mais honesto esforço (e em questões de poder, isto é, frequentemente, o máximo que se pode esperar). Entretanto, juízos sobre o interesse, e portanto juízos sobre o poder, diferirão de forma ampla. Aquilo que você chama de “poder”, eu posso chamar de “benigno”. Podemos discutir a questão, mas podemos não chegar a um acordo. Supondo que tenhamos identificado uma relação de poder como sendo uma relação fundada num conflito de interesses, permanecemos com o segundo nível de questões relacionadas à qualidade da própria relação.

Dominação, submissão e consentimento

Nyberg (1981, pp. 45-46) sugere que todas as relações de poder são consensuais². Existem dois problemas sérios com essa formulação. Primeiro, *consentimento* significa que se tem uma atitude aprovadora, quando claramente há casos de obediência relutante, coerção e hábito que não incluem essa atitude. Submissão é uma palavra melhor e menos avaliativa. Contudo há relações de poder que não envolvem sequer a mínima submissão, como no caso do uso esmagador da força física ou psíquica, que eu chamarei *dominação*. Este é o segundo problema. O que temos é um *continuum* de relações, começando com os extremos de dominação numa ponta e do consentimento na outra, com uma gama de graus de submissão relutante ou voluntária no meio. Usualmente uma relação de poder inclui algum grau de submissão; dá-se uma ordem e espera-se uma resposta. Mas, num extremo, o uso da força para provocar, ou especialmente *impedir*, a ação não requer nenhuma submissão de qualquer espécie: a vítima é quase inteiramente objetificada e passiva. No outro extremo, aquele do consentimento, também não há nenhuma submissão, no sentido de participação forçada; ambas as

partes cooperam ativa e conscientemente, sem coerção nem mesmo do tipo mais indireto – na sua forma pura não há relação de poder, porque não há conflito de interesses, seja de objetivos seja de meios. Dominação e consentimento nesses extremos são relativamente diretos; o vasto terreno intermediário das relações de poder envolvem uma gama de submissão coagida ou voluntária, e nessa faixa a *resistência* é sempre uma possibilidade (Foucault apud Poulantzas, 1978, p. 146). Cada um desses termos, dominação, submissão, consentimento, resistência, e sua relação, exige discussão adicional. O *consentimento* é um ideal nas relações humanas. Envolve uma situação na qual, antes de tudo, não existe um conflito subjacente de interesses; as pessoas reúnem-se no curso de uma ação, ou aceitam um dado estado de coisas, porque elas, de forma comum, reconhecem um propósito que cada uma delas aprova. Para repetir um ponto anterior, entretanto, é possível que possam estar equivocadas nesse julgamento, como quando as partes vêem sua relação em termos excessivamente pessoais e ahistóricos ou quando as condições de consentimento envolvem informação parcial ou imprecisa. Nesses casos um observador externo pode identificar conflitos de interesses que as próprias partes não reconhecem e dessa forma revelar seu “consentimento” como mal informado; portanto a relação deve ser melhor descrita como sendo de “aquiescência”, porque há um elemento de poder na relação, quer os participantes reconheçam ou não. Isto leva a um segundo ponto: o consentimento é uma expressão de julgamento informado e autônomo das partes envolvidas. Limites na racionalidade daquele julgamento são vistos como impedimentos ao consentimento. Entretanto, se vamos respeitar e promover a autonomia dos outros, não podemos, como observadores, supor sempre que nossa percepção de um conflito de interesses, ou da parcialidade e da imprecisão da informação, ou da racionalidade contaminada ou “consciência falsa” do julgamento dos outros, seja sempre correta (daí a necessidade de identificar os interesses e o contexto das relações sociais através do diálogo) (Rorty, 1982, p. 202). Terceiro, as relações consensuais são caracterizadas por posições sociais igualitárias, respeito e preocupação mútuos e por elementos afetivos tais como carinho, afeição, lealdade e confiança (Freire, 1970, pp. 77-80). Podem existir *conflitos* na relação, desacordos, competição, debate, etc., sem que haja *conflitos de interesses*. À medida em que nos aproximamos das relações consensuais, em que a cooperação e a comunicação servem para identificar interesses comuns e em que não há conflitos de interesses, chegamos tão perto quanto possível de evitar o exercício do poder de uns sobre os outros.

A *dominação*, no outro extremo, é a negação virtual de cada um desses fatores: começa com uma incompatibilidade de interesses, corrói a autonomia, inclusive a ponto de destruí-la e representa um desprezo pelas pessoas e pelos valores humanos. A dominação é sempre a dominação de uma pessoa ou grupo *sobre* outra pessoa ou outro grupo e o significado de “sobre” é o de ausência até da mínima aquiescência ou consentimento por parte da vítima. A dominação tende a *destruir* as relações sociais (algumas vezes destruindo as pessoas), enquanto todas as outras formas de poder, embora coercitivas, buscam provocar o consentimento de uma forma tal a fornecer, ao menos, legitimidade superficial à própria relação. A dominação pode envolver estratégias físicas ou psíquicas e é evidente nos casos extremos da força; ademais, ela é usualmente mais eficaz em impedir a ação que em provocá-la. Assim um caso paradigmático de dominação é o do fuzilamento de um dissidente político que se prepara para discursar: não é exigido nenhum consentimento; nenhuma resistência é possível. Casos marginais de dominação incluem ameaças aterrorizantes ou dominação psíquica, tal como a lavagem cerebral (Page, 1977). Nesses casos há uma espécie de atividade voluntária por parte das vítimas, mas sob essas condições restritas é praticamente verdadeiro dizer que elas não têm nenhuma escolha³.

Submissão é uma categoria mais difícil de definir, porque se refere a uma gama ampla de relações nas quais, por uma variedade de razões, e com graus variados de entusiasmo ou relutância, as pessoas cooperam com as exigências ou expectativas de outras, *seja por ação, seja por inação*. Em alguns casos, a submissão é o resultado de um acordo a respeito do propósito que está por trás da solicitação, e aqui ela aproxima-se bastante do consentimento – exceto pelo fato de que esse acordo é mais parcial, mais mal informado ou mais relutante que o consentimento (Willis, 1977, pp. 188). Em outros casos, a submissão é a resposta à ameaça explícita ou implícita e aproxima-se muito da dominação – exceto pelo fato de que existe uma gama estreita de reação ou resistência possíveis à ordem. Em outros casos ainda, a submissão é assegurada por uma relação de troca, seja ela de incentivo econômico, seja de acordo social. A submissão pode também ser identificada em casos em que, por causa do hábito, ignorância, apatia, preguiça ou graus variados de cumplicidade tácita ou ativa, as pessoas agem para encorajar ou perpetuar um estado de coisas – mesmo um estado que elas não aprovavam se tivessem de enfrentar diretamente a decisão. Essa extensão de aplicações, particularmente no último conjunto de casos, responsabiliza o observador que identifica a situação de poder pela tarefa de espe-

cificar onde está o conflito de interesses e em quais ações, inações ou atitudes manifesta-se a submissão.

A resistência está ligada à submissão, pois nos casos extremos de poder (dominação e consentimento), a resistência não é um fator: no primeiro caso porque ela é impossível ou inútil, e no último caso porque ela é desnecessária. Mas fora das formas puras desses extremos (isto é, na área da submissão), a resistência é sempre uma possibilidade, uma vez que aquilo que é oferecido pode ser retirado: ou a pessoa se recusa a agir cooperativamente ou age de uma forma antagonica e contestatória. A resistência é frequentemente expressa como *parte* de uma relação na qual o conflito, o acordo e a submissão eventuais estão em fluxo e refluxo (Willis, 1977, pp. 125-27). Definida dessa forma, a tensão entre a submissão e resistência é a forma que toma a maior parte das interações humanas. Com frequência essa tensão não é expressada diretamente. Pode não ser uma luta face-a-face. Ao invés, ela é, com frequência, expressada em instituições humanas, convenções ou formas de viver que estão distanciadas dos interesses reais em jogo; e portanto a submissão é esvaziada de qualquer sentido de culpa, enquanto a resistência é diminuída de grande parte de seu perigo (seja para o resistente, seja para o resista). Ademais, pode ser dito que certas instituições são especificamente planejadas e executadas com esse efeito em mente; como eu discutirei mais adiante, muitos têm argumentado que essa é uma função primária das escolas.

Eu argumentei que não é útil tratar essas categorias como formas discretas de poder; em qualquer relação concreta vários elementos estão presentes, operando talvez em níveis diferentes de proximidade. Esse ponto pode ser ilustrado considerando um caso específico de submissão, *aquiescência*: é, com frequência, possível induzir outros a *aquiescer* em relação a um curso de ação porque eles aceitam os fins e os propósitos que servem ao seu próprio interesse. “*Aquiescência*” nesta terminologia é mais restrito que “*submissão*”, uma vez que as pessoas podem submeter-se sob coerção ou ameaça imediatas, ou por causa de ignorância ou apatia, sem *aquiescer*. Os meios para assegurar a *aquiescência* incluem persuasão, manipulação, apelos à autoridade e incentivos econômicos de vários tipos, incluindo não somente economias de benefícios materiais mas de prazer, conforto emocional, sensibilidade, aprovação social e assim por diante. Aqui é importante desenvolver três pontos. Primeiro, como pode ser visto a partir do caso econômico, aspectos de força e ameaça podem ser encontrados em qualquer relação particular: incentivos econômicos podem garantir a *aquiescência* mas a sua retirada é

uma ameaça sempre presente e onde estes incentivos incluam *necessidades* psíquicas ou materiais, sua retirada real pode ser tão brutal e injuriosa quanto a violência direta. Segundo, o tipo particular de força, ameaça e *aquiescência* variará dependendo da medida em que a submissão tenha começado a desintegrar-se numa dada situação social: quando as pessoas começam a manifestar maior resistência, a estratégia passa da obtenção de *aquiescência* para a ameaça, para a força, tendendo no fim a vencer a submissão através dos meios de dominação; se não for assim a relação de poder desintegra-se inteiramente. Terceiro, como Dewey e muitos outros comentaristas observaram, “A força... está embutida nos procedimentos do sistema social existente, regularmente como coerção, em tempos de crise como violência aberta” (Dewey, 1963, p. 63). Não é somente o fato de que a força esteja sempre nos bastidores como uma estratégia de último recurso, mas que por estar sempre presente nos bastidores ela é implicitamente um fator mesmo em formas mais voluntárias de associação. O paradoxo da força, entretanto, reside no fato de que à medida que seu uso torna-se manifesto, sua legitimidade torna-se mais difícil de ser mantida; o uso da força, a longo prazo, provavelmente, gerará resistência e tornará os alvos de oposição mais aparentes (Nyberg, 1981, pp. 70-71). Além disso, onde ela destrói a relação ou destrói pessoas, ela pode ser contra-produtora quando a submissão mínima de uma pessoa ou grupo (p. ex., trabalhadores ou estudantes) tornou-se necessária ao poderoso.

Prevenção e privilégio

Eu enfatizei o fato de que as relações de poder residem não somente nas situações em que uma pessoa ou um grupo provoca ações particulares por parte de outros; frequentemente o poder também é inerente à habilidade de manter uma situação existente sem mudança ou com uma amplitude mínima de mudança. No centro deste ponto-de-vista está uma concepção ampliada de controle, removendo as conotações especificamente instrumentais daquele termo (Apple, 1982, p. 264). No caso da *prevenção*, os interesses de um grupo dominante podem ser assegurados não somente provocando a participação ativa, mas também desencorajando ou restringindo a oposição. Frequentemente o poder manifesta-se na rotina das coisas e pode ser tão opressivo quanto qualquer política abertamente repressiva. O poder preventivo pode tomar formas tão amplamente variadas quanto matar pessoas para silenciá-las ou tolerar um certo grau de diálogo “aberto” no qual os assuntos possíveis de serem tratados e o debate estão truncados:

Naturalmente o poder é exercido quando A participa na tomada de decisões que afetam B. Mas o poder é também exercido quando A devota suas energias para criar e reforçar os valores políticos e sociais e as práticas institucionais que limitam o escopo do processo político à consideração pública de somente aquelas questões que são comparativamente inócuas para A (Bachrach e Baratz, 1965, p. 95):

Essas são, nos termos de Bachrach e Baratz, as “duas faces do poder”. O que deve ser acrescentado a essa explicação é que o poder preventivo nem sempre toma a forma de medidas políticas específicas para restringir o debate ou a ação. A persistência de restrições organizacionais ou ideológicas nem sempre depende de acordos específicos ou participação ativa; é uma característica de tais formas institucionais que elas adquirem “vida própria” e *frequentemente restringem as concepções e atividades de seus beneficiários em grau não menor que as de suas vítimas* (Freire, 1970, p. 42). Entretanto, quando a análise do poder é baseada numa análise de interesses, importa pouco a essa análise que as formas institucionais sejam ativamente ou passivamente mantidas.

O *privilegio* é também uma expressão de poder quando chega a ser visto como natural tanto pelo privilegiado quanto pelo não-privilegiado. Porque as relações de poder são dirigidas ao mascaramento ou à perpetuação de conflitos de interesses, o *privilegio* — quando ele não é questionado — reforça a presunção da vantagem. O *privilegio* presumido é um conflito de interesses não questionado. Porque o *privilegio* significa ser capaz de *fazer* ou *ter* coisas particulares, ele é, com frequência, pensado como sendo somente da conta da pessoa privilegiada e não necessariamente relacionado ao não-*privilegio* de outros. Mas porque situações de interesses conflitantes surgem onde haja um jogo de soma-zero, acréscimos à vantagem de uns implicam em desvantagem de outros: a presunção do *privilegio tira vantagem* de outros.

Um exemplo claro e contemporâneo dessa análise do *privilegio* pode ser encontrado nos atuais debates sobre gênero: um homem pode, com relativa impunidade, correr ao longo de uma trilha deserta depois do escurecer; uma mulher o faz somente com risco considerável e com sentimentos de medo e ansiedade. Em que forma significativa podemos dizer que o *privilegio* do homem é uma expressão de poder? Antes de mais nada, existe um conflito subjacente de interesses, porque a mulher tem medo é de um atacante *masculino* (um ataque do qual o corredor masculino está muito mais a salvo) e porque o corredor masculino está mais se-

guro em virtude de ser homem, mesmo que ele seja fisicamente mais fraco que a mulher. Portanto, o *privilegio* do homem está indiretamente relacionado ao não-*privilegio* da mulher. (Isto não seria verdadeiro se, por exemplo, a mulher temesse mais ser atingida por um raio do que o homem). Seu ato é um *privilegio porque* o dela não é⁴.

Alguns *privilegios*, será dito, são justificáveis porque acompanham a autoridade legítima ou um papel organizacional e são necessários para exercer as responsabilidades apropriadas à posição; esse é, com frequência, o caso em contextos educacionais. Algumas vezes o *privilegio* é justificado, como discutirei mais adiante. Mas o que se questiona aqui é a presunção do *privilegio* ou o *privilegio* que fica inquestionado seja pelo privilegiado seja pelo não-privilegiado. Alguns *privilegios* e alguma autoridade podem servir aos interesses de ambas as partes numa relação; onde não há nenhum conflito de interesses, não há poder. Mas relações, que em alguns contextos ou em suas origens, são benéficas para todos os envolvidos, podem, não obstante, tornarem-se perniciosas quando elas continuam depois que seus propósitos foram atendidos, ou quando elas começam a ir além da amplitude da prerrogativa necessária, ou quando a sua preservação torna-se um fim em si mesma.

Um conceito relacional de poder

Como foi observado antes, três suposições tipificam a maior parte das concepções de poder (os três “INs”): que o poder é uma *possessão individual*, exercido *instrumentalmente* para alcançar resultados particulares *intencionados*. Essas suposições surgem de uma analogia, causal, tomada do mundo natural, que considera o poder estritamente em termos de eficácia e efeitos imediatos. Um exemplo claro vem de Hobbes: “O *poder de um homem*, para abordá-lo universalmente, é constituído pelos seus meios atuais para obter algum bem futuro” (Hobbes, 1971, p. 75). Como eu argumentei, tais suposições limitam a utilidade de concepções anteriores, fracassando em abordar o caráter relacional e complexo do poder⁵.

Em oposição a pensar o poder somente como uma *possessão individual*, vê-lo como uma *relação* entre pessoas amplia nossa compreensão: A tem poder sobre B, mas na maioria dos casos B faz A poderoso. Esta forma de análise é familiar a partir de Hegel: o Senhor depende, tanto conceitual quanto praticamente, da existência de um Escravo (Kojève, 1969, cap. 1). Em um nível mais concreto, o poder, na ausência de dominação em sua forma extrema, exige submissão, e tal submissão envolve o potencial para a resis-

tência; na colocação de Giddens, a dependência envolve um certo grau de autonomia e a autonomia um certo grau de dependência. Uma relação de poder fecha e restringe as atividades de ambas as partes, e cada parte define seus propósitos e gama de alternativas em termos do outro. Isto não significa dizer que uma parte não é avantajada e a outra desvantajada na relação; mas tal vantagem e desvantagem relativa é usualmente uma consequência do conflito de interesses existente por detrás da relação de poder (Poulantzas, 1978, p. 147). Na relação de poder cada parte pode obter uma gratificação particular do equilíbrio negociado entre submissão e resistência.

Em oposição a pensar no poder como sendo exercido somente *instrumentalmente*, vê-lo como um meio de *prevenção* assim como de direção e controle amplia nossa compreensão. Por um lado, pode efetivamente servir aos interesses de uma pessoa ou grupo manter um estado particular de coisas através de sua ocultação, do desencorajamento da oposição ou do encorajamento de uma área de ação livre e de crítica que não altere as características essenciais do acordo. Ao menos desde Gramsci sabemos que o controle *hegemônico* pode ser especialmente eficaz e duradouro quando toma a forma preventiva. Liberalmente exercido, ele tolera o dissenso e modificações consideráveis. Relativamente invisível, ele é difícil de ser problematizado, de ser desafiado ou de agrupar a oposição popular contra ele; ele está implícito e latente no senso comum, na maneira ordinária das coisas. Ideológico e institucional por natureza, tal controle hegemônico é menos obviamente pernicioso, menos personalizado e menos dramático em seus efeitos; ele limita, sem proibir expressamente (Gramsci, 1971, pp. 55-56). Por outro lado, o próprio quadro de referência da prevenção é também um quadro de referência da prevenção da *permissão*. Em muitos casos podemos reconhecer e escolher alternativas somente por referência aos pontos fixos de limites variados: "O poder seria uma coisa frágil se sua única função fosse permitir... O poder é forte... porque, como começamos a compreender, ele produz efeitos ao nível do desejo e também ao nível do conhecimento" (Foucault, 1980, p. 50).

Em oposição a pensar o poder somente como dirigido à obtenção de resultados particulares *intencionados*, vê-lo como inerente ao quadro de referência do *status quo* amplia nossa compreensão: no exercício do privilégio presumido, no hábito e na apatia, nos papéis organizacionais e na autoridade inquestionada. Subjacente a essa noção, e ligando-a às duas anteriores, está a concepção do poder como uma *teia*, como um sistema de relações: discursivo, prático, material, intelectual e psicológico. Esta concepção revela, primeiro,

que as relações de poder são, em alguma medida, *recíprocas*, tanto por causa da dinâmica da submissão e da resistência quanto porque uma pessoa com poder sobre a outra, em um respeito, pode ser relativamente sem poder, em outros respeito. Segundo, ela revela que o poder pode ser transitivo em sua natureza e em seus efeitos (o pai bate no filho e o filho chuta o cachorro)⁶. Terceiro, ela revela que a distinção tradicional entre o poder real e o poder potencial é demasiado simples, uma vez que o poder pode ser tão eficaz em sua forma latente quanto em seu uso e expressão visíveis. Quarto, ela revela que as tipologias de "formas" de poder trata como distintos o que são sempre e necessariamente *aspectos* interrelacionados de uma dada relação de poder.

Mas o que significa considerar o poder como uma *teia* de relações? O ponto inicial de uma análise do poder é um pano-de-fundo de interesses conflitantes; o conflito ou a compatibilidade de interesses nem sempre é uma questão de escolha para as partes envolvidas. Elas podem não desejar o conflito; elas podem nem mesmo estar conscientes dele. Mais seriamente, pode existir uma diferença de opinião sobre se *existe* um conflito de interesses ou não; um juízo sobre essa existência subjaz à análise de poder, e este é um juízo no qual um observador pode divergir de outro, ou um observador pode divergir das partes envolvidas. Dado este conflito de interesses subjacentes, qualquer relação que oculta, perpetua ou legitima aquele conflito é uma relação de poder, mesmo que o caráter da relação seja ele próprio benigno; mais frequentemente, entretanto, quando o conflito de interesses é aparente aos agentes envolvidos, a relação necessariamente adquire um caráter coercitivo ou manipulativo. Assim podemos criticar as relações de poder por causa de seus efeitos em manter ou servir uma relação que não seja dos interesses mútuos de todos os envolvidos ou por causa da qualidade da relação mesma, ou mais frequentemente por causa de ambos.

A identificação de uma relação como relação de poder, portanto, tem um aspecto descritivo e normativo: não se é nunca neutro ao se designar uma relação como sendo de "poder". Essa identificação repousa num presumido conflito de interesses; essas posições de interesses conflitantes são os nódulos ou vértices da "teia". Elas frequentemente pré-existem às pessoas particulares que vêm a ocupar a relação. As relações que as pessoas criam e mantêm, tramadas ao longo dos nódulos nos quais elas mesmas se encontram, tornam-se a *teia*-de-trabalho do poder. O poder não é simplesmente uma questão de conseguir pessoas para fazer coisas (ou *não* fazer coisas) mas uma relação de atividades e atitudes humanas entre um pano-de-fundo de interesses conflitantes.

O poder repousa na submissão, não no consentimento; na verdade ele é antagônico às relações igualitárias ou consensuais, porque nenhuma pessoa racional ou autônoma entraria numa relação baseada num conflito de interesses. Nem todo conflito, entretanto, é um conflito de interesses: dois atletas em competição, ou dois debatedores, ou dois políticos podem entrar vigorosamente em conflito dentro de um quadro-de-referência mais amplo de interesses comuns. Aqui, também, um julgamento está sendo feito, a respeito do qual as pessoas podem divergir. Infelizmente, algumas vezes uma pressuposição equivocada de que *existe* um conflito de interesses induzirá as pessoas a ações que *criam*, elas próprias, um conflito de interesses.

Finalmente, a questão do poder e dos interesses humanos pode ser levantada, outra vez, num novo contexto: Quando, se é que é alguma vez, justificado ocupar ou tomar uma posição de poder como um meio para um fim “legítimo”? Frequentemente, por exemplo, a resistência ao poder adquire a forma de uma *luta de poder*, isto é, não somente um afastamento da relação de poder, mas uma tentativa de arrebatar o poder a fim de alcançar seus próprios fins alternativos. Essa estratégia não é nunca válida, no final das contas, eu creio, porque o exercício do poder tem certos efeitos inevitáveis e interrelacionados. Primeiro, ele torna a relação entre pessoas um empreendimento fundamentalmente utilitário, com pouco valor intrínseco, concebido e exercido tendo em vista a obtenção ou a manutenção de certos fins; ou ela torna-se uma relação de conveniência e de auto-reflexão limitada, fruto do hábito, legitimado somente pela familiaridade e pela conveniência. Segundo, as relações de poder mudam as pessoas que as ocupam, através da restrição de sua autonomia, do estreitamento dos horizontes do que as pessoas vêem como possível e – especialmente, mas não exclusivamente, para o poderoso – através da tendência a fazer da manutenção da relação de poder um fim em si mesmo: “Ninguém toma o poder com a intenção de renunciar a ele. O poder não é um meio; é um fim... O objeto do poder é poder” (Orwell, 1961, p. 217). A apreciação pessimista de Orwell em 1984 exagera a questão mas revela uma verdade psicológica: o poder é um tônico sedutivo, viciante mesmo, e qualquer um que o toma, ostensivamente por um tempo limitado e para um propósito limitado, invariavelmente acaba achando cada vez mais fácil justificar retê-lo e exercê-lo além daqueles limites. Como eu argumentarei mais adiante, os educadores têm sido notavelmente suscetíveis a essa tentação.

O poder é um tipo de patologia social: baseadas no que já é uma base conflitiva, as relações sociais adquirem qualidades coerci-

tivas ou manipulativas, a despeito das intenções e propósitos específicos das partes envolvidas – embora com suficiente frequência essas intenções e propósitos explicitamente invoquem o poder. Como uma relação social, e como um estado de ser social para as pessoas, o poder cobra um preço definido e torna impossível uma variedade de relações mais igualitárias e consensuais. Consideradas dessa perspectiva, as relações de poder são, uma vez instituídas nos hábitos da sociedade, inevitáveis. Particularmente num mundo de escassez, os conflitos de interesses são inerentes à natureza das coisas; além disso, há o registro histórico das relações entre grupos, bem como as variadas experiências e histórias pessoais de indivíduos particulares, que afetam todo encontro social sejam lá quais forem as intenções daqueles envolvidos. Vale a pena esforçar-se por relações de maior mutualidade, confiança, consenso e interesses comuns; mas o máximo que podemos esperar no mundo social presente são aperfeiçoamentos específicos e sucessos intermitentes. Nunca poderemos estar certos, mesmo para nós próprios, a respeito de quando o consentimento é plenamente autônomo, sem vestígio de coerção – usualmente ele não é.

A alternativa tentadora é dizer que uma vez que o poder é, dado o presente arranjo da sociedade, inevitável, deve-se tomá-lo e tentar exercê-lo sabiamente e para bons propósitos. Eu argumentei que essa é uma escolha com custos altos e com a probabilidade de ser contra-producente, mesmo considerando as melhores intenções. Enganamos a nós mesmos pensando que nós meramente “usamos” o poder, se não levamos em conta que a relação de poder nos “usa”. Supõe-se, em tais casos, ter uma idéia melhor dos interesses de outros do que eles próprios têm; contudo uma desconsideração habitual do consentimento dos outros e a *presunção* da autoridade e do privilégio inevitavelmente tendem às manifestações mais perniciosas de poder. Tanto a história quanto a experiência pessoal levam a essa conclusão.

Tendo desenvolvido um quadro de referência conceitual e teórico, posso agora tratar mais diretamente do problema do poder na escola e na educação. Minha explicação começa com uma breve análise de três características estruturais do contexto educacional: ideologia, autoridade e organização.

Ideologia, autoridade e organização

Como se discutiu anteriormente, a aquiescência é uma manifestação relativamente invisível do poder: ela não depende da força ou da ameaça explícita da força e envolve um tipo de cooperação das pessoas que pode parecer consensual (mesmo para as pessoas envolvidas). Três arenas principais

nas quais a aquiescência é assegurada são ideologia, autoridade e organização. Atendidos a comentários prévios, elementos de força ou a ameaça de força existem mesmo nessas arenas e um tratamento completo de qualquer instância concreta (p. ex., o sistema judicial ou as escolas) necessitam incluir tais substratos. Além disso, essas três arenas são independentes e se sobrepõem em sua influência em qualquer caso particular.

A *ideologia* é freqüentemente concebida como um quadro de referência de legitimação, como uma justificação para relações de poder existentes. Esta concepção negligencia o fato de que a ideologia é ela própria um elemento-chave na “teia” de poder:

Para colocar a questão de forma aguda: A pode exercer poder sobre B ao conseguir que ele faça o que não quer, mas A também exerce poder sobre B ao influenciar, moldar ou determinar os próprios desejos de B... Não é o supremo e mais insidioso exercício de poder impedir as pessoas, em qualquer grau, de terem queixas através da moldagem de suas percepções, cognições e preferências de tal forma que elas aceitem seu papel na ordem existente das coisas, seja porque elas não podem ver ou imaginar nenhuma alternativa a ela, seja porque elas a vêem como natural e imutável, seja porque elas a julgam de ordem divina e benéfica? (Lukes, 1974, pp. 23-24).

A formulação de Lukes é útil aqui, porque cobre três áreas de efeito ideológico: que o presente estado de coisas é bom; que ele pode não ser bom, mas é, ao menos, preferível à alternativa; ou que pode não ser de forma alguma desejável, mas é inevitável, de tal forma que devemos tolerá-lo (Therborn, 1980, pp. 18-19, 94-100). Assim a ideologia não é simplesmente um meio de racionalização ou coerção, mas também uma forma de gerar entusiasmo positivo em favor de um curso particular de ação ou estado de coisas; ela facilita, e não apenas restringe, a ação.

A ideologia representa um quadro-de-referência de explicação e justificação que acomoda as pessoas *vis-à-vis* umas às outras na sociedade; e freqüentemente isto não acontece menos nas mentes dos privilegiados que nas dos desprivilegiados. Não se deve ver a ideologia, como fazem alguns Marxistas, simplesmente como um instrumento utilizado pelas classes dominantes para promover sua própria posição (Marx, 1970, p. 64). Como outros aspectos do poder, a ideologia constitui um *sistema* contestado de crença e valor que tem sua real coerência e plausibilidade (Geertz, 1973, pp. 218-220). As ideologias combinam diversos elementos carac-

terísticos: elas são suficientemente ambíguas e elípticas para permitir uma gama bastante ampla de interpretação e são assim resistentes à falsificação; elas combinam efeitos descritivos e avaliativos ao usar termos altamente emotivos e conotativos; e elas são atrativas porque ajudam as pessoas a fazer sentido do mundo social e de seu lugar nele. As ideologias explicam, re-asseguram e motivam (Burbules, 1983). As ideologias tornam-se *hegemônicas* quando monopolizam o campo do discurso político e social; quando constituem as suposições inquestionadas de uma sociedade (Kellner, 1978, pp. 46-47). Há uma tendência natural para que elas assim se tornem, não simplesmente porque qualquer grupo as promova ativamente e as mantenha, mas porque a maioria das pessoas aceita a maior parte de seus crenças e valores como naturais e porque elas tendem a aceitar a primeira explicação minimamente plausível das coisas que aparece, se ela se ajusta aos seus preceitos e experiências mais salientes. As ideologias raramente são *impostas* às pessoas (algumas formas de propaganda política o são). Ao invés, elas são insinuadas, por exemplo, por escolas, oradores públicos ou pelos meios de comunicação; interpretadas e compreendidas em graus variados de consistência interna pela audiência; e são então elaboradas e promulgadas como parte do “senso comum”. As ideologias são freqüentemente contestadas ou negociadas entre crenças e valores dominantes e expectativas e demandas populares – e as ideologias duradouras são suficientemente elásticas (ou vagas) para tolerar isto.

Tanto críticos conservadores de inclinação Parsoniana quanto Marxistas de extração positivista supõem que a crítica da ideologia constitui-se simplesmente numa questão de opor as distorções e as falsidades da ideologia aos fatos. A visão de ideologia proposta aqui, entretanto, pede um tratamento mais indefinido e qualificado. Mesmo a identificação de certas crenças e valores como “ideológicas” requer um juízo sobre sua *gênese*, baseado na história social bem como nas psiques particulares dos agentes envolvidos, e seus *efeitos*, outra vez em ambos os níveis, *em termos de relações de poder* (isto é, interesses conflitantes). Usualmente esse juízo dependerá do pronunciamento de que as crenças e os valores são enviesados, parciais ou patentemente falsos. A crítica-da-ideologia inclui o questionamento de suposições não expressadas, da ambigüidade, da falta de clareza, da retórica manipulativa e da falsa representação; é igualmente importante uma exposição do que é excluído do discurso, aquilo que Terry Eagleton chama de “silêncios significantes” (Eagleton, 1976, p. 35). A crítica-da-ideologia expõe a parcialidade do discurso social e político, não somente em termos de imprecisão, mas também (e asso-

ciado a esses) em termos dos interesses servidos por aquele discurso – isto é, em termos das relações prevalentes de poder.

A *autoridade* tem sido pensada, desde Weber, como a prima legítima do poder: onde o poder coage, a autoridade persuade (Weber, 1978, p. 328). Entretanto, a aparência de legitimidade frequentemente se desvanece quando escrutinamos o quadro-de-referência institucional e intelectual no qual a autoridade é alegada ou admitida. Simplesmente porque uma relação não é de dominação não a faz consensual; na ampla gama de relações de submissão, o poder está ainda nas restrições inquestionadas postas sobre a ação ou a imaginação humanas. A autoridade de juízes, doutores ou professores é subscrita não somente por seu conhecimento ou habilidade especial, mas também pelos arranjos institucionais que podem ter pouco a ver com sua autoridade e muito a ver com a manutenção da vantagem ou privilégio: esses incluem símbolos (a toga do juiz), rituais (a lista de chamada do professor) e configurações físicas (a centralidade e a elevação do assento do juiz ou da mesa do professor)⁷. Que esses arranjos institucionais em alguns casos tenham, ou tenham tido uma vez, uma justificação funcional não obscurece o fato de que eles adquirem uma vida semiótica própria. Além disso, mesmo o conhecimento e a habilidade excepcionais (ou a reputação da posse dessas características, o que não é exatamente a mesma coisa) podem ser constituídos como um quadro-de-referência ideológico; por exemplo, as visões políticas de certos líderes religiosos podem conquistar um número considerável de seguidores, a despeito de sua completa carência de conhecimento relevante. Não é suficiente dizer que tais “autoridades” não preenchem certos critérios racionais de habilidade autorizada (Ennis, 1980, pp. 9-10). Do ponto-de-vista das relações de poder, devemos verificar os fatores sociais que lhes permitem passar por autoridades e seus efeitos.

A autoridade está associada com o privilégio, uma vez que certos privilégios são justificados com referência à autoridade. Em casos particulares, e dentro de limites específicos, tais justificações podem ser apropriadas. Mas a presunção da autoridade, como a presunção do privilégio, torna-se uma relação de poder mesmo quando ela possa ter raízes legítimas. Questionar a autoridade não significa rejeitar a autoridade, significa escrutinar quem está na autoridade, porque merece uma tal posição e quais são os limites daquela autoridade. A autoridade inquestionada torna-se autoritarismo e adquire nas mentes, tanto das autoridades quanto nas dos que lhes estão sujeitos, uma qualidade auto-perpetuadora. Quando a autoridade começa a apelar para a tradição como parte de sua jus-

tificação, este é usualmente um sinal de que a sua manutenção sobreviveu à sua validade.

A *organização* como um quadro-de-referência de relações de poder relaciona-se estreitamente à ideologia e à autoridade (Johnston, 1985). A organização burocrática é caracterizada pela *hierarquia*, *especialização* e responsabilidade relegada (existem enfoques não burocráticos de organização, como discutirei mais adiante). Weber considerou a organização burocrática como sendo “tecnicamente o meio mais altamente desenvolvido de poder *nas mãos do homem que a controla*” (Weber, 1948, p. 232). Galbraith, em seu livro recente, considera a organização como sendo básica ao exercício do poder (Galbraith, 1983, pp. 6-7, 57, 65, 68, 183-84). A organização é um elemento essencial numa teoria do poder porque ela move o foco da discussão para além das ordens particulares de uma pessoa e dos atos particulares de outra. Com burocracias altamente desenvolvidas o poder deixa de ser personalizado seja em sua gênese, seja em seus efeitos. Como no caso da ideologia e da autoridade, é usualmente na presunção e na manutenção do *status quo* que a burocracia alcança seus efeitos de poder mais sutis. Uma vez estabelecida, a burocracia restringe e facilita a atividade, para as pessoas tanto no topo quanto na base da rede: ela define categorias de *papel* em termos dos quais as pessoas concebem suas atividades apropriadas, suas metas e seus direitos e deveres relativos a outros. A esse grau, os papéis organizacionais determinam as possibilidades e os limites do empreendimento pessoal.

Com a *hierarquia*, a burocracia reforça, e em certa medida cria, as condições de um jogo de soma-zero; quando os privilégios e as prerrogativas cabem àqueles que estão à cabeça de uma organização, eles necessariamente envolvem a subtração das mesmas de outros. Surge um conflito de interesses quando a posse ou a manutenção de posições no topo torna-se uma preocupação significativa dos que as ocupam (como invariavelmente acontece). Com a *especialização*, a burocracia poda a autonomia e a auto-suficiência das pessoas que ocupam papéis variados, nenhum dos quais é significativo por si mesmo. Ao fazer isto, frequentemente em nome da eficiência, os quadros-de-referência *organizacionais*, na verdade, bifurcam os interesses humanos: (a) porque a interdependência é artificial, condicionada somente pelas preocupações imediatas do grupo, e (b) porque a divisão exata de tarefas é formulada e dirigida por outras pessoas que não as que realmente as irão executar. Com a *responsabilidade* relegada a burocracias tipicamente exercem controle sobre as pessoas ao alocar tarefas específicas cobráveis; portanto, esse aspecto está relacionado à espe-

cialização. Além disso, esse aspecto da burocracia tende a promover a competição e a rivalidade, uma vez que a execução bem sucedida de uma tarefa por parte de uma pessoa frequentemente não envolve promover o sucesso de outras e pode envolver na realidade, impedi-lo. Pode-se responder que as organizações não necessitam envolver esses elementos burocráticos; eu estou sugerindo aqui que onde tais elementos existam, eles necessariamente adquirem qualidades de poder.

A ideologia, a autoridade e a organização, cada uma adquire formas, e surge em contextos, nos quais elas estão relativamente livres do poder. Em cada caso, isto envolve vê-las não como formas de assegurar a aquiescência, mas de promover a participação, a comunicação aberta e o consenso. As ideologias podem ser isto sob certas condições: frequentemente este é o caso quando elas são novas, literalmente “radicais”, contestando e questionando os pressupostos de raiz do *status quo*. Na verdade, é frequentemente possível traçar uma evolução histórica das ideologias (p. ex., liberalismo ou Marxismo) desde uma fase progressista, na qual elas introduzem novas categorias e valores no discurso público, até um crescente conservadorismo, solidificação e mediocridade – isto é, tornando-se hegemônicas (Kellner, 1978, pp. 52-53). A autoridade pode estar baseada em qualificações consensualmente definidas e delimitada por limites relevantes e sensíveis; neste caso ela pode servir a interesses humanos comuns através da partilha da informação, da promoção da discussão aberta e informada e de sua manutenção tão somente através do respeito e da confiança daqueles que concedem a autoridade (em seus melhores dias, os educadores podem aspirar a este ideal). Mas a autoridade, quando não é questionada, é contaminada pelo autoritarismo; pela presunção do privilégio; pelo exercício da prerrogativa além dos limites justificados por conhecimento ou habilidade especiais; pela asserção da autoridade dentro de parâmetros ideologicamente constituídos; e pela tentativa de manter e exercer a autoridade pela autoridade – uma tentação sedutora. A organização pode ser efetivada através de formas que enfatizem a tomada de decisão *participatória* ao invés de hierárquica, de tarefas cooperativas e *coletivas* ao invés de especializadas e da responsabilidade *descentralizada* ao invés da responsabilidade centralizada e delegada por *fiat*. Essas condições não dependem de responsabilidades ou habilidades exatamente idênticas. Organizações desse tipo são mais democráticas em caráter e menos suscetíveis de introduzir relações de coerção ou manipulação. Infelizmente, mesmo essas organizações têm uma tendência a se desintegrar em estruturas mais rígidas e formais em nome da “eficiência”⁸.

Na verdade, em cada uma dessas três

instâncias, a expectativa de vida de instituições verdadeiramente bem sucedidas como sendo não-coercivas, não-manipulativas é limitada e o processo de degeneração mais ou menos inexorável. Impedir o poder nas relações humanas é uma questão de vitórias breves e temporárias e de uma disposição contínua de abandonar formas antagônicas em favor de formas alternativas e experimentais – as quais, elas próprias, tendem a tornarem-se anacrônicas. Nossa tendência a apegar-nos ao familiar *porque* ele é familiar ameaça os interesses humanos (de outros e de nós próprios) *porque* – como pode ser visto na ideologia, na autoridade ou na organização – a manutenção das instituições, quando torna-se uma meta em si mesma, desvia-nos da tarefa de transformar as circunstâncias e dos interesses humanos que aquelas instituições dizem servir. Isto não implica em adotar uma iconoclastia automática; ao invés, como vivemos dentro de papéis e limites *necessariamente* institucionais, devemos submetê-los e a nós mesmos a um escrutínio cético e periódico. A aquiescência das pessoas a diretivas hegemônicas, autoritárias ou burocráticas tender a reforçá-las e legitimá-las, tanto nas mentes dos que as emitem quanto nas do que são dirigidas por elas – se não fôr por outra razão, será pelo fato de que nós adquirimos hábito muito facilmente. Por outro lado, atos de resistência podem ser progressistas quando surgem para questionar os elementos ideológicos, autoritários ou organizacionais de papéis sociais (através da oposição real a eles ou da formulação de papéis coerentes alternativos) e quando evitam tornar-se meras *lutas de poder*, isto é, tentativas de substituir um grupo no poder por outro sem rejeitar a relação básica de poder ou conflitos de interesses que lhe deram origem.

Poder, escola e educação

A fim de identificar relações de poder nas escolas, temos que começar com as questões: Onde estão os conflitos de interesses? Onde estão os jogos de soma-zero? Em princípio, a educação não precisa absolutamente envolver relações de poder; a aprendizagem de um estudante não implica necessariamente em desvantagem de outro. Em princípio, os professores podem funcionar como autoridades legítimas, não como senhores autoritários. Em princípio, as escolas podem *educar* e ampliar as compreensões dos estudantes além do senso comum e do hegemônico. Nos seus melhores momentos, as escolas como instituições e os educadores e estudantes que as ocupam, *minimizam* as relações de poder e promovem as bases para relações humanas esclarecidas, consensuais e igualitárias – mas esses são *momentos*. Tais como presentemente constituídas, as escolas

são locais de variados conflitos de interesses e portanto mantêm as condições para relações de poder mesmo quando essas conflituam com os propósitos benignos e de aperfeiçoamento que os educadores dizem professar.

Por exemplo, os critérios de recrutamento e promoção dos professores (e portanto, seus interesses) freqüentemente conflituam com os melhores interesses dos estudantes. Quando os estudantes exigem professores que sejam inovativos, autônomos e dispostos a desafiar a sabedoria convencional, as restrições da sobrevivência institucional na maioria das escolas, desencorajam os professores a terem a ousadia de experimentar ou arriscar, de estabelecer seu programa educacional próprio e de formular métodos apropriados para alcançá-los e de questionar as crenças e valores prevalentes na comunidade particular que paga o salário dos professores. Os professores podem, também ser vítimas de relações de poder (Boulough et alii, 1984, pp. 341, 356).

Noções de disciplina e controle de sala-de-aula também criam conflitos de interesses entre professores e estudantes. Eis aqui um bom exemplo de como as partes de ambos os lados de uma relação, ao moldarem suas ações em termos de certas expectativas, acabam, por isso mesmo, a fazê-las acontecer. À medida que os professores acreditam (de alguma forma, com exatidão, como acontece) que eles devam coagir, manipular ou obter submissão dos estudantes, eles assumem um papel autoritário. À medida que os estudantes entram na sala-de-aula com uma pré-existente antipatia, ou ignorância de relações consensuais (baseados em sua experiência familiar, suas amizades ou sua socialização através dos meios de comunicação), eles freqüentemente agem de formas que colidem até com as melhores intenções do professor, "justificando" assim o autoritarismo. E tanto os professores quanto os estudantes estão limitados pela realidade da taxa de vinte e cinco ou trinta alunos por professor e a necessidade de "disciplina" que isto cria⁹.

Ao mesmo tempo, há vários tipos de privilégios magisteriais – por exemplo, os professores podem comer ou beber em aula enquanto os estudantes são proibidos de fazê-lo – fatos que, por triviais que sejam por si mesmos, manifestam e reforçam a posição superior do professor em formas que pouco têm a ver com a esfera apropriada de suas tarefas. Esses privilégios presumidos constituem relações de poder, arrogando aos professores um status que ultrapassa sua legítima autoridade. Existe um limite a ser traçado entre os privilégios e as responsabilidades educacionalmente relevantes dos professores e aqueles aspectos do papel de professor que são burocraticamente definidos, relacionados

aos imperativos da hierarquia, especialização e responsabilidade relegada. Entretanto, o papel não é simplesmente uma questão individual: ele é mantido e reforçado pelas ações de outros enquanto exercem suas esperadas funções de papéis e pelas estruturas e demandas institucionais que constroem as opções individuais (Therborn, 1980, pp. 27-8; Bullough et alii, 1984, p. 341). Não importa quão criticamente orientado um professor particular possa ser, ele será incapaz de evitar inteiramente os traços de poder que estão latentes sob a vida ordinária da sala-de-aula. Deve ser tornado explícito como certas vantagens e privilégios dos professores estão relacionados a desvantagens para seus estudantes. Estudos críticos da sala-de-aula têm um papel essencial a exercer na ampliação dessa compreensão (Burbules, 1981, pp. 281-91). Por essa razão, essas pesquisas não podem se basear somente nas percepções, sentimentos e crenças dos educadores sobre o que eles estão fazendo; elas devem parar para examinar também como o padrão e os efeitos reais da interação escolar coincidem ou não com aquelas asserções (Sharp e Green, 1975).

Dado o tamanho da sala-de-aula média, existe um jogo de soma-zero para os estudantes em termos do tempo, da energia e dos recursos emocionais do professor. Os estudantes competem de formas explícitas e implícitas pela atenção do professor e desenvolvem várias estratégias para isto; esta competição fortalece relações de poder entre os estudantes e entre o professor e o estudante, à medida que o professor controla um recurso escasso que é solicitado por um excesso de estudantes. A tentação para raciocinar aquele recurso, para distribuí-lo em porções a estudantes particulares em tempos particulares e de retirá-lo como uma recompensa prometida, cria um potencial de abuso que nenhum professor pode evitar inteiramente. Assim, mesmo se, em princípio, uma quantidade ilimitada de conhecimento pode ser alcançada por qualquer estudante, onde os meios efetivos de aprendizagem sejam escassos, surgirão inevitavelmente conflitos de interesses.

Elementos ideológicos, tais como a fé na *meritocracia* de nosso sistema educacional, também estimulam relações de poder. Primeiro, esta fé estimula essas relações ao basear as relações de sala-de-aula na competição ao invés de na cooperação – esta é uma velha e familiar crítica. A competição pode ser uma relação humana construtiva quando ela é introduzida (a) consensualmente, (b) com um propósito comum em mente, e (c) dentro de limites que sejam mutuamente reconhecidos e mutuamente benéficos. Nem todos os conflitos são conflitos de interesses. Entretanto, essas três condições para a com-

petição construtiva não existem usualmente nas escolas. Segundo, a ideologia da meritocracia não atende os interesses dos estudantes que por razões variadas tenham alguma desvantagem, quando as escolas não oferecem meios realistas pelos quais aquelas desvantagens pudessem ser vencidas. Promulgar a ideologia da meritocracia sem fornecer os meios para efetivamente identificar, recompensar ou promover o mérito “culpa as vítimas” das desvantagens. A meritocracia preserva e exacerba as relações de poder ao convencer tanto o bem sucedido quanto o fracassado de que seu destino é merecido (Bowles e Gintis, 1976, cap. 4). Terceiro, na maioria das escolas as notas constituem outra recompensa econômica escassa não igualmente disponíveis a todos; as notas dão expressão tangível a um sistema competitivo entre estudantes e ao bel-prazer arbitrário e apreciativo dos professores.

Finalmente, os professores trabalham numa burocracia: demandas variadas exercidas sobre os professores por parte de níveis administrativos mais altos, as quais *eles* devem responder, faz com que deem um valor mais alto ao controle e à eficiência (em nome da “responsabilidade”) do que seria educacionalmente necessário. Um elemento-chave das relações de poder, a analogia da teia, é que essas relações são frequentemente transitivas; as pessoas numa posição de poder relativamente a algumas estão sujeitas ao poder de outras e frequentemente descarregam suas próprias frustrações e pressões, transferindo expectativas e restrições para adiante, para baixo, na linha de poder. Infelizmente, à medida que a forma das relações de poder tornam-se reificadas em uma parte de nossa vida, achamos cada vez mais difícil imaginar, para não falar de criar, relações alternativas em outras áreas.

As relações de poder são inerentes às escolas tais como nós atualmente as estruturamos: nos papéis e hierarquias, nos métodos instrucionais, no tamanho e na organização das classes, nas práticas e valores curriculares e nas concepções populares sobre aquilo que “professores” e “estudantes” devem ser e fazer em nossa cultura – eu mencionei apenas alguns exemplos aqui. Mas além dessa perspectiva, as relações de poder são inerentes às escolas porque elas são inerentes à nossa sociedade: entre classes, entre sexos e entre vários grupos raciais, étnicos e religiosos. Paulo Freire analisou bem esse fenômeno, usando escritos de Frantz Fanon e outros: numa sociedade caracterizada pela relação de opressor e oprimido, veremos aquela *idéia* recriada em outras instituições – família, igreja e escola – e mesmo dentro da psique do cidadão particular (Freire, 1970, pp. 30-33). Aquele padrão pode mesmo vir a ser visto como natural, inevitável ou bom; torna-se um tipo de necessidade, à medida que as

pessoas que tenham sido submetidas durante muito tempo realmente temem a possibilidade de virem a tomar suas próprias decisões, de arriscar o desconhecido ou de exercer as suas próprias tarefas e responsabilidades (Freire, 1970, pp. 31-32; From, 1965). O argumento de Freire é de que esta *idéia* de opressor/oprimido manifesta-se especialmente na relação entre professor e estudante, particularmente nas sociedades do Terceiro Mundo. Nós temos conseguido, nos Estados Unidos, ocultar as estruturas das relações de poder sob camadas de sutileza e complexidade, nas escolas e em toda a sociedade. Temos tanto ideologias radicalmente individualistas quanto igualitárias; juntas elas têm dado a interpretação particularmente meritocrática da oportunidade igual que predomina na educação e no trabalho (Burbules e Sherman, 1979). Como uma sociedade de abundância relativa (com freqüência, às expensas de pessoas em outros países), nós temos sido bastante bem sucedidos em evitar as piores manifestações de poder entre nossos próprios cidadãos: prisão e execução arbitrárias, pobreza e fome generalizadas ou propaganda política incendiária e brutal. Mas em suas expressões mais sutis, o poder perdura porque os conflitos de interesses subjacentes perduram: nas manifestações clamorosas de privilégio, na retórica e nas estruturas políticas autoritárias, nos arranjos econômicos coercitivos e manipulativos e em relações sociais tipificadas por objetificação e exploração. As escolas não estão mais livres dessas manifestações que qualquer outro setor público da sociedade. Nem deveríamos imaginar que o poder no sentido de força, ameaça ou coerção esteja ausente das escolas; um interesse renovado na punição física e uma administração Federal que põe uma ênfase crescente na disciplina nos fazem lembrar que o Aparato Repressivo do Estado (como Althusser o chama) sempre está por detrás do Aparato Ideológico do Estado (Althusser, 1972, pp. 252-4). Mesmo onde os professores sejam conscientes e críticos sobre essas questões, seus estudantes freqüentemente recriam-nas por suas próprias escolhas, como nas divisões de classe entre estudantes na escola secundária média, fortemente reforçadas por cliques sociais, atividades extracurriculares, escolhas vocacionais, estilos de vestir e de moda e assim por diante – poucas das quais estão dentro da esfera de controle do professor (Willis, 1977, pp. 14-22; Cusick, 1972, cap. 3 a 7).

As relações sociais de poder são exacerbadas pelo conteúdo curricular das escolas em todos os níveis: pelo que é ensinado, pela forma como é ensinado e pelo que não é ensinado. Esse padrão é atribuído à função de “reprodução” da escola por críticos radicais tais como Bowles e Gintis, Apple, Anyon,

Giroux e outros “novos sociólogos da educação”¹⁰. Primeiro, certos valores e crenças explicitamente ensinados tendem a reforçar e a legitimar posições de poder ocupadas por pessoas ou grupos na sociedade; elas perpetuam a presunção de privilégio e autoridade ao deixar de questioná-las ou ao justificá-las em termos parciais ou enviesados. Segundo, o “currículo oculto” da escola inculca certos hábitos de pensamento, disposição e atividade sem jamais ensiná-los explicitamente: esses hábitos quase universalmente tendem a perpetuar o *status quo*, a conformar as pessoas a seu próprio “destino social” e a fazer com que adotem uma visão socialmente conservadora – que aquilo *que é*, é necessário, inevitável ou bom. Terceiro, a forma ideológica do currículo escolar é igualmente eficaz em seus silêncios, pelo que é excluído da discussão. Em um grau crescente, o controvertido, o não convencional, o problemático, o irreverente e o iconoclástico – em resumo, o conteúdo necessário para tornar a instrução *educacional* ao invés de *endoutrinadora* – está sendo extirpado do currículo escolar. Essa censura não é necessariamente uma questão de preferências do professor; pode ser uma consequência do fato de os diretores buscarem evitar a controvérsia, de as administrações escolares buscarem manter uma acomodação entre profissionais e a comunidade local ou de os pais buscarem preservar seus valores locais e tradicionais. Esse caso do currículo oculto demonstra que as relações de poder não precisam ser ativamente reconhecidas e promovidas, mas podem perdurar bastante eficazmente simplesmente através da passividade, do hábito ou da ignorância das consequências não intencionadas de nossas ações (Burbules, 1981, pp. 289-90).

Assim as relações de poder caracterizam os processos e os resultados da escola: primeiro, porque existem certos conflitos pré-existentes de interesses entre os grupos na sociedade e porque as escolas inevitavelmente refletem esses conflitos; e, segundo, porque as escolas estão organizadas de uma forma tal que conflitos de interesses são criados ou exacerbados pelas estruturas da ideologia, da autoridade e da organização. Neste ponto uma questão óbvia emerge: Não existe um sentido normativo de “educação” que desaprove relações de poder e que evite o hegemônico, o autoritarismo e o burocrático? Minha própria visão sobre isso é ambivalente: Sim, existe tal ideal, que vale a pena discutir e que nós devemos estimular ocasionalmente nas escolas. Mas as realidades e as tendências atuais trabalham contra ele.

Primeiro, deveríamos conceber a educação como uma atividade relacional, não como a transmissão de valores e verdades estabelecidas desde um especialista privilegiado a um ingênuo receptor (isto é o que Freire rejeita

como sendo opressivo) (Freire, 1970, pp. 53-65). Ao invés, se tornar-se educado envolve desenvolver uma capacidade para a descoberta e a testagem de conhecimento e a revisão de valores, então o processo deve dar aos estudantes uma oportunidade para testar e questionar o que é ensinado em termos de seu próprio pensamento e experiência. Nesse processo, o que é ensinado torna-se menos reificado e mais provisório e a forma de ensinar torna-se mais dialógica; o educador pode tornar-se o educado e vice-versa.

Segundo, e relacionado ao primeiro, a autoridade do educador deveria ser definida em termos específicos; as vantagens e privilégios da posição, onde eles devam existir, pode ser justificado somente em termos de promoção dos interesses do educado. Onde a autoridade torna-se autoritarismo, a educação em seu mais alto sentido deixa de existir. O mesmo pode ser dito sobre a organização da situação na qual o ensino e a aprendizagem têm lugar. A educação sempre ocorre em condições concretas particulares; requer experiências, recursos, objetos materiais e finanças, e esses elementos, por sua vez, requerem administração e gerência. Esses elementos organizacionais são também justificados somente quando promovem os interesses nas escolas; e as estruturas de hierarquia, especialização e responsabilidade relegada frequentemente têm menos a ver com benefícios educacionais que com conveniência, eficiência, controle ou a perpetuação de várias prerrogativas pessoais dentro do sistema burocrático. Infelizmente, a tendência atual nas escolas é para tornar mais rígidas essas estruturas burocráticas em nome de maior “eficácia”.

Terceiro, a educação deveria incluir o processo de identificar interesses humanos generalizáveis. Ser educado, significa, em parte, ter um senso das prioridades e necessidades humanas e ser capaz de relacionar as opções de vida ao avanço dos melhores interesses próprios e alheios. A identificação dos interesses, como observado anteriormente, envolve uma relação dialógica no comparar nosso entendimento dos auto-interesses com as percepções dos outros, no tentar entender melhor como os interesses e percepções do interesse diferem e no ver nossos próprios interesses em *relação* aos interesses de outros. Uma meta da educação, portanto, deveria ser a do reconhecimento dos conflitos ou das convergências de interesses e de um desejo de atenuar os conflitos de interesses onde fosse possível. A educação pode fornecer habilidades de crítica do poder através da ampliação de nossa capacidade crítica de revelar conflitos de interesses; parte desse processo consiste em trabalhar o processo de educação de forma a minimizar conflitos de interesses entre estudantes ou entre estudantes e educadores.

Finalmente, a educação pode ocorrer sem um educador ativo; nós educamos a nós mesmos através de novas experiências, descobertas e reflexões. Esta capacidade autônoma é corretamente considerada como uma meta principal da educação; e contudo nós nos equivocamos se pensamos que tal capacidade é tão somente uma questão de nos ensinarem habilidades particulares e compreensões críticas numa idade precoce. Essas habilidades e compreensões são uma condição necessária e, tristemente, rara demais nas escolas atualmente. Mas aplicá-las envolve também uma *disposição* para fazê-lo, uma atitude de “mentalidade crítica” e uma disposição para contestar normas prevalentes. Essa disposição não é, quase nunca, estimulada em nossas escolas públicas, o que constitui um dos nossos maiores fracassos educacionais.

Apple, Anyon, Willis, Giroux e outros têm argumentado em favor da *resistência* contra os elementos reprodutivos das escolas (Giroux, 1983, pp. 292-2; 1983 b, cap. 3)¹¹. Nesse sentido, estudantes, professores, administradores e pais podem cada um deles, serem resistentes dentro do sistema educacional. Como eu argumentei, entretanto, a resistência *per se* não ameaça as relações de poder e pode mesmo contribuir para elas. As escolas, em particular, têm mostrado uma notável capacidade para incorporar, desviar ou cooptar atos de resistência. Ademais, nem todos os atos de oposição ou obstrução são progressistas, e a definição de uma noção progressista de resistência tem sido, até o momento, uma tarefa não totalmente bem sucedida entre críticos radicais da educação¹². Eu sugiro que uma demarcação bem sucedida pode ser traçada em termos do benefício *educacional* dos atos de resistência e que esse benefício pode, por sua vez, ser definido em termos de tornar-se consciente das relações de poder, do autoritarismo, da hierarquia e da burocracia e de questioná-las e transformá-las. A resistência progressista pode aumentar o *conflito* em benefício da revelação e atenuação dos *conflitos de interesses*: um teste para saber se a resistência é progressista ou não pode ser encontrado na disposição para adotar estratégias democráticas, participativas e consensuais. A resistência não necessita ser uma *luta de poder*.

A resistência, ao criticar e desafiar as relações de poder, pode promover a educação. Em cada caso de autoridade, ideologia e organização há formas perniciosas, promotoras de poder, que essas relações podem assumir, assim como formas emancipatórias, democráticas e educativas. O autoritarismo, no sentido de privilégios ou prerrogativas usurpadas e uma recusa em tolerar a oposição ou a divergência deve ser distinguido da autoridade que é cuidadosamente circuns-

crita e consensual e temporariamente concedida. A hegemonia, no sentido de suposições inflexíveis e restritivas de crença ou valor, deve ser distinguida de ideologias que em circunstâncias particulares e para propósitos particulares podem revelar novas possibilidades e ampliar o âmbito do discurso político ou social. A burocracia, no sentido de sistemas rígidos e tradicionais de hierarquia, especialização e responsabilidade relegada, deve ser distinguida de organizações que são consensuais, igualitárias e cooperativas. Entretanto, mesmo formas progressistas de ideologia, autoridade e organização têm uma “expectativa de vida” limitada; elas tendem a degenerar em formas mais restritivas. A educação deve não somente evitar produzir relações de poder, mesmo que seja em nome de “bons” efeitos, mas deve promover uma compreensão crítica da tendência de até mesmo instituições igualitárias tornarem-se conservadoras com o tempo (incluindo instituições educacionais).

Não é suficiente simplesmente criticar e transformar as relações educacionais em padrões mais amigáveis e agradáveis. Enquanto permanecerem conflitos subjacentes de interesses, tais reformas meramente mudam a forma das relações de poder, mais em direção da submissão e da aquiescência, e pode ser questionado se isso constitui uma melhoria significativa. A educação como crítica-do-poder deve tentar identificar interesses humanos generalizáveis e promovê-los de formas democráticas e relativamente isentas de poder; mas o fato é que as escolas têm uma capacidade seriamente limitada de alterar os conflitos de interesses que são o substrato do poder no mundo contemporâneo.

NOTAS

1. Veja também Habermas, 1971, pp. 301-17.
2. Para uma crítica mais detalhada do livro de Nyberg, veja Burbules (1985). Alguns autores usam “consentimento” de forma similar à Nyberg: veja Mills, 1963, p. 23.
3. Veja, por exemplo, o clímax de 1984 de George Orwell, 1961, pp. 180-236.
4. Isto significa que o corredor masculino deveria renunciar à trilha? Talvez.
5. Nyberg (1981, p. 41) também propõe uma visão relacional de poder.
6. Um ponto sugerido por Ann Cuthbertson.
7. Esses exemplos foram apresentados por Susan Philips numa palestra recente na Universidade de Utah.
8. Para exemplos, veja Walzer, 1980, pp. 115-16.
9. Um ponto que me foi sugerido por Andrew Giltin.
10. Para uma excelente revisão dessa literatura, veja Giroux, 1983. Veja também Feinberg, 1983, ca. 8. Veja também Apple, 1982, cap. 4.
11. Veja também Willis, 1977, cap. 5 e Bullough et al., 1984, pp. 338, 339, 357. *Interchange* 12, n.ºs. 2-3 (1981), publicou diversos bons artigos sobre esse tópico, especialmente Jean Anyon,

"Elementary Schooling and Distinctions of Social Class", pp. 118-32; veja também Henry Giroux, "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform", pp. 3-26; Michael Apple, "Reproduction, Contestation, and Curriculum: An Essay in Self-Criticism", pp. 27-47; e Paul Willis, "Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Production", pp. 48-67.

12. Veja a resenha que Geoff Whitty fez do livro de Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, em *Harvard Educational Review* 55, nº 2, Maio 1985, pp. 233-35; vários artigos em *Interchange* também tratam desse problema. Essas questões são discutidas com maiores detalhes em Aronowitz e Giroux, 1985.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis, "Ideology and Ideological State Apparatuses," in *Education: Structure and Society*, ed. B. R. Cosin (London: Open University Press, 1972).
- APPLE, Michael. "Curricular Form and the Logic of Technical Control," in *Cultural and Economic Reproduction in Education*, ed. Apple (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982).
- ARONOWITZ, and GIROUX, Henry. *Education under Siege* (South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1985).
- BACHRACH, Peter and Morton S. Baratz, "Decision and Nondecision: An Analytical Framework," in *Political Power: A Reader in Theory and Research*, ed. Roderick Bell, David V. Edwards and R. Harrison Wagner (New York: Free Press, 1965).
- BACHRACH, Peter and Morton S. Baratz, "Two Faces of Power", in *Political Power: A Reader, in Theory and Research*, ed. Roderick Bell, David V. Edwards and R. Harrison Wagner (New York: Free Press, 1965).
- BOULDING, Kenneth. "Toward a Pure Theory of Threat Systems," in *Political Power: A Reader in Theory and Research*, ed. Roderick Bell, David V. Edwards, and R. Harrison Wagner (New York: Free Press, 1965).
- BOWLES, Samuel and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976).
- BULLOUGH, Robert V., Jr., Andrew Gitlin, and Stanley Goldstein, "Ideology, Teacher Role, and Resistance," *Teachers College Record* 86, nº2 (Winter 184).
- BURBULES, C. "Toward a Theory of Power in Education," in *Philosophy of Education, 1984: Proceedings of the Fortieth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, ed. Emily Robertson (Normal, III.: Philosophy of Education Society, 1985).
- BURBULES, Nicholas C. and Ann Sherman, "Equal Educational Opportunity: Ideal or Ideology?" in *Philosophy of Education, 1979: Proceedings of the Thirty-fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, ed. Yerold Coombs (Normal, III.: Philosophy of Education Society, 1980).
- BURBULES, Nicholas C. "Ideology and Radical Educational Research" (Ph. D. diss., Stanford University, 1983).
- BURBULES, Nicholas C. "Who Hides the Hidden Curriculum?" in *Philosophy of Education, 1980: Proceedings of the Thirty-sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, ed. C.J.B. Macmillan (Normal, III.: Philosophy of Education Society, 1981).
- CUSICK, Philip A. *Inside High School* (New York: Holt Rinehart Winston, 1973).
- DEWEY, John. *Liberalism and Social Action* (New York: Capricorn Books, 1963).
- ENNIS, Robert. "A Conception of Rational Thinking," in *Philosophy of Education, 1979: Proceedings of the Thirty-fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, ed. Jerrold Coombs (Normal, III.: Philosophy of Education Society, 1980).
- EAGLETON, Terry, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley: University of California Press, 1976).
- FOUCAULT, Michel. "Body/Power", in *Power/Knowledge* (New York: Pantheon Books, 1980).
- FOUCAULT, Michel. "Power and Strategies" and "The Eye of Power," in *Power/Knowledge* (New York: Pantheon Books, 1980).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press, 1970).
- FROM, Erich, *Escape from freedom* (New York, Avon Books, 1985).
- GALBRAITH, John Kenneth, *The Anatomy of Power* (New York: Houghton Mifflin, 1983).
- GEERTZ, Clifford. "Ideology as a Cultural System," in *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).
- GIDDENS, Anthony. *Central Problems in Social Theory* (Berkeley: University of California Press, 1979).
- GIROUX, Henry, "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education", *Harvard Educational Review* 53, nº 3 (August 1983).
- GIROUX, Henry, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1983).
- GRAMSCI, Antonio. *Prison Notebooks* (New York: International Publishers, 1971).
- HABERMAS, Jürgen. *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971), 301-17.
- HOBBES, Thomas. "Of Power," in *Power*, ed. John R. Champlin (New York: Atherton Press, 1971).
- JOHNSTON, Bill. "Organizational Structure and Ideology in Schooling", *Educational Theory* 35, Nº. 4 (Fall 1985).
- KELLNER, Douglas. "Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism," *Socialist Review* 42 (November-December 1978).
- KOJEVE, Alexandre. *Introduction to the Reading of Hegel* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1969), chap. 1.
- LUKES, Steven. *Power: A Radical View* (London: Macmillan, 1974).
- MARX, Karl. *The German Ideology* (New York: International Publishers, 1970).
- MILLS, C. Wright. *Power, politics and people* (New York: Oxford University Press, 1963).
- NYBERG, David, *Power over Power* (Ythaca, N.Y.: Cornell University Press, 1981).
- PAGE, Ralph. "Opportunity and Its Willing Requirement," in *Philosophy of Education, 1976: Proceedings of the Thirty-second Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, ed. Kenneth Strike (Normal, III.: Philosophy of Education Society, 1977).
- POULANTZAS, Nicos. *State, power, socialism* (London, New Left Books, 1978).
- RORTY, Richard. "Method, Social Science, Social Hope", in *Consequences of Pragmatism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982).
- SHARP, Rachel Sharp and Anthony Green, *Educa-*

- tion and Social Control* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975).
- THERBORN, Goran, *The Ideology of Power and the Power of Ideology* (London: Verso, 1980).
- WAIZER, "The New Left and the Old", in *Radical Principles* (New York: Basic Books, 1980).
- WEBER, Max, in *Max Weber: Selections in Translation*, ed. W. G. Runciman (New York: Cambridge University Press, 1978).
- WEBER, Max. "Bureaucracy", in *From Max Weber: Essays in Sociology*, ed. H. H. Gerth and C. Wright Mills (New York: Oxford University Press, 1948).
- WILLIS, Paul, *Learning to Labour* (Westmead, England: Saxon House, 1977).
- WRONG, Dennis H. *Power: Its Forms, Bases, and Uses* (Oxford: Basil Blackwell, 1979).

* * *

Eu quero agradecer aqueles que leram rascunhos deste ensaio e cujas críticas e sugestões ajudaram-me a melhorá-lo: Ann Cuthbertson, Bob Bullough, Kathleen Densmore, Andrew Gitlin, Ladd Holt, Harvey Kantor, David Nyberg e Ralph Page. Uma versão anterior deste ensaio foi apresentada na Universidade de Illinois e vários comentários daquela discussão levaram-me a repensar meu argumento, assim como para isso contribuíram comentários dos avaliadores de *Educational Theory*.

* * *

Este ensaio foi traduzido de *Educational Theory*, 36 (2), Primavera 1986: 95-114. Agradecemos àquela revista a pronta autorização para transcrevê-lo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

* * *

Nicholas C. Burbules é professor do Department of Educational Studies, University of Utah, Salt Lake City, UT 84112.

Educação popular, poder político e burocracia educacional: Os casos de Pelotas e Cachoeirinha - RS.

Com as eleições de 1982, alguns grupos de educadores progressistas puderam assumir cargos na burocracia educacional de diversos estados e municípios. São notórios os casos do Rio de Janeiro e do município de São Paulo. Ainda está para se fazer uma análise dessas experiências todas. Mas enquanto essa análise não vem, é importante documentá-las.

No Rio Grande do Sul, dois municípios destacaram-se como tentativas de fazer educação popular a partir das burocracias educacionais: Pelotas e Cachoeirinha (município da área metropolitana de Porto Alegre). Ambos os casos caracterizam-se por conflitos entre pessoas que assumiram as Secretarias de Educação (e suas equipes) e os respectivos prefeitos.

No ano passado, uma das equipes, a de Cachoeirinha, organizou um seminário para analisar essas e outras experiências no Rio Grande do Sul e no Brasil. Esse seminário realizou-se em 12-13 de abril de 1986, em Cachoeirinha. Apesar de os organizadores terem convidado equipes de vários municípios, apenas a de Pelotas e Cachoeirinha compareceram e apresentaram relatos. Além dos relatos abaixo transcritos, houve diversos painéis, que, por falta de espaço, deixamos de transcrever. Assim, o que segue é a descrição, feita pelas equipes participantes, das experiências de Pelotas e de Cachoeirinha. Pela equipe de Pelotas, participaram o Prof. Jandyr Zanotelli, ex-Secretário de Educação daquele município, e a Professora Circe Cunha. Pela equipe de Cachoeirinha, participaram a Professora Esther Soares, ex-Secretária de Educação daquele município, e sua equipe, devidamente identificada quando de suas intervenções no relato.

Agradecemos aos seguintes funcionários da Faculdade de Educação da UFRGS: Arlete de Oliveira dos Santos, Jacy Busato, Luiz Carlos F. Paiva, Magda Mazzilli e Rita Maria Motta, pelo trabalho de transcrição das fitas e ao prof. Balduino Andreola pelo trabalho de edição, de transcrição das fitas e de datilografia.

Abertura do Seminário: (Profa. Esther Soares, ex-secretária de Educação de Cachoeirinha).

O seminário foi pensado, levando em conta as dificuldades, a problemática que grupos de professores envolvidos em projetos alternativos vêm enfrentando na realização dos próprios projetos. Foram então convidados a participar desse seminário pessoas do Estado do Paraná, ligadas à Secretaria de Educação, hoje não mais atuando, porque demitidos da Secretaria; pessoas da Secretaria de Criciúma; pessoas de São Paulo. Foram convidados grupos do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Ceará, todos constituídos de pessoas que atuavam em nível oficial e hoje continuam a sua atuação não mais em nível oficial, porque foram demitidos. É o caso também de Pelotas, de Cachoeirinha, de São Leopoldo, de Três Coroas e várias outras Secretarias. No decorrer do seminário teremos oportunidade de escutar ou de ficar sabendo as dificuldades que enfrentaram na realização do seu projeto.

Este seminário teria assim como objetivo, como finalidade, reunir as pessoas envolvidas nesses projetos alternativos, para discutirmos as reais condições, para a prática popular, hoje, na atual conjuntura política e social. Além de discutir, fortalecer esses grupos, talvez dispersos, talvez não. Vamos ver isso no decorrer do seminário. Fortalecer, no sentido de congregarmos forças e de criarmos uma proposta de trabalho, talvez mais globalizada, mais integrada, mais conjunta.

Nós sabemos, todos nós, que atuamos nestes projetos, a dificuldade que enfrenta um grupo quando tenta levar uma proposta de trabalho diferente. Sabemos que a escola preparada, feita para formar homens dóceis, obedientes, esta escola é obrigatória e dura quanto tempo for necessário. Mas a escola que tem como objetivo a pessoa humana, que tem como finalidade a obrigação de valorização dos direitos e da dignidade da pessoa, a escola que questiona o próprio sistema social, essa escola enfrenta dificuldades, e são essas dificuldades, esses limites, que nós queremos aprofundar e queremos discutir, durante esses dois dias de estudos. Partiríamos agora, num primeiro momento, para o relato das experiências ligadas às secretarias, a de Cachoeirinha e a de Pelotas.

Nós vamos iniciar pelas secretarias que estão presentes. Os pontos, o roteiro para os relatos das secretarias, seriam mais ou menos esses: como se formalizou a proposta? Em que consistia essa proposta? Quais os objetivos da proposta de cada uma das secretarias? Qual a relação da proposta de educação com o poder político municipal? Como era vista a SMEC, enquanto órgão da administração

municipal, pela própria administração, pelo partido e pela comunidade local? Como é que a SMEC se situava nesse contexto? Onde e quando surgiram os conflitos? Como falei, inicialmente, quase todas essas secretarias hoje estão fora do trabalho formal de educação e continuam seu trabalho de outras maneiras, porque foram cortadas das secretarias. Em que momento e como começaram a surgir os conflitos nas secretarias de educação?

Quanto às demissões, como é que elas aconteceram? Qual a avaliação que a gente faz disso? Qual a avaliação que a própria comunidade faz e que o grupo geral faz? Qual a resposta da comunidade – pais, alunos e professores? E, enfim, qual seria a situação atual, quanto à educação no município? Como é que está atualmente a educação no município, e como é que estão as equipes que atuavam anteriormente em nível de proposta popular?

A EXPERIÊNCIA DE PELOTAS (relato do Prof. Jandyr Zanotelli)

A realidade de Pelotas

Eu vou tentar fazer uma pequena síntese do que ocorreu e depois o grupo completará a exposição.

Pelotas é uma cidade com 300 mil habitantes. É a segunda cidade do estado em população. Constitui-se na encruzilhada da Zona Sul, e, portanto, encruzilhada na migração, especialmente dos municípios mais densamente povoados de minifúndios, como Canguçu, Piratini, Erval, (Erval não é tanto). Pelotas é um centro de imigração. É, portanto, uma cidade que, necessariamente, todos os anos é acrescida de 8.000 a 8.500 pessoas, que, vindas de fora, aumentam a periferia da cidade. Pelotas tem 53 mil pessoas que vivem como posseiros, quer dizer, moram em terras que invadem. É um município que possui uma rede escolar de 146 escolas, com cerca de 1.300 professores, localizando-se 28 escolas na sede e 118 no interior. Acho que esses dados situam mais ou menos o que está havendo lá.

Para entender a experiência que aconteceu em Pelotas, é necessário entender, preliminarmente, que 20 anos de ditadura criaram uma experiência de mudança, que vinha sendo trabalhada desde muito tempo por toda a nação brasileira. A passagem de uma época de ditadura para a redemocratização, exigindo reformulação em todos os setores, também na educação, criara uma expectativa de novas modalidades de trabalho em Pelotas.

Uma nova proposta na SMEC de Pelotas

O atual prefeito¹, ao se candidatar, reuniu um grupo de pessoas que o assessorariam para formular a plataforma de governo. Era um grupo de pessoas que estavam trabalhando há muito tempo em educação popular, participação comunitária e em movimentos de entidades populares.

Desde 1975, Pelotas tinha um grupo grande de educadores envolvidos num questionamento sério e radical sobre a reforma universitária e a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Alguns deles se localizavam dentro da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, fundada exatamente nesta época. Esse grupo de educadores trabalhava também em outros lugares, como por exemplo, junto ao conselho de posseiros, onde fez trabalhos interessantes, levando à frente toda uma perspectiva de solução ao problema dos posseiros de Pelotas, desde aquela época.

Esse grupo de pessoas convidadas fizeram a plataforma para o candidato a prefeito do PMDB que depois foi eleito. Essa plataforma previa, entre os programas básicos, um programa fundamental, de prioridade ao social, especialmente nas áreas da saúde, educação e habitação. O prefeito tem um discurso que foi forjado na época da JUC, um discurso que visualiza questões sociais num contexto mais amplo. A educação colocada aqui dentro situava como fundamental, portanto, alguns tópicos, que eu passo a ler.

Na educação se dizia:

- destinação de 20% da receita tributária para a educação; (ainda não estava em vigor a emenda Calmon, vocês se lembram disso);

- participação da comunidade na escola, organização de círculo de pais e mestres e eleição de diretores;

- transformação das escolas em núcleos de ação comunitária, para que a educação não seja levada apenas aos alunos, mas a toda a comunidade;

- alteração dos currículos, adequando o ensino à realidade de cada comunidade, e para estimular o pensamento, a criatividade e a crítica;

- implantação de cursos noturnos para matrícula de quem trabalha e tenha ultrapassado a idade limite de cada série e para a alfabetização de adultos;

- eliminação de taxas escolares;

- implantação de hortas escolares municipais para atender à merenda escolar;

- articulação com a Faculdade de Educação, para a reformulação do sistema de ensino;

- na zona rural, adaptação das atividades e do calendário escolar às atividades das safras;

- plano de carreira para o magistério, com progressão funcional, a partir de cursos ministrados pela SMEC e a serem discutidos com representantes do magistério.

Isso é o que se dizia sobre a educação. O pessoal que trabalhava na Faculdade de Educação não fora consultado sobre isto, mas aquilo que aparentemente é um elogio à Faculdade de Educação, depois a Faculdade cobrou o prefeito. Como é que ele inseriu isso num programa, sem sequer ter consultado a Faculdade de Educação e as pessoas que lá trabalhavam? E até se saiu muito bem, dizendo que era um elogio à Faculdade de Educação, porque ele queria que de fato não só o pensamento da Faculdade de Educação pervadissem o sistema municipal de ensino, mas também queria a colaboração concreta da mesma em levar adiante esse programa de educação.

Convidou professores dessa Faculdade para que assumissem a coordenação, e junto com outros professores, ajudassem a levar à frente esse trabalho.

Esse grupo foi se compondo, então, a partir de gente que trabalhava junto ao CPERGS, de gente que trabalhava junto à Faculdade de Educação, e de gente que tinha experiências concretas de anos em comunidades, em educação popular, etc. Foram juntadas, organizadas, e se estabeleceu um grupo na secretaria de educação.

Essa equipe, ao entrar na secretaria, constatou algumas coisas como estas: em primeiro lugar, o descrédito absoluto *dos professores*, tratados com pouco caso, como ignorantes, não levados em consideração, praticamente, na sua autoridade educativa, tanto que as provas eram elaboradas na própria secretaria e aplicadas depois no interior pela mesma. Havia uma cobrança, uma fiscalização funcional, burocrática, sobre as escolas, que apavorava os professores. Era o medo frente à secretaria de educação, o sentimento de incompetência. Com a palavra medo acho que resumimos praticamente o que se podia dizer a respeito da situação dos professores. Boca fechada, ninguém falava. Começamos reunindo a casa para tentar entender o que eles pensavam da educação, quais eram os programas, que perspectivas se tinha. E aconteciam casos como este, por exemplo, em que numa roda de professores de que eu começava a participar, quando não era ainda secretário, um ou dois falavam, falavam, e os outros não falavam. Perguntei a um homem que estava lá, qual a opinião dele. Disse que não tinha opinião, porque era um mero chofer. Aí eu perguntei: “Um mero chofer para quê?” Aí se descobriu que ele era chofer das professoras que iam para o interior. Conhecia escola por escola, professor por professor, e, enquanto a professora falava com a professora da escola, ele

atendia as crianças em recreação, em todas as escolas. E ele não tinha uma palavra a dizer sobre educação, nada a falar sobre educação. Não sabia. O pessoal que não era professor, que estava na secretaria, não tinha nada a dizer. Todo o mundo apavorado. A ditadura, a estrutura vertical sobre a secretaria, sobre as escolas, era terrível.

Nas direções das escolas havia algumas pessoas que lá estavam há quase 30 anos. Era sempre cargo de confiança, e sempre uma ditadura. Assim, quem não se ajeitasse deveria sair da escola. Havia conchavos com a administração municipal para que as coisas dessem certo, sempre.

Essa era a organização estrutural da secretaria, incluindo o medo, o sentimento de incompetência, inclusive com gestos concretos da secretaria junto às escolas. Nesse medo de organizar a escola, além da diretora, que só entendia de burocracia, ao mesmo tempo havia aqueles especialistas em educação, que na escola acabavam assumindo os papéis principais do planejamento. Cabiam a eles, além disso, os papéis fundamentais da disciplina na escola, os papéis fundamentais de coordenação do debate sobre os próprios currículos. Isto fazia com que o professor fosse mero executor, na sala de aula, um executor marcado pelo medo e pelo sentimento da incompetência que pensava ter. Esse professor, além disso tudo, era mal pago, e com salários atrasados de cinco meses. Não queria falar.

Reunidos os diretores para trabalhar o mesmo assunto, era o mesmo sentimento. Começamos a tentar propor como lema, como bandeira para rasgar um pouquinho esse gelo todo, algumas coisas como essas: democratização da escola é a bandeira chave. Sem democracia é impossível a educação. Havia alguns itens, como vocês viram, na própria plataforma do prefeito, que poderiam ser colocados dentro disso. Tendo em vista que a prefeitura não podia oferecer salários, cinco meses atrasados, havia algumas coisas que se podiam fazer sem dinheiro, como a eleição de diretores.

Foram feitas duas eleições, dois mandatos de diretores já estão andando lá. A eleição em que depois nós aprendemos muito bem foi feita em julho daquele ano. Começando o ano letivo em março, uma preparação com três ou quatro encontros pensávamos que fosse suficiente para amadurecer a escola. Começamos tematizando primeiro a educação nacional e a problemática toda nacional, econômica, política e social. Discutimos, em seguida, os temas "Poder e Educação", e "O Perfil de um Diretor". Por fim se fez a eleição.

A eleição acabou, com pouquíssimas exceções, confirmando os casos de diretores que jogavam com toda aquela máquina emperrada há muito tempo. A secretaria come-

teu um erro ao confirmar a lista tríplice. Em três casos, não confirmou o primeiro da lista. Cometeu assim o erro de intervir nessa escolha, que nem sempre foi boa. Essa eleição de diretores revelou que se era, se pode ser um dos sintomas, um dos aspectos da democratização, é talvez periférico, não atinge a democratização da educação, e mal conduzida pode até confirmar uma ditadura. Em todo o caso, a eleição de diretores foi um ingrediente que deslanchou desde o início.

Segundo aspecto: Para a democratização da escola, nós começamos a pensar e formulamos um plano global para a SMEC, a partir da audiência com os diretores, e com esses professores da casa. Nessa democratização se encaixou um tratamento especial às primeiras séries e ao ingresso dos alunos, porque ali estava o calcanhar de Aquiles da educação, segundo nos parecia.

Primeiro passo: Não há democratização se a escola não se abre para todos os alunos que buscam a escola. Se há algum aluno fora da escola, não há democratização. A escola tem que estar aberta, tem que haver vagas para todos.

Segundo passo: É preciso que as crianças fiquem na escola, aprendam na escola, e que a escola seja para eles um fator de crescimento, de equalização social e não um fator de discriminação social. Portanto, a democratização só acontece na escola se a criança, indo para a escola, ficando na escola, consegue, ela própria, fortalecer o seu poder de participação. Se não ocorre isso, não adianta. A primeira série, em nível nacional, e Pelotas não era exceção, é o lugar onde as crianças deixam de entrar; 30% da população deixava de entrar. Entrando as crianças na 1ª série, era o lugar onde permaneciam mais tempo "rodando", repetindo o ano e se evadindo da escola antes de chegar à 2ª série, como é comum nacionalmente. E a média lá também era esta.

Como tratar a 1ª série? Nós tínhamos como tema básico em todo o trabalho popular que se fazia a percepção de que a escola poderia ser um fator de discriminação social, de confirmação do "status quo" e de reprodução da sociedade discriminatória que nós temos. Como tratar, pois, a 1ª série?

Primeiro, era preciso eliminar, de uma vez para sempre, aquela seleção prévia que se fazia ao ingressar na 1ª série e não acreditar nela. A seleção se fazia através de testes. Muita gente da psicologia estava ligada a isto. Inclusive havia convênio com a própria Faculdade de Psicologia da Católica para estes testes. Eliminando os testes, deu uma ceileuma, deu um barulhão. Só pode. Eliminar o teste, por quê? Tratava-se de deixar que as crianças entrassem heterogêneas como são em suas habilidades. Apostamos na heterogeneidade como fator de saúde, e na diferen-

ciação homogênea das classes, como se fazia sempre, separando os mais hábeis e os menos hábeis, como fator de doença: quando todos são iguais, são doentes. Assim como na família, em que a mãe trata os filhos, que são todos dela, nas suas diferenças, apostávamos que a diferença é fator de saúde, e não a equalização inicial, por separação de habilidades. Havia professores preparados só para aquelas turmas especiais, para as classes especiais, que eu chamava de chiqueirinhos. Na verdade, tratavam-se as pessoas como animais. Quando tu separas os mais "burros", os mais incompetentes, os mais não sei o quê, pode dar o nome que quiser... Eu as chamava de chiqueirinhos, nome meio corriqueiro, chulo, de propósito. Tínhamos, pois, professores que a vida inteira haviam sido habilitados para classes especiais e que nem sabiam mais trabalhar com classes heterogêneas. Então era preciso trabalharmos com esses professores para que eles soubessem como manejar classes heterogêneas, como trabalhar com crianças tão díspares, sem afastá-las. Os professores logo gritavam: "Mas eu não entendo psicologia, como é que eu vou fazer?" Era preciso acreditar profundamente no olho amoroso e clínico do professor para perceber as diferenças, uma vez que os próprios pais já perceberam as diferenças muito antes de a criança entrar na escola. E verdade que um professor às vezes não percebe, não identifica bem onde estão as diferenças. É preciso socorro de um psicólogo, de alguém que é técnico entendido nisto. Mas que isso fique a cargo do professor socorrido por outro, e não vice-versa. Esse professor, ao mesmo tempo, ao atender estas crianças não poderia ele próprio solucionar todos os impasses que aconteciam com estas crianças. Além de trabalhar com os professores com cursos imediatos, com encontros de todos os professores das 1^{as} séries, para que eles juntos, encontrando-se, comunicando-se acerca das próprias deficiências e problemas pudessem ajudar-se e aprender como tratar as crianças, percebemos desde logo que deveríamos tentar outra iniciativa. Criamos uma classe de apoio, ao invés de classe especial. Uma classe de apoio que funcionasse no turno diferente daquele em que a criança estava. Se ela estava de manhã na escola, ela permanecia na escola; e aquelas que tinham mais dificuldades naquela classe ficavam à tarde com outro professor que as ajudava a superar aquelas deficiências específicas. Apostamos, além disso, na convicção de que a educação é também questão de alimentação. Quem está mais marginalizado socialmente na alimentação, também tende a ser marginalizado no resto. Como fazer com crianças que passam fome? Resolvemos dar comida boa. Merenda de manhã, um almoço reforçado, com carne para valer ao meio-dia. Almoço mesmo. No fim do ano, a

avaliação que se fez em todo o município concluiu que a merenda escolar estava excelente. As outras crianças que tinham mais facilidade e professores começaram a participar também da merenda. Mas esta merenda fundamentalmente era para crianças das classes de apoio, aquelas que mais precisavam, aquelas que tendiam mais a se evadir da escola, que tinham mais dificuldades. Atendidas no turno da tarde durante algumas horas, estas crianças voltavam na manhã seguinte para sua mesma turma regular. Desta forma, a heterogeneidade era fecundada com socorros vindos de fora, para ajudar, porém, as crianças a andarem juntas.

Este foi o tratamento na 1^a série, não discriminando, apostando na heterogeneidade, contando com o socorro, alguém que fosse técnico, entendido em ajudar, identificando alguém com problema maior, atendendo as crianças com merenda. Resultado do fim do ano: evasão muitíssimo menor; quase a metade da evasão anterior. Aprovação bem maior que a anterior. É interessante observar que a aprovação não era só dos alunos que em separado aprendiam menos do que aprendiam agora, os mais habilitados, como também aqueles que eram eternos repetentes, crianças de seis até oito anos repetindo a 1^a série, como nós encontramos. De repente deslanchavam e iam. Não resolveu tudo, mas foi um tipo de atuação que nós tentamos. Apostamos que popular é verter a educação primordialmente para aqueles marginalizados e evitar que a escola seja mais um fator discriminante, marginalizador, como sempre foi. Democracia significa permitir a entrada das crianças, mas permitir eficazmente a entrada e permitir a permanência eficaz destas crianças na escola. Este programa da 1^a série foi estendido depois à 2^a. Entendíamos ampliá-lo a todas as séries. Fomos interrompidos enquanto estávamos trabalhando nessa linha com a 2^a série.

Um segundo tema de democratização de escola: Democratização, ao mesmo tempo que significa escola popular, significa também a horizontalização de todas as relações entre os trabalhadores na educação. Dentro da SMEC, não resta dúvida, a horizontalização espantava muita gente, porque os gabinetes que tinham chave acabaram sem chave nenhuma. Ninguém mais tinha chave; ficavam abertos completamente. Cada um ocupava as salas que queria. Na burocracia anterior era um vexame. Um trabalho de educação popular começa devagarinho, lentamente como tartaruga, às vezes. A horizontalização fazia com que o trabalho fosse absolutamente em equipe, tanto que eu, como secretário, levei vários esfregões solenes do grupo, quando às vezes eu andava em uma direção e tomava uma providência que nem sempre se coadunava com o todo do trabalho

que era feito pelo grupo.

O grupo sempre fazia uma revisão semanal de horas a fio, reassumindo toda a educação. O grupo era integrado por representantes de todas as equipes da casa. E tínhamos cada semana uma assembléia de toda a casa. Esse grupo, então, trabalhava em equipe todas as decisões. Inclusive a nomeação do secretário nascia por indicação do grupo. Quem forçou a barra para que eu entrasse como secretário, na verdade, acabou formalmente sendo o prefeito, acabou sendo o poder político. Mas quem organizou e quis a entrada do secretário foi o próprio grupo. As condições que eu pus ao entrar foram: primeiro, que o trabalho fosse em equipe; segundo, que o trabalho fosse prioritário ao município dentro do orçamento municipal; terceiro, que o trabalho fosse apolítico no sentido de que não fosse manipulado partidariamente. Os pontos dos trabalhos podiam ser divulgados para quem quisesse. Mas não deveria haver jamais a interferência no processo educativo. Nós achávamos que aí o partido não podia entrar. Eu mesmo me filiei por conveniência ao PMDB, para poder trabalhar em cima disso, para evitar a objeção: aquele secretário não participa da Prefeitura. Achávamos que o prefeito tinha coragem de assumir isto, e teríamos que levar até o fim isso apertadamente.

Era, pois, um trabalho feito em equipe, um trabalho que a equipe toda ia planejando. Um trabalho suado, porque na verdade trabalhar em equipe é muito mais custoso do que trabalhar individualmente.

Outro aspecto fundamental era a horizontalização das relações da SMEC. Com qualquer professor, com qualquer diretor, com qualquer pessoa, a relação era horizontal. Isto causou até um pouquinho de problema burocrático, porque todo o mundo entrava, todo o mundo ia e vinha; e faltava espaço, faltava tempo para todos os trabalhos. Essa horizontalização, no primeiro momento, criou muitas ambigüidades, como no caso dos professores que começaram a ser valorizados na sua autoridade de professor, quando se retiravam das escolas os especialistas em educação. Por questão política e ideológica não aceitamos a divisão social do trabalho feito na escola, dentro dos moldes capitalistas. Não aceitamos a divisão social do trabalho realizado na escola, quando se atribuiu a alguns o planejamento e a avaliação, a alguns a disciplina, a burocracia e o poder político, e aos outros a execução do trabalho. Essa divisão nós não aceitamos. Rompemos com a mesma. Retiramos os especialistas das escolas. Foi um descalabro. Imaginem agora um professor que não tem a quem recorrer para fazer o plano de aula, que ninguém obedecia, imaginem só como é que vai se fazer uma reunião de professores,

se o diretor nunca coordenou uma? Como é que se vai fazer o debate dos currículos se o diretor não sabe como fazer? Na verdade houve até um fator que nos ajudou: a falta de dinheiro. O prefeito pedia a decapitação de professores, porque queria diminuir o quadro funcional. Naquela época estávamos com 5.000 funcionários. Era preciso diminuir muito o quadro, porque a prefeitura estava afogada. Atualmente voltou a ser praticamente a mesma coisa. Precisávamos diminuir o quadro. Essa diminuição do quadro nos deixava uma chance: não iríamos despedir os professores, se fosse possível evitá-lo. Racionalizamos a escola. Dentro dessa filosofia ficou fácil retirar os especialistas em educação, e a escola ficou assim com diretor, com professores, com secretário e com serventes. Nessa nova situação, os diretores foram preparados em vários cursos, durante dois semestres para serem os animadores pedagógicos, os animadores educacionais da escola, e não apenas no âmbito meramente burocrático, mas em todos os âmbitos. O diretor não sabia como fazer. Propusemos, pois, assessorá-los, estudando, treinando juntos. No primeiro momento, os professores sentiram-se encarregados do ato educativo no seu todo: planejamento, execução, avaliação, realização de provas, disciplina. Sentiram-se responsáveis de tudo, enfim, sem ter que mandar qualquer aluno que fez xixi na sala de aula, para o gabinete do SOE, ou não sei para onde. Na hora do conflito todo o mundo se ajuda. Começou uma ceuleuma, um barulho, um descontentamento. Havia uma impressão de anarquia. As coisas não andavam. Era preciso ordem, disciplina. Quem é que iria trazer ordem? E a lei? No primeiro momento, nessa horizontalização das relações, nessa exigência de respeito ao ato educativo do professor, aconteceu a situação descrita. No segundo momento, as escolas se aperceberam que não eram mais fiscalizadas, que não precisavam mais correr da SMEC, mas que a SMEC queria que a escola se virasse, se organizasse por si própria. Nesse momento, algumas escolas isoladas e vários núcleos de escolas agrupadas começaram a perceber que liberdade é o lugar da fecundidade; que é possível criar; que é possível imaginar novos modos, novas maneiras de trabalhar; que é possível inclusive mudar o currículo, que há uma elasticidade possível. Os professores começaram a descobrir isso devagarinho. Alguns descobriam. Mas a maioria das escolas estavam ainda descontentes, achando que era anarquia. Aos poucos esse clima de que liberdade é o lugar da fecundidade, da produção, começou a permear as escolas, e surgiram umas coisas interessantes. Várias escolas criaram suas próprias cartilhas de alfabetização, adaptadas a cada região. Numa região, por exemplo, que trabalha com leite, a escola criou e adotou sua própria car-

tilha, "O Leiteiro". Em cima disto, ela fazia a alfabetização com toda aquela perspectiva de trabalho global, relacionando a alfabetização com o político, o econômico e o social, na perspectiva de Paulo Freire.

Noutra região, onde trabalhavam com peixe, com a pesca, montaram a cartilha em torno dos temas peixe e pesca. Noutra região o tema central da cartilha foi o eucalipto. Trata-se de uma região que trabalha só com corte de eucalipto para indústria. As crianças todas estão envolvidas com as atividades dos pais, que plantam, que cortam, que morrem, que se machucam com um metro de eucalipto. A escola trabalhava em cima disto, com perspectivas interessantes. Quando se começa a pensar a Geografia com a criança, o eucalipto propicia muita coisa. Um eucalipto que não é daqui. Que veio de onde? Que veio da Austrália. Quando é que veio da Austrália? Na época em que a Inglaterra, que mandava na Austrália, mandava aqui também. Ah, a Inglaterra mandava? Vejam com as relações econômicas, como isso se esparrama. Com o eucalipto veio a caturrita, a caturrita que só se aninha, e é o único animal que se aninha no eucalipto. E a ecologia, como é que funciona? E aí começam as dimensões todas. Em cima daquilo, começa a criar, diante de nós, sem nós e muitas vezes até querendo ser contra, o que é muito bom. As escolas começaram a andar assim, nesse processo. Nós assessorávamos, com vários cursos, para a 1ª série, para alfabetização, para a 2ª série, para diretores; cursos que a Faculdade de Educação organizava, junto conosco. Aos poucos começou a amadurecer, em Pelotas, a necessidade de estabelecer um plano global de educação para o município. Nós estávamos amadurecendo isso e depois de uma segunda eleição de diretores muito conflituada, precedida de um programa cujo tema foi "Todo o Poder Emana do Povo", que eu vou relatar, do contrário não tem sentido o que estou expondo. Nós amadurecemos, no final do ano passado, um seminário, convidando os professores das escolas a participarem para planejar a educação do município em sua globalidade.

Até ali eram os diretores que davam sugestões: eram as escolas que a gente consultava por escrito, na avaliação do fim do ano, que sugeriam um trabalho em conjunto. Esse seminário reuniu 900 ou mais professores, durante dois dias de trabalho, para planejar educação do município. Estávamos esperançosos nas possibilidades de implantação de uma verdadeira educação popular, que partisse de uma análise profunda da realidade, e, a partir daí, montasse o conteúdo e a metodologia para desenvolver, em cima disto, o trabalho escolar nas suas várias etapas. Tínhamos imaginado, como num sonho, que apenas umas duas ou três escolas acitariam

isso. Nós não tínhamos nem gente para isso. Havia uma precariedade absoluta de material humano, de recursos econômicos e de material físico. Não tínhamos nem carro para isso. Tínhamos duas "brasslias" dos anos 70, caindo aos pedaços. Não tínhamos como viajar. Havia dificuldades enormes. Ao mesmo tempo que a prefeitura foi se recuperando de seu "buraco", da dívida enorme que tinha com relação aos seus funcionários; na medida em que ela foi aumentando a sua arrecadação e melhorando sua situação econômica, foi piorando ainda mais a situação em relação à educação. Um sintoma interessante tanto assim que aquilo que se reservou do município para a educação no primeiro ano foi 23%, baixou depois para 19%, e, em seguida, para 17%. Ao invés de melhorarem as condições para a educação, a percentagem do orçamento foi diminuída. Nessa precariedade toda, nós fizemos o seminário que então deslanchou. Era uma alegria, mas também um sacrifício enorme, a enfrentar. 137 escolas fecharam em cima deste programa. Queriam este programa e exigiam pressa. Montamos as etapas todas do processo. Quando estavam montadas as etapas e começávamos a deslanchar, nós saímos da secretaria, porque eu fui demitido, por fatores que agora passo a analisar.

É importante voltar atrás e considerar um fato. A prefeitura estava afogada nas dívidas, com atraso no pagamento do funcionalismo, o funcionalismo em greve, a população praticamente desatendida durante dois anos. Buracos existiam aos milhões por toda a cidade. Nada se fazia pela população. O prefeito, praticamente com a população toda contra, os jornais contra, os funcionários contra, estava sem interlocutor concreto com quem pudesse articular um plano de governo e levá-lo à frente. Por sugestão nossa, do pessoal da secretaria da educação, se ele quisesse de fato sair do atoleiro, nós tínhamos uma oferta para ele. A profª Circe trabalhou profundamente na metodologia para isso. Se ele quisesse de fato sair do atoleiro, se quisesse uma interlocução concreta com a população, nós poderíamos trabalhar um método para isso. Óbvio que foi aceito. Então se montou um programa de participação popular para ouvir toda a população que quisesse ser ouvida. Criaram-se canais concretos para que ela pudesse de fato ser ouvida. Não interessava um fazer de conta que era ouvida. O pretexto era a montagem do orçamento municipal. O orçamento é a lei básica do município, aquilo que é fundamental no município. Decidido o orçamento, as coisas deslancharam em função do mesmo. Era preciso, pois, que o povo fosse chamado a decidir sobre o orçamento, e a colaborar na montagem do orçamento. Aceito isso, saímos a campo e montamos um programa todo. Esse programa o prefeito intitulou depois

"Todo o Poder Emana do Povo", tentando dizer com isso aquilo que a constituição declara formalmente, deveria ser de fato: que é o povo quem deve exercer a administração; que é o povo quem tem o direito; e mesmo que ele outorgue a alguém a procuração desse direito, continua sendo seu, e o poder todo deve ser exercido pelo povo mesmo. O pretexto, vejamos bem, o pretexto era o orçamento. Mas o objetivo nosso era chamar a população, organizadamente, com voz própria, a participar internamente da administração municipal, restituindo-lhe um direito que é dela. Esse era o objetivo. O pretexto era o orçamento.

Articulamos assim todo o município, distrito por distrito, bairro por bairro. Os distritos já tinham seus subprefeitos eleitos. Houve duas assembleias, naquele ano; uma assembleia para ouvir o que o povo tinha a dizer sobre a prefeitura. Foi um descalabro. Usou-se uma metodologia férrea, obrigando o pessoal da prefeitura a ouvir, a calarem a boca e a escutar, porque o político tem tendência a explicar. A norma foi: agüenta e escuta tudo. Numa segunda assembleia levantaram-se as necessidades básicas do lugar e alguma prioridade fundamental, para ser incluída no orçamento. O povo, a partir desse processo e a partir dessa organização, começou de fato a sentir, depois do primeiro ano, que aquele programa era real, que valia, que aquilo que eles haviam dito era mais ou menos respeitado na montagem do orçamento.

As contradições do poder

No segundo ano o processo aceito foi obedecido. Pela metodologia proposta, tínhamos de restituir à população, em novas assembleias, o resultado que ficou no orçamento, para que eles pudessem acompanhar, item por item, a realização do orçamento e ao mesmo tempo articulá-lo na mente. Trabalhava-se não só de fiscalizar isso, mas também os outros aspectos da prefeitura, os aspectos políticos e participativos em geral. Não tendo sido feito isto no primeiro ano, tendo sido oferecidos à população apenas dados genéricos a respeito do orçamento — a entrada é tanto, a saída é tanto —, o povo não pôde fazer uma análise em profundidade do mesmo.

No segundo ano o povo, algo descrente, mas ao mesmo tempo animado pelo ano anterior, voltou. Fez-se uma pequena avaliação em cima disto, com os representantes anteriores, não com a população em geral. Fizemos 68 assembleias, agora para montar o orçamento de 85. A secretaria de educação se empenhou, vestiu a camiseta em tudo. As escolas eram o lugar das reuniões. O interior, a zona rural, descobriu que o caminho para a comunidade tinha sido esquecido. Aquele programa facilitava, abria caminhos. A escola era o lugar onde se debatia, não só a educação, mas também toda a problemática

econômica, política e social da população que procurava aquilo como jeito de participação popular.

Vimos nesse programa um processo de educação popular altamente significativo. O povo estabeleceu prioridades, votou, pediu muito. Pelotas tem este ano mais ou menos 280 bilhões de cruzeiros de orçamento. Nós tínhamos feito algumas aglutinações das prioridades, por bairro e por zona rural, para que as coisas se afunilassem e chegassem a algumas prioridades fundamentais, que obedecessem ao principal daquilo que o povo havia pedido. Ao voltar de uma viagem à China, o prefeito estabeleceu duas prioridades, dizendo que faziam parte dos pedidos do povo. Como tínhamos participado de todo o processo, (eu pessoalmente participei de 58 assembleias, das 68 realizadas), sabíamos muito bem o que o povo estava pedindo, não concordamos, e não podíamos concordar com aquilo. Achamos muito bom que a prefeitura oferecesse uma proposta para que o povo votasse, mas que não dissesse que aquilo nascera do povo.

Há um primeiro problema a considerar: o fato de o prefeito não ter feito avaliação anterior. O segundo problema: ter dito que aquilo que fosse votado pelo povo seria estabelecido no orçamento, e agora chegar com uma proposta que não auscultava realmente tudo aquilo que havia sido pedido. Mesmo que aquilo fosse errado, se o povo pediu A, pediu A e não B. Ele que discutisse isso, se queria que nós o respeitássemos. Em terceiro lugar, a assembleia dos representantes foi organizada de tal forma que impedisse a participação real da população. Pensemos num colono de unhas sujas, mãos calejadas pelo trabalho em que é explorado, vindo para uma assembleia daquelas. Sem voz, sem português para poder falar, senta numa assembleia, e quando tenta discordar de alguma coisa, um prefeito que é advogado, bom orador, com um microfone potentíssimo na mão, argumenta e arrasa o fulano. Esse fulano levanta ainda? Outro fator: o domínio do tempo. O prefeito falou mais de 8 horas naquela assembleia. Além disso, o domínio dos meios, o domínio dos números, o modo pelo qual se apresentava o orçamento para a população, como manipulação da população. Era uma coisa escandalosa. Nós mesmos estávamos aflitos com aquilo, tentando ajeitar o que podíamos com os grupos. E isso foi entendido como manipulação nossa da população contra a prefeitura. Na verdade já havia anteriormente na prefeitura uma intenção política de candidatura da mulher do prefeito, e isso pesou politicamente.

As demissões: pretextos e causas

A SMEC vinha desde muito tempo cuidando da isenção partidária do trabalho exe-

cutivo. Não importava que todo o mundo pertencesse a partidos políticos, que todos se empenhassem nos partidos políticos. Que cada professor fosse filiado a um partido não tinha problema, mas que não fizesse da educação um trabalho partidário, do jeito especialmente como se faz no Brasil, a serviço dos partidos. Isto nós não aceitávamos. Óbvio que, a partir de interesses partidários, em torno disto se fez um teatro, para dar a entender que a SMEC e o grupo da SMEC estavam contra o próprio programa que havia sido criado, gestado, alimentado, vestido pela secretaria de educação. Com esse pretexto, um gelo sobre a SMEC, que já vinha de muito tempo antes, se tornou ainda maior. Não conseguíamos marcar nenhuma audiência com o prefeito. Passamos um mês, 42 dias até, sem conseguirmos falar com o prefeito, tendo que despachar coisas urgentíssimas, como escolas sem professores. Ele precisava contratar estes professores, preencher urgentemente estas lacunas, e não tínhamos como agir.

Havia a centralização das compras da administração da prefeitura nas mãos de uma pessoa tecnicamente subjugada às ordens do prefeito. Esta pessoa decidia sem a preocupação do que era ou não prioritário, do que era politicamente válido ou não. Sob o pretexto de uma burocracia neutra se barrava tudo. Era impressionante. Nós estávamos com um carro para consertar na prefeitura. Entregamos o carro no dia 16 de janeiro, para tê-lo em março, a fim de podermos nos locomover. Nos entregaram o carro em junho. Essa burocracia, esse peso todo, essa centralização, esse gelo, culminaram num dia em que, com os secretários todos, o prefeito fez uma avaliação sobre a prefeitura. Sua avaliação foi a seguinte:

A imagem da prefeitura de Pelotas estava recuperada. Fora de Pelotas era esplêndida. Ele não disse que era a peso de ouro, comprando toda a imprensa. Os gastos com a imprensa são fabulosos para vender uma imagem sobre Pelotas. Tanto que nós quisemos, depois que saímos, falar na imprensa de Porto Alegre, e não conseguimos. Mandamos por escrito, mas não conseguimos falar, está claro. A imagem fora de Pelotas é esplêndida. Em Pelotas, segundo ele, ainda não era boa por causa de três ou quatro grupos que se opunham à prefeitura. Esses grupos eram a SMEC, os grupos das comunidades da igreja, alguns partidos políticos de menor monta e os jornais da cidade. Então se montou todo um esquema, segundo o qual a SMEC estaria se opondo ao programa "Todo o Poder Emana do Povo", porque não colaborava com a prefeitura e assim por diante. Foram quatro motivos nesta linha que foram levantados. Nós tentamos explicar, argumentar, mas ninguém trouxe nenhum fato

consistente. Os fatos que foram trazidos tivemos que desmascará-los. Não havia fundamento nenhum. Mas como já tinha havido uma reunião anterior preparando todo o circo para que as demissões acontecessem, sob a acusação de não colaboração, de infidelidade a um programa e assim por diante, fomos demitidos. O prefeito ainda perguntou se queríamos dizer *que nós tínhamos pedido* a demissão. Dissemos que jamais. Eu queria levar como título, como um dos títulos de pós-graduação, o de ter sido demitido da prefeitura nestas circunstâncias. É um título que eu quero levar. Depois da demissão houve uma celeuma enorme na cidade. Durante um mês inteiro as rádios ficaram vinculadas a esse fato. Há um programa na Rádio Universidade, de quatro horas pela parte da manhã, que foi ocupado praticamente o mês inteiro com crítica, debate, envolvendo a população toda. O prefeito recuou, foi viajar inclusive, porque a prensa foi grande. Nossa demissão se deu no dia 11 de novembro. O novo secretário da educação só foi nomeado no dia 15 de fevereiro. A pressão foi grande. O novo secretário diz que está continuando o trabalho anterior. Ninguém acredita. Quando eu fui demitido, o grupo que tinha organizado todo o trabalho, e do qual eu participava, entendeu que não fora eu o demitido. Quem fora demitido fora o grupo e fora um projeto de educação. E o grupo inteiro saiu; 33 pessoas saíram da secretaria. Alguns saíram da prefeitura, com evidentes prejuízos econômicos. Havia pessoas que tinham precários ganhos, quase nada, fora da prefeitura. Demitiram-se, porém, da prefeitura por não concordarem com essa situação. Consideraram-se demitidos, porque foi demitido um projeto de educação.

O prefeito tentou dizer e alardear que, na verdade, porque eu havia sido demitido, o grupo em solidariedade, irracionalmente, emotivamente havia saído. Essa a idéia que ele tentou vender. Na verdade, não foi isto, e o pessoal sabe que não foi. O grupo que saiu e que há muito tempo já vinha trabalhando em outros trabalhos que não na prefeitura, não fora buscar espaço na prefeitura. A prefeitura é que buscou juntar esse pessoal, dentro do espírito da Nova República, tentando fazer renovação que a prefeitura não tinha e que esses professores apontavam. Tentando juntar esse pessoal, tentou se promover. No momento em que se promoveu o suficiente, nos deixou de lado. Isso foi interessante, porque era impossível a nossa convivência com a manipulação popular e com a manipulação que era feita na educação, até na segunda eleição de diretores, que não analisei.

Um outro detalhe que nesse contexto tem que ser analisado é o problema do que foi feito com os especialistas de educação

que estavam nas escolas. Nós oferecemos duas chances para eles:

1) Sala de aula. Mas eu não sei dar aula, diziam alguns. Escola é para lecionar. Sala de aula era, pois, uma das alternativas.

2) Articular um serviço na educação popular, que consiste em articular escola e comunidade. Professores que nasceram num bairro, trabalharam na escola daquele bairro, que tinham 30 anos de idade, não conheciam nada do seu bairro. Nós começamos um processo todo de auscultação do bairro. Quem são as pessoas? O que eles fazem? Que preocupações têm? Foi um levantamento do bairro, feito por eles mesmos, sem esses métodos sociológicos, de pesquisas de porta em porta. Foi uma análise muito mais profunda, que era revisada numa reunião semanal de cinco ou seis horas. Dos 28 só ficaram 8, que aceitaram trabalhar nesta linha. Eles começaram a descobrir coisas incríveis, que nunca tinham suspeitado, sobre educação e comunidade, que a comunidade sabia e que a escola não sabia. Eles participavam depois de todas as reuniões da escola, de tal forma que traziam a comunidade para dentro da escola, e tentavam abrir esta ilha que é a escola, (eu costumo dizer que é uma ilha cercada de medo por todos os lados), abriam essa ilha da escola para a comunidade.

Aos poucos as escolas começaram a ficar renitentes, porque tinham o costume anterior de serem fiscalizadas. Como esse grupo tinha como método escrever tudo, anotar tudo, nas reuniões de que participavam, em diferentes escolas, para depois intercambiar, o pessoal pensava que eles eram fiscais da SMEC. Foi difícil este trabalho, até eles se aperceberem da importância, do valor e da chance de abertura da escola à comunidade. Esse trabalho que no começo era feito por até doze pessoas, depois foi castrado também por falta de recursos. Tivemos de tirar os professores para podermos atender o trabalho da secretaria, e a prefeitura não nos dava mais professores.

Intitulamos esse trabalho "Serviço de Educação Popular", porque aproximava escola e povo para valer. E foi um serviço realmente relevante. Dessa pequena experiência teria muitos aspectos ainda a salientar.

A prefeitura começou o trabalho depois da eleição de 82. O primeiro ano foi de tentativa de implantação. Nós todos estávamos na secretaria. Eu não era ainda secretário. No segundo ano, eu era o secretário. Esse trabalho durou dois anos. Nem chegou bem a dois anos. Foram dois anos letivos. Com o primeiro ano de implantação, seriam três. De fevereiro de 1982 a novembro de 1985.

Como está agora a educação no município? A educação no município agora está numa situação crítica. Crítica por quê? Mui-

tos professores estão cobrando, agora, aquilo que eles aprenderam, e quando alguém é vacinado na liberdade, na criatividade, ninguém mais tira esse vírus deles. Eles questionaram. E o planejamento? E a adequação da educação à realidade? E a capacitação crítica, como é que se faz? Eu sei que há dificuldades nisso aí. Quanto aos professores, um pequeno grupo tinha já mais chances de trabalhar. Mas o grande grupo precisava ainda de uma articulação conjunta, de um trabalho levado rigorosamente a efeito segundo o planejamento feito. Se isto não acontecer, na minha opinião, aquilo não vai dar em nada.

Complementação da professora Circe

Acho que é importante destacar que, nesse processo de tentativa de ligação e abertura da escola para a participação popular, nós apostávamos na idéia de que a escola efetivamente vai ter condições de vir a mudar, não de dentro para fora, mas desde a força popular, que é capaz de atuar na mudança dentro da escola, a partir da sua própria sabedoria e a partir das suas próprias exigências. Então acho que essa foi uma tentativa que mobilizou, efetivamente, muita gente. O Jandyr falou antes sobre a questão de um mês inteiro de discussão na cidade, de discussão na periferia da cidade, sobre essa demissão. De sua parte, o prefeito, o que conseguiu, com o apoio, foi uma nota do diretório do partido dele, o PMDB. Mas no diretório só estão presentes, praticamente, funcionários e detentores de cargos de confiança da prefeitura. De outro lado, ele também conseguiu uma nota de apoio dos secretários, mas uma nota muito lacônica. É interessante de ser examinada, porque apenas conferia ao prefeito o direito de designar e exonerar um secretário.

Conclusão do professor Jandyr

Acho que essa era uma observação interessante sobre a questão da correlação de forças que se manifestaram dentro desse processo todo que a gente experimentou.

Bom, eu acho que para terminar assim a gente pode perceber uma coisa: há uma distância enorme entre o discurso que se faz e a possibilidade concreta que se leva a efeito.

A educação popular, que é lenta, morosa, difícil, libertária, assim que implica mil conflitos, esta educação, que é um processo muito lento, nós a estamos fazendo no Centro de Cultura e Educação Popular. Nós partimos para outra.

O Centro de Cultura e Educação Popular hoje procura atender as iniciativas todas de organização e conscientização popular, na cidade e ao redor da mesma. Ao mesmo tempo oferece iniciativas de trabalho de educação popular para sindicatos, associações de

bairro, escolas, etc. Hoje mesmo, um grupo foi debater com um conjunto de escolas o tema "Educação Popular e Constituinte".

A EXPERIÊNCIA DE CACHOEIRINHA

Movimentos Populares e Educação Popular em Cachoeirinha: (Relato da professora Esther Soares, ex-Secretária de Educação do Município).

A experiência de Cachoeirinha teve início em 1976, quando iniciamos, em nível de vilas, um trabalho de movimentação comunitária. Acho importante dizer que Cachoeirinha é um dos municípios que, em nível de Rio Grande do Sul, mais se destacam. Os movimentos populares, os movimentos reivindicatórios são uma constante. Neste meio começaram assim a surgir grupos discutindo a questão da saúde, a questão do transporte, a questão das escolas. Através das comunidades eclesiais de base, dos grupos de base, dos grupos de igrejas, estes assuntos começaram a ser discutidos e buscavam-se as maneiras, o jeito de resolver a problemática que vive o pessoal de Cachoeirinha. Cachoeirinha caracteriza-se como um município onde a grande maioria da população é vinda de outras regiões, o pessoal todo é migrante. É uma cidade, um município de operários, com muita gente desempregada ou subempregada. Há muita região de área verde, com posseiros. É com esta realidade que nós trabalhamos.

São treze escolas municipais, com mais ou menos sete mil alunos no ano passado. Este ano o número deve ser bem maior. Em 76, devido a estas características e à problemática do povo vindo de outras regiões, começou a surgir um trabalho mais organizado em nível de igreja. Houve a organização desses grupos que já existiam, discutindo a problemática da terra, a problemática das casas, da habitação, e a problemática da saúde. Estes grupos foram se organizando e tentando assim apoiar outros grupos. Aconteceu, por exemplo, a participação dos movimentos populares de Cachoeirinha no apoio à greve da construção civil, no apoio aos professores, no apoio a todo o movimento dos colonos de Ronda Alta. Os grupos organizados de Cachoeirinha estiveram muito presentes, muito ao lado das lutas dos colonos de Ronda Alta. É interessante que com o crescer da consciência e da organização destes grupos, o pessoal começa a discutir a sua atuação política, a sua participação, a sua integração política. Em 82, pessoas da base, ligadas a estes movimentos, aos sindicatos, às comunidades eclesiais e a outros movimentos, como a associação de moradores, os movimentos de mulheres, os grupos de jovens e assim por diante, começaram a

discutir mais profundamente a questão da educação. Em contato com a população, mais de mil grupos foram organizados, discutindo em cima de uma proposta de educação. Era época de eleição e logo mais ia trocar o pessoal da outra administração. Era preciso pensar uma proposta de educação que correspondesse aos interesses e às necessidades do povo de Cachoeirinha. Havia um descontentamento geral quanto à educação no município, que não foge da regra: tudo é igual no estado e no país.

Uma nova proposta de educação surgindo da base

A preocupação com a educação por parte dos professores e das pessoas ligadas a esses movimentos levou a uma ampla discussão nas bases. Essa discussão visava recolher da população sugestões e esperanças para um projeto novo de educação, que viesse realmente ao encontro dos interesses dessa população sofrida. Era preciso ter em vista que Cachoeirinha é uma área de trabalhadores, e nós sabemos que os filhos de trabalhadores, na sua maioria chegam à 3ª série, quando muito à 4ª série. E já são retirados para ajudar na economia doméstica.

Então como pensar, como organizar uma proposta de trabalho que respondesse a essas necessidades?

Como havia muitos professores ligados a esses movimentos de base, começamos a discutir e estudar Paulo Freire, Freinet, Piaget e outros educadores ligados a esses movimentos comunitários. Juntamente com essas discussões começou-se a pensar uma proposta de educação para o município, para a futura administração, sem que ninguém pensasse ou soubesse ainda quem seriam as pessoas que assumiriam a secretaria de educação. Mas começou-se a discutir como deveria ser uma educação no município, que princípios deveria seguir para responder às características e às necessidades locais. Partindo desses grupos, dessas discussões, dessas reuniões, foi elaborado um folheto, com uma proposta de educação que tentava assim se contrapor à educação que vinha acontecendo no município. Esse folheto dizia assim: que a escola seja do povo, para o povo, e que ela também sirva como um grande instrumento de organização e de participação popular. Que a comunidade tenha participação na escola, através da organização de conselhos de pais, de grupos de moradores, associações de vilas, e assim por diante. Uma escola que beneficie o maior número de pessoas e que atenda às necessidades daqueles que mais precisam, criando medidas que assegurem o ingresso e a permanência do aluno no ensino pleno pelo maior tempo possível. O prolongamento do tempo e da jornada escolar. A grande maioria das escolas tinha três

ou quatro turnos, e as crianças, duas horas ou duas horas e meia de aula. Uma das propostas era de eliminar essa situação; que a criança pudesse permanecer na escola por mais tempo possível. Propunha-se a adaptação do calendário escolar ao horário adequado, para que os filhos dos trabalhadores pudessem também ter acesso à escola; a distribuição gratuita do material escolar; adaptação dos conteúdos à realidade do aluno; a criação de pré-escolas que dêem ao aluno habilidades e comportamentos que facilitem o aprendizado. Que a escola tenha como princípio básico que o aluno é quem deve tomar a iniciativa, e que o professor é o grande animador; que ambos aprendem juntos, mediatizados pelo meio. A prefeitura deve proporcionar ao professor condições para um aprendizado novo, através de assessoramento constante, como: cursos periódicos, reciclagem, seminários, palestras, debates e estudos sobre a realidade e a sua conjuntura. Que a escola nas vilas funcione como um centro comunitário, onde o povo possa participar ativamente. Para isso as escolas municipais deverão ser aproveitadas também no período noturno, com a alfabetização de adultos e cursos que visem ao crescimento e à participação comunitária.

Esses seriam assim os itens. Partindo dessas reuniões chegou-se ao esboço de uma proposta que deveria ser levada como sugestão à secretaria de educação, à prefeitura, para responder àquilo que a população havia debatido e sugerido.

Um grupo da base na SMEC de Cachoeirinha

Nós também trabalhamos nesses movimentos, nesses grupos. Após as eleições, nós, um grupo de professores, inclusive eu, fomos indicados por esses grupos para que assumíssemos a secretaria de educação e para que fizéssemos valer aquela proposta que anteriormente havia sido discutida por esses grupos todos. E nós assumimos a secretaria de educação.

Antes, porém, quando surgiu a nossa indicação, nos propusemos ouvir todos os professores do município. Já tínhamos escutado a população. Agora queríamos ouvir exclusivamente os professores do município, sobre o que eles pensavam, em relação à educação; o que eles propunham, em relação ao projeto educativo do município, em relação à própria formação do professor, em relação aos conteúdos, a currículos, e assim por diante.

Foi surgindo, assim, uma gama de expectativas dos professores, de esperanças, de sugestões das coisas que não deviam mais continuar, das coisas novas que deveriam acontecer no município. Quando assumimos a secretaria de educação, tendo em vista a

consulta feita à população e a consulta feita aos professores pensamos: agora que assumimos a secretaria, como é que vamos trabalhar essas questões todas? Estamos com o “pepino na mão”. Vamos ter que nos organizar. Então, em cima destas expectativas programamos um seminário: o 1º Seminário Municipal de Educação no Município. Trabalhamos todas aquelas questões que haviam aparecido, e em cima dessas questões discutiu-se com todos os professores do município como iríamos nos organizar e como deveríamos caminhar. Desse primeiro seminário, já com todas as consultas feitas, surgiu assim um esboço de princípios educacionais, que deveriam nortear todo o nosso trabalho, na secretaria de educação. Esses princípios não estavam ainda definidos, porque voltaram novamente às bases, para serem discutidos, complementados, aprofundados.

Foi a partir de tais princípios educacionais que a gente, inicialmente, trabalhou na secretaria de educação, que logo mais a gente vai falar sobre cada um deles.

Num primeiro momento a secretaria começou a se organizar, a criar algumas diretrizes para o ensino e alguns princípios, que norteiam todo o nosso trabalho.

Diretivas Político-Pedagógicas da nova proposta (Clóvis Buranovski)

Eu anotei algumas idéias para tentar uma ligação entre essa parte que a Esther acabou de colocar e as práticas efetivas que se desenvolveram durante os quase dois anos e meio, no âmbito das 13 escolas municipais. Ela chegou a mencionar a elaboração de um conjunto de princípios, que temos aqui à nossa frente, sob a denominação de “Princípios Educacionais”.

Vou falar rapidamente sobre alguns deles. Acredito que a discussão, no decorrer do seminário, girará em torno dos mesmos ou de temas semelhantes.

O primeiro, com o qual começamos a trabalhar, a partir da elaboração de textos e organização de discussões com os grupos de diretores e de professores, foi o princípio que faz menção à questão política da educação. Rapidamente vou colocar algumas idéias, discutidas por nós e que tentamos encaminhar durante o trabalho.

Nós partimos do seguinte pressuposto básico: a sociedade na qual vivemos, na qual estamos trabalhando, é uma sociedade dividida em classes, fundada no modo de produção capitalista, quer dizer, na contradição entre capital e trabalho. O que tem a ver Educação Popular com essa sociedade? Nós acreditamos que a Educação Popular, a Cultura Popular é gerada e se alimenta no interior da contradição de classes com acesso desigual e diferenciado aos bens materiais e

culturais e produzidos principalmente pela classe operária.

Dessa forma, fazendo uma analogia, podemos dizer que a Educação Popular, como filha da sociedade de classes, tende, no seu processo de desenvolvimento, ao matricídio, como condição da sua existência. Isto significa o quê? Quer dizer, as organizações populares, as lutas populares, que a Esther acabou de mencionar como algumas que ocorreram aqui em Cachoeirinha, são geradas no próprio âmbito deste conflito de classes, que levam determinados grupos a se organizarem e a lutarem em vista dos seus interesses. A Cultura ou a Educação Popular gerada dentro dessa sociedade, germina e se desenvolve dentro dela, e tende a se contrapor, como um contra-poder, como uma contra-hegemonia, à sociedade, à ordem estabelecida. Assim talvez entendêssemos os infanticídios, digamos assim, causados pela organização, pela estrutura capitalista, a morte, destas pequenas experiências de Educação Popular, que surgiram e que continuam surgindo em vários lugares.

Mas qual é o poder da Educação Popular para reverter esta ordem? Quais as possibilidades reais de prática em Educação Popular dentro dessa sociedade capitalista? A nossa posição inicial é de que a educação, por si só, não constitui um elemento suficientemente forte para se contrapor às demais relações econômicas e políticas de poder existentes e desenvolvidas na sociedade. Por si só, ela não tem este poder. Mas situa-se como elemento capaz de gerar outras formas de organizações e de lutas populares, no sentido de desenvolver um contra-poder. Resumindo, trabalhar com Educação Popular, desenvolver uma prática de Educação Popular, significa repensar a estrutura atual da sociedade, baseada na contradição do capital e do trabalho; significa colocar, então, de imediato, a questão do poder, as relações de poder em todos os níveis, não apenas em nível partidário, ou em nível de atuação, na relação Executivo-Legislativo, mas relações que ocorrem em geral, inclusive dentro do próprio sistema de ensino. E aí, rapidamente, colocaria alguma coisa sobre os princípios de ordem mais propriamente pedagógica. Naturalmente não estão separados o político e o pedagógico; mas eles guardam uma certa especificidade, cada um deles.

Anteriormente a atuação do grupo era fora do sistema oficial de ensino municipal. A partir do momento em que o grupo assume a secretaria, passa a programar um trabalho dentro do sistema oficial de ensino. Este trabalho tem características específicas próprias, que nos levaram a repensar, a organizar e elaborar algumas idéias, algumas diretrizes, alguns princípios, que serviriam de orientação, e como escudo de atuação em todas as práticas, tanto do aluno, como do

professor em relação ao aluno, do professor com relação ao diretor, à secretaria de educação, à comunidade e a todos os elementos envolvidos neste processo de ensino. Naturalmente os princípios pedagógicos deveriam estar em consonância com o posicionamento político do grupo que tentava coordenar esse trabalho. No método de ensino, por exemplo, é fundamental partir da observação e da análise de situações reais e concretas. A organização de material, de conteúdos e do ambiente parte das necessidades concretas sentidas pelos educandos e educadores. As idéias orientadoras do tipo de relação que se procurou estabelecer têm bastante semelhança, como vimos pelo relato anterior, com a experiência de Pelotas. E houve uma transformação significativa, pelo menos neste âmbito. Esse conjunto de idéias tinha o objetivo seguinte: fazer a ligação do trabalho anterior, o que existia, no sistema oficial de ensino, com as práticas que se desenvolviam após, e que serão relatadas pelos demais colegas.

Novas formas de relação pedagógica (Sandra Maria Kuhn)

Eu vou tentar referir-me um pouquinho às relações que envolveram toda a proposta relativa aos professores, à relação da comunidade com os professores, da secretaria com os professores e à relação com o próprio aluno. A gente entendia que a forma de se relacionar com as pessoas, com a comunidade, com os professores é que iria aglutinar as pessoas em torno dos objetivos que a gente propunha para a organização da comunidade. Se a gente mantém uma relação dialogal e democrática com a comunidade e com os alunos, iria ser possível discutir e construir juntos a proposta, e daí aglutinar as pessoas em torno da organização, pois um dos objetivos era organizar as comunidades que a escola consegue envolver para uma transformação social. Então a gente tentou modificar as relações com o aluno. A proposta era esta: o professor não é o dono da aula. Não é o que decide tudo o que vai haver na aula, ou como vai ser construída a aula. Ele vai discutir isso com seu aluno, vai tentar partir assim das coisas, dos interesses dos próprios alunos. A mesma coisa com a comunidade. Se a gente se relaciona com a comunidade de uma forma dialogada, provavelmente as pessoas vão vir até a escola, e nós vamos conseguir o nosso objetivo de organização. A gente tentava utilizar a escola como um espaço para organizar a comunidade. Resolveu-se deixar a comunidade utilizar a escola, como espaço físico, para a associação de moradores e outras organizações comunitárias. Esta era a proposta do grupo de educação. Mas com a administração municipal encontramos algumas barreiras. Houve o caso

de algumas escolas onde as associações foram impedidas de se reunir. Outros grupos que estavam tentando se organizar também foram impedidos de se reunirem nas escolas. Outro trabalho importante que estávamos tentando fazer, e que algumas escolas estavam conseguindo, era o de tentar atrair a comunidade pelos seus interesses. Em algumas escolas a gente conseguiu atrair a comunidade através do CTG, por exemplo. Começou com um grupo do CTG. As pessoas naquela região gostavam daquilo. Viu-se que as pessoas seriam atraídas por aquilo, e então se começou a trabalhar com o CTG naquela comunidade. Em outras comunidades se fizeram hortas. O pessoal viera de fora, onde trabalhava com terra. Tentou-se então aproximar as pessoas através de hortas. Em outras comunidades se fizeram visitas em todas as casas, tentando conversar com as pessoas, aproximar-se delas, para saber a área de interesse das mesmas e trazê-las para a discussão sobre assuntos da conjuntura e outras coisas. Assim uma escola, onde a professora Ana era a diretora, organizou um grupo de mulheres, que discutiam a situação da mulher, toda a situação da escola, da educação. Foi o grupo que teve mais base dentro das escolas de Cachoeirinha, e que continua até hoje se mantendo. Nós temos ainda hoje assim alguns contatos com a comunidade. Em outras escolas a gente não conseguiu manter isto. Este seminário também era para aprofundar este problema, buscando uma forma de chegar às escolas, de continuar mantendo a aproximação, com o objetivo de organizar a população. Outro problema era o da relação dos professores entre si, professores e SMEC com os professores. Era necessário despertar a consciência política no professor. Não só que ele se tornasse um perfeito profissional de educação. Precisava despertar nele a consciência política para o global. Não é possível que um professor se torne um educador popular se ele não tem uma opção de vida por um trabalho comunitário. Não basta o professor na escola se relacionar só com os pais, sem ter nenhuma outra atividade, sem ter uma concepção política global do trabalho que se quer organizar. A tentativa era neste sentido. Mas é uma coisa realmente difícil de tentar politizar o professorado. Quando o grupo assumiu a SMEC, os professores estavam acostumados a ter muito medo do grupo da SMEC. Faltava uma boa relação com a SMEC. Houve assim muita resistência dos professores, porque não estavam acostumados a se relacionar com o grupo da secretaria de educação. Resistência e indisposição para o trabalho. O professor estava preocupado em não fazer um trabalho popular, porque ia perder uma tarde, por exemplo, visitando as pessoas. É importante que sejam mostradas essas dificuldades, para serem hoje discutidas, e para tentarmos, a

partir daí, construir uma nova alternativa de como caminhar. Os professores tiveram dificuldade, por exemplo, de assimilar a proposta na questão dos princípios. Quando se começou a trabalhar os princípios que deveriam nortear a atuação da gente, os professores se confundiam. Esta questão foi realmente muito difícil.

Formas concretas de trabalho

(Ana Fogaça)

Vou tentar comentar rapidamente, de modo concreto, como se trabalhava na escola. Como a Sandra já explicou, acho que ficou mais ou menos clara a diferença de relação em cada escola, a relação com a comunidade, com os professores, com os alunos diferenciava-se de acordo com as reais necessidades da escola. Na nossa escola a gente iniciou visitas, fazendo uma pesquisa de campo. Logo apareceu o descontentamento dos pais com os programas, com os currículos. Então começamos um estudo na escola. Os pais vieram à escola para discutir o próprio programa da mesma. Houve muito interesse: Por que têm de ser dados tais conteúdos e não outros? O que se pode mudar, para melhorar? O que deve continuar? Junto com isto se formaram grupos de casais. E à noite, uma vez por semana, reunia-se o grupo de mulheres, um dos grupos mais fortes. O grupo de professores, também, que se encontrava semanalmente. Faziam-se assim grupos de acordo com horários de trabalho das pessoas. Nesses grupos, além de um trabalho pedagógico, conforme os interesses, começou-se a dar cursinhos. Mas em cima destes cursinhos se discutia o porquê, e então vinha o lado político. A gente teve a preocupação de não trabalhar simplesmente a coisa, dar um curso por dar; não se queria ser assistencialistas, mas se queria discutir as razões disto. Começamos a discutir os cursos, começamos a discutir muito a educação, começamos a discutir todos esses assuntos que eram do interesse da população. Com o grupo de professores se chegou à conclusão que se sabia muito pouco de educação popular, e que a gente precisava aprofundar, porque isso era uma proposta de vida nossa. Semanalmente, às quintas-feiras, a gente se encontrava à noite. Vinha quem podia. A gente aprofundava as questões, lia-se bastante e depois vinha-se para a roda e discutia-se com o grupo de professores. Com alunos, se tentava pesquisar o que os alunos estavam sentindo, e se procurava trabalhar com eles em cima disto.

Os conflitos apareceram bastante na escola. Quando, no início, os professores não sabiam muito bem como iniciar, houve muita reação. Então se aproveitaram muito os conflitos fazendo deles proposta de trabalho, procuramos trabalhar os conflitos para tirar

dá propostas que viessem ajudar a clarear o nosso trabalho.

Novo método pedagógico nas escolas (Maria Gorete)

Eu vou falar mais da questão do método adotado para viabilizar essa proposta, com o objetivo de chegar aos alunos. Nós adotamos o método global, fundamentado em Paulo Freire. Esse método favorece uma maior participação do aluno, uma maior conscientização do aluno, uma prática mais democrática em relação com o aluno. Começamos a trabalhar o aluno de 1ª a 4ª série. Procuramos fazer com que o aluno participasse bem mais do que participava, sendo agente da sua própria educação. O professor seria o coordenador dessas experiências. Dentro desse método, a gente partia muito do concreto. Trazíamos os pais para dentro da sala de aula; fazíamos os pais participarem da educação dos seus filhos, sentirem a necessidade de um maior convívio, de um maior contato com o professor. Não como aquele pai que leva a criança até o portão da escola, e depois vai lá só para buscar a criança. Essa democratização, essa visão mais horizontal da educação começou a ter reflexos na participação dos pais. Muitos pais não entendiam isto; muitos se sentiam perdidos. Antes a educação era autoritária. Os pais não tinham contato com os professores e com a secretaria. Começou-se a ter mais abertura tanto com o aluno quanto com os pais e com a direção. A gente começou a fazer visitas. Fomos visitar os pais. Chamamos os pais para a sala da aula. Começamos a ver o universo vocabular da criança. Começou a haver relação entre sala de aula, casa de alunos e pais. Criou-se uma relação entre tudo isso. Isso possibilitou um maior convívio, um maior contato com os pais.

No método global a gente começou a repensar os conteúdos programáticos. Os conteúdos estipulados, esses têm que se dar durante o ano. A gente começou a repensar estes conteúdos, a partir do movimento comunitário. Se a escola tinha uma reivindicação sobre ônibus, partia-se daí para um tipo de discussão sobre a importância do transporte no município. Como é que estão se vendo essas dificuldades? E trabalhava-se junto com a criança. Colocavam-se os problemas da comunidade nos conteúdos, e começou-se a trabalhar comunidade e conteúdos juntos. Os conteúdos eram dados a partir das dificuldades encontradas na comunidade. Custou um pouquinho mais porque isso aí, como a gente comentou antes, dependia da realidade de cada escola. umas estavam bem mais avançadas; outras estavam sendo encaminhadas ainda. Quanto à sistemática dos conteúdos foi tratada assim: quanto mais se dá liberdade para o aluno participar do processo educativo, na escolha do que ele quer

aprender, a democratização se dá num nível mais ampliado. A gente procurou, então, ampliar a discussão sobre o conteúdo que eles gostariam de aprender; sobre o que era válido e o que não era válido para eles. Para nós, professores, o sentido da globalização, como seguir este princípio, ficou mais difícil no início, porque se estava acostumado com o plano de área, com aquele plano, aquele caderninho pronto, que não se seguia. Muitos professores nem tinham o tal de caderno, nem apareciam com o caderno e o plano que não era seguido. Começou-se a trabalhar sobre um plano que não seria um plano diário, mas um plano de educação; um plano que pudesse fazer que professores e alunos trabalhassem em conjunto, e aproveitassem aquilo. Foram discutidos os princípios norteadores da prática diária, que não estava sendo entendida por todos. Isto levou tempo. De uma técnica tradicional, que era só transcrever os exercícios de um livro para um diário, passou-se a repensar toda a prática na sala de aula. Isso custou. Muitos professores não estavam entendendo essa maneira de verificação, de observação do aluno, de passar da prática do aluno para os conteúdos. Isso aí por quê? Devido à prática política dos professores. Os professores não tinham uma visão mais ampla do que queriam. Ah, vamos fazer educação popular, vamos tentar desenhar o lado prático, vamos tentar explorar o mundo, o universo da criança. Mas não colocavam isso num universo mais amplo para mudança maior. Vamos tentar que o aluno observe melhor a sua comunidade. Mas não procuravam englobar o conteúdo com uma coisa mais ampla, que seria um processo de mudança social.

O professor tinha muitas vezes a boa intenção de fazer um trabalho de democratização na sala de aula, mas não tinha uma intenção para sua vida, ou um objetivo maior de educação dentro da sala de aula. Quando os professores começaram a se aperceber, a entender melhor, a se relacionar melhor com a nova prática, começou a desmoronar todo um trabalho, com as demissões.

Educação popular e poder político: a dinâmica da contradição (Esther Soares)

Acho que fica ainda uma questão: o porquê de tudo isso, o porquê da proposta de educação com tais princípios, com tal direcionamento. A educação popular tem seu objetivo, ela tem sua finalidade, e ela visa exatamente a essa organização global das lutas, dos conteúdos e da atuação da classe popular. Então, tudo o que se faz numa proposta pedagógica popular é visando à organização dessa classe subalterna. Na realização desta proposta entra toda esta questão das relações da educação popular com o poder público. Como é que era vista.

Como é que se percebia uma secretaria de educação dentro de um partido (PMDB) que, durante a campanha, tem uma proposta bastante popular, bastante interessante até, bastante próxima da população em termos de discurso, em termos de programa, mas na hora que isso se torna prática, na hora que este grupo assume a administração, o discurso muda? Quando nós assumimos a secretaria de educação fomos chamados ao gabinete e nos disseram que agora o discurso tinha que mudar. Agora nossa atuação tinha de ser diferente. Nós já tínhamos passado quase mil grupos de famílias, discutindo uma proposta. Mas agora tínhamos assumido a secretaria. Agora nós somos poder, nos disseram, e terá de ser diferente. Como a secretaria de educação reagiu? Como não queríamos passar por palhaços frente à população, pois tínhamos discutido e assumido juntos esta população, nós passamos a ser vistos como um grupo à parte na administração, um grupo que não vestia a camiseta, um grupo que não era partidário, um grupo que não assumia o partido, um grupo que nem permitia fazer a campanha partidária dentro das escolas. Como é que esse grupo poderia permanecer na secretaria se não permitia fazer campanha partidária dentro das escolas? Daí começou a surgir toda uma problemática de acusação de que éramos um grupo à parte, um grupo querendo fundar outro partido, um grupo com outras tendências partidárias e até ideológicas, que estaria atrapalhando a administração municipal. E nós fomos chamados. Eu, pessoalmente, fui chamada ao gabinete, para fazer um acordo com a administração, no sentido de que não fizesse denúncias e que a secretaria não fizesse denúncias, mas que fizesse um trabalho de divulgação em nome da administração dizendo que a administração estava dando todo o apoio, que a administração fazia um trabalho de educação popular, e que não questionasse toda a problemática que nós estávamos enfrentando. Como a secretaria se negou a fazer este tipo de coisa, começaram a acontecer trabalhos paralelos da administração, em relação à secretaria de educação. As coisas começaram a acontecer, por fora. Ao conversar com um diretor, por exemplo, ouvia-se dele: pois é, aquele método, acho que não está dando certo. Como é que vocês estão vendo? Se eu conversava com os professores, perguntando: vocês estão entendendo, estão gostando? Respondiam: pois é, a gente não está bem seguro; pois é, isto não dá certo mesmo. A secretaria tinha um projeto de saúde comunitária; estava encaminhando, pensando o projeto com a população. De repente pintava outro projeto comunitário, de saúde preventiva, ligado a uma outra secretaria, ou coisa parecida. Quer dizer, começaram os trabalhos “ao lado”, trabalhos paralelos, e um certo envenenamento do quadro de profes-

sos em relação à comunidade e ao próprio pessoal da secretaria de educação. Aí começou a se criar uma confusão entre o pessoal, um desentendimento. Ninguém mais sabia quem era quem, pois de repente a SMEC tinha uma proposta, dizia uma coisa mas essa proposta não era aceita pela própria administração, que dizia uma outra coisa. Uma questão muito interessante é que a nossa divergência, os nossos conflitos com a administração começaram a surgir um dia antes que assumíssemos a secretaria de educação. Após assumirmos a secretaria, estando as prefeituras todas falidas (nós sabemos disso), foi pensado pela administração um projeto para diminuir os salários dos professores. Na época eles tinham garantido um piso de dois mínimos. A secretaria de educação foi chamada para dizer: vocês divulguem nas escolas que, a partir do dia tal, não há mais piso mas vai ser um ponto, não sei das quantas. A secretaria de educação disse: não, nós não vamos assumir isso aí, porque nossa proposta é de discutir e tomar decisões sempre conjuntamente. Nós não vamos fazer isso aqui: a secretaria não vai assumir rebaixar os salários dos professores, porque nossa proposta é lutar junto ao trabalhador, para melhorar suas condições de vida, e especialmente junto ao educador, para dar a ele maiores condições de um trabalho de educação que responda àquele programa do partido e às necessidades da população. A nossa posição sempre foi de estar ao lado dos professores, até nas questões salariais, negociando, discutindo e encaminhando as propostas salariais junto com os professores e isso de maneira nenhuma era bem visto. Mas como, perguntavam, não são administração? Eles estão do lado da categoria dos professores. Eu não consigo, porém, entender uma secretaria do lado de uma administração e não do lado dos seus próprios funcionários, seus próprios professores, no caso. Esse grupo de educação popular da secretaria se viu, pois, que não tinha mais o apoio da administração e do partido. Acho que aqui foi uma das nossas falhas, quando iniciamos o projeto. A nossa discussão foi pouca com a câmara, com os vereadores e com outras pessoas do partido. Todas as tentativas que fizemos foram de certa maneira barradas. Nunca queriam discutir com o grupo. Queriam discutir comigo sozinho a questão do direcionamento político, e não com o grupo, porque o grupo apresentava força. A discussão com o partido, com os vereadores realmente foi fraca. Nós falhamos neste sentido. Mas mesmo assim tentamos nos organizar como um grupo que representasse força. Organizamos até uma chapa para o diretório com esse pessoal popular, uma chapa popular. Tínhamos toda a chance de ganhar. Mas quando o pessoal da administração percebeu que tínhamos organizado uma chapa, que tínhamos muita gente

conosco e que fomos ganhar, surgiu a necessidade e tentativa de fazer uma chapa única, a chapa do consenso. Criou-se assim uma baixa divisão nos filiados e no pessoal do partido. Então a nossa demonstração de força e a nossa não aceitação de uma política partidária dentro das escolas levou-nos também à demissão. Foi, assim, a gota d'água para que deixássemos de levar o projeto de educação popular à frente.

A gota d'água: uma força partidária emergente (uma pessoa da equipe)

Só uma coisa ainda em relação a esta questão que a Esther colocava. A gota d'água podemos dizer que foi um panfleto, com o nome do vice-prefeito, encaminhado às escolas para ser distribuído para as crianças, para os pais das mesmas. Nós fomos aos jornais e denunciámos a situação. O caso que referi foi um pequeno "quezinho" da questão toda. Uma avaliação que se pode fazer rapidamente é que o executivo sentiu a força organizada deste grupo, participando, disputando funções no diretório municipal e nós tivemos como presidente, como vice e como secretário da executiva, pessoas deste grupo. Houve, assim, um determinado momento, em que eles perceberam uma forma de organização mais consistente, com que estávamos fazendo frente ao executivo. É claro que todas aquelas questões paralelas, aquele trabalho paralelo que eles faziam eram derivações de uma tentativa de desarticulação do trabalho do grupo. Mas do nosso ponto de vista a questão chave mesmo foi quando eles perceberam que, dentro do próprio partido, nós representávamos uma força até certo ponto organizada, e que assumindo a executiva do diretório nós teríamos mais poder.

Qual a posição da comunidade? (Esther Soares)

Eu acho que ainda temos uma questão interessante. Já foi abordada, mas acho que é interessante voltar à mesma. Refiro-me à própria atuação da comunidade em relação a esse projeto. Como é que a comunidade se manifestou? Como é que sentiu? Quais foram as reações da comunidade, do professor, e assim por diante.

Não sei se alguém do grupo gostaria de comentar essa questão.

Expectativa da comunidade (um membro do grupo)

Hoje a situação da comunidade é de espera; espera de uma resposta daquilo tudo que a gente estava fazendo. Durante o período das demissões, a comunidade se mobilizou. Nós conseguimos fazer reuniões constantes com a comunidade, pelo menos com

boa parte dela. Conseguimos fazer um ato público, onde as pessoas participaram e reivindicaram. Se fosse pela vontade dos pais e da comunidade, o movimento teria ido até mais longe. Hoje a comunidade está esperando uma resposta para tudo isto que a gente propunha. Como é que vai ser? Vão continuar? O que vão fazer? A gente mantém os contatos já citados com a comunidade, e espera tirar sugestões deste seminário. E com a equipe que a gente formou em Cachoeirinha espera-se criar um fórum de discussões com esta comunidade, um fórum de organização, um trabalho pedagógico, um trabalho ligado à educação. Mas precisamos criar um fórum de discussão para não se perderem as relações que já foram estabelecidas.

Reação dos professores (Maria Gorete)

Como amiga dos professores, posso falar de como eles reagiram na época. Para vocês terem uma idéia, havia polícia à porta das escolas e pessoal da administração fazendo pressão, tanto psicológica, como física, até mesmo pegando professores e colocando-os dentro da escola para eles darem aula. Quando ficamos parados cinco dias, os professores pararam, em apoio à secretaria de educação. Então houve pessoal da administração que colocou professores dentro da sala ("Não, agora tem que dar aula, mesmo com a paralisação"). Os professores todos estavam tentando parar uns cinco dias em apoio. Mas a tensão psicológica foi tão grande que era impossível uma pessoa que já não tinha clara uma proposta de Educação Popular agüentar mais do que isso. Com os professores que ficaram foi instalado um regime de medo nas escolas. Eles eram quase que obrigados, se não eram demitidos. O professor tinha de dar aula, ficar quietinho, deixar a coisa passar. Então foi mais ou menos essa a atitude dos professores: pegaram firme. Mas foi com muita pressão, foi com imposição da prefeitura que os professores se aquietaram.

Conclusão (Esther Soares)

A questão: como as secretarias de educação são vistas pelo poder? Sempre, através do tempo e da história, a educação é dita pelos políticos a pupila dos seus olhos. Mas na verdade ela é sempre um curral, um trampolim que serve para sustentação dos políticos tradicionais. E quando ela deixa de ser isso, quando deixa de ocupar esse espaço, me parece que ela não serve mais e então é melhor eliminar essa gente que trabalha

Hoje pela manhã, enquanto ouvia as nossas experiências, na tentativa de diferenciar a educação numa perspectiva popular, eu ia me lembrando de um pensamento de Bertold Brecht que diz o seguinte: “Desgraçadamente nós, que queremos abrir o caminho da cordialidade geral, não podemos ser cordiais”. Se vocês se aperceberam da raiz do problema da nossa luta em torno de uma educação popular, vocês vão se dar conta exatamente daquilo que alguns de vocês comentaram hoje pela manhã, de modo muito procedente, como questão. Porque a questão que se impõe é de saber se numa sociedade de classes, onde prevalecem os interesses hegemônicos dos donos do capital, é possível numa prática efetiva de educação que não venha a ser, como algum de vocês disse, frustrante ou frustrada. Talvez essa é a primeira questão que nós temos de nos propor, no contexto da nossa sociedade de classes, para não sermos ingênuos e nem desesperarmos antes do tempo. O que está em jogo efetivamente é a questão do poder. O que está em jogo é a questão da hegemonia. Na correlação de forças, enquanto a hegemonia estiver nas mãos dos donos do capital e dos seus funcionários, efetivamente nós teremos um marfrio, nós teremos lutas aparentemente frustrantes ou frustradas. Algo parece ter sido morto aqui em Cachoeirinha. Mas não é bem verdade. Eu vejo no rosto de todos os “ex” que se apresentaram aqui um certo orgulho, uma certa vivacidade e uma certa vitalidade, que talvez é mais energia do que a que vinha sendo posta em andamento antes, e nenhum deles disse que parou por aí. O mesmo está acontecendo no caso de Pelotas. O grupo tratou de descobrir de imediato um modo de continuar articulando aquilo que desde o sistema oficial de ensino não estava sendo mais possível articular. Às vezes nós nos perguntamos se não descobrimos agora, quem sabe, o melhor caminho de fazer educação popular livre dos constrangimentos do poder oficialista e, portanto, desinibida, posta efetivamente deste outro lado.

Eu queria fazer esta observação inicial, porque ela me parece muito importante para o ânimo da nossa luta. E é isso talvez que um educador popular possa ter de melhor para contribuir na luta do povo, na luta que o povo enfrenta no cotidiano da sua vida, até para sobreviver, e passo a passo fazer isso que o Sérgio estava dizendo: arrancar as ferramentas necessárias para descrever um mundo de relações novas.

Eu queria refletir agora com vocês sobre a situação nova que estas experiências viveram, de estarem meio “encostadas” num certo poder. Porque a história do grupo de Pelotas, e, se não me engano, também do grupo de Cachoeirinha, foi sempre uma história marginal ao poder oficial. Foi só de 82 para cá que alguém passou afinal a absorver esses grupos junto a um certo poder, porque o poder municipal é um certo poder na estrutura da União. Essas poucas coisas nos levam a pensar um pouco sobre as relações de uma prática de educação popular com as práticas políticas oficiais, ainda persistentes em 1985 e em 1986. Uma das coisas de que eu fui me dando conta é que se todos nós pararmos um pouquinho, nós vamos perceber que esse negócio de educação popular na luta popular surge tardiamente. Este é um ponto muito importante para a gente refletir depois com mais seriedade. Isto exige uma certa postura do educador popular. Trata-se de saber qual vai ser a base, quer dizer, onde é mesmo que a gente vai fazer educação popular e a partir do quê. Até bem pouco tempo, educação e administrações públicas, governo e partidos políticos eram coisas que vinham num casamento tão feliz, que fez com que durante longos anos professores e estudantes ficassem pensando que educação não tinha nada a ver com política. Não é verdade? Quase todo esse tempo, sobretudo nestes últimos 20 anos, a coisa fluía de tal maneira que o que a gente encontrava no ambiente educacional era educação sendo feita. Agora, desde onde, por quê, para quê, a serviço de quem, eram questões que estavam sendo completamente esquecidas. Mas este casamento, aparentemente tão feliz, era realmente um casamento espúrio. Um casamento espúrio porque essa donzela educação era uma donzela na verdade submetida, servil, submissa, dependente, vesga e cega, feia, horrorosa. Mulher deste jeito não presta. E a educação parecia uma certa senhora que se dava ao luxo de se achar bem casada. Neste contexto, no entanto, a realidade não dorme. Lá onde a opressão mais acontecia, e lá onde os mecanismos de libertação mais se articulavam, enquanto a donzela ia feliz por aí, aquilo que foi se dando, mesmo debaixo da repressão e da ditadura, em termos de vitalidade das lutas populares, dos movimentos populares e eu até diria de educação popular, foi se dando como um processo marginal ao processo da educação oficial, ou da chamada educação formal. A coisa foi de tal modo que o patrão da ditadura teve que equilibrar o jogo, e assim nós inauguramos um 79 no Brasil. Eu estou me lembrando bem da pergunta do Balduino, sobre a década de 60. Depois vamos ver se chegamos lá. Como é que estão as coisas? Como estão funcionando agora? Nós chegamos, por volta de 79 a 80, a um processo já

de insustentabilidade, pelo menos na fachada normal de uma ditadura. É evidente que foram os movimentos de luta popular que foram forçando a barra de tal modo que, para não dançar definitivamente, terminaram até por conceder algo, e nós passamos a viver um novo tempo, um certo novo ar, que depois veio a se intitular, acho até que espuriamente, de Nova República. Eu diria que é aqui que começa a nossa dança, a dança onde nós bailamos na curva. O que acontece, efetivamente, travestido de Nova República, a partir de 1982, não é mais que uma terrível maquiagem do velho, que se derrete logo ali ao brilhar de um sol mais forte. Mas o que vai acontecer na prática? Nós assistimos às eleições. Não foi lá grande novidade no país. As diretas para presidente foram um "arreglo" por cima. Deu-se uma ajeitada no colégio eleitoral. Tivemos depois eleições para governadores e para prefeitos. Homens todos versando de Nova República. Representativos, no embate, de uma oposição sem nenhuma ou quase nenhuma experiência prática, mas de uma oposição que tinha ganho imunidade parlamentar apenas. Portanto, uma oposição verbal, discursiva. E é este discurso da ex-oposição que vai ingressar agora nas administrações públicas e vai articular os partidos políticos, velhos e novos partidos políticos que temos.

O que é que acontece na relação com a educação? Acontece o que estes novos governos, pressionados agora pela necessidade de apresentarem algo de novo diante das exigências populares, vão buscar na área da educação. E buscam a quem? Podem olhar. De quantas experiências se falou hoje de manhã, que estavam frustradas? Onze, não é? Por que foram buscar aquilo que antes era visto como subversivo em educação? Era preciso buscar aquele pessoal que de algum modo já vinha realizando alguma prática. Na investida e sob o arranjo novo da chamada Nova República era preciso se encostar. Os partidos políticos precisavam se encostar, procurando as áreas primárias, as áreas todas proclamadas como fundamentais, ou seja, as áreas sociais. Então o que está em pauta agora, com os novos governos, é educação, é saúde, é habitação. E nós chegamos ao poder, nós, os subversivos chegamos ao poder constituídos deste modo. Acho que nós temos que aprofundar muito o exame dessa relação que aconteceu numa curta experiência que tivemos. De um lado, está muito na moda, agora, o moderno, o progressista, o discurso progressista dos novos governantes. São os planejamentos participativos. Não há mais poder constituído que não pense em planejamento participativo. E aqui radica, do lado da educação, o surgimento da tentativa de fazer, pela via oficial, educação popular e com a nossa contribuição, do lado dos governos e dos partidos, uma administração

participativa, ou seja, com a participação popular.

O que nós vamos verificar com este tipo de relação? Por um lado, nós, educadores, somos inexperientes nessa questão do poder, e sobretudo inexperientes nesta questão da "transa" com o poder oficial, ainda mais, um poder que se mascara. Por outro lado, os poderes constituídos não têm condições de origem, de vinculação, de prática e de base, para conseguirem sustentar a democracia política ou social que anunciam. Parece que estamos exatamente neste quadro. De um lado os partidos políticos, e do outro os educadores, aqueles que se envolvem na perspectiva de classe, que é evidentemente a perspectiva da educação popular. Trata-se de classe. Aqui é que eu levanto algumas contradições que, pelo menos para mim, me parecem muito claras. Se eu entendo bem esta questão aí do vínculo do educador com o povo, do vínculo com as classes subalternas, eu tenho para mim muito presente aquilo pelo qual lutam os educadores que se vinculam às perspectivas de educação popular. Ninguém está brincando em serviço. Nós queremos trocar efetivamente a ordem. Mas trocar a ordem supõe colocar a questão de poder e, conseqüentemente, a questão da hegemonia de classe. E vincular-se à classe subalterna significa colocar a questão da hegemonia das classes populares no contexto da nossa sociedade. Aqui começa a primeira contradição que eu visualizo assim de cara, da ligação entre educação popular e práticas políticas. Do que eu posso apanhar daquilo que ainda é o velho costume dos partidos e das administrações públicas, não me pareceu em nenhum momento que veridicamente eles coloquem como meta a questão da hegemonia da classe popular, senão que eles buscam o apoio das classes populares, como todo o poder-burguês que se preza faz, para legitimar o seu próprio poder.

Então aqui me parece que está uma de nossas dissincronias, uma das nossas lutas abertas, uma das nossas dificuldades claras. Se enquanto fazemos educação popular, nós estamos buscando efetivamente a hegemonia da classe popular, e se os partidos políticos e o poder constituído buscam a autolegitimação do seu próprio poder, nós estamos diante do abismo, um abismo de interesses. Uma das peripécias daqueles que fazem educação popular e pretendem reverter a educação oficial, na perspectiva de uma educação popular, na relação com o poder constituído, é exatamente esta, que enquanto nós buscamos a hegemonia da classe popular, os partidos e os poderes constituídos buscam sua própria autolegitimação. Esta me parece ser a questão de fundo. Nós podemos prosseguir analisando um monte de outras coisas da prática dos educadores e da prática dos partidos políticos. Uma delas, por exemplo, para

a qual nenhum de nós acho que tem vocação, é a prática do clientelismo, a prática de ter que fazer os ganhos da estrutura hegemônica, inclusive interna dos partidos. E vocês se dão conta de que os partidos que se elegeram, de modo geral, têm uma geografia interna de poder muito complicada. Aliás, até pouco tempo, como muitos partidos não estavam na legalidade, inclusive disputavam também eles a sua fatia de poder debaixo de siglas maiores. Agora vocês imaginam os arranjos políticos profissionais, onde os "caras" têm efetivamente que estar preocupados necessariamente com os cargos, com as eleições. Nós, pelo contrário, estamos pensando de uma forma não a produzir o efeito para já, porque educação popular é um negócio que é fazer história. Se é revolucionária mesmo, supõe paciência histórica, enquanto que o pessoal dos partidos políticos e dos poderes constituídos está muito preocupado, dentro de uma certa cronologia, em apresentar resultados finais da sua bela democracia e do seu exercício exemplar, na ligação com a população. Aqui me parece que está o ponto essencial da nossa briga. E se vocês me perguntassem assim: mas e daí, Circe, qual é? Abdicamos do espaço? "Furungamos" neste espaço? É aquela questão que o Balduino colocava hoje de manhã. Como efetivamente fazer para que a coisa não acabe meio lá por volta da década de 60 outra vez? Ele relembra nosso passado, que é tão recente. As coisas organicamente se encaixam de tal maneira que haja conquista também do poder político pelas classes populares. Parece-me que nós estamos chegando, por um lado, tar-

diamente, enquanto educadores populares, por outro lado, prematuramente, considerando a nossa conjuntura dentro dos esquemas oficiais de educação. Não sei se me faço entender, aqui é um pensamento algo polêmico, mas me parece que a prematuridade no ingresso do movimento de educação popular desde dentro das estruturas oficiais, eu não estou dizendo isto para nós pararmos com esta tentativa, mas de algum modo lá em Pelotas, quando aceitamos participar, ocupar este espaço, a gente sabia um tanto disso aí e ainda assim vamos ocupar o espaço. Agora, se vocês me perguntarem mesmo: mas como dar passos? eu diria que é mais forte ainda, me parece que durante um tempo é preciso andar de costas para os poderes constituídos, o que quer dizer que é preciso fortalecer efetivamente de modo político as organizações populares de tal modo que elas articulem o seu poder popular e nesses momentos os espaços cairão porque o novo poder efetivamente se levanta. Isso por um lado. Por outro lado eu penso que todos os espaços são espaços úteis e necessários para esta briga de troca de ferramentas e que lá onde estamos efetivamente, apesar de todas as contradições, temos que fazer aquela luta pela qual nós optamos e isso trata-se de uma opção no quadro de uma sociedade de classes.

* * *

Bernardo de Souza, atualmente (Abril de 1987),
Secretário de Educação do Estado do Rio Grande
do Sul.

Escola, Igreja e Estado nas colônias italianas - O caso de Sananduva-RS.

SELINA M. DAL MORO

A Escola, como instituição social, presente de modo significativo nos meios imigrantes das Colônias Novas do RS, é compreendida, neste estudo, a partir do pressuposto teórico que considera a educação como uma prática contraditória que vai se configurando a partir da disputa dos diversos agentes nela interessados. Neste sentido, entendo que o desvelamento do significado da pequenina “escola étnica”, que se expandiu no RS, à medida que avançou a imigração interna, ganha um sentido peculiar, dado que as contradições nela sentidas são compreensíveis a partir dos enunciados teóricos que são propostos no debate amplo que, hoje, se trava nos meios educacionais: “A educação, afirma Aida Bezerra (1980, p. 25), é um elemento conjuntural marcado pelo contexto em que se desenvolve”. Disputada pelas diferentes classes, a educação “é ela mesma uma arena particular no confronto entre as classes sociais” (Grzybowski, 1982, p. 309). Ou ainda como conclui FRIGOTTO (1984, p. 161): “a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”.

De modo concreto, a “escola paroquial” é, aqui, analisada como uma instituição social que se integra no contexto sócio-econômico do momento (1900 a 1955) e traduz os interesses do Estado, da Igreja e dos Colonos em torno à educação. O papel predominante de um ou de outro destes agentes na orientação do processo educacional levou esta instituição escolar a apresentar, sucessivamente, significados diferentes.

Embora a coleta de dados tenha sido realizada em Sananduva, município do Nordeste do estado, a realidade desvendada reflete o significado atribuído à escola pelos colonos italianos nos demais núcleos de colo-

nização das “Colônias Novas” do Rio Grande do Sul.

Esta região é aqui tomada como cenário de amostragem por diversas razões. Dentre o conjunto de motivos destaca-se o fato de que este município se originou do primeiro núcleo de colonização particular realizado em Lagoa Vermelha, a partir de 1898, com imigrantes italianos. Em segundo lugar, o município mereceu o destaque porque ali se percebe com clareza, a partir dos dados empíricos, os interesses dos agentes envolvidos na disputa pela escola: COLONOS, IGREJA e ESTADO.

Por esta razão, o tema gira em torno das duas afirmativas que seguem:

1º Nos primórdios do povoamento da região (final do século até a década de 30), colocada, especialmente, a serviço da Igreja e dos colonos, a escola caracterizava-se como instrumento de preservação do patrimônio religioso-cultural desses colonos.

2º Após 30, até meados da década de 50, tanto serviu ao Estado, quanto à Igreja e aos colonos. Tornou-se a escola de “todos”. Passou por esta razão a evidenciar, de modo particular, o seu caráter de “escola pública”.

O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DOS COLONOS AO MERCADO

O significado da escola para os colonos condicionou-se à situação de vida destes trabalhadores e de sua família, às relações que estabeleceram com as outras classes sociais e às alternativas que propuseram para defender seus interesses frente à exploração a que foram submetidos pelo capital. Por esta ra-

ção, como afirma Grzybowski (1982, p. 309), “inicialmente importa reconhecer as determinações das condições de produção material nas condições de produção cultural, em particular no tipo, qualidade e extensão da educação” destes colonos.

Embora se guarde como pressuposto básico o que se acaba de afirmar, neste estudo não se detalha o processo de colonização da região e o modo como os colonos se integraram ao mercado. Os dados aqui apresentados apenas pretendem esboçar o cenário onde a escola se expandiu tanto como estratégia dos colonos como de outros agentes.

No final do século, nas regiões montanhosas da Serra Gaúcha, especialmente de Caxias, Bento Gonçalves e Garibaldi... instalou-se uma corrente migratória que conduziu centenas de famílias italianas a se localizarem em regiões novas e avançarem até as regiões de mata do Alto Uruguai.

O desbravamento destas matas e a implantação de uma economia agrícola de excedentes, baseada na pequena produção, em regime de trabalho familiar, revela como a agropecuária dos colonos se organizou para fazer frente às vicissitudes econômicas do momento. A crise econômica do final do século e início deste e que se engendrou, externamente aos limites nacionais, perpassando pelos canais do comércio, via Estados Unidos, atingiu o complexo cafeeiro paulista, pólo dinâmico da economia e ponto máximo de acumulação capitalista a nível nacional.

O ônus da conjuntura desfavorável que se criou transferiu-se, mediante as intermediações do mercado interno, a toda a economia brasileira e refletiu-se nas áreas gaúchas dentro das características próprias da região.

Diversos fatores se aliaram e levaram a crise a atingir em profundidade a economia dos colonos. Somou-se às consequências da crise o esgotamento do solo, decorrente dos limites do próprio sistema técnico de produção que, associado ao contínuo fracionamento da terra, levou à diminuição da produtividade. Nos lotes dos colonos a necessidade de se aumentar a produção, frente à impossibilidade de auferir melhores rendimentos, na base da produtividade, face às limitações impostas pelo sistema técnico de produção, foi suprida pelo aumento das áreas de cultivo. Gradativamente, as lavouras alcançaram os limites dos lotes. O principal meio de produção — a terra — tornou-se insuficiente para satisfazer as necessidades da família rural.

Paralelamente a esta situação do Rio Grande do Sul, na própria região cafeeira gerou-se um amplo excedente de mão-de-obra. Os novos imigrantes foram enviados ao Sul e vieram colaborar para o inchamento dos núcleos coloniais.

A insuficiência de terras nos núcleos já existentes, reforçada pelo retalhamento dos lotes para assentamento dos novos imigran-

tes ou dos herdeiros, reverteu-se num processo de expansão da colonização de terras de florestas do Estado. Os núcleos expandiram-se de modo surpreendente. Em poucos anos, os territórios designados para a colonização foram inteiramente ocupados e os novos imigrantes avançaram, procurando novas terras longe das zonas previstas pelas autoridades competentes.

“A expansão efetivou-se, no início, na periferia das antigas colônias, tomando, em seguida, direções cada vez mais amplas e distantes. Assim, a fundação das colônias de Alfredo Chaves, Nova Prata, Nova Bassano, Antônio Prado, Guaporé, Encantado... marcaram a primeira etapa desta conquista, traçando a grande linha da expansão italiana; toda a região florestal, situada entre o vale do Rio Uruguai. De Guaporé e de Alfredo Chaves, a onda expansionista prosseguiu rumo às regiões florestais dos municípios de Passo Fundo (Casca, Vila Maria, Marau, Mato Castelhano, Água Santa, Tapejara, Getúlio Vargas, Erechim) e de Lagoa Vermelha (Araçá, Forquilha, Cacique Doble, Sananduva... etc.)” (Manfroi, 1975, p. 82).

Fiéis à sua etnia e à sua religiosidade, os colonos italianos avançaram em direções distantes daquelas tomadas pelos colonos “alemães-protestantes”. Eles eram, acima de tudo, católicos praticantes. O empenho em conservarem-se unidos tinha como objetivo manter a prática de sua religião. Nesta prática eles encontravam a sua própria identidade e a defesa do grupo.

Cabe, porém, salientar que se por um lado as condições estruturais e conjunturais favoreceram a expansão da colonização, os interesses políticos de “grupo republicano” na luta para garantir sua hegemonia aceleraram o processo de expansão dos núcleos de colonização. Na verdade, a colonização passou a ter sentido político, na medida que levou os imigrantes a se comprometerem com o poder constituído, tornando-se uma base sólida de sustentação desse poder.

A medida em que foram se instalando, os colonos começaram a produzir logo, com a finalidade de comercialização. Tomando-se o conjunto da produção “o milho, o trigo, a alfaça e o feijão” constituíram a base da economia.

Nesta etapa, a característica fundamental foi a rápida expansão das lavouras que aos poucos foram se especializando, subordinadamente às exigências do mercado e dentro dos limites do sistema de produção. Para manter e expandir suas vendas, os colonos recorreram a estratégias específicas. Ao lado da ampliação e especialização das lavouras, as práticas de ajuda mútua (mutirão) ou de troca de dias esboçaram-se como estratégias de complementação da força de trabalho familiar e atuaram no sentido de reforçar a economia dos núcleos coloniais.

Embora não se tenha condições de revelar com maior precisão quais os caminhos ou descaminhos a que foram submetidos os colonos no processo de instalação nas novas regiões de colonização, não há como se negar que foram as exigências de crescimento do capital mercantil que determinaram a quantidade e a qualidade de sua produção. Foi este que os organizou e os empurrou para novas frentes, criou as condições para integrá-los às suas próprias exigências, de modo que viessem a se constituir num grupo que promovesse seu crescimento.

Ao se deixarem atrair pelas condições oferecidas nas transações dos lotes e pela perspectiva de maior produção, os colonos garantiram sua reprodução social, que vinha sendo ameaçada pelas condições desfavoráveis que se criaram nas "colônias velhas" e, ao mesmo tempo, integraram-se no circuito de acumulação de capital mercantil. Foram as regras de mercado que determinaram a organização das lavouras, a opção por determinados produtos mercantis e o ritmo de seu trabalho. Foi também na perspectiva traçada pelo capital mercantil que a pequena produção dos colonos moveu-se na direção da policultura de alimentos, ou especializou-se acompanhando a divisão social do trabalho no interior da economia primária colonial.

Integrando-se no circuito de acumulação deste capital, simultaneamente, como proprietários em regime de trabalho familiar e transferindo excedentes para este capital, os colonos cumpriram um papel próprio. Este papel se adequou à especificidade de acumulação mercantil que se estabeleceu na base da extração de sobretrabalho familiar.

Enquanto lutaram para manter-se como colonos, eles reforçaram a sua inserção na estrutura de relações que os subordinou e explorou. Essa foi a condição para garantir sua sobrevivência, embora tais exigências não estivessem contidas na sua perspectiva de vida.

A ESCOLA E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO RELIGIOSO-CULTURAL DOS COLONOS

Focalizando a objetiva nas diversas estratégias que esses colonos montaram como instrumento de expressão de seu modo de ser social, pretende-se delinear a fisionomia da escola que, sendo "pobre e pequena", refletia as suas condições materiais de vida. Mantida de uma parte pelo poder municipal e, de outra, por eles mesmos, a instituição escolar se expandiu acompanhando a instalação de novas "Linhas".

Os indicadores do caminho para se chegar à compreensão do papel da escola na re-

gião (Sananduva), durante este período em análise, apontam para a estreita ligação entre religião e educação.

Observe-se:

- 1 - Todas as escolas localizavam-se no mesmo imóvel destinado à capela.
- 2 - Eram os padres, especialmente os párocos que, sistematicamente, orientavam o ensino.
- 3 - Os colonos italianos zelavam, de modo particular, pela conservação de seu padrão cultural, basicamente formado por conteúdos da religião católica.

Estes fatores levam, pois, a entender que a gênese da escola na região, ainda que atendessem às intenções do Estado ao difundir a educação, teve como base mais sólida o empenho dos colonos em preservar seu padrão cultural.

As várias intenções que determinaram a gênese e a expansão da escola na região

Foram, basicamente, a Igreja e os colonos, no intuito de defender seus interesses que agiram no sentido de definir a configuração da escola como instituição social. No entanto, ainda que o Estado não tenha interferido de modo decisivo, suas intenções não podem ser esquecidas.

No relatório apresentado ao Conselho Intendencial, Heleodoro de Moraes Branco, Intendente de Lagoa Vermelha, ao referir-se à educação, expressa-se de modo a refletir as intenções e medidas do governo estadual no sentido de estender as oportunidades de acesso à escola a amplos setores populacionais.

"Difundir o mais possível a instrução é, pois, na atualidade, o meio por excelência para o aplainamento da entrada de progresso por onde os nossos pósteros devem dignamente prosseguir na nobre missão do engrandecimento da gloriosa pátria brasileira" (Intendência Municipal/Lagoa Vermelha, 1907, p. 5). O ato do Intendente, no entanto, reveste-se de maior significação se entendido no contexto da Política Nacional de Educação.

"A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou, também, a descentralização do ensino. Ao reservar-se o direito de legislar sobre o ensino superior e secundário, a União delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária. No Rio Grande do Sul, a Constituição Estadual, seguindo os preceitos positivistas, passou a insistir na expansão deste nível de ensino" (Didonet, L.C., 1977, p. 81).

Embora não se faça aqui, nem se entenda como necessária, a análise mais profunda das intenções oficiais relativas à difusão e organização do ensino do Estado, entende-se

que a meta estabelecida de combate ao analfabetismo objetivava, a nível nacional, fortalecer a ordem “democrática” que se inaugurava com a República. A nível estadual, a educação era entendida como fator de emparelhamento do Rio Grande do Sul aos estados do Centro, como se pode perceber no que se segue: “Dum ponto de vista democrático a cultura intelectual era postulada como não sendo atributo de uma só classe – a aristocracia rural dos tempos coloniais e do imperial, mas necessidades e direitos de todos” (Moreira, 1960, p. 69).

–“(…) a vitória do federalismo que dava plena autonomia aos Estados acentuava não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais” (Romanelli, 1983, p. 43).

Além da preocupação com o analfabetismo, devido ao desenvolvimento da I Guerra Mundial e a eclosão do surto “nacionalista”, a mobilização se fazia no sentido de combate ao “estrangeirismo”. Embora o foco estrangeiro mais visado fosse representado pelos grupos germânicos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, o movimento de expansão de escolas nacionais em substituição às estrangeiras” (Paiva, 1983, p. 97) repercutiu, igualmente, nos meios de imigração italiana.

A criação da primeira escola de Sananduva, no centro da Colônia, e das demais, instaladas nas Linhas, não deixou de refletir esta preocupação: “A localização das aulas é feita de modo a servir aos centros de população infantil mais densa, especialmente na zona colonial, onde o elemento estrangeiro é preponderante”. (Intendência Municipal/Lagoa Vermelha. 1920, p. 10).

Por outro lado, a questão de funcionamento da democracia liberal com base no voto colocava o problema do saber ler e escrever como condição para votar ou ser eleito. Portanto, se, de um lado, o serviço militar obrigatório passou a ser visto como meio de incorporar os filhos dos imigrantes à vida cívica brasileira, ao lado dele, a nacionalização do ensino e sua difusão completariam a obra.

Evidentemente, o atendimento das reivindicações dos imigrantes localizados nas Colônias e que formavam as populações mais densas do Estado não supunha a negação dos objetivos das frações dominantes no poder em relação à educação. Antes, como a educação era entendida como instrumento de realização de suas próprias intenções, a reivindicação dos colonos podia ser facilmente atendida.

Se, de um lado, estes eram os objetivos amplos que orientavam a educação por parte do Estado, (e aqui não se pretende negar o papel desempenhado por esta instituição como elemento transmissor da ideologia dominante), para os colonos a educação reves-

ta-se de um significado não contido nestas intenções. A reivindicação por escolas, entre estes trabalhadores, deve ser entendida inserida no bojo das relações que determinaram tanto o tipo de trabalhador que foi captado pelas classes dominantes – nem caboclo, nem índio – como o tipo de adequação desses proprietários às exigências impostas a partir do projeto de colonização.

As características e habilidades exigidas desses pequenos produtores para que se integrassem no mercado, mediante uma produção mercantil, e ao mesmo tempo se reproduzissem econômica e socialmente, se determinaram no bojo das relações entre capital mercantil e a pequena produção.

A ocupação das terras que previamente lhes foram destinadas, eles a fizeram nas condições exigidas pelo capital, e como portadores de atitudes específicas interiorizadas ao longo da história e transportadas para as “Novas Terras”; atitudes essas que os tornaram particularmente eleitos, num contexto onde havia outros grupos (índios, negros, caboclos) para integrarem o projeto de colonização e desenvolvimento da região.

Neste sentido, a reivindicação por escolas como parte das estratégias engendradas para garantir sua sobrevivência é especialmente entendida como instrumento de preservação e construção de sua identidade de “colonos”. Esta se revelou não apenas na expectativa destes em serem pequenos proprietários, mas em atitudes e aspirações específicas que os tornaram distintos de outros grupos étnicos que habitavam nas circunvizinhanças.

Evidentemente foi em torno à Igreja que, como católicos, os colonos italianos construíram essa identidade. “Acima de tudo, eles eram católicos e foi por meio da religião católica que eles afirmaram sua identidade cultural”, afirmava Bruno de Gillonay (D’Premont, 1976, p. 96). No interior das colônias italianas, a Igreja cumpriu esta função. Evoluindo de uma organização que partiu da iniciativa dos colonos para um estágio onde a hierarquia assumiu o papel de liderança, a Igreja configurou-se, ao mesmo tempo, como agência promotora da identidade cultural e de seus instrumentos: as práticas religiosas e a instituição escolar. Neste sentido, a Escola, que foi apropriada pela Igreja como veículo condutor de sua doutrina, transformou-se em instrumento dos colonos para a realização de seus propósitos. Estes sintetizavam-se na expectativa de preservação de sua identidade étnica cultural, isto é, sua identidade de “Colonos Católicos”.

A religião católica e a cultura entre os imigrantes italianos

As bases da relação entre religião e cultura, entre os colonos italianos, têm suas

raízes na experiência por eles vivida no além-mar. Tanto assim que sua integração no Brasil, não poucas vezes, foi mais difícil porque aqui não encontravam o conforto das orações e liturgias vividas nas aldeias da Itália. Entretanto, mesmo penalizados pela ausência de padres e igrejas eles continuaram a testemunhar solidariedade ao Papa e persistiram em se chamar mais como católicos do que como italianos.

A atitude que equiparava a noção de “católico com identidade étnica” – transmitida de geração em geração – transportaram-na os italianos, para o Brasil, e aqui, desde logo, engendraram estratégias que garantiram sua preservação. Embora não se fizessem acompanhar, na imigração, por representantes do clero, aqui os grupos familiares e, a seguir, o grupo social, como um todo, foram se organizando no sentido de adaptar-se às novas condições em torno da prática religiosa então vivida, que os manteve unidos, vivenciando os mesmos costumes e tradições culturais.

Foi como “colonos-católicos” que eles passaram, mediante o trabalho, a transformar o mundo físico que os rodeava para nele construir sua vida familiar e social. A oração, aos domingos, e o trabalho, nos demais dias da semana, constituíram-se nos valores para onde convergia toda a sua existência e para os quais os herdeiros, desde cedo, eram encaminhados.

Envolvida pela solidariedade religiosa cujo eixo era dado pela prática vivenciada na capela, é que se sedimentou a integração dos colonos ao mercado. Participando do mesmo mundo religioso dos colonos e, especialmente, aceitos porque participantes da mesma etnia, os comerciantes da Linha ou Sede da Colônia formaram o primeiro elo desta articulação. Em síntese, foi em torno da Igreja Católica que passou a gravitar todo mundo sócio-econômico-cultural dos colonos italianos que se radicaram no núcleo colonial do Rio Grande do Sul. Erguida em madeira ou, mais tarde, em alvenaria, como obra da comunidade, a Capela tornou-se o símbolo da catolicidade do imigrante e a característica fundamental das Colônias Italianas.

Reservada, em seu interior, ao exercício da prática religiosa, a Capela passou a polarizar a vida sócio-cultural e, em algumas Linhas, a vida econômica dos colonos.

A partir desta polarização, o sentido específico de Capela como local de culto ampliou-se gradativamente, passando a significar não apenas o espaço físico próprio às orações, mas o espaço geográfico para onde convergiam as dimensões sociais, culturais e comerciais do grupo.

Mas foi de modo particular no exercício das práticas religiosas que os colonos localizados na “Colônia Velha” estabeleceram a unidade de grupo. Não podendo contar com

a presença do Padre entre eles, organizaram o domingo – dia da liturgia – conforme o modelo vivido além-mar e revitalizado na nova terra em torno ao líder da Capela: o Padre Leigo.

A figura do “Padre-Leigo” representou a solução dada pelos colonos ao problema de atendimento e direção da vida religiosa da Comunidade, face à ausência do clero. Escolhido entre os membros da comunidade, a indicação recaía, igualmente, “naquele que tinha certas qualidades indispensáveis, mas perceptíveis” (Sponchiado, Apud Manfroi, p. 150). A escolha recaía, preferencialmente, sobre aquele que, além de saber as orações e a doutrina, revelava maior capacidade de liderança. Ele era o mestre de canto, catequista, auxiliar de padre, mestre de Igreja, e atuava junto aos sócios. Era o sacristão, fabriqueiro, quarteirão, comissário, diretor de obras na abertura de estradas, na construção de pontes. Democraticamente eleito para exercer as funções de organizador da vida religiosa da capela, ele não se constituiu apenas líder religioso, mas, também, lhe foram atribuídas “virtualidades” que o transformaram num personagem místico. Os colonos recorriam a ele, a fim de que lhes abençoasse as plantações, os animais, os lares e os alimentos.

A escola nas Colônias Velhas

O sentido da educação entre os colonos das “Colônias Novas” torna-se mais claro quando comparado ao papel desempenhado pela Escola durante o estágio vivido pelos colonos das “Colônias Velhas”, nos primórdios da colonização italiana. A instituição escolar passou, pois, a fazer parte da vida desses pequenos produtores, a partir do momento em que a Igreja dela se apropriou como seu instrumento.

Entre os grupos pioneiros da Imigração Italiana, a escola e o ensino das primeiras letras, ainda que não fossem completamente marginalizados, constituíam-se numa preocupação menor. A instrução, paralelamente a outros serviços (transporte, saúde), constituía-se em tarefa basicamente atribuída ao Estado, sobre a qual os colonos formulavam tímidas reivindicações.

As precárias escolas particulares, instaladas em partes diversas das colônias para suprir a deficiência das escolas públicas, não conseguiram cumprir a tarefa para a qual foram instituídas. Em sua maior parte regidas por colonos mais instruídos que os outros e que ensinavam a ler, escrever e calcular, fechavam durante as colheitas por falta de alunos. Os mesmos colonos que em determinados casos se recusavam a aceitar lotes onde não houvesse uma igreja já instalada, aceitavam com sensível indiferença a idéia da

fundação de escolas, inclusive escolas católicas mantidas por religiosos. O pouco significado atribuído por parte dos colonos italianos à escola torna-se mais marcante quando se observa o índice de escolas existentes entre estes e os colonos alemães. No início da década de 20, no Rio Grande do Sul, registraram-se 788 escolas particulares teuto-brasileiras, enquanto, entre os colonos italianos, para a população de 250 mil pessoas, havia apenas 60 escolas particulares (Azevedo, 1958, p. 904).

A indiferença em relação à escola contrastava significativamente com o fortalecimento da prática religiosa, evidenciada no aumento considerável de Igrejas e Oratórias, pela prática assídua do culto e fiel transmissão da doutrina. Compreende-se este relativo descaso a partir da função primordial atribuída à religião, como elo unificador dos imigrantes, e do papel secundário atribuído à escola em relação à consolidação deste padrão cultural.

“Os imigrantes italianos desconheciam na própria prática os benefícios da educação e da instrução” (Zagonel, 1975, p. 43). Desconheciam, igualmente, o sentido de uma língua comum. Por esta razão, ao lutar pela garantia de sua sobrevivência eles o fizeram, especialmente, na perspectiva de conservação de seu selo de “trabalhadores-católicos”, permanecendo em segundo plano as outras dimensões sociais.

Procedentes de pontos diversos, quando em terras brasileiras, foi na prática religiosa que eles se sentiram identificados. Aqui eles reproduziram a religiosidade popular – católica vivida na Itália, tanto construindo Capelas que reverenciassem o padroeiro de sua terra natal e onde o “grupo comunitário” vivenciava sua fé, quanto transmitindo a seus filhos as orações e a doutrina “tuto a mente” (decorados).

A prática e a responsabilidade do Padre-leigo, atribuída pelo próprio grupo que o designara para a função de líder religioso, não ultrapassam o nível da direção de ritos e repetição de fórmulas do catecismo às crianças. A assimilação dos conteúdos religiosos, transmitidos por uma prática pedagógica calcada na memorização de fórmulas, tornava supérfluo o conhecimento da leitura e da escrita. Num contexto onde a garantia da sobrevivência da família rural independia do domínio dos instrumentos oferecidos pela escola a aprendizagem memorizada da doutrina e orações, expressão do patrimônio cultural dos colonos, tornava igualmente dispensáveis as primeiras letras, uma vez que a iniciação dada na família era complementada no Catecismo Dominical. Para esses pequenos proprietários, identificados com a propriedade, a terra, o trabalho, a produção e a religião, a escola como transmissora de instrumentos não necessários para a preservação de sua

condição de colonos era mantida numa posição secundária.

A religião católica e escola nas Colônias Novas (Sananduva)

Ao assentarem-se nas Colônias Novas, os imigrantes traziam bem vivas e definidas as vivências culturais acumuladas, via transmissão familiar e, como decorrência, via grupo social ao qual haviam se integrado, nas Colônias Velhas de origem.

Alguns procediam diretamente da Itália. Após curto estágio, não encontrando condições adequadas nas regiões da Serra para realizar sua expectativa de pequenos proprietários rurais, seja em razão da escassez de lotes ou de precárias condições de solo, encaminharam-se para o Planalto. Outros eram descendentes das famílias anteriormente fixadas naquelas regiões. Migraram em face da impossibilidade de novos parcelamentos do lote familiar. Todos, no entanto, se reconheciam como católicos-italianos do Vêneto, Lombardia, Tirol... que haviam encontrado na experiência religiosa vivida nas “Velhas Colônias” a definição de sua identidade, ou seja, haviam engendrado os meios para manter-se como colonos-católicos-italianos.

Nas “Novas Terras”, dentro de uma situação específica de colonização, via projeto particular, no qual a identidade étnica foi rigorosamente considerada, ao se organizarem socialmente tomaram como base a religiosidade herdada das Vilas da Itália. O modelo da prática lhes foi dado, entretanto, pela experiência vivida nas “Colônias Velhas”. Nessa nova situação, podendo contar com o apoio da Igreja, presente entre eles desde o início do povoamento, personificada no Pároco, os Colonos passaram a orientar sua prática religiosa conforme as diretrizes vindas da Paróquia.

A influência que passou a se irradiar do pólo paroquial agiu no sentido da promoção de uma organização social e religiosa da Colônia, orientada e centralizada pelo Vigário, a quem os colonos dedicavam a mais alta consideração e cujas palavras tinham, para eles, “força de lei”. Por sua vez, ao longo deste período, a Igreja adotou uma atitude de reserva ao poder político, rejeitando tanto as idéias liberais, então em voga, quanto a ideologia positivista que as sustentava.

Quanto ao aspecto interno, a Igreja voltou-se especificamente para a organização de sua estrutura, fato que permitiu designar o período como o da Reorganização Católica. Agindo sem interferência do Estado, a Igreja multiplicou paróquias, dioceses e províncias eclesiais. Também congregou os leigos em associações religiosas, controladas pela hierarquia, e criou condições para

que inúmeras associações religiosas masculinas e femininas se estabelecessem no país, atuando como fortes colaboradores com os bispos na ação pastoral.

Nas Colônias Novas e, de modo bem específico, em Sananduva, desde os primórdios da colonização, o clero estrangeiro marcou com sua presença e influência a região. Apenas quatro anos após o início da colonização, em 1904, o povoado de Sananduva já era visitado pelo Padre francês Frei Bruno de Gillonay, da ordem dos Frades Menores Capuchinhos de Sabóia, França. Desde então a história da Colônia se desenvolvia sob o signo da fé católica. Numerosos religiosos se sucederam e deixaram entre os colonos indeléveis lembranças. Merece, porém, destacar a presença marcante de Frei Geraldo do Gruffy em exercício na paróquia de São João Batista de Sananduva, de 1920 a 1933. À frente da Paróquia, no exato momento em que o movimento em favor da difusão quantitativa do ensino se intensificava a nível geral, Frei Geraldo teve condições para empreender uma verdadeira cruzada em favor da educação. Especialmente, promovida por Frei Geraldo, a escola se expandiu na região. Evidentemente, não constituía preocupação de Vigário a criação de condições favoráveis para que se pudessem realizar as intenções do Estado, que se manifestavam através das Intendências. Ao empenhar-se na expansão de escolas, Frei Geraldo tinha como primeiro objetivo multiplicar as condições para que se difundisse a doutrina da Igreja. Estimulados pela Instituição Religiosa, os colonos passaram a reivindicar a escola com mais intensidade. O espaço escolar se configurava para eles tanto como veículo de transmissão do instrumental necessário para a apropriação dos conteúdos religiosos, como veículo destes conteúdos.

Aqui não se quer negar a necessidade que sentiam os colonos de instruir-se para melhor enfrentar os comerciantes nas relações estabelecidas no mercado, como haveria de ocorrer décadas posteriores. Neste momento, eles se interessavam pela escola, levados, acima de tudo, pelo “desejo” de se manterem Católicos. A catolicidade era sua marca essencial. Era preciso preservá-la.

As práticas religiosas nas “Colônias Novas”

Nas “Colônias Novas”, como nas “Velhas Terras”, os colonos mantinham sua característica fundamental, ou seja, mantiveram sua vida comunitária sustentada nos dois eixos fundamentais: fé e trabalho. A presença do Padre entre eles contribuía para o fortalecimento de sua unidade especialmente vivida na liturgia do domingo. Neste dia, o tríduo “missa – terço – catequese” ocupa-

va o espaço dedicado ao trabalho nos demais dias da semana.

De manhã, em grupos, montados a cavalo, dirigiam-se cantando para a sede da Colônia, na expectativa de participar da celebração litúrgica da Missa, ouvir a doutrina transmitida no sermão do Vigário e “fazer suas compras” (D’Apremont, 1976, p. 147).

À tarde, em cada Capela, a reza do terço dirigida por um dos “fábriqueiros” e o catecismo às crianças precediam a reunião social na “bodega” (clube social). “Nos domingos, a Igreja redundava de fiéis que de todos os recantos, mesmo os mais afastados, concorrem para assistir à Missa e outras funções de costume. Edificante é, também, ver com que respeito e devoção eles escutam a palavra de Deus. Todos os domingos o Padre explica o Evangelho e ensina o catecismo nas Missas. As festividades religiosas celebram-se sem muitas fanfarronadas, deixando aos fiéis todo o conforto de receber os Santos Sacramentos que são bastante freqüentados por bom número deles” (Paróquia São João Batista/Sananduva, Livro Tombo nº 1, p. 18).

Toda essa liturgia era completada à noite de domingo, ou em qualquer outro dia da semana caso se tornasse impossível neste dia, com a família reunida para a leitura do “Catecismo ou da História Sagrada” conforme orientação vinda do Padre. “Nos domingos e festas todos deviam fazer uma meia-hora de leitura do terceiro catecismo ou da História Sagrada. Esta leitura era considerada de maior importância. Quem não pudesse fazê-la no domingo, devia fazê-la durante a semana.” (Polesso, 1971, p. 59). Seguia-se, à leitura da História Sagrada, a leitura atenta, “página por página”, do único semanário que circulava na Colônia: o *Stafetta Riograndense*, de orientação católica.

Era a própria condição de “Colonos” que exigia o aprimoramento da instrução religiosa: “O bom Colono era aquele que tinha sua terra, sua junta de bois, sua carroça, mas, também, era aquele que era bom católico, e não negava sua palavra” (Entrevista, 22) enfatizam os colonos entrevistados.

A instrução religiosa iniciava com a catequese para a primeira comunhão e estendia-se de modo intensivo até os 14 anos, quando, então, o jovem podia ser considerado suficientemente preparado, conforme a avaliação feita pelo pároco, para se apresentar para a Comunhão solene. A formação religiosa básica para a recepção dos sacramentos dividia-se, assim, em duas etapas: 1. catequese para a primeira comunhão; 2. catequese para a comunhão solene.

Para a primeira comunhão a preparação dava-se, especialmente, na família e na capela. Nesta tarefa a escola ocupava, também, posição relevante. Adotava-se como texto de leitura o primeiro catecismo, e ministrava-se,

também, aulas de catequese, como se pode ver no que segue: "Reuni os fabriquinhos. Como na sociedade não existia nenhuma escola, tratei de nomear um professor particular. (...) Os livros de texto eram: *Il primo libro di lettura e Il primo Catechismo*" (Polesso, 1971, p. 77).

Logo após a recepção da primeira Comunhão, iniciava-se a segunda etapa da formação religiosa, já na perspectiva da Comunhão Solene. A preparação imediata para este rito envolvia não apenas uma avaliação de conhecimentos pré-adquiridos, mas também o desenvolvimento de todo um conjunto de práticas de revisão e assimilação dos conteúdos religiosos, para os quais a leitura era um instrumento indispensável. "Todos prestavam exame sobre as orações e o primeiro catecismo. (...) Começou o retiro, baseado no catecismo: Deus e os seus atributos; Jesus Cristo: sua vida, sua doutrina, seus milagres, sua paixão, sua morte e ressurreição; os novíssimos; o pecado; a graça santificante; os sacramentos; as orações, a confissão e a comunhão. Maria, o Anjo da Guarda. Entre os intervalos da instrução, moços e moças faziam em particular a Via-Sacra, rezavam o terço, estudavam o catecismo, faziam leitura espiritual. A continuidade e a conservação dessa religiosidade, orientada pelo Pároco, exigia dos colonos comprometimento e adesão. Por isso, "cada família devia possuir a História Sagrada, como livro de leitura, em casa, na escola e na Capela" (grifo meu) (Polesso, 1975, p. 77).

O empenho em manter-se como "bons colonos", "fiéis católicos", levou-os a "guardar sempre com grande zelo o domingo, como dia do Senhor". Desde os pioneiros, nas "Colônias Velhas", o domingo era o dia dos encontros das famílias e das orações em comum no meio da mata. Nas "Colônias Novas", o domingo se confirmou como o dia da liturgia, da oração e da catequese.

A aprendizagem abrangente do catecismo, tendo como base a leitura dos livros religiosos, passou a exigir dos colonos novas atitudes e novas habilidades. É neste contexto que a escola se expandiu com maior intensidade no interior das Colônias. O seu significado residiu não só no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever das crianças e jovens, filhos dos colonos, mas também e sobretudo porque tais habilidades se tornavam a condição para a aprendizagem religiosa e para se tornar "colonos-católicos-italianos".

Escola e preservação da religiosidade

À medida que os colonos foram avançando para o interior da Colônia, expandiu-se na região uma rede relativamente densa de pequenas unidades escolares, man-

tidas ou subvencionadas pelo poder público, ou ainda mantidas, exclusivamente pelos colonos. Não raro, foram as escolas particulares (paróquias), criadas pelos Colonos, que se converteram, a pedido dos mesmos, em escolas mantidas pelo poder público. Conforme relatório do Pe. Geraldo, Vigário da Paróquia, estavam em pleno funcionamento em Sananduva em 1930 "28 escolas públicas, distribuídas no interior da Colônia e uma escola particular Católica dirigida pelas Irmãs da Congregação de São José". Eram todas escolas "isoladas", unidocentes, mantendo o ensino de 1ª a 4ª séries, nas quais "o ensino religioso era permitido" (D'Apremont, 1976, p. 141).

Evidentemente, não há como separar essa expansão do sistema educacional nas Colônias, do intenso esforço tomado a nível nacional e estadual no sentido de debelar os altos índices de analfabetismo. A este fato mais amplo é necessário acrescentar, especialmente no Sul, a preocupação com a "nacionalização" do ensino, fato que determinou o recuo das escolas estrangeiras e a expansão do sistema oficial (Paiva, 1983, p. 100).

A campanha em prol da alfabetização no início da República é intensificada no decorrer dos anos 20. "(...) apareceram os 'primeiros profissionais da educação', introduzindo as idéias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino" (Id. ibidem, 93). Ainda que se colocassem restrições à escola de cunho étnico, a Igreja foi convocada a participar da solução do problema da educação "através da criação de escolas paroquiais, assumindo sua quota de responsabilidade pela situação da instrução popular no país" (Paiva, 1983, p. 93).

Evidentemente, a Igreja respondeu a toda esta efervescência intelectual que se irradiou até às novas terras, passando pelos canais administrativos das Intendências mas dentro de uma perspectiva própria.

"A escola, até certo ponto, irá suprir a falta de padres. E, não obstante as dificuldades, estão surgindo escolas em toda parte" (Scalabrini, J. B., Apud Zagonel, 1975, p. 171). "Criavam-se escolas para atender aos seguintes objetivos: instrução religiosa, sem a qual, dentro de duas ou três gerações, as populações teriam perdido o sentido da vida cristã; a instrução profana para não deixar os queridos colonos numa situação de inferioridade social, o que teria sido para eles, fonte das mais funestas consequências no plano temporal e espiritual" (D'Apremont, 1976, p. 165).

Aliada ao Estado no tocante à questão, a Igreja se preocupou com o problema educacional e lutou contra o analfabetismo. Este era associado à idéia de incompetência dos colonos em manter-se fiéis à sua Igreja sem uma instrução adequada e à inferioridade so-

cial que os tornaria, facilmente, expostos aos ataques de credos ou seitas opostas.

A luta da Igreja se configurava, especialmente, contra o avanço do protestantismo no interior das Colônias Italianas. Bruno de Gillonay afirmava: "Não se pode negar que haja no Brasil, desde alguns anos, uma formidável invasão de emissários protestantes. (...) A chegada dos nossos padres ao Rio Grande do Sul coincidiu precisamente com o tempo em que a propaganda protestante começava a lograr êxito entre os colonos de origem italiana. Foi, em grande parte, devido ao movimento de fervor que excitam seus trabalhos apostólicos, como também sua incessante ação em todos os lugares, até as últimas ramificações das colônias, que se deve atribuir a conservação da fé nestas regiões" (D'Apremont, 1976, p. 118).

Além da preocupação com o avanço do protestantismo, a Igreja entendia que o analfabetismo levaria os colonos a deslizar para o campo "fácil" da "caboclicização", colocada como negação de sua condição de colonos.

Sendo escolas públicas ou paroquiais subvencionadas pelo estado ou pelo município, a matrícula e a frequência escolar dos filhos dos colonos eram facilitadas, o que abria um espaço sistemático à transmissão da doutrina até então realizada de modo precário, pela falta de padres, pelos "Padres-leigos". "A escola que existe é neutra. Será mesmo neutra? Que seja! Mas ela não será como a escola leiga da França. Aqui o Governo permite o ensino católico", afirmava Bruno Gillonay (apud D'Apremont, 1976, p. 171).

Devido à especificidade dessas colônias públicas, mas de orientação católica, a questão central do seu funcionamento se concentrava na escolha do professor, a quem cabia a responsabilidade do ensino religioso combinado à leitura, escrita e cálculo. "O professor podia saber até menos, — enfatiza um professor — claro —, mas tinha que ser um bom católico" (Entrevista 10.1). Os colonos se colocavam na perspectiva da própria Igreja constantemente conclamando seus padres a zelarem para que à frente das escolas estivessem educadores católicos com reais valores morais e religiosos, cujo entusiasmo fascinasse os alunos. Por isso, cabia ao padre indicar ou retirar os professores da escola. A ele também se estendia a função de opinar sobre a prática pedagógica, os livros didáticos, horários escolares, etc. No término do ano letivo era ainda ao padre que cabia a função de avaliar a aprendizagem da catequese e de toda a atividade escolar. Numa sessão quase solene, à frente da classe, num dia pré-determinado, ao lado do professor, o Vigário interrogava os alunos, individualmente. A aprovação ou reprovação do Vigário eram inquestionáveis, bem como a deci-

são que tomava em relação à permanência ou não do professor para um novo período letivo.

A partir do momento em que a escola se apresentou como instrumento da Igreja, ela foi apropriada pelos colonos como seu instrumento. Isto é, embora os colonos não se identificassem, propriamente, com os programas que se originam das instâncias do poder público, buscavam a escola como o espaço que lhes possibilitava a manifestação de seus interesses e a realização de seus propósitos. O fato a realçar, portanto, de imediato, é que a escola se configurou como um instrumento de preservação da identidade dos "colonos", pelo fortalecimento de seu caráter de "católicos". "Em cada capela faço quanto está em meu poder para fundar escolas paroquiais, sustentadas pelos próprios sócios da Capela, esperando oportunidade de pedir ao município uma subvenção. São professores: José Mattiello, Angelo Benetti, Matias Tonial e Pascoal Rossoni. Nessas escolas não se ensina o alemão, mas só o português e penso que também a língua italiana tem o direito de viver e tanto mais enquanto eu estou vendo todos os dias, mais claramente, que os italianos que abandonaram a sua língua, abandonaram a religião e a fé; entregando-se de corpo e alma aos costumes pagãos daqueles que, com pouca justiça, são chamados exclusivamente nacionais" (Paróquia São João Batista/Sananduva, Livro Tombo nº 1, p. 23).

É a partir desse redimensionamento que a escola é elevada da posição secundária que mantinha nos primórdios da colonização nas "Colônias Velhas" Italianas e passou a ser reivindicada com a mesma intensidade com que era reivindicada a Igreja. Neste sentido, a própria comunidade rural assumia a responsabilidade da construção do pequeno estabelecimento onde se desenvolveriam as atividades pedagógicas. Além do sistema de cotas para a aquisição do material necessário (madeira serrada), todos se prontificaram em dar, gratuitamente, dias de trabalho para a edificação do prédio, geralmente muito rústico, construído sob a orientação de um colono experiente nesta tarefa.

O equilíbrio no tocante ao binômio "Igreja-Escola" não foi estabelecido a partir de funções opostas entre uma e outra instituição, mas sim da necessidade que sentiram os colonos de apropriar-se de um saber que viria colaborar para a construção de sua identidade de Colonos, orientada pelos ensinamentos emanados da hierarquia e veiculados pela literatura religiosa, pelos livros e impressos católicos.

Os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras — il primo libro — e a escrita ganham sentido por seu "significado instrumental", ou seja, por aquilo que possibilitaria aos filhos dos Colonos e aos pró-

prios Colonos saber. Em outras palavras, o saber instrumental da escola ganhou significado para os Colonos porque lhes possibilitava desenvolver os ensinamentos contidos na História Sagrada, no Catecismo, nos Hinos Sacros, no Jornal (Staffetta Riograndense), etc. A alfabetização deixou de ser um "luxo social" para tornar-se um "trabalho com finalidade", e finalidade específica, vinculada ao conceito que de si mesmos faziam os Colonos e que era sistematicamente legitimado pela pregação religiosa, à qual se submetiam não só os jovens, mas os próprios adultos. "Como as crianças podiam frequentar a escola, também as pessoas adultas, até que soubessem ler, corretamente, o primeiro livro e catecismo. Evidentemente, a frequência dos adultos à escola era facultativa. Depois de quatro meses, quase todos grandes e pequenos, sabiam de cor as orações e as principais respostas do catecismo" (Polesso, 1975, p. 76).

A partir do exposto, compreende-se, pois, que "ndare scola" (ir à escola) tomou sentido no conjunto das tarefas desempenhadas durante a jornada de trabalho porque se constituiu como estratégia para a construção da identidade cultural católica, componente integrante do "modo de ser colono-italiano". Neste sentido, os próprios programas deviam guardar uma certa especificidade, correspondente à expectativa desses sujeitos da educação. "Naquele tempo eles queriam a religião. Todos os dias tocava a ensinã, a rezã e a ensinã as coisas da Igreja. Eles diziam: Ler sim, mas primeiro de tudo tem que pensã pela alma" (Entrevista 10:1).

Contraditoriamente, "dádiva do Estado" e "conquista dos Colonos", a escola "pobre e pequena" de Sananduva e das Colônias vizinhas cumpria sua função, em parte transmitindo a ideologia dominante, mas, sobretudo, garantindo aos Colonos o domínio de um saber que lhes proporcionaria a apropriação dos conteúdos da doutrina católica. Por esta razão, ao lado dos programas definidos a nível de Estado, "existem programas que é necessário adotar, existe, também, um certo espírito nas famílias que se precisa respeitar sob pena de ver as escolas desertas e vazias" (D'Apremont, 1976, p. 182). Ao desincumbir-se, pois, da tarefa docente que lhe atribua o Conselho de Trento, a Igreja o fazia correspondendo às expectativas dos Colonos. Eleita por eles como intermediária e mediadora na resolução de suas questões, a ela coube desvendar os instrumentos e as condições adequadas à sua preservação como Colonos, inserindo-se na sociedade brasileira.

Esta problemática é, em certo sentido, um dos aspectos centrais na educação e na própria história de Sananduva e das demais Colônias. Será por isto retomada mais adiante, e novos aspectos poderão ser caracterizados.

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS COLÔNIAS APÓS A REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DOS ANOS 30

Durante o período que se iniciou com a crise dos anos 30 e se prolongou até o advento da modernização agrícola, nos anos 50, a escola, para os colonos, passou a ter uma significação que se expressava nas representações dos colonos das décadas anteriores. Submetidos a novas condições sociais que derivaram do processo econômico em desenvolvimento, esses colonos também redefiniram o sentido da instituição escolar.

Muito mais rápidas que as anteriores, as transformações econômicas ocorridas na Colônia durante esse período e que culminaram a nível econômico com a opção por uma agricultura basicamente para fins industriais e a nível político com a criação e a instalação de diversos municípios entre eles o de Sananduva, refletiram um panorama de profundas mudanças na política econômica e social brasileira.

Mais precisamente, a opção por novos setores produtivos (suinocultura, triticultura, extração madeireira); a organização dos colonos em Cooperativas como reação aos sindicatos de Banha (organismo que congregava os grandes industriais e comerciantes da banha) deram a tônica ao período. Tais transformações, entretanto, revelam a articulação e subordinação da economia das Colônias ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial que se implantava.

A transformação da escola paroquial em escola pública

O confronto que se estabeleceu entre os Colonos e os personificadores do capital, comercial e industrial, que passou a se desenvolver, levou os colonos a definirem novas estratégias para a defesa de seus interesses, dentre as quais se destaca o Cooperativismo. Inserida naquele contexto de profundas transformações e articulada às demais estratégias a escola passou a desempenhar papel específico. Na perspectiva dos colonos, a escolarização, além de instrumento de preservação de sua identidade étnico-cultural, assumiu uma nova conotação. No bojo das tensas relações entre pequenos produtores e capital comercial e industrial a agência educacional emergiu como o lugar em que se podia obter instrumentos para a defesa de seus direitos como cidadãos brasileiros.

Entretanto, o que também se verifica é que a "escola dos colonos" se torna palco de atuação de novos personagens. Como órgão ligado ao poder público municipal, a Inspeção de Ensino passou a impor conteúdos,

dirigir e controlar o processo educacional. A presença sistemática dos representantes do poder público nas escolas da região sugere, de imediato, que o Estado passou a assumir a direção da Escola, visando torná-la um instrumento a serviço dos interesses que naquela correlação de forças não eram, sem dúvida, os dos colonos.

Cabe destacar também que a Igreja, mediante seus párocos, ou Catequistas, ministrava o ensino religioso nestas escolas não mais nas condições das décadas anteriores. Em outras palavras, a aula de catecismo não se configurava somente como prática da Igreja ou reivindicação dos colonos. Decorrendo da reaproximação Igreja-Estado, com a Constituição de 1934, o ensino religioso fora integrado ao currículo como disciplina oficialmente reconhecida pelo Estado.

Frente aos dados, a realidade que se evidenciava é a de que a escola “pobre-pequena” dos colonos não se moldava apenas conforme os interesses destes. Sua configuração como instituição social foi definida pela aliança estabelecida entre Igreja-Estado e pelas expectativas dos colonos em torno da educação.

Tendo presente estas considerações, a análise que se segue objetiva tornar conhecida a nova “fisionomia da escola dos colonos” traçada na disputa que entre si travaram os diferentes “agentes” envolvidos e interessados na educação. Aqui os interesses específicos destes agentes aparecem em momentos separados. Não se pode, porém, esquecer que isto se dá apenas para efeito de exposição.

Num primeiro momento, a análise do sentido da orientação e controle exercido pela Inspeção do Ensino passa pela verificação do sentido da educação na perspectiva do Estado. Num segundo momento, procura-se conhecer os objetivos da Igreja na luta pela conquista do apoio do Governo para a difusão do ensino religioso e o modo como se refletiu nas escolas da região o acordo de mútua colaboração entre Igreja-Estado. No momento seguinte, analisam-se as representações dos colonos sobre suas necessidades de educação. Por fim, traça-se a “fisionomia” da escola que decorre das relações que entre si estabeleceram Estado – Igreja – Colonos.

Estado e Escola

No relatório enviado em 1931 ao Prefeito Municipal de Lagoa Vermelha, Dr. Eurico de Souza Leão Lustosa, o Inspetor de Ensino Municipal, Brasileiro da Costa e Silva, referiu-se à orientação que passou a ser dada nos vários departamentos de administração pública como fator de “desenvolvimento e progresso” do município. Conforme

o parecer do inspetor, a nova orientação, atingindo a esfera educativa, determinou um novo desempenho no setor ... “Na parte que nos foi confiada, vê-se o interesse e zelo que a nova mentalidade vem imprimindo à instrução pública” (Intendência de Lagoa Vermelha/Relatório 1931, p. 181).

O relatório do Inspetor deixa entrever que já incidiam nas esferas municipais os reflexos da nova orientação política adotada com o movimento “revolucionário” de 1930. O conjunto das mudanças dadas no setor educacional, inicialmente bruscas e carentes de organização, tomaram no final da década novo impulso. Decorrendo da organização do sistema educacional do estado do Rio Grande do Sul, ocorrida em 1938, levou-se a efeito, a partir de 1940, a reorganização dos Sistemas Municipais de Ensino. Como consequência, a partir desta data a orientação pedagógica e administrativa das redes escolares nas Colônias deixou de ser função exclusivamente cumprida pela Igreja para ser desenvolvida de modo sistemático pela Inspeção de Ensino. Como órgão executivo, a Inspeção tinha como função orientar e controlar a rede de ensino, tendo como normas as diretrizes estabelecidas pelo Regulamento de Ensino Municipal e pelo Regimento Interno da Escola. Era, no entanto, do planejamento do Ensino Estadual elaborado à luz da política nacional da educação que estas normas emanavam.

A compreensão do sentido da função exige, pois, que se fixem os objetivos amplos da educação nacional, da educação como o Estado adequou o sistema para implementá-los.

Período de transição

Nas escolas públicas da rede de ensino das Colônias, até quase o final da década de 30 não se efetivaram mudanças significativas. Erguidas ao lado da Capela, continuaram mantendo uma fisionomia característica de “escolas paroquiais”, isto é, formalmente subordinada ao poder municipal, de fato regiam-se pelas diretrizes definidas pelos vigários das paróquias.

Na verdade, o setor educacional das Colônias refletia as condições gerais existentes no setor educacional do Rio Grande do Sul. Na rede pública estadual expandiam-se as escolas rurais isoladas. Floresciam as escolas particulares “paroquiais” especialmente nas regiões de colonização. Embora a questão da nacionalização das escolas estrangeiras envolvesse os poderes públicos em busca de soluções desde as primeiras décadas do século, os debates evoluíram no sentido de definir medidas concretas em relação à reorganização e ampliação do sistema educacional, só no final da década de 30. Não se

dispõe, no momento, de dados que permitam verificar a evolução do ensino até este período. Entretanto, os referentes ao ano de 1937 permitem uma imagem das tendências até então mantidas no ensino desenvolvido no Estado.

Situação do ensino oficial no Rio Grande do Sul (1937).

Ginásios	1
Escolas Complementares Urbanas	6
Escolas Complementares Rurais	0
Grupos Escolares	210
Escolas Reunidas	38
Escolas Isoladas	681
Edifícios Escolares em Zona Urbana	32
Edifícios Escolares em Zona Rural	0
Total	968

Fonte: J. P. Coelho de SOUZA. "A Educação na região colonial italiana". In. *Album Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Globo, 1950, p. 372.

Situação do ensino mantido pelo Estado na região de colonização italiana (1937).

Municípios	Grupos Escolares	Escolas Isoladas
Caxias do Sul	1	11
Farroupilha	2	3
Bento Gonçalves	1	2
Garibaldi	2	2
Flores da Cunha	1	3
Antonio Prado	1	3
Nova Prata	0	8
Guaporé	5	4
Encantado	1	3
Veranópolis	1	8
Lagoa Vermelha	1	4
Erexim	1	2
Total	17	53

Fonte: J. P. Coelho de SOUZA. "A Educação na região colonial italiana". In. *Album Comemorativo do 75º aniversário da colonização italiana no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Globo, 1950, p. 322.

Os poucos dados referentes ao ensino de Lagoa Vermelha dão conta da existência, além das escolas mantidas pelo Estado, de Escolas Municipais Isoladas – como já mencionado – portadoras de uma fisionomia típica de Escolas Paroquiais. Em 1931, no município, estavam funcionando 52 Escolas Municipais Isoladas, sendo 25 subvencionadas pelo Estado e 27 mantidas, exclusivamente, pelos cofres municipais (Int./Lagoa Vermelha. Relat. 1931, p. 131).

Instalado o regime político de 30, o "racionalismo", que já permeava as discussões das décadas anteriores, passou a fazer parte dos discursos dos governantes, das diretrizes constitucionais e das próprias realizações do Governo. Desfraldado como bandeira de luta, passou a indicar as direções a serem tomadas pela educação. Em nome do "desen-

volvimento nacional", propunha-se para as cidades o ensino técnico-profissional no sentido de preparar a mão-de-obra para a indústria e comércio. Quanto ao ensino elementar predominava a orientação ruralista tendo como meta conter o êxodo rural para a cidade. Em outros termos, a educação era pensada como instrumento capaz de impulsionar o desenvolvimento da economia e como "fator de amortecimento da questão social que então assumia proporções assustadoras" (Paiva, 1983, p. 117).

Em relação ao ensino técnico-profissional, foi estabelecido um sistema de estímulos e colaboração direta com os Estados. O ensino primário, no entanto, não recebia atenção mais concreta. Nenhuma diretriz foi traçada pelo Governo Federal, "o apoio à difusão do ensino primário se fez em forma de apelo aos Estados para que se esforçassem neste sentido" (Paiva, 1983, p. 114).

Para o Rio Grande do Sul e os Estados com mais contingentes populacionais estrangeiros, o Governo Federal acionou mecanismos no sentido de nacionalização das escolas estrangeiras. Especialmente, a partir de 1938 o Governo Central passou a colaborar financeiramente com os Estados em que se fazia necessário um esforço nacionalizador, na função e manutenção de escolas elementares. A falta de um plano de conjunto, definido a nível federal, e os efeitos da escassez de recursos, até então, disponíveis, repercutiram de modo negativo, especialmente, no sistema de ensino público.

A rede de ensino das escolas "estrangeiras", em face a deficiências do ensino público, se ampliou e consolidou, sustentada por auxílios provenientes do exterior e pelos recursos aplicados pelos próprios colonos. Em 1938, a rede escolar alemã era formada por 1.841 escolas (Farias, 1964, p. 265). Mesmo assim, especialmente os educadores se mobilizaram, pressionando o Governo para que definisse os objetivos da educação no Estado e aparelhasse o sistema no sentido de alcançá-los.

O período liberal do Governo Vargas se havia caracterizado pelos amplos debates travados em torno da educação, dividindo-se os educadores em dois grupos: católicos e liberais. Criadas em 1934, a Sociedade Rio-Grandense de Educação, formada pelos educadores ligados ao movimento da Escola Nova (liberais), e à Associação dos Professores Católicos deram impulso final para o desencadeamento do processo de organização do Sistema Educacional (Souza, A Educação no Rio Grande do Sul, 1964, p. 274).

Aparelhou-se o Estado, criando em 1935 a Secretaria de Educação e Saúde Pública e, em 1937, o Conselho Estadual de Educação (Kremer, 1964, p. 274).

Com a instalação do Estado Novo, mar-

cado pelo autoritarismo “antiliberal” e “antidemocrático” os debates em torno da educação, tanto a nível de Nação quanto de Estado, foram emudecidos. Atento ao comando que vinha do poder central, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul passou a orientar a política educacional de acordo com os interesses do novo regime, contando para a efetivação do seu projeto com o apoio dos educadores que não escaparam ao fascínio da ideologia que sustentava a ditadura, e de modo especial, com o apoio da Igreja Católica.

Política e Educação

O regime instalado com o golpe de 1937 tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação: “Permaneceram as duas grandes linhas diretrizes da educação popular, firmadas no período liberal, com a diferença de que o governo da União assumiu a responsabilidade de levá-las à prática. O crescimento das redes de ensino elementar continua a se fazer no sentido da educação das populações rurais, favorece-se o desenvolvimento da educação técnico-profissional nas cidades. Mas a estratégia educacional além dos objetivos de capacitação de mão-de-obra e democratização do ensino elementar visava mais claramente à defesa da ordem social” (Paiva, 1983, p. 112).

O fato que se pode observar é que o Governo dispensou à educação um tratamento que a destacava como veículo de difusão ideológica. Neste sentido, as decisões tomadas foram mais de ordem política do que técnica, isto é, o Governo pensou mais na difusão quantitativa do que qualitativa da educação.

Este primeiro esboço de uma política nacional de educação tinha como “quadro de referência a educação cívica e a ela se subordinavam muitas medidas tomadas em matéria educacional” (Paiva, 1983, p. 135). Mas, acima de tudo, esta política nacional de educação se integrara numa estratégia mais geral, destinada a solucionar a “questão social” e a sedimentar o poder político e a ordem sócio-econômica vigente.

O projeto educacional definido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul alinhou-se na perspectiva traçada pela União. Partindo de uma concepção que via a educação como fator de realização individual e social da criança, a educação passou a ser dirigida a serviço do progresso, isto é, a serviço do modelo de desenvolvimento. As novas formas e valores de que se enriqueceu a educação capacitava a escola, como instituição intencional e sistemática, a corresponder às pressões do novo estágio de desenvolvimento e a servir a seu progresso, isto é, a contribuir para sua transformação e evolu-

ção.

Entretanto, a especificidade da população gaúcha, em sua grande parte composta por descendentes de estrangeiros, colocou para o Estado a questão de sua integração nacional, como cidadãos brasileiros. Embora a tarefa não tenha sido atribuída exclusivamente à escola, entendia-se que a ela cabia o papel decisivo, como bem se explicita no relatório da Secretaria de Educação de 1942. “O impressionante movimento em favor da nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, hoje conhecido no princípio de que os alicerces da nacionalização devem ser lançados na escola, e se é exato que a mesma não pode realizar outra tarefa que o movimento exige, não é menos exato que lhe cabe a missão de preparar fundamentalmente essa realização” (SEC/RS, 1942, p. 317).

Ainda que os objetivos de capacitação profissional não tenham sido negligenciados, privilegiou-se a difusão de uma estratégia educacional orientada no sentido do desenvolvimento de uma cultura de cunho “nacionalista” e “nacionalizados”. “No Rio Grande do Sul, o problema não tange apenas à necessidade primordial de preparar e capacitar social, política e economicamente as novas gerações, mas também, em grande parte de seu território, a não menos substancial necessidade de conquistar jovens brasileiros para integrá-los no espírito e na consciência nacionais” (Farias, 1938-1942, p. 9).

O nacionalismo que voltava à mesa dos debates nacionais passou a exigir das autoridades gaúchas um intenso empenho no sentido de integrar o sistema estadual ao projeto nacional de educação e de nacionalizar as escolas estrangeiras. Da parte do poder, a educação passava a ser acionada como instrumento para a difusão do “patriotismo cultural” como meio de exteriorizar o “culto à Pátria.”

Neste sentido, os objetivos específicos do sistema educacional foram definidos em torno de: “Orientar as novas gerações no sentido da beleza moral da vida e cumprimento do dever cívico; ao reconhecimento dos valores espirituais, a consagração total à Pátria; ao ideal da unidade brasileira; à disciplina da vontade; à vocação da ordem; à austeridade da conduta; à elegância das atitudes (SEC/RS, 1942, p. 317). Austeridade, disciplina e ordem davam a tônica ao nacionalismo. Estabelecia-se, assim, a qualidade do produto final da escola: ordeiro e disciplinado, ou seja, comprometido com a ordem estabelecida e com a consolidação do regime.

Os objetivos propostos revelam, no entanto, sua dupla vertente. De um lado, da influência católica derivou-se a orientação espiritualista da educação como se pode perceber no texto que segue: “Ao novo mundo atormentado que luta e verte sangue em to-

dos os continentes, só se pode enviar uma mensagem, reconsideração do cristianismo, como o fato supremo da história da humanidade (...) enfim, restauração de uma ordem social cristã, pela regeneração espiritual da sociedade e pela reeducação das massas” (Souza, Palavras às novas gerações, 1942, p. 285). Do outro, a construção de uma “cultura patriótica” espelhava as definições tomadas a nível do poder nacional.

A compreensão da educação na perspectiva da Igreja será analisada mais adiante. Aqui apenas se chama atenção sobre a influência do catolicismo na orientação dada à esfera educacional do estado, fato que evidencia a aproximação que se estabelecera entre o poder civil e a Igreja.

Definidos os objetivos, colocava-se o problema de sua implementação. Além de uma visível preocupação de assentar a educação em bases científicas as medidas tomadas incidiam especialmente sobre a:

- a – formação e atualização do corpo docente;
- b – expansão da rede escolar;
- c – reaparelhamento do sistema.

Ainda sofrendo a influência da Pedagogia da Escola Nova, que entendia o professor como centro do processo pedagógico, o movimento renovador do Rio Grande do Sul passou a atribuir ao mestre a principal responsabilidade pela realização dos propósitos educacionais. A preparação de novos docentes determinou a reestruturação da Escola Normal e a criação das Escolas Normais Rurais.

Constituiu-se como finalidade básica destas a *preparação de docentes* para o meio rural. A criação deste tipo de escola refletia uma preocupação que não era apenas do estado. A fundação de Escolas Normais Rurais já havia sido sugerida no II Congresso Nacional de Ensino Rural realizado em Salvador, em 1935 (Paiva, 1983, p. 128).

Entretanto, afirmava Olga Acauan Gayer (1942, p. 289): “Qualquer dos três tipos de escolas se caracteriza pela elevação do padrão cultural geral e técnico do professor, atualização dos currículos e diferenciação dos cursos de cunho propedêutico e profissional”. Ou seja, qualquer um dos tipos de escola tinha responsabilidade de instrumentalizar os profissionais da educação para que pudessem conduzir o processo educativo conforme as exigências do “nacionalismo”.

A *expansão da rede escolar* e a melhoria técnica do ensino esboçaram-se como a segunda preocupação dos dirigentes da educação. O que facilmente se pode observar nas análises feitas era a ênfase dada à necessidade de criar um “ambiente favorável ao ensino nacional”.

Quatro critérios prevaleceram em relação à dilatação da rede escolar do Estado:

- 1 – localização no centro de maior densidade populacional;
- 2 – condições de acessibilidade ao local;
- 3 – condições econômicas e sociais da região que permitissem oferecer um mínimo de conforto ao professor;
- 4 – superioridade do ponto de vista técnico-administrativo dos grupos escolares e das escolas reunidas sobre as escolas isoladas, (Souza, A educação no Rio Grande do Sul, p. 279).

Enquanto o primeiro item privilegia a distribuição quantitativa do ensino, o último deixa visível a preocupação com a qualidade do mesmo. Na verdade, o aspecto qualitativo da educação era discutido no Rio Grande do Sul em íntima relação com a nacionalização das escolas “estrangeiras”. Dada a sua gratuidade, pensavam os administradores públicos, a expansão da rede pública, com reconhecida qualidade, atrairia as massas estudantes “estrangeiras”, levando à extinção as escolas particulares. Neste sentido, os grupos Escolares bem aparelhados, mantendo um quadro docente qualificado – ofereceriam as condições ideais que não podiam ser dadas pela escola isolada, regida por um único professor.

De 1937 a 1942, a rede escolar estadual do Rio Grande do Sul apresentava a estrutura seguinte:

Distribuição da rede escolar no Rio Grande do Sul: 1937 a 1942

ANO	GRUPOS ESCOLARES	ESCOLAS ISOLADAS
1937	170	449
1938	281	505
1939	365	550
1940	422	498
1941	456	520
1942	560	–

Fonte: FARIAS, Gal. Osvaldo G. de. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Getúlio Dorneles Vargas. Período 1938-42, p. 11.

A matrícula na rede de ensino público quase dobrou durante este período, elevando-se o total de 300.237 para 500 mil (Farias, p. 11). Representava tal cifra 86,2% da população infantil em idade escolar entre 7 a 10 anos, tomando-se por base os resultados do censo de 1940.

Com o final da II Guerra e a criação da UNESCO, no plano internacional, e a volta ao regime democrático, no plano interno, firmava-se a necessidade da universalização do ensino elementar, não mais como mecanicismo de formação de contingentes eleitorais como nas primeiras décadas do século, nem mesmo como veículo de difusão ideológica, mas “como ideal educativo com valor intrínseco” (Paiva, 1983, p. 144).

No sistema educacional do estado do Rio Grande do Sul, porém, não se introduziram modificações relevantes no plano em vigor. Continuou a luta pela erradicação do analfabetismo, recorrendo-se à supermatrícula nas escolas primárias e à utilização intensiva dos prédios escolares (Souza, 1942, p. 283-A).

Como terceira estratégia a organização administrativa e a orientação técnica estabelecida no sistema de ensino do Estado refletiam a centralização imposta pelo regime político. Neste sentido foram adotados como princípios norteadores das atividades do órgão responsável pela educação a nível de Estado: a unidade de comando, que devia importar uma máxima centralização de planejamento e controle, e a pluralidade de chefia, para a conveniente descentralização na responsabilidade de execução. Com a desvinculação dos serviços de Saúde Pública da Parte da Educação, em 1962, a reorganização da Secretaria apenas ratificou o centralismo de orientação.

O órgão técnico responsável pela educação, oficialmente reconhecido como Secretaria de Educação pelo Decreto nº 578, de 22.07.1942, contava com os seguintes órgãos de direção, de controle de pesquisa, além de serviços auxiliares:

I – Órgãos de Direção:

- 1 – Órgão de Administração Geral: a- Diretoria – Geral da Secretaria; b- Diretoria Pessoal e Expediente, com Serviço de Contabilidade; c- Serviço de Material; d- Serviço de Prédios.
- 2 – Órgãos de Administração Especial: a - Departamento de Educação – Primário e Normal; b- Superintendência do Ensino Profissional; c- Superintendência do Ensino Secundário; d- Reitoria da Universidade de Porto Alegre; e - Departamento de Educação Física; f- Diretoria de Estatística Educacional.

II – Órgãos complementares: 1- Assistência Jurídica; 2 - Comissão de Eficiência; 3- Conselho Regional de Desportos.

III – Órgão de Execução: 1- Instituições de Educação Escolar; 2- Instituição de Educação; 3- Serviços Auxiliares.

Ao Departamento de Educação Primária e Normal competia dirigir, orientar e fiscalizar a educação pré-primária, primária, normal, especial e supletiva, quer pública, quer particular, contando, para isso, com os seguintes serviços: a- Centro de Pesquisa e Orientação Educacional; b- Serviços de Concursos; c- Superintendência de Educação Primária e Pré-primária, Ensino Normal e

Educação Artística; d- Delegacias Regionais de Ensino.

Integravam, ainda, o quadro dos serviços técnico-pedagógicos regionais os inspetores das escolas municipais, “professores do Estado nessa função e os professores fiscais de ensino particular” (Souza, A Educação no RS, p. 282).

Articulada a Inspeção de Ensino Municipal ao Sistema Estadual de Ensino mediante designação para o cargo de “professores do Estado”, os serviços de orientação e controle exercidos nas escolas da rede municipal passaram a ter função específica, como adiante se verá.

A nacionalização do ensino

O empreendimento “renovador” desenvolvido no sistema educacional do Estado teve como objetivo imediato a nacionalização das “escolas estrangeiras”. Tanto pelo seu número, quanto pela qualidade de ensino nelas desenvolvido, estas escolas foram consideradas uma ameaça à unidade nacional, em outros termos, à consolidação do sistema.

Torna-se, porém, necessário esclarecer que a nacionalização das escolas “estrangeiras” se configurou como “questão” sobretudo na região de colonização alemã e com mais força entre os alemães protestantes. Entre os colonos italianos, o diminuto número de escolas particulares-católicas e o entendimento que se estabelecera entre Igreja e Estado facilitaram a integração destas escolas com o sistema estadual de ensino. Em correspondência enviada ao Interventor Federal no Estado, José P. C. de Souza, Secretário de Educação afirma: “Como sabe V. Exia., nenhum problema temos tido para enfrentar, na chamada colônia italiana que solicita, empenhadamente as nossas escolas. As dificuldades têm sempre ocorrido na zona colonial de origem alemã, que mantinha uma rede de mais de 2.000 colégios confessionais” (Souza, Carta enviada ao Interventor Federal no RS, 1940).

A preocupação tornou-se maior a partir da eclosão da II Guerra Mundial e o alinhamento posterior do Brasil ao lado das potências que combatiam o hitlerismo. Temia-se a revolta dos alemães radicados no Brasil e o possível desencadeamento de um conflito interno. Neste sentido, as “escolas estrangeiras” passaram a ser vistas como possíveis fontes de subversão ideológica.

Em 1938, no Estado, o número de escolas alcançava o total de 5.533 unidades. Destas, 962 eram estaduais, 2.850 municipais e 1.841 particulares (Souza, A Educação no RS, p. 280). Além de apresentar uma rede quantitativa maior, o ensino particular guardava uma significativa superioridade qualitativa em relação ao ensino público. As escolas

germânicas formavam um sistema organizado e com objetivos definidos. De modo especial sua função era manter a língua e cultura alemã – (Idem, p. 319).

Pelo Decreto nº 7.614, de 12.12.1938, o Governo do Estado definiu o caminho a seguir para integrar as escolas particulares ao Sistema Estadual de Ensino:

1 – registro obrigatório das escolas particulares;

2 – criação nas mesmas de um ambiente de brasilidade pela supressão de inscrições em língua estrangeira, símbolos, e saudações políticas estrangeiras;

3 – adoção do vernáculo nas atividades escolares;

4 – designação de professores do Estado para lecionar nas aulas conteúdos de português, história, geografia, pátria e civismo – com vantagens em dobro pelo serviço prestado;

5 – destituição de diretores e fechamento de escolas em caso de grave e deliberada violação do decreto de nacionalização (SEC/RS, 1942, p. 319).

Levadas à prática as medidas provocaram fortes impasses entre as autoridades políticas e a sociedade germânica. Como consequência, fazendo uso da “força”, o Governo do Estado decretou, entre 1938 e 1942, a extinção de 774 escolas teuto-brasileiras.

Paralelamente à campanha desenvolvida contra o ensino particular, o Estado concentrava esforços visando à expansão do ensino público especialmente no interior das Colônias Alemãs. As medidas orientavam-se no sentido de competir com a qualidade do ensino desenvolvido nas unidades escolares “estrangeiras” e de preencher o vácuo deixado pelas que eram extintas. Contando com o apoio financeiro efetivo da União, o Estado pôde aplicar na educação parcelas significativas de recursos monetários. Na distribuição das verbas, o ensino primário mereceu especial atenção.

Sendo os professores considerados a mola mestra do processo pedagógico e os responsáveis pela qualidade do ensino, a indicação dos mesmos, para o preenchimento das vagas nas escolas da região, obedecia ao critério de titulação. Entre 1938 a março de 1940, foram efetivados, no Estado, 645 professores primários. Destes a maioria absoluta foi destinada às escolas das Colônias Alemãs (SEC/RS, 1942, p. 319).

A “questão” que entre os alemães protestantes assumiu grandes proporções, no caso das escolas católicas, foi solucionada de forma tranqüila. Neste sentido, a Igreja tomou a frente da batalha, num gesto de total apoio às intenções do Estado. Após a assinatura, na data de 25.07.1940, do convênio relativo às escolas católicas, estabelecido entre as dioceses e o Estado, os prelados baixaram normas que mereceriam, da parte do Secre-

tário da Pasta de Educação, significativo destaque:

“É com prazer que comunico a V. Exa. que este ato produziu e logo os seus frutos, que são uma série de medidas tomadas pelas autoridades eclesiásticas, e que acarretam a completa nacionalização do ensino na rede escolar católico-brasileira. A primeira dessas medidas foi a publicação da inclusa pastoral do Arcebispo, sob o título Pátria e patriotismo, animada do espírito da mais pura brasilidade. Em seguida, realizou-se nesta capital uma reunião do Clero de toda a Arquidiocese, a qual recebeu expressas instruções no sentido de se fazer pioneira da obra da nacionalização (Souza, Carta enviada ao Int. Federal no RS, 1940).

Sentido da “orientação e controle” exercido pela Inspetoria do Ensino Municipal

No Rio Grande do Sul, a rede de ensino municipal sempre se distribuiu de forma a preencher “espaços vazios” deixados pela rede estadual de educação. Vale dizer que as escolas municipais se localizaram e hoje ainda se localizam, em maioria absoluta, no meio rural. Até 1930, não se evidenciava entre os sistemas municipais e estadual uma articulação efetiva, fato que refletia a desarticulação entre os sistemas estaduais e o sistema central (Romanelli, 1985, p. 131). A nível de município, a nomeação dos inspetores de ensino constituía-se atribuição dos prefeitos. A eles competia fiscalizar as escolas. Na prática, não raro, sua função não ia além de um exercício burocrático-financeiro. Sua atividade limitava-se ao registro dos professores na Prefeitura Municipal e às providências necessárias para o pagamento de seus salários. O ensino formava, assim, um setor diretamente subordinado ao executivo municipal.

Com a reestruturação do sistema educacional no Estado, o cargo de Inspetor Municipal foi mantido e suas funções redefinidas e ampliadas. O setor desvinculou-se do Executivo. Criaram-se as Inspetorias que passaram a configurar-se como órgãos integrantes dos serviços da Prefeitura Municipal. Professores estaduais foram designados para o cargo. Colocados à disposição dos municípios, transformaram-se no traço de uma união entre o sistema municipal e o estadual, canal veiculador das decisões superiores.

À nomeação dos Inspetores seguiu-se a reestruturação dos sistemas municipais de ensino e a definição das funções dos responsáveis pela educação.

Não se pode desconhecer que as novas medidas em educação levaram em conta as expectativas de demanda escolar. Entretanto, a efetivação da reorganização do sistema vi-

na, especialmente, responder a objetivos específicos, bem expressos por Júlio Chaves Bitencourt, Inspetor nomeado para Lagoa Vermelha em 1940: “Regulando a Instituição Pública do município, trouxe o regulamento reais e apreciáveis vantagens para o trabalho de Inspetor que assim pôde exercer uma fiscalização eficiente por intermédio dos Delegados Escolares dos Distritos e Sub-Delegacias dos Escolares em cada escola (Lagoa Vermelha/Pref. Municipal, 1941, p. 1).

Permanência, pois, a função do Inspetor restrita à responsabilidade de fiscalizar o ensino. O aspecto novo configura-se no maior alcance da prática da função, dada pela criação dos cargos de Delegacia Distrital e sub-delegados escolares que atuam, fiscalizando o desenvolvimento do processo pedagógico, a nível de distrito e de escola e subordinados ao Inspetor e ao Prefeito Municipal. A orientação dada nos municípios do Rio Grande do Sul refletia a subordinação dos sistemas de ensino municipal ao sistema estadual. No art. 2º do regulamento de ensino, fica claro que, no Estado, os sistemas municipais cumpriam apenas uma função executiva, enquanto cabia ao Estado o planejamento do processo educacional. “Art. 2º – O programa do ensino municipal será o mesmo adotado nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul, para os quatro primeiros anos elementares” (Reg. do Ensino Municipal, 156-2).

Ao transmitir os conteúdos selecionados a nível de Secretaria de Educação do Estado, o sistema municipal completava a “obra” do sistema de ensino estadual. Ou seja, enquanto as escolas da rede estadual de ensino veiculavam, principalmente, para as classes urbanas a ideologia “dominante” as escolas municipais transmitiam para as classes rurais. No caso, as escolas da rede de ensino de núcleos coloniais das colônias veiculavam a ideologia dominante para os colonos católicos: italianos ali radicados. Sob uma aparente autonomia, o sistema de ensino municipal constituía apenas um setor do sistema maior do Estado. Dentro dos limites do município, a Inspetoria devia responder pela direção e controle do processo pedagógico que se voltava à operacionalização dos objetivos da política da educação nacional.

Deve ser registrada que ainda que a Inspeção se revelasse como instrumento para verificar a realização dos objetivos educacionais definidos “de cima”, ela não deixou de atender às expectativas dos colonos em relação à educação. O aprimoramento do ensino constituía objetivo básico a ser alcançado através de uma fiscalização sistemática. Implícita ou explicitamente, os responsáveis pela direção do ensino propunham-se a abrir um caminho mais transitável para que a mensagem dominante passasse. Entretanto, nas condições dadas, os colonos buscavam o

saber escolar como instrumento para a defesa de seus interesses de pequenos produtores. Neste sentido, o aprimoramento deste saber tornava-se, também, seu objetivo, uma vez que lhes garantia uma posição de maior igualdade nas relações que estabeleciam com as classes dominantes.

Em casos específicos, como no núcleo Sananduva, não parece falso afirmar que a prática da inspeção se comprometeu mais com os interesses dos colonos do que com aqueles das classes dominantes. Enquanto nos órgãos superiores do Estado a educação era pensada como a “formadora dos sentimentos cívicos das gerações que educava através da história e da geografia de nosso país”, (SEC/RS, p. 320) na prática escolar de Sananduva, Júlio Chaves Bitencourt incentivou o desenvolvimento dos saberes básicos, reivindicados pelos colonos. “O Inspetor mandava a gente dá mais matemática, leitura e escrita. Era isto que os colonos precisavam. História e Geografia se dava o mínimo”, relembra um professor colono (Entrevista 10.1).

Caberia, porém, verificar se por trás dessa “sensibilidade” demonstrada pela Inspetoria não estava a Igreja, e exercendo forte influência, no sentido de indicar às autoridades civis quais as verdadeiras necessidades dos colonos, evitando assim maiores conflitos.

Igreja e escola nas Colônias

A “escola dos colonos” a partir da década de 30 não foi marcada, unicamente, pela atuação do Estado. Como já foi mencionado, o ensino religioso passou a ser reconhecido oficialmente como disciplina integrante do currículo.

A introdução “oficial” da prática religiosa na escola pública acrescentou aspectos significativos para a análise, por ter decorrido de uma árdua luta da Igreja e porque sua conquista configura um acordo de mútua colaboração entre Igreja e Estado. Colaboração esta que haveria de se efetivar “não tanto em face de documentos oficiais, mas principalmente, através de gestos significativos de ambas as partes” (AZZI, 1981, p. 13).

O reflexo da colaboração estabelecida entre Igreja e Estado fez-se sentir de modo significativo na orientação dada no processo educacional nas escolas das colônias.

Neste Estudo não há condições de se analisar os objetivos da hierarquia católica e a luta para a conquista de um “espaço legal” para a difusão da Doutrina Católica (Bruneau, 1974) e as implicações da aliança da Igreja com o poder constituído. Por esta razão, a pesquisa se orientou em dois sentidos específicos: em primeiro lugar, procurou-se verificar como se refletia nas escolas das

colônias o acordo de “mútua-colaboração” estabelecido entre Igreja-Estado; em segundo lugar, buscou-se os elementos que indicam como passou a ser orientado o ensino religioso nestas escolas.

A exemplo do que ocorria na Paróquia São João Batista, em todas as paróquias da região, as sucessões de vigários constituíam-se uma questão de rotina. A ação pastoral dos mesmos, entretanto, refletia, como hoje ainda reflete, a “unidade católica” e a fidelidade aos princípios que, emanando da Santa Sé, orientaram e orientam a pastoral da Igreja no Brasil.

A partir da década de 30, a “instauração do Reino de Cristo” constituiu o lema da ação pastoral dos vigários. Neste sentido, incentivavam, especialmente, os fiéis à prática dos sacramentos e à concentração em movimentos e associações religiosas. A organização social das Capelas revela, no entanto, sua gênese como “Igreja dos colonos – católicos – italianos”. Junto a cada uma, guardando as mesmas características do período da colonização, a escola e o clube social continuavam como características do pequeno centro cultural e recreativo de linha.

A luta mantida pela hierarquia da Igreja no período pré-constituição de 1934 no sentido da introdução do ensino religioso no currículo escolar seguiram-se as estratégias concretas para que se efetivasse o dispositivo da Constituição. Para as paróquias da região a orientação a ser seguida emanava da Prelazia de Vacaria.

A posição tomada por D. Cândido Maria Bampi, bispo prelado, refletia o espírito de vitória, então vivido na Igreja. Na perspectiva deste haviam caído as barreiras que impediam a “divulgação e o triunfo do Reino de Cristo” (Paróquia São João Batista, Livro Tombo 1, 82). Este triunfo se dava, especialmente, porque a “escola pública deixou de ser um espaço leigo e secularizante”. A introdução oficial do ensino religioso no conjunto das disciplinas escolares convertera-a num espaço “cristão” onde se poderia efetivar seu “constrangimento à missão de preparar os jovens para a recepção dos sacramentos” (Paróquia São João Batista, Livro Tombo 1, 80).

Para D. Cândido, o ensino religioso nas escolas passou a se figurar como um “dever de consciência”, isto é, como uma obrigação inerente ao cargo de Pároco. “É dever de consciência dos párocos ensinar regularmente e eficientemente a doutrina cristã não só nos colégios católicos, mas também em todos os colégios públicos, sem exceção de um só de sua paróquia”. Entretanto, em face da soma de suas atribuições, o vigário podia nomear para o exercício pessoas de reconhecida idoneidade católica. “Quando o pároco não puder cumprir pessoalmente, esta obrigação, fa-lo-á por intermédio de catequistas

competentes por ele nomeados e que ficarão sujeitos à sua direção e responsabilidade” (Paróquia São João Batista, Livro Tombo 1, p. 86).

Nas escolas da região o professor constituiu-se no “delegado natural” da Igreja. Uma vez que o mestre rural, ao mesmo tempo, assumia função de “professor e catequista” da capela, a Igreja continuou decidindo a escolha dos candidatos para o preenchimento das vagas, a readmissão dos professores em exercício e/ou sua demissão. Embora o Regulamento da Instituição Pública Municipal rezasse que o ingresso no quadro do magistério deveria ser precedido por exame de saúde e concurso de habilitação cultural, os Vigários continuavam selecionando os candidatos pelo critério de “idoneidade católica”. Em 1938, o Vigário de Sananduva deixava impresso com destaque no relatório da Paróquia a ser enviado à Prelazia: “No interior da Paróquia existem diversos professores católicos que cuidam sem desvelo da instrução religiosa” (Paróquia São João Batista, Sananduva, Livro Tombo 1, p. 81).

Além disso, os próprios párocos formalizaram a exigência de que os prédios permanecessem no imóvel junto à capela. A instância evidenciava a preocupação de manter o controle sobre a instituição escolar para que esta não viesse a se tornar uma força contra os interesses da Igreja.

Embora o currículo prevísse duas horas semanais “ao ensino da doutrina cristã”, os párocos orientavam os professores para que dedicassem os primeiros “momentos do dia” ao ensino da religião. Objetivavam os pastores, com esta orientação, não apenas oferecer melhores condições para a aprendizagem, mas acima de tudo dar, no conjunto das disciplinas, posição de destaque para os ensinamentos religiosos.

“Dar catecismo” significava, a exemplo das décadas anteriores, fazer memorizar as respostas das perguntas contidas no 1º catecismo da Doutrina Cristã. Na verdade, um dos pontos mais enfatizados pela Igreja, em matéria de religião, era a importância da “reta doutrina cristã” (AZZI, 1981, p. 18). Fiéis a esta diretriz os párocos mantinham especial empenho no sentido de que as crianças aprendessem o catecismo. Pois, em última análise, era considerado bom cristão aquele que sabia as orações e a doutrina “dogmatizada” no Concílio de Trento e “popularizada” mediante a difusão de diversos catecismos da doutrina cristã.

A escola na perspectiva dos colonos

Não foi preciso dispendir muito esforço para perceber que os colonos criaram expectativas em torno da educação que não coincidiam com as expectativas daqueles que

tinham a direção da sociedade. Também não foi difícil perceber que suas reivindicações continham aspectos novos, não contidos nas reivindicações das décadas anteriores. A análise que segue, embora não exaustiva, pretende indicar a direção em que apontava a reivindicação desta categoria de trabalhadores.

Ao observar a situação escolar de Sanaanduva no período de 1930 a 55, chama a atenção o número de escolas que ali foram instaladas. Em 1955, com a emancipação político-administrativa, 22 escolas municipais foram integradas ao novo município.

Este significativo número de escolas, que na verdade constituiu-se num sensível indicador do empenho do poder constituído no sentido de expandir o ensino, era considerado como insuficiente pelos colonos. Na verdade, após o impulso dado no início no sentido de reorganizar o ensino como exigência do movimento de nacionalização, a expansão escolar, por omissão do poder público, não se deu proporcionalmente à expansão populacional e ao aumento da clientela escolar.

Frente ao relativo descaso do poder, os pequenos produtores não esmoreceram e passaram a dirigir sua reivindicação para a própria comunidade. Associavam-se para poder usufruir dos benefícios da educação. "Então, os pais se reuniam, contratavam um professor que lecionava, particularmente, para aqueles alunos que os pais pagavam" (Entrevista 2,1). É difícil definir o número dessas escolas familiares. Embora sua tendência tenha sido diminuir, após a reorganização do sistema de ensino, elas sempre estiveram presentes. É preciso não confundir estas escolas com as escolas "paroquiais" instaladas ao lado da capela, gradativamente assumidas pelo poder público. Geralmente, funcionavam na residência de um dos colonos, nos horários não dedicados ao trabalho da lavoura, sendo as atividades pedagógicas participadas por crianças e adultos.

Seja qual for o seu número, longe de descaracterizar a reivindicação dos colonos, elas vieram elucidá-la. A afirmativa tem como base o fato de que os colonos exigiam como prática do processo educativo o desenvolvimento de atividades que propiciassem a aprendizagem da leitura, escrita e especialmente o cálculo (quatro operações). Para os colonos a apropriação de saber lhes asseguraria a participação nas relações de mercado em pé de igualdade com os comerciantes. Na verdade, a análise dos dados coletados evidencia que a prática educacional, especialmente o saber ler, escrever e contar, ganhou uma nova conotação, cujo sentido se determinava no bojo das relações estabelecidas entre a pequena produção e o capital comercial. Eram os comerciantes que organizavam a inserção dos colonos na estrutura produtiva.

Os mecanismos utilizados por eles atuavam no sentido de aumentar a transferência de excedentes para o comércio e a indústria e jogavam os colonos numa crescente pauperização.

Por outro lado, às relações econômicas que prendiam a pequena produção à estrutura econômica, definida pelo avanço do capital urbano-industrial, somava-se a atuação política dos sindicatos que reforçavam o poder dos grandes comerciantes e industriais, marginalizando os colonos e os pequenos comerciantes e inviabilizando a sua maior participação política e social para fazer valer seus interesses. Percebendo que declinava a sua capacidade de acumulação, os pequenos comerciantes passaram a se ressarcir de suas perdas, criando mecanismos para maior extração de excedentes dos colonos. Para os pequenos produtores se desvendaram as contradições contidas nas relações sociais. A tensão se evidenciou, determinando-se o rompimento da solidariedade étnica, mantida, ao longo das décadas anteriores, entre comerciantes e colonos.

Frente às condições dadas, os colonos se mobilizaram e criaram alternativas. Por um lado, ampliaram e especializaram sua produção para o mercado. Por outro, buscaram, criando sua cooperativa, o caminho "legítimo" para a defesa dos seus direitos. Ou seja, como cooperativados, passaram a exercer maior pressão nas relações estabelecidas no mercado e, ainda que não tenham de fato se desvinculado da estrutura comercial, traçaram um caminho que lhes permitia uma maior margem de barganha. Além disso, como já se viu, ao perceber a escola com funções ampliadas, isto é, como espaço para a transmissão de um saber básico que poderia ser acionado como instrumento para a defesa de seus interesses, passaram a reivindicá-la com mais empenho, criaram à parte, em suas próprias famílias, pequenas escolas que, no bojo deste estudo, são denominadas "escolas familiares."

Escola: espaço para apropriação dos instrumentos para a defesa dos interesses dos pequenos produtores católicos

A submissão dos colonos às exigências de capital urbano-industrial não os desqualificava, isto é, não lhes arrancava as habilidades e conhecimentos necessários para o processo produtivo. Não tornava absolutos a foice, o arado e a enxada... como instrumentos de trabalho. As relações de mercado, entretanto, passaram a exigir dos colonos novas "ferramentas", ou seja, as relações entre comerciantes e colonos passaram a exigir destes habilidades que são por eles mesmos descritas: "Acontece que naquela época o colono fazia as vendas e havia muitos colo-

nos que tinham uma matemática natural na cabeça. Mas a maioria sabia pouco. Então vendia banha, vendia o porco e não sabia fazer as contas de quanto importava tudo aquilo. A aspiração dos colonos era de que o filho aprendesse a ler, escrever e, como eles diziam, fazer as quatro operações. Porque aprendendo a fazer as quatro operações eles sabiam fazer as contas de quanto dava 100 kg de porco, de quanto dava 200 kg de banha, quanto daria um boi vendido para a festa. Era isto que eles achavam e aspiravam" (Entrevista, 2,2).

Do depoimento depreende-se que foi a crescente monetarização da economia que impôs aos colonos a necessidade de se apropriarem do "saber escolar". O desconhecimento das habilidades de ler, escrever e calcular colocava-os numa posição de inferioridade nas relações que estabeleciam com os comerciantes. Estes podiam "jogar com os algarismos para extrair mais renda. A capacidade de ler, escrever e calcular possibilitava aos colonos a elaboração de sua "contabilidade familiar" e o discernimento dos engodos da "contabilidade comercial", que lhes extraía mais sobretrabalho. Neste sentido, na ótica dos pequenos produtores, não só aos jovens era destinado o saber transmitido pela escola. Eram os adultos os que mais sofriam as consequências do confronto vivido com os comerciantes e representantes dos industriais. "Suas perdas", identificadas com sua "ignorância", levaram-nos a buscar a escola após uma longa jornada de trabalho.

Nesta nova situação conjuntural, o domínio da leitura se tornava útil, não só porque possibilitava a apropriação dos conteúdos ligados à preservação de sua identidade étnico-cultural contidas no catecismo ou na História Sagrada, mas também porque lhes oferecia as condições de buscar nos periódicos que circulavam na região (Correio Riograndense, Correio do Povo, Jornal do Dia) as informações veiculadas sobre a política de preços. Neste sentido, revelava-se da parte da Igreja Católica uma intensa campanha para que os colonos se mantivessem atualizados, acompanhando as informações veiculadas pela imprensa escrita. O texto que segue serve como ilustração: "Quantas vezes já repetimos aos colonos: instruí-vos, lede livros, lede jornais, atualizai-vos com boas leituras, do contrário, ficareis para trás, sereis sempre vítimas da esperteza dos outros e por eles espoliados" (Sttaffeta Riograndense, 20.05.1933, p. 2).

Não se pode, porém, esquecer que foi como "colonos católicos" que os pequenos produtores de Sananduva e da região se inseriram na sociedade brasileira. Marcados por este timbre eles iam se reintegrando no contexto social em transformação. Certamente, pouco se identificavam com os programas escolares definidos pelo poder públi-

có no sentido de difundir o nacionalismo. Guardavam, porém, a imagem da escola como instrumento da Igreja, veículo de sua doutrina. A prática do ensino religioso mantinha-se como exigência dos próprios colonos que buscavam na aprendizagem do catecismo os elementos étnicos, norteadores de sua vida particular e social. Evidenciava-se, assim, a identificação dos colonos com a proposta doutrinária da Igreja. Entretanto, uma qualidade nova era acrescida ao conceito que de si faziam como colonos. Nas suas representações estava expressa a consciência de sua identidade como cidadãos brasileiros.

O Vêneto, a Lombardia, o Tirol nada mais significavam como pátria. "(...) para o deserdado, a pátria é a terra que lhe garante o pão" (Scalabrini, 1979, 44). Habilitando o solo brasileiro eles se reconheciam de fato e de direito cidadãos brasileiros. Por esta razão, buscavam na escola os instrumentos que lhes asseguriariam a posse do "pergaminho" de sua cidadania: o título.

Em síntese, pode-se afirmar: ao buscar um instrumento escolar os colonos tinham como perspectiva a defesa de sua cidadania pela defesa de sua condição de pequenos produtores. Entretanto, se para eles o significado da escola já não se calcava no sentido da manutenção de sua identidade "italiana", sua cidadania guardava o selo de sua catolicidade.

Na escola, os "estudantes-colonos", uniformizados de branco, como todos os estudantes das escolas públicas do Rio Grande do Sul, partilhavam entre si uma "carteira e um banco" e a atenção do professor unido-cente que se desdobrava, ensinando para as 4 séries os princípios da educação cívico-cristã. Apoiados no chão rústico, seus pés descalços, enlameados ou empoeirados constituíam-se no indicador mais fiel dos motivos que os levavam a repartir sua jornada, entre estudo e trabalho: buscavam na escola os instrumentos para a preservação e melhoria de sua condição de "Colonos-católicos-brasileiros".

De "escola paroquial" a "escola pública"

Já mencionado anteriormente, o "estrangereirismo" não se constituiu em problema na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul. E Júlio Chaves Bitencourt se referiu a ele como inexistente nas colônias de Lagoa Vermelha. Embora tal problema não se configurasse, o nacionalismo nas escolas da região teve presença significativa e definiu ações que viriam consolidá-lo. À Bandeira Nacional foi reservado o lugar de honra no salão escolar. O mapa do município e o mapa do Brasil foram distribuídos gra-

tuitamente. A cartilha *Queres ler*, imbuída do espírito nacionalista e obrigatória nas escolas estaduais, foi adotada em todo o município. Como medida mais rígida cabe lembrar que o emprego do Vernáculo tornou-se obrigatório na atividade pedagógica. Era permitido o uso da língua estrangeira como complemento, quando se fizesse necessário explicar pontos não entendidos pelos alunos e durante a aula de religião.

Entretanto, as normas baixadas pelo Governo atingiram diretamente a Igreja na sua atividade catequética. E a maior dificuldade se configurou para os pastores. Estes deixaram documentadas suas apreensões como se pode ver no texto que segue: “Em 14.08.1939, recebia o Decreto a respeito da pregação em vernáculo. Acerca disso temos magna dificuldade. Não há escolas e as poucas existentes são privadas. Afinal, quem faz a nacionalização é só o clero. Pelo menos em Lagoa Vermelha e seus distritos, pois as autoridades não se importam” (Paróquia São João Batista/Sananduva, Livro Tombo 1, p. 86).

O impasse verificado entre Igreja e Estado, tendo como razão o uso obrigatório do vernáculo, serviu, no entanto, para denunciar que apesar dos “gestos significativos” de mútua colaboração, entre os dois poderes, as comportas não haviam sido totalmente abertas. Por parte da Igreja especialmente, as concessões permaneciam na superfície e eram toleradas como forma de resguardar a sua missão educadora e o poder da hierarquia.

“A questão da vontade do Governo, proibindo a pregação e catecismo em língua estrangeira, essa foi resolvida com o mesmo Governo. É preciso conformar-se a essas normas para evitar maiores complicações com prejuízo da religião e do sacerdócio” (Paróquia São João Batista, Livro Tombo 1).

Dentro da escola, entretanto, gestos significativos direcionavam a atividade pedagógica no sentido de desenvolver nos educandos um “patriotismo cristão”. Diante da Cruz e do Pavilhão Nacional, alunos e professores davam início às atividades educacionais traçando sobre si o sinal da “Redenção dos homens” e cantando o Hino Nacional. Num ambiente de disciplina e ordem, memorizavam lições de história e geografia da Pátria terrestre e dos preceitos que, se observados, dariam passagem para a Pátria Celeste. O mesmo personagem, “professor-catequista” simultaneamente, representando a Igreja e o Estado, transmitia conteúdos que objetivavam formar o “brasileiro cristão”.

No “condomínio escolar”, os colonos, gradativamente, foram passando à posição de “sócios-menores”, especialmente sujeitos às normas e regulamentos determinados pelo Estado. Este, como “sócio maior”, estabelecia programas, definia horários e o padrão aceitável de aprendizagem. Ao representar a escola, os colonos já não se referiam a ela designando-a exclusivamente como a “nossa escola” ou a “escola da capela”. Nas suas representações, ela também passou a ser designada como a “escola do município”. A variedade de representações nada indica senão que, como instituição social, a escola passou a representar uma nova configuração. Ora servindo à Igreja, ora ao Estado, e também correspondendo à expectativa dos colonos, ela se pôs a serviço de todos. Já não se tratava unicamente da “escola da Igreja e dos colonos”. A presença sistemática dos representantes do poder público, orientando e controlando a atividade pedagógica, ofusca-va a sua “fisionomia paroquial”. Em primeiro plano, passava a delinear-se o seu caráter de “escola pública.”

CONCLUSÃO

Reconstituí, com este estudo, parte da história dos colonos italianos das “Colônias Novas” do Rio Grande do Sul, na situação concreta do município de Sananduva, tendo como objetivo compreender o significado da instituição escolar, elemento integrante desta história.

A conclusão que se impõe desta análise é a de que a escola nas “Colônias Novas” dos imigrantes italianos configurou-se na disputa travada entre Estado-Igreja-Colonos. Nesta disputa, ora um, ora outro se sobressaiu, fato que levou a escola a apresentar significados diferentes, que revelam como se estabeleceu o equilíbrio de forças destes três agentes em disputa para apropriar-se do espaço escolar. Assim, nos primórdios da Colonização, o Estado, que se manteve à parte, deixou espaço para que a Igreja e os Colonos orientassem o processo pedagógico no sentido de servir aos seus interesses.

Enquanto instrumento da Igreja para difundir sua doutrina, a escola se constituiu em instrumento acionado pelos colonos para preservar seu patrimônio religioso-cultural. Nas décadas posteriores (1930-55), o Estado ocupou a posição de ator principal no processo pedagógico. A Igreja, após ter movido uma intensa luta, conquistou “legalmente” a escola como espaço para a difusão de sua

doutrina. Embora na condição de atores secundários, os colonos passaram a reivindicá-la, entendendo-a como veículo de difusão dos instrumentos que possibilitariam uma posição de mais igualdade nas relações que estabeleciam com os representantes do capital. Neste processo ofusca-se a fisionomia paroquial da escola pública. Isto ocorreu não só porque cumprisse primordialmente funções definidas a nível de estado, mas porque se organizou para servir a "todos". A partir do momento em que os colonos a entenderam como instrumento estratégico para realizar suas intenções é que a escola passou a integrar-se no seu "mundo", ou seja, na sua Capela. Nas práticas diárias, ao lado do trabalho e da oração, a escolaridade mereceu destaque.

Minhas expectativas no sentido de compreender a educação no meio rural não acabam com a conclusão deste estudo.

Com esta análise abre-se um caminho por onde deverão passar os meus estudos que orientarão a minha prática pedagógica, pois minhas preocupações passaram a ordenar-se em nova escala. Postulo, hoje, que o caminho para encontrar a solução para os problemas pedagógicos deverá passar pela compreensão do significado da educação no momento de sua prática. Ou seja, em primeiro lugar é preciso entender quais os interesses que levam as classes dominantes a formular propostas educacionais. Que expectativas levam aqueles que se constituem sujeitos da educação a reivindicar a escola e buscá-la, mesmo à custa de grande sacrifício. Acima de tudo, importa discernir se há espaço nos programas governamentais para realizar as intenções dos trabalhadores do campo.

Em síntese, é necessário ter-se presente nas análises que se fizerem atualmente em relação à educação e, especialmente, em relação à educação para o meio rural, os interesses específicos envolvidos na questão educacional. Estes têm que ser abordados por quem quer que pretenda realizar estudos nesta área. Mais que isto, torna-se necessário que sejam levados em conta por aqueles que fazem da educação seu campo profissional, se não quiserem ver as "escolas desertas e vazias", como já afirmava no início do século, Bernardin D'Apremont. Resta a expectativa de que o caminho percorrido por este trabalho possa contribuir de modo efetivo como indicador das vias por onde estas análises devem avançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Thales de. *Gaúchos: A fisionomia social do Rio Grande do Sul*. Salvador, Ed. Progresso, 1958.

- AZZI, Riolando. Presença da Igreja Católica na sociedade brasileira. *Cadernos do ISER*. Rio, v. 13, 1981.
- BAMPI, D. Frei Cândido Maria. *Carta enviada ao Vigário da Paróquia São João Batista*. Vacaria, 1º ago. 1939.
- . *Carta enviada aos Vigários das Paróquias sob jurisdição da prelazia de Vacaria*. Vacaria, 20 ago. 1940.
- BAREA, D. José (Bispo Diocesano de Caxias do Sul). *Oração proferida por ocasião do 75º aniversário da imigração italiana no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul, 26 fev. 1950.
- BECKER, D. João. *Discurso* (proferido por ocasião da Missa com assistência pontifical, mandada celebrar pela Irmandade do Divino Espírito Santo, em ação de graças pelo feliz regresso da excursão política ao Rio e São Paulo do Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas), Porto Alegre, 1930.
- BECKER, D. João, Arcebispo de Porto Alegre. O Laicismo e o Estado moderno. *Unitas*. Porto Alegre (9-10):429-34. set./out. 1931.
- BECKER, D. João, Arcebispo de Porto Alegre. *Carta enviada ao Exmo. Sr. Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação*. Porto Alegre, 24 abr. 1940.
- BEZERRA, Aida. As atividades de educação popular. In: BRANDÃO, C. R., org. *A questão política da educação popular*. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1982, p. 16-39.
- BRUNEAU, Thomas. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo, Ed. Loyola, 1974.
- COSTA, Rovflio & BATTISTEL, Arlindo I. *Assim vivem os italianos: vida, história, cantos, corridas e estórias*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes..., 1982.
- D'APREMONT, Bernardin & GILLONAY, Bruno. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes/Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.
- DE BONI, Luis Alberto. *La Mérica*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1977.
- DE BONI, L. A. & COSTA, Rovflio. *Os italianos no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia/Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1979.
- DIDONET, F. A. *O positivismo e a constituição rio-grandense de 14.07.1891*. Santa Maria, UFSM, 1977.
- FARIAS, Osvaldo Cordeiro. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dornelles Vargas, DD. Presidente da República. In: SILVA, Mourecy Couto et alii, orgs. *Rio Grande do Sul: imagem da terra gaúcha*. Porto Alegre, Cosmos, 1942, p. 9-15.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GIACOMEL, Fortunatto (Frei Gentil de Caravaggio). Meus vinte e cinco anos de missionário. In: —. *Pioneiros às margens do Uruguai. A vida nos primórdios das novas colônias italianas do Alto Uruguai*. Porto Alegre, EST. 1975.
- GRZYBOWSKI, Cândido. *Os "Colonos" do Sul do Brasil e a sua educação: estudo das diferentes*

- práticas de educação num contexto de transformação do sistema produtivo e de capitalização da agricultura. Rio, IESAE/FGV-CNPq, 1981. Projeto de Pesquisa.
- _____. *Formation de la structure agraire au Rio Grande do Sul*. Paris, Université de Paris I/Institut d'Etude du Développement Economique et Social, 1979. Tese do Doutorado.
- _____. *As práticas socializadas de educação entre os colonos do Sul*. Rio, IESAE/FGV, s.d. mimeogr.
- _____. *Trabalhadores rurais e educação*. In: DEPARTAMENTO DE ECONOMIA RURAL – FCA-Botucatu (org.). *A mão-de-obra volante na agricultura*. São Paulo, Polis, 1982. p. 306-322.
- _____. *O trigo no Brasil*. s. ed., s.d., mimeogr.
- KREMER, Alda Cardoso. *Panorama da educação*. In: _____. *Rio Grande do Sul – terra e povo*. Porto Alegre, 1969, p. 267-87.
- LAGOA VERMELHA. Intendência Municipal. *Relatório das atividades da Intendência enviado ao Conselho de Representantes*. Lagoa Vermelha, 1920.
- _____. Prefeitura Municipal. *Relatório de atividades do Executivo enviado à Câmara de Vereadores*. Lagoa Vermelha, 1951.
- _____. *Relatório de Inspetor de Ensino enviado ao Prefeito Municipal*. Lagoa Vermelha, 1931.
- _____. *Relatório do Inspetor de Ensino enviado ao Prefeito Municipal*. Lagoa Vermelha, 1940.
- LAGOA VERMELHA. Leis, decretos etc. Ato nº 01/1905 do Intendente Municipal Heleodoro de Moraes Branco. In: _____. *Livro de Atas nº 1*. Lagoa Vermelha, 1905, p. 10.
- _____. Ato nº 45/1940 do Prefeito Municipal Libório Pimentel. In: _____. *Livro de Atas nº 1*. Lagoa Vermelha, 1940, p. 84.
- LAGOA VERMELHA. Intendência Municipal. *Relatório das atividades da Intendência enviado ao Conselho dos Representantes*. Lagoa Vermelha, 1907.
- LAZAROTTO, Danilo. *Os capuchinhos na história e no desenvolvimento de Ijuí*. Porto Alegre, EST, 1981.
- MANFROI, Olivio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul*; implicações econômicas, políticas e culturais. Porto Alegre, Grafosul/IEL, 1975.
- MOREIRA, J. R. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, Centro Latino-americano de Pesquisa em Ciências Sociais, 1960.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1983.
- _____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. R., org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 79-87.
- POLESSO, Hermenegildo. Notas sobre São João da Urtiga, Paim Filho e Maximiliano de Almeida. In: GIACOMEL, Fortunatto et alii. *Pioneiros às margens do Uruguai*. A vida nos primórdios das novas colônias italianas do Alto Uruguai. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1975, p. 53-85.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Relatório de 1942. In: SILVA, Mourecy Couto et alii., orgs. *Rio Grande do Sul; imagem da terra gaúcha*. Porto Alegre, Cosmos, 1942, p. 317-20.
- ROMANELLI, Otafza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1983, p. 43.
- SANANDUVA. Paróquia São João Batista. Relatórios enviados à Cúria Episcopal. 1907-1940. In: *Livros Tombo nº 1...* Sananduva, s. d., p. 3-11.
- SCALABRINI, João Batista. *A emigração italiana na América*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.
- SOUZA, J. P. Coelho. *Carta enviada ao Exmo. Sr. Cel. Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 30 jul. 1940.
- SOUZA, J. P. Coelho. Palavras às novas gerações. Notas para um ensaio. In: SILVA, Mourecy Couto et alii., orgs. *Rio Grande do Sul; imagem da terra gaúcha*. Porto Alegre, Cosmos, 1942, p. 284-5.
- _____. A educação na região colonial italiana. In: ALBUM comemorativo do 75º aniversário da imigração italiana no Rio Grande do sul. Porto Alegre, Globo, 1950. p. 372-78.
- _____. A educação no Rio Grande do Sul. In: SILVA, Mourecy Couto et alii., orgs. *Rio Grande do Sul; imagem da terra gaúcha*. Porto Alegre, Cosmos, 1942, p. 266-88.
- VARGAS, Getúlio. *Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre. A Federação. 1928, p. 8-9.
- _____. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. José Olímpio, 1943.
- ZACONEL, Carlos Albino. *Igreja e imigração: capuchinhos de Sabóia e seu contributo à Igreja do Rio Grande do Sul (1895-1915)*. Porto Alegre, Sulina, 1975.
- ZAMBONIN, Loreno Luiz. *História de Sananduva*. Lagoa Vermelha (RS), IMPLA, 1975.

* * *

Esse artigo foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado, apresentada pela Autora ao Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas – RJ, em 1985, com o título – *De escola paroquial a escola pública*. O significado da escola no desenvolvimento de Sananduva – RS.

SELINA MARIA DAL MORO é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo; do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo; da Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, de Porto Alegre.

Escola e produção do analfabetismo no Brasil

ALCEU R. FERRARI

OBJETIVOS DO REGIME PÓS-64 RELATIVAMENTE À ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização da população constitui, sem dúvida, questão central na definição de uma política educacional. Por isso, a análise da tendência da alfabetização ou do analfabetismo é perspectiva privilegiada para se avaliar uma política educacional. De um governo ou regime que falha na realização do objetivo educacional básico – a alfabetização do povo – não se pode esperar muito em termos de realização de outros objetivos educacionais e sociais.

O Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74 (Brasil, MEC, 1971, p. 25-26) assim definiu os objetivos fundamentais do Regime militar pós-64 no que concerne à questão do analfabetismo:

- “1.1 – Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 aos 14 anos de idade;
- 1.2 – Eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de adolescentes e adultos, com esforço concentrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade”.

Universalização do ensino fundamental

Relativamente ao primeiro objetivo, o Regime havia recentemente estendido dos 7 até aos 14 anos a obrigatoriedade escolar e ampliado para 8 anos letivos a duração do ensino fundamental (Ver Campanhole & Campanhole, compil., 1976):

“II – O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais”; (Constituição do Brasil, 1967, art. 168, § 3º, II);

“II – O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais”; (Emenda Constitucional nº 1, 1969, art. 176, § 3º, II).

“Art. 18 – O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos ...

“Art. 20 – O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos ...” (Lei nº 5.692/1971).

Dessa forma, não só se reafirmava o princípio da obrigatoriedade escolar já estabelecido nas constituições de 1934, 1937 e 1946, como também se estendia dos sete aos quatorze anos essa obrigatoriedade e se ampliava para oito anos o ensino fundamental.

No entanto, em contraposição a esse avanço em termos de objetivos proclamados, saltam à vista algumas contradições gritantes na proposta educacional do Regime pós-64.

Em primeiro lugar, o texto constitucional prevê ensino gratuito apenas em estabelecimentos oficiais. Em outras palavras, o mesmo Estado que obriga a todos a permanecer por mais tempo na escola, não se obriga a si mesmo a dar escola gratuita a todos.

Em segundo lugar, é radical a incompatibilidade entre o objetivo proclamado de democratização e universalização do ensino fundamental e o projeto político, econômico e social autoritário e excludente da Ditadura militar.

Em terceiro lugar, como bem esclarece Nilva I. S. Ferrari, em seu trabalho *Direito da Criança à Educação nas Constituições do Brasil* (1977, p. 147-9):

“... O avanço que poderia estar representado na extensão da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, pela Constituição de 1967, inovação esta mantida na emenda Constitucional nº 1/69, ficou obscurecido e limitado pela diminuição do limite de idade (dos 14 para os 12 anos) para ingresso no mercado de trabalho. Estabelece-se, assim, um conflito entre o dever de freqüentar escola e o direito de ingresso no mercado de trabalho”.

Em outras palavras, o mesmo Estado que obriga a todos a estar na escola até os 14 anos reduz para 12 anos a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho. Afmal de contas, na conjuntura, do ponto de vista da expansão e acumulação do capital, interessava mais a sobrevivência física do que a educação dessa força suplementar de trabalho! Em regime de repressão política e arrocho salarial, a sobrevivência física das classes trabalhadoras só poderia ser assegurada com a entrada de mais forças suplementares – mulheres, crianças e velhos – no mercado de trabalho.

Essa redução de 14 para 12 anos da idade mínima para ingresso no mercado formal de trabalho ia ao encontro de múltiplos interesses do capital: 1) acrescia em alguns milhões o exército industrial de reserva à disposição do capital numa economia em expansão acelerada, pressionando ainda mais os salários para baixo; 2) aumentava a curto prazo a oferta de braços no mercado formal, com evidente efeito inibidor e desorganizador de qualquer movimento reivindicatório; 3) podia produzir algum aumento da massa salarial global simplesmente pelo aumento do número de trabalhadores, sem, portanto, comprometer a política de arrocho salarial; 4) permitia também algum acréscimo na renda familiar pelo simples aumento do número de trabalhadores na unidade familiar. Economia em expansão acelerada, superabundância de força-de-trabalho disponível e presteza do braço policial para “ajudar” a lei da oferta e da procura na definição dos salários: sem dúvida, o melhor dos mundos... para o capital(ista)!

Eliminação do analfabetismo de adolescentes e adultos

Paralelamente às iniciativas concernentes à extensão e universalização do ensino fundamental, o Regime pós-64 revia também

sua ação no que tange ao segundo objetivo acima referido – a eliminação do analfabetismo de adolescentes e adultos. Para cobrir a lacuna deixada pela repressão a todos os movimentos sociais e educacionais de natureza popular de fins dos anos 50 e início dos anos 60, o presidente Costa e Silva criava, em 1967, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, a qual passou a operar em maior escala somente a partir de 1970. O MOBRAL constituiu uma das criações típicas do modelo político-econômico-social da Ditadura. Focalizarei, de forma sucinta, a mistificação operada em torno desse Movimento, como, aliás, em torno do próprio Regime e de seu “milagre” econômico. Nesta parte, valer-me-ei das palavras de dois presidentes do MOBRAL.

O testemunho mais qualificado é certamente o de Mario Henrique Simonsen. Ideólogo, artífice e beneficiário, entre outros, do Regime e do chamado milagre brasileiro, refere-se ao MOBRAL, como criação sua:

“Embora o autor saiba que não é elegante lambeer a própria cria, não é plausível, numa descrição do atual esforço brasileiro em prol da educação, omitir a ação que vem sendo desenvolvida pelo MOBRAL na alfabetização de adultos” (Simonsen, 1972, p. 147).

“Como consolo, resta a observação de que nem tudo está perdido no sistema educacional brasileiro. Se o Ministério da Educação andou emperrado pela arterioesclerose, pelo menos o Ministério do Planejamento, através do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), conseguiu equacionar o problema nos devidos termos, graças aos esforços de um grupo de engenheiros e economistas, como Arlindo Lopes Corrêa, João Paulo dos Reis Velloso e David Carneiro” (Simonsen, 1969, p. 237).

E referindo-se ao período de 1970 a 1972, atribui ao MOBRAL o feito de ter ensinado a ler e escrever a 3,5 milhões de adultos e de haver reduzido o índice nacional de analfabetismo de 33 para 26% (entre as pessoas de 15 anos e mais):

“Em pouco mais de dois anos de atuação, o MOBRAL ensinou a ler e escrever a 3,5 milhões de adultos, reduzindo o índice nacional de analfabetismo de 33 para 26%” (Simonsen, 1972, p. 38).

Por excesso de modéstia é que não pecavam os tecnocratas do Regime. Na realidade, como veremos a seguir, o índice de 26% só seria atingido bem no final da década de 70. Como na área econômica (cálculos dos índices de inflação, correção monetária, reajuste de salários, etc.); também no campo educacional começa a ter lugar a manipulação das estatísticas de maior interesse do Regime. Tudo por obra dos tecnocratas do Ministério do Planejamento.

Mas é nas palavras de Arlindo Lopes Corrêa, também ex-presidente do MOBRL, que vamos encontrar o exemplo consumado de manipulação e de mistificação de que foram capazes os tecnocratas do Regime militar. Para o autor, a criação do MOBRL só é comparável ao surgimento da vida na terra. E ele mesmo aponta os responsáveis por essa segunda criação:

“Com a vida iniciou-se a evolução biológica, partindo da primitiva bactéria anaeróbica até chegar às suas formas superiores.

Assim foi também com o MOBRL cujas origens têm que ser buscadas em janeiro de 1965, quando Mário Henrique Simonsen levou ao então Ministro Roberto Campos a sugestão de criar, no Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA, hoje IPEA), um Setor de Educação, encarregado de desencadear o processo de planejamento educacional no Brasil” (Corrêa, 1979, p. 18).

Para o autor, com a criação do MOBRL deu-se “início à mais fascinante experiência da educação brasileira, à fase de *evolução humanística* de todo esse movimento renovador”, a “um período marcado por um grande esforço no sentido de aperfeiçoar o processo de democratização de oportunidades, ampliando-se o acesso, ao sistema, de grupos até então marginalizados por insuficiência de recursos” (p. 20). Sua filosofia é a da “democratização de oportunidades com base na educação” (p. 25). Aos críticos do MOBRL responde com a segurança do técnico que acredita ter nas mãos dados – resultados – irrefutáveis. Para ele “A maior prova do sucesso do *Projeto político* do MOBRL está exatamente na crítica acerba que lhe fazem os radicais de todas as colorações” (p. 50).

E qual o “projeto político” do MOBRL? Corrêa mesmo o define:

“Nossa educação é verdadeiramente democrática: mostramos a verdade e as pessoas fazem livremente suas opções. À “pedagogia dos oprimidos” preferimos a “pedagogia dos homens livres” ...” (p. 51)!

Deve-se reconhecer que, apesar do jogo de palavras e da mistificação ali contida, o autor disse claramente, no parágrafo citado, a que veio o MOBRL. O projeto político do MOBRL surgiu e se definiu por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire, reprimidos pelo Regime militar. Aliás, poderíamos dizer que ali está a definição não só do Projeto político do MOBRL, mas também de toda a proposta educacional da Ditadura.

Processo de avaliação

Explicitados os dois objetivos do Regime militar pós-64 no que diz respeito à alfabetização, passarei à avaliação das realizações relativamente a cada um desses objetivos. Começarei pelo segundo – o de “eliminar ... o analfabetismo de adolescentes e adultos”, deixando para depois a avaliação relativa ao primeiro objetivo – o de secar a fonte do analfabetismo.

No trabalho de avaliação valer-me-ei das estatísticas dos Censos e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – PNADs. De estatísticas oficiais, portanto. Os dados mais recentes utilizados são os da PNAD 1984. A avaliação, portanto, atém-se ao período da Ditadura, não incluindo a Nova República.

Mesmo reconhecendo as limitações inerentes a tal procedimento, conforme já referido em trabalho anterior (Ferrari, 1985a, p. 38), limitar-me-ei a trabalhar com o critério censitário de analfabetismo. Tal decisão decorre da própria escolha das fontes de dados a serem utilizados na avaliação. No censo demográfico de 1980 foram “consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecessem” (p. 38). Foram, por conseguinte, registradas como analfabetas as pessoas incapazes de ler e escrever um bilhete simples. As PNADs trabalham substancialmente com o mesmo conceito. O próprio MOBRL, ao fazer suas projeções e estimar seus resultados, toma como termo de referência os dados censitários de 1970 ou anteriores sobre analfabetismo. Evidentemente, se se trabalhasse com um critério mais rigoroso de alfabetização, o índice de analfabetismo e o contingente de analfabetos resultariam bem mais elevados do que os referidos neste trabalho. Assim, por exemplo, segundo o conceito censitário o índice de analfabetismo entre a população de 15 a 19 anos em 1980 era da ordem de 16,5%, mas, se considerarmos analfabetas todas as pessoas com menos de 4 anos de estudo, esse índice se eleva para 36,2%, segundo dados do mesmo censo de 1980.

Avaliar a política educacional pós-64 relativamente ao objetivo de “eliminar... o analfabetismo de adolescentes e adultos” significa obviamente avaliar o MOBRL. É o que tentarei fazer nesta parte.

Censo e PNADs X MOBRL

O texto a seguir transcrito sintetiza a avaliação que o próprio MOBRL fez dos resultados que diz ter alcançado em sua luta contra o analfabetismo de adolescentes e adultos no período de 1970 a 1977 (Costa e outros, in: Corrêa, p. 447).

“O desempenho do MOBRL, proporcionando a alfabetização de 11,3 milhões de pessoas entre 1970 e 1977, através do Programa de Alfabetização Funcional, conseguiu reduzir, de forma expressiva, o índice de analfabetismo projetado, situando-o em 14,2%, equivalente ao índice de muitos países europeus e correspondente a cerca de 9,5 milhões de adultos analfabetos, em 1977”.

A se confirmarem tais estimativas, não haveria como não reconhecer o sucesso do MOBRL: em apenas oito anos de atuação (1970 a 1977), teria reduzido de 18,1 milhões para apenas 9,5 milhões o número de analfabetos entre a população brasileira de 15 anos e mais, e teria produzido, no mesmo período e para a mesma população, a espetacular queda do índice de analfabetismo de 33,6% para apenas 14,2%. Obviamente a questão que se coloca agora é saber se os dados do IBGE, resultantes dos levantamentos censitários e das PNADs, confirmam ou não as estimativas do MOBRL.

A publicação, em 1979, dos resultados da PNAD 1977, levou confusão aos arraiais do MOBRL. A alta cúpula do Movimento contestou imediatamente as estatísticas divulgadas pelo IBGE. Nem era para menos, uma vez que, às estimativas do MOBRL, que davam para o Brasil, em 1977, um índice de 14,2% e um número absoluto de 9,5 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos e mais, a PNAD 1977 contrapunha um percentual e um número absoluto muito mais elevados – 23,7% e 15,6 milhões respectivamente (tabela 1). E note-se que as estatísticas da PNAD 1977 subestimam o analfabetismo por não terem sido incluídas na pesquisa as áreas rurais das Regiões Norte e Centro-Oeste (ver nota da tabela 1).

Mas foi o Censo demográfico de 1980 que esclareceu definitivamente a questão. Em primeiro lugar, confirmou os dados da PNAD 1977 ou pelo menos mostrou que tais dados não pecavam por excesso. Em segundo lugar, como era de se esperar em consequência da inclusão das áreas rurais das regiões Norte e Centro-Oeste na pesquisa, o Censo corrigiu para mais tanto o contingente como o índice de analfabetos da PNAD 1977 que não incluía as áreas rurais das referidas regiões.

Com efeito, como se pode ver na tabela 1, o Censo de 1980 acusa, para a população brasileira de 15 anos e mais, um total de 18,7 milhões e um índice de 25,5% de analfabetos, números esses quase duas vezes mais elevados do que os estimados pelo MOBRL para o ano de 1977 (9,5 milhões e 14,2%, respectivamente).

Os resultados das PNADs 1982 e 1984 são também eles de tal ordem de grandeza (mais de 17 milhões e de 21% de analfabetos), que é impossível ver neles qualquer confirmação das estimativas do MOBRL. Acresce, ainda, que essas duas últimas pesquisas do IBGE foram realizadas, respectivamente, 5 e 7 anos após o ano considerado na auto-avaliação do MOBRL e que também essas PNADs subestimam o analfabetismo em decorrência da exclusão das áreas rurais da Região Norte (Tabela 1, nota 1).

Resumindo, pode-se dizer que todas as quatro pesquisas do IBGE analisadas (PNAD 1977, Censo 1980, PNADs 1982 e 1984) levam à mesma conclusão: carecem de qualquer fundamento as estimativas do MOBRL relativamente ao comportamento do contingente e do índice de analfabetos entre a população brasileira de 15 anos e mais, no período 1970/77.

A tabela 2 mostra que o censo de 1980 desmentiu as estimativas do MOBRL não só para o conjunto do país, mas também individualmente para cada uma das grandes regiões. Dos dados censitários de 1980 chega-se, respectivamente para as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, a índices duas a quatro vezes mais elevados do que os estimados pelo MOBRL para o ano de 1977. Para as regiões mais alfabetizadas – Sudeste e Sul – as diferenças são menores, mas ainda elevadas (cerca de 16,5 contra 9,7%). Mesmo os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que figuram, junto com São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, entre os mais alfabetizados do país, acusam, em 1980, índices de analfabetismo sensivelmente mais elevados (RS – 13,5% e SC – 13,4%) do que a estimativa do MOBRL para a Região Sul em 1977 (9,7%).

Tabela 1

Analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais no Brasil, segundo levantamentos recentes da Fundação IBGE¹.

Levantamentos do IBGE	População de 15 anos e mais		
	Total	Pessoas analfabetas	% Pessoas analfabetas
PNAD 1977	65.759.879	15.612.476	23,7
Censo Demográfico 1980	73.541.943	18.716.847	25,5
PNAD 1982	76.534.782	17.685.985	23,1
PNAD 1984	81.140.959	17.273.309	21,3

Fontes: Fundação IBGE, *Censo demográfico – 1980 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1977, – 1982, – 1984.* Índices calculados pelo autor.

Notas: 1) Nas três PNADs referidas foi excluída da pesquisa a população rural da Região VII, mas com a seguinte diferença: em 1977 a Região VII da PNAD compreendia as Regiões Norte e Centro-Oeste, exceção feita do Distrito Federal. Já nas PNADs 1982 a 1984 a Região VII se limitava à Região Norte. Tal exclusão acarretou, sem dúvida, uma subestimação do analfabetismo tanto para a Região VII como para o conjunto do País, particularmente na PNAD de 1977.

Tabela 2

Índices de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais no Brasil, nas grandes regiões e nos estados da Região Sul, segundo as estimativas do MOBRAL para 1977 e os resultados do Censo demográfico de 1980.

Especificação	% pessoas analfabetas	
	MOBRAL Estimativas para 1977	Censo demográfico 1980
Brasil	14,2	25,5
Norte	7,1	29,3
Nordeste	16,1	45,5
Centro-Oeste	12,8	25,3
Sudeste	9,7	16,8
Sul	9,7	16,3
Paraná	---	20,8
Santa Catarina	---	13,4
Rio Grande do Sul	---	13,5

Fonte: IBGE, *Censo demográfico – 1980*; A. G. da Costa e outros. Resultados da atuação do MOBRAL. In: A. L. Lopes. *Educação de massa e ação comunitária, 1979.*

Situação presente e tendência recente por grupos de idade

Eis os índices de analfabetismo, obtidos a partir dos dados do Censo de 1980, para os diferentes grupos de idade:

- 15 anos e mais: 25,5%
- 15 a 19 anos: 16,5%
- 20 a 24 anos: 15,6%
- 25 a 29 anos: 18,0%
- 30 a 34 anos: 21,9%
- 35 a 39 anos: 26,5%
- 40 a 44 anos: 29,6%
- 45 a 49 anos: 32,2%

- 50 a 54 anos: 35,4%
- 55 a 59 anos: 39,7%
- 60 a 64 anos: 44,5%
- 65 a 69 anos: 50,5%
- 70 anos e mais: 56,2%

Tais dados mostram, claramente, que inclusive os grupos etários compreendidos entre 15 e 34 anos, objeto principal da ação do MOBRAL, acusaram, em 1980, para a população de 15 anos e mais, índices de analfabetismo bem superiores (15,6% a 21,9%) ao projetado pelo MOBRAL para toda a população de 15 anos e mais em 1977 (14,2%).

Tabela 3

Evolução do número de pessoas de 5 anos e mais que não sabem ler e escrever, no período de 1970 a 1980, por grupos de idade. Brasil.

Grupos de idade	Pessoas que não sabem ler e escrever		Variação 1970/80
	1970	1980	
Total	30.718.597	32.731.347	+ 2.012.750
5 a 9 anos	9.079.684	10.338.052	+ 1.258.368
5 a 6 anos	4.869.582	5.585.278	+ 715.696
7 a 9 anos	4.210.102	4.752.774	+ 542.672
10 anos e mais	21.638.913	22.393.295	+ 754.382
10 a 14 anos	3.491.936	3.676.448	+ 184.512
15 a 19 anos	2.487.024	2.235.370	- 251.654
20 a 24 anos	2.199.723	1.799.071	- 400.652
25 a 29 anos	1.947.390	1.699.039	- 248.351
30 a 34 anos	1.772.124	1.683.251	- 88.873
35 a 39 anos	1.763.552	1.685.783	- 77.769
40 a 44 anos	1.682.985	1.694.856	+ 11.891
45 a 49 anos	1.431.446	1.498.207	+ 66.761
50 a 54 anos	1.310.994	1.453.185	+ 142.191
55 a 59 anos	1.045.336	1.245.951	+ 200.615
60 a 64 anos	900.760	1.089.299	+ 188.539
65 a 69 anos	614.809	1.024.476	+ 409.667
70 anos e mais	943.667	1.540.498	+ 596.831
Idade ignorada	47.187	67.861	+ 20.674

Fontes: IBGE. Censo demográfico - 1970 e Censo demográfico 1980.

As observações acima referem-se à situação em 1980. A tendência recente do contingente de analfabetos pode ser caracterizada, destacando-se, com base nos dados da tabela 3, a variação no número absoluto de analfabetos nos diferentes agrupamentos etários no período 1970/80:

agrupamentos etários	variação no período 1970/80
5 a 6 anos	+ 715.696 analfabetos
7 a 14 anos	+ 727.184 analfabetos
15 a 39 anos	- 1.067.299 analfabetos
40 anos e mais	+ 637.169 analfabetos
5 anos e mais	+ 2.012.750 analfabetos
7 anos e mais	+ 1.297.054 analfabetos
10 anos e mais	+ 754.382 analfabetos
15 anos e mais	+ 569.870 analfabetos
40 anos e mais	+ 1.637.169 analfabetos

Para fins de análise, focalizarei as transformações havidas nos agrupamentos etários de 7 a 14 anos e de 15 a 39 anos. A primeira constatação que se impõe é a redução da ordem de quase 1,1 milhão no número absoluto de analfabetos entre a população de 15 a 39 anos de idade (tabela 3), estando compreendidos aí todos os grupos de idade que constituíram alvo da ação do MOBRAF (grupos de 15 a 34 anos). Este é, sem dúvida, um elemento positivo, mas sua importância não pode ser exagerada, por várias razões:

1. tal redução resulta não só da atuação do MOBRAF, mas também do ensino supletivo do 1º grau e da ação de movimentos e associações de caráter popular, não havendo meios de se estabelecer quanto do efeito (redução) deva ser atribuído a cada um dos fatores;

2. a redução verificada nos grupos de 15 a 39 anos (- 1,1 milhão) não foi suficiente para compensar o aumento do número de analfabetos registrado nos grupos de 40 anos e mais (+ 1,7 milhões) (tabela 3);

3. mesmo com a redução absoluta havida na década de 70, o número de analfabetos nos grupos de idade compreendidos entre 15 a 39 anos continua extremamente elevado, ultrapassando, no conjunto, a casa dos 9,5 milhões (tabela 3);

4. conforme se mostrou acima, nem mesmo nos grupos de 15 a 34 anos conseguiu o MOBRAF atingir o índice de 14,2%, projetado para toda a população de 15 anos e mais no ano de 1977.

A segunda constatação refere-se ao acréscimo, de 1970 para 1980, de mais de 727.184 analfabetos precisamente nos grupos de escolarização obrigatória (de 7 a 14 anos). Este é, sem dúvida, o aspecto mais grave do problema do analfabetismo, porquanto atesta a falência do sistema educacional relativamente ao objetivo de universalização do ensino fundamental.

Sintetizando, pode-se dizer que, de 1970 a 1980, o número de analfabetos diminuiu nos grupos de 15 a 39 anos, precisamente nos grupos que foram alvo de ação do MOBRAF, e aumentou tanto entre a população de 7 a 14 anos como entre a população de 40 anos e mais. Para o conjunto da população de 7 anos e mais, aos 25,8 milhões de analfabetos existentes em 1970, somaram-se mais 1,3 milhões durante a década de 70.

TENDÊNCIA RECENTE E TENDÊNCIA SECULAR DO ANALFABETISMO

Esta parte está também relacionada com a avaliação do MOBREAL. É-lhe dado destaque devido à sua importância e extensão.

Aspectos metodológicos

Por tendência recente entendo aqui a dinâmica do fenómeno do analfabetismo durante o período da Ditadura militar (1964 a 1984).

Já a expressão “tendência secular” ou “dinâmica secular” é emprestada da demografia, onde é utilizada para descrever transformações graduais, lentas, que levam algo como um ou até mais de um século para se consumir. É nesse sentido, por exemplo, que os teóricos da transição demográfica falam em “declínio secular da mortalidade” e em “queda secular da natalidade”. Não se está com isto aderindo sumariamente, nem à teoria da transição demográfica, nem aos seus pressupostos. Quer-se apenas enfatizar a importância de se analisar a dinâmica do analfabetismo numa perspectiva de mais longo prazo – secular – e de se situar o estudo da tendência mais recente do fenómeno no contexto de sua dinâmica secular.

Valer-me-ei, nesta parte, dos dados dos recenseamentos gerais realizados no Brasil a partir de 1872. A única informação sobre o estado educacional da população brasileira, que foi levantada em todos os recenseamentos e que, portanto, cobre todo o período de 1872 a 1980, é a que se relaciona com a alfabetização/analfabetismo da população.

Seria por demais longo tratar aqui em detalhe de todas as questões metodológicas inerentes ao tipo de análise que se pretende fazer. Limitar-me-ei aos aspectos que reputo mais importantes, seja para a correta utilização dos dados censitários, seja para a compreensão da análise que segue.

1. Deliberadamente excluí da análise o recenseamento geral de 1900. Este, em consequência do sub-recenseamento de extensas áreas rurais, relativamente menos alfabetizadas do que as áreas urbanas, acusa índices de analfabetismo mais baixos do que se poderia esperar para a época, inferiores inclusive aos do censo de 1920.

Creio ser esta, no momento, a melhor forma de se evitar interpretações que considero equivocadas, como a de Cupertino (1978, p. 16-17), o qual, apoiando-se na Introdução à *Sinopse do recenseamento do Brasil – 1920*, fala em “estagnação total” no período de 1900 a 1920. Entendo que se deve aceitar o alerta contido no *Recenseamento*

Geral do Brasil – 1920, vol. IV, 4º parte, p. IX:

De 1872 a 1890 não houve diferença favorável no número relativo dos analfabetos (814 por 1.000 habitantes, em 1872, contra 815, por 1.000 habitantes, em 1890). Pelos elementos apurados em 1900, verifica-se uma redução assás notável no coeficiente do analfabetismo. Convém insistir, porém, que dos censos effectuados no Brasil foi o inquerito de 1900 o mais imperfeito, pela deficiência dos dados censitários em muitas localidades e até mesmo por completa omissão de varios districtos e não menor numero de municipios, conforme assignalam os próprios documentos officiaes. Quer isso dizer que a operação se fez em lugares de mais fácil acesso, mais próximos dos centros populosos e, portanto, mais cultos, resultando dahi conclusões *menos verdadeiras*, embora favoráveis ao Brasil sob o ponto de vista da instrução. Assim se explica a grande redução que soffreu o coefficiente do analfabetismo de 1890 a 1900 (815 analfabetos por 1.000 habitantes, em 1890, contra 669 analfabetos por 1.000 habitantes, em 1900) e a consequente elevação da taxa de 1900 a 1920 (669 analfabetos por 1.000 habitantes, em 1900, contra 691 analfabetos por 1.000 habitantes, em 1920) – o que é *absolutamente inaceitavel* visto como ninguém ignora que a instrução pública progrediu muito mais no período de 1900 a 1920 do que no período anterior de 1890 a 1900. Com maior approximação da verdade, pôde-se affirmar que houve, no período de 1890 a 1920, a redução de 124 analfabetos no numero total de habitantes de 7 anos e mais (815 por 1.000 habitantes, em 1890, contra 691, por 1.000 habitantes, em 1920), *desprezando-se, por deficiente, o censo intermediário realizado em 1900, ao menos na parte referente ao gráo de instrução.*

A menos que se consiga quantificar as distorções resultantes do sub-recenseamento acima referido, penso que a solução mais adequada seja a de não considerar o recenseamento de 1900 na parte referente à educação. Isto comprometeria menos a análise do que a utilização de seus dados sem a devida correção. O recenseamento de 1900 é o primeiro que discrimina a população de 7 a 14 e 15 anos e mais, relativamente à alfabetização. Por enquanto, a análise do analfabetismo para a população de 15 anos e mais só é possível a partir do Recenseamento de 1920, conforme tabela 4 e gráfico 1.

2. Os censos de 1940 em diante permitem construir índices de analfabetismo para a população de 5 anos e mais, de sete anos e mais, de 10 anos e mais, de 15 anos e mais, etc. O Censo de 1920 discrimina apenas a população de 7 a 14 anos e de 15 anos e mais na parte referente à alfabetização. Já os censos de 1872 a 1890 não fazem qualquer

discriminação de idade ao tratar da alfabetização. O ideal seria trabalhar com índices para populações de 10 anos e mais ou de 15 anos e mais, que incluem somente os grupos etários que poderiam (deveriam) estar alfabetizados. Mas isto é absolutamente inviável para os primeiros censos. Por outro lado, índices para a população total representam uma distorção muito grande da realidade, por incluírem o grupo de zero a 4 anos de idade. A única solução encontrada, que permite ao mesmo tempo trabalhar com todos os censos e obter um índice razoavelmente bom, foi a de considerar a população de 5 anos e mais. Mesmo assim, foi necessário fazer uso de um artifício, uma vez que os censos de 1872 a

1890 não fazem qualquer discriminação de idade na parte referente à alfabetização, e o censo de 1920 não discrimina a partir dos 5 anos, mas a partir dos 7 anos. Tomando por base que o Censo de 1920 acusa um índice de alfabetização de apenas 0,6% entre as crianças de zero a 6 anos, pode-se supor que tal índice seja zero para a população de zero a 4 anos e que todos os declarados alfabetizados tenham 5 ou mais anos. Com apoio nessas suposições procedeu-se à estimativa dos números de analfabetos e dos índices de analfabetismo e de alfabetização para os anos de 1872, 1890 e 1920 através dos seguintes processos:

- a) Percentagem de alfabetizados entre a população de 5 anos e mais =

$$\frac{\text{Total de alfabetizados}}{(\text{População total}) - (\text{População de zero a 4 anos})} \quad 100 =$$

- b) Número absoluto de analfabetos entre a população de 5 anos e mais =

$$(\text{Total de analfabetos}) - (\text{População de zero a 4 anos}) =$$

- c) Percentagem de analfabetos entre a população de 5 anos e mais =

$$\frac{(\text{Total de analfabetos}) - (\text{População de zero a 4 anos})}{(\text{População total}) - (\text{População de zero a 4 anos})} \quad 100 =$$

Os números absolutos e relativos sobre analfabetismo entre as pessoas de 5 anos e mais nos anos de 1872, 1890 e 1920 são estimativas obtidas pelo processo acima descrito. Assim, os números 7.290.293 e 82,3% de analfabetos entre a população de 5 anos e mais no ano de 1872, publicados anteriormente (Ferrari, 1985a, tabela 5) e repetidos neste trabalho (tabela 4), não são dados do recenseamento de 1872, mas estimativas derivadas dos dados censitários. Não me parece correto o procedimento da Fundação Educar, quando, em suas *Diretrizes político-pedagógicas* (1986, item 2.1), dá idênticos números (7.290.000 e 82,3%) para o ano de 1872, sem, no entanto, dar qualquer esclarecimento sobre o processo de obtenção de tais números.

Foi graças a esse artifício que se pôde obter índices confiáveis e comparáveis para todo o período de 1872 a 1980, conforme se pode ver na tabela 4 e no gráfico 1. Repiti aqui o que já disse claramente no trabalho anterior (Ferrari, 1985a, p. 41 e tabela 5, nota 3).

Tendência recente X tendência secular

Feitos esses esclarecimentos metodológicos, pode-se partir para a análise da tabela 4 e do gráfico 1, mas sem perder de vista que o que está em pauta é a avaliação do MOBRL ou, em termos mais amplos, da política educacional do período da Ditadura militar.

1. Já foi mostrado acima, e os dados da tabela 4 confirmam, que o MOBRL não conseguiu reverter, durante a década de 70, a tendência secular de aumento do contingente de analfabetos. Somente a PNAD 1984 viria acusar, pela primeira vez na história do Brasil, uma diminuição no número absoluto de analfabetos (de 17,7 milhões em 1982 para 17,3 milhões em 1984). Mas, qualquer que seja a importância desse fato, é preciso ter presente que o índice de 21,3% e o contingente de 17,3 milhões de analfabetos da PNAD 1984 são muito superiores às estimativas do MOBRL para 1977 (14,2% e 9,5 milhões respectivamente).

Tabela 4

Tendência do analfabetismo no Brasil entre as pessoas de 5 anos e mais no período de 1872 a 1980 e entre as pessoas de 15 anos e mais no período de 1920 a 1980.¹

Anos Censitários	População Total	Pessoas Analfabetas	% Pessoas Analfabetas
A. Pessoas de 5 anos e mais			
1872 ²	8.854.774	7.290.293	82,3
1890 ³	12.212.125	10.091.566	82,6
1920 ³	26.042.442	10.549.085	71,1
1940	34.796.665	21.295.490	61,1
1950	43.573.517	24.507.696	57,1
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
B. Pessoas de 15 anos e mais ⁴			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5

Fontes: Relativamente aos anos de 1872, 1890 e 1920, veja MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil*, 1920, vol. IV, 4ª parte - População, o qual reproduz os dados dos recenseamentos anteriores sobre alfabetização. Para os demais anos, veja IBGE, *Censo Demográfico*, respectivamente de 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980.

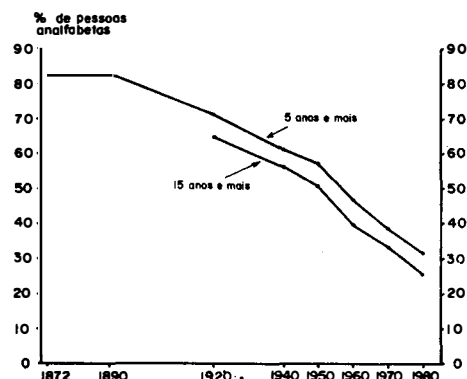
Notas: ¹ Deixou-se de considerar o Recenseamento Geral de 1900 pela seguinte razão: o sub-recenseamento de extensas áreas rurais, sabidamente menos alfabetizadas do que as áreas urbanas, resultou em superestimação dos índices de alfabetização para diversas Unidades da Federação e para o conjunto do País.

² Excluídas da população total 181.583 pessoas de paróquias não recenseadas, cuja população foi estimada.

³ Os números absolutos e relativos da tabela sobre analfabetismo entre as pessoas de 5 anos e mais para os anos de 1872, 1890 e 1920 são estimativas, porquanto os documentos censitários relativos a esses anos não contemplam a categoria "população de 5 anos e mais" na parte referente à alfabetização. São dadas no texto mais informações sobre este particular, inclusive sobre o processo de estimação.

Gráfico 1

Tendência do analfabetismo no Brasil entre as pessoas de 5 anos e mais no período de 1872 a 1980, e entre as pessoas de 15 anos e mais no período de 1920 a 1980.



Fonte: tabela 4

2. Qual a mudança de tendência dos índices de analfabetismo produzida pelo MOBRAL na década de 70 em relação à década de 60? Nenhuma, se considerada a população de 5 anos e mais. Leve aceleração no ritmo da queda do analfabetismo, se considerada a população de 15 anos e mais. Nada que ampare a pretensão do MOBRAL de ter conseguido acelerar significativamente o declínio do analfabetismo na década de 70 em relação à década anterior.

Mas há uma coisa que salta à vista: a descontinuidade, em termos de tendência, das décadas de 60 e 70 em relação à década de 50. O período da Ditadura militar representa um retrocesso tão grande em relação à década de 50, que o pesquisador não pode não se perguntar sobre qual a *real* intenção do Regime: resolver o problema do analfabetismo ou acabar com os movimentos de educação popular? Obviamente, para efeito de análise, é necessário continuar supondo que o Regime, ao proclamar sua intenção de "eliminar" o analfabetismo, não estava simplesmente blefando.

Invertamos a perspectiva de análise. Para a população de 5 anos e mais, temos quatro períodos claramente definidos:

1º) fim do Império, com índices altíssimos e estáveis de analfabetismo (levanto a hipótese de que, se dispuséssemos de dados confiáveis para o censo de 1900, esse período se prolongaria até o recenseamento de 1900);

2º) o longo período que vai de 1890 a 1950, marcado por uma lenta mas contínua queda dos índices de analfabetismo, tendência esta traduzida melhor por uma reta do que por uma curva;

3º) o curto período da década de 50, caracterizado por uma visível aceleração da tendência de declínio do analfabetismo;

4º) o período do Regime militar (décadas de 60 e 70), com o restabelecimento da ordem, digo, da tendência do segundo período.

O gráfico fala com tal clareza e eloquência, que o pesquisador já não sabe se deve reafirmar o fracasso do MOBREAL no seu intento de eliminar o analfabetismo de adolescentes e adultos ou se deve reconhecer o sucesso do Regime militar na sua estratégia de extirpação dos movimentos populares dos anos 50 e início dos anos 60 e no restabelecimento da “ordem”, ou seja, do ritmo histórico – lento, gradual – de declínio dos índices de analfabetismo.

3. A título de conclusão desta parte e da anterior cumpre repetir que o Regime militar reprimiu a destruiu os movimentos sociais e de educação popular dos anos 50 e início dos anos 60. Para cobrir a lacuna, criou o MOBREAL, confiando-lhe a responsabilidade de eliminar o analfabetismo de jovens e adultos. Mas, que interessava sobremaneira ao Regime: alfabetizar o povo ou livrar-se dos incômodos movimentos sociais do período anterior e substituí-los por um órgão capaz de veicular para as massas a ideologia oficial? Dizer simplesmente que o MOBREAL fracassou na realização do objetivo de “eliminar o analfabetismo de jovens e adultos” seria insistir numa meia verdade. O MOBREAL foi parte e foi posto a serviço de um determinado projeto educacional e social. É, pois, a política educacional e, com ela, o projeto social da Ditadura que deve ser avaliado.

A ESCOLA E A PRODUÇÃO DO ANALFABETISMO

Passarei agora a analisar as realizações do Regime pós-64 no que concerne ao objetivo de secar a fonte do analfabetismo pela “universalização do ensino obrigatório e gratuito, na faixa de 7 a 14 anos de idade”, conforme referido na primeira parte deste trabalho.

O fato da produção do analfabetismo

Para começar, direi que a escola de 1º grau não só não conseguiu secar a fonte do analfabetismo, como sequer foi capaz de impedir o aumento do número de analfabetos na faixa de escolarização obrigatória. Com efeito, conforme consta na tabela 3, o número já assustador de 7,7 milhões de analfabetos na faixa de 7 a 14 anos em 1970 aumentou para mais de 8,4 milhões em 1980.

Desagregando por idade, temos, na década de 70, os seguintes aumentos no número de pessoas não alfabetizadas: + 742.672 no grupo de 7 a 9 anos e + 184.512 no grupo de 10 a 14 anos.

Isto mostra claramente que, longe de reduzir-se a remanescência do passado, o analfabetismo continua sendo produzido hoje. Pelo menos até 1980!

Estabelecido o fato da produção do analfabetismo nos dias atuais, as questões mais importantes que se colocam referem-se ao processo de sua produção e ao papel da escola nesse processo.

O processo de produção do analfabetismo

O analfabetismo tem sido visto habitualmente como um mal, como uma praga, como vergonha nacional. Daí as campanhas para a sua erradicação, à semelhança das campanhas para a erradicação da malária, da varíola e de outras epidemias e endemias. O Próprio Plano Setorial acima referido fala em “eliminar” o analfabetismo. Ora, essa perspectiva de interpretação do fenômeno é absolutamente inadequada e leva à proposição de “tratamentos” completamente equivocados. Utilizando categorias de Marx, diria que essa perspectiva de análise não vai além da aparência, não atingindo a essência do fenômeno, não abordando o analfabetismo em sua gênese, no processo de sua produção.

E como é produzido o analfabetismo nos dias atuais? Pela *exclusão*. E essa exclusão se dá de duas formas intimamente relacionadas entre si, precisamente porque tanto uma como a outra se define pela sua relação com a escola fundamental. Essas formas são a exclusão *da* escola e a exclusão *na* escola.

Nesta parte, o trabalho poderia orientar-se para uma ou mais de toda uma série de dimensões complementares no estudo do fenômeno. Sem pretensão de esgotar tais dimensões, poder-se-ia concretamente:

1 – avaliar quantitativamente, em determinado momento histórico, os resultados desse duplo processo de exclusão;

2 – avaliar quantitativamente e comparar num determinado período de tempo a evolução dos resultados do processo de exclusão, no intuito de detectar tendências;

3 – focalizar, a nível de sociedade e de escola, os processos e os mecanismos específicos de exclusão da e na escola, responsáveis pela produção do analfabetismo.

A análise que segue limita-se à primeira das três dimensões apontadas – a mais modesta, sem dúvida, mas nem por isso menos interessante e importante. Valer-me-ei dos dados do censo demográfico de 1980.

A exclusão da escola

A tabela 5 nos dá, em números absolutos e relativos, a não-frequência à escola, que prefiro definir como exclusão da escola, entre as pessoas de 5 a 14 anos, para o Brasil e estados da Região Sul. Compreende, portanto, a faixa de escolarização obrigatória (7 a 14 anos) e a imediatamente anterior (5 a 6 anos). Os gráficos 2 e 3, construídos com base nos dados da tabela 5, permitem tanto uma melhor visualização do andamento de cada uma das curvas de exclusão através das sucessivas idades, quanto a comparação entre as diferentes curvas de exclusão.

Segundo o último censo, em 1980, no Brasil, o número de excluídos da escola na faixa de 5 a 6 anos somava quase 4,7 milhões, representando mais de 3/4 do total de crianças nesse grupo etário. Na faixa de 7 a 14 anos o contingente de excluídos beirava o número assustadoramente elevado de 7,6 milhões, equivalente, em termos relativos, a 32,9% – quase 1/3 do total de crianças nessa faixa etária (tabela 5). O gráfico 2 permite visualizar melhor o comportamento dos índices de exclusão através das diferentes idades. Tendo no ponto de partida (5 anos) seu ponto mais alto (81,9%), a curva de exclusão mal baixa dos 50% no início da escolarização obrigatória (7 anos), atingindo seu nível mais baixo na idade de 11 anos, com um índice de exclusão da ordem de 25,9%, voltando a subir até atingir quase 40% aos 14 anos. Se o nível mais baixo de exclusão da escola em toda a faixa de 5 a 14 anos é da ordem de 25,9%, o máximo que se pode dizer é que se está ainda muito longe da pretendida universalização do ensino fundamental.

Mesmo na Região Sul, que em 1980 apresentava o índice mais baixo de analfabetismo entre as grandes regiões brasileiras (tabela 2), a exclusão ainda alcança números alarmantes: 0,7 milhões na faixa de 5 a 6 anos e 0,9 milhões na faixa de 7 a 14 anos, equivalendo respectivamente a 80,2% e 25,0%. Para os estados da Região Sul individualmente, os índices de exclusão da escola na faixa de 7 a 14 anos variam de 28,9% no Paraná, a 25,5% em Santa Catarina e a 20,0% no Rio Grande do Sul, o que equivale a quase 1/3, a 1/4 e 1/5 das respectivas populações na faixa de 7 a 14 anos.

TABELA 5

Não-frequência à escola entre as pessoas de 5 a 14 anos no Brasil e nos Estados da Região Sul à época do Censo de 1980, segundo a idade.

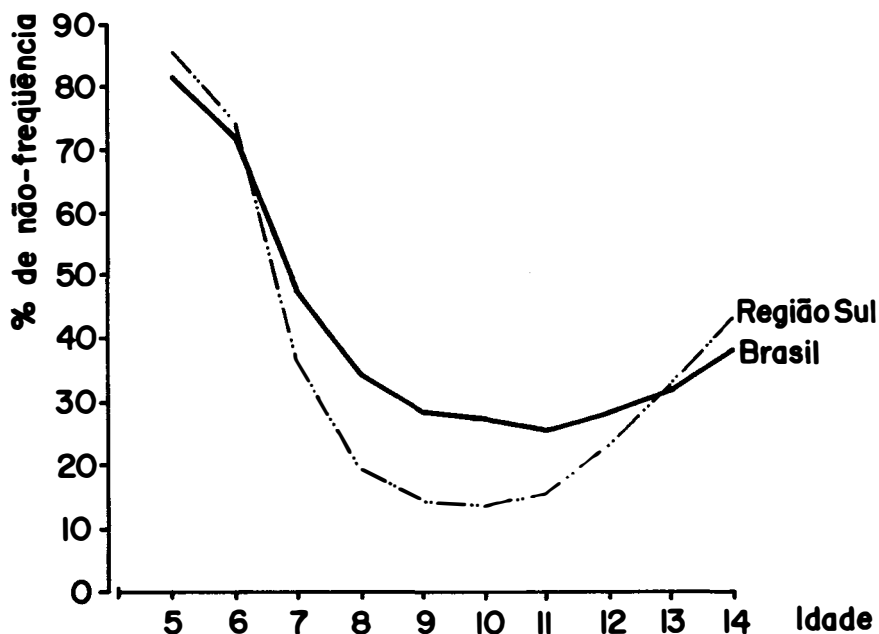
IDADE	PESSOAS DE 5 a 14 ANOS		
	Não frequentavam a escola em 1980		
	TOTAL	Nº abs.	%
Brasil			
5 a 14 anos	29.037.063	12.215.561	42,1
5 a 6 anos	6.055.258	4.661.820	77,0
7 a 14 anos	22.981.805	7.553.741	32,9
5 anos	3.086.516	2.528.254	81,9
6 anos	2.968.742	2.133.566	71,9
7 anos	2.990.544	1.417.380	47,4
8 anos	2.904.049	1.001.593	34,5
9 anos	2.823.890	801.294	28,4
10 anos	2.976.401	813.571	27,3
11 anos	2.811.079	726.720	25,9
12 anos	2.879.786	827.568	28,7
13 anos	2.760.579	883.039	32,0
14 anos	2.835.477	1.082.576	38,2
Região Sul			
5 a 14 anos	4.534.100	1.626.711	35,9
5 a 6 anos	896.220	718.903	80,2
7 a 14 anos	3.637.880	907.808	25,0
5 anos	454.108	390.205	85,9
6 anos	442.112	328.698	74,3
7 anos	448.826	162.708	36,3
8 anos	448.371	87.889	19,6
9 anos	445.903	64.012	14,4
10 anos	461.487	61.758	13,4
11 anos	452.447	72.064	15,9
12 anos	459.045	106.807	23,3
13 anos	449.667	146.234	32,5
14 anos	472.134	206.336	43,7
Paraná			
5 a 14 anos	1.987.266	788.456	39,7
5 a 6 anos	398.842	330.090	82,8
7 a 14 anos	1.588.424	458.366	28,9
5 anos	202.495	175.401	86,6
6 anos	196.347	154.689	78,8
7 anos	198.527	89.632	45,1
8 anos	198.225	51.530	26,0
9 anos	197.093	37.384	19,0
10 anos	204.324	36.205	17,7
11 anos	198.846	38.904	19,6
12 anos	200.962	52.456	26,1
13 anos	192.642	64.960	33,7
14 anos	197.805	87.295	44,1
Santa Catarina			
5 a 14 anos	897.912	323.123	36,0
5 a 6 anos	175.578	138.841	79,1
7 a 14 anos	722.334	184.282	25,5
5 anos	89.181	74.790	83,9
6 anos	86.397	64.051	74,1
7 anos	88.603	29.837	33,7
8 anos	89.147	14.812	16,6
9 anos	87.847	11.044	12,6
10 anos	91.241	10.672	11,7
11 anos	88.832	14.041	15,8
12 anos	90.896	23.316	25,7
13 anos	90.268	33.467	37,1
14 anos	95.500	47.093	49,3
Rio Grande do Sul			
5 a 14 anos	1.648.922	515.132	31,2
5 a 6 anos	321.800	249.972	77,7
7 a 14 anos	1.327.122	265.160	20,0
5 anos	162.432	140.014	86,2
6 anos	159.368	109.958	69,0
7 anos	161.696	43.239	26,7
8 anos	160.999	21.547	13,4
9 anos	160.963	15.584	9,7
10 anos	165.922	14.881	9,0
11 anos	164.769	19.119	11,6
12 anos	167.187	31.035	18,6
13 anos	166.757	47.807	28,7
14 anos	178.829	71.948	40,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico – 1980.

Conforme se pode ver na tabela 5, em comparação com o Brasil como um todo, a Região Sul se destaca por dois aspectos: de um lado, por apresentar, tanto no início (5 e 6 anos) como no fim da curva (13 e 14 anos), níveis mais altos de exclusão do que o Brasil,

GRÁFICO 2

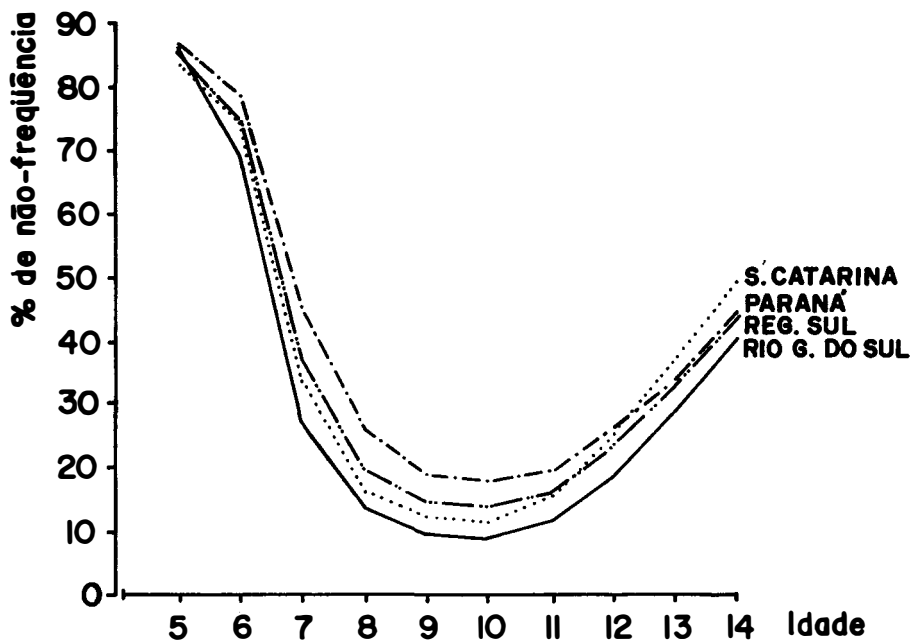
Não-frequência à escola entre as pessoas de 5 a 14 anos em 1980, no Brasil e na Região Sul, segundo a idade.



Fonte : Tabela 5

GRÁFICO 3

Não-frequência à escola entre as pessoas de 5 a 14 anos em 1980, na Região Sul e nos Estados, segundo a idade.



Fonte : Tabela 5

e de outro – e é isto que faz dela a Região de menores índices de analfabetismo – por ter conseguido forçar para níveis bem mais baixos a exclusão na faixa de 7 a 12 anos.

Numa visão de conjunto dos gráficos 2 e 3, temos a seguinte ordem decrescente de níveis de exclusão da escola: o Brasil com os índices mais elevados, seguido do Paraná, da Região Sul, de Santa Catarina e, por último, do Rio Grande do Sul, com os níveis mais baixos – na realidade, menos elevados! – de exclusão.

Obviamente, muitas Unidades da Federação – todos os estados do Nordeste, por exemplo – têm índices mais elevados de exclusão do que o Brasil como um todo. Mas, o que se pretende mostrar aqui é que, mesmo na Região mais alfabetizada, os índices de exclusão da escola na faixa de 7 a 14 anos são ainda tão elevados – 28,9% no Paraná, 25,5% em Santa Catarina e 20,0% no Rio Grande do Sul – que mesmo na Região Sul se está ainda longe de uma solução satisfatória do problema da universalização do ensino fundamental.

O fenômeno da exclusão da escola é, pois, um problema grave, tanto pela sua dimensão, quanto pela sua difusão por todo o território nacional. Ele se manifesta de forma intensa inclusive nos estados de menores índices de analfabetismo, como o Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A exclusão na escola

A exclusão da escola, acima analisada, compreende duas categorias de crianças e adolescentes: os que nunca ingressaram na escola e os que, ainda na faixa de 7 a 14 anos, já foram dela excluídos. Essa segunda categoria de excluídos da escola é alimentada principalmente pelos que já foram de alguma forma atingidos pela exclusão praticada na escola. Essa segunda forma de exclusão escolar tem a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e costuma ser obscurecida por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência. Na realidade, esta é também uma forma de exclusão, com a diferença que, aqui, os excluídos ainda estão na escola, ainda estão no processo de escolarização, ainda não entenderam com suficiente clareza que estão no “lugar errado”. Por ora, são apenas excluídos na escola, dentro do sistema escolar. Brevemente, através do que os teóricos que se contentam com a análise da aparência chamam de evasão escolar, somar-se-ão também eles ao grupo dos excluídos da escola.

A exclusão praticada na escola pode ser aferida através do que se pode chamar de defasagem nos estudos ou assincronia na relação idade/série. Nesta parte, limitar-me-ei

à faixa de 7 a 14 anos. Para que se possa ter uma visão de conjunto do problema, a tabela 6 e o gráfico 4 abordam simultaneamente as duas formas de exclusão, que aparecem ou se manifestam sob as formas de não-frequência à escola e de defasagem nos estudos.

Começemos com o Brasil. O que temos? Para o total de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, ao índice de 32,9% de excluídos da escola, considerado no item anterior, soma-se o índice de 27,6% de fortemente defasados nos estudos (excluídos na escola). As duas formas de exclusão atingem 60,5% da população na faixa de 7 a 14 anos. Isso sem levar em conta os 16,2% que já apresentam algum sinal de defasagem (levemente defasados). Não restam mais que 23% de crianças certamente não defasadas na relação idade/série. Se tomássemos por base somente as pessoas de 7 a 14 anos que estavam frequentando escola por ocasião do levantamento censitário de 1980, veríamos que 40% delas já estavam fortemente defasadas nos estudos. São 6,4 milhões de crianças e adolescentes a um passo da exclusão da escola. Conjuntamente, as duas formas de exclusão atingem certamente 13,9 milhões de pessoas: excluídos da escola – 7,6 milhões; excluídos na escola (fortemente defasados nos estudos) – 6,4 milhões.

O gráfico 4 permite visualizar as diferenças entre os estados da Região mais alfabetizada e o Brasil como um todo. Em termos de exclusão na escola, medida pelo índice de crianças fortemente defasadas nos estudos, Brasil e Paraná praticamente se equivalem (27,6% e 26,4% respectivamente), seguidos do Rio Grande do Sul (23,5%) e Santa Catarina (19,2%). Se considerarmos conjuntamente as duas formas de exclusão, temos de um lado Brasil e Paraná, com índices altíssimos de exclusão (60,5% e 55,3%, respectivamente), e de outro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul com índices um pouco menos alarmantes (44,7% e 43,5%, respectivamente).

A conclusão enunciada no final do item anterior, pode ser retomada e estendida aqui às duas formas de exclusão. O fenômeno da exclusão escolar, seja em sua forma de exclusão da escola, seja em sua forma de exclusão na escola, é um problema grave, tanto pela sua dimensão, quanto pela sua difusão por todo o território nacional. Ele se manifesta de forma intensa mesmo em estados que figuram entre os de menores índices de analfabetismo, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Após uma década de atuação da escola de 1º grau instituída pelo Regime militar, os mecanismos de produção de analfabetismo – a exclusão da escola e exclusão na escola – ainda operavam com tal vigor e eficiência, que ninguém em sã consciência afirmaria o sucesso do Regime no objetivo proclamado

de "universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 a 14 anos de idade", conforme definido no PSEC 1972-74 (Brasil, MEC, 1971, p. 25-6). Em

suma, o analfabetismo continua sendo produzido nos dias atuais através do duplo processo de exclusão acima descrito: exclusão *da* escola e exclusão *na* escola.

Tabela 6

Frequência à escola e relação idade/série entre as crianças de 7 a 14 anos no Brasil e nos Estados da Região Sul à época do censo demográfico de 1980

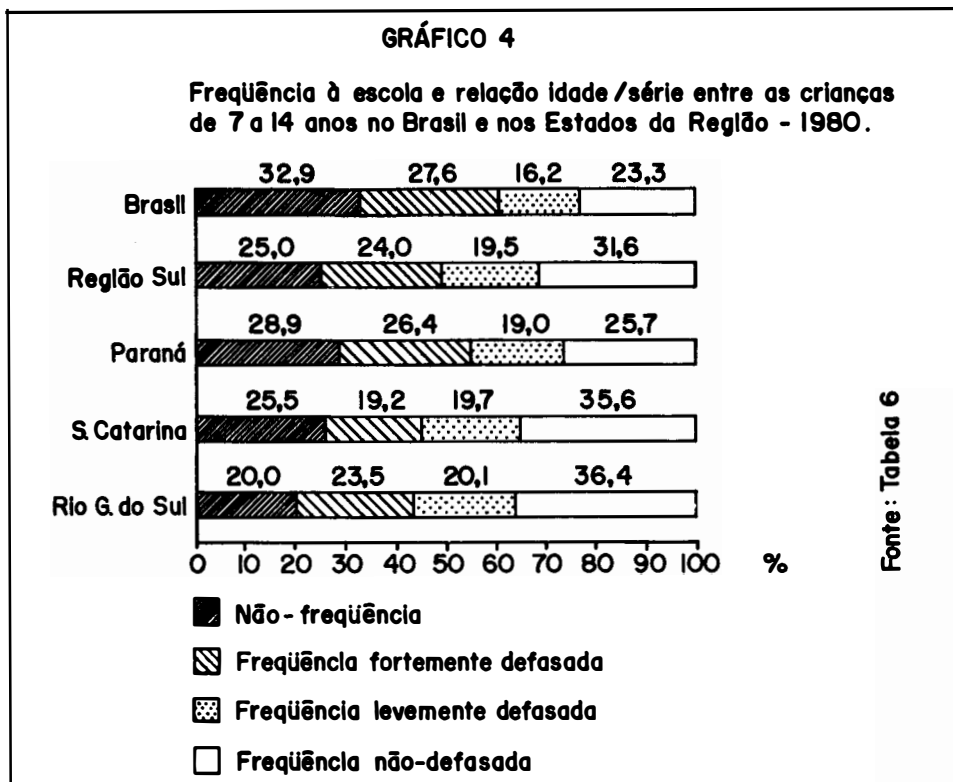
Frequência à escola e Relação idade/série		Brasil	Região Sul	Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
TOTAL	Nº	22.981.805	3.637.880	1.588.424	722.334	1.327.122
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Frequêntam escola	...Nº	15.428.064	2.730.072	1.130.058	538.052	1.061.962
	...%	67,1	75,0	71,1	74,5	80,0
- Crianças certamente não-defasadas ¹	...Nº	5.343.274	1.148.221	407.902	256.923	483.396
	...%	23,3	31,6	25,7	35,6	36,4
- Crianças levemente defasadas ²	...Nº	3.718.341	709.986	301.176	142.033	266.777
	...%	16,2	19,5	19,0	19,7	20,1
- Crianças fortemente defasadas ³	...Nº	6.366.449	871.865	420.980	139.096	311.789
	...%	27,6	24,0	26,4	19,2	23,5
Não frequêntam escola	...Nº	7.553.741	907.808	458.366	184.282	265.160
	...%	32,9	25,0	28,9	25,5	20,0

Fonte: IBGE. Censo demográfico - 1980

Notas: 1. Certamente não defasadas: crianças de 7 a 14 anos, respectivamente na 1ª a 8ª série.

2. Levemente defasadas: crianças com 8 a 15 anos, respectivamente na 1ª a 8ª série.

3. Fortemente defasadas: crianças com 9 anos, na 1ª série; com 10 anos, na 1ª a 2ª série; com 11 anos, na 1ª a 3ª série... com 14 anos, na 1ª a 6ª série. Em trabalho anterior (Ferrari, 1985) essa categoria foi denominada "crianças certamente defasadas".



CONCLUSÃO

1. Cumpre, primeiramente, esclarecer que deixei de considerar o período da Nova República, pela simples razão de que a coleta e elaboração dos dados do presente trabalho foram concluídos em meados de 1985. Nos primeiros meses da Nova República, portanto. Foi a absoluta falta de tempo que retardou a conclusão do trabalho e sua publicação. Hoje (junho de 1987), já haveria bastante coisa a dizer sobre a política de alfabetização no quase meio lustró da Nova República. Basta lembrar a criação da Fundação EDUCAR em substituição ao MOBRL; o crescente interesse dos pesquisadores pela questão da alfabetização; a quantidade de trabalhos sobre a alfabetização apresentados em eventos científicos, como na IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, de 2 a 5 de setembro de 1986; encontros científicos sobre alfabetização realizados a partir de 1985; o Seminário Regional sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe, realizado em Brasília nos dias 18 a 22 de maio de 1987; etc. Mas a análise desses fatos e das estatísticas educacionais relativas a esse período, que já começam a aparecer, exigiriam tempo e retardariam ainda mais a publicação do trabalho. Preferi, por isso, ficar restrito ao objetivo inicial. No entanto, está aí indicado o caminho para a continuidade da pesquisa.

Feito esse esclarecimento, voltarei à questão que me propus abordar.

2. Seria longo e – creio – desnecessário sintetizar aqui todos os resultados das análises realizadas ao longo deste trabalho. Retomarei apenas aqueles aspectos da questão que me parecem mais importantes em termos de avaliação da política de alfabetização do Regime militar.

As análises realizadas evidenciaram o insucesso do MOBRL e da escola de 1º Grau relativamente ao duplo objetivo de “Eliminar ... o analfabetismo de adolescentes e adultos ...” e de “Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito ...” Nem o MOBRL conseguiu acelerar a tendência secular de queda lenta e gradual dos índices de analfabetismo, nem a escola de 1º grau obteve êxito no objetivo proclamado de universalizar o ingresso e a permanência das novas gerações na escola obrigatória.

No entanto, conforme já referi anteriormente, afirmar o fracasso do MOBRL e da escola de 1º grau é dizer apenas uma meia-verdade. E nada mais falso do que pretender fazer de uma meia-verdade uma verdade absoluta. A afirmação do fracasso do MOBRL e da escola de 1º grau é apenas metade da verdade, porque se refere

simplesmente à realização de dois objetivos educacionais, sem levar em conta sua relação com a política educacional no seu todo e, em termos mais gerais, com o projeto político-econômico-social da Ditadura. Sob esse ângulo, é forçoso reconhecer que os dois objetivos do PSEC 1972-74 relativamente à alfabetização representam objetivos de democratização do ensino e que, como tais, estão em franca contradição com a política educacional no seu todo e, em termos mais gerais, com o projeto político-econômico-social da Ditadura. Vale referir a repressão aos movimentos populares, os limites impostos à participação política do povo, a concentração de capital e de renda, a deteriorização das condições de saúde (por exemplo, o aumento da mortalidade infantil exatamente ao tempo do “milagre” econômico), a privatização crescente no nível pré-escolar e no ensino superior durante o Regime militar.

A proposta democratizante em termos de objetivos proclamados de alfabetização universal não corresponde à política educacional real, marcadamente elitista, que dominou no período.

Conforme ficou demonstrado em artigo anterior (Ferrari, 1985a) e confirmado no presente trabalho, a natureza excludente do projeto político-econômico-social da Ditadura militar manifestou-se claramente também na política educacional. Na parte relacionada com a produção do analfabetismo, basta lembrar os elevados contingentes de excluídos da escola e na escola.

Relacionando agora a questão específica da política de alfabetização com a política educacional no seu todo, envolvendo todos os níveis de ensino, diria que, no período, se conseguiu distanciar ainda mais um do outro e cristalizar os dois caminhos que caracterizam o sistema (sistema?) educacional brasileiro.

O primeiro caminho é trilhado pelos filhos da burguesia e da classe média alta. Nele, as crianças fluem da pré-escola particular para o 1º e 2º graus particulares e destes, muitas vezes com a ajuda do trampolim dos cursinhos pré-vestibulares, também particulares, para o ensino superior público. O ingresso é universal (para os que podem pagar pré-escola e escola de 1º e 2º graus diferenciada). Nesse caminho, a passagem de série e de grau se dá normalmente. Nele, o fluxo é comandado pela *lógica da progressão*.

Bem diferente é o caminho percorrido pelos filhos das classes trabalhadoras, caminho este regido pela *lógica da exclusão*: exclusão da e na escola. É reduzidíssimo o percentual dos que têm acesso ao ensino pré-escolar público gratuito. A esse nível, a exclusão é quase total. Na faixa de 7 a 14 anos, correspondente ao 1º grau, temos 1/3 fora da escola e quase outro terço já fortemente

defasado nos estudos em virtude de reprovação e repetência. O pequeno número que consegue vencer o caminho cada vez mais estreito, afunilado, do 1º grau, encontra uma escola pública de 2º grau geralmente de qualidade inferior, cuja função é mais afastar do que preparar para a universidade. Aos poucos sobreviventes da escola pública de 1º e 2º graus que conseguem vencer o vestibular, resta o ensino superior particular, pago, geralmente em estabelecimentos isolados, sem as condições das universidades públicas.

O analfabetismo é um problema que diz respeito àquela parte – imensa maioria – da população que é submetida à lógica férrea da exclusão. E essa exclusão é de natureza política, econômica e social. E também educacional.

3. Reconheço que não apresentei, neste trabalho, nenhuma alternativa de solução do problema do analfabetismo. No entanto, acredito que a definição do processo de produção do analfabetismo indica em que direção se deva buscar a solução. Em qualquer caso, a formulação inadequada do problema afasta da solução. Encarar o analfabetismo como epidemia, como praga, como doença, não tem favorecido nem a compreensão, nem a solução do problema. O analfabetismo é produzido socialmente. Sua produção é mediada pela escola. A escola reservada às classes trabalhadoras é a escola regida pela lógica da exclusão. Acredito que tais formulações favoreçam mais a compreensão e a solução do problema, do que certos conceitos, como fracasso, reprovação, repetência, evasão, que mais escondem do que revelam o verdadeiro processo de produção do analfabetismo. Pelo menos, tais conceitos deveriam ser definidos em relação com o processo de produção social do analfabetismo.

4. Obviamente, se o que temos é exclusão socialmente produzida, a solução é deixar de excluir. E, para isso, o primeiro passo é a vontade política de não mais excluir, de repartir o saber igualmente entre todos, de universalizar o acesso à escola e de estender a todos as condições de permanência e progressão na escola. Certamente a de-

terminação política de universalizar o ensino fundamental não dispensa a competência técnica no processo de alfabetização. Antes, a exige. Mas, também é certo que o alcance do trabalho pedagógico é assaz limitado quando falta a firme determinação política de universalizar as condições de acesso, de permanência e de progressão na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. *Recenseamento geral do Brasil* – 1920.
- BRASIL. MEC. *Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74*. Brasília, 1971.
- CAMPANHOLE, Adriano e CAMPANHOLE, Hilton Lobo (Comp.). *Todas as Constituições do Brasil*. São Paulo, Atlas, 1976.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de Massa e Ação Comunitária*. Rio de Janeiro, MOBRAL-AGGS, 1979.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 35-49, 1985a.
- FERRARI, Alceu R. Tendência do Analfabetismo na Região Sul (Resumo). *Anais da 2ª Reunião Regional da SBPC*. Blumenau, 1º a 4 de maio (de 1985, 1985b).
- FERRARI, Nilva I. S. *Direito da Criança à Educação nas Constituições do Brasil*. Separata da Revista do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, Vol. VII, nº 20, 1977.
- IBGE. *Censo demográfico* – 1940.
- . *Censo demográfico* – 1950.
- . *Censo demográfico* – 1960.
- . *Censo demográfico* – 1970.
- . *Censo demográfico* – 1980.
- . *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – 1977.
- . *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – 1982.
- . *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – 1984.
- SIMONSEN, M. H. *Brasil 2001*. Rio de Janeiro, APEC, 1969, 4ª ed.
- SIMONSEN, M. H. *Brasil 2002*. Rio de Janeiro, APEC, 1973, 2ª ed.

* * *

* Trabalho desenvolvido dentro do projeto “Dinâmica secular da educação no Brasil: seus determinantes sócio-econômicos, demográficos e político-ideológicos”, realizado com o apoio financeiro da FINEP e do CNPq e a cargo dos professores Alceu R. Ferrari, Arabela Campos Oliven e Augusto Nivaldo da Silva Trivimões.

Um psicólogo lê Piaget : As confusões conceituais de Fernando Becker

BARBARA FREITAG

Introdução

Assustado com a banalidade teórica de alguns dos seus partidários mais veementes, Marx escreveu em uma de suas cartas: "Quanto a mim, não sou marxista!" Do mesmo modo, o "grand patron" de Genebra, confrontado com alguns dos seus defensores, poderia exclamar: "Je ne suis pas piagetien, moi!"

É o que certamente ocorreria se Piaget lesse o texto de Fernando Becker, escrito em defesa "da coerência interna de sua teoria". Trata-se do texto intitulado: "Uma socióloga lê Piaget: as confusões conceituais de Barbara Freitag", publicado na Revista *Educação e Realidade* (1(12):79:85; Jan.-jun. 1987).

O professor de psicologia da educação da UFRGS toma como base de sua argumentação meu livro *Sociedade e Consciência* (Cortez, 1984) no qual relato os resultados de uma pesquisa realizada em São Paulo, a qual tem como cenário uma favela e quatro escolas paulistas e como objeto, o desenvolvimento das estruturas de consciência de crianças de diferentes classes sociais, baseando-se teoricamente no "construtivismo genético" da escola genebrina.

Segundo o meu crítico, eu estaria cometendo pelo menos três pecados fundamentais contra Piaget: (1) fazendo uma leitura sociológica de sua obra, (2) compreendendo o desenvolvimento cognitivo da criança como simples processo de maturação biológica e, finalmente, (3) reduzindo Piaget "ao empirismo mais primário" e ao "mais simplório aristotelismo" (Becker, pg. 84).

O objetivo desta resposta é ajudar o leitor a decidir de onde vêm as confusões conceituais: se elas são minhas, ou do próprio Becker.

A leitura sociológica de Piaget

O título da resenha exprime uma crítica que não figura no texto e o texto desenvolve uma crítica que o título não reflete. Este insinua que a leitura de Piaget (originalmente reservada aos "iniciados", aos piagetianos coerentes) feita por um sociólogo, resulta em confusões conceituais. O "olhar" do sociólogo não distingue os matizes semânticos inerentes aos conceitos psicológicos. É como se quiséssemos examinar com um binóculo objetos que somente um microscópio pode tornar visíveis.

Mas não é isso que exprime o texto. Longe de criticar-me por um eventual "reduccionismo sociológico" da teoria piagetiana, Becker aplaude meu esforço de contextualizar a psicogênese infantil: "a autora consegue, com indiscutível competência e de forma original, fecundar a Epistemologia Genética Piagetiana num contexto sociológico brasileiro..." (Becker, pg. 79). (Como seria possível chegar a esse resultado, se eu tivesse desfigurado a teoria com "confusões conceituais" tão graves?)

O que irrita a Becker é que eu não tenha reconhecido o estatuto sociológico da teoria piagetiana. O professor de psicologia da UFRGS diz ter contado 22 passagens (!) em que eu teria afirmado que Piaget "omite" a dimensão social, entre os fatores condicionantes das estruturas lógicas. (Becker, pg. 79).

Dou e não dou razão ao meu crítico rio-grandense. Dou-lhe razão quando afirma e defende a presença da dimensão social na teoria de Piaget, desde que qualifique essa tese, dizendo que se trata dos trabalhos do jovem Piaget (1923 a 1945). Não lhe dou razão, quando Becker quer estender a força explicativa dessa dimensão também para o modelo do pensamento lógico, desenvolvido a partir da década dos anos 40. Na construção do pensamento lógico-matemático a dimensão social e lingüística não está ausente, mas é relegada a um segundo plano.

Não obstante, todo meu esforço em *Sociedade e Consciência* (1984) e em textos anteriores e posteriores (Freitag, 1983, 1984, 1985) consistiu em mostrar duas tendências centrais na gênese da teoria genética piagetiana: a unidimensionalização do conceito de pensamento (reflexão) por um lado, e o deslocamento da preocupação com a linguagem e o contexto social na formação do pensamento, pela maior ênfase atribuída a fatores como maturação, ação reguladora e equilíbrio cibernético do pensamento, por outro. Considerando essas duas tendências, faço todo um esforço teórico e empírico para resgatar entre os livros e trabalhos menos discutidos de Piaget a dimensão social.

Defender a visão de um Piaget preocupado com a dimensão social e sociológica do pensamento significa, pois, arrombar portas abertas. Defender essa visão usando criticamente o texto de *Sociedade e Consciência*, não deixa de ser um paradoxo, pois é exatamente isso que tento fazer.

A matriz teórica que orientou os trabalhos empíricos de campo baseou-se na discussão crítica da relação *pensamento-linguagem*, na obra de Piaget. Procuro reconstruir, em cada um dos modelos teóricos (o lingüístico dos anos 20, o moral dos anos 30 e o lógico-matemático dos anos subseqüentes) a participação da linguagem, enquanto ponto de cruzamento do psíquico e do social, nos processos de construção dos esquemas ou das estruturas cognitivas. Procuro ainda, fazendo a revisão da vastíssima literatura hoje disponível sobre os estudos interculturais piagetianos (Berry & Dasen, 1974, Dasen, 1977), mostrar que à luz dos resultados empíricos obtidos em contextos culturais e sociais distintos, o próprio Piaget sugere os caminhos para uma reinterpretação de sua teoria (Piaget, 1970, 1987). E é à luz desses resultados que Piaget faz uma autocrítica, admitindo ter-se concentrado, nos últimos 30 anos de sua produção, na dimensão lógico-matemática, e elogiando os pesquisadores que dentro de sua linha de pensamento passam a pesquisar outras dimensões (a lingüística, a artística, a literária) da vida mental da criança.

Se essa argumentação não bastar, recomendo a Becker que folheie os Catálogos

periodicamente publicados pelos *Archives Jean Piaget*, de Genebra, que contém a obra completa de Piaget e colaboradores. Becker poderá exercitar sua competência aritmética, tão brilhantemente revelada em sua resenha, contando quantos livros e ensaios foram dedicados a temas como tempo, espaço, causalidade, geometria espontânea, concepção das frações, da correlação, combinatória, etc. e quantos foram consagrados à linguagem, aos símbolos, à concepção de mundo, à moralidade, etc. Esse estudo catalográfico mostrar-lhe-á ainda que os temas físicos ou matemáticos e lógicos não apenas são majoritários, como tendem a aumentar, ocupando os espaços de outros, que até os anos 40 ainda apareciam com certa frequência.

Se do ponto de vista da quantidade da produção fica difícil defender a preocupação de Piaget com os aspectos sociais e sociológicos da estruturação do pensamento lógico, essa defesa se torna ainda mais difícil quando se recorre à polaridade “ação”-“meio”, tomada como base para uma discussão conceitual. Trata-se de dois conceitos absolutamente insuficientes para demonstrar a inclusão da dimensão social na teorização da psicogênese infantil. “Ação” não significa para Piaget “interação comunicativa” (Habermas), “role taking” (Mead) ou “trabalho” (Marx). Ação significa comportamento inteligente do organismo e atividade deste sobre os objetos do meio (acomodação), mas significa ao mesmo tempo, a “reconstrução” (simbólica) do objeto no interior da estrutura cognitiva (assimilação). O “meio” é compreendido originalmente como o meio físico, o “environnement” que cerca o organismo vivo. Para o Piaget adolescente que estudou os moluscos, o “meio” era o lago de Neuchâtel. Trata-se pois de um conceito muito mais emprestado à biologia e à ecologia que de um conceito de real interesse sociológico. No “meio” piagetiano, em que a criança constrói suas estruturas de pensamento lógico-matemáticas não existem estruturas de poder, de classe, de exploração. O “meio” é para Piaget algo indiferenciado, composto de objetos e pessoas, que serve de pano de fundo para os processos que de fato importam: a ação e reflexão consciente do sujeito através de intermináveis ciclos de acomodação e assimilação.

Seria, pois, falso atribuir a Piaget uma visão sociológica que ele não tem. Descobrir se este “meio” é “Lebenswelt” (Husserl, Habermas), “sistema de normas e valores” (Merton, Parsons), “complexo de papéis sociais complementares” (Linton, Dahrendorf), “superestrutura” (Marx, Gramsci, Althusser) ou mero sistema lingüístico ou simbólico, é tarefa dos sociólogos e antropólogos e não de um psicólogo e epistemólogo. A Piaget coube a tarefa de captar teórica e empiricamente a maneira específica pela qual uma

criança vai “construindo” em seu interior as categorias mediante as quais o mundo se torna inteligível. Lamentavelmente, Piaget não deu prosseguimento aos seus estudos sobre a percepção, o respeito, o questionamento e a renegociação democrática da regra social, iniciada com tanto brilhantismo em seus trabalhos dos anos 30. A fundamentação empírica da razão prática, de Kant, não foi concluída por Piaget, como concluiu a fundamentação empírica da razão pura, isto é, lógico-matemática.

A confusão entre desenvolvimento cognitivo e maturação biológica

Becker afirma que contou 26 passagens em que eu haveria entendido “desenvolvimento cognitivo” como “maturação biológica”, relativizando “a função da ação (central na explicação piagetiana)...” (Becker, pg. 79). Neste caso, vale a pena confrontar a afirmação do crítico com o texto criticado. Para isso, resalto somente duas (das 26!?) passagens:

“... A opção pela teoria do psicólogo de Genebra deve-se ao fato de que sua teoria é essencialmente *dinâmica*, considerando além das etapas do desenvolvimento infantil, engendradas na própria maturação biológica da criança, a participação ativa desta na construção das estruturas típicas para cada etapa (inclusive para a sua superação).” (Freitag, 1984, p. 17/18; grifo meu, B.F.).

“A competência lingüística, moral e lógica vai sendo construída, estruturada, reorganizada sucessivamente no decorrer do processo da maturação biológica, em conexão com a ação e interação da criança com o meio dos objetos e o meio social, atingindo patamares cada vez mais elevados de organização (‘esquemas’) que se concretizam – sob a forma de desempenhos específicos – em situações concretas dadas.” (Freitag, 1984, pg. 27, grifo meu, B.F.).

Creio que esses dois textos são suficientes para mostrar que longe de fazer uma “confusão conceitual”, no sentido de não diferenciar entre “desenvolvimento cognitivo” e “maturação biológica”, estou permanentemente preocupada em ressaltar que este desenvolvimento é a resultante de um complicado processo de estruturação, do qual participam como fatores condicionantes a maturação biológica, a ação organizadora e integradora da criança e certos fatores do meio (no caso, a estrutura de classes e a presença ou não da escolarização).

Se eu realmente confundisse desenvolvimento cognitivo com maturação biológica, não teria me dado ao trabalho de selecionar escolas em diferentes bairros, de visitar e trabalhar na favela, e de elaborar uma série de tabelas em que o desenvolvimento cogni-

tivo, em suas manifestações lingüísticas, morais e lógicas, está concebido como uma variável “dependente”, resultante de uma multiplicidade de fatores, dos quais procurei contextualizar alguns para as crianças paulistas estudadas.

A crítica de Becker se opõe inclusive frontalmente à crítica que se segue no terceiro bloco: “do reducionismo empírico da teoria de Piaget”. Se “reduzo” o construtivismo de Piaget ao fator maturacional, considerando inatas as estruturas de pensamento, dificilmente poderia afirmar que as estruturas cognitivas seriam o mero reflexo dos estímulos emitidos pelo meio sobre o organismo infantil. A incompatibilidade entre as duas acusações não é sequer percebida por Becker, mais preocupado em multiplicar as críticas que em fundamentá-las e assegurar entre elas uma coerência mínima.

A dificuldade se encontra na própria posição adotada por Piaget, que justamente procura situar a sua teoria entre as teorias tradicionais do inatismo (racionalismo) e do behaviorismo associacionista (empirismo).

As estruturas de pensamento, materializadas sob a forma dos desempenhos lingüísticos, morais e lógicos, são concebidas como resultantes do processo de maturação e de generalização das experiências adquiridas pelo sujeito, que assume um papel estratégico na coordenação das ações e operações, na seleção e reorganização permanente dos elementos do meio, assimilados à estrutura cognitiva já existente. É a reorganização permanente das ações internalizadas (operações) e a integração de suas relações recíprocas (coordenação) em patamares cada vez mais complexos do pensamento, que Piaget chama de equilíbrio. Desta forma, cada estágio do desenvolvimento cognitivo constituiria um nível de equilíbrio a ser refeito e reintegrado num patamar subsequente, de maior complexidade e abstração. Este equilíbrio se impõe graças à maturação neurológica, às influências do meio e à capacidade seletiva e coordenadora do pensamento, sendo, pois, mediada pelo sujeito.

Quando Becker afirma em suas conclusões que “a maturação constitui a condição necessária, mas não suficiente da gênese e do desenvolvimento das estruturas operatórias” (Becker, pg. 85) ele meramente repete o que eu havia formulado e procurado consolidar com um amplo esforço de pesquisa.

A redução de Piaget ao empirismo e aristotelismo

Sob o tópico de “outros”, antes das conclusões mas depois dos tópicos em que o debate conceitual e de substâncias deveria ter

sido travado, Becker – sem grandes mediações – proclama: “Freitag reduz Piaget ao empirismo mais primário que se pode encontrar” e, em seguida, igualmente sem nenhuma ponte, “ao mais simplório aristotelismo.” (Becker, pg. 84). E trata a questão como se fosse “residual” (=outros!). Por isso mesmo, não se dá conta de que a acusação de “redução maturacionista” feita no tópico anterior e a de “redução empirista” são efetivamente incompatíveis.

Como Becker não elucida o que ele entende por “empirismo” ou “aristotelismo”, nem fez o esforço de resgatar esses conceitos nos próprios trabalhos de Piaget, fui obrigada a voltar ao meu texto, citando como prova desse “empirismo primário”. É com certa perplexidade que verifico que o trecho que o professor de psicologia da educação tomou como base para a sua crítica se refere à descrição do primeiro estágio do desenvolvimento lógico: o estágio sensório-motor. Início a descrição desse estágio (e é esse o trecho sobre o qual tropeçou meu crítico) dizendo: “O estágio sensório-motor é aquele em que a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe através dos seus sentidos.” (Freitag, 1948, pg. 58).

Se essa for a “prova” para demonstrar minha “redução empirista mais primária” da teoria de Piaget, Becker realmente tem um conceito muito particular de “empirismo”. Se os *sentidos* não tivessem importância primordial no desencadeamento da psicogênese, Piaget não teria recorrido – para a caracterização do primeiro estágio ou nível de organização do pensamento – ao conceito “*sensorimoteur*”.

Em seu livro *La Naissance de L'Intelligence chez l'Enfant* (1937) ele dedica dois vastos capítulos aos temas da “sucção”, “visão”, “phonation et audition” e à “pré-hension”, ressaltando a importância das “reações circulares primárias” que coordenam sistematicamente esses sentidos entre si e permitem que as primeiras reações aos estímulos externos (como o leite materno) sejam transformados, por sua vez, em estímulos associando-se uns aos outros numa cadeia cumulativa de ações e reações.

Becker descarta em seu tópico “outros” a importância do conceito de reação circular na construção da inteligência, conceito ao qual Piaget dedicou vários capítulos, diferenciando entre reações circulares primárias, secundárias e terciárias, como fundamentos para a constituição dos “esquemas”, as verdadeiras estruturas cognitivas.

A referência às polaridades “estímulo-resposta” e “ação-reação” não decorre de uma falsa interpretação que Freitag faz da obra de Piaget, mas é feita pelo próprio Piaget, para elaborar a sua teoria e situá-la no contexto das teorias já existentes. Se o associacionismo privilegia a relação $S \rightarrow R$ de

maneira unilateral, sua teoria propõe uma relação recíproca $S \leftrightarrow R$ ou, como prefere elucidar: $S \rightarrow (Og) \rightarrow R$ (cf. Piaget & Inhelder, 1966, pg. 9).

Para Piaget, o “empirismo” é uma doutrina-limite cuja manifestação mais explícita se deu no associacionismo de Skinner, concretizando-se ainda em outras formas de associacionismo (reflexo condicionado, o *transfer* associativo ou o associacionismo da imagem). Piaget ainda identifica uma vertente metafísica (Aristóteles) e outra fenomenológica (Husserl) do empirismo. Segundo Piaget, todas essas formas de empirismo incorrem em dois equívocos: acreditam na existência de uma experiência “em si” e na pressão direta dessa experiência sobre o espírito do sujeito. É por isso que o associacionismo privilegia a percepção face à construção cognitiva, a reação face à ação. (Cf. Piaget, 1937, pg. 316 ss).

Recorri à psicologia genética para realizar o meu estudo sobre a construção das estruturas de consciência de crianças de diferentes contextos sociais, na convicção de que ela poderia abrir uma “brecha” para tirar a teoria da falsa consciência e da ideologia dos impasses a que chegaram na discussão sociológica e política. Se estas teorias compreendem a falsa consciência como meros reflexos das estruturas e dos interesses de classe, “a psicogênese contrapõe-se a essa perspectiva sociocêntrica limitadora, alertando para o fato de que a dinâmica do processo de constituição da consciência precisa ser buscada também na própria criança, que com sua vitalidade, seu potencial genético, sua ação e interação *colabora na construção das estruturas de consciência, não sendo uma ‘tábula rasa’* na qual meramente as estruturas societárias deixam suas marcas.” (Freitag, 1984, pg. 215, grifo meu, B.F.).

Este trecho do meu livro tira qualquer fundamento à crítica de Becker de que eu estaria reduzindo Piaget a um empirismo primário. E a “redução aristotélica”?

A redução aristotélica de Piaget estaria sendo feita por mim na medida em que eu não diferencio entre “abstração simples (experiência física) ou aristotélica” e “abstração reflexiva” (cf. Becker, pg. 84).

É verdade que não introduzi esses dois conceitos em *Sociedade e Consciência* (1984), embora os discuta, amplamente, em *Piaget: Encontros e Desencontros* (1985) texto não consultado por Becker. E se não discuto esses conceitos em *Sociedade e Consciência* é simplesmente porque o próprio Piaget somente passou a usá-los de forma clara e sistemática em seus estudos sobre a contradição (1974), a equilíbrio (1975), em suas “*recherches sur l'abstraction réflexive*” (1977) e seus estudos de epistemologia genética mais recentes (Piaget & Garcia, 1983), portanto em trabalhos da úl-

tima fase de sua produção, não os usando na descrição e teorização inicial dos três modelos psicogenéticos.

Becker mais uma vez não cumpre o que promete. Introduz os termos, sem discutir o seu significado mais profundo, o que não o impede de estabelecer o seguinte paralelo: à abstração simples (ou aristotélica) corresponderia “a conscientização”, e à “abstração reflexiva”, a “tomada de consciência”. A sua crítica do “reducionismo aristotélico de Piaget” reduz-se, pois, ao fato de eu não ter – na leitura do meu crítico – compreendido o processo de construção do pensamento como uma tomada de consciência (isto é, abstração reflexiva) e sim como mera “conscientização” (isto é, abstração simples ou aristotélica).

De novo Becker assume como própria uma opinião exposta por mim, atribuindo-me uma posição contrária. Convido a meu crítico a ler comigo a nota da página 18/19 em que introduzo os conceitos piagetianos de “pensée”, “vie mentale”, “raisonnement” e estruturas cognitivas: “O desenvolvimento do pensamento de um nível elementar inicial a um nível cada vez mais elevado, significa igualmente a tomada de consciência crescente da criança no mundo externo (do objeto e social) como do interno (descontextualização) vis-à-vis ao externo.” (Freitag, 1984).

Mas as coisas não são tão simples, como as julga Becker. Piaget não se restringiu a dois, como pretende o meu crítico, mas introduz três níveis de abstração: a “abstraction empirique”, a “abstraction réflexive” e a “abstraction réfléchie”, elucidadas de maneira brilhante pelo próprio Piaget em seu debate com Chomsky em Royaumont (Piatelli-Palmarini, 1979). As abstrações empíricas se referem aos objetos físicos exteriores ao sujeito, permitindo somente generalizações indutivas. As abstrações “réfléchissantes” são identificadas com as abstrações lógico-matemáticas que permitem generalizações construtivas. E, finalmente, as abstrações “réfléchies” ou “la pensée réflexive”, reorganizam em um novo patamar da reflexão os elementos já contidos nos dois níveis de generalizações anteriores, dando-lhes uma nova coerência. Esta última forma da abstração trabalha, portanto, em favor de um novo equilíbrio, estabelecendo comparações explícitas e assumindo uma função “completiva”. (Cf. Piatelli-Palmarini, pg. 56-58): “De modo geral, todo ato de refletir sobre um novo patamar, engendra a necessidade de uma reorganização, e é a esta reconstrução produtiva das novidades que chamamos de ‘reflexão’.” (ibid., pg. 57).

A crítica que Piaget e Garcia fazem a Aristóteles em *Psychogenèse et Histoire des Sciences* (1983) é de não ter-se dado conta

do funcionamento desses mecanismos da reflexão. “Aristóteles utilizou a lógica das relações, ignorando-a na construção de sua própria lógica” (ibid., pg. 37), incorrendo assim, em dois equívocos: confundiu o geral com o necessário e o factual com o normativo. Aristóteles é enquadrado no “empirismo metafísico” por não ter refletido os fundamentos epistemológicos do seu próprio procedimento.

A acusação de que eu estaria “aristotelizando” Piaget significaria assim que eu o estaria expondo à mesma crítica que foi feita a Aristóteles, isto é, a de que ele não refletiu os fundamentos epistemológicos da lógica, o que equivale dizer que ele não criou a epistemologia genética.

Becker fica nos devendo a prova de mais essa acusação.

Copenhague, 14 de setembro de 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Fernando. Uma Socióloga lê Piaget: As confusões conceituais de Barbara Freitag, in: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12 (1): 79-85, jan./jun. 1987.
- BERRY, J. W. & DASEN, Pierre. *Culture and cognition*. Readings in Cross-Cultural Psychology, London, Methuens 1974.
- DASEN, Pierre (ed.): *Piagetian Psychology*. Cross-Cultural Contributions. N. York, Gardner Press 1977.
- FREITAG, Barbara. *Der Aufbau kindlicher Bewusstseinsstrukturen im gesellschaftlichen Kontext*, München, Fink Verlag 1983.
- FREITAG, Barbara. Cognitive and linguistic structures: Bernstein and Piaget in interaction. in: *Archives de Psychologie*, Genève (52): 153-174, 1984.
- FREITAG, Barbara. *Sociedade e Consciência*. Um estudo piagetiano na favela e na escola, S. Paulo, Cortez-Ed. Associados 1984.
- FREITAG, Barbara. *Piaget: Encontros e Desencontros*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
- FREITAG, Barbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate. in: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 33-44, maio 1985.
- FREITAG, Barbara. Theorie des kommunikativen Handelns und genetische Psychologie. Ein Dialog zwischen Jürgen Habermas und Jean Piaget. in: *Kölner Zeitschrift für Psychologie und Sozialpsychologie*, 35 (3): 555-576 – September 1983.
- PIAGET, Jean. *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*. Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé, 1975, (1ª edição 1937).
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *La Psychologie de l'Enfant*. Presses Universitaires de France, Paris 1966.
- PIAGET, Jean. Nécessité et signification des recherches comparatives en Psychologie Génétique. in: PIAGET, J. *Psychologie et Épistémologie*, Paris, Éditions Denoel, 1970.
- PIAGET, Jean. *L'Équilibration des Structures Cognitives – Problèmes Central du Développement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

PIAGET, Jean et collaborateurs. *Recherches sur la Contradiction*. Paris Presses Universitaires de France, 1974 (2 vols.)

PIAGET, Jean et collaborateurs. *Recherches sur l'Abstraction Réfléchissante*. Paris Presses Universitaires de France, 1977 (2 vols.)

PIAGET, Jean & GARCIA, Rolando. *Psychogenèse et Histoire des Sciences*. Paris, Flammarion, 1983.

PIAGET, Jean & GARCIA, Rolando. *Vers une Logique des Significations*. Genève, Murionde, 1987.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). *Théories du Langage – Théories de l'Apprentissage*. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris, Seuil, 1979.