

1984 -

INEP

volume 05

151

set./dez. 1984

INEP

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

Presidente da República
João Figueiredo

Ministra da Educação e Cultura
Esther de Figueiredo Ferraz

Secretário-Geral do MEC
Sérgio Mário Pasquali

INEP

volume 65

151

set./dez. 1984

INEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 65, n. 151, p. 507-738, set./dez. 1984

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora-Geral

Lena Castello Branco Ferreira Costa

Diretora de Estudos e Pesquisas

Nancy Ribeiro de Araújo e Silva

Diretor de Planejamento e Administração

Floriano Freitas Filho

Diretor de Documentação e Informação

Paulo de Tarso Carletti

Coordenadora de Editoração e Divulgação

Silvia Maria Galliac Saavedra

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Editor

Jader de Medeiros Britto

Editores Assistentes

Antonio Bezerra Filho
Silvia Maria Galliac Saavedra

Comitê Editorial

Bernardete Angelina Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Helena Lewin

Jader de Medeiros Britto

José Luís Domingues

Luiz Antonio C. Rodrigues da Cunha

Luiz Augusto Fraga Navarro de Britto

Magda Becker Soares

Maria Lais Mousinho Guidi

Newton Sucupira

R. Valmir Cavalcante Chagas

Vera Maria Ferrão Candau

Walter Esteves Garcia

Organização da Edição

Therezinha Félix Cardoso

Liana Monteiro Vieira (estagiária)

Assistente de Produção e Revisão

Antonio Bezerra Filho

Revisão

Antonio Bezerra Filho

Maria Thereza Leandro Nogueira

Liana Monteiro Vieira

Diagramação

Ana Maria Boaventura

Serviços Editoriais

Merby Maria Amorim de Sousa

Tânia Maria Castro

Traduções e Versões

Amabile Pierrotti (A.P.) – Francês

Ana Luiza Fleck Saibro (A.L.F.S.) – Inglês

Maria Tereza Piancastelli de Siqueira

(M.T.P.S.) – Francês

Therezinha Félix Cardoso (T.F.C.) – Inglês

Juscélino Mafra de Oliveira

(J.M.O.) – Espanhol (estagiário)

Capa e Programação Visual

João Carlos Israel de Lima

Revista brasileira de estudos pedagógicos. – v.1, n.1 (jul. 1944).
– Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,
1944 –

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 a 1947.
Trimestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980 – abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãoais.

Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65,
1966/73.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãoais.

Col. Orig. 71538
Ac 71385

Sumário

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

ESTUDOS

A Educação nos Textos Constitucionais Luiz Navarro de Britto	511
Alfabetização: um Estudo sobre Professores das Camadas Populares Sonia Kramer, Marli Eliza D. A. André	523
A Escola Primária numa Perspectiva Histórica (DF/1922-1928) Clarice Nunes	538
O Oficial e o Institucional: os "Cursinhos" no Sistema de Ensino Renan Springer de Freitas	552
MOBRAL: do Discurso à Realidade T. Nádia Jaime Mendonça	576

SEGUNDA EDIÇÃO

Anotações para um Estudo sobre Populismo Católico e Educação no Brasil Vanilda Paiva	595
Sociologia Política da Lei de Diretrizes e Bases João Roberto Moreira	623

DEBATES E PROPOSTAS

Educação e Cultura na Constituição Brasileira	645
Educação e Cultura na Constituição do Estado da Bahia (1947) Anísio Teixeira	685

NOTAS DE PESQUISA

O Espaço Profissional Ocupado pelo Licenciado em Educação Física – um Estudo do Mercado de Trabalho	697
Diagnóstico da Situação do Ensino de Literatura no 1º e 2º Grau em Escolas de Porto Alegre	700
Dinamização de Bibliotecas Escolares a partir de Núcleos de Leitura Recreativa em Escolas de 1º Grau da Rede Oficial de Ensino da Cidade de Campinas	703

DISSERTAÇÕES E TESES	711
--------------------------------	-----

RESENHAS CRÍTICAS	723
-----------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	731
--------------------------------------	-----

A educação nos textos constitucionais

Luiz Navarro de Britto

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Este artigo é desenvolvido em três partes: a primeira apresenta idéias genéricas sobre o conceito de Constituição; a segunda analisa o tratamento dado à educação e ao ensino em uma amostra de vinte Cartas Magnas estrangeiras; e a terceira parte discorre sobre a mesma matéria na história da Constituição brasileira. Como conclusão, defende a necessidade de uma revisão profunda da nossa Constituição, de modo a alcançar normas menores e outras em permanente conflito com a realidade nacional.

Conceito de Constituição

Em teoria pura, pode-se separar e distinguir dois conceitos de Constituição: o primeiro, comportando a articulação de fatores que ordenam e precisam as relações de poder; o segundo, muito mais restrito, precisando apenas as normas jurídicas relativas à estruturação e funcionamento dos órgãos políticos. Em outras palavras, um conceito sociológico e outro normativo.

Em abril de 1862, Fernando Lassalle pronunciou, em Berlim, uma conferência intitulada *O que é uma Constituição*. Para melhor identificar os “fatores reais do poder” ou esta “força ativa e eficaz que informa todas as leis e instituições”, o conferencista imaginou um incêndio total ocorrido na Prússia e que teria devorado todos os arquivos, depósitos, bibliotecas, livrarias, etc., inclusive a tipografia concessionária encarregada da impressão da *Coleção Legislativa*. De um momento para o outro, o Estado viu-se despojado de todas as suas leis, destruídas pelo fogo, e diante da necessidade imperiosa de redigir leis novas. Sendo assim, pergunta Lassalle, poderia o legislador ou legisladores elaborá-las ao seu inteiro arbítrio? Para responder a esta pergunta, Lassalle ainda figura algumas hipóteses. Por exemplo, diz ele, se o legislador quisesse derrubar a coroa, certamente o Rei lhe lembraria que, embora as leis estivessem destruídas, a “realidade” era que o exército lhe permanecia fiel, como os comandantes dos arsenais, os canhões e as baionetas. Ora, acrescenta o conferencista, como vêem, “um rei a quem o Exército e os canhões ... é um fragmento da Constituição”. Mas — continua ele — se, ao contrário, legisladores, monarca e a nobreza resolvessem fazer voltar toda a organização econômica do país aos moldes da Idade Média? Então, a produção mecânica não resistiria uma só jornada. Os grandes empresários, comerciantes e industriais despediriam seus trabalhadores que, insuflados pela fome e pelo dinheiro de seus ex-patrões, se revoltariam. Vejam, escreve Lassalle, como e porque “os grandes industriais, em geral, são também um fragmento da Constituição”.¹

¹ LASSALLE, Fernando. *Que es una constitución?* Buenos Aires, Siglo Veinte, 1946. p. 52-68

Isto não quer dizer, contudo, que a Constituição enquanto norma seja mera transcrição dos fatores reais do poder, como acredita Lassalle. Esta questão, aliás, tem o sabor das contendas bizantinas. De um lado, costuma-se apontar pensadores como Stammler e Hans Kelsen que defenderiam a tese do Direito como determinante da sociedade. De outro lado, figuraria Karl Marx como patrono do ponto de vista contrário, isto é, de que as condições econômicas determinam o Direito. Parece, entretanto, que nenhum deles deve ser considerado prisioneiro dessas estreitas guaritas. Em verdade, Stammler e Kelsen não negaram a historicidade ou o influxo social atuante sobre as leis. Da mesma forma, Marx e Engels não contestaram a reação do Direito sobre o domínio econômico.² De fato, os textos jurídicos exprimem as forças reais e efetivas do poder ao mesmo tempo que atuam sobre elas. A vida de algumas instituições influi e pode até mesmo reformular o contexto sócio-político. Se na maioria das vezes elas emergem de concessões, a sua dinâmica pode surpreender e inovar. Ou ainda, casos existem em que elas aparecem como uma extravagância intelectual e, no entanto, depois de implantadas, despertam relações e atividades inéditas que estimulam ou extirpam agentes da realidade. Isto é tanto mais verdadeiro quando as sociedades políticas contemporâneas, comprometidas com a fidelidade democrática, quase nunca osam negar, formalmente, certos cânones e prerrogativas. De sorte que algumas das normas constantes dos textos constitucionais refletem muito menos uma realidade fática do que ideais, “princípios éticos de direito”, cultuados pela consciência jurídica da época. Aliás, se assim não fosse, se houvesse “perfeita coincidência entre o que sucede e o que deve suceder no mundo político — aduz Nelson Sampaio —, a Constituição como norma seria dispensável”.³ Por isso mesmo, escreve Georges Burdeau que através de “toda uma série de prescrições, as constituições modernas desenham os contornos, não de ordem social existente, mas do que deve ser a estrutura da sociedade de provir”. O seu papel, “é precisamente o de indicar objetivos, muito mais do que consagrar um estado de fato”.⁴

Neste sentido impõe-se o conceito normativo de constituição como um conjunto de regras que estruturam os órgãos supremos do Estado ou de todo e qualquer grupo político. É “o estatuto do poder”. Uma dificuldade, entretanto, se esboça no momento de identificar estas regras, obrigando juristas e politistas a utilizarem dois velhos e clássicos critérios: o material e o formal.

A Constituição do ponto de vista material seria um acervo de preceitos normativos, considerados os mais importantes para a organização do Estado. Assim, pode-se reconhecer hoje como constitucionais as normas relativas à forma do Estado, ao mecanismo do governo, seus órgãos e competências, bem como os objetivos dos governantes e direitos dos governados. Em outras palavras, são as regras que dispõem sobre o modo de designação, estrutura e funcionamento do poder. Escritas ou costumeiras, o que

² Ver SALDANHA, Nelson Nogueira. A sociedade e a constituição. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte : 220-65, jan. 1959; SOUZA, W. P. Albino de. Do econômico nas constituições vigentes. Belo Horizonte, Edições RBEP, 1961. v. 1., p. 38; PLEKÁNOV, G. Les questions fondamentales du marxisme. Paris, Editions Sociales, 1945. p. 44

³ SAMPAIO, Nelson. O poder da reforma constitucional. 2.ed. Salvador, Imprensa Oficial, 1961. p. 10

⁴ BURDEAU, Georges. *Traité de science politique*. Paris, LGD et J., 1950. v.III, p. 108

importa no reconhecimento destas regras como normas constitucionais é o seu conteúdo, o seu objeto.

Mas, indaga Georges Vedel, onde começam ou terminam estes preceitos mais importantes? A qualificação em “mais importantes” impõe não somente juízos variáveis no tempo-espaço, como também uma mensuração dificilmente realizável na prática.⁵ Daí partir-se para aceitar, como elementos de identificação das normas constitucionais, determinados requisitos externos que figurariam o conceito forma de Constituição.

Do ponto de vista formal, então, a Constituição é um texto escrito, elaborado por órgão especial e segundo um “processo mais ou menos solene”. As normas assim nascidas e previstas neste documento, ainda que estranhas à organização propriamente dita do poder, são classificadas de constitucionais. Ressalte-se, como exemplos, a Lei francesa de 1926 sobre a Caixa de Amortização, a Emenda suíça de 1893 relativa à matança de gado, a prática constante nos Estados-membros norte-americanos de legislação constitucional sobre certos tipos de indústrias, bem como as disposições da Lei Magna brasileira sobre a gratuidade do casamento civil, a propriedade de marcas e indústrias ou a instituição do júri. Ao realizar estes enxertos, geralmente avaliados como alheios ao conteúdo lógico de uma Constituição, o legislador pretende proteger certos princípios, que considera de real importância para a vida da comunidade. Daí porque, toda Lei Maior “é muito mais uma obra de circunstâncias do que de lógica jurídica. As Constituições saídas dos cérebros dos técnicos, ensina Mirking Guetzévitch, são raramente viáveis”. Referindo-se ao século XVIII, o mestre francês assinalou que “a obra constitucional e legislativa da Revolução não foi jamais uma simples aplicação de teorias políticas...” Diante dos “perigos que ameaçavam o país, os homens da Convenção tomaram medidas imediatas, enérgicas, que foram grandes realizações políticas...”⁶

A educação em algumas constituições estrangeiras vigentes

Cada Constituição reflete o seu tempo e o seu espaço, com as adaptações que incorpora em sua história. Cada uma, portanto, tem o seu “*génie propre*”.

Em um conjunto de vinte textos Constitucionais vigentes, reunidos pela facilidade de acesso e consulta, é possível destacar-se alguns aspectos de relevo distribuídos em três grupos distintos: quatro Cartas datadas de 1781 a 1900; oito promulgadas de 1917 a 1961 e ainda oito entre 1976 e 1982.

O primeiro grupo acha-se composto pelas Constituições norte-americana (1787), sueca (1809), colombiana (1886) e australiana (1900). A mais antiga e a última não se referem à educação ou à instrução. A segunda fala de regulamentos sobre o “ensino e educação” (cap. 8, art. 7º, 6), enquanto a colombiana trata da matéria em quatro artigos dedicados à liberdade, gratuidade e compulsoriedade do ensino, segundo dispoñha a Lei (art. 41), à competência territorial (arts. 7º e 187), aos poderes do Presiden-

⁵ VEDEL, Georges. *Manuel élémentaire de droit constitutionnel*. Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1949. p.112

⁶ GUETZÉVITCH, Mirking. *Les constitutions européennes*. Paris, Presses Universitaires de France, 1951. v.I, p.11-2

te da República (art. 120, 13), e a investimentos em educação pública não inferiores a 10% dos gastos orçamentários (art. 41 a partir de 1958).

Embora de épocas bem diferentes e ressalvada essa última que apenas se detém em grandes princípios, constata-se um enorme pudor ou negligência constitucional sobre o assunto. Observe-se, ademais, que os outros três países registram hoje índices de atendimento escolar dos mais avançados em todo o mundo.

O segundo grupo compreende as Constituições dos seguintes Estados: México (1917), Indonésia (1945), Costa Rica (1949), Japão (1946), República Federal da Alemanha (1949), França (1958), Costa do Marfim (1960) e Venezuela (1961).

A Lei Maior da Indonésia, reposta em vigor em 1959, limita-se a consagrar, em seu artigo 31, o direito à educação e a prever um "sistema educacional nacional".

As Cartas do México, da Costa do Marfim e da França ocupam-se, em dois artigos, da educação e do ensino. A primeira reporta-se à propriedade e às instituições que fazem "a difusão do ensino" (art. 27, III) e ao poder do Congresso para criar escolas e "distribuir convenientemente entre a Federação, os Estados e os Municípios o exercício da função educativa", com os recursos correspondentes (art. 73, XXV). A Constituição da Costa do Marfim, de seu turno, inclui a educação entre os assuntos a serem previstos em Lei (art. 41) e possibilita acordos entre os Estados para "a cooperação em matéria de ensino superior" (art. 70). Além disso, o seu Preâmbulo alude à Declaração do Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (que não cuida especificamente de educação) e à Declaração Universal de 1948. Por fim, a Lei Fundamental francesa reza que a Lei disporá sobre os princípios fundamentais do ensino (art. 38) e que a "Comunidade" exercerá o controle do ensino superior (art. 78).

Com a mesma sobriedade desses textos, a Constituição japonesa refere-se à liberdade acadêmica (art. 23), ao direito à educação e "educação compulsória" (art. 26), bem assim a dinheiro público em empreendimentos educativos sob o controle do Estado (art. 89).

A Lei Fundamental da República Federal da Alemanha estende-se um pouco mais. Cinco artigos dedicam-se à liberdade do ensino (art. 5º), à educação como "direito natural dos pais" e ação comunitária (art. 6º, 2 e 3), ao ensino fiscalizado pelo Estado, ensino religioso e escolas particulares (art. 7º), à perda da liberdade de ensino (art. 18) e à Federação como incumbida de determinar os princípios gerais do ensino superior (art. 75, 1a).

Os dois últimos componentes do grupo são as Constituições da Venezuela e da Costa Rica. A primeira discorre sobre a educação compulsória, que remete à Lei (art. 55), bem como sobre a liberdade de ensino (art. 79), educação, liberdade e democracia (art. 80), estabilidade do professor (art. 81), requerimentos em Lei para a profissionalização (art. 83) e enfatiza que cabe ao Poder Nacional fixar as bases e diretrizes da educação (art. 136, 16). A Lei Maior da Costa Rica devota o seu Título VII à "Educação e Cultura" em 12 artigos, dos quais 4 dizem respeito à Universidade. Também o artigo 121 assinala a competência da Assembléia Legislativa para criar estabelecimentos de ensino.

Em todo o grupo, malgrado a preocupação das Constituições de após 2ª guerra mundial com a incorporação assumida dos direitos do homem e de suas implicações sociais, verifica-se o cuidado em evitar, nos seus textos, compromissos de ordem técnica e administrativa. Todos eles restringem-se a expor declarações político-ideológicas, de ampla densidade educacional.

O terceiro grupo abrange também oito Constituições: Portugal (1976), União Soviética (1977), Espanha (1978), República Islâmica do Iran (1979), República do Togo (1979), Zaire (1980), Canadá (1982) e República Popular da China (1982).

Os lugares dispensados nesses documentos à educação e ao ensino são bastante desiguais.

A Carta da República do Togo silencia sobre a matéria. Uma referência indireta encontra-se somente no seu Preâmbulo ao sublinhar o respeito à Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.

A "Lei Constitucional" iraniana, por sua vez, alude à educação apenas no seu artigo 30, obrigando-se o Estado a oferecer o ensino até os estudos secundários e a incentivar estudos mais avançados.

A Constituição do Canadá, incorporando as leis constitucionais de 1862 a 1975, detém-se no ensino bilingue (art. 23) e na manutenção de "escolas separadas e outras escolas confessionais" (art. 29).

As Leis Fundamentais soviética e chinesa disciplinam a educação em três artigos. A primeira prevê no seu artigo 25 o "sistema único de instrução pública", destacando ainda a "educação moral e ética" (art. 27) e o direito à instrução (art. 45). A última possui um extenso dispositivo em que ressalta a educação planificada, os distintos tipos de escola, a supressão do analfabetismo e "uma educação política, cultural, científica e profissional" (art. 20). Além disso, o artigo 22 fala da "educação ideológica e moral" e o 44 do "direito e dever de receber educação".

A Constituição espanhola ocupa-se da liberdade de cátedra (art. 20, 1, "c"), da competência no ensino das Comunidades autónomas (art. 148) e da competência exclusiva do Estado para homologar os títulos académicos (art. 149). Um longo artigo refere-se ao direito à educação, educação e princípio democrático, formação "religiosa e moral", ensino básico "obrigatório e gratuito", participação, inspeção do sistema, ajuda a centros docentes e autonomia das universidades (art. 27).

A Carta do Zaire trata da matéria em cinco artigos: contra a discriminação na educação (art. 12), liberdade de expressão no ensino (art. 17), direito e dever dos pais à educação dos filhos (art. 19), escolas públicas e privadas "controladas pelo Movimento Popular da Revolução" (art. 20) e fixação pela Lei dos "princípios fundamentais" do ensino (art. 87).

A Constituição portuguesa é a mais minuciosa deste terceiro grupo. Onze artigos discorrem contra a discriminação pela instrução (art. 13, 2), sobre o dever de educação dos pais (art. 36, 5), liberdade de aprender e ensino não confessional (art. 42), dever do Estado em cooperar com os pais (art. 67, "c"), proteção ao "acesso ao ensino" (art. 70, "a"), direito à educação e à "democratização da educação" (art. 73, 1 e 2), igualdade de ensino, ensino básico "universal, obrigatório e gratuito", gratuidade progressiva "de todos os graus de ensino" (art. 74), criação da rede de ensino do Estado e particular (art. 75), acesso à universidade (art. 76), coordenação dentro do "Plano" da política educacional com a economia do país (art. 91, 2) e competência da Assembleia da República para legislar as "Bases do sistema de ensino" (art. 167, "n").

Em verdade, só esse último documento alonga-se com disposições mais pormenorizadas. Aproxima-se, assim, da Constituição da Costa Rica, incluída no segundo grupo, e que também alude a uma grande variedade de domínios da educação.

A educação nas constituições brasileiras

De 1824 a 1967, as seis Cartas Magnas brasileiras têm se ocupado da educação e do ensino com formas muito distintas. A partir de 1934 os textos são mais numerosos e, em conseqüência, se detêm em aspectos bem mais particularizados. Por outro lado, o estudo dessas disposições, pelos constitucionalistas, traduz em geral muito pouco interesse no aprofundamento de suas análises.

A Carta de 1824 apenas declara que a "instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, 32) e menciona "colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes." (art. 179, 33). Segundo observa Afonso Arinos de Melo Franco, essa Constituição foi redigida pelos dez membros do primeiro Conselho de Estado. Essa "elite elaborou, em um mês de trabalho, o mais sadio e o mais sociologicamente autêntico de todos os documentos constitucionais da vida do Brasil independente".⁷ Em 1834, a Lei 16 (Ato Adicional) reconheceu a competência das Assembleias Provinciais para legislar sobre "instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral" (art. 10, 2º).

A Lei Maior de 1891 foi também muito sóbria. Somente se refere à competência privativa do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior (arts. 34 e 30), à criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados (art. 35, 3º), prover instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, 4º) e que o ensino será leigo quando ministrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, 6º). Essa última disposição resulta de emenda de Rui Barbosa ao Projeto da Comissão de Juristas. Do texto definitivo, por sua vez, foi excluída a regra sobre a liberdade de aprender e de ensinar constante desse último projeto.⁸ As Emendas de 1926 não alteraram os dispositivos sobre a educação.

Comentando essa Constituição, Aurelino Leal dedicou poucas linhas às três primeiras normas referidas. Chamou o inciso 3º do artigo 35 de "uma prova de redundância", contendo matéria já inutilmente versada no inciso anterior e adverte que o verbo "prover" do inciso 4º desse mesmo artigo significava "fornecer, munir", pois o governo federal mantinha "como estabelecimentos de ensino secundário, o Colégio Pedro II (internato e externato) e o Colégio Militar". Discutindo "a questão do ensino primário federal", o jurista acrescenta que o § 2º do artigo 35 dá essa faculdade à União e que a ela é defeso, sim, diminuir a autoridade política e administrativa dos Estados e não atender a uma necessidade "mais nacional do que estadual".⁹

Em 1934, sob a influência dos inúmeros movimentos de idéias que reclamavam mudanças na educação brasileira, a Lei Fundamental de 16 de julho deteve-se longamente

⁷ FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *Idéias políticas do constitucionalismo imperial*. In: O PENSAMENTO constitucional brasileiro. (Brasília), Câmara dos Deputados, 1978. p.30

⁸ BARBOSA, Rui. *A constituição de 1891*. In: _____, *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1946. v.17, p.98, 100, 286 e 346

⁹ LEAL, Aurelino. *Tema e prática da Constituição Federal Brasileira*. Rio de Janeiro, F. Briquet & Cia. Editores, 1925. p.784, 812-4

no disciplinamento da matéria. Treze artigos e mais três dispositivos dispõem sobre as “diretrizes da educação nacional” (art. 5, XIV), a “instrução pública em todos os seus graus” (art. 10, VI) e até sobre “estímulos a educação eugênica” (art. 138, “b”). O artigo 139 determina o “ensino primário gratuito” prestado pelas empresas e o artigo 20 das Disposições transitórias assegura “a inamovibilidade, a vitaliciedade e a irredutibilidade de vencimentos” aos professores dos institutos oficiais de ensino superior destituídos em 1930. O capítulo II do título V, com seus onze artigos (148 a 158), constitui entretanto a parte mais densa e mais significativa. Vale destacar algumas normas como a fixação de um Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário”, a liberdade de cátedra e a aplicação pela União e pelos Municípios “de nunca menos de dez por cento” e pelos Estados e Distrito Federal de “nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. Ademais, o artigo 157, com seus dois parágrafos, obriga aos poderes públicos a reserva de “uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”.

João Mangabeira, em seus comentários famosos, silencia sobre a parte da educação. Apenas se posiciona favorável à “A Instrução Primária nas Fazendas”, objeto do artigo 124, § 6º, do Anteprojeto da Constituição.¹⁰ Antonio Marques dos Reis transcreve os artigos 148 a 158 sem nada acrescentar.¹¹ Araújo Castro, por sua vez, faz acompanhar a transcrição do capítulo com observações sobre a liberdade do ensino, a “manutenção do ensino” e o ensino religioso, citando nessas últimas Teixeira Mendes e as legislações alemã, norte-americana e suíça.¹²

A Carta de 1937 apareceu menos loquaz. Mas, ao contrário dos compromissos ideológicos de 34, os assumidos pelo novo Documento entregaram-se a princípios extravagantes como o “ensino cívico” (art. 131), a promoção da “disciplina moral” ou o ensino “profissional destinado às classes menos favorecidas” como “primeiro dever do Estado” (art. 129). Registrada a competência da União para fixar as bases e os quadros da educação nacional (art. 15, IX), legislando ainda sobre as suas diretrizes (art. 16, XXIV), o artigo 125 reconhece a “educação integral” da prole como “direito natural” dos pais, e os artigos 128 a 133 tratam da fundação de instituições de ensino, ensino pré-vocacional, educação cívica, ensino religioso e ensino primário obrigatório e gratuito, sem “excluir o dever de solidariedade dos menos com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Araújo Castro distribui em seis páginas os seus comentários sobre a educação no Estatuto maior da ditadura Vargas, duas delas dedicadas ao ensino religioso. As outras páginas apresentam simplesmente os temas focalizados no texto constitucional, como a

¹⁰ MANGABEIRA, João. Em torno da Constituição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1934. p.189-90

¹¹ REIS, Antonio Marques dos. Constituição Federal Brasileira de 1934. Rio de Janeiro, A. Coelho Branco Fº, 1934. p.259-60

¹² CASTRO, Araújo. A nova Constituição Brasileira. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1936. p.489-96

liberdade do ensino, educação às classes menos favorecidas, ensino primário, aperfeiçoamento físico e moral da juventude ou o Conselho Nacional de Educação.¹³

A Constituição de 1946, além do capítulo II, título VI, destinado à educação e à cultura, refere-se à competência da União e à competência supletiva dos Estados (art. 5º, XV, “d” e art. 6º), à revalidação de diplomas conferidos por estabelecimento de ensino estrangeiro (art. 161), à acumulação de cargos de magistério (art. 185), à vitaliciedade dos professores catedráticos (art. 187) e a uma comissão de professores, escritores e jornalistas que “opine” sobre a denominação do idioma nacional (disposições transitórias, art. 35). Do capítulo II, oito artigos consagram-se especificamente à educação. O artigo 166 reporta-se ao direito à educação e o artigo 167 ao ensino público e privado. O artigo 168, desgalhado em sete incisos, discrimina os seguintes “princípios”: ensino primário obrigatório em língua nacional, ensino primário oficial gratuito, obrigação das empresas com mais de cem pessoas a manterem ensino primário gratuito e às industriais e comerciais a aprendizagem aos trabalhadores menores, ensino religioso, concurso e vitaliciedade para os professores do ensino secundário e superior, liberdade de cátedra. O artigo 169 estipula que a União investirá nunca menos de 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Os artigos 170, 171 e 172 ocupam-se dos sistemas de ensino, enquanto o parágrafo único do artigo 174 ordena a criação de “institutos de pesquisas”, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Anotando essas disposições constitucionais, Eduardo de Azevedo Espínola nada acrescenta ao estudo das mesmas.¹⁴ Também Carlos Maximiliano muito pouco se atém à análise das normas.¹⁵ Temístocles Brandão Cavalcante, porém, estuda com mais vagar as regras ditadas na Lei Maior, sob “a influência da moderna técnica constitucional, que ampliou o conceito daquilo que deve incluir entre as normas constitucionais”. Discute o direito à educação, a liberdade de ensino, o “monopólio do Estado e outros sistemas”, bem assim “a questão do ensino religioso”. Pequenas informações são ainda prestadas sobre os quatro primeiros “princípios” do artigo 168, sobre o provimento e a liberdade de cátedra, sobre os sistemas de ensino e sobre os 10% e 20% conferidos à educação pelo artigo 169.¹⁶

A Lei Maior vigente cuida extravagantemente de detalhes normativos. Em 14 artigos, com muitos parágrafos, incisos e alíneas, desdobram-se os assuntos relativos à educação e ao ensino. O artigo 8º remete à União a competência para estabelecer e executar planos nacionais (inciso XIV), legislar sobre diretrizes e bases (inciso XVII, “q”) e também prevê a competência supletiva dos Estados (parágrafo único). O inciso II, artigo 9º, diz respeito à colaboração dos poderes públicos com as igrejas e cultos religio-

¹³ CASTRO, Araújo. A Constituição de 1937. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1938. p.309-14

¹⁴ ESPÍNOLA, Eduardo de Azevedo. A nova Constituição do Brasil. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1946. p.175, 431

¹⁵ MAXIMILIANO, Carlos. Comentários à Constituição Brasileira. 4.ed. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1948. v.3., p.213-7

¹⁶ CAVALCANTE, Temístocles Brandão. A Constituição Federal comentada. Rio de Janeiro, José Konfino, 1949. v.4. p.81-109

...
sos, “notadamente no setor educacional...” O artigo 15, parágrafo 3º, alínea “f”, consigna a intervenção nos Municípios quando não forem aplicados no ensino primário 30% da receita tributária comunal. O artigo 19, inciso III, alínea “c”, veda a imposição de impostos sobre instituições de educação. O artigo 99, em seus incisos I, II e III, bem como em seu parágrafo 3º normatiza a acumulação de cargos docentes. O inciso I do artigo 114 permite a acumulação do cargo de juiz com outro “cargo de magistério superior”. O artigo 166, inciso XX, excepciona a aposentadoria aos 25 e 30 anos. O artigo 197 determina assistência “educacional, se carente de recursos”, para o ex-combatente. A Emenda nº 12/78 assegura aos deficientes “educação especial e gratuita” (artigo único, I). Além dessa riqueza de casuísmos, o título IV da Constituição agrupa as disposições seguintes:

“Art. 175.

§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição, que a lei regulará;

V – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

VI – o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e

VII – a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 179. As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvado o disposto no § 8º do artigo 153.

Parágrafo único. O Poder Público incentivará a pesquisa e o ensino científico e tecnológico.”

Os constitucionalistas brasileiros pouco se debruçam sobre esses dispositivos.¹⁷ Paulo Sarazate cita Lourenço Filho quanto ao “valor do ensino popular”. Anísio Teixeira sobre o sistema pluralista do ensino e se estende sobre a “Educação e Desenvolvimento”.¹⁸ Manoel Gonçalves Ferreira Filho sublinha três sortes de “valores” no *caput* do artigo 176: unidade nacional, liberdade e solidariedade humana. Observa ainda que o ensino superior gratuito beneficia “as classes mais altas da população”, restando “letra morta” a regra constitucional.¹⁹ José Afonso da Silva, de seu turno, escreve ligeiramente sobre os princípios reformadores da educação, direito à educação, ensino público e privado, sistemas de ensino, ensino pago e gratuito e direito ao ensino como complemento do direito ao trabalho.²⁰ Por fim, somente Pontes de Miranda dedica mais de trinta páginas aos artigos 176 a 178. Recorrendo sempre à instrução histórica de toda a vida constitucional brasileira, o Mestre discorre sobre a política do ensino, gratuidade da escola pública, “liberdade de estudo”, escola única, língua nacional e ensino, graduação do ensino, ensino religioso, liberdade de cátedra, recursos para a educação, supletividade do sistema federal e assistência educacional aos necessitados. Destaco alguns dos seus comentários sobre esses temas:

“A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à educação e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí é iludir o povo com artigos de Constituição ou de leis... O curso secundário e o superior gratuitos e facultativos a todos, sem seleção, permitem o acesso à ciência, à

¹⁷ MELLO FILHO, José Celso de. *Constituição Federal comentada*. São Paulo, Saraiva, 1984. p. 417-21

MALUF, Sahid. *Direito constitucional*. São Paulo, Saraiva, 1983. p.508-10

JACQUES, Paulino. *A Constituição explicada*. Rio de Janeiro, Forense, 1970. p.181-4

MAGALHÃES, Roberto Barcellos. *A Constituição Federal de 1967 comentada*. Rio de Janeiro, José Konfino, 1967. t.2, p.526-9

¹⁸ SARAZATE, Paulo. *A Constituição do Brasil ao alcance de todos*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1967. p.521-4

¹⁹ FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Comentários à Constituição Brasileira*. São Paulo, Saraiva, 1983. p.709-16

²⁰ SILVA, José Afonso da. *Constituição Federal comentada*. São Paulo, Saraiva, 1984. p.417-21

cultura, por parte de quaisquer retardatários. Os observadores superficiais, os que vivem a vida sem na ver, não suspeitam das resistências tenazes, ou que o subconsciente e consciente egoísta de uma classe, ou de um grupo social, se opõem às mais justas medidas. O mal tem raízes duras... Na situação difícil em que se vai achar o Brasil, em vez de se disseminarem as escolas, se pedem emissões e dólares emprestados. Por outro lado, há interesses internacionais em que o país, com as riquezas minerais que tem, não se desenvolva intelectualmente, com o que terá meios para se recusar à exploração pelos trustes. A arma que o alto capitalismo mais teme, nesse momento do mundo, depois que perdeu o campo chinês das dilapidações, é a alfabetização do Brasil."

Atente-se para o fato de que a 2ª edição da obra de Pontes de Miranda foi publicada em 1972.²¹ Certo, a bibliografia brasileira não se esgota nas obras aqui mencionadas. Embora não muito rica, ela dispõe de outros textos relevantes como diversos Pareceres do Conselho Federal de Educação e de trabalhos como o de R.A. Teodoro de Dio.²²

Ora, com as emendas agregadas nos seus dezessete anos, a Constituição atual comporta uma série de dispositivos flagrantemente dispensáveis. Como a própria Carta, no seu todo, entronizaram-se reivindicações e providências, de que poderiam cuidar a legislação ordinária e até a via regulamentar. Seria entretanto muito difícil expurgar essas disposições sem uma revisão profunda da Lei Maior, em que se alterem a sua estrutura e sistemática.

Malgrado essa reserva, o capítulo X parece merecer um reestudo em profundidade e talvez uma reforma mais urgente, considerando-se a natureza de certas normas e a inquietação que algumas delas promovem na vida brasileira. Refiro-me ao parágrafo 4º do artigo 175, incisos III, IV e VI, parágrafo 3º do artigo 176 e parágrafo 2º do artigo 177.

Conclusão

Nas três partes deste trabalho relembro idéias genéricas sobre o conceito de Constituição, analiso o tratamento da educação e do ensino em uma amostra de vinte Cartas Magnas estrangeiras e estudo de modo sintético a mesma matéria na história constitucional brasileira.

Dessa história e de reflexões em torno de nossa Lei Maior vigente, parece imprescindível a sua revisão imediata, alcançando normas menores e outras em permanente conflito com a realidade nacional. Dir-se-á que estimulo mais uma reforma. Mas o novo texto não foi escrito sobre pedra, como o Código de Hamurabi, e a nossa sociedade é formada de homens que têm o dever de consertar o que o tempo desmentiu e condenou.

Recebido em 27 de julho de 1984

²¹ MIRANDA, Francisco Cavalcante Pontes de. *Comentários à Constituição de 1967* (com a Emenda nº 1, de 1969). São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais S.A., 1972. p.333-64

²² DI DIO, R. A. Teodoro. *Constituição à sistematização do Direito Educacional*. Taubaté, Imprensa Universitária, 1982.

Luiz Navarro de Britto, Doutor em Direito Constitucional e Ciência Política pela Faculdade de Direito e Ciências Econômicas da Universidade de Paris, é Professor Adjunto do Curso de Mestrado em Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Diretor de Assuntos Educacionais da Organização dos Estados Americanos (OEA).

This article is developed in three parts: the first part presents generic ideas on the concept of Constitution; the second one analyses the treatment conferred to education and teaching in a sample of twenty foreign Magna Cartas and the third one presents the same subject in relation to the history of the Brazilian Constitution. As a conclusion the work emphasizes the necessity of a deep revision in our Constitution, which should attain smaller rules and also those which are in permanent conflict with our national reality. (A.L.F.S.)

Cet article est développé en trois parties: la première présente des idées générales sur le concept de Constitution; la deuxième analyse l'importance qu'on donne à l'éducation et à l'enseignement dans l'échantillon de vingt Chartes étrangères; et la troisième parle sur le même sujet dans l'histoire de la Constitution brésilienne. Comme conclusion, l'article défend le besoin d'une révision profonde dans notre Constitution, de manière à arriver aux normes mineures et à celles qui sont en conflit constant avec la réalité nationale. (A.P.)

Este artículo se ha desarrollado en tres partes: la primera muestra una idea genérica sobre el concepto de Constitución; la segunda analiza el tratamiento dado a la educación y a la enseñanza en veinte Cartas Magnas extranjeras escogidas con criterios de muestreo, y la tercera parte trata sobre la misma materia en la historia de la Constitución brasileña. Como conclusión, defiende la necesidad de una revisión profunda de nuestra (brasileña) Constitución, que alcance leyes menores y otras en permanente conflicto con la realidad nacional. (J.M.O.)

Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares

Sonia Kramer

Marli Eliza D. A. André

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Este trabalho visa apresentar os resultados e as reflexões decorrentes de um estudo sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas em doze escolas públicas do Município do Rio de Janeiro onde, a despeito das limitações objetivas de suas condições de trabalho e formação, as professoras conseguem alfabetizar crianças das camadas populares. São aqui discutidos os dados de observações de vinte turmas e suas respectivas professoras, focalizando principalmente os critérios de aprovação dos alunos, os métodos de alfabetização adotados, a inter-relação entre conteúdo-disciplina-afetividade-aprendizagem e o compromisso da professora com o ensino.

Introdução

Um dos aspectos relevantes deste trabalho é o registro de práticas pedagógicas desenvolvidas na primeira série da escola pública, onde o professor esteja realmente conseguindo alfabetizar crianças das classes populares, apesar das limitações objetivas de suas condições de trabalho e formação. Uma consequência importante deste enfoque é deslocar a visão do professor como o único responsável pelo fracasso escolar, apontando alternativas que têm se mostrado viáveis na concretização do processo de alfabetização.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de trazer alguma elucidação para a questão da competência do professor em lidar com a diversidade cultural dos alunos. Ao tentar focalizar práticas "bem sucedidas", procuramos nos deter, especificamente, nas formas que o professor utiliza para trabalhar as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola (seu capital cultural).

Vários estudos e pesquisas vêm mostrando a inadequação da escola em lidar com uma clientela proveniente dos estratos mais pobres da sociedade. No entanto, são praticamente inexistentes trabalhos que apontem para as formas efetivamente empregadas pelo professor no ensino da leitura e da escrita, tendo em vista a variedade de

Artigo-síntese da pesquisa de mesmo título realizada sob o patrocínio do INEP, da qual participaram as seguintes pesquisadoras do Departamento de Educação da PUC/RJ: Andréa Brandão, Maria Beatriz Albernaz, Marli Eliza D. A. André, Sandra M. Cardoso e Sonia Kramer.

universos culturais encontrados na escola. É nesse espaço que se coloca a possível contribuição do presente estudo.

A fase inicial da pesquisa se constituiu no delineamento do tema e na configuração dos “pontos críticos” que orientaram a coleta dos dados e sua análise. Os pontos críticos tiveram origem num exame da literatura e na revisão dos estudos relacionados à alfabetização e à prática pedagógica das escolas de 1^o grau e foram estruturados em forma de questões, questionamentos e proposições apontados como relevantes nos trabalhos revistos e que estão a suscitar atenção mais sistemática ou estudo mais aprofundado. Esses aspectos, que envolvem debate e discordância e vão sendo modificados e aperfeiçoados no decorrer da pesquisa pelo confronto com a realidade e por um maior aprofundamento do tema, são os seguintes:

- a) A disciplina é necessária para a aprendizagem? Como a professora percebe a disciplina? Como ela a trabalha? Como a professora exerce sua autoridade? Que repercussão tal autoridade tem junto aos alunos?
- b) Há espaços no processo de alfabetização para atividades, interações e experiências dos alunos? Como elas se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita? A professora utiliza as “manifestações culturais” das crianças? A professora, no desenvolvimento das atividades cotidianas, possibilita a expressão das experiências, vivências e conhecimentos das crianças? Como?
- c) Como se dão as manifestações afetivas da professora para com as crianças? Qual a relação dessas manifestações com os sentimentos que a criança desenvolve para com a aprendizagem, os objetos e as pessoas do ambiente escolar?
- d) Que critério a professora usa para considerar seus alunos alfabetizados? Que estratégias ela utiliza para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Estas questões-críticas serviram, assim, de ponto de partida para a entrada na realidade — as salas de aula de 1^a série — das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Nesta fase da pesquisa, o trabalho de campo teve um caráter essencialmente experimental, visando ao teste dos procedimentos e das estratégias para a etapa mais sistemática de coleta de dados a ser realizada durante o ano de 1984. Os dados aqui reportados devem, pois, ser considerados à luz desse caráter inicial, exploratório, o que afasta qualquer pretensão de análises conclusivas. Os aspectos apontados servirão de guia para reflexão e estudo mais aprofundado, assim como para definição dos critérios e procedimentos a serem empregados na próxima etapa da pesquisa.

As estratégias adotadas para a observação nas escolas

Durante o período de setembro a dezembro de 1983, foram visitadas 12 escolas municipais e nelas observadas 20 professoras, havendo uma diferenciação na relação pesquisadora/escola/número de professores. Assim é que, devido ao tamanho da escola, ao número de turmas de 1^a série com índice alto de aprovação e, também, à disponibilidade de observação da pesquisadora em termos dos turnos, em algumas escolas observou-se uma professora, em outras duas e, em uma, quatro professoras. Em alguns casos foi feita apenas uma observação, na medida que se constatou que esta não trazia elementos novos ou diferentes dos que estavam sendo obtidos nas demais observações. De forma geral, portanto, acompanhamos 16 professoras numa média de 6 observações cada uma, tendo também variado a duração de cada período de observação — de

2 a 4 horas. Esta variação foi intencional, para possibilitar uma melhor definição, na fase sistemática da pesquisa, de um período adequado de permanência na sala de aula.

Quanto à estratégia utilizada para as observações, cabe mencionar que realizamos observações sistemáticas e intensivas, procurando manter um comportamento informal com as professoras e não deixando de explicitar os objetivos da pesquisa sempre que solicitados.

Quanto ao registro dos dados, tendo por base os pontos críticos, procuramos descrever, de forma cursiva, as situações de sala de aula, focalizando especialmente as falas, as atividades desenvolvidas e as reações das professoras e das crianças, buscando sempre separar as descrições de sua interpretação.

Cabe registrar o quanto a receptividade das escolas e dos Distritos de Educação e Cultura* facilitou nosso contato com as professoras. Apesar de nos sentirmos bem nas escolas, percebíamos no início que nossa presença, de certa forma, incomodava as professoras, que se mostravam preocupadas com as anotações feitas. Uma das professoras, por exemplo, aproximava-se algumas vezes da pesquisadora para ver o que estava sendo anotado, o que nos parece perfeitamente compreensível. Outra professora falou sobre seu próprio comportamento frente à presença de uma visita:

“Você me desculpe, mas eu só sei ser igual, quando eu tenho que brigar eu brigo, senão cada vez que tivesse visita, e eu ficasse diferente, as crianças não iam entender.” (profa. A)

A reação das crianças à presença da pesquisadora era de uma certa agitação e curiosidade nas duas primeiras observações e, daí por diante, essa presença não parecia afetá-las mais.

Nesse sentido, a despeito das pequenas interferências e reações constatadas, pensamos que nossa presença não determinou mudanças significativas na dinâmica das salas de aula, nem na atitude das professoras ou das crianças. Podemos, portanto, dizer que as observações feitas refletem, de forma bastante aproximada, o cotidiano do trabalho nas escolas, em que pese nossos vieses e prioridades que, de algum modo, devem ter interferido na captação e no registro dos dados.

O contexto: escolas, professoras, crianças

As características das escolas observadas se mostraram heterogêneas. Algumas estão situadas em bairros mais centrais (Estácio, Glória, Bairro de Fátima, Praça da Bandeira), outras na zona norte da cidade (Vila Isabel, Andaraí), outras na região suburbana (Engenho da Rainha, Lins, Cascadura, Sampaio) e duas na zona sul (Copacabana).

Além da dispersão geográfica, encontramos escolas de pequeno, médio e grande porte (desde cinco até vinte e cinco turmas), com melhores ou piores condições de funcionamento (equipamento, manutenção da limpeza e conservação do prédio, espaço físico). De maneira geral, no entanto, constatamos que a limpeza era extremamente precária, e que a maioria das escolas não tinha espaço para atividades fora da sala de

* O Município do Rio de Janeiro é subdividido em 22 Regiões Administrativas, correspondendo a cada uma delas um Distrito de Educação e Cultura – DEC.

aula. Em algumas delas, as atividades extraclasse envolviam a escola como um todo, como uma em que havia uma mobilização geral em torno do projeto de criação de uma escola de samba (as aulas, inclusive, eram dadas com ensaio de batucada ao fundo), ou outra em que a mobilização corria por conta de uma festa da primavera, com vendas de rifas e eleições de rainha da festa.

Do ponto de vista da proposta pedagógica, havia escolas onde a alfabetização era o objetivo principal (duas), outras que estavam iniciando a implantação de um projeto educacional, mas a maioria não parecia ter uma proposição mais abrangente de trabalho — há, por exemplo, o caso de uma escola que estava sem direção há quase um ano. Isto nos possibilitou encontrar professoras que desempenhavam seu trabalho aparentemente com o apoio da direção e da supervisão, bem como outras que o faziam apesar da escola.

No decorrer dessa fase exploratória, não obtivemos elementos suficientes para uma análise do tipo de apoio pedagógico e administrativo dado às professoras, mas, de acordo com depoimentos de duas delas, são muitas as variações na atividade de supervisão escolar, que se concretizam tanto de forma impositiva, como no caso dos exames finais elaborados pela supervisão, sem a participação dos professores, quanto de modo cooperativo, como nos casos de discussão (troca de idéias) entre todas as partes envolvidas.

A forma de interação da escola e das professoras com as famílias apresenta-se também variada: é meramente formal em algumas escolas, e mais dinâmica em outras (há uma escola onde os pais estão muito envolvidos na conservação do prédio, equipamento e mobiliário; em algumas eles participam de festas, etc.). Em uma das escolas, a professora envolvia sua própria família para “ajudar” os alunos — um misto de assistencialismo e estímulo — e em outra, a professora decidiu fazer reunião individual com os pais “para conhecer melhor os alunos e compreendê-los melhor”.

Quanto às professoras, constatamos uma grande variabilidade em relação à formação acadêmica e tempo de experiência no magistério, mas nenhuma professora recém-formada foi encontrada; há professoras com 3-4 anos de experiência, até aquelas com mais de 10 anos, sendo que duas estão prestes a se aposentar. A maioria delas fez apenas o curso normal e duas estão cursando o 3º grau (Letras e Comunicação). Há desde as que se angustiam com a sua prática — por exemplo, uma professora confessou que chora porque acha que não sabe lidar com as crianças — até aquelas que, talvez pela experiência longa, adquiriram grande firmeza e segurança em termos dos objetivos e respostas das atividades. Mais de uma professora possui caderno de planejamento diário, incluindo objetivos, exercícios, plano de exposições em aula, trabalhos para casa e pauta de reuniões com as mães.

Em relação às crianças que freqüentavam as classes observadas, podemos dizer, com base nas informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), às diretoras e professoras das escolas e, ainda, a partir das fichas de dados dos alunos, que são na maioria provenientes da classe média-baixa ou baixa. Havia turmas em que, praticamente, todas as crianças aparentavam ser bastante pobres e outras em que a configuração do grau de pobreza era menos nítida. O número médio de crianças por turma oscilava em torno de 30.

Duas classes observadas eram de repetentes ou EEs, sendo que em uma delas a professora era considerada como “a que dá jeito nas crianças impossíveis”. Por outro lado, segundo relato das professoras, as crianças, em vários casos, passavam por uma triagem

antes de entrar para a 1ª série, onde aquelas com maiores dificuldades eram colocadas em classes preliminares*, freqüentando a 1ª série as que, de acordo com os critérios da professora, teriam condições de se alfabetizar.

Os achados do estudo

No decorrer do trabalho de campo obtivemos um material bastante vasto referente à prática pedagógica observada nas escolas, que não seria possível transcrever em toda a sua amplitude dadas as limitações de espaço de um artigo. A partir das situações descritas nos diários de campo e, também, das discussões desenvolvidas pela equipe, organizamos os diferentes aspectos nos itens seguintes: os critérios de aprovação das crianças, os métodos de alfabetização, a relação conteúdo/disciplina/afeto/processo de aprender, e o compromisso profissional do professor. Procuramos transcrever neste trabalho aqueles aspectos e situações que consideramos mais relevantes.

Em todas as turmas houve aprovação da maioria dos alunos. Verificamos, no entanto, que, em algumas, a professora trabalhava apenas o mínimo necessário para a aquisição da leitura e da escrita, enquanto em outras havia uma preocupação maior com a compreensão/interpretação daquilo que a criança lia, bem como com a produção escrita. Cabe ressaltar que em muitas das turmas houve preparação, em dezembro, para a 2ª série, ou revisão do conteúdo ensinado ("reforço", como as professoras denominam), não existindo necessidade de "recuperação". Encontramos, ainda, uma professora que no final de outubro já estava ensinando conteúdo de 2ª série, pois já havia concluído todo o programa de 1ª série.

A equipe considera que todas as práticas observadas são bem sucedidas no sentido estrito de que as crianças estão alfabetizadas, diversificando-se, porém, à medida em que algumas se restringem "aos mínimos" e outras caminham para além destes. Conseqüentemente, os critérios de aprovação adotados pelas professoras são distintos, encontrando-se desde aquelas que se contentam com a leitura e escrita de palavras, até as que solicitam a produção de frases ou uma pequena redação. Assim, a grande diversidade de critérios utilizados tornou difícil para a equipe determinar em que consiste uma alfabetização bem sucedida.

Quanto aos métodos de alfabetização utilizados, observamos uma variação (palavração, natural, abelhinha, cartilhas *Sonho de Talita e Gente sabida*), além de métodos criados pelas próprias professoras, com uma nítida predominância para os fonéticos, o que nos provocou uma série de indagações. Algumas escolas adotam um só método, enquanto em outras cada professora faz a sua escolha, muitas vezes combinando dois ou mais métodos. Uma das professoras adota o método da abelhinha e também exercícios do *Sonho de Talita*, e justifica:

"Uso o melhor de cada. No início, acho que a abelhinha é muito rápida, mas eu só uso as gravuras e os exercícios. O manual é um horror. Já a Talita vai muito devagar no início e na hora das dificuldades a professora tem que disparar." (profa. C)

* O objetivo das classes preliminares é trabalhar a prontidão para a alfabetização. Essas classes foram substituídas em 1984 por classes de alfabetização (CA).

Outra professora afirma que “o método da abelhinha é impraticável com crianças muito pobres, pois elas não contam com ajuda em casa”, e utiliza o método da palavrão. Numa das aulas, esta professora introduziu um novo fonema assim:

“Você se lembram da palavrão ‘escola’? O ‘es’ era o contrário do ‘se’. Então, sa - se - si - so - su é o contrário de as - es - is - os - us. Agora, vamos ver a lição do ‘armário’. Esse pedacinho aqui (escreve a palavra e circula o ‘ar’) vai ser o contrário de quê? ra - re - ri - ro - ru é o contrário de ar - er - ir - or - ur. Agora, se eu quiser escrever urso, que pedacinho eu vou usar? O ... ‘ur’ (e escreve no quadro a palavra ‘urso’). E se eu quiser escrever ‘barco’? O pedacinho ‘ar’, e na frente dele o ‘b’.” (profa. X)

Seu método seria realmente o que se entende por palavrão? Ou seria uma adaptação? Há outros casos similares, em que a professora tem um entendimento próprio do que consiste o método.

Tendo constatado maior incidência na utilização dos métodos fonéticos, indagamos: Por que, apesar de tão criticados pela linguística e pela psicogenética, os métodos fonéticos parecem favorecer a alfabetização? Uma possível resposta a esta pergunta nos foi dada por Soares (1977), no seu estudo comparativo dos diversos métodos de ensino, de leitura e escrita, quando afirma que:

“O método fônico sofreu uma acentuada evolução em consequência do avanço da Psicologia e da Linguística. Hoje ele representa características cada vez mais próximas de um processo analítico-sintético, em frontal oposição à metodologia empregada nos primórdios de sua aplicação (baseada quase que exclusivamente no processo de síntese).” p. 13.

Uma ilustração desse fato é dada pela introdução de frases paralelamente à introdução de fonemas e palavras, ainda na etapa inicial da alfabetização, conforme podemos observar pelo caderno de planejamento de uma das professoras: a introdução do fonema m se faz pela frase “Vânia é uma boa amiga”. (profa. S)

De acordo com as contribuições da psicolinguística — entre outros, Ferreiro (1979) e Boas (1983) —, não há uma correspondência entre a linguagem oral e a escrita, ambas tendo leis e regras próprias. Quando a professora procura falar como se escreve, ela confunde a criança na medida em que tenta forjar na linguagem oral uma regra que existe na escrita, como no caso da professora A que diz “leite”, por exemplo, enfatizando a presença do “i” e pronunciando o “e” final aberto e tônico, ou, ainda, a professora H que diz a um aluno: “Você erra todo dia essa palavra porque você fala errado. Olha só como eu digo ca-der-no.” Neste caso, ela exige correspondência entre linguagem falada e escrita.

Esse processo de forjar uma correspondência biunívoca entre fonema/grafema levou, em uma das escolas observadas, as crianças a elaborarem oralmente frases com pronúncia e entonação artificiais, quando foram solicitadas pela professora a inventar uma história: “Maurf-cio-faz-um-bo-ne-co de-pre-sen-te-para-o-irmão-zinho.” (profa. J)

Linguístas e teóricos concluem que alfabetização assim desenvolvida não leva à interpretação e compreensão efetivas, consistindo apenas na incorporação de um mecanismo. No entanto, esta explicação nos parece por demais simplista, não esclarecendo o que de fato ocorre com a criança em fase de alfabetização. Assim, tomando por base a distinção feita por Ferreiro (1979) entre método de ensinar e processo de aprender,

colocamo-nos a seguinte questão: O que faz a professora nas entrelinhas do método que emprega e que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita?

Esta indagação traz a necessidade urgente de buscarmos compreender qual é o processo de aquisição da leitura e da escrita. A compreensão de como a criança constrói a alfabetização é que pode nos ajudar a entender como — a despeito do método utilizado ou da cartilha adotada — a criança aprende a ler/escrever. A isso denominamos “identificar as entrelinhas do trabalho pedagógico”: Apesar das aparências e dos métodos empregados, qual a relação estabelecida entre conteúdo/disciplina/afeto e processo de aprender?

Cabe, também, indagar: Como a professora trabalha a significação ou a importância que tem a leitura para as crianças? Em que medida a função social atribuída pela professora à leitura influencia no processo de alfabetização, a despeito dos métodos empregados?

A partir dos depoimentos e situações observadas, pode-se concluir que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras era heterogênea. Havia aquelas que poderíamos identificar como sendo o “estereótipo da professora primária”, que seguiam o método à risca, utilizando exercícios mimeografados, cópias, ditados, deveres de casa, convencionalmente conhecidos como sendo da “escola tradicional”. Por outro lado, observamos professoras que imprimiam situações dinâmicas e criativas às atividades, fazendo jogos e dramatização, contando histórias, organizando o “clube do livro” ou, ainda, ajudando as crianças a elaborarem o seu próprio livro de histórias. Havia muitas professoras que não poderíamos encaixar em um ou outro ponto, isto é, adotavam uma metodologia mais “convencional”, mesclando-a com o incentivo à participação e imaginação das crianças.

A discussão quanto aos métodos utilizados e quanto à própria dinâmica existente nas turmas nos remete a um dos pontos críticos fundamentais da pesquisa: Até que ponto as atividades realizadas favorecem, ou não, as manifestações culturais e vivenciais (incluindo o imaginário) das crianças?

Não chegamos a uma conclusão definitiva, ainda, no que diz respeito a esse aspecto. Pudemos observar atividades que possibilitavam essas manifestações, tais como: invenção de histórias e frases, dramatização, construção de palavras e frases a partir de sílabas escritas em cartolina — mas elas não eram as mais frequentes ou representativas do dia-a-dia das turmas. Por outro lado, há exemplos onde os objetivos e as situações trabalhadas em nada se relacionavam com a realidade das crianças, cujas diferenças não eram exploradas.

Com relação às tarefas e exercícios que favoreciam, à primeira vista, a criatividade e a expressão infantil, cabe a ressalva de que, em alguns casos, estas atividades eram pouco exploradas, chegando-se mesmo ao esvaziamento do seu significado. Assim é que, por exemplo, numa exploração de gravuras com os alunos, a professora se limitava a indagar: “O que é isso? E isso?”

Em contraposição, encontramos casos em que o imaginário das crianças era ricamente explorado e aproveitado, como no caso da professora M, que ajudava as crianças a elaborarem o seu próprio livro de história. O tema, bem como o título da história, “O gafanhoto e o grilo”, foi escolhido pelas próprias crianças. As frases que compunham o texto eram também criadas por elas e as ilustrações eram feitas de acordo com a imaginação de cada uma.

Em uma das turmas observadas, tanto o interesse quanto a participação das crianças foram suscitados pela professora em uma conversa, sendo que o assunto era direcionado para o objetivo da aula. O diálogo se desenvolveu no início do dia, quando a professora pediu para as crianças contarem as novidades:

Criança: — Minha mãe comprou um sofá que vira cama.

Profa.: — Vamos saber um pouquinho da vida do R...

A criança ... foi contando e a professora a incentivava com perguntas para que contasse "mais coisas". Nisso, a atividade foi interrompida pelos "vendedores de rifa" (crianças de outra turma). Quando saíram, a professora pediu para que as crianças contassem a história do amigo, porque "com tanta interrupção, esqueci tudo". As crianças inventaram situações, riram muito, reproduziram até os diálogos. Continuando a atividade, a professora indagou:

— Quem sabe escrever sofá? E cama? E mamãe? (palavra trabalhada na véspera). Quantas conversinhas tem a palavra "mamãe"?

Crianças: — Cinco.

Profa.: — Eu não disse barulhinho, eu disse conversinha.

As crianças voltaram a conversar. Em seguida, a professora fez uma série de perguntas, as crianças falavam da vida delas, sobre os nenéns que têm em casa, que conhecem. Da conversa, a professora retirava as palavras que ia escrevendo. Chamava algumas crianças para escrever no quadro (profa. A).

Percebemos, então, duas preocupações por parte desta professora: de um lado, com o conteúdo a ser ensinado; de outro, com a sequência e organização do trabalho.

É interessante notar, ainda, que a maior parte das professoras consegue dar aulas para a turma toda e, ao mesmo tempo, atender individualmente as crianças, seja na correção dos trabalhos de casa ou feitos em sala, seja no acompanhamento dos mesmos:

"Mandeí estudar vocabulário. Quem estudou, levanta o dedo. Vou cobrar umas 'palavrinhas'."

Tomou as lições. As crianças iam uma a uma ao quadro (elas é que pediam) para escrever palavras que a professora ia pedindo. (profa. A)

Com o mesmo objetivo, a professora C. sistematicamente, percorria as carteiras quando as crianças terminavam os exercícios e ia fazendo a correção individualmente.

Identificamos, também, uma certa preocupação das professoras em não se concentrarem num aluno em detrimento dos demais. Exemplo disso é a estratégia adotada por elas de se localizarem em um ponto visível da classe para poderem observar a todos, bem como a de arrumarem as crianças na sala de modo que os alunos com mais dificuldades e/ou os "mais bagunceiros" se sentassem nas carteiras da frente ou na fileira central. Por outro lado, na dinâmica de correção dos trabalhos, as professoras mostravam o cuidado de não deixar ociosos aqueles que terminavam primeiro. Como exemplo típico desta preocupação temos o caso da professora M, que solicitava às crianças que apanhassem na estante um livro de história, enquanto ela ajudava os alunos mais lentos na execução das tarefas.

É interessante apontar que o atendimento individual não nos pareceu comprometer a socialização entre as crianças, se bem que é preciso considerar que as regras são

impostas pela professora e não construídas pelas crianças. Além da valorização à cooperação que verificamos existir em algumas classes, em outras, as professoras realizavam atividades específicas para esse fim, como no caso da professora A que propôs uma atividade de “trocar de bem”: as crianças explicavam o motivo de suas desavenças e depois, se assim o quisessem, faziam “as pazes”, dando um aperto de mão. Na situação observada, toda a turma “torcia” para que duas meninas que estavam brigadas “trocassem de bem”, tendo a professora respeitado sua decisão de não “trocar”.

Porém, é preciso atentar para o fato de que a atitude das professoras era bastante diferente quando estava em jogo a aquisição de algum conteúdo ou a realização de uma tarefa. Assim, quando uma criança mostra para outra como escreveu a palavra ditado, a professora a repreende, comentando:

“Se você mostra prá ele a resposta, ele não vai aprender a ler.” (profa. A)

Parece-nos que as professoras não descuidam da interação entre as crianças, fazendo, no entanto, uma distinção entre tal socialização e a importância do trabalho individual para a aprendizagem.

Consideramos que, subjacente ao manejo da professora e à rotina das aulas, há um aspecto fundamental na prática pedagógica no que diz respeito à dinâmica disciplinar e sua relação com o processo de aprendizagem. Um dos nossos pontos críticos refere-se exatamente a esta questão, e as observações realizadas nas classes nos forneceram elementos bastante importantes para uma maior elucidação e ampliação do tema.

É preciso destacar que tratamos a disciplina de forma intimamente ligada à **efetividade**, tanto no estudo teórico quanto nas observações e análises dos diários de campo. Através dessas observações e das discussões com a equipe nos foi possível discernir dois tipos de objetivos a que serve a disciplina: manter a ordem, referindo-se aos aspectos morais e à imposição de regras de comportamento, organizar o trabalho e viabilizar a aprendizagem. A descrição e análise das situações encontradas pode permitir que tal distinção se torne mais clara.

Em geral, as professoras procuram manter a disciplina pelo controle estrito das crianças, que se faz através de um apelo à organização para a tarefa:

“Quando a turma tiver caladinha, eu vou entregar a 3ª folha.” (profa. H)

“Sabe por que está atrapalhando? Porque vocês estão falando enquanto eu falo. E estão comendo letra!” (profa. H)

“Não é pra falar. O mal de vocês é que vocês falam demais.” (profa. E)

Aqui, as professoras parecem julgar essencial à aprendizagem uma certa organização dos alunos. Essa ênfase na organização é incorporada pelas crianças que, em grande parte das classes observadas, se mostravam concentradas e envolvidas nas atividades. Isto pode ser verificado nos momentos de preparação para as tarefas ou durante a sua realização, tal como nos casos em que, após a explicação do exercício, fica um zunzum baixo na sala, fruto do trabalho, ou então quando a professora sai da sala e as crianças continuam trabalhando, concentradas.

Um fator que nos parece importante nessa organização é a prática das professoras explicitarem as regras detalhadamente, tanto no caso dos exercícios e tarefas, quanto nos momentos de apreensão.

No entanto, a organização era, por vezes, aparente, e as crianças desenvolviam certos “macetes” para corresponder às exigências da professora. No caso de uma turma observada, por exemplo, as crianças limitavam-se a copiar os enunciados dos deveres, fechavam o caderno gritando um “cabeil!” aliviado e esperavam a hora da correção para ir resolvendo e ao mesmo tempo copiando as respostas dadas pela professora.

A disciplina, em certos casos, era severa, havendo menção à autoridade da professora: “Minhas ordens são para ser obedecidas” (profa. A). Isso também ocorria quando a situação da sala ficava confusa; a professora fazia silêncio e cruzava os braços, esperando a reorganização. Ou, ainda, quando a professora contava até 3 (tempo dado aos alunos para se acomodarem): “1, 2, 3 ... silêncio!” (profa. V)

Existiam também formas de manter a ordem através de ameaças. Assim, por exemplo, diante de uma criança indisciplinada, a professora diz:

“Vou ser obrigada a por gente lá fora.” (profa. A)

Outras vezes, a ordem era mantida através da punição:

“Levantar ... todos! Assim não dá. Vamos ver quem é que vai continuar agora... Cada um tem que tomar conta de sua vida, não é da vida dos outros. V..., você ouviu o que eu acabei de dizer? Deixa a vida do A...” (profa. V)

Ou então a professora usava formas carinhosas para buscar a ordem:

“Tudo bem por aí? A família está boa?” (profa. W)

“Fala baixinho, senão não dá. Você grita de lá, outro de cá... Tia V... não está gostando desta agitação não.” (profa. V)

Uma certa mistura de assentimento à autoridade e afeto mostrava-se presente em algumas reações das crianças, como nos momentos em que elas se prontificavam a ajudar a professora. Numa das salas, por exemplo, várias crianças correram para apagar as tesouras que a professora deixara cair, antes mesmo que ela pedisse ajuda (turma da profa. A). Em outra turma, enquanto faz o seu trabalho, uma criança fala: “Vou fazer bem direitinho, senão a tia reclama.” (turma da profa. C)

Parece que as professoras percebem essa relação, talvez intuitivamente. Uma professora observada, durante um ditado, quando uma criança olhou as palavras no caderno de vocabulário, disse: “Olha, L., agora não é hora de olhar, assim você perde a confiança da tia.” (profa. A)

Em algumas ocasiões, os apelos disciplinares referiam-se a comportamentos socialmente desejáveis, mas que aparentemente não estão ligados à aprendizagem, como nas situações seguintes:

“F..., senta bonitinha, perninha para baixo.” (profa. W)

“A... vai ficar em recuperação prá aprender a sentar direito.” (profa. E)

Houve também referência, em turmas observadas, a aspectos de religião, quando a professora apelava para comportamentos desejáveis. Em uma delas, a professora lembrou de uma reflexão feita no “encontro com Deus”, um período de meditação que ela fazia diariamente nos primeiros minutos de aula. Neste caso, ela apelava para a importância de valores, como o respeito ao outro. Em outra turma, a professora lem-

brou a necessidade de “trabalhar duro” para conseguir o que se quer, referindo-se às aulas semanais de religião que eram ministradas por uma professora já aposentada e que ia especialmente à escola para essas aulas. De outra vez, a professora referiu-se ao Dia de Ação de Graças:

“Hoje é dia de Ação de Graças, é dia de agradecimento. A gente deve agradecer a Deus tudo aquilo que ele nos dá: saúde, o alimento que a gente come.... Olha só quanta criança gordinha tem aqui!” (profa. E)

Pensamos que algumas análises e questionamentos podem partir das situações descritas, importantes para orientar a continuidade da pesquisa, já que a disciplina mostrou-se rígida e autoritariamente mantida em certas turmas (com ameaça de castigos, por exemplo), trabalhada de forma descontraída e carinhosa em algumas e ambíguas em outras.

Algumas professoras recorriam aos aspectos morais, inclusive à religião, para garantir a disciplina. As professoras explicitavam as regras impostas e, em geral, a disciplina era buscada como forma de viabilizar a aprendizagem. Havia um conceito bastante marcado nas professoras sobre a importância do trabalho (a alfabetização), expresso numa prática em que “não podemos perder tempo”, e uma grande valorização por parte de muitas sobre seu próprio papel e sobre o conteúdo ensinado.

Colocamo-nos, no entanto, algumas indagações: Até que ponto a religião ou os fatores ligados aos valores morais interferem no sucesso da prática escolar? Como os valores morais se interrelacionam com os fatores cognitivos?

As observações nos mostram a interligação entre a importância dada à aprendizagem e à manutenção dos valores morais ou, dizendo de outra forma, entre a disciplina compreendida como manutenção da ordem e como organização para o trabalho. Se constatamos formas diferentes de manter a ordem (mais ou menos autoritária ou afetiva), a ênfase na organização para o trabalho escolar apareceu em quase todas as situações. Da mesma forma, a seriedade com que as professoras encaravam sua tarefa de alfabetizar foi uma característica muito marcante em quase todas. E perguntaríamos: Em que medida esses aspectos (importância atribuída ao seu próprio papel de professora e à organização do trabalho escolar) estão relacionados?

Estas interrogações nos remetem, ainda, à identificação que as professoras expressam nas conversas, do ensino como missão, pois nos seus depoimentos aparecem aspectos tais como a dignidade e a honra do trabalho do professor. Diz uma professora:

“Eles pensam que a gente faz mágica? Precisamos desenvolver um trabalho digno. Isso se adquire com experiência. Eu já estou em fim de carreira, mas não paro de me preocupar. O problema está lá fora, na situação econômica e política, mas ‘eles’ ainda nos atrapalham.” (profa. C)

Nesse sentido, caberia perguntar: Qual o compromisso da professora com o seu trabalho? Como esse compromisso se explicita na sua prática?

Consideramos importante retomar a discussão competência/compromisso técnico-político (MELLO, 1982; NOSELLA, 1983; SAVIANI, 1983) para elucidar mais esse aspecto, de forma que possamos ter maior suporte para a análise das observações subsequentes. Até o atual momento, parece-nos que há um forte compromisso das profes-

soras observadas com o trabalho que realizam, que não identificamos com o compromisso político a que os autores acima citados se referem, mas que chamaríamos de compromisso profissional.

No âmbito dessa mesma discussão, questionaríamos a distinção que vem sendo feita entre a competência e o amor. Mello (1982) menciona essa suposta distinção quando diz que “as professoras que não sabem o que fazer, amam”. As nossas observações nos permitiram concluir, ao contrário, que as professoras “bem sucedidas” estabelecem relações afetivas muito fortes com os alunos, não apenas porque utilizam expressões no diminutivo ou gestos formais, mas porque cria-se todo um “clima” na sala, construído através de pequenas manifestações de identificação com as crianças, de auxílio no cumprimento das tarefas, do estabelecimento das normas disciplinares e das próprias reações do grupo de crianças.

Ora, na discussão sobre a prática pedagógica, o compromisso profissional, a disciplina, a afetividade e a rotina de atividades desenvolvidas convergem para um aspecto que se nos está afigurando como básico: a ênfase dada pelas professoras à aprendizagem e o entusiasmo demonstrado por elas e pelas crianças na aquisição dos conteúdos.

Essa idéia nos foi suscitada por uma série de observações feitas, tais como a situação em que, depois de uma seqüência de quatro atividades a partir de palavras escritas em cartões, a professora diz:

– E agora, o que vocês acham que nós vamos fazer? Como agora a tia vai descobrir se vocês realmente aprenderam as palavrinhas? (profa. A)

– Ditado, ôba, ôba, é ditado!

Ou em outra situação:

– Ontem aprendemos o 99. Hoje vamos aprender o 100. É muito importante. (profa. C)

– Ôba, Ôba!

Ou, ainda, em outro momento:

– Só isso, tia? Ah, tia, passa mais! É tão bom quando passa mais! (turma da profa. E)

Cenas como essas nos levaram ao seguinte questionamento: Será que as professoras que observamos (que na sua maioria têm traços marcantes da pedagogia tradicional) não estão utilizando o desafio pela aquisição do conteúdo como o móvel das atividades cotidianas? A aparência das situações propostas nos mostra uma forma de ensinar muitas vezes repetitiva, com exercícios mecânicos (alternância constante de cópia/ditado/exercício mimeografado), que em nada se identificaria com a criatividade e a inventividade sugeridas pelos “modernos”. Mas não será que sob essa rotina, “aparentemente monótona” aos olhos escolanovistas, não estão subjacente um entusiasmo pela aquisição do conteúdo e uma valorização do trabalho escolar que atuam como verdadeiro desafio às crianças?

Como possíveis explicações para a existência dessa postura desafiadora, poderíamos arriscar: ou as características com que, em geral, as professoras tradicionais são

descritas são caricaturais e conformam um verdadeiro estereótipo, ou as professoras que observamos combinaram sua formação tradicional com algumas contribuições da Escola Nova.

A importância concedida pelas professoras à aquisição dos conhecimentos aparece, de forma acentuada, conjugada, seja ao incentivo à criatividade, seja à aceitação de mecanismos de memorização. Vale destacar, mais uma vez, a maneira clara com que a professora se comunica com as crianças, explicando, descrevendo:

“Olha o dedinho! Já que vai usar o dedinho, olha prá ele, não esconde (nas contas de somar).” (profa. C)

Além disso, identificamos um afã de aproveitar o tempo, avançar na matéria e dar um reforço, mesmo sabendo que as crianças já estavam aprovadas. Assim, quando as crianças pedem para colorir a bandeira, a professora diz:

“Só a bandeira. O resto vocês colorem em casa, porque nós temos que aproveitar o nosso tempo juntos.” (profa. C)

Da mesma forma, uma professora decide continuar as aulas após o teste final de leitura. Ela diz para uma mãe:

“Continua trazendo porque vamos dar mais um reforcinho.” (profa. C)

Com base nas observações, constatamos que, aliados ao compromisso profissional da professora e não meramente burocrático, ao objetivo de ensinar, à percepção do seu próprio papel como o de garantir a aprendizagem, estavam presentes, na grande maioria das situações por nós observadas, nos diversos tipos de práticas desenvolvidas, o interesse das crianças pelos conteúdos e uma espécie de desafio por aprender.

Conclusões

Embora em caráter bastante provisório, devido principalmente à impossibilidade de maior aprofundamento das questões levantadas nesta fase da pesquisa, a análise da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras permite destacar alguns aspectos gerais que merecem atenção sistemática em estudos posteriores.

A inter-relação dos elementos que caracterizam o trabalho pedagógico das professoras foi uma das constatações da presente pesquisa. Assim, pôde-se verificar que o modo de trabalhar o conteúdo estava intimamente associado às formas de disciplina adotadas, as quais, por sua vez, encontravam-se muito vinculadas às manifestações afetivas da professora, levando, conseqüentemente, a um interesse e a uma vibração pela aprendizagem. Esses aspectos parecem estar relacionados, por outro lado, ao compromisso identificado nas professoras quanto ao seu papel de ensinar.

Outro aspecto bastante sugestivo observado foi a diversidade existente entre os tipos de professora, que se poderia caracterizar como pertencentes à “escola tradicional” ou à “escola renovada”. Havia desde aquelas que seguiam mais de perto a cartilha adotada, obedecendo a uma seqüência mais ou menos rígida de atividades e interagindo com as crianças de forma mais ou menos autoritária, até outras que desenvol-

viam atividades bastante criativas e estimulavam a participação e a imaginação das crianças. Observando-se a heterogeneidade desses dois grupos, pode-se concluir pela impossibilidade de identificar um modelo único de professora bem sucedida.

Julgamos relevante, porém, neste estudo, nossa tentativa de levantar aspectos que ajudem a desvendar fatores ainda obscuros e nos permitam uma maior aproximação desta que vem sendo a grande luta dos educadores brasileiros, pelo menos nos últimos 50 anos: a escola básica destinada às camadas populares. Ao lado da busca por torná-la "de todos" em termos quantitativos, tem-se colocado, cada vez com maior intensidade, a necessidade de conquistar uma melhor qualidade para essa escola, tornando os conhecimentos por ela transmitidos "de todos". Nesse sentido, as observações feitas e as respectivas análises podem se constituir em subsídio importante para elucidar porque e como os professores conseguem ensinar, o que esperamos possa contribuir para o delineamento de estratégias de formação de professores.

Referências bibliográficas

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo Veintiuno, 1979.

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1^o grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação & Sociedade, São Paulo, 5(14):91-7, abr. 1983.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação & Sociedade, São Paulo, 5(15):111-43, ago. 1983.

SOARES, Gilda Menezes Rizzo. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita; estudo comparativo. Rio de Janeiro, Papelaria América Ed., 1977.

VILAS BOAS, Heloisa. A teoria lingüística como principal fundamento de uma metodologia de alfabetização. s.l., s.d. mimeo.

Recebido em 10 de julho de 1984

Sônia Kramer, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), é professora do Departamento de Educação dessa Universidade e técnica do MOBRAF.

Marli Eliza D. A. André, Ph.D em Educação pela University of Illinois, USA, é professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

This paper presents some of the findings and conclusions of a study of literacy practices in twelve public elementary schools in Rio de Janeiro where, in spite of the limitations of their training and working conditions, teachers are successful in teaching

children of low-income families. Observation data from twenty classrooms in discussed in relation to the criteria the teachers use to promote their students, literacy methods used in classrooms and the relationship between content covered, discipline, teacher's affect, student's learning and the teacher's commitment to her teaching task. (T.F.C.)

Ce travail veut présenter les résultats et les réflexions d'une étude sur les pratiques d'alphabétisation développées en douze écoles publiques de la Municipalité du Rio de Janeiro, où les institutrices réussissent à alphabétiser les enfants des couches populaires, nonobstant les limitations de leurs conditions de travail et de formation. Dans l'oeuvre sont discutées les données d'observation de vingt classes et leurs institutrices, envisageant surtout les critères de promotion des élèves, les méthodes employées, la relation entre contenu-discipline-affectivité-apprentissage et l'engagement de l'institutrice avec l'enseignement. (A.P.)

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados y las reflexiones que han resultado de un estudio sobre las prácticas de alfabetización desarrolladas en doce escuelas públicas del Municipio de Rio de Janeiro onde, apesar de las limitaciones objetivas de sus condiciones de trabajo y formación las maestras consiguen alfabetizar niños de las clases sociales bajas. Son aqui discutidos los datos de observación de veinte clases y sus respectivas maestras, focalizando principalmente los criterios de aprobación de los alumnos, los métodos de alfabetización adoptados, la interrelación entre contenido-disciplina-afectividad-aprendizaje y el compromiso de la maestra con la enseñanza. (J.M.Q.)

A escola primária numa perspectiva histórica (DF/1922-1928)

Clarice Nunes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

O objetivo deste artigo é divulgar alguns dos principais achados da pesquisa historiográfica levada a efeito dentro do Programa de Pesquisa sobre a Escola Básica, realizado na PUC/RJ durante o ano de 1983. Na primeira parte do texto procuramos fornecer uma idéia geral do processo de pesquisa; na segunda parte, levantamos alguns indicadores, obtidos através da análise de documentos escritos e depoimentos orais, sobre a concretização do ideário da Escola Nova nas escolas primárias públicas do Distrito Federal. Procuramos enfatizar alguns pontos que sirvam de reflexão sobre o cotidiano da escola primária, vivido não apenas na década de vinte, mas também na de oitenta. Nosso ponto de referência foi a gestão dos educadores Antonio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, enquanto diretores de Instrução Pública, e sua interferência com relação à política de acesso da população em idade escolar, à política de acesso e trajetória do professor dentro do magistério público e ao currículo adotado nas escolas primárias.

Introdução

Durante o ano de 1983 tivemos oportunidade de coordenar um grupo de mestrandos da Pós-Graduação em Educação, da PUC/RJ, encarregado de realizar um levantamento das fontes históricas sobre a escola básica brasileira.¹

Esta pesquisa foi realizada dentro do Programa de Estudos sobre a Escola Básica. O objetivo deste Programa, desenvolvido no Departamento de Educação da instituição já citada, sob a coordenação geral da professora Zaia Brandão, é desenvolver um projeto permanente de pesquisa sobre a Escola Básica, que sirva de capacitação técnica para estudantes de pós-graduação. Dentro dele, no ano já citado, desenvolveram-se três vertentes de pesquisa: um estudo comparativo do desempenho das escolas pública e particular, estudos de caso sobre professores das camadas populares e um estudo histórico, o nosso, sobre a escola pública no Distrito Federal na década de vinte.

¹ Este grupo foi composto pelas professoras Anna Olga de Barros Barreto, Gilka Leite Garcia Fridman e Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro, tendo como consultor o professor Geraldo Bastos Silva.

No momento em que iniciávamos o trabalho, optamos pela delimitação de um estudo histórico local. Dois motivos básicos motivaram esta escolha: a possível facilidade do acesso às fontes e a economia de recursos, uma vez que o deslocamento dos pesquisadores ficaria restrito à cidade do Rio de Janeiro.

O propósito da pesquisa então delineada foi o de obter, através de fontes escritas e orais, indicadores dos efeitos das administrações de Carneiro Leão (1922-1930) e Fernando de Azevedo (1927-1930) sobre a rede escolar de ensino primário do Distrito Federal, do ponto de vista da política de acesso da população em idade escolar, da política de formação, acesso e trajetória do professor dentro do magistério público e do currículo adotado nas escolas primárias.

Esta revisão do passado foi gerada dentro de um sentimento de insatisfação com o drama da escola primária pública na atualidade, que salta aos olhos de quem se dispenha a examinar algumas matérias já divulgadas sobre o ensino público no Município do Rio de Janeiro ou de quem vive como trabalhador da educação o cotidiano dessa escola.

A pergunta que deslanchou o trabalho de investigação foi a seguinte: Como se traduziu a Escola Nova na realidade concreta das escolas primárias públicas no Distrito Federal?

Partimos do pressuposto de que nem tudo o que se considera familiar é necessariamente conhecido. A especificidade do nosso trabalho, dentro de um determinado recorte temporal e geográfico, trouxe à tona duas contribuições que acreditamos relevantes: a primeira, de revelar os estereótipos de Escola Nova que a historiografia tem repetido, sem permitir ao leitor menos crítico a apreensão dos limites da generalidade com que ela é usualmente tratada; a segunda, de levantar algumas pistas para a compreensão da atuação política do educador/administrador. Neste sentido, acreditamos ser mais fácil, quando se recorre a casos reais, ter uma idéia concreta sobre os limites e as possibilidades dessa atuação.

Pretendemos, neste artigo, recolocar alguns pontos cruciais da nossa trajetória de pesquisa e dos seus principais resultados.

A história do processo de pesquisa

Trilhamos nosso caminho não apenas como pesquisadoras, mas também como professoras primárias e mães. Desse modo, na nossa ida aos arquivos e bibliotecas, nas nossas conversas com antigos alunos e professores, tentamos desvendar não só como a escola primária foi produzida socialmente, mas ainda como foram gerados determinados estereótipos de escola, de professor e de aluno, que até hoje carregamos. Estereótipos que estão sendo construídos desde a geração de nossos avós e de nossos pais, que fazem parte da realidade histórica da qual emergiram.

Esta caminhada, que incluiu o processo de decisão da pesquisa desde a elaboração do projeto até a coleta de dados e sua interpretação, foi registrada numa espécie de diário da equipe. Este diário revela, por exemplo, como construímos, gradativamente, nosso objeto de estudo ao sabor de constantes rearticulações entre a reflexão em torno do tema, a observação da literatura teórica, o exame da documentação em geral e o registro das fontes orais.

Não é nosso intuito incluir, dentro dos limites deste artigo, uma explanação pormenorizada desta história da pesquisa. Dela indicaremos, apenas, aspectos que permitam

ao leitor ter uma visão geral.

Dentro dos primeiros passos dados podemos mencionar a problematização da construção do projeto de pesquisa, que implicou a reflexão em torno de questões tais como: a periodização, a abordagem, as indagações e os interesses do pesquisador. Esta etapa preliminar constituiu uma experiência emocionalmente tensa para os mestrandos que, no entanto, se tornaram conscientes de algumas atitudes, condições e dificuldades da prática de pesquisa, como a necessidade da eleição de prioridades dentro das possibilidades de investigação sugeridas; a dificuldade da localização e acesso às fontes e a necessidade de um amadurecimento do estudo em pauta para elaboração das hipóteses de trabalho.

Com relação à localização e mapeamento de fontes escritas, frequentamos a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, a Biblioteca Regional da Glória, a Biblioteca Euclides da Cunha, o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquivo Anísio Teixeira no Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas, as Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica, da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi uma atividade árdua. A escassez, a dispersão e, em alguns casos, a imprecisão das fontes escritas às quais tivemos acesso ocasionaram atrasos na coleta de material e até mesmo esforços inúteis, uma vez que examinamos uma grande quantidade de documentos, muitos de nenhum interesse imediato para nossa tarefa.

Dentro da coleta de dados, alguns aspectos mereceram especial atenção na elaboração da memória da pesquisa: a leitura de jornais e revistas da época; a consulta aos documentos manuscritos, principalmente relatórios e correspondências localizadas no Arquivo Anísio Teixeira; os dados estatísticos incipientes, fragmentários e heterogêneos do período estudado; o aparato legislativo; os documentos "preciosos". Fazemos, também, um relato sobre a organização administrativa do Distrito Federal e o trabalho de entrevistas com alunos e professores das escolas públicas na década de vinte.

Uma terceira parte do diário da equipe centrou-se sobre a avaliação contínua da nossa tarefa, em função não só dos problemas que a nós se apresentaram e/ou que criamos, mas também de questões de caráter epistemológico, ideológico e ético que, de alguma forma, ainda permanecem cruciais diante da diversidade e da parcialidade das fontes históricas. Esbarramos em dúvidas que provocaram o esforço de repensar as noções de objetividade e de verdade, de refazer nosso próprio projeto de pesquisa, de recolocar nossas intenções iniciais e de abandonar certas representações para abraçar outras.

À medida que mergulhávamos na pesquisa, descobríamos uma rede de significados que seria preciso dominar. Não estivemos sós nesta tarefa. Muito nos encorajou o contato com pesquisadores mais experimentados, engajados em projetos de história do Rio de Janeiro e vinculados a determinadas instituições de pesquisa. Com eles pudemos trocar informações sobre a prática do trabalho e, dessa forma, nos apropriamos de úteis noções sobre método, teoria e técnica de pesquisa.

Tentamos vivenciar o "clima" da década de vinte no Distrito Federal. Estabelecemos, através dos jornais, da correspondência e das entrevistas, uma ponte com alguns dos seus principais protagonistas, que deixaram de ser "antigos" — atualizaram-se. O passado adquiriu vida não só nos papéis amarelados, mas nas vozes entrecortadas que fizeram da lembrança um delicado trabalho de artesanato. Encontramos homens

falando de homens. Emprestamos a eles nosso pensamento e a nossa palavra. Tínhamos a consciência dos sessenta anos que nos separam de nossos interlocutores. Este dado nos permitia, ao lado da "empatia", um certo distanciamento, necessário a toda análise. Realizamos, continuamente, um exercício de interferência. Pudemos resgatar dados que na época não mereceram atenção ou ignorar outros que mereceram destaque. Os resultados deste exercício serão a seguir comentados.

Lições aprendidas: os resultados da pesquisa

Os resultados que produzimos podem ser agrupados em duas grandes linhas de reflexão: os efeitos das administrações de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo sobre a rede de escolas primárias públicas do Distrito Federal e a sua atuação política como administradores. Dada a extensão das temáticas citadas, abordaremos aqui apenas a primeira.²

A escola primária: antes de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo

A escola primária, durante a Primeira República, teve por finalidade atender aos interesses da política local. Este caráter instrumental tornou-a uma agência heterogênea e escassa.

O controle da escola primária pública ficava centrado nas mãos do Conselho Deliberativo Municipal, que reunia figuras representativas de famílias influentes da localidade em que residiam. Através da Lei Orçamentária, os intendententes não só estabeleciam o quadro de professores mas, também, destinavam verbas para aluguel de casas dos seus eleitores que seriam adaptadas em escolas primárias.

Estas casas alugadas, transformadas em escolas, tornavam-se focos de alastramento de epidemias. Funcionavam com deficiência de asseio, conservação e localização. Refletiam a precária condição de saúde da população do Distrito Federal, mais especialmente das crianças, dos filhos dos imigrantes e dos negros, que seriam os principais alvos dos projetos de disciplinação higiênica dos anos vinte. Os professores também eram afetados pela "debilidade física", graças a sua origem social humilde e má remuneração. A tuberculose entre os docentes era "avassaladora".³

Se na área urbana a precariedade da escola era evidente, a situação piorava na área rural e suburbana. Praticamente não existiam escolas, como denunciavam os prefeitos em suas mensagens e os jornalistas em suas matérias sobre educação.⁴

² Sobre a atuação política de ambos, ver: NUNES, Clarice. *A escola primária de nossos pais e de nossos avós*. Rio de Janeiro, PUC, 1984. p.92-7 e 104-13

³ CARNEIRO LEÃO, Antonio. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio*, 1942. p. 102

⁴ Cf. *Mensagens dos Prefeitos: Milcidades de Sá Freire (1919-1920)*, Carlos Cezar de Oliveira Sampaio (1920-1922) e Alaor Prata Soares (1922-1926). Ver também as matérias do mês de julho de 1920, assinadas por Júnior, na "Chronica do Ensino", seção dedicada à instrução pública no *Jornal do Brasil*.

Durante os primeiros vinte e cinco anos da República, nenhuma nova escola foi construída. Os prefeitos, pressionados pela escassez de verbas e pela “política eleito-reira” dos intendentes, restringiam-se a promover a ampliação e a reconstrução de algumas escolas existentes, preferencialmente na área urbana.

Os interesses de alguns proprietários de imóveis em ampliar sua renda pessoal foi um fator decisivo para a concentração das escolas primárias públicas nos núcleos iniciais da cidade e nos “arrabaldes”. Compreendemos como isto aconteceu examinando as consequências do processo de imigração e urbanização, bastante específico no Distrito Federal, dada a sua condição de capital administrativa na Colônia e no Império.

Não teceremos aqui esta explicação por julgar que ela alongaria demais esta exposição, cujo objetivo é apenas retratar a situação que os administradores Carneiro Leão e Fernando de Azevedo tentaram disciplinar ao assumir a Diretoria de Instrução Pública. Lembremos, no entanto, que a compreensão do processo de imigração e urbanização é necessária para entender a lógica da multiplicação dos distritos escolares e o emprego de determinados setores das classes médias que forçou a procura da Escola Normal como via-de-acesso ao emprego público.

A escola primária na área rural era inexistente e nas zonas urbana e suburbana tinha a finalidade política de criar empregos, o que acarretava o problema do excesso de professores primários no funcionalismo público. Este seria um dos pontos cruciais na gestão dos dois administradores já citados.⁵

Muitos professores, poucos alunos e frequência baixa são dados alarmantes que as mensagens dos Prefeitos denunciam sem que nenhuma medida efetiva viesse reverter esta situação. A economia da escassez obrigava o Distrito Federal a manter uma rede bastante rudimentar e heterogênea. Diferentes tipos de estabelecimentos de ensino primário conviviam, dando mostras da discriminação da sua própria organização: as escolas isoladas, pequenas escolas dispersas funcionando em uma só sala sob a regência de um só professor; as escolas reunidas, funcionando agrupadas num só prédio e alguns poucos grupos escolares. Completando esta diversidade, havia escolas diurnas e noturnas, e escolas para o sexo masculino, feminino ou mistas.

A nova escola primária do Distrito Federal (1922-1930)

As modificações introduzidas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo na rede de escolas primárias do Distrito Federal se fizeram no sentido de torná-la um espaço de saúde, de moralização e de homogeneização.

O espaço de saúde foi criado através de uma série de providências que incluíram agentes especializados e novas práticas, além do treinamento de agentes pedagógicos no domínio dos conteúdos de saúde através de preleções médicas sobre higiene. Passaram a fazer parte do universo escolar os inspetores-médicos, os dentistas, as visitadoras sanitárias e até enfermeiras. Foram rotinizados exames parciais do aparelho visual, auditivo, respiratório, circulatório, além das vacinações e revacinações. Foi adotada uma escrituração meticulosa, através das folhas sanitárias de prédios escolares, das

⁵ Para uma análise mais acurada da política clientelista e suas manifestações na designação, promoção e transferência de docentes, além da importância do inspetor escolar como mediador entre o intendente e o professor, ver: NUNES, Clarice, op. cit., p. 39-47

fichas médicas e dos gráficos mensais de peso e altura. Foram difundidas medidas profiláticas, como o uso do copo individual e outros procedimentos de higiene pessoal. Foram incentivados os exercícios físicos e as competições esportivas. Foi desenvolvida, também, além da assistência sanitária, uma assistência social que incluiu a distribuição de copos de leite, de refeições, remédios e material escolar.

Esse aparato tentava fazer da escola um instrumento de interferência no meio social, mais propriamente na condição de pobreza das populações urbanas e suburbanas. Esta instituição passava a competir com a família no sentido de elaborar novas definições da realidade a serem interiorizadas no processo de socialização das gerações mais jovens, através do combate aos "preconceitos", à "ignorância" e de uma nova regulamentação de gestos, atitudes, hábitos e discursos.⁶

Nesse momento histórico, a escola pública e gratuita fazia parte, ao lado dos programas de habitação, da medicalização da família e do combate ao alcoolismo, de um amplo conjunto de disciplinação social que partia da interpretação de que as mazelas sociais eram resultado da resistência das camadas pobres às normas elementares de asseio, de moral e dos bons costumes.⁷

A prática educativa, articulando-se com a prática da saúde, não apenas incorporou no currículo escolanovista certas disciplinas, mas concedeu-lhes, também, prioridade. É o caso das noções de higiene, dos trabalhos manuais e da educação física. Através do domínio de certas técnicas corporais, implícitas nestas disciplinas, buscava-se formar um comportamento adequado do ponto de vista bio-psico-social. Todas elas veiculam certas representações que a sociedade fazia de si mesma, como o "aperfeiçoamento da raça" e o "sentimento nacionalista". Expressavam, também, ao nível de ação, os projetos diferenciais que as classes dominantes construíam para si próprias e para os outros. Para si, a preparação cultural; para outros, a formação eugênica.

A Escola Nova introduzia uma nova construção social do corpo, mitificada a partir de então no estereótipo da "regeneração da raça". O corpo deveria tornar-se saudável, isto é, manipulável, hábil, multiplicador de forças e, ao mesmo tempo, exteriorizar as qualidades psicológicas interiorizadas pelo domínio das técnicas corporais: a capacidade de previsão e de treinamento da vontade.

Não houve a supressão da disciplina. Pelo contrário, cultivou-se uma disciplina diferente, cuja coerção se orientava mais sobre a atividade do que sobre o resultado. O conteúdo nacionalista dessa nova disciplina ficou explícito na administração Carneiro Leão, não somente nas demonstrações festivas dos estudantes da escola primária nas quais as Tradições Brasileiras era um tema central, mas também nas demonstrações de cultura física no campo do Botafogo Futebol Clube, que chegou a reunir até 4.000 crianças. Essas exibições de exercícios de ginástica chegaram a ser retratadas no filme *Pela grandeza da raça*, exibido com sucesso em Belo Horizonte.⁸

⁶ Sobre o cotidiano de algumas dessas escolas há depoimentos interessantes. Ver *Entrevistas: Anexo 2* do relatório de pesquisa já citado.

⁷ COSTA, Nilson do Rosário. Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. *Cadernos CEDES*, São Paulo (4):5-27, s.d.

⁸ CARNEIRO LEÃO, Antonio. O ensino na capital do Brasil. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio*, 1926. p. 104-5

Durante a administração Fernando de Azevedo, a disciplina nacionalista buscou, além da educação física, novas formas de manifestar-se. Chegou até a imprimir-se na concepção arquitetônica da Escola Normal, que previa "salas amplas, harmoniosas e lavadas de luz", com o intuito de incutir "a idéia de limpeza e de alegria tropical", e o revestimento das paredes internas do terceiro andar do seu edifício com azulejos que reproduzissem "em seqüência expressiva, rigorosamente lógica, através de quadros episódicos, a evolução social e política da nacionalidade". O objetivo principal, como salienta Fernando de Azevedo, era "imprimir à construção externa e interna, os signos naturais do clima e da raça, o cunho nacional..."⁹

A definição do espaço de saúde mesclou-se com a delimitação de um espaço moralizador, que era também justificado em nome das "imposições nacionais", da "melhoria dos costumes", da "cultura".¹⁰ Embora este espaço incluísse os alunos e suas famílias, ele era preferencialmente cultivado para atingir os funcionários públicos de um modo geral e, dentro desta categoria, os professores.

Seria preciso acabar com os pistolões e, nesta direção, as soluções previstas incluíam desde a reestruturação da carreira docente, a garantia da lisura nos concursos públicos, até a correção na tabela de vencimentos que desfavorecia o professor em relação a outros funcionários e, mesmo, a construção de casas em terreno da Prefeitura destinadas à moradia destes profissionais.¹¹ Dentre estas soluções, as que se concretizaram foram: a correção dos vencimentos pela Tabela Lyra, na administração Carneiro Leão, a reestruturação da carreira docente e o estabelecimento dos concursos públicos e sua confiabilidade, já na administração de Fernando de Azevedo.¹²

Estas medidas demonstram que o objetivo da Escola Nova era criar uma política de valorização do professor. Neste sentido, ela reconheceu o trabalho deste profissional sobre a miséria social e tudo o que ela significava: a doença, os maus hábitos, os maus costumes, a possibilidade de insurreição e de greve. No seu projeto de mudança da escola tradicional ela teria que se apoiar, e muito, sobre ele. Incentivou, portanto, o seu aprimoramento, aumentando a duração do tempo do estágio escolar de quatro para cinco anos e introduzindo as disciplinas pedagógicas ao lado das disciplinas de cultura geral.

A Escola Nova, no entanto, cometeu um erro fundamental com relação a este profissional. Partiu do pressuposto de que já o conhecia e pretendeu mudá-lo segundo o estereótipo de profissional que a escola tradicional parecia formar. Esta atitude retardou a penetração do ideário escolanovista e criou uma barreira com relação ao profissional já em pleno exercício. Desconhecendo a prática efetiva destes professores, as novas idéias encontrariam grande resistência no espaço cristalizado do cotidiano esco-

⁹ AZEVEDO, Fernando de. *A reformulação do ensino no Distrito Federal; discursos e entrevistas*. São Paulo, Melhoramentos, 1929. p.81-2.

¹⁰ CARNEIRO LEÃO, Antonio. *À margem da história da República; ideais, crenças e afirmações*. Rio de Janeiro, Ed. Anuário do Brasil, 1924. p.20-1

¹¹ Idem. *O ensino na capital do Brasil*, op. cit., p. 159.

¹² Sobre a política de acesso, promoção e transferência do professor primário, o relatório de pesquisa *A escola primária de nossos pais e de nossos avós*, já citado, traz informações mais destacadas no corpo do trabalho.

lar. É o que parecem confirmar certos depoimentos orais e a correspondência encontrada no Arquivo Anísio Teixeira. Podemos citar o exemplo de Maria Ribeiro de Almeida, quando insistia por carta, já na administração Anísio Teixeira, que ele assistisse a uma demonstração prática e acompanhasse a marcha da sua classe. Ela garantia o sucesso do seu método de alfabetização na favela e desabafava: "Há dez anos que clamo no deserto... o que nos falta é quem queira ver..."

Ao lado da valorização do professor, o aluno foi alvo das atenções da Escola Nova. Como justificativa para o atendimento da sua individualidade, ela procurou criar espaços homogêneos que incluíam a uniformização do método em cada distrito escolar, a definição de lugares (escolas e/ou salas) determinados e, até mesmo, a padronização do móvel escolar.¹³

De todas essas tentativas de homogeneizar um espaço tão diferenciado como a escola primária, a mais séria foi a distribuição dos alunos da rede escolar para determinados lugares. Dentro das escolas passaram a existir, legitimados pelas fichas médicas, fichas pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade, espaços destinados para as crianças normais, para as crianças débeis, para as crianças inteligentes, para as crianças retardadas. A homogeneização, sem eliminar de fato os diferentes tipos de escolas, forçou uma diferenciação interna mais profunda com a finalidade de melhor controlar a própria diferença, de redefinir uma ordem considerada caótica e racionalizar os recursos instrumentais e humanos. Isto fica muito evidente na administração Carneiro Leão, e, embora menos explícita, a preocupação com a homogeneização/diferenciação não ficou esquecida na administração Fernando de Azevedo. Basta lembrar a comissão formada, durante sua gestão, para estudar em profundidade a questão dos testes.

Chamamos a atenção para o fato de que a Escola Nova, nas administrações estudadas, em sua ânsia de conhecer o aluno, acabou reforçando uma imagem abstrata dele. Transformou-o numa categoria codificada em fichas e *tests*. Esta distorção, parece-nos, explícita a insuficiência, nos relatos lidos, da caracterização da criança que frequenta a escola e a ênfase sobre os instrumentos codificadores e as repercussões dos seus resultados sobre a organização escolar. Nesta trajetória a história apaga o aluno real.

Ao contrário do que imaginávamos no início da pesquisa, não confirmamos a expansão da escola primária, mesmo que reduzida. Pelo contrário, as medidas de racionalização impostas por Carneiro Leão ao aparelho escolar e a tentativa de disciplinar a realidade por um novo instrumento legal, na Reforma Fernando de Azevedo, não contribuíram para a ampliação das chances de acesso das crianças em idade escolar.¹⁴

¹³ A ausência desta uniformização do mobiliário escolar era apontada como altamente indesejável, ao lado da irregularidade do serviço de conserto do mobiliário deteriorado. Cf. CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O ensino na capital do Brasil*, op. cit., p.150-1

¹⁴ Com relação à não ampliação da rede escolar tecemos uma análise mais pormenorizada no relatório de pesquisa já citado *A escola primária de nossos pais e de nossos avós*, especialmente às páginas 60-68 e 78-81.

As interferências de criação, na escola primária, de um espaço de saúde, moralização e homogeneidade buscavam torná-la desejável para as novas classes médias.¹⁵

Esta reflexão nos permite recolocar a questão da caracterização da clientela da escola primária. Deduzimos que as crianças pobres provenientes dos setores mais pauperizados das classes médias e filhas de operários foram, em grande número, as usuárias da escola pública até o momento em que as zonas de separação criadas no seu interior pela Escola Nova abrissem espaços crescentes para as crianças das novas classes médias. Os efeitos desta transição, no entanto, foram lentos.

O que identifica a presença da criança pobre na escola é o estigma da pobreza: a doença. Quando a Escola Nova atua sobre ela presta um serviço — mesmo que limitado e distorcido do ponto de vista do seu significado — às classes desfavorecidas, e cria, ao mesmo tempo, as condições necessárias para sua exclusão. É neste sentido que podemos apreciar melhor o sentido da afirmação de Fernando de Azevedo quando ele diz que “a educação das massas populares foi atingida em pleno coração para abrir caminho e oportunidade à solução do problema da formação das classes médias e dirigentes”.¹⁶

Esta ampliação de espaço para os novos setores das classes médias não foi simples concessão. Foi o produto da pressão que passavam a exercer no momento em que eram ameaçadas por um processo de pauperização acentuado, produzido por decisões políticas econômicas que lhes afetavam diretamente.

Por este motivo elas passaram a dar apoio, através dos seus representantes no Conselho Municipal, aos projetos de reforma da instrução pública. Não é por acaso que Maurício Lacerda defendeu contra os interesses da maioria, no Lesaltivo, o projeto de Fernando de Azevedo, ou que os jornalistas desencadearam uma campanha maciça a favor deste intendente e da minoria que lhe apoiava nas lutas pela aprovação do projeto.

A Reforma Fernando de Azevedo tornou-se um marco, menos pelos seus méritos próprios e mais pelo que ela representou nesse momento histórico: a veiculação da insatisfação das classes médias contra as oligarquias dominantes. Aqui, ao nosso ver, se estabelece uma área de atrito entre ambas. Enquanto para as classes médias o diploma e, por extensão, a escola tinha o valor simbólico de legitimar sua ascensão social, as classes dominantes não precisavam da escola para legitimar sua posição de mando e a participação em determinados tipos de privilégios. É esta área de atrito que dá a ilusão de que as classes médias se colocam numa posição antagônica às classes dominantes.

Apesar das aparências, o grupo hegemônico no poder também precisava da escola, mas num outro nível, como instrumento de manutenção da sua própria hegemonia. É plausível admitir, neste sentido, que a incorporação de setores crescentes das novas classes médias pelo aparelho escolar lhes interessasse.

Como vimos, o apoio que Fernando de Azevedo teve por parte dos setores mais influentes do Partido Republicano Paulista, especialmente do Presidente da República

¹⁵ Sobre classes médias neste momento histórico, nos apoiamos no trabalho de PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política*. In: FAUSTO, Boris, org. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro, Difel, 1977. 2v. 3t., p.10-37.

¹⁶ AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins; a nova política de educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1934. p.143-4.

e do Prefeito, confirmam a sensibilidade da oligarquia agro-mercantil para a necessidade de um rearranjo no setor educacional. Nesta perspectiva, o que parecia uma posição antagônica até para os próprios atores envolvidos no processo histórico manifesta-se, num nível mais profundo, como uma posição divergente.

A defesa da escola para todos (ricos e pobres) escamoteava ao nível ideológico uma aliança que quebrava o potencial de definição das classes médias contra as oligarquias hegemônicas. A concretização das mudanças do aparelho escolar atingiu o termo esperado politicamente: não expandir a escolaridade básica.

As reformas escolanovistas¹⁷ não partiram da definição que as classes populares pudessem idealizar sobre a escola que lhes interessava. Pelo contrário, elas imaginaram uma escola diferenciada, que pudesse incluir tais classes para realizar sobre elas um trabalho de inculcação que legitimasse posições sociais já definidas. A concepção paternalista e assistencialista que permeou uma série de atividades da Escola Nova durante este momento atendeu a este objetivo, mas, por outro lado, significou também uma possibilidade de corporificar no plano da escola uma atenção social que as classes populares necessitavam. Efetivamente, os pobres e os indigentes precisavam de alimento, roupa, remédio e ensino.

Este atendimento social, no entanto, ficou confinado à parcela de crianças entre seis e doze anos que conseguiu entrar na escola primária e permanecer nela. As chances de escolarização continuaram distribuídas desigualmente, privilegiando a zona urbana em detrimento da zona rural e das zonas suburbanas mais distantes, e o sexo feminino em detrimento do sexo masculino.

Este resultado tinha um sentido político. Era perfeitamente conveniente ao sistema oligárquico, que retirava sua legitimação mais das negociações entre as oligarquias regionais apoiadas no coronelismo do que no livre exercício do voto. A manutenção do analfabetismo controlava a possibilidade de representação política dos setores urbanos, apesar da sua importância e do seu crescimento.

A ampliação da base eleitoral urbana, conseqüência indesejável de uma possível expansão da escola primária, foi apropriadamente controlada por força da dominação oligárquica local. Contrariamente às aparências das disputas políticas pela aprovação do projeto de reforma Fernando de Azevedo, que parecia mostrar uma fragilização do poder oligárquico, a manifestação da sua própria força ficou patente no encaminhamento do projeto e de sua implantação que forçava o caminho numa única direção: de "cima para baixo".

Considerações finais

Na tentativa de compreender o significado dos rearranjos pedagógicos introduzidos por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo nas escolas primárias da rede pública do Distrito Federal, fomos forçadas a superar a insatisfação com que vários estudos sobre o período nos deixaram, ao concluir que a modernização da educação tinha por obje-

¹⁷ O termo no plural coloca no mesmo nível as modificações introduzidas no aparelho escolar por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, embora apenas o último tivesse conseguido aprovar seu projeto. Em nossa visão, Carneiro Leão foi um reformador de fato.

tivo recuperar a hegemonia ameaçada das oligarquias rurais sem, no entanto, considerar as aspirações e o desempenho das classes médias com relação à instrução pública, além das suas possíveis ligações com o projeto político das classes dominantes e, mais especialmente, com os grupos hegemônicos dentro delas.

Toda a discussão que a nossa pesquisa levantou, ao analisar as deficiências da escola primária pública e suas vinculações com os problemas provocados pelo funcionalismo público, pedia um esclarecimento maior sobre as relações das classes médias com as outras classes e sobre seu desempenho político neste período. Dirigimos nossos esforços nesta direção, embora tenhamos neste artigo explicitado apenas alguns traços desta análise. Outros dados que merecem destaque, e que aqui somente mencionaremos, são:

a) a necessidade de revisão do estereótipo de oligarquia agrário-mercantil, que via de regra permanece identificada a um comportamento retrógrado ou apegado a um estilo uniforme de dominação. Tivemos oportunidade, nesta pesquisa, de apreciar sua abertura a rearranjos políticos, econômicos e educacionais.

b) as relações entre as classes médias e os setores operários que trarão à tona a discussão sobre o processo de pauperização das primeiras e sua impossibilidade, pelo receio de proletarianização, de estabelecer laços consistentes de organização política com estes últimos.

À guisa de encerramento, poderíamos dizer que se os educadores que tivemos oportunidade de re-apresentar neste artigo pudessem entrar numa escola primária pública dos anos oitenta por certo teriam a confirmação de antigas dúvidas que carregaram junto com seus sonhos, seus interesses e suas lutas. Estas lutas, quando examinadas dentro da perspectiva temporal de sessenta anos, estiveram impregnadas de equívocos, construídos, no entanto, com muito labor, dedicação, entusiasmo e a ilusão de que se atendia aos interesses das classes populares.

Esta boa fé está hoje desmistificada. A pergunta que fica, no entanto, é se não estaríamos nós, agora, como educadores, incorrendo nos mesmos erros pelo desconhecimento da história (do passado e do presente), pela nossa posição de classe e tudo o que ela incorpora e significa, pela resistência ao debate e à organização de estratégias menos retumbantes e mais efetivas em prol da escola primária pública.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins; a nova política de educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1934.

———. *A reforma do ensino no Distrito Federal; discurso e entrevistas*. São Paulo, Melhoramentos, 1929.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio, 1926.

———. *À margem da história da República; ideais, crenças e afirmações*. Rio de Janeiro, Ed. Anuário do Brasil, 1924.

———. *Planejar e agir*. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio, 1942.

-
- CARR, E. O que é história? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- COSTA, Nilson do Rosário. Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. Cadernos CEDES, São Paulo (4):5-27, s.d.
- DISTRITO FEDERAL (Rio de Janeiro). Mensagem do Prefeito Mílciades de Sá Freire (1919-1920). Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, junho de 1920.
- . Mensagem do Prefeito Carlos Cezar de Oliveira Sampaio (1920-1922). Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, junho de 1922.
- . Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares (1922-1926). Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, junho de 1923, junho de 1924, junho de 1925 e junho de 1926.
- . Mensagem do Prefeito Antonio Prado Junior (1926-1930). Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, junho de 1927, junho de 1928, junho de 1929 e 1930.
- LOBO, Eulália Maria L. História do Rio de Janeiro — 1760-1945 (capital industrial e financeiro). Rio de Janeiro, IBMEC, 1978. 2v.
- MARTINS, Luciano. A revolução de 1930 e seu significado político. In: REVOLUÇÃO de 30; seminário internacional. Brasília, Ed. da Universidade de Brasília, 1983. (Coleção temas brasileiros, 54)
- MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. Brasil história; texto e consulta (República Velha). São Paulo, Brasiliense, 1979.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo, EDUSP, 1974.
- PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. Encontros com a civilização brasileira, Rio de Janeiro (22):37-58, abr. 1980.
- PILETTI, Nelson. A reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal, 1927-1930. São Paulo, EDUSP, 1982.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: FAUSTO, Boris, org. História geral da civilização brasileira. Rio de Janeiro, Difel, 1977. 2v., 3t.
- . Política e trabalho no Brasil (dos anos vinte a 1930). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

SOARES, Manoel de Jesus A. *A educação preventiva*; Fernando de Azevedo e o inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, 1926. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, s.d. (Tese mestrado)

Recebido em 03 de agosto de 1984

Clarice Nunes, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, é professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Notre Dame, Rio de Janeiro, RJ.

The purpose of this article is to report some of the major findings of the historiographic research carried out at PUC/RJ as part of the 1983 Research Program on the "Escola Básica". In the first part of the report we attempt to give a general idea of the research process used, while in the second, we present some indicators which were generalized from the analysis of written documents as well as oral statements about the practical application of the basic ideas of the New School movement in the Federal District public elementary schools. We also strove to emphasize some aspects that may enable the reader to gain a new perspective on the daily routine in the elementary school not only of the 1920s but also of the 1980s. We took as our reference point the administrations of Carneiro Leão and Fernando de Azevedo as Directors of Public Education and their role in influencing educational policies regarding minimum age required for enrollment in public schools, promotion and career advancement for public school teachers and the primary school curriculum. (T.F.C.)

L'objectif de cet article est de divulguer quelques découvertes de la recherche diachronique faite dans le Programme de Recherche sur l'École Élémentaire, réalisé à la PUC/RJ pendant l'année de 1983. À la première partie du texte on peut trouver une idée générale du processus de recherche; à la seconde partie il y a des indicateurs obtenus à travers l'analyse de documents écrits et de témoignages oraux, sur la concrétisation des idées de l'École Nouvelle aux écoles primaires publiques du Distrito Federal. On a cherché de relever quelques aspects qui peuvent conduire à la réflexion sur le quotidien de l'école primaire, vécu non seulement aux années Vingt, mais aussi aux années Quatre-vingt. Le point de référence a été la gestion des éducateurs Antonio Carneiro Leão et Fernando de Azevedo, lorsqu'ils étaient Directeurs de l'Instruction Publique et leur interférence relative à la politique d'accès de la population en âge scolaire, à la politique d'accès et progrès du professeur au Professorat Publique et le curriculum adopté aux écoles primaires. (A.P.)

El objetivo de este artículo es hacer una divulgación de algunos de los principales descubrimientos de la investigación historiográfica llevada a cabo dentro del Programa de Investigación sobre la Escuela Elemental realizado en la PUC/RJ (Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro) durante el año de 1983. En la primera parte del texto buscamos proporcionar una idea general del proceso de investigación; en la segunda parte listamos algunos indicadores obtenidos a través del análisis de documentos escritos y declaraciones orales a respecto de la concretización del conjunto de ideas de la Escuela Nueva en las escuelas primarias públicas del Distrito Federal. Buscamos

realizar algunos puntos que sirvan de reflexión sobre el cotidiano de la escuela primaria vividos no solo en la década de veinte, pero también en la de ochenta. Nuestro punto de referencia fue el period administrativo de los educadores Antonio Carneiro Leão y Fernando de Azevedo, cuando eran directores de Instrucción Pública, y su interferencia con relación a la política de acceso y trayectoria del profesor en el magisterio público y el currículo adoptado en las escuelas primarias. (J.M.O.)

O Oficial e o Institucional: os “cursinhos” no sistema de ensino*

Renan Springer de Freitas

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

O tema deste artigo são os chamados “cursinhos” preparatórios ao exame vestibular. Ele busca mostrar que: 1) a despeito de não integrarem o sistema oficial de ensino e, por esse motivo, não integrarem as teorias educacionais “práticas” que circulam na sociedade, os “cursinhos” constituem hoje, para todos os efeitos práticos, um nível do sistema educacional: eles estão hoje institucionalizados como o efetivo 3º grau deste sistema; 2) os “cursinhos” re-produzem a estratificação no interior do sistema de ensino e não têm impacto sobre as chances de aprovação de alunos oriundos de colégios “ruins”. Os métodos utilizados foram a reconstituição histórica e a análise estatística de dados com medidas de correlação.

Introdução

Este trabalho trata de um tipo particular de organização de ensino — os chamados “cursinhos” preparatórios aos exames vestibulares. A pesquisa empírica foi realizada em Belo Horizonte, cidade que ofereceu condições particularmente propícias à sua operacionalização:

- a) O sistema privado de educação superior não se expandiu de maneira notável em Belo Horizonte; as instituições privadas são relativamente poucas, embora a demanda por ensino superior não tenha crescido a taxas menores do que, por exemplo, em São Paulo ou Rio de Janeiro;
- b) Existe apenas uma universidade pública em Belo Horizonte, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que com a Universidade Católica (privada) constituem os eixos principais da competição pelas vagas no ensino superior; o recurso às universidades do interior torna-se a alternativa para os que não desejam submeter-se à acentuada competição na capital do Estado;
- c) Tornou-se visível nos últimos anos a decadência dos colégios tradicionais, que mereceram por longo tempo a preferência dos estudantes de origem sócio-econômica mais privilegiada. Os que resistiram em maior grau à deterioração são colégios caros;

* Artigo-síntese do relatório final da pesquisa de mesmo título realizada sob o patrocínio do INEP. O autor agradece ao Prof. Edmundo Campos Coelho pela decisiva colaboração prestada durante a elaboração do projeto que originou este trabalho.

- d) A proliferação de “cursinhos” foi notável desde 1976, tanto quanto o é o fato de que alguns dos melhores transformaram-se em colégios, integrando os níveis inferiores do ensino (em alguns a integração vertical dos níveis de ensino começa no pré-primário e termina no “cursinho” propriamente dito);
- e) A estratificação organizacional no universo dos “cursinhos” é acentuada. O mercado com poder aquisitivo maior está virtualmente controlado por três deles (dois dos quais, economicamente bem-sucedidos, integraram os níveis inferiores de ensino).
Descrito o contexto da pesquisa, serão estabelecidas, no que se segue, as premissas e hipóteses que orientam esse trabalho:

1. Ao contrário do que ocorre com as demais organizações educacionais (universidades, escolas públicas ou privadas de 1^o e 2^o graus, programas de pós-graduação), os “cursinhos” não têm capturado o interesse prático ou teórico dos que, por força de suas atividades profissionais, ocupam-se, direta ou indiretamente, ocasional ou permanentemente, das questões de educação. Acreditamos que a razão essencial desta negligência reside em que os “cursinhos” não integram o sistema oficial de educação e, neste sentido, não são objeto de políticas por parte do Estado.
2. Em segundo lugar, e em consequência do ponto anterior, os “cursinhos” não integram as teorias educacionais “práticas” que circulam na sociedade. No contexto destas teorias, a educação consiste de um conjunto de credenciais intimamente associado às categorias classificatórias que distribuem os indivíduos pelo sistema de estratificação social. Na verdade, estas categorias ou tipificações têm um ineludível sentido educacional; isto é, a educação é a “teoria de pessoal” da sociedade, e nesta medida espera-se que o Estado controle e padronize o credenciamento educacional.
3. Ora, os “cursinhos” não credenciam; isto é, não têm impacto sobre os mecanismos pelos quais os indivíduos, com base em seu nível (publicamente) certificado de educação, são alocados no mercado de trabalho e, de maneira mais geral, no sistema de estratificação social. Ao contrário da escola primária ou da secundária que pode ser **ponto terminal** do processo educativo e ponto de entrada (e agência de credenciamento) no mercado de trabalho, os “cursinhos” só podem ser etapa preparatória, ponto de transição para o nível superior do ensino. E mesmo nesta função, eles não credenciam no sentido de que não produzem tipificações ou categorias classificatórias dentro do sistema educacional (não existe o concluinte do “cursinho” no mesmo sentido em que o concluinte do 1^o ou 2^o grau fica credenciado a avançar para os níveis seguintes).
4. Porque não credenciam para o mercado de trabalho, e porque não geram categorias classificatórias dentro do sistema de educação, os “cursinhos” não estão sujeitos ao controle e fiscalização do Estado (padronização de currículos, certificações, credenciamento de professores). Pelo contrário, eles constituem o domínio por excelência em que a educação consiste numa série de negociações privadas entre professores e estudantes.
5. Ora, o pressuposto deste Projeto é exatamente o de que os “cursinhos” constituem hoje, para todos os efeitos práticos, um nível do sistema educacional, embora opcional ou não compulsório (ele é opcional exatamente porque não credencia nos sentidos anteriormente explicitados). Se é procedimento equivocado identificar o institucional com o oficial, os “cursinhos” estão hoje institucionalizados como o efetivo 3^o grau do sistema de educação, independentemente de reconhecimento

oficial, da delegação do Estado (pelo menos nos principais centros metropolitanos do País, onde o número de estudantes em “cursinhos” constitui proporção considerável da população que postula admissão no sistema de educação superior).

Estas premissas foram aqui exploradas através de reconstituição da história dos “cursinhos” em Belo Horizonte, o que requereu entrevistas com os fundadores dos (dois) maiores e mais tradicionais “cursinhos” da cidade e a utilização de dados fornecidos pela UFMG.

Dados obtidos e discussão

Na reconstituição da história dos “cursinhos”, três fases foram identificadas: uma fase incipiente, anterior a 1971, quando houve a unificação do vestibular, o período 1971-1975 e o período subsequente (1976-1983). O período anterior a 1971 não nos interessa, dada a sua inexpressividade no recrutamento de alunos. O período 1971-1975 é marcado por uma enorme ascensão dos “cursinhos” no sistema de ensino (veja-se no Quadro 1 o crescimento absoluto e relativo do número de candidatos ao vestibular da UFMG que passaram por “cursinhos”). O sucesso empresarial dos quatro primeiros anos explica-se pela capacidade que os “cursinhos” mostraram em se adequar, com grande rapidez, às exigências do vestibular “único”.

Quadro 1 – Distribuição segundo freqüência a “cursinhos” dos candidatos aos concursos vestibulares da UFMG no período 1971-1980

Nº de alunos	1971	1972*	1973*	1974	1975	1976	1977	1978	1980
Alunos que frequentaram	2768	6235	6383	8747	6948	8597	10054	10621	10025
Porcentagem	19,4	35,2	33,1	49,8	44,2	44,7	53,7	55,4	51,2
Alunos que não frequentaram	11529	11479	12901	8820	8769	10624	8676	8569	9569
Porcentagem	80,6	64,8	66,9	50,2	55,8	55,3	46,3	44,6	48,8
Total	14297	17714	19284	17567	15717	19221	18730	19190	19594
Porcentagem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Dados estimados. Ferdeu-se em 1972 42,5% dos dados e, em 1973, 43,2%. Estima-se que 90% dos mesmos referem-se a estudantes que não frequentaram “cursinhos”.

Até então, o concurso vestibular era feito por áreas, o que supunha escolas especializadas, independentemente da qualidade. A “unificação” repentina do vestibular tornou-as todavia incapazes de preparar devidamente seus alunos, o que criou um contingente enorme de alunos demandando reforço nas áreas em que não haviam se especializado. Assim é que, de 1971 para 1972, a proporção de candidatos ao vestibular que passou por “cursinhos” praticamente dobrou (veja-se Quadro 1), sem que se alterasse expressivamente a relação candidato/vaga (esta subiu cerca de 16% conforme mostra o Quadro 2). Dada a altíssima elasticidade da demanda que então caracterizou este período, o “cursinho” atende em um primeiro momento “a quem tinha realmente condições de pagar, e pagar caro”. Neste contexto, ele surge (e até hoje se mantém) como a instituição de ensino que melhor remunera o professor: “eu me lembro que nessa época (1972) a gente cobrava quase o dobro do que se cobrava

num 3º ano de 2º grau". (Entrevista com um professor e fundador)

A partir de 1976 o perfil da clientela dos "cursinhos" teria, entretanto, se alterado radicalmente. A pressão do mercado — resultante da elevação progressiva da relação candidato/vaga — teria levado os "cursinhos" à "massificação": criação das "salas grandes" (capacidade de 300 alunos contra 55 das salas "pequenas"), o que permitia (e requeria) uma redução do custo real das mensalidades. Por outro lado, os quatro anos que se seguiram à unificação do vestibular permitiram às melhores escolas se adequarem às exigências deste concurso, criando, inclusive, cursos extra-curriculares, o que fez com que seus alunos se evadissem dos "cursinhos".

Quadro 2 — Evolução da relação número de candidatos/número de vagas para os concursos vestibulares da UFMG, 1970-1983

Anos	Número de candidatos	Número de vagas	Relação candidato/vaga
1970	9.573	2.786	3,44
1971	14.320	2.981	4,80
1972	17.829	3.124	5,71
1973	20.069	3.111	6,45
1974	18.461	3.146	5,87
1975	21.653	3.146	6,88
1976	26.643	3.176	8,39
1977	26.539	3.136	8,46
1978	25.827	3.206	8,05
1979	28.253	3.286	8,59
1980	29.956	3.286	9,11
1981	31.873	3.286	9,69
1982	31.459	3.286	9,57
1983	31.079	3.286	9,46

Os dados da UFMG referentes ao ano de 1980 (infelizmente os únicos disponíveis a esse respeito) indicam que 10,6% dos candidatos ao vestibular deste ano freqüentaram os chamados cursos "integrados": cursos nos quais o último ano do 2º grau é feito em conjunto com aulas de reforço, extra-curriculares e remuneradas, voltadas especificamente para os exames do vestibular. Acreditamos que a queda percentual de freqüência a "cursinhos" observada entre os anos de 1978 e 1980 (55,4% para 51,2%) e a referida deterioração do perfil da sua clientela explicam-se pela expressividade que os cursos "integrados" têm apresentado no recrutamento de alunos*, evento que tende a se acentuar e a repercutir negativamente sobre a demanda por "cursinhos", segundo os proprietários dos mesmos.

Teríamos então, conforme já afirmamos, uma mudança radical do perfil socioeconômico da clientela dos "cursinhos" a partir de 1976, o que aparentemente implicaria na afirmação de que os mesmos passaram a operar no sentido de, pelo menos, atenuar as desigualdades impostas pelo sistema oficial de ensino.

* Em nossa amostra, cujos dados serão ainda apresentados, observamos que, em 1983, cerca de 20% dos estudantes que se matricularam em "cursinho" pela primeira vez são oriundos de cursos "integrados" (166 alunos em um total de 835).

Embora não dispondo de dados sobre o perfil da clientela dos "cursinhos" nos anos mencionados, os dados que obtivemos na UFMG tendem a corroborar as informações dos nossos entrevistados. Nota-se que, até 1975, a frequência a "cursinhos" e o índice de aprovação nos concursos vestibulares eram variáveis fortemente associadas — conforme o demonstram os valores de qui-quadrado das Tabelas de Contingência 1 a 4 —, o que nos permite levantar duas hipóteses: ou os "cursinhos" de fato preparavam sua clientela satisfatoriamente para o vestibular, ou sua clientela era predominantemente oriunda de bons colégios, resultando espúrias as associações encontradas.

Os dois únicos dados que obtivemos para o período 1976-1983 confirmam a segunda hipótese. Nota-se que em 1978 e 1980 (Tabelas de Contingência 5 e 6), as variáveis frequência a "cursinhos" e índice de aprovação aparecem como estatisticamente independentes, ou seja, a "eficácia" que os "cursinhos" mostraram até 1975 desaparece a partir de 1978 (ou de antes, haja vista que não dispomos dos dados de 1976 e 1977). Dado que não houve uma deterioração da qualidade de ensino dos "cursinhos" — uma vez que não houve nem deterioração da qualidade ou fornecimento de material didático, nem mudanças significativas nos corpos docentes —, pode-se concluir que as associações verificadas até o ano de 1975 explicam-se, de fato, pelo recrutamento de alunos de bons colégios, e as correlações nulas, observadas nos anos posteriores, explicam-se pela evasão desses mesmos alunos dos "cursinhos". Em resumo: na medida em que se observa um aumento da proporção de alunos de "cursinhos" no conjunto dos candidatos aos concursos vestibulares, observa-se, também, o fim da associação entre frequência a "cursinho" e índice de aprovação.

Tabelas de contingência: frequência a "cursinhos" e índice de aprovação

χ^2 crítico para $\alpha = 5\%$ c/1 grau de liberdade = 3,84

	1 1972			2 1973			3 1974		
	A	\bar{A}		A	\bar{A}		A	\bar{A}	
F	1233	4989	6222	1115	5279	6394	1749	6932	8681
\bar{F}	1843	9642	11485	1939	10951	12890	1239	7517	8756
	3076	14631	17707	3054	16230	19284	2988	14449	17437

$$1972 - \chi^2 = 39,9$$

1 g.L.

$$1973 - \chi^2 = 22,0$$

1 g.L.

$$1974 - \chi^2 = 110,1$$

1 g.L.

	4 1975			5 1978			6 1980		
	A	\bar{A}		A	\bar{A}		A	\bar{A}	
F	1337	5192	6529	1254	9367	10621	1204	8821	10025
\bar{F}	965	7342	8307	980	7589	8569	1078	8491	9569
	2302	12534	14836	2234	16956	19190	2282	17312	19594

$$1975 - \chi^2 = 219,1$$

1 g.L.

$$1978 - \chi^2 = 0,7$$

1 g.L.

$$1980 - \chi^2 = 2,6$$

1 g.L.

Por outro lado, todavia, uma fortíssima correlação aparece entre freqüência a cursos "integrados" e índices de aprovação, o que pode ser demonstrado através da análise de resíduos ajustados dos dados que obtivemos na UFMG, relativos ao ano de 1980. Observa-se que a relação entre freqüência a "cursinhos" (F) e chances de aprovação é, de fato, de independência estatística (os valores situados entre -1,96 e 1,96 não são significativos na medida em que correspondem a um nível de significância inferior a 5%). Por outro lado, a freqüência a cursos "integrados" (FI) está fortemente ligada às chances de aprovação (conforme indica o valor positivo 4,656) e a não freqüência a "cursinhos" (NF) correlaciona-se negativamente com as chances de aprovação (conforme indica o valor negativo 4,618).

Valores absolutos

	A	\bar{A}	
NF	772	6722	7494
FI	306	1769	2075
F	1204	8821	10025
	2282	17312	19594

$$\chi^2 = 33,9$$

2 g.L.

Resíduos ajustados

	A	\bar{A}
NF	-4,618	4,618
FI	4,656	-4,656
F	1,624	-1,624

A = Aprovados.

\bar{A} = Reprovados.

Um segundo ponto a ser considerado refere-se às hipóteses que tomam os "cursinhos" como nível organicamente integrado ao sistema educacional, quais sejam:

- os "cursinhos" reproduzem a estratificação no interior do sistema de educação secundária: os egressos das melhores escolas encaminham-se para os "cursinhos" de melhor qualidade; as de qualidade inferior fornecem o contingente de estudantes para os "cursinhos" mais pobres;
- como consequência do ponto anterior, o sistema de "cursinhos", com sua estratificação interna, aumenta a proporção dos egressos das melhores escolas no contingente dos aprovados nos exames vestibulares, ao mesmo tempo em que reduz (ou pelo menos não aumenta) a proporção dos que vieram das escolas secundárias de qualidade inferior. Em síntese, os "cursinhos" não têm impacto apreciável sobre o segmento economicamente desprivilegiado de postulantes à admissão nas universidades (principalmente as públicas).

Para explorarmos estas hipóteses, comparamos o perfil e o desempenho* dos estudantes de três cursinhos: um de nível "superior" ("A"), um de nível "médio" ("B") e

* Examinamos apenas o desempenho na UFMG, porque nos seria impossível checar a aprovação dos candidatos em todas as universidades do Estado.

e outro de nível "inferior" ("C"). O "cursinho" "A" contava, no 2º semestre de 1983, com 3.263 alunos, o "B" com 641 e o "C" com 548. Os custos semestrais relativos (em Cr\$), para o 2º semestre de 1983, são os seguintes:

"Cursinho"	Turno	Diurno	Noturno
	"A"		140.000,00
"B"		106.000,00	100.000,00
"C"		88.500,00	88.500,00

Os valores da remuneração hora-aula do professor, para o período outubro-83/março-84, são os seguintes:

"A" - 4.254,00

"B" - 3.300,00

"C" - 2.800,00

O número de professores de cada "cursinho" e suas respectivas qualificações são as seguintes:

Cursinhos	Professores	Graduados	Dedicação exclusiva
"A"	32	23	28
"B"	22	12	2
"C"	18	18	0

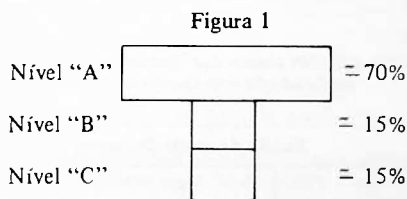
Deve-se, entretanto, chamar a atenção para o fato de que os atributos convencionalmente valorizados nos meios acadêmicos universitários não o são no âmbito dos "cursinhos". Graduação universitária ou cursos de pós-graduação, teses de mestrado e doutorado, dedicação exclusiva e experiência em docência universitária não são atributos relevantes na definição do "bom" professor de "cursinho". O que se valoriza a esse nível é fundamentalmente a capacidade de se dominar uma linguagem que permita manter a atenção de turmas grandes e heterogêneas. Os "cursinhos" desenvolvem uma linguagem (oral e escrita: todo material didático é produzido pelos próprios corpos docentes) que faz da postura física, da empostação de voz e da desenvoltura e habilidade para recitar e contar anedotas os requisitos indispensáveis para a condição satisfatória de uma aula. Há, cabe acrescentar, professores que atingem o requinte de cantar durante a aula, evento que pode testemunhar no "cursinho" mais caro e prestigiado da cidade.

Da população total dos estudantes dos “cursinhos” em 1983 – estimada entre 10 e 11 mil alunos pelos diretores dos principais “cursinhos” – 8663 foram recrutados pelos “cursinhos” de nível “A” (em número de três), 1735 foram recrutados pelos “cursinhos” de nível “B” (também em número de três), e o restante (em torno de 1500) pelos “cursinhos” de nível “C” (em torno de seis).

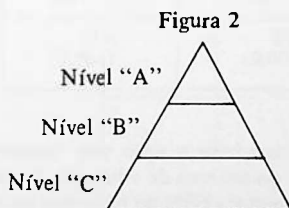
Os dados referentes aos “cursinhos” nível “A” foram obtidos nos próprios estabelecimentos: além do “cursinho” escolhido para objeto de estudo (3.263 alunos), há ainda um de 3.160 alunos e outros de 1.790 alunos. A distribuição de estudantes pelos “cursinhos” de nível “B” é a seguinte: 641 para o “cursinho” já referido, 558 para um segundo e 536 para um terceiro. Estes dados não nos foram fornecidos pelos próprios estabelecimentos, que alegaram sigilo ou falta de registros. Eles foram estimados (para uso próprio) pelo “cursinho” de nível “A” aqui tomado como objeto de estudo. Seu nível de organização atinge o ponto de investir semestralmente no levantamento do número de alunos dos “cursinhos” mais expressivos no recrutamento de alunos.

Dentre os “cursinhos” nível “C”, há o de 548 alunos já mencionado e os demais têm uma população que varia de 150 a 250 alunos. Estes estabelecimentos investem fundamentalmente nos cursos de supletivo: os “cursinhos” propriamente ocupam neles um espaço bastante marginal. A maior dificuldade de se estimar o número de alunos de “cursinhos” deste nível reside na altíssima evasão que neles se verifica ao longo dos 6 meses letivos: acima de 60%, segundo informação dos próprios proprietários.

Considerando-se razoável a estimativa de 1.500 alunos para os cursinhos de nível “C”, a pirâmide que descreve a estratificação interna de “cursinhos” pode ser desenhada da seguinte maneira:



O vértice da pirâmide recruta cerca de 70% dos estudantes, enquanto que o corpo e a base dividem, quase que equitativamente, os outros 30%. Observa-se que o sistema de estratificação dos “cursinhos” é quase o inverso daquele do sistema de educação oficial, onde se supõe que o vértice recruta um número mínimo de alunos e a base – ou seja, as escolas de pior qualidade – recruta o máximo, tomando uma forma como a representada abaixo:



Isto posto, cabe agora observar como os "cursinhos" considerados operam no recrutamento dos alunos do sistema oficial de ensino. Para tanto, este foi estratificado em três níveis: alto ("A"), médio ("B") e baixo ("C"), em função do seu padrão de qualidade. Em Belo Horizonte há três escolas cujo elevado padrão de qualidade é notório: os colégios Santo Antônio, Santo Inácio de Loyola e Dom Silvério. Aos professores e ex-professores destes colégios pedimos que listassem os melhores colégios de Belo Horizonte e tomamos os que obtiveram unanimidade como nível "A". Os colégios que foram mencionados por parte deles, mas suscitaram polêmica ou discordância, foram rotulados como nível "B". Os demais — obtidos através das fichas individuais dos alunos dos "cursinhos" — foram rotulados como nível "C", com exceção de dois colégios negligenciados pelos nossos juizes, mas de notória expressividade, que foram rotulados como nível "B" e de alguns colégios de outras cidades (ou mesmo outros Estados) cujo padrão de qualidade não nos foi possível avaliar (constituindo dados perdidos). Deve-se ainda esclarecer que a maior parte dos colégios rotulados como nível "C" são de notória má qualidade, sendo que alguns são pejorativamente conhecidos como "boates".

Obtivemos nos "cursinhos" os dados referentes às escolas de origem dos alunos de seus cursos intensivos (6 meses letivos), obtendo 1.555 casos, sendo que 1.052 são do "cursinho" "A", 263 do "cursinho" "B" e 240 do "cursinho" "C", o que reproduz, como grau satisfatório de fidelidade, a pirâmide indicada na figura 1. Os "cursinhos" tomados como objeto de estudo, o foram por possuir fichas individuais de alunos nos quais a escola de 2º grau de origem dos mesmos era um dos seus itens. Nos demais, as fichas individuais não continham tais informações.

Os dados que, da forma acima descrita, foram obtidos são os seguintes:

Quadro 3 — Distribuição dos alunos dos "cursinhos" em função do padrão de qualidade de suas escolas de origem

"Cursinhos"	Padrão da escola de origem			Total
	"A"	"B"	"C"	
"A"	308	329	415	1052
%	86,0	70,0	57,0	68,0
"B"	29	80	154	263
%	8,0	17,0	21,0	17,0
"C"	20	63	157	240
%	6,0	13,0	22,0	15,0
Total	357 (100,0)	472 (100,0)	726 (100,0)	1555 (100,0)

Os dados acima ilustram bem a ação dos "cursinhos" no sentido de reproduzir a estratificação no interior do sistema de educação secundária. Observa-se que, se o "cursinho" de nível superior recruta 68% do total dos estudantes, ele recruta 86% dos estu-

dantes oriundos do estrato alto – quase 20% a mais do valor esperado. Inversamente, o “cursinho” “C”, que recruta apenas 15% do total dos estudantes, recruta 22% dos estudantes do estrato baixo. A correlação encontrada entre as variáveis acima consideradas foi significativamente positiva ($\chi^2 = 95,7^*$ e $\phi = 0,24$).

Este efeito se mostra mais evidente se desagregarmos os dados em função do grau de dificuldade de acesso aos cursos. Podemos, em função da porcentagem de pontos necessária para a aprovação, dividir os cursos pretendidos em “Difíceis” (“A”), “Médios” (“B”) e “Fáceis” (“C”) (estes, com suas respectivas porcentagens mínimas necessárias à aprovação, estão discriminados no Anexo I). Os cursos “difíceis” atraíram 39% dos candidatos (608), os “médios”, 49,5% (786) e os “fáceis”, 11,5% (161). Observaremos em seguida o comportamento destes grupos separadamente.

Nas candidaturas a cursos “difíceis” (veja-se quadro 6b) a correlação entre estrato de origem e “cursinho” escolhido aparece praticamente com a mesma intensidade que nos dados agregados ($\chi^2 = 32,3$ e $\phi = 0,23$). Com efeito, observa-se nesse caso que, para 80% de participação no total de alunos, o “cursinho” “A” recruta 94% dos candidatos oriundos de escolas de nível “A” e apenas 69% dos candidatos oriundos de escolas de nível “C”. Para o caso dos cursos “fáceis”, estas disparidades aparecem ainda maiores ($\chi^2 = 23,4$ e $\phi = 0,38$): com 43,5% de participação no recrutamento de alunos (veja-se o Quadro 8b), o “cursinho” “A” recruta apenas 39% de candidatos oriundos de “maus” colégios e recruta 94% dos candidatos oriundos dos bons colégios. Inversamente, o “cursinho” “C” que recruta 27,5% do total de candidatos, não recruta nenhum candidato oriundo de colégios classe “A”.

Sendo assim, se, conforme afirmamos, os egressos das melhores escolas encaminham-se para os “cursinhos” de melhor qualidade, isto é especificamente verdadeiro para os casos de candidaturas a vagas em cursos de fácil acesso. Para os cursos de dificuldade média de acesso, isto não se observa com tanta intensidade, conforme o demonstram os dados do quadro 7b ($\chi^2 = 27,2$ e $\phi = 0,18$).

Posto isso, podemos agora verificar nossa hipótese b (p. 557). Apresentaremos em primeiro lugar os dados agregados referentes ao total de aprovados:

Quadro 4 – Distribuição do número de aprovados em função do padrão de qualidade da escola de origem

“Cursinhos”	Padrão da escola de origem			Total
	“A”	“B”	“C”	
“A”	72	44	33	149
%	90,0	76,0	70,0	80,5
“B”	5	10	12	27
%	6,5	17,5	25,5	14,5
“C”	3	4	2	9
%	3,5	6,5	4,5	5,0
Total	80 (100,0)	58 (100,0)	47 (100,0)	185 (100,0)

* O χ^2 crítico para 5% de significância e 4 graus de liberdade é de 9,49.

Se compararmos os dados deste quadro com os dados do Quadro 3, podemos observar que o "cursinho" "A", responsável por 68% dos alunos, responde por 80,5% dos casos de aprovação; o "cursinho" "B", que conta com 17% dos alunos, responde por 14,5% dos casos de aprovação e o "cursinho" "C", que conta com 15% dos alunos, responde por apenas 5% dos casos de aprovação. Por outro lado, se compararmos os percentuais de aprovação de cada estrato com os percentuais totais, a relação entre estrato de origem e grau de aprovação fica bastante evidente:

"Estrato"				
	"A"	"B"	"C"	Total
Total de candidatos	357 (23,0)	472 (30,5)	726 (46,5)	1555 (100,0)
Total de aprovados	80 (43,0)	58 (31,0)	47 (26,0)	185 (100,0)

Nota-se que 43% dos aprovados são recrutados do estrato "A", que conta com apenas 23% dos candidatos, ao passo que o estrato "C", que recruta 46,5% dos candidatos, responde por apenas 26% do total de aprovações. Estes dados tornam-se ainda mais significativos se considerarmos o fato de que o estrato de origem está fortemente associado ao grau de dificuldade do curso escolhido, porque se o inverso ocorresse poder-se-ia objetar que a correlação encontrada é contaminada pelo grau de dificuldade dos cursos pretendidos.

Os dados abaixo indicam a correlação acima sugerida:

Quadro 5

a) Valores absolutos					b) Resíduos ajustados			
		Grau de dificuldade			Total	Grau de dificuldade		
		"A"	"B"	"C"		"A"	"B"	"C"
Estrato de origem	"A"	175	165	17	357	4,99	-1,76	-3,58
	"B"	190	251	31	472	0,62	1,43	-2,95
	"C"	243	370	113	726	-3,85	0,31	8,68
Total		608	786	161	1555			

A tabela de resíduos ajustados indica que os estudantes de colégio padrão "A" tendem a concorrer a cursos difíceis, e a evitar cursos fáceis (conforme indica o valor negativo, 3,58); assim como os de padrão "C" tendem, de forma bastante acentuada, a concorrer a cursos fáceis (veja-se o valor positivo 8,68) e a evitar cursos difíceis (3,85 negativos). Já os estudantes de colégios "médios", tendem a evitar cursos fáceis

(-2,95) e são indiferentes aos cursos difíceis e médios (conforme o demonstram os valores não significativos das células BA e BB).

Se o estrato de origem e o grau de aprovação são, então, variáveis associadas, e se a distribuição dos estudantes pelos "cursinhos" em função do estrato de origem é assimétrica, as disparidades assinaladas no Quadro 4 parecem explicar-se por esta assimetria. Entretanto, se controlarmos o desempenho dos alunos dos três "cursinhos" pelo estrato de origem e pelo grau de dificuldade do curso pretendido, podemos observar que, independentemente do perfil de suas respectivas clientela, os "cursinhos" têm, em si mesmos, efeitos sobre o desempenho de seus alunos. Os quadros que se seguem ilustram bem isto:

Quadro 6 – Dificuldade alta

a) Nº de aprovados					b) Total				
"Cursinhos"	Padrão da escola de origem				"Cursinhos"	Padrão da escola de origem			
	"A"	"B"	"C"	Total		"A"	"B"	"C"	Total
"A"	28	15	9	52	"A"	164	154	167	485
%	100,0	100,0	100,0	100,0	%	94,0	81,0	69,0	80,0
"B"	0	0	0	0	"B"	7	24	42	73
%	0,0	0,0	0,0	0,0	%	4,0	13,0	17,0	12,0
"C"	0	0	0	0	"C"	4	12	34	50
%	0,0	0,0	0,0	0,0	%	2,0	6,0	14,0	8,0
Total	28	15	9	52	Total	175	190	243	608
	(100,0)	(100,0)	(100,0)	(100,0)		(100,0)	(100,0)	(100,0)	(100,0)

Quadro 7 – Dificuldade média

a) Nº de aprovados					b) Total				
"Cursinhos"	Padrão da escola de origem				"Cursinhos"	Padrão da escola de origem			
	"A"	"B"	"C"	Total		"A"	"B"	"C"	Total
"A"	41	29	12	82	"A"	128	165	204	497
%	85,5	74,0	63,0	77,5	%	77,5	66,0	55,0	63,0
"B"	4	8	7	19	"B"	21	42	80	143
%	8,0	20,5	37,0	18,0	%	13,0	17,0	21,5	18,0
"C"	3	2	0	5	"C"	16	44	86	146
%	6,5	5,5	0,0	4,5	%	9,5	17,0	23,5	19,0
Total	48	39	19	106	Total	165	251	370	786
	(100,0)	(100,0)	(100,0)	(100,0)		(100,0)	(100,0)	(100,0)	(100,0)

Quadro 8 – Dificuldade baixa

a) Nº de aprovados					b) Total				
"Cursinhos"	Padrão da escola de origem				"Cursinhos"	Padrão da escola de origem			
	"A"	"B"	"C"	Total		"A"	"B"	"C"	Total
"A"	3	0	12	15	"A"	16	10	44	70
%	75,0	0,0	63,0	55,5	%	94,0	32,0	39,0	43,5
"B"	1	2	5	8	"B"	1	14	32	47
%	25,0	50,0	26,0	29,5	%	6,0	45,0	28,0	29,0
"C"	0	2	2	4	"C"	0	7	37	44
%	0,0	50,0	11,0	15,0	%	0,0	23,0	33,0	27,5
Total	4	4	19	27	Total	17	31	113	161
	(100,0)	(100,0)	(100,0)	(100,0)		(100,0)	(100,0)	(100,0)	(100,0)

Observa-se pelo Quadro 6 que somente o "cursinho" "A" aprovou candidatos a cursos "difíceis", resultado que se não é surpreendente para o caso de seus alunos oriundos de escolas de boa qualidade (o que corresponde a 94% do total dos mesmos que postulam cursos "difíceis") o é para o caso de seus alunos oriundos de colégios de baixa qualidade, onde o índice de aprovação esperado era em torno de 70%. Tomando-se os dados agregados, esperava-se que 80% dos aprovados em cursos "difíceis" fossem provenientes do "cursinho" "A", o que significa dizer que ele superou em 20% as expectativas a esse nível. O mesmo se verifica em relação aos cursos de "dificuldade média", onde esse índice foi superado em cerca de 15% (77,5% dos aprovados contra 63% esperados) e aos de "dificuldade baixa", onde ele o foi por 12 pontos percentuais (55,5% dos aprovados contra 43,5% esperados).

Para que possamos, todavia, ter uma visão mais clara dos desempenhos relativos dos "cursinhos", é necessário observar as porcentagens de aprovação de cada um em função das variáveis estrato e grau de dificuldade. Isto nos remete às seguintes matrizes (as origens das mesmas estão no Anexo II).

"Cursinho A" – Índice global de aprovação = 14,1%

Estrato	Grau de dificuldade		
	"A"	"B"	"C"
"A"	17,0	32,0	18,8
"B"	9,7	17,6	0,0
"C"	5,4	5,9	27,3

"Cursinho B" – Índice global de aprovação = 10,26%

Estrato	Grau de dificuldade		
	"A"	"B"	"C"
"A"	0,0	19,0	100,0*
"B"	0,0	19,0	14,3
"C"	0,0	9,0	15,6

*Dado desprezível: N = 1.

"Cursinho C" – Índice global de aprovação = 3,75%

Estrato	Grau de dificuldade		
	"A"	"B"	"C"
"A"	0,0	19,0	0,0*
"B"	0,0	4,5	28,5
"C"	0,0	0,0	5,4

*Dado desprezível: N = 0.

Observa-se assim que o "cursinho" "A" obteve melhor desempenho em 6 das 9 células, o "cursinho" "B" o obteve em duas e o "C" em uma. Considerando que as probabilidades de aprovação para o caso de independência estatística entre frequência a "cursinhos" e aprovação eram de 10,14% (9,86 candidatos por vaga), pode-se afirmar que todos os estudantes oriundos de bons colégios tiveram suas chances de aprovação aumentadas no "cursinho" "A" – principalmente os que postularam vagas em cursos de dificuldade média –, assim como o tiveram os estudantes oriundos dos estratos médios que postularam vagas em cursos médios e os estudantes oriundos de estratos baixos que postularam vagas em cursos fáceis. No que se refere ao "cursinho" "B", tiveram suas chances de aprovação aumentadas todos os estudantes que postularam vagas em cursos fáceis e aqueles que, oriundos de colégios "bons" ou "médios", postularam vagas em cursos "médios". No "cursinho" "C" tiveram suas chances de aprovação ampliadas apenas os que, oriundos de bons colégios, postularam vagas em cursos médios e os que, oriundos de colégios médios, postularam vagas em cursos fáceis. Por outro lado, entretanto, todos os "cursinhos" foram inoperantes no que diz respeito à ampliação das chances de aprovação dos candidatos oriundos de "maus" colégios a cursos difíceis e médios (o máximo que se registrou a esse nível, foi

a chance de 9% de aprovação dos estudantes no "cursinho" "B").

O desempenho global pode ser sumarizado na seguinte matriz:

Porcentagem de estudantes aprovados em função de seus estratos de origem e do grau de dificuldade do curso pretendido

Estrato	Grau de dificuldade		
	"A"	"B"	"C"
"A"	16,0	29,1	23,5
"B"	7,9	15,5	12,9
"C"	3,7	5,1	16,8

Admitindo-se ainda a hipótese de independência estatística entre frequência a cursinhos e chances de aprovação ($p = 0,1014$), pode-se afirmar que as chances de aprovação dos estudantes oriundos de colégios "ruins" (o que corresponde a aproximadamente 47% do total, ou seja, 726 casos em 1.555) permanecem bastante reduzidas (3,7% e 5,1%) a menos que os mesmos postularem vagas em cursos fáceis. Nesses casos, eles teriam praticamente as mesmas chances de alunos de "bons" colégios que postulam vagas em cursos difíceis (16,8% contra 16%), e as mesmas chances de alunos de escolas "médias" que postulam vagas em cursos "médios" (16,8% contra 15,5%). Os alunos de "bons" colégios têm, por outro lado, suas chances significativamente aumentadas, principalmente os que postulam cursos de dificuldade média, onde estas se elevam a quase 30%. Para os alunos de colégios "médios", as chances de aprovação permanecem reduzidas para os casos em que cursos "difíceis" são postulados (7,9%) e são ligeiramente ampliadas para os casos de demandas por cursos "fáceis" (em torno de 13%) e "médios" (em torno de 15%).

São, todavia, intrigantes os dados obtidos nas células assinaladas: 23,5% e 12,9%. Era de se esperar que essas proporções fossem maiores do que as que as antecedem em suas linhas. A explicação para isto está, a nosso ver, na forte correlação negativa que, no Quadro 5b, mostramos existir entre demanda por cursos "fáceis" e procedência de colégios bons ou médios. Este quadro mostra que a demanda por cursos de dificuldade "média" procede independentemente do colégio de origem do candidato, o que significa dizer que ela se explica fundamentalmente pela vocação de cada um. O mesmo não ocorre, entretanto, em relação aos postulantes a cursos fáceis: é razoável supor — em função da já mencionada correlação negativa encontrada — que o que os orienta na escolha é sobretudo uma auto-avaliação sobre suas probabilidades de êxito. Sendo assim, quem sai de um bom colégio e se candidata a um curso "fácil", o faz, geralmente, salvos os raros casos de vocação irrefreável porque está, de fato, muito mal preparado, tendo, por esse motivo, menos chance de aprovação do que aquele que, saindo do mesmo colégio, postula vaga em cursos "médios" (29,1% contra 23,5% para os que vêm de "bons" colégios, e 15,5% contra 12,9% para os que vêm de colégios

“médios”). Ainda assim, todavia, ele tem chances significativamente mais elevadas do que aquele que vem de um colégio “ruim” (23,5% contra 16,8%).

Finalmente, se quisermos traduzir em termos quantitativos as afirmações acima colocadas, podemos concluir que, em um nível agregado, cerca de 50% dos estudantes de “cursinhos” (803 em 1555 número que corresponde às células que estão abaixo da diagonal principal) permanecem com ínfimas chances de aprovação (no máximo, 7,9%). Se considerarmos os “cursinhos” nos seus diferentes estratos, temos que, no “cursinho” “A”, 51% dos estudantes (525 em 1.052) permanecem com chances ínfimas de aprovação* (no máximo, 9,7%); no “cursinho” “B”, esta proporção se eleva a 58%** (153 estudantes em 263) e, no “cursinho” “C”, ela se eleva a 92% (ver no Quadro 3 do Anexo III, das células em que os estudantes têm ínfimas chances de aprovação).

No que se refere – no nível agregado – ao destino dos candidatos que mantêm chances relativamente satisfatórias de aprovação (cerca de 50% conforme vimos), não podemos – e nem constitui nosso propósito – avaliar o efeito específico dos “cursinhos”, porque isto requereria um estudo tal como o que foi aqui feito com estudantes que não os frequentaram.

Conclusão

Os dados apresentados corroboram as duas hipóteses centrais deste trabalho:

- 1) os “cursinhos” estão hoje institucionalizados como o efetivo 3º grau do sistema de educação, independentemente de reconhecimento oficial;
- 2) eles constituem um nível organicamente integrado ao sistema educacional, na medida em que reproduzem a estratificação no interior do sistema de educação secundária e não têm impacto apreciável sobre o segmento economicamente desprivilegiado de postulantes à admissão nas universidades.

A primeira hipótese se confirma pela crescente expressividade que os “cursinhos” exibiram no recrutamento de alunos ao longo dos anos considerados. Observou-se a tendência a um aumento crescente do número de candidatos que se matriculam em cursos não-oficiais, sejam os “integrados” ou os “cursinhos” propriamente ditos. Constatou-se, por outro lado, que os cursinhos adquiriram ao longo dos anos uma identidade própria: são eles quem definem, para si mesmos e para a sua clientela – a despeito da presença de concepções correntes nos meios acadêmicos universitários e nas escolas de 2º grau mais conceituadas que buscam, sistematicamente, desqualificá-los – os critérios pelos quais seu padrão de qualidade deve ser julgado. O exemplo mais notório são os critérios estabelecidos pelos “cursinhos” para definir um “bom” professor. Estes são plenamente aceitos pela sua clientela, independentemente da sua desqualificação pelas organizações oficiais de ensino acima mencionadas.

A segunda hipótese se confirma pelos dados que, exaustivamente, discutimos nas últimas páginas. Vimos que, em um nível agregado, cerca de 50% dos estudantes

* Ver no Quadro 1 do Anexo III as células assinaladas. Nestas os estudantes têm poucas chances de aprovação.

** Ver o Quadro 2 do Anexo III.

permaneceram com ínfimas chances de aprovação (no máximo 7,9%, quando, na hipótese de independência estatística entre frequência a "cursinho" e chances de aprovação, era de se esperar $p = 10,14\%$). Desta proporção, cerca de 76% (613 em um total de 807) é oriunda de colégios "ruins", e o restante de colégios "médios". Dos 726 estudantes de colégios "ruins", apenas 113 (ou seja, 15,6%) tiveram chances relativamente elevadas de aprovação: 16,8%, ainda assim porque postularam vagas em cursos "fáceis". Os que postularam vagas em cursos "difíceis" (33,5%) tiveram suas chances de aprovação reduzidas a 3,7%; e os que postularam vagas em cursos "médios" (50,1%), a 5,1%. Por outro lado, todos os candidatos oriundos de colégios "bons" tiveram chances relativamente elevadas de aprovação: 16%, 29,1% e 23,5% para os cursos "difíceis", "médios" e "fáceis", respectivamente. No que diz respeito aos candidatos oriundos de colégios "médios", os que postularam vagas em cursos difíceis (40,2%) permaneceram com chances reduzidas de aprovação (7,9%). Os que postularam vagas em cursos "médios" (53,2%) e "fáceis" (6,6%), entretanto, também tiveram, a exemplo do que ocorreu em relação aos candidatos oriundos de "bons" colégios, chances relativamente elevadas de aprovação (15,5% e 12,9%, respectivamente).

Anexo I

Distribuição dos cursos oferecidos pela UFMG – 1984, em função do grau de dificuldade de acesso.

I – Cursos “Difíceis”	% de pontos necessários para a aprovação
Área “Exatas”	
– Ciência da Computação	70,0
– Arquitetura	54,2
– Engenharia Elétrica	48,3
Área “Biomédicas”	
– Medicina	59,0
– Odontologia	52,0
II – Cursos “Médios”	
Área “Exatas”	
– Engenharia Mecânica	40,6
– Matemática	39,6
– Física	38,5
– Engenharia Civil	33,7
– Engenharia Química	33,0
Área “Biomédicas”	
– Fisioterapia	47,0
– Medicina Veterinária	42,8
– Farmácia	40,5
– Ciências Biológicas	39,9
– Terapia Ocupacional	37,4
Área de fronteira: Exatas/Humanas	
– Ciências Econômicas	39,2
– Administração de Empresas	37,8
Área “Humanas”	
– Comunicação Social	46,8
– História	39,2
– Psicologia	38,1
– Direito	37,5
– Filosofia	33,8

% de pontos necessários
para a aprovação

Áreas "Especiais"	
– Educação Física *	50,0
– Belas Artes	36,8

III – Cursos "Fáceis"

Área "Exatas"	
– Geologia * *	30,9
– Engenharia Metalúrgica	24,6
– Química	23,6
– Engenharia de Minas	23,3
– Estatística	23,3

Área "Biomédicas"	
– Enfermagem	31,0

Área de fronteira: Exatas/Humanas	
– Ciências Contábeis	32,2

Área "Humanas"	
– Ciências Sociais	27,5
– Pedagogia	26,7
– Letras	25,4
– Geografia	23,8
– Biblioteconomia	20,4

* Apesar de exigir 50% de pontos para aprovação, o curso de Educação Física foi classificado como "médio" porque parte considerável dos pontos é obtida em provas de aptidão específica.

* * Pode-se objetar que o curso de Geologia adequa-se melhor à categoria "médio". Sua classificação foi de certa forma arbitrária, mas deve-se explicitar que são pouquíssimos os casos de candidatura a esse curso, o que torna sua classificação irrelevante no cômputo geral.

Anexo II

"Cursinho A"

Índices de aprovação em função do estrato de origem e do grau de dificuldade

Dificuldade alta

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	28 (17,0)	136	164 (100,0)
"B"	15 (9,7)	139	154 (100,0)
"C"	9 (5,4)	158	167 (100,0)
Total	52	433	485

Dificuldade média

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	41 (32,0)	87	128 (100,0)
"B"	29 (17,6)	136	165 (100,0)
"C"	12 (5,9)	192	204 (100,0)
Total	82	415	497

Dificuldade baixa

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	3 (18,8)	13	16 (100,0)
"B"	0 (0,0)	10	10 (100,0)
"C"	12 (27,3)	32	44 (100,0)
Total	15	55	70

"Cursinho B"
Índices de aprovação em função do estrato de origem e do grau de dificuldade

Dificuldade alta

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	0 (0,0)	7	7 (100,0)
"B"	0 (0,0)	24	24 (100,0)
"C"	0 (0,0)	42	42 (100,0)
Total	0	73	73

Dificuldade média

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	4 (19,0)	17	21 (100,0)
"B"	8 (19,0)	34	42 (100,0)
"C"	7 (9,0)	73	80 (100,0)
Total	19	124	143

Dificuldade baixa

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	1 (100,0)	0	1 (100,0)
"B"	2 (14,3)	12	14 (100,0)
"C"	5 (15,6)	27	32 (100,0)
Total	8	39	47

Cursinho "C"
Índices de aprovação em função do estrato de origem e do grau de dificuldade

Dificuldade alta

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	0 (0,0)	4	4 (100,0)
"B"	0 (0,0)	12	12 (100,0)
"C"	0 (0,0)	34	34 (100,0)
Total	0	50	50

Dificuldade média

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	3 (19,0)	13	16 (100,0)
"B"	2 (4,5)	42	44 (100,0)
"C"	0 (0,0)	86	86 (100,0)
Total	5	141	146

Dificuldade baixa

Estrato	Aprovados	Reprovados	Total
"A"	0	0	0
"B"	2 (28,5)	5	7 (100,0)
"C"	2 (5,4)	35	37 (100,0)
Total	4	40	44

Anexo III

Número de candidatos dos "cursinhos" em função do estrato de origem e do grau de dificuldade do curso pretendido

Quadro 1 – "Cursinho A"

Estrato	Grau de dificuldade			
	"A"	"B"	"C"	Total
"A"	164	128	16	308
"B"	154	165	10	329
"C"	167	204	44	415
Total	485	497	70	1 052

Quadro 2 – "Cursinho B"

Estrato	Grau de dificuldade			
	"A"	"B"	"C"	Total
"A"	7	21	1	29
"B"	24	42	14	80
"C"	42	80	32	154
Total	73	143	47	263

Quadro 3 – "Cursinho C"

Estrato	Grau de dificuldade			
	"A"	"B"	"C"	Total
"A"	4	16	0	20
"B"	12	44	7	63
"C"	34	86	37	157
Total	50	146	44	240

Renan Springer de Freitas, Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), é Professor Auxiliar do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

This article deals with the so-called "cursinhos" – specific courses aimed at preparation for the University entrance exam. The purpose of this study is to show that in spite of the fact that the "cursinhos" are not part of the official education system and thus are not taken into account by current educational theories, they constitute nowadays, for all practical purposes, a separate level in the educational system – the 3rd level (pre-university level). The "cursinhos" reproduce the social stratification prevalent in the education system and do not improve the chances for university admission of students who have come from academically-weaker schools. Historical reconstruction and the statistical analysis of data using correlation measures were the methods employed. (T.F.C.)

Le thème de cet article est les "petits cours" préparatoires de l'examen du baccalauréat. On essaie de démontrer, premièrement, que même sans intégrer le système officiel d'enseignement et pour cette raison même, ils n'intègrent pas les théories éducationnelles "pratiques" usuelles dans la société. Les "petits cours" constituent aujourd'hui, en effet, un niveau différent du système éducationnel: aujourd'hui, ces cours sont institutionnalisés comme un troisième degré effectif de ce système; deuxièmement, les "petits cours" reproduisent la stratification à l'intérieur du système d'enseignement, et ils n'ont pas la force d'améliorer les chances d'approbation des élèves originaires des écoles "moins qualifiées". Les méthodes utilisées pour ce document ont été la reconstitution historique et l'analyse statistique des données avec des mesures de corrélation. (M.T.P.S.)

El tema de este artículo es una exposición sobre los "cursinhos" (pequeños cursos) preparatorios para los exámenes de ingreso a la universidad (vestibular). El tiene el propósito de mostrar que: 1) apesar de estos no integraren el sistema oficial de enseñanza, y por ese motivo no integraren las teorías educacionales "prácticas" que circulan en la sociedad, los "cursinhos" constituyen hoy en día, para todos los efectos prácticos, un nivel del sistema educacional: ellos están en la actualidad institucionalizados como el efectivo 3º grado del sistema; 2) los "cursinhos" reproducen la estratificación en el interior del sistema de enseñanza y no tienen impacto sobre las posibilidades de aprobación de alumnos oriundos de "malos colegios". Los métodos utilizados fueron la reconstitución histórica y el análisis estadístico de datos con medidas de correlación. (J.M.O.)

MOBRAL: do discurso à realidade

T. Nádia Jaime Mendonça
Universidade Federal de Goiás

Neste trabalho procurou-se estudar o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – segundo o referencial teórico proposto por Cury para uma análise do fenômeno educativo, abordando cinco categorias: a Instituição Pedagógica, a Idéia Pedagógica, o Material Pedagógico, o Agente Pedagógico e o Ritual Pedagógico. O Ritual foi dividido em duas partes: a primeira trata do ritual proposto pelo MOBRAL; a segunda contém um trabalho de campo que inclui a observação das aulas do MOBRAL e, posteriormente, a aplicação de um teste de rendimento escolar aos alunos e entrevistas com alunos e professores. O estudo conclui que o MOBRAL conseguiu atingir um nível considerável de sofisticação técnica quanto ao planejamento, mas não logrou atingir um nível razoável na execução de seus programas. Conclui, ainda, que ele procurou resolver apenas do ponto de vista técnico problemas que não são meramente técnicos, o que talvez tenha levado a instituiçãõ a resultados bastante diferentes dos esperados. Conclui finalmente que a educação do adulto das classes populares deverá ser financiada pelo Estado, mas à sociedade civil caberá definir qual o tipo de educação que as classes populares necessitam.

Introdução

O objetivo do trabalho foi estudar o MOBRAL a partir de uma perspectiva abrangente do fenômeno educativo, considerando-se a educação como uma das dimensões da sociedade.

O estudo-gerador do presente trabalho foi realizado no bairro Jardim América, em Goiânia, que contava, no início da pesquisa, com 8 classes de alfabetização. Foi aplicado um teste de rendimento escolar aos alunos do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) para verificar se os alunos aprovados pelo MOBRAL correspondiam ao perfil de aluno alfabetizado delineado pelo próprio órgão. Os testes foram aplicados a 55 alunos, dos quais o MOBRAL havia aprovado 34, num total de 61,81%. Desses 55 alunos apenas 16, correspondendo a 29,09%, foram aprovados pelo pesquisador.

Comunicação apresentada durante o Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, set. 1983.

R. bras. Est. pedag., Brasília, 65(151):576-93, set./dez. 1984

O total desacordo entre o número de alunos aprovados e os dados encontrados perturbou o pesquisador para buscar, de uma maneira rigorosa e sistemática, uma resposta à indagação inicial: "O MOBREAL alfabetiza mesmo?"

As reflexões feitas a partir do estudo-gerador deixaram claro que o estudo não poderia limitar-se a uma abordagem técnica do problema, isto é, não poderia limitar-se a apenas aplicar um teste de rendimento escolar aos alunos, ainda que seguindo todas as regras de uma pesquisa "ortodoxa". Escolheu-se, então, um referencial proposto por Cury para a análise do fenômeno educativo, a partir do que ele considera como caráter verdadeiramente essencial de nossa sociedade: contradição existente na reprodução das relações de produção.¹

Cury propõe cinco categorias para uma análise do fenômeno educativo: a reprodução, a mediação, a função técnica da educação, a função política da educação e o contexto sócio-político-econômico historicamente determinado. Não é possível, entretanto, utilizar todas as categorias propostas por Cury, já que foram necessárias algumas limitações ao estudo.

A primeira limitação foi com referência ao objeto a ser estudado. Como o MOBREAL possui vários programas, tornou-se necessária a escolha de um único programa, como solução para um estudo que pretende ganhar em verticalidade o que perder em extensão.

O programa escolhido foi o Programa de Alfabetização Funcional, que se caracterizava, inicialmente, como um instrumento de integração do homem ao processo de desenvolvimento da sociedade, através da aplicação imediata das técnicas de ler, escrever e contar, o que deveria levar o indivíduo a uma progressiva autonomia e uma busca de melhores condições de vida. Posteriormente, o PAF adquire um sentido mais amplo, e passa a ser visto como um momento do processo de educação permanente que deve propiciar ao indivíduo oportunidades de acesso a outros programas ou experiências.

A outra limitação foi feita com relação ao referencial teórico, já que o estudo se limitou à categoria de mediação,² estudada aqui sob cinco aspectos, também propostos por Cury: a Instituição Pedagógica, a Idéia Pedagógica, o Material Pedagógico, o Agente Pedagógico e o Ritual Pedagógico.

O estudo da Instituição Pedagógica se refere principalmente ao seu projeto político e, para compreendê-lo, torna-se necessário uma reflexão sobre o momento político que antecede sua criação.

O início de 1964 apresentava o seguinte quadro político-econômico: a inflação era galopante, a taxa de crescimento caía, a balança de pagamentos revelava dificuldades e o governo era acusado de uma estigmatização progressiva do País. O movimento desencadeado em março de 64 teve, assim, no início, um caráter restaurador: pretendia restaurar a confiança na organização política e no desenvolvimento baseado na livre empresa.

¹ CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, PUC, 1979. p.53. (Tese mestrado)

² Um estudo da categoria de mediação é feito por: MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau, da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

Fernando Henrique Cardoso, analisando o modelo político brasileiro, implantado a partir de 1964, resume a política adotada na expressão “estabilidade social com dinamismo econômico”. Estabilidade aqui é entendida como a “manutenção de um padrão de organização social”, “a sociedade de classes, dentro da qual, entretanto, a mobilidade não somente é possível como é ideologicamente estimulada, a condição de que não exista um processo político de mobilização que ponha em risco o sistema”. O plano ideológico, é uma tentativa de “manter socialmente aberta uma sociedade politicamente fechada, que se baseia no dinamismo da empresa capitalista, pública ou privada”.³

Dentro dessa perspectiva, torna-se compreensível a relação entre os grupos políticos principais – os militares e os tecno-empresários – que detêm o poder político, mas que atendem aos interesses da burguesia internacional que, por sua vez, é marginalizada do sistema político formal. Para Cardoso⁴, houve um acordo entre Estado e burguesia, abrindo mão esta última do controle político direto (eleições, partidos) e indireto (liberdade de imprensa, educação, etc.) e confiando-o ao Estado. Passa também a ser controlada pelo Estado a regulamentação econômica; os militares assumem os interesses econômicos do empresariado. O que permite a estabilidade dessa aliança é “a formulação de um modelo de desenvolvimento e um regime político que, sem eliminar as contradições entre essas diversas facções que, está claro, não eram antagônicas, tornou-as compatíveis em face de inimigos maiores, estes sim, antagônicos, representados pela ameaça de uma política favorável às classes populares.”

Parece compreensível que, nesse quadro político, um dos primeiros atos do novo governo tenha sido suspender todas as atividades empreendidas pelo governo deposto com relação à educação popular e tenha proposto sua reformulação dentro dos novos esquemas de relacionamento poder *versus* dominados. A partir de 64, a educação sofre profundas modificações, reformula-se toda a sua política para se atender à nova fase do capitalismo brasileiro. Várias medidas foram tomadas pelo governo, entre 67 e 71, para remodelar a estrutura do ensino brasileiro.⁵ A lei que cria o MOBREAL aparece como a primeira de uma série de medidas tomadas com a finalidade de reestruturar e refuncionalizar a escola para uma nova fase de nossa economia.

O MOBREAL foi criado através da Lei nº 5.379, de 15.12.67, que determinava ser atividade prioritária permanente do MEC a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. Rezava a Lei que, com esses programas, cooperariam as autoridades civis e militares, bem como estudantes de nível universitário ou secundário que pudessem fazê-lo sem prejuízo à sua formação.

A ligação do MOBREAL com o MEC fica clara ao se examinar o art. 8º da Lei de sua criação, que determinava ser o titular do DNE o Presidente da Fundação. O art. 9º do Estatuto da Fundação diz que a Presidência da Fundação seria exercida pelo Diretor Geral do DNE. Em 2 de julho, entretanto, dois meses após a publicação do Estatuto, o decreto de nº 665, da Presidência da República, modificava o art. 8º da Lei

³ CARDOSO, Fernando Henrique. *O modelo político brasileiro*. São Paulo, Difel, 1979. p.67

⁴ Idem, *ibidem*, p.68

⁵ Cf. FILHO, Casemiro dos Reis & JANNUZZI, Gilberta Martino. *MOBREAL; treinamento, ideologia e modernização*. s.L, s.d. mimeo.

n.º 5.379, estabelecendo que o presidente do MOBRAL seria nomeado pelo Presidente da República. Talvez seja possível afirmar estar aí o cerne de todas as mudanças operadas no órgão.

Em 1970, o MOBRAL inicia suas atividades de modo sistemático, lançando um programa de massa que propunha erradicar o analfabetismo no Brasil até 1980, além de implantar uma infraestrutura que lhe permitisse oferecer educação continuada a adolescentes e adultos.

Como política, foi adotada a prioridade para o ataque ao problema do analfabetismo. Os motivos do lançamento de uma campanha de massa eram político-econômicos, já que seus promotores consideravam o elevado índice de analfabetos como fator de impedimento ao desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, ao mesmo tempo em que viam no atendimento de massa um fator de democratização. A alfabetização facilitaria o acesso das camadas subalternas da sociedade aos instrumentos de nossa cultura predominantemente escrita e lhes proporcionaria meios de conseguir melhores oportunidades de trabalho. Os próprios técnicos do MOBRAL reconheciam que experiências com pequenos grupos que levassem em conta a realidade de cada comunidade seriam a solução ótima, mas essas experiências não se coadunavam com as diretrizes políticas do governo.⁶

A instituição criada pode, assim, ser definida como a alternativa “revolucionária” para a educação de adultos, formulada tecnoburocraticamente. Seus objetivos, sua filosofia, seus programas são formulados dentro dos critérios que orientam o Ministério do Planejamento, ou seja, uma visão econômica da educação e soluções técnicas para os problemas educacionais.

Examinando-se o projeto do MOBRAL, tem-se a impressão de que suas diretrizes são coerentes com o modelo econômico adotado após o movimento de 64. Os tecnopresbiterários ocupam todos os postos-chave do País, imprimem uma direção econômica à educação e percebem a importância de utilizá-la para a consolidação do modelo político que o País adota. O projeto visava a “criar condições para que o homem brasileiro aumentasse sua produtividade e, conseqüentemente, sua renda também seria influenciada pela maior mobilidade ocupacional”.

Os resultados

No período compreendido entre 1970 (data do início da atuação do MOBRAL) e 1980, verificou-se uma redução no índice de analfabetismo no Brasil, que passou de 33,6%, em 1970, para 8,2%, em 1980, conforme dados divulgados pela instituição.⁷ Segundo esses dados declinou também o número absoluto de pessoas sem nenhuma escolaridade.⁸

⁶ CORREA, Arlindo Lopes, ed. Educação de massa e ação comunitária. Rio de Janeiro, MOBRAL, AGGS, 1979. p.64

⁷ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Estimativas do MOBRAL. Rio de Janeiro, s.d. mimeo. p.3

⁸ A população analfabeta, que era de 18.146.977 em 1970, diminuiu para 6.125.810, segundo os dados divulgados pelo MOBRAL em 1980.

É necessário ressaltar, entretanto, que de há muito educadores vinham questionando os números divulgados pelo MOBRAL. Vanilda Paiva, analisando a discrepância entre os resultados da PNAD/76 e as estimativas da Fundação, levanta as possíveis causas dessa diferença de resultados: alunos que já haviam frequentado o MOBRAL e que voltavam novamente; alunos-fantasma, alunos com menos de 15 anos que eram computados nas estatísticas e alunos não alfabetizados que eram aprovados.

Segundo os resultados preliminares do censo de 1980, divulgados na Escola Superior de Guerra pelo Presidente do IBGE, o índice do analfabetismo no Brasil é de 26,1%. A população adulta conta com 19.460.000 analfabetos; o ingresso bruto é de 3,7% ao ano, isto é, de pessoas analfabetas que, com 14 anos de idade vão, no ano seguinte, passar a fazer parte da estatística de analfabetismo (o que deve representar um ingresso de 700.000 analfabetos ao ano).

O Assessor Sérgio B. Marinho, da Secretaria Executiva do MOBRAL, fez algumas correções nas estimativas⁹, usando como base o alistamento eleitoral de 1978. Esse estudo acusava um erro de 33% nas estimativas do MOBRAL e, apesar de corrigidos, esses dados não foram divulgados, continuando a ser divulgados os dados sem correção. Entretanto, mesmo os dados corrigidos apresentam uma discrepância considerável em relação ao Censo de 80.

Essa discrepância não constitui novidade, principalmente se se considerar que ela já vinha sendo observada a partir da PNAD/76. Se se abandonar a PNAD/73, cuja investigação, segundo o próprio IBGE, foi conduzida de forma diferente, ver-se-á que a PNAD/76 já apresenta uma discrepância bastante acentuada em relação aos dados divulgados pelo MOBRAL.

É importante salientar que, apesar da PNAD ser, como o próprio nome indica, realizada por amostragem e, portanto, ser um dado passível de erro, o IBGE ressaltou a consistência das PNADs com os censos, à exceção da PNAD/73.

Resta perguntar por que o MOBRAL não corrigiu suas estimativas em função das PNADs ou do estudo feito por Sérgio B. Marinho relativo ao alistamento eleitoral. Se se formular a hipótese de que se queria divulgar uma imagem francamente favorável da instituição ao nível nacional e internacional, pode-se argumentar que, em função do Censo de 80, suas estimativas, de qualquer maneira, teriam que ser revistas.

A idéia pedagógica

A Idéia Pedagógica veiculada pelo MOBRAL sofreu uma evolução desde o começo dessa organização até os dias atuais. No início, tinha um caráter marcadamente economicista, em virtude do período político-econômico vivido pelo País. Era a época do "milagre brasileiro" e a definição das diretrizes político-sociais estava nas mãos dos economistas do Ministério do Planejamento.

Assim, a educação é definida como "o processo de informação e formação do homem integral. Abrange a educação geral (...) e o treinamento (ou formação profissio-

⁹ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Estimativas do MOBRAL. op. cit.

nal ou formação de mão-de-obra), que transmite habilidades, instrumentalizando o homem para o exercício de determinadas ocupações".¹⁰ A educação torna o homem mais consciente da realidade que o cerca "agindo decisivamente no sentido de motivá-lo para a obra do desenvolvimento".¹¹ Justificando a necessidade de o Estado investir em educação de adultos, o documento diz que "a mudança de padrões de consumo e investimento depende fundamentalmente das decisões dos adultos e é sobre eles que se deve atuar para obter os efeitos desejados".¹²

Essas idéias, no entanto, sofrem um redirecionamento a partir de 73, e o próprio Presidente da instituição, mais tarde, reconhece o caráter marcadamente economicista das primeiras orientações: "Evidentemente, uma visão econômica do problema, já que o tema era 'Educação e Emprego' e a época, de grande preocupação com o impacto da educação no desenvolvimento."¹³

Essas idéias evoluem, posteriormente, para uma visão "humanista" de educação, que passa a ser "um processo de promoção humana". O processo educativo "se dá dentro de uma perspectiva de autotransformação e transformação do mundo". O Homem "em situação é o que importa; o homem no mundo e com o mundo, ser diálogo, ser em desenvolvimento com os outros" (...), encontra pela participação nos programas a resposta a seus anseios, o instrumento que lhe permite ter condições de se transformar e de se tornar um transformador do mundo que o cerca."¹⁴

Ao se examinar as idéias pedagógicas do MOBREAL, alguns pontos devem ser destacados:

Primeiramente, deve-se atentar para a evolução por que passou a sua concepção pedagógica. No início, essa concepção tinha um caráter economicista. Ora, não se pode esquecer de que quando o órgão começa realmente a operar, ele desvincula-se do Ministério da Educação e vincula-se ao Ministério do Planejamento, e sua direção é entregue ao economista Mário H. Simonsen, então pertencente ao IPEA. Os economistas exerciam grande influência na política nacional e esta influência se estende também ao campo da educação. É o Ministério do Planejamento que passa a coordenar a elaboração de todos os planos governamentais no setor da educação até 1972. Nessa época, o Ministério do Planejamento transforma-se em Secretaria do Planejamento (SEPLAN), ganhando com isso mais força política, já que ela se subordina diretamente à Presidência da República, colocando-se acima dos outros Ministérios. Com a saída de Simonsen, assume a direção do MOBREAL o Eng^o Arlindo Lopes Correa, também do IPEA. Nada mais natural, então, que o projeto educacional da instituição apresentasse um

¹⁰ CORREA, Arlindo Lopes. Educação permanente e educação de adultos no Brasil. Rio de Janeiro, MOBREAL, s.d

¹¹ Idem, ibidem.

¹² Idem. A educação onipresente e o MOBREAL: abertura do curso internacional de educação de adultos. s.n.t. p.6

¹³ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. A pedagogia do MOBREAL; seus princípios. s.l., s.d. mimeo. p.1

¹⁴ O Congresso Mundial realizado em Teerã, em 1965, coloca como prioridade para os países membros da Unesco a erradicação do analfabetismo.

caráter economicista. É importante lembrar que, a partir da década de 70, a educação começa a ser vista como requisito indispensável para o desenvolvimento.

É bom lembrar que, na visão do MOBRAL, a educação aparece como a causa dos problemas sociais, cuja solução, obviamente, se encontra no próprio âmbito da educação. Assim, ela deve garantir a justiça social, mascarando o problema das desigualdades sociais que se encontram, fundamentalmente, numa estrutura social injusta e só nas mudanças estruturais pode ser baseada uma solução.

A visão da realidade divulgada pelo MOBRAL é fragmentária e parcial. Isso fica evidente quando se examinam as palavras geradoras escolhidas para o programa de leitura e escrita. Uma de suas publicações diz: "As palavras também não são necessariamente neutras. Podem ser positivas, negativas. Nós usamos comida, remédio, união; a 'educação liberadora' prefere fome, doença e luta." Aqui cabe mais uma indagação: o que são palavras positivas? Elas são positivas para quê? Positivas por quê? Positivas porque encobrem as divergências entre as classes sociais? Positivas porque divulgam uma visão fragmentária da sociedade, impedindo a percepção da totalidade social que levaria, inevitavelmente, à percepção dos conflitos inerentes às classes sociais? Positivas porque, ao fragmentar a realidade, encobrem a questão fundamental do antagonismo entre as classes? O que parece claro é que, ao se usarem apenas palavras positivas, divulga-se ao mobralense uma realidade parcial, já que a realidade da clientela atendida pela instituição nem sempre é a realidade da comida, do remédio, da união.

Examinando-se, ainda, a evolução do conceito de educação, deter-se-á agora, no conceito de educação como **promoção humana**. É a educação de adultos encarada principalmente como um redutor de tensões sociais. Se o governo promove e investe em programas de cunho social, que visem à melhoria do nível de vida das populações marginalizadas, é porque acredita que o investimento nesses programas, certamente ocasionará a diminuição das reivindicações por uma maior justiça social, por uma melhor distribuição de rendas, etc. Se a população dos bairros periféricos estiver mobilizada em função dos programas comunitários, ela não poderá, ao mesmo tempo, estar mobilizada em sindicatos, greves, etc.

Também parece claro que o ideário assumido pelo MOBRAL postula uma educação abstrata para um homem também abstrato, que, na verdade, paira acima da "situação". Assim, as metas dos programas foram todas definidas ao nível de MOBRAL Central, tudo à revelia da clientela mobralense. É bem verdade que essa perspectiva autoritária da educação brasileira não é apanágio do MOBRAL, mas faz parte da história da educação brasileira como uma constante. Quando o órgão, por exemplo, fala em atender às **aspirações da população**, é necessário examinar até que ponto os programas têm atendido às necessidades da população. Ora, atender às aspirações da população nem sempre é ir ao povo e perguntar o que ele deseja, porque muitas vezes, ao expressar o que deseja, o povo está apenas reproduzindo o que as classes dominantes querem que ele queira. Além disso, o atendimento às aspirações da comunidade, no caso do PETRA, por exemplo, vem mostrar que, muitas vezes, se atende muito mais às necessidades das grandes indústrias. Foi o que ocorreu com o curso para tratoristas financiado pela Massey Fergusson. Constatando que tratoristas despreparados estragavam e quebravam as máquinas que ainda estavam em fase de garantia, onerando demasiadamente a empresa, a Massey Ferguson financiou um curso ministrado pelo MOBRAL, no qual foram treinados 40.000 tratoristas. Outro exemplo é o do curso para domésticas financiado pela Arno, que viu um retorno rápido para o capital investido no curso

em termos do aumento de vendas de eletrodomésticos, já que a dona de casa se animaria a adquirir determinados eletrodomésticos desde que a empregada soubesse manejá-los.

O Material Pedagógico

As Idéias Pedagógicas elaboradas nas (e pelas) instituições de ensino são divulgadas através do Material Pedagógico. Esse material será estudado aqui sob três aspectos: forma de elaboração, conteúdo e métodos.

Quanto à forma de elaboração, é necessário destacar que, como o MOBREAL buscava antes de tudo a alfabetização rápida e a baixo custo, duas decisões importantes foram tomadas:

- 1) o material pedagógico seria produzido pelas grandes editoras e, depois de aprovado, seria comprado pelo MOBREAL;
- 2) para baratear os custos e facilitar o apoio logístico, esse material seria único para todo o País.

Foram seis as editoras a produzir material pedagógico: Vecchi, Abril, Primor, Bloch, Lisa e José Olímpio. O material produzido é adquirido em escala, obtendo-se, assim, maior economia em seus programas. O material é elaborado pelas editoras mediante o atendimento de critérios cuidadosamente estabelecidos pelo MOBREAL referentes a características gráficas e pedagógicas. Elaborado o material pela editora, ele é encaminhado ao Grupo de Trabalho de Avaliação para que seja analisado. Esse material poderá sofrer várias reformulações até que receba do GT o aval que o libera a fim de que a editora proceda à formação de preços, que será analisada pela Assessoria de Organização e Métodos. Concluída a análise, esta é remetida novamente à Secretaria Executiva, que autoriza (ou não) a impressão do material.

O material é depois submetido a uma segunda avaliação: a avaliação no processo. Recebido o material didático ou paradidático, os membros do GT começam o trabalho de avaliação no processo, que resultará em um parecer, onde são anotadas as falhas e as sugestões para reformulações. Serão realizadas tantas avaliações quantas forem necessárias, até que o material reformulado seja considerado satisfatório pelo GT.

O segundo aspecto do material pedagógico aqui estudado é o conteúdo, cuja análise se limitará ao aspecto das idéias veiculadas pelo código linguístico. Utilizou-se para análise o livro de leitura continuada *Quem lê ... vai longe*, que faz parte do material complementar do PAF. Seus textos podem ser divididos em dois grupos:

- textos que transmitem uma visão ideológica do homem e do mundo;
- textos que preparam o indivíduo para ser o trabalhador urbano (operário) e que lhe indicam como proceder para conseguir um emprego.

A análise dos textos¹⁵ mostra a visão de mundo que eles veiculam:

“As pessoas que já sabem ler e escrever encontram melhores colocações no emprego. E afinal você já sabe ler... Está na hora de começar a melhorar de vida”...¹⁶

¹⁵ Do conjunto de textos analisados no estudo original, foram selecionados alguns, ao acaso, para integrarem o presente trabalho.

¹⁶ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. *Quem lê ... vai longe*. 12.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978. p.6

A visão que o texto transmite é a de que o indivíduo só não conseguia uma melhor situação sócio-econômica porque era analfabeto. Já que ele se alfabetizou, está na hora de começar a melhorar de vida... É uma visão parcial da realidade, porque o simples alfabetizar-se pouco ou em nada mudará a vida do indivíduo. A pesquisa de Govoni sobre a mudança sócio-cultural em mobralsenses de Salvador e Teresina encontrou que a "ascensão social conseguida pelos mobralsenses é intra-classe, em boa companhia com os dos analfabetos", ficando excluído, portanto, que o MOBREAL seja entendido como canal de ascensão social pela capacitação profissional e intelectual adquirida. Seu valor fica preso ao instrumento legal, que situa o mobralsense na classe das pessoas que podem ler e escrever e que competem por um trabalho limpo e não-manual".¹⁷

O texto sobre o grupo escolar diz:

"Daqui para frente tudo vai ser diferente...

Claro, todas as crianças serão alfabetizadas na idade certa e indo todos os dias à Escola..."¹⁸

Por que daqui pra frente tudo vai ser diferente? Por que todas as crianças serão alfabetizadas na idade certa? Por que daqui pra frente todas as crianças irão todos os dias à escola?

O censo de 1970 revelou o dado alarmante, segundo o qual todos os anos 500.000 jovens, na faixa etária de 15 anos, aqui no Brasil, aumentam as estatísticas de analfabetos no País. Segundo os dados preliminares do censo de 80, esse número, longe de ter-se reduzido, aumentou para 700.000.

Segundo o texto citado, entretanto, todas as crianças "serão alfabetizadas na idade certa e indo todos os dias à Escola" ... O contexto sócio-político-econômico permanece o mesmo e, como num passe de mágica, as crianças irão se alfabetizar na idade certa e freqüentarão a escola todos os dias...

Por que daqui pra frente tudo vai ser diferente? Os dados confirmam que as crianças das classes pobres continuam a engrossar as estatísticas de evasão e repetência, porque mudanças que ocorrem apenas a nível de sistema escolar não conseguirão mudar a situação educacional do País.

O livro de leitura da Primor apresenta um texto cuja mensagem ideológica é gritante:

"Camilo e Odila aprenderam a fazer contas na Escola. Eles acham que saber fazer contas ajuda muito. É preciso calcular as despesas da família. Camilo e Odila sabem que o dinheiro deve ser bem dividido. Eles separam o dinheiro para cada compra. Agora, o salário de Camilo dá para tudo que a família precisa."¹⁹

¹⁷ GOVONI, Ilário. Alfabetização de adultos como mudança sócio-cultural. Teresina, Punaré, 1980.

¹⁸ Idem, ibidem, p.52

¹⁹ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Conjunto de alfabetização; leitura. s.1., Primor, s.d. p.56

Esse texto não apresenta uma realidade apenas parcial ou mascarada. Apesar de se reconhecer a importância de ensinar ao mobralense e fazer o orçamento doméstico, o texto apresenta uma realidade falsa, já que aprender a lidar com o orçamento doméstico não é garantia de que o dinheiro dará “para tudo que a família precisa”. A deteorização dos salários, a perda do poder aquisitivo, a inflação, a forma de se calcular o salário mínimo, etc., nada disso é levado em conta. Para que o salário dê para tudo o que a família precisa, basta separar-se o dinheiro para cada compra. É apenas uma questão de saber lidar com o orçamento doméstico!

Finalmente, o estudo do método e do currículo mostra que o método de alfabetização do MOBREAL é o “ecletico, baseado na decomposição das palavras geradoras”. A metodologia deve oferecer “oportunidades de desenvolvimento não só da escrita e da leitura, mas também da formação para a responsabilidade, para a liberdade, capacitando o homem para sua inserção e ação na sociedade a que pertence, respondendo às necessidades da comunidade.”²⁰

O método²¹ é, de uma maneira ou de outra, alguma coisa de abstrato que se concretiza no currículo e/ou programa. O programa é um meio de se consolidar a política imprimida à educação, ou seja, é o instrumento que responde a o que fazer para se atingir a política educacional proposta.

A utilização do método adequado é ponto importante para se atingir os objetivos propostos pela Instituição, devendo, assim, ser escolhido em função dos objetivos do programa: uma ação pedagógica que vise a apenas instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, naturalmente utilizará método diverso de uma ação que vise a uma prática social transformadora.

Examinando o programa do PAF, dois aspectos nos chamam a atenção: o conteúdo e as atividades. O conteúdo trabalhado através do material pedagógico visa apenas à aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo pelo mobralense. O programa do PAF consta de rudimentos de leitura, escrita e cálculo e de dois livros de leitura continuada.²² A análise do programa demonstra uma incoerência entre o currículo proposto e os objetivos: “... condições de se transformar e de se tornar um transformador do mundo que o cerca”; “apreensão de novas experiências na interação do homem com os outros homens, pelo exercício do espírito crítico”.²³

Entretanto, o programa é planejado para ensinar ao aluno apenas técnicas rudimentares de ler, escrever e contar; para desenvolver no operário urbano a necessidade de se documentar; para ensinar ao aluno maneiras baratas de se fabricar certos artefatos. Parece haver discrepância entre os objetivos ou finalidade propostos pelo MOBREAL e o que é proposto pelo programa.

²⁰ KOFF, Adélia Maria N. Simão & CAMPELLO, Ana Margarida de M. B. A alfabetização funcional. In: CORREA, Arlindo Lopes, ed. Educação de massa e ação comunitária, op. cit., p.152

²¹ Para um estudo aprofundado do método de alfabetização utilizado pelo MOBREAL, consultar: JANNUZZI, Gilberta Martino. Confronto pedagógico Paulo Freire e MOBREAL. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

²² Os livros de leitura continuada são: Quem lê ... vai longe e Leia e faça você mesmo.

²³ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. A pedagogia do MOBREAL..., op. cit., p.5

O Ritual Pedagógico

O estudo do Ritual Pedagógico foi feito em dois níveis: no nível formal, através dos relatórios da Gerência Pedagógica e no nível da sala de aula, através do trabalho de campo.

O exame dos relatórios da Gerência Pedagógica relativos aos exercícios de 76 a 80 evidenciam que a supervisão exercida pelo MOBREAL está num nível quantitativo apenas, sendo poucas as tentativas de se fazer um trabalho qualitativo.

O relatório de 76 descreve uma pesquisa realizada no Nordeste, que fez um estudo do rendimento do aluno do PAF, com o objetivo de avaliar seu produto final.

O relatório de 77, apesar de bastante detalhado, limita-se ao aspecto formal, descrevendo o comportamento da supervisão nos vários Estados apenas quanto ao número de visitas feitas às classes. No final, o relatório conclui que “parece que essas coordenações preenchem o relatório com o único objetivo de prestar contas à Geped”.²⁴ Segundo o relatório, o “acompanhamento às classes de Alfabetização Funcional, através das visitas de supervisão pedagógica, continua sendo bastante precário, uma vez que apenas mais de um quarto das classes foram supervisionadas”. conclui, ainda, que o “Programa de Alfabetização Funcional não vem sendo desenvolvido satisfatoriamente, considerando, principalmente, que é o programa prioritário de 79”.²⁵

O relatório de 80 diz que a atividade mais intensa de supervisão pedagógica foi a de visitas às classes do PAF. Entretanto, apesar da prioridade para as visitas às classes, houve um decréscimo considerável se se comparar a porcentagem do número de visitas realizadas com o número de classes existentes em 1979 (83,4%) e em 1980 (57,1%). O relatório conclui que em 1980 a “supervisão pedagógica, que aconteceu quase que exclusivamente por meio das visitas às classes, não apresentou os resultados esperados (...) Acreditamos que interferências como dificuldades de acesso às classes, sobrecarga de tarefas do sub-sistema de supervisão e falta de recursos – principalmente financeiros – tenham interferido, diretamente, para que as COEST/COTER negligenciassem um pouco essa atividade.”²⁶

Feito o estudo do Ritual Pedagógico proposto pelo MOBREAL Central, passou-se à segunda fase do trabalho, que seria verificar como esse ritual ocorria ao nível de sala de aula. Para esse trabalho foi delineado o seguinte plano:

- observação dos aspectos: espaço, objeto, atividade, atores e tempo do ritual da sala de aula, através de visitas ao maior número possível de classes, durante todo o convênio;
- aplicação de um teste de rendimento escolar no início do 5º mês do convênio, etapa final do curso de Alfabetização Funcional.

A observação mostrou que, quanto à rotina das aulas, elas iniciavam quase sempre no horário previsto e raras vezes o alfabetizador “mata” a aula. As aulas são rotineiras, pouco diferindo das aulas dos cursos regulares. Os alfabetizadores utilizam o mate-

²⁴ FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Gerência Pedagógica. Relatório. 1977. p.77-81

²⁵ Idem. Relatório. 1979. p.10-3

²⁶ Idem. Relatório. 1980. p.39

rial do MOBRAL, à exceção dos cartazes. Mesmo ao utilizar o material proposto, o alfabetizador inventa sua prática quando necessário. Assim, utiliza o flanelógrafo com figuras de bichinhos para tornar mais interessante sua aula sobre a adição ou, ao ensinar as sílabas, diz que o b não quis ficar sozinho e juntou com o a para formar ba, aproveitando-se, evidentemente, de sua experiência em ensinar crianças.

O ensino observado foi o tradicional, não tendo sido observado em nenhum momento o uso de técnicas de trabalho de grupo, como propõe a metodologia da organização. Não se utiliza também o debate que deve antever à explicação da palavra-geradora com o auxílio do cartaz. Como as classes são muito heterogêneas, a professora trabalha quase sempre com o aluno individualmente. Assim, ela passa contas no quadro de giz com as quatro operações e separa os alunos em grupos, dando a cada um o exercício adequado ao seu nível de aprendizagem. Ou, enquanto “toma a lição” de um aluno, os outros fazem exercícios. A atividade de uma classe do MOBRAL lembra muito a classe do professor unidocente da zona rural.

No Ritual Pedagógico, três são os atores principais: o aluno, o professor e o supervisor. O aluno já foi caracterizado em pesquisas realizadas pela organização.

Quanto ao alfabetizador, este apresenta características que o diferenciam de qualquer outro professor do sistema de ensino regular. Primeiramente, ele não tem vínculo empregatício e seu trabalho é visto não como trabalho, mas como um sacerdócio. Isso pode ser confirmado em várias publicações do MOBRAL: “mas aqui está, na verdade, outra inovação do MOBRAL muito promissora para a educação brasileira (...) o recurso aos professores não profissionais, inevitável quando se trata de ampliar decisivamente as oportunidades de ensino (...) o recurso de utilização de pessoas da comunidade em geral para ensinar aos que sabem menos é válido, legítimo, natural e a grande opção para países ou suas regiões “com escassez de recursos humanos qualificados, nos momentos de grande esforço educativo (...)”. “E o que se fez, então, para eliminar os problemas inerentes a essa decisão? Treinamento repetido, na metodologia de alfabetização, a todos os monitores; fornecimento de um bom material didático ao aluno e de um excelente manual ao professor, capaz de servir-lhe de apoio em todas as dificuldades; estabelecimento de um sistema de supervisão, constituído de pessoas de ótimo nível educacional, bem treinadas e selecionadas”²⁷ “... eu diria que nós temos mais de 200 mil semi-voluntários, porque foi nessa condição que o MOBRAL recrutou os alfabetizadores, monitores e animadores. Nós sempre lhes dissemos que lhes daríamos uma pequena gratificação, mas que na verdade eles estariam sempre nos dando uma parte de seu tempo gratuitamente. Essa gratificação era, e é, quase simbólica. Então nós temos uma rede de recursos humanos, de pessoas de boa vontade, disponíveis, querendo ajudar à população e ao País e trabalhando essa estrutura a um custo muito baixo”²⁸

O pagamento, inicialmente, era feito por aluno-programa, isto é, aquele aluno frequente até o quarto mês de aula. Posteriormente, foi estabelecida uma gratificação fixa, na ordem de Cr\$ 1.000,00 para as capitais e cidades com mais de 100.000 habitantes. O pagamento por aluno-programa, segundo o MOBRAL, é uma forma de tor-

²⁷ CORREA, Arlindo Lopes. MOBRAL – pedagogia de homens livres. In: _____, ed. Educação de massa e ação comunitária, op. cit., p.38

²⁸ Entrevista concedida à imprensa, rádio e TV pelo Presidente do MOBRAL, em 7/3/80.

nar mais vivo o interesse do alfabetizador para que o aluno frequente as aulas até quase o final do programa, pois dessa frequência dependerá também a sua gratificação. Quando o recrutamento dos alunos se torna difícil pela rarefação da clientela ou por sua resistência em frequentar as classes de alfabetização, há forçosamente uma baixa gratificação do alfabetizador, daí a opção feita em termos de uma gratificação fixa, que, entretanto, nunca é superior ao pagamento por aluno-programa do alfabetizador que conta com mais de 25 alunos no final do convênio.

Como esse professor não é um profissional, ele não tem vínculo empregatício com a instituição. Antes de se iniciar um convênio, as pessoas que quiserem ser alfabetizadores deverão recrutar um determinado número de alunos (mínimo de vinte para as classes normais) e levar esta lista à Comissão Municipal. Deverão participar do treinamento dado pelo Supervisor (COMUN). Essas pessoas, em geral, não têm formação para o magistério e muito menos para trabalhar com o adulto analfabeto.

Esse treinamento, hoje, é feito pelas Agências Pedagógicas (Estadual/Municipal) que escolhem os meios e alternativas que melhor se adaptem ao seu Município, entre as estratégias, alternativas e meios fornecidos pela Gerência Pedagógica do MOBREAL Central.

O que logo chama a atenção, quando se estuda o problema do alfabetizador é que o MOBREAL Central é constituído por pessoal altamente qualificado, pago nas mesmas modalidades em que é pago um profissional da área no Rio de Janeiro, onde está localizado.

“Os técnicos do MOBREAL Central são remunerados, de acordo com suas especialidades e níveis, em consonância com o mercado de trabalho do Rio de Janeiro, onde o mesmo se situa. A condição da Fundação permite que assim seja feito, pois os padrões salariais do funcionalismo público não permitiriam recrutar e manter, na quantidade necessária, os técnicos da qualidade desejada e imprescindível ao bom êxito de suas atividades.”²⁹

O professor, entretanto, não é um profissional, mas alguém da comunidade que queira trabalhar gratuitamente, recebendo apenas uma gratificação (Cr\$ 1.000,00; durante o ano de 1980). A justificativa publicada (ou publicável) para o fato é que esses professores trabalham pela mística da educação. Os depoimentos dos professores, entretanto, apontam para rumos bem diversos. Em entrevista com a pesquisadora, um dos dirigentes do MOBREAL afirmou que a cúpula sabia que um dos pontos de estrangulamento da Fundação era o pagamento do alfabetizador, tanto que esse pagamento passou a ser, a partir de 1978, Cr\$ 1.000,00 para as capitais. O plano era estender esse tipo de pagamento a todos os Municípios, mas esse mostrou-se inviável em virtude do elevado número de alfabetizadores. Por isso mesmo, não foram buscados, entre os profissionais da educação, os alfabetizadores do MOBREAL.

Apesar de todos os professores possuírem o manual *Roteiro de orientação ao alfabetizador*, onde estão operacionalizados os comportamentos finais exigidos para cada disciplina, os professores não possuem com clareza o conceito de que é o aluno alfabetizado, nem existe consenso sobre o que o aluno deve saber para que seja aprovado. O depoimento de algumas professoras confirma isso:

²⁹ COSTA, Roberto Mário Cunha da. MOBREAL; dez anos de atuação. Rio de Janeiro, MOBREAL, 1980. p.58

- “— O que deve saber o aluno para que ele seja aprovado?
— Ele deve saber ler e escrever pequenos textos.”

Aqui parece claro que o alfabetizador repete o discurso do MOBREAL. Quando se pede a esse professor, entretanto, que descreva uma situação de sala de aula que mostre quando um aluno deve ser aprovado ou não, ele esquece o discurso do MOBREAL e aí também parece claro que seu conceito de aluno alfabetizado está bastante discrepante do conceito do MOBREAL:

“Por exemplo, tenho dois alunos: um que sabe fazer continhas simples, ler pequenos textos e acerta palavras difíceis no ditado e outro que sabe fazer continhas simples, ler pequenos textos e sabe escrever um bilhete pequeno; aprovo o primeiro, que sabe escrever palavras difíceis.”

Outra alfabetizadora coloca que para receber o diploma o aluno precisa saber ler e escrever alguma coisa.

- “— O que é ‘alguma coisa’?
— Ler as lições do livro, escrever o nome, copiar as lições do livro.”

Outra alfabetizadora coloca que para receber o diploma o aluno precisa saber fazer continhas pequenas com as quatro operações; ler pequenos textos; escrever o nome e escrever pequenos textos. Quando se insiste sobre os pequenos textos que o aluno deve saber escrever, o alfabetizador responde:

- “Escrever copiando do livro de leitura.”

Quanto ao segundo momento do trabalho de campo, foi feita a aplicação de um teste de rendimento escolar aos alunos do PAF para verificar se o aluno aprovado correspondia ao perfil do aluno delineado no **Roteiro do alfabetizador**.³⁰ O teste foi aplicado no mês de janeiro de 1981, correspondendo ao 1º mês de aula do convênio de nº XXII do MOBREAL de Goiânia.

Optou-se pelo trabalho com amostragem devido ao elevado número de classes e alunos no referido convênio. O universo foi definido como a totalidade dos alunos que, na cidade de Goiânia, iniciaram o curso de Alfabetização Funcional no dia 15 de setembro de 1980. Havia um total de 600 alunos, distribuídos em 30 classes. Krejcie & Morgan³¹ estabelecem uma amostra de 234 para um universo de 600 indivíduos. Como interessava ao presente estudo não apenas o indivíduo, mas também a escola, sortearam-se onze escolas, perfazendo-se 241 alunos, número estabelecido para a amostragem.

Para a verificação do rendimento escolar foi escolhida uma bateria de testes elaborados por uma equipe coordenada pela pesquisadora Célia Lúcia Monteiro de Castro.³²

³⁰ O Roteiro de alfabetizador é uma publicação do MOBREAL que operacionaliza as atividades do alfabetizador.

³¹ KREJCIE, R. V. & MORGAN, D.W. Determining sample size for research activities. *Education and Psychological Measurement*, Durham (30):607-10, Aut. 1970.

³² Fundação MOBREAL.

Para sua utilização no presente estudo, foram feitas pequenas modificações no teste, apenas no sentido de diminuir o número de questões, já que ele foi considerado muito extenso e poderia cansar em demasia o aluno recém-alfabetizado, que é ainda bastante lento e não domina com destreza as técnicas de ler, escrever e contar. Apesar de se reduzir o número de questões, foi mantido o nível de dificuldade proposto no teste inicial.

Os trabalhos de aplicação do teste iniciaram-se no dia quinze de janeiro de 1981, a um mês, portanto, do término do curso. Como não era possível iniciarem-se os trabalhos com bastante antecedência, já que se pretendia testar um comportamento final, a pesquisadora contou com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa na fase de aplicação dos testes. A auxiliar recebeu um treinamento durante dois dias para usar a bateria de testes.

Logo no início da aplicação dos testes, tornou-se necessário alterar a lista de escolas sorteadas. O número de alunos à época da aplicação dos testes não correspondia à matrícula inicial, observando-se evasão superior a 50%. Além disso, várias das classes sorteadas haviam sido fechadas, restavam apenas 19 classes, com um total de 342 alunos. Esse número reduzia a amostra inicial, estabelecida em 234 indivíduos, para 181, segundo a curva estabelecida por Krejcie & Morgan.

Como a experiência anterior do pesquisador havia demonstrado altos índices de evasão nas classes, decidiu-se estabelecer a amostragem a partir do número de alunos que frequentavam as 19 classes restantes, em funcionamento no quinto mês de aula. O número constante de alunos era de 237 e a amostra passou, assim, a ser de 144 indivíduos.

Os testes foram aplicados a todos os alunos presentes nos dias da aplicação, num total de 101 alunos. Desde o início da aplicação, ficou claro que o número de alunos não atingiria o total estabelecido na amostra. Entretanto, não foi possível sortear novas escolas, já que os alunos não mais compareceram às aulas depois do dia cinco de fevereiro de 1981, quando terminou a aplicação dos testes nas escolas sorteadas. O término do curso estava previsto para o dia onze e a formatura para o dia doze de fevereiro, mas um mês antes a relação dos alunos aprovados já fora enviada à COMUN e não havia mais interesse na permanência nas salas de aula. Alguns professores ainda permaneciam, apenas fazendo o recrutamento de novos alunos para o convênio a se iniciar em março de 1981.

Considerando separadamente as três áreas testadas, a maior taxa de aprovação foi em leitura, com um total de 68 aprovados. Em seguida vem cálculo, com 58 aprovações e, por último, escrita, com 29 alunos aprovados. É necessário deter-se um pouco sobre as diferenças encontradas nos percentuais de alunos aprovados nas diferentes áreas. Por que cálculo e leitura apresentaram percentuais bastante elevados de aprovação, ao passo que escrita apresenta resultado discrepante dos outros dois, com baixo percentual de aprovação? Deve-se ressaltar que tanto o estudo-piloto como o presente estudo confirmaram a pesquisa realizada no Nordeste, que validou o teste de rendimento ora utilizado. Poder-se-iam levantar alguns motivos para essa discrepância. Os rapazes obtêm maior número de pontos em cálculo e maior percentagem de aprovação. Ora, o garoto que trabalha na feira, no pequeno comércio da periferia, o lavador de carros e outros, todos necessitam realizar operações simples em seu serviço diário, o mesmo não acontecendo com a doméstica, que representa a maioria da clientela feminina do MOBREAL. Isso determina o maior percentual de aprovação do sexo masculi-

no em cálculo. A leitura de palavras soltas (ou no máximo de frases) representa uma necessidade para ambos os sexos: ler o nome das ruas, o nome da linha de ônibus, pequenos avisos, etc. Escrever, entretanto, não faz parte das necessidades básicas dessa clientela (a não ser assinar o próprio nome). Além disso, existe uma discrepância entre o linguajar popular e a grafia das palavras, o que leva o mobralense a grafar a palavra da forma como a pronuncia; é difícil para o mobralense, que viveu até então num meio quase que exclusivamente oral, penetrar no mundo da linguagem escrita.

Voltando ao teste de cálculo, deve-se ressaltar que as notas obtidas referem-se a itens que propõem pequenos problemas que podem ser resolvidos "de cabeça", todos eles referentes a situações do dia-a-dia do mobralense. Ao se verificar o acerto da resposta, algumas vezes pedia-se ao aluno que armasse o problema e resolvesse a conta "no papel". A maioria não conseguia fazê-lo.

Isso nos leva a formular a hipótese de que o Movimento pouco acrescentou aos conhecimentos do aluno do ponto de vista de cálculo, já que essas situações-problema seriam resolvidas com ou sem a frequência ao MOBREAL. O que fica claro é que o aluno, de modo geral, aprendeu apenas a desenhar e identificar o número.

Finalmente, é necessário examinar o problema do mobralense egresso do sistema regular de ensino. Na maioria das vezes, ele estudou um ou dois anos quando criança, mas abandonou os estudos. Dos 101 alunos testados, 44 eram agressos do sistema regular de ensino. Aqui cabe retomar uma velha tese na história da educação de adultos: deve-se atacar o problema do analfabetismo trabalhando com o adulto ou voltando os esforços para a criança? Se quase metade da clientela do MOBREAL é formada por alunos egressos do sistema regular de ensino, no qual não permaneceram, não seria mais produtivo se os esforços do Governo se concentrassem no problema da repetência/evasão da primeira série? Os dados mostram que a universalização do ensino de 1º grau está longe de ser alcançada pelo sistema regular de ensino. Questionam-se aqui os próprios objetivos da instituição; ela está apenas oferecendo aos alunos que não puderam cursar a escola na faixa etária adequada uma nova oportunidade de estudar, só que esta nova oportunidade significa um ensino de qualidade inferior, num espaço de tempo considerado pelos alfabetizadores insuficiente para a aquisição das técnicas de ler, escrever e contar. Concentrar esforços na alfabetização de adultos sem fazê-lo, simultaneamente, na alfabetização de crianças significa continuar a alimentar indefinidamente as estatísticas do analfabetismo no Brasil. A própria meta da alfabetização de adultos é questionável, já que se pode perguntar porque fixar, arbitrariamente, uma taxa residual de 10% de analfabetos para o Brasil.

Conclusões

O MOBREAL se apresenta como um órgão altamente burocratizado, com uma superestrutura administrativa, uma hipertrofia da "cabeça" e membros que não lograram desenvolver-se. A essa hipertrofia da parte administrativa não correspondeu uma melhoria nos índices de produtividade; pelo contrário, o maior índice de produtividade foi alcançado em 1972 (48,2%), quando o órgão se apresentava com uma estrutura bastante simples.

A instituição conseguiu um nível considerável de sofisticação técnica quanto ao planejamento. Não logrou atingir um nível razoável, entretanto, na execução de seus pro-

gramas, o que a torna semelhante às inúmeras outras campanhas de massa que se desenvolveram ao longo da história da educação brasileira. Ademais, ela tentou resolver, do ponto de vista técnico, problemas que não são meramente técnicos, o que talvez tenha levado a instituição a resultados bastante diferentes dos esperados. Além disso, a prevalecer o atual modelo político-econômico, qualquer tentativa para se elevar o nível das classes trabalhadoras não terá resultados satisfatórios, pois o problema não é apenas educacional, mas é principalmente um problema político-econômico.

O órgão se apresenta, assim, como uma faca de dois gumes que, ao mesmo tempo que reproduz a força do trabalho (e aí ele é um aliado do capital), pode concorrer para elevar o nível de vida das classes subalternas (e então ele seria um aliado do trabalhador, na medida em que lhe fornecesse instrumentos úteis para a sua sobrevivência). Ao se captar essa contradição no trabalho do MOBREAL, percebe-se que isso é muito pouco, é quase nada, mas já é alguma coisa. E o mobrealense percebe isso quando, depois de um dia de trabalho cansativo, faz um esforço muito grande para frequentar as aulas, muitas vezes insípidas, sem interesse, pois ele percebe que "quem não estuda é só sofrer", "que a coisa mais importante da vida é o estudo" ou que "uma pessoa sem leitura é um joão-ninguém".

O MOBREAL é um movimento que já existe há 10 anos, e não se trata, acredita-se, de simplesmente ignorá-lo ou mesmo eliminá-lo (porque ele serve apenas à reprodução da força de trabalho) ou buscar na sociedade civil uma nova escola que atenda realmente aos interesses do trabalhador. Trata-se, talvez, de redirecionar o projeto do Movimento e fazer dele um instrumento a favor das classes trabalhadoras.

O que interessa são os problemas da educação popular no Brasil hoje. Como muito bem colocou Paiva,³³ é um problema de barganha política e é hora de se fazer essa barganha, já que o Estado hoje necessita do apoio das classes trabalhadoras.

A educação do adulto das classes populares deverá ser financiada pelo Estado, que terá, inclusive, um certo controle sobre ela. Mas à sociedade civil caberá definir o tipo de educação de que as classes populares necessitam, mesmo quando essa educação não atender exclusivamente aos interesses do capital, mas também, e principalmente, aos interesses do trabalhador. É este o momento adequado para se propor essa educação.

Recebido em 30 de julho de 1984

Terezinha Nádia Jaime Mendonça, Mestre em Educação pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, é Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFGO).

In this work we have attempted to study MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (Brazilian Literacy Movement), according to the theoretical references proposed by Cury for an analysis of the educational phenomenon under five aspects: Pedagogical Institution, Pedagogical Idea, Pedagogical Material, Pedagogical Agent and Pedagogical Ritual. The ritual has been divided into two parts: the first one discusses

³³ PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. A questão política da educação popular. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.83 ss.

the ritual proposed by MOBREAL; the second one contains a field-work including the observation of MOBREAL classes and, afterwards, the application of a school achievement test to students and interviews with students and teachers. The study comes to the conclusion that MOBREAL managed to achieve a remarkable level of technical sophistication as far as its planning is concerned but it did not attain a reasonable level in regard to the accomplishment of its programs. The study also shows that MOBREAL has attempted to solve problems, which are not merely technical, only from a technical point of view, thus probably leading the institution to achieve results quite different from those expected. Finally, the article concludes that popular classes adult education shall be financed by the State, being up to the civil society, however, to define the type of education needed by popular classes. (A.L.F.S.)

Dans ce travail on a cherché d'étudier le MOBREAL – Mouvement Brésilien d'Alphabétisation – selon le cadre théorique proposé par Cury pour une analyse du phénomène éducatif, envisageant cinq catégories: l'Institution Pédagogique, l'Idée Pédagogique, l'Outil Pédagogique, l'Agent Pédagogique et le Rituel Pédagogique. Le rituel a été partagé en deux: la première partie s'occupe du rituel proposé par le MOBREAL; la seconde présente un travail sur champ lequel contient l'observation des classes du MOBREAL et, ensuite, l'application d'un test de rendement scolaire aux élèves et interview avec élèves et professeurs. L'étude affirme que le MOBREAL est réussi à atteindre un niveau considérable de sophistication technique au sujet de la planification mais il n'est pas arrivé à un niveau acceptable dans l'exécution de ses programmes. Il ajoute aussi qu'il a cherché de résoudre des problèmes sous le point de vue technique mais ces problèmes ne sont pas simplement techniques et cela a conduit l'institution à des résultats bien divers des attendus. Enfin, l'étude fait voir que l'éducation de l'adulte des couches populaires doit être financée par l'Etat mais la société civile doit toujours définir quel est le type d'éducation qu'ont besoin les couches populaires. (A.P.)

En este trabajo se há tentado estudiar el MOBREAL – Movimiento Brasileño de Alfabetización – de acuerdo con el referencial teorico propuesto por Cury para un análisis del fenómeno educativo, abordando cinco categorías: la Institución Pedagógica, la Idea Pedagógica, lo Agente Pedagógico, lo Material Pedagógico y el Ritual Pedagógico. El ritual fué dividido en dos partes: la primera trata de lo propuesto por el MOBREAL; la segunda contiene un trabajo de campo que incluye la observación de las clases del MOBREAL y a continuación la aplicación de un examen de rendimiento escolar a los alumnos y entrevista con alumnos y profesores. El estudio concluye que el MOBREAL consiguió alcanzar un nivel considerable de perfeccionamiento técnico quanto a la planificación, pero no logró alcanzar un nivel aceptable en la ejecución de sus programas. Concluye todavía, que el buscó resolver problemas apenas del punto de vista técnico, pero que no son simplemente técnicos, lo que talvez tenga llevado la institución a resultados muy diferentes de los esperados. Concluye, finalmente, que la educación del adulto de las clases populares deberá ser financiada por el Estado pero a la sociedad civil caberá definir cual el tipo de educación que las clases sociales menos favorecidas necesitan. (J.M.Q.)

Segunda Edição

Anotações para um Estudo sobre Populismo Católico e Educação no Brasil

Vanilda Paiva

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

No final dos anos 60 começou a se manifestar nas universidades brasileiras um fenômeno novo, apontado como uma forma de “populismo pedagógico”. Suas características principais eram o questionamento da relação tradicional professor-aluno e da exposição como método de ensino. Denunciava-se o autoritarismo inerente às aulas expositivas, atacava-se a assimetria e o verticalismo estabelecidos entre professores e alunos. Defendia-se uma organização da atividade pedagógica capaz de evitar que o aluno fosse “objeto” do ensino, transformando-se em “sujeito” do processo de aprendizagem – conforme a linguagem utilizada pelos participantes de tal movimento. Isto implicava a passagem da exposição à discussão através de seminários, nos quais o professor deveria participar numa relação horizontal com os alunos (intervindo como mais um do grupo, sem privilégios e sem maiores responsabilidades), sendo o programa e a dinâmica da atividade pedagógica estabelecida pelo grupo e não pelo professor.

Há quem tenha pretendido ver neste fenômeno dos anos 60 no Brasil um eco das idéias antiautoritárias que orientaram o movimento estudantil de 1968, especialmente na França e Alemanha. Também não é descabida a idéia de que, em muitos casos, as exigências dos estudantes estivessem relacionadas ao precário nível de formação dos professores, improvisados em muitas universidades. O combate à forma tradicional das relações professor x aluno era tanto mais legítimo quanto menor o reconhecimento da autoridade profissional do professor, propondo aos alunos – em última instância – uma maneira de “estudar juntos”. A deficiência dos quadros docentes das universidades brasileiras tornou-se, de fato, mais evidente diante das conseqüências da expansão das matrículas do ensino superior a partir de 1967 (que abriu caminho à incorporação de recém-formados, encarregados, por vezes, de ministrar cursos a alunos que no ano anterior eram seus colegas de universidade) e dos efeitos do AI-5: a “caça às bruxas” daquele período privou (por aposentadoria, rescisão de contratos ou simplesmente restrição do acesso à carreira docente) a universidade brasileira de muitos professores de reconhecida competência. Mas, estas explicações não são suficientes para

Este texto foi publicado originalmente em *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984. (Biblioteca de educação, 4)

R. bras. Est. pedag., Brasília, 65(151):595-622, set./dez. 1984

permitir entender porque o “populismo pedagógico” grassou — e continua se desdobrando, radicalizando e ampliando sua influência — nas universidades brasileiras. Tal fenômeno persiste não somente depois da reincorporação dos professores afastados da universidade nos anos 70, como atinge menos as universidades mais pobres, com quadros docentes menos preparados. Nas melhores universidades do País verificamos — por outro lado — que a contestação estudantil atinge com menor intensidade os professores mais despreparados (mais permeáveis à redefinição de papéis e responsabilidades), concentrando-se sobre professores de formação mais sólida, defensores de uma concepção formativa que se configura num programa de estudos elaborado para os alunos, considerando que estes não podem decidir a respeito da importância ou não, em sua formação, de conteúdos que desconhecem. Isto parece demonstrar que a questão que está por detrás do “populismo pedagógico” não é primordialmente a da competência, mas a do autoritarismo. É este pano de fundo que leva, por vezes, à convergência de atitudes entre alunos e professores: não é raro encontrar, entre professores altamente qualificados, o questionamento da autoridade docente, reforçando as posições discentes e “partindo para o grupo”.

Por outro lado, o “populismo pedagógico” tem feito sua aparição principalmente na área das ciências humanas, mais sensíveis à questão do autoritarismo. Resta, porém, explicar por que ele incide tão fortemente sobre o precariamente politizado e desmobilizado curso de Pedagogia. Uma das hipóteses plausíveis para tal incidência é a de que o “populismo pedagógico” universitário tenha sido reforçado por tendências análogas especialmente fortes nos programas de educação popular. As tendências presentes em tais programas têm um impacto direto sobre o curso de Pedagogia porque elas têm sido sistematizadas numa literatura pedagógica que tem constituído uma parte nada desprezível da bibliografia utilizada em tais cursos. Este é, possivelmente, um dos canais através dos quais aquilo que se passa no âmbito dos programas de educação popular termina por influir sobre o que ocorre no ensino superior. Esse “populismo”, que atinge hoje não apenas os alunos da graduação, mas que nos últimos anos fez também sua aparição em diversos cursos de pós-graduação, reivindica uma espécie de “autogestão” da aprendizagem. Que um professor pretenda que tais ou quais leituras, temas ou discussões devam obrigatoriamente compor o panorama da formação de seus alunos tornou-se um sacrilégio. Quem sabe o que deve e o que quer aprender e o como aprender são os alunos. Os professores devem aprender com eles como atuar profissionalmente de maneira adequada, adaptando-se continuamente às características e desenvolvimentos de cada grupo. A tarefa pedagógica foi redefinida por oposição; ao professor compete “ir junto” com o grupo, intervir o menos possível, quando solicitado e como um “companheiro de caminhada”. Este processo é também acompanhado de uma inversão no processo de avaliação de aprendizagem; se o importante é o “processo do grupo” e não a aprendizagem de conteúdos previstos (sendo negado ao professor o direito de estabelecer o programa e o nível de conhecimentos a ser exigido), só o grupo pode avaliar-se. O professor, porém, não perdeu apenas a prerrogativa da avaliação dos alunos; ele passou a ser avaliado por eles em função de sua disponibilidade para adaptar-se ao grupo e aceitar suas regras.

A idéia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma “vivência” da qual é extraído através do trabalho de grupo, perpassa todo este movimento. O conhecimento liga-se à vida (à “prática” da vida) deve servir à sua compreensão, mas já está presente em cada um devendo ser sistematizado a partir do inte-

resse dos membros do grupo. Não servem, pois, os programas que conduzem a um acúmulo de conhecimentos que permita, no final de um processo formativo, entender o geral e a partir dele o particular. Cada passo pedagógico deve servir imediatamente à compreensão do vivido, deve estar a ele referido. Não servem, pois, as leituras que não encontrem correspondência imediata com a realidade vivida: o “folhoso” (termo pejorativo surgido num dos cursos de pós-graduação em educação no País para designar o livro), a leitura extensiva é rejeitada por inútil. Mas, frequentemente, a “vivência” (e a “prática” correspondente) que se tem em mente é aquela que se vincula a uma “atuação” político-educativa no meio popular. Se o professor também a ela se dedica em suas horas livres, ele é reconhecido como um igual, elevando-se ao nível do grupo; se não a realiza, seu conhecimento sobre a sociedade, por não estar respaldado sobre a “vivência” simultânea e o “compromisso” inerente a tal trabalho, não tem legitimidade. Deve ir ao grupo para aprender. E, como os conteúdos devem servir imediatamente à compreensão e orientação da “prática”, aboliu-se a curiosidade intelectual: interessa o aqui e o agora e somente aquilo que seja de serventia imediata. A conexão tem que ser vista antes. Junto com a sua autoridade, aboliu-se a confiança na capacidade do professor de conduzir à descoberta de algo que tenha valor (sirva à “prática”): só vale a pena ser aprendido aquilo que já se encontra previamente no horizonte dos alunos. A discussão teórica foi substituída pela “troca de experiências” através da qual são relatados eventos vividos pelos participantes em sua “prática”. A lógica de tal movimento o conduz a um feroz anti-intelectualismo que se reflete não apenas no nível das leituras e das discussões, mas, também, na recusa ao esforço de sistematização por escrito da experiência e da reflexão: como o resultado de tal esforço, seus ganhos só podem ser comprovados por cada um ao longo do processo (e por vezes somente ao seu final), e tal ideologia supõe a comprovação de utilidade antes da realização do esforço, desemboca-se na pura e simples recusa do trabalho escrito.

O fenômeno que descrevemos sucintamente é expressão de uma ideologia que não penetrou apenas entre o alunado, mas que, como já indicamos anteriormente, atingiu — com nuances — o corpo docente das universidades. Hoje em dia, em muitos cursos de pós-graduação do País, a “prática” dos candidatos tornou-se um critério muito mais decisivo de seleção que a sua capacidade, curiosidade e preparo intelectual. Desde há muito (desde os anos 60), diversos professores abriram mão da prerrogativa de estabelecer os programas e de orientar os seminários, exigindo por vezes que os alunos assumam em grupo a condução dos estudos — tornando-se, deste modo, codifusores de tal ideologia. Em casos mais raros o corpo docente passou a deixar em aberto a própria estrutura dos cursos, a ser definida a partir de um processo de discussão da “prática” dos alunos.

Ninguém poderá negar a exigência de aspectos positivos em semelhante experiência. [Devo lembrar aqui que as objeções levantadas neste artigo não dizem respeito ao] * louvável empenho de renovação dos métodos pedagógicos, de rompimento com o ensino meramente livresco e com o cumprimento formal de programas. [Um grande número daqueles que passaram pela universidade brasileira nos últimos 20 anos poderá atestar o profícuo esforço realizado por professores e alunos no sentido de combater

* As partes colocadas entre colchetes foram acrescentadas na versão final do texto, não se encontrando — portanto — naquela distribuída durante o seminário no final de 1982.

o autoritarismo presente tradicionalmente em suas relações e de encontrar formas alternativas de organização da atividade pedagógica que respondam simultaneamente às exigências do estabelecimento de relações menos assimétricas e à eficiência do ponto de vista de aquisição de conhecimentos pelos alunos (e, por vezes, também pelo professor). Não é isso que estamos criticando. Criticamos a radicalização da tendência que desemboca na negação e/ou recusa a qualquer assimetria, caracterizada de saída como uma forma de autoritarismo, embora seja possível reconhecer que existem aspectos ou conseqüências positivas mesmo no exagero de tais posições. Não estamos diante] apenas da denúncia dos vícios do sistema educacional e de métodos pedagógicos anacrônicos: trata-se de uma radical contestação de toda a educação formal destinada à população adulta — seja nas universidades, seja em programas destinados às camadas populares (alfabetização, educação básica supletiva). [Embora não devamos subestimar o impacto de teorias provenientes da área da psicologia da aprendizagem, especialmente aquela de Rogers¹, sobre muitos dos que passaram a defender as posições aqui criticadas, dispomos de elementos para supor] que sobre tal movimento (e correspondente ideologia) tenha influído — por via direta ou de maneira difusa — certo tipo de literatura: desde os trabalhos de Michel Foucault e de Ivan Illich até a produção marxista de análise do sistema educacional como puro instrumento de reprodução social (Bourdieu/Passeron, Establet/Baudelot, Althusser, Poulantzas, Tomás Vasconi). Toda esta literatura, porém, nos chegou nos anos 70 e o fenômeno de que tratamos já se manifestava nos anos 60, o que nos leva a concluir que tal literatura serviu à radicalização de tendências preexistentes e foi utilizada na sua justificação teórica. Sua fonte, pois, é outra.

O fenômeno que identificamos dentro das universidades exprime a articulação de elementos ideológicos de livre trânsito nos meios católicos progressistas, e se manifesta com intensidade ainda maior nos movimentos de educação popular. As tendências que apontamos nas universidades aparecem radicalizadas nos cursos organizados pela Igreja para agentes de pastoral, nos grupos de assessoria a movimentos de educação popular de inspiração católica e no próprio trabalho político-pedagógico-pastoral. Se o fortalecimento de tais tendências nas últimas décadas não pode ser desligada de uma subterrânea reação civil ao autoritarismo do regime militar e do conflito Igreja-Estado no Brasil, suas origens ideológicas devem ser buscadas no movimento de renovação católica do final dos anos 50 e início dos anos 60 — no qual já se identificou a presença de elementos ideológicos análogos àqueles encontrados no populismo russo do século XIX. E, se a sistematização e tradução pedagógica de tais tendências encontraram sua expressão mais conhecida na obra de Paulo Freire, nos anos 60, a radicalização das mesmas tendências encontrará nos intelectuais do NOVA (Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação), na segunda metade dos anos 70, seus ideólogos mais articulados. Através de seus escritos os elementos populistas apenas esboçados no alvorecer dos anos 60 foram desdobrados, tornando-se claros e explícitos no final da década seguinte. O que se passa, portanto, na universidade e no âmbito da chamada “educação popular” são variações de um mesmo tema: — o do populismo católico, cuja tradução

¹ Magda Becker Soares em seu memorial para o concurso de Professor Titular na UFMG nos dá algumas indicações sobre a influência exercida por Rogers no final dos anos 60 e começo dos anos 70. *Travessia*; tentativa de um discurso da ideologia. Belo Horizonte, 1981.

pedagógica (teórica e didática) tem aparecido em escritos e métodos de ensino voltados para a educação das camadas populares (alfabetização, educação básica supletiva e principalmente educação política) e não para o ensino superior. Abordaremos, por isso, a questão do populismo pedagógico no pensamento católico dos últimos 20 anos no Brasil traduzido numa pedagogia destinada à educação das camadas populares.

Dentro dos limites de um texto curto procuraremos mostrar: 1º) porque tem sido levantada a analogia entre as posições assumidas pelos católicos brasileiros nas duas últimas décadas e o populismo russo do século XIX; 2º) como se manifestaram inicialmente tais tendências populistas no pensamento de Vieira Pinto e Paulo Freire no início dos anos 60; 3º) a radicalização daquelas tendências no pensamento da equipe do NOVA.

Catolicismo e populismo

Em sua tese de doutoramento² sobre o Movimento de Educação de Base no Brasil, publicada em 1970, Emanuel de Kadat – tendo em mente os textos do famoso seminário sobre o populismo realizado na London School of Economics em maio de 1967 – assinalou a presença, entre os jovens católicos brasileiros, de elementos semelhantes àqueles que marcaram o populismo russo do século XIX. A analogia entre os padrões ideológicos do populismo russo e dos movimentos populistas do terceiro mundo havia sido anteriormente apontada por Andrzej Walicki, um dos melhores conhecedores do populismo russo e sobre cujo trabalho se apoiou Kadat.³ Este procura dar concretude à analogia reduzindo a caracterização de um movimento como populista à utilização de alguns poucos critérios. Seriam movimentos promovidos por intelectuais (e estudantes) preocupados com as condições de vida das massas oprimidas, o “povo”, aparentemente incapaz de identificar ele mesmo os seus interesses. Tais intelectuais teriam horror à manipulação do “povo” e seu pressuposto central seria o de que as soluções para os problemas vividos pelo “povo” deveriam provir, em última instância, do próprio povo. As idéias e interpretações dos intelectuais, desenvolvidas em meio inteiramente diverso, poderiam servir, no máximo, como caixa de ressonância e não como indicador de caminhos. Além disso, tais intelectuais contraporiam à corrupção das elites a sabedoria e a pureza do povo, considerando que mais do que lhe oferecer

² KADAT, E. *Catholic radicals in Brazil*. London, Oxford University Press, 1970.

³ WALICKI, Andrzej. Rússia. In: IONESCU, G. & GELLNER, E. *Populism; its meanings and characteristics*. London, Weidenfeld and Nicholson, 1970. Diz ele que “não há dúvida, creio, de que os estudos sobre o populismo russo podem nos ajudar a entender alguns dos padrões ideológicos que emergem hoje em áreas atrasadas do mundo contemporâneo. Há certas semelhanças entre o populismo russo e as atitudes populistas em relação ao problema da industrialização, em relação ao ocidente e em relação à herança de um passado indígena arcaico de muitos países do assim chamado ‘terceiro mundo’. Talvez algum paralelo possa se traçar no que concerne à interpretação do marxismo e nas respostas ao marxismo”.

algo eles teriam muito a aprender com ele. Tais elementos ideológicos estariam presentes em três dos documentos elaborados pelos jovens leigos católicos no início dos anos 60⁴ e analisados por de Kadt e encontrariam sua tradução pedagógica tanto no método Paulo Freire quanto na proposta e na prática pedagógica do Movimento de Educação de Base.

De fato, os documentos citados por de Kadt deixam perceber a presença dos elementos ideológicos por ele apontados, os quais se articulam a diversos outros que permitem, na verdade, ampliar aquela analogia. O desdobramento do pensamento católico radical no Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60, como busquei mostrar em outros trabalhos⁵, esteve profundamente ligado ao nacionalismo e à discussão a respeito das formas de superação do subdesenvolvimento, que coincidiu com o período no qual se deu a ampliação da recepção do marxismo no Brasil. Ora, os elementos ideológicos⁶ ressaltados por de Kadt entre os católicos brasileiros, também na Rússia do século XIX, fizeram o seu aparecimento em conexão estreita com o nacionalismo no interior de um movimento de renovação do pensamento cristão ortodoxo, dentro do qual foi notória a influência do romantismo alemão.⁷ Rejeitavam os nacionalistas russos do início do século XIX a mutiação das peculiaridades nacionais através da im-

⁴ Os textos analisados por Kadt são o que ele intitula de "ideal histórico", apresentado ao congresso comemorativo dos 10 anos de JUC (trata-se, provavelmente, do texto *Algumas diretrizes de um ideal histórico cristão para o povo brasileiro* elaborado pela equipe regional centro-este), o "esboço ideológico" e o documento básico de Ação Popular.

⁵ Ver PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

⁶ Não se pretende realizar aqui uma discussão do populismo russo, cuja ideologia e correspondentes movimentos atravessaram boa parte do século XIX e cuja complexidade e riqueza é enorme. Mas, qualquer pessoa que tenha tido acesso à literatura populista russa, ou mesmo à literatura secundária de boa qualidade, constata facilmente que alguns elementos ideológicos atravessam diferentes correntes dentro do populismo (recebendo peso diverso em cada uma delas) e que nada tem de descabido chamar a atenção para a analogia entre tais movimentos e aqueles que aparecem em determinadas correntes ideológicas e movimentos políticos no Brasil de hoje. O leitor brasileiro tem hoje, graças à publicação da coletânea organizada e magnificamente introduzida por Rubem César Fernandes (*Dilemas do socialismo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982), acesso a alguns textos dos autores populistas russos do século passado. Veja-se também a resenha escrita por Otávio Velho ao volume acima citado, publicada no n. 4 de *Ciência Hoje*.

⁷ É interessante lembrar que o impacto do pensamento alemão sobre a intelectualidade russa foi muito grande ao longo do século passado. Vale a pena, por exemplo, assinalar que a descoberta do "mir", da "peculiaridade da organização russa no campo", se deu através do estudo realizado pelo romântico alemão Barão de Haxthausen (*Studien über die inneren Zustände, das Volksleben und insbesondere die ländlichen Einrichtungen Russlands*, Hannover, 1847, 3.v.). Sobre a influência do romantismo alemão sobre os eslavófilos e sobre os populistas em geral, veja-se: VENTURI, Franco. *Il populismo russo*. Torino, Ed. Einaudi, 1972. v.1, Introdução, p.LIII. Yves Congar identifica a influência decisiva de Hegel e Shelling e especialmente a semelhança entre as idéias nacionalistas dos populistas e aquelas expostas por Fichte em suas *Reden and die deutsche nation* (1808). Veja-se o "Advertissement" escrito por Congar ao livro do abade Albert Gratieux, *Le mouvement slavophile à la vieille de la révolution*. Paris, Ed. du Cerf, 1953. Neste mesmo livro Gratieux enfatiza a influência exercida por Lessing e Herder. Consulte-se também, sobre o assunto, o livro de BERLIN, Isaiah. *Russian thinkers*. Penguin Books, 1979.

portação cultural (especialmente da França), defendendo "o renascimento do povo russo em todos os ramos da vida popular". À imitação da Europa, opunham o conhecimento do povo russo, do "país real", a busca das raízes russas, o estudo da realidade nacional. O movimento de retorno ao sentido inicial do cristianismo, através da releitura e reinterpretação dos padres da Igreja, contribuiu para que identificassem como especificamente russo o "cristianismo inato" do povo, a "bondade natural" do camponês, entre cujas qualidades eles destacavam o espírito comunitário, a pureza e a santidade da cultura camponesa, não contaminada pelo egoísmo, pela violência, pela influência (da cultura) estrangeira (a cultura das elites), pela cidade e pelo Estado. A comuna camponesa parecerá a esses conservadores russos a forma ideal de organização social, modelo para a reorganização do país.⁸ Este apelo a um "voltar-se para o povo", conecta-se de maneira lógica com o combate ao racionalismo iluminista, desembocando este movimento intelectual numa concepção irracionalista de ciência. O conhecimento de uma sociedade sobre si mesma não seria logrado pela análise fria, pela aplicação da lógica, mas através da vida naquela sociedade, do "sentir", da "vivência". Era preciso desenvolver uma "ciência vital" que permitisse apreender o país como algo inteiro e vivo, estudando as criações da vida popular, a história e os costumes da população. Era preciso que o intelectual vivesse em harmonia com os costumes e o pensamento do povo, reeducado na simpatia pela vida popular, para poder entender e interpretar a sua realidade.⁹

Muitos destes elementos ideológicos terão livre trânsito entre os populistas russos de orientação "ocidentalista", ou seja, aqueles que não rejeitavam a cultura ocidental e se preocupavam em encontrar um caminho através do qual pudesse a Rússia "vencer o atraso" em relação aos países europeus (hoje se diria preocupados com o problema do desenvolvimento), evitando porém pagar o alto preço social do desenvolvimento capitalista ocidental. Como chegar, pois, ao socialismo "saltando" o capitalismo? Para Herzen (o "pai do populismo"), por exemplo, era preciso apressar-se para encontrar um meio pelo qual o socialismo se estabelecesse na Rússia antes que o capitalismo se desenvolvesse plenamente, antes que ele destruísse as tradicionais raízes coletivistas

⁸ Khomiakov, um dos principais representantes do eslavismo e do pensamento ortodoxo, clamava pelo "renascimento do povo russo em todos os ramos da vida nacional, fazendo ver às classes dirigentes as particularidades da vida nacional, esquecidas e mutiladas desde que Pedro, o Grande, abriu a famosa janela sobre a Europa". Veja-se GRATIEUX, Albert A.S. *Khomiakov et le mouvement slavophile*. Paris, Ed. du Cerf, 1939. v.1, p.96

⁹ Há uma ampla literatura secundária sobre o populismo russo, da qual merecem destaque os três volumes de VENTURI, Franco. *Il populismo russo*, op. cit., e a obra de WALICKI, Andrzej. *Marxisti i populisti; il dibattito sul capitalismo*. Milano, Jaca Book, 1973. Vale a pena também consultar o clássico texto de GERSCHENKRON, Alexander. *Economic backwardness in historical perspective*. New York, London, 1965. Do mesmo autor veja-se o apêndice II (*Russian populism*) ao livro *Continuity in history and other essays*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1968. Sobre o mesmo tema encontramos ainda contribuições em RIASANOVSKY, Nicholas. *Russia and the West in the teaching of the slavophile*. Cambridge, 1952; VON SCHELTING, Alexander. *Russland und Europa im russischen geschichtedenken*. Bern, Francke Verlag, 1948; SCHEIBERT, Peter. *Von Bakunin zu Lenin*. Leiden, Ed. Brill, 1956.

do campo russo. O desenvolvimento das características originais russas poderia contribuir para renovar a Ocidente.¹⁰ E, embora tanto ele quando Chemshevski tenham atacado o folclorismo dos conservadores românticos nacionalistas e ortodoxos, deram enorme relevo à questão levantada implicitamente pelos eslavófilos: a da relação intelectual/"povo". Ser revolucionário implicava romper com o mundo circundante para dedicar-se ao povo, penetrando nele, identificando-se com ele, buscando recursos capazes de facilitar a comunicação com o "povo simples" (como a redação de textos em linguagem popular), de modo a educá-lo.¹¹

Radicalizando tais idéias e refletindo — como fora também o caso de Herzen — a recepção não apenas da análise marxista do capitalismo, mas, também, das idéias de Proudhon, Bakunin considerava possível evitar os sofrimentos impostos pelo desenvolvimento capitalista através de um desenvolvimento socialista inspirado na organização da comuna camponesa, na qual ressaltava a descentralização e o autogoverno.¹² Para se chegar, porém, à revolução camponesa, era preciso que as vanguardas se fundissem voluntariamente com a massa camponesa, com o "povo simples". Combatendo o maquiavelismo e defendendo as formas espontâneas e arcaicas de protesto social, ele não rejeitava toda forma de organização, mas pretendia que dentro delas não existisse hierarquia. As massas deveriam ser educadas através de um "poder livre", sem forma parlamentar (sem delegação), que imprimisse livros de conteúdo libertário destinados a ajudar as pessoas a pensar por si mesmas. Sua obra difundiu o desprezo pelo conhecimento positivo, pois para ele o culto a esta forma de conhecimento conduzia a considerar o povo estúpido e ignorante. O povo sabe o que quer a partir da "vivência", cabendo aos revolucionários ir aprender com ele os segredos da sua vida e da sua força. Era preciso ir à "escola do povo", conduzindo-o à revolta sem lhe impor uma organização, porque esta deveria ser encontrada por ele mesmo.¹³ [Nas suas próprias palavras: "Ensinar o povo! Isto seria tolo. O povo sabe ele mesmo e melhor do que nós o de que ele necessita. Ao contrário, devemos ser ensinados por ele. Os segredos de sua

¹⁰ Uma importante fonte primária para se consultar em relação a Alexander I. Herzen é a sua autobiografia *My past and thoughts*. New York, Alfred Knopf, Inc., 1973.

¹¹ Sobre Chemshevski veja-se o excelente capítulo dedicado a suas idéias em VENTURI, Franco, *Il populismo russo*, op. cit.

¹² A polêmica de Bakunin contra a Internacional e os marxistas enfoca, entre outros pontos, as contradições da "ditadura do proletariado". Para Bakunin, todo Estado gera despotismo de um lado e escravidão do outro. Não é possível, pois, ter a anarquia e a liberdade como fim e Estado e ditadura como meio, oprimindo as massas em nome da sua libertação. Ora, a contradição dos marxistas estava em pretender abolir o Estado quando tivessem educado e elevado politicamente as massas. Diz ele que, se o Estado pudesse ser popular, não precisaria ser abolido. Veja-se BAKUNIN, Michail. *Staatlichkeit und anarchie und andere schriften*. Ffm, Ullstein Buch, 1972. p.615

¹³ No volume citado na nota anterior, num texto denominado "Die Aufstellung der Revolutionsfrage", ele critica os revolucionários de livro, entre os quais e o povo existiria um abismo. Estes revolucionários de gabinete eram os defensores do Estado, aqueles que pretendem que uma juventude de fora do povo venha ensiná-lo, conduzi-lo, libertá-lo e fazê-lo feliz. p. 96

vida e de sua força, embora não sejam segredos impenetráveis, são insondáveis para todos aqueles que pertencem à chamada sociedade educada”.¹⁴ Havia que “deixar as universidades e escolas para lançar-se na verdadeira escola — no povo”¹⁵].

Lavrov, que disputou com Bakunin, durante a década dos 70, a influência sobre as levas de estudantes que abandonaram a universidade para “ir ao povo”, defendia a realização de um trabalho educativo junto à massa: a realização da verdade e da justiça na história implicava uma transformação social que dependia diretamente do desenvolvimento da consciência da massa, de sua “conscientização”. A tarefa da elite culta era conduzir o povo ao pensamento crítico, através de um trabalho de propaganda e da “ida ao povo” para uma ação educativa a longo prazo. É de Lavrov a influente justificativa moralista do trabalho de educação política. A formação de pessoas capazes de pensar criticamente, de uma minoria culta, custara muito sofrimento, trabalho e sangue a gerações de pessoas comuns: este havia sido o “custo do progresso” e as pessoas conscientes deveriam pagar: o seu débito para com o “povo simples” indo a ele para servi-lo, renunciando aos privilégios, adotando seus costumes e formas de vida.¹⁶

Basta ler os documentos dos jovens católicos brasileiros do início dos anos 60 para que nos deparemos com questões semelhantes às enfrentadas pelos populistas russos: como “vencer o atraso”, propiciar o desenvolvimento, evitando “os abusos, as explorações, os crimes contra a dignidade da pessoa humana” gerados pelo capitalismo? Como escapar ao campo de gravitação do capitalismo, ou seja, ao neocolonialismo, ao imperialismo? Como evitar a economia fundada no lucro, as formas de vida que estimulam o individualismo e destroem as crenças religiosas? Como encontrar o “país real”, a “verdade” da população para dela poder extrair uma organização social, política e econômica efetivamente nacional, expressão da originalidade popular e da forma de ser mais profunda do povo? Evidentemente que não era possível, como ocorreu na Rússia do século XIX, pretender — como propunha Herzen — estabelecer o socialismo antes que o capitalismo se instalasse plenamente porque ele já estava plenamente instalado desde há muito. A questão estava centrada mais bem sobre o custo social da aceleração do progresso capitalista, da industrialização, desde a Segunda Guerra.

¹⁴ Ibidem, p.97

¹⁵ Ibidem, p.96. Na introdução que escreveu a este volumoso livro, no qual reuniu importantes escritos de Bakunin, Horst Stuke lembra que aquele autor foi visto durante muito tempo como uma variante ou um estágio desesperançado, obsoleto, romântico-utópico do movimento dos trabalhadores. Nos anos 60, porém, foi ressuscitado pelos radicais de esquerda. E não sem razão. Afinal, diz ele, “se o resultado da revolução não deve ser a mera nacionalização, mas se compreende como um problema moral, psicológico e pedagógico cuja solução exige a criação de novas formas sociais, Bakunin não pode ser ignorado”. Para ele, a questão do socialismo era muito mais uma questão ligada às emoções (eine Sache der Emotion), dos instintos, e especialmente do querer e da espontaneidade, do que do intelecto ou da análise racional. Por isso ele postulava a “confiança no instinto das massas” e via como sua tarefa o “desencadeamento organizado” das paixões. Introdução, p.XX

¹⁶ Os textos mais influentes de Peter Lavrov são as suas “Cartas Históricas”, escritas entre 1868 e 1869 e reproduzidas em livro em 1870. A carta nº 4, intitulada “O custo do progresso”, contém esta influente justificativa moralista para “ida ao povo”. Veja-se LAVROV, Peter. *Historical letters*. Berkeley, Univ. of California, 1967, com a excelente introdução escrita por James P. Scanlan “Peter Lavrov: an intellectual biography”.

O pensamento católico no Brasil teve que dar, neste período, o passo final na direção da aceitação do progresso e do “mundo da técnica” e nele foram decisivas as posições assumidas pelo Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz. Mas, não foram poucos os intelectuais católicos que, uma vez capazes de aceitar o progresso, aceitaram também seus custos sociais, considerando-os menores que aqueles tradicionalmente pagos pela população, e aderiram ao nacionalismo-desenvolvimentista. Uma parte deles evoluiu posteriormente para uma posição que, embora retivesse muitos elementos nacionalistas, enfatizava o lado desumano e anticristão dos custos sociais do desenvolvimento capitalista (nacional ou não), fazendo uma opção por um tipo de sociedade em que a propriedade capitalista pudesse ser substituída por uma “propriedade humana” (Mounier) — por mais obscuro que possa parecer (e ser) tal conceito.

A defesa de uma alternativa socialista democrática, que fugisse aos modelos do “socialismo real”, inspirava-se nos valores do cristianismo. Era reforçada, porém, pela crítica aos regimes socialistas da Europa Oriental e revelava nítidos traços populistas: a nova “via”, caminho para a renovação do Ocidente, lição para o mundo, surgiria da renovação cristã no Brasil, alimentada pela verdade do “povo simples”. Suas características só poderiam ser conhecidas e articuladas na medida em que se conhecesse o povo brasileiro, em que seus membros perdessem o medo e adquirissem voz para revelar como deveria ser estruturado o País. Muitos foram (e ainda são) os que — como também ocorreu na Rússia do século XIX — gabaram os “privilégios do atraso”, oferecendo a possibilidade de resgatar seus lados positivos (a religiosidade do povo, a solidariedade vicinal manifesta através dos “mutirões”, o folclore, a arte popular) e deram especial ênfase ao clássico problema do populismo: a questão da relação intelectuais/“povo”. Tal como ocorreu entre os românticos alemães (irmãos Grimm, por exemplo) e os eslavófilos (Samarin, Kiriêvski, irmãos Asakov), lançaram-se os jovens ao levantamento do folclore, da música, da dança, da linguagem, dos modos de vida, dos valores do “povo simples” — verdadeiro portador da cultura nacional, em oposição às “elites” europeizadas.¹⁷ O movimento de valorização do “especificamente nacional” (popular) conectou-se ao comabê à importação cultural e seus participantes aderiram à posição que via nas forças externas, no imperialismo, o obstáculo maior à superação do capitalismo e ao estabelecimento da “propriedade humana”. Tal como ocorreu com os intelectuais nacionalistas e desenvolvimentistas, eles enfatizaram o papel obstaculizador da exploração imperialista, deixando em segundo plano a dinâmica das classes sociais no interior da formação social brasileira.

No bojo do movimento católico, a preocupação com a busca de formas através das quais se pudesse evitar às camadas populares os sofrimentos trazidos pelo capitalismo, a idealização do “povo simples”, a defesa da idéia de que a “verdade” social e política deve ser buscada junto a ele — que vive a exploração — e não junto aos intelectuais que pensam sobre ela sem a terem experimentado, se fortaleceram desde os anos 50. Com elas se conectaram tanto o vitalismo, que dominou a cena católica progressista desde aquele período, chegando a nossos dias com a exigência de que o pensamento se ligue à vida, de que a reflexão se realize a partir da experiência empírica, quanto a

¹⁷ Veja-se KIREJEVSKI, Ivan W. *Russland und Europa*. Stuttgart, Ernst Klett, 1948; STUPPE-RICH, Robert. *Jurig Samarin und die Anfänge der Bauernbefreiung in Russland*. 2.ed. Wiesbaden, 1969.

discussão a respeito da “massificação” provocada pela sociedade industrial (desenraizando as populações rurais, provocando seu deslocamento para os centros urbanos e fazendo com que elas percam suas crenças e seus costumes) e da manipulação política de que são vítimas as massas, utilizadas seja por políticos inescrupulosos, seja por maquiavélicas vanguardas que as querem conduzir por caminhos por elas previamente estabelecidos como correspondentes aos seus interesses. A “ida ao povo”, já identificada no início dos anos 60¹⁸, tomou novos rumos. Foi, por um lado, assumida por aqueles militantes cristãos dos anos 50/60 que transitaram para a esquerda marxista e especialmente para grupos de orientação maoísta. Mas, tornou-se também — progressivamente e com maior intensidade nos anos 70 — um movimento que levou à periferia das cidades, às vilas do interior e ao campo um número considerável de religiosos e uma quantidade bem menos significativa de leigos. Desarticulado em grande medida o movimento católico leigo a partir da segunda metade dos anos 60, os religiosos foram chamados, sob o impacto do Concílio Vaticano II e de Medellín, a ocupar funções que anteriormente eram preenchidas por leigos. Muitas das trilhas percorridas pelos leigos dos anos 50/60 voltaram a ser palmilhadas por religiosos que, “convertidos ao povo”, começaram a deixar colégios e conventos para dedicar-se ao trabalho pastoral junto às camadas populares. Para muitos religiosos que chegaram à semelhante escolha, tinha ela a mesma radicalidade da opção pela vida monástica, contando com a Igreja como respaldo institucional. Deste modo, ao longo das duas últimas décadas, a “ida ao povo” deixou de ser algo esporádico, efêmero e muitas vezes clandestino para tornar-se um movimento organizado e estimulado institucionalmente. A opção por viver como e com o “povo simples” tornou-se uma forma privilegiada de testemunho cristão e de realização do voto de pobreza. Mas, para chegar a ela, foi preciso uma “caminhada” — percorrer o caminho que leva à “conversão ao povo” — cujos passos deveriam conduzir ao rompimento com os padrões de vida burguesa, à penetração e identificação com o “povo simples” — vivendo com ele, aprendendo sua linguagem, seus valores, seus costumes, suas formas de vestir e de se exprimir. Viver as agruras e dificuldades do povo simples significava resgatar o custo por ele pago pela formação dos religiosos. Ser capaz de resgatar esta dívida era dar passos na “caminhada” que conduz à fusão com o povo simples.

A tradução pedagógica do populismo católico nos anos 60

A interpretação do pensamento católico e do nacionalismo desenvolvimentistas nos anos 50/60, com todas as suas contradições, fez com que os elementos ideológicos que aparecem radicalizados no movimento católico de hoje recebessem uma formulação sistemática por escrito já na obra de Vieira Pinto. No livro que publicou em 1960¹⁹, escrito para justificar filosoficamente o desenvolvimento do capitalismo nacional, a industrialização e o progresso, Vieira Pinto defendeu, de forma contraditória, posições tipicamente populistas, deixando perceber em sua obra não somente marcada influência existencialista, mas também, a leitura dos populistas russos. Permeia a obra de Vieira Pinto — da qual pretendemos neste texto apenas ressaltar alguns elemen-

¹⁸ Veja-se CAMARGO, Aspásia Alcântara de. *Brésil Nord-est: mouvement paysans et crise populiste*. Paris, 1973. (Tese doutorado)

¹⁹ PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1960.

tos ideológicos, sem abordar suas contradições — a idéia de que a ideologia do desenvolvimento nacional (por ele defendida) nasce da massa, espontaneamente. É certo que a defesa de tal posição servia ao combate à idéia de que o País se encontrava maduro para uma revolução socialista a ser conduzida por uma vanguarda de corte leninista e à defesa de uma revolução nacional burguesa a ser realizada pacificamente. Neste sentido, Vieira Pinto instrumentaliza posições populistas para justificar teoricamente o nacionalismo-desenvolvimentista; mas, ao fazê-lo, ele explicita e sistematiza as posições populistas. Assim, ele considera que as massas devem conduzir o “processo nacional” e para isso era preciso que elas se convertessem à vida excepcional de reflexão sobre si mesmas e exprimissem a sua autenticidade. Este despertar da consciência subjetiva das massas poderia ser ajudado através da comunicação intersubjetiva, mas as idéias não lhe poderiam ser doadas, trazidas de fora, porque deveriam ser a expressão de seu “sentir”, da sua vivência. A “sua verdade” estava acima de qualquer julgamento valorativo, posto que apoiada sobre o sentimento. Não seria possível lançar mão de um critério objetivo de veracidade ou falsidade porque a “verdade da massa” seria autêntica ou inautêntica, não correta ou errada. Ela simplesmente, quando autêntica, espelharia a realidade — já que ele considerava que a base econômica condicionaria a consciência — exprimindo a apreensão do mundo a partir da situação vital do seu portador, referida fundamentalmente ao mundo do trabalho. Este aparente materialismo mecanicista, em que alguns quiseram ver a influência de Luckács, surge, na verdade, como uma radicalização do vitalismo: o vivido espelha-se na consciência, a experiência empírica e não a abstração é fonte do autêntico (da “verdade”), o método para atingir a compreensão do real é indutivo, parte da vida e não do pensamento (hipotético-dedutivo).

Bem de acordo com o pensamento existencialista, Vieira Pinto considerava a interpretação da realidade, a compreensão do mundo e o projeto dela decorrente como algo sempre inacabado. Seria, porém, um processo a ser captado “a partir das massas”, em processo, pelos intelectuais e não o resultado da elucubração destes. Que critérios, porém, utilizar nesta captação da “verdade da massa”, distinguindo o autêntico do inautêntico na sua interpretação do mundo? O critério é tão irracional quanto a fonte de tal verdade no “sentir” da massa: os traços “autênticos” dessa ideologia seriam selecionados intuitivamente pelos intelectuais emocionalmente identificados com as massas e dispostos a dialogar com elas. Se as massas eram as condutoras do “processo nacional”, portadoras da verdade do país, elas careciam entretanto, de condições para “proferir o seu ideário”. Suas dificuldades de verbalização fariam com que a intelectualidade desse a sua contribuição na tarefa de explicitação daquele ideário. Para isso era necessário que o intelectual assumisse o ponto de vista da massa, que se ligasse existencialmente a ela, que pensasse “dentro dela”. O pensador deveria ter raízes individuais na vida popular para poder discernir e captar “quanto haja de autêntico nesses prenúncios ideológicos difusos no pensamento como em qualquer outra forma de expressão e de comportamento popular”. A massa “não erra”; cabe ao intelectual colher os seus “balbucios ideológicos” através do convívio e comunicação com o “povo simples” e principalmente da empatia com o seu “sentir”.²⁰

²⁰ Ibidem, v.2, p.111 e 145. Ver também, do mesmo autor, *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1956. p.38

O mesmo mecanismo de utilização de uma argumentação populista em favor de uma ideologia determinada, vamos encontrar no pensamento pedagógico de Vieira Pinto. O trabalho educacional era, para ele, fundamentalmente um trabalho de “clarificação ideológica”. Não se tratava, porém, da transmissão de conteúdos determinados, porque a ideologia das massas não lhes poderia ser doada: — estaria dentro delas, apenas balbuciada e “em processo”, na medida em que a realidade se espelhava sobre a consciência do homem que trabalha provocando uma transmutação “na intimidade do homem ‘em situação’ ”.²¹ Não se tratava, pois, de uma verdade “enunciada sobre o povo, mas pelo povo”²², cabendo ao intelectual estimular a sua expressão e propagação em sua forma inacabada. A clarificação ideológica podia ser, porém, ajudada pelo esclarecimento dos mecanismos históricos condicionadores dos processos sociais e pela denúncia da consciência ingênua. O despertar para a reflexão sobre a realidade teria como efeito a destruição da consciência ingênua e a convocação à ação, atuando como instrumento de liberação da massa para intervir, projetar e realizar na prática o seu projeto. O que importa no processo educativo, para Vieira Pinto, é a transformação do processo mental e não a transmissão de conteúdo: “não é transmitir conteúdos particulares de conhecimento... é despertar... novo modo de pensar e de sentir a existência”.²³ Não se limita à compreensão racional do processo, mas abrange a vivência existencial da realidade brasileira pelo educando. Este processo educativo não se restringiria às massas. Na verdade, estas viveriam normalmente numa “postura crítica, apenas iletrada”; precisariam ser esclarecidas apenas porque seu pensamento seria, em parte, precariamente articulado devido à carência de recursos expressivos. Tratava-se de fazê-la perceber que “ao trabalharem estão pensando o mundo em que vivem e dando origem ao projeto para alterá-lo” e que conteúdos autênticos podem estar contidos em “formas de pensar ingênuo” que a reflexão se encarregaria de transformar em pensar crítico.²⁴ Os intelectuais, porém, desligados do trabalho produtivo, só poderiam alcançar a verdadeira consciência crítica através do permanente contato com as massas, de sua conversão ao “povo simples” com o qual deveriam aprender a “verdade” do país, a autenticidade nacional.

A importância de Vieira Pinto para o populismo católico reside no fato de ter ele, ainda em 1960, sob influência do personalismo e dos autores populistas russos, explicitado, articulado e formalizado — embora num todo a serviço do nacional-desenvolvimentismo e ainda marcado pelo pensamento autoritário — elementos ideológicos já circulantes no meio católico. Esta articulação de padrões ideológicos populistas no interior do nacionalismo-desenvolvimentista (que traz à mente tanto os eslavófilos, entre os quais os elementos populistas vinculavam-se profundamente ao nacionalismo e serviam à defesa da autocracia, quanto a psicologia das massas de Gustave Le Bon e seus reflexos sobre o pensamento do influente Oliveira Vianna) foi decisiva para que Vieira Pinto se tornasse o ideólogo isebiano que maior influência exerceu sobre o mais

²¹ PINTO, Álvaro Vieira., op. cit., p.49

²² Ibidem, p.38

²³ PINTO, Álvaro Vieira., op. cit., vr.1, p.121

²⁴ Ibidem, p.17

conhecido dos pedagogos católicos. De fato, ao surgir no meio intelectual ainda nos anos 50, Paulo Freire endossou as idéias isebianas.²⁵ No entanto, na medida em que foi tomando contato e sendo influenciado pelos jovens católicos radicais — na década seguinte — ele abandonou a maior parte dos seus inspiradores isebianos para ater-se à formulação dada por Vieira Pinto àquelas idéias.

O percurso político-intelectual de Freire ilustra, de maneira exemplar, o que ocorreu com boa parte da intelectualidade católica brasileira. Preocupado desde os anos 50 com o tema do desenvolvimento, com a busca de estratégias para “vencer o atraso”, sendo capaz — embora católico — de aceitar o mundo moderno, a civilização industrial, Freire aderiu ao nacionalismo desenvolvimentista. Os temores manifestos no pensamento católico com a massificação provocada pela sociedade industrial, com o desenraizamento resultante da migração rural-urbana, com a manipulação política das massas urbanas aparecem em seu trabalho como denúncia dos riscos do desenvolvimento: — a educação das massas seria o seu antídoto. Na obra de Freire a aceitação do desenvolvimento capitalista nacional foi se convertendo em rejeição do capitalismo e em opção pelo socialismo em nome — tal como ocorreu entre os jovens católicos — não apenas dos custos sociais do capitalismo, mas também dos seus malefícios no que diz respeito à formação de pessoas autônomas e solidárias. O capitalismo deveria ser combatido porque a estrutura sócio-econômica a ele correspondente implicava o individualismo, o consumismo, a alienação, a perda das formas de solidariedade vicinal, a destruição dos valores cristãos e da religiosidade do povo, a sua manipulação política e, finalmente, a sua massificação — a incapacidade de cada pessoa decidir por si mesma de maneira autônoma a respeito de sua vida e de sua presença na sociedade. A rejeição do capitalismo passou, entre as forças católicas que evoluíram para uma posição de esquerda, por uma leitura moralista do marxismo que desembocou em certa sedução pelo modelo chinês, entre outros motivos por resultar de uma revolução camponesa — permitindo a preservação das tradições, a rejeição do progresso a qualquer custo e a postulação de uma revolução cultural. Mas, aquela rejeição passou igualmente por uma matriz comum também a Vieira Pinto: a do existencialismo cristão, dentro do qual a influência do Mounier propiciou uma integração indireta do ideário proudhoniano.

A obra de Freire foi de uma importância enorme na formação ideológica de todos os grupos e setores dedicados ou interessados nos problemas ligados à educação popular ao longo das últimas décadas. Ela contribuiu para difundir entre as bases da Igreja, os estudantes de Pedagogia e de outras áreas alguns elementos populistas que serão radicalizados nos anos 70 em função do autoritarismo do regime e, dentro da Igreja, também em função da estrutura rigidamente hierarquizada da instituição. Entre tais elementos podemos destacar alguns que, na obra de Freire, no início dos anos 60, se integram num conjunto que apresenta posições semelhantes àquelas que encontramos em Vieira Pinto em 1960: a recusa à “doação” de idéias ao “povo simples” porque as idéias não devem vir de fora da vida do povo, mas devem ser dela induzidas, explicitando algo que já está contido na sua vivência (do trabalho, da exploração, etc.); a rejeição da teoria da vanguarda, posto que esta — por supor que conhece os caminhos pelos quais deveria caminhar o “povo” — só poderia conduzir o “povo simples” a posições inautênticas porque não são induzidas da sua vivência e não são

²⁵ FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. Recife, s.d. mimeo.

expressas pelo próprio povo. Há neste pensamento um implícito chamado aos intelectuais a “ir ao povo”, para conhecê-lo de dentro, uma idéia justa que, no entanto, se radicalizada e levada às últimas conseqüências, desembocava na exigência de fundir-se com ele, adotar seus costumes, pagando o débito do sacrifício de gerações, dando o testemunho cristão e adquirindo condições para dar forma aos seus “balbucios ideológicos”, tornando-se autênticos porta-vozes do povo. A pedagogia popular compatível com tais posições não podia assentar-se sobre a transmissão de conteúdos: — deveria visar à formação de pessoas críticas capazes de exprimir o seu pensar autônomo. Se não há conteúdos a transmitir, se verdades não podem ser trazidas de fora, não existem professores: — existem indivíduos que tiveram oportunidades escolares e que se “converteram ao povo”, passando a freqüentar a escola do povo, vivendo e identificando-se com ele. O intelectual é que precisa ser educado pelo povo e não ao contrário. Perde o sentido qualquer trabalho educativo para o povo (determinado de fora por intelectuais que, por pretenderem fazê-lo, demonstram a precariedade da sua “caminhada” em direção ao povo, a superficialidade da sua “conversão”): qualquer trabalho educativo deveria ser feito com o povo (supondo alguma contribuição do intelectual, como assessor) e, principalmente, pelo próprio povo (o povo se educa a si mesmo através do próprio processo social, através de sua vida). Chegamos ao ponto extremo em que, negando-se espaço à pedagogia, pedagogizou-se o social; em que a distinção do específico da educação no “processo vital” foi abandonada, tornando-se qualquer reflexão pedagógica reflexão sobre a vida.

Mas, em Paulo Freire — em virtude de suas origens isebianas e das contradições da radicalização populista daquela ideologia — os padrões ideológicos populistas que conduzem de maneira lógica a uma radical não-diretividade aparecem em tensão permanente com as exigências, num primeiro momento, do nacionalismo-desenvolvimentista e, em seguida, da ação política necessária à realização de reformas que contribuíssem para minimizar os custos sociais do desenvolvimento, da ação estatal voltada para “vencer o atraso”. Tais exigências conduziram a um processo de conscientização no qual Freire procurou conjugar — através do seu método de alfabetização — a aquisição da confiança na capacidade de pensar autonomamente (através das fichas de cultura) e dos mecanismos necessários a um “pensar crítico”, com a transmissão de técnicas de leitura e escrita que passavam pela recepção de conteúdos nacionalistas e de uma determinada interpretação da realidade nacional.

Assistimos, no período pós-65, a uma enorme difusão das idéias de Freire — a qual chega a nossos dias. Constatamos, porém, que — seja em virtude da falência do nacional-desenvolvimentismo, seja em conseqüência do autoritarismo do regime — dois aspectos de seu trabalho receberam especial difusão (difusão que tornou-se independente até mesmo da leitura de seus trabalhos escritos, tornando-se uma propagação difusa de princípios que encontraram eco nos setores católicos ou dele próximos). Estes dois aspectos podem ser identificados no método de alfabetização — não necessariamente todo ele, mas elementos nele presentes, como a utilização de palavras geradoras com “forte conteúdo existencial”, ou seja, capazes de estimular a discussão sobre a vida dos participantes — e nos elementos populistas contidos em seu trabalho, devidamente depurados de sua conexão com a defesa do nacionalismo e do desenvolvimentismo, o que conduziu cada vez mais à contestação de qualquer pretensão “conscientizadora” — dando-se por suposto que qualquer “conscientização” traz para o “povo” conteúdos “de fora”, da cabeça dos intelectuais.

Queremos aqui ressaltar que, independente das posições assumidas posteriormente por Freire, sua influência no setor católico — facilitada pelo seu acesso a poderosas fontes de difusão de idéias e de recursos, com o seu alçamento ao Conselho Mundial de Igrejas — reforçou os padrões ideológicos populistas para os quais elas tendiam desde o final dos anos 50, na medida em que tais setores enfatizaram, na leitura de seus escritos, os elementos populistas aí contidos. Mas, para entender porque isto ocorreu, não basta perceber as origens ideológicas de tal corrente de pensamento no personalismo francês, na influência proudhoniana sobre Mounier e o grupo “Esprit”, ou mesmo identificar em tais padrões ideológicos tendências mais profundas do cristianismo. A renovação católica a partir do Concílio Vaticano II abriu caminho para um tipo de participação de leigos e religiosos na Igreja que permitia levantar objeções ao autoritarismo tradicionalmente reinante na instituição; o movimento de renovação patrística, a proposta de retorno à Igreja primitiva, era reforçado pela aceitação pelo Vaticano II da idéia de que a Igreja não é a Hierarquia, mas o povo de Deus, gerando um clima propício à contestação do autoritarismo no interior da Igreja. Este clima foi fortalecido pelo conflito Igreja-Estado, tomado explícito nos anos 70: a luta contra a opressão do Estado só adquiria coerência através do combate às estruturas opressivas, hierarquizadas e autoritárias da Igreja. Esta luta interna adquiriu especial importância em função do fato de que, uma vez desarticulada a Ação Católica como organização nacional de leigos, o trabalho pastoral passou a ser realizado diretamente pelos religiosos (mais diretamente atingidos pelo autoritarismo eclesiástico, embora também mais comprometidos com os objetivos da Igreja institucional). Já no final dos anos 60 os religiosos começaram a se preocupar por entender a realidade, por adquirir instrumentos para poder interpretá-la, sendo frequente — na década seguinte — a sua conquista pelo althusserianismo (que lhes permitia uma aceitação de O capital sem comprometimento com o marxismo como um todo), inserindo a análise do capitalismo feita por Marx num pensamento claramente personalista. O vitalismo, por sua vez, encontrou uma expressão muito mais contundente que aquela proposta por Freire com suas palavras geradoras de discussões sobre vida: a renovação bíblica, de influência crescente, significa uma leitura dos textos sagrados em função da vida presente, numa atualização da problemática dos tempos bíblicos, cuja resposta última encontra-se no próprio testemunho do Cristo.

Cada cristão deve encontrar a sua resposta tendo como exemplo o Cristo. O entendimento da realidade do capitalismo serve à sua rejeição moral. Qualquer trabalho educativo deve visar à descoberta da pessoa, sua liberdade de opção, de livre arbítrio, não cabendo ao educador ensinar qualquer verdade: a verdade é a de cada um no uso de sua liberdade. O povo de Deus é a Igreja: ele deve dizer o que é a sua Igreja, da mesma maneira que deve dizer qual a estrutura social, econômica e política deve ter o país, já que a Nação é o seu povo e não as estruturas de poder do Estado. Este apelo ao povo, a busca de sua verdade, se fortaleceu entre os religiosos e a radicalização populista foi facilitada pela presença de muitos religiosos no trabalho de educação popular. A radicalidade da opção monástica ou clerical foi transporta para o plano da ação política e para a interpretação de padrões ideológicos populistas, carregando consigo uma visão moralista da política. Sua influência se estendeu não apenas aos leigos engajados no trabalho pedagógico-pastoral junto às camadas populares, mas a setores também não-católicos, graças ao autoritarismo do regime. Não havendo espaço possível para a ação política direta junto às classes populares além daquele oferecido pela Igreja, nele

se integraram elementos de proveniência variada. Certamente que os padrões populistas tiveram pouca penetração sobre aqueles que já pertenciam a organizações políticas, e que tendencialmente se afastaram da Igreja tão logo encontraram espaço para uma atuação independente; mas sua influência se ampliou a setores não necessariamente católicos, mas sem filiação política a organizações de esquerda.

O aprofundamento e ampliação da influência populista é um processo ainda em curso. Se buscamos seus ideólogos, constatamos que o movimento ultrapassa a proposta de Paulo Freire, mas que, até meados dos anos 70, tal movimento não havia encontrado seus sistematizadores e difusores através do texto escrito na área da educação popular. Eles vão surgir a partir da assessoria a movimentos de educação popular, fundamentalmente na área católica, na equipe de NOVA: — seu ideário e proposta pedagógica correspondente é reconhecida por muitos agentes de pastoral como expressão de posições correntes entre eles.

As idéias político-pedagógicas defendidas pelo NOVA

Não por casualidade colocaram os intelectuais do NOVA no centro de suas preocupações a questão do poder, tratando-a a partir de uma perspectiva que enfatiza as relações interpessoais. Não fazem eles abstração das classes sociais e, portanto, da dominação de classe, mas abordam fundamentalmente a manifestação concreta da dominação ao nível da relação direta, pessoa a pessoa. Neste movimento, as díades opressor-oprimido, dominador-dominado, são transportas do plano social ao pessoal passando pelo pedagógico (relação professor-aluno, agente-base). Postulando uma radical igualdade entre os homens e uma recusa a toda e qualquer relação assimétrica, eles levam às suas últimas consequências o pensamento cristão existencialista, para o qual todos os indivíduos devem “tornar-se pessoa”, aprendendo a ser livre e a decidir por si mesmos. A única pedagogia possível é aquela que libera das crenças sobre as quais se apóia a desigualdade, dos preconceitos que impedem o indivíduo de se reconhecer como pessoa e agir como tal. Esta não é uma aprendizagem intelectual: tem a ver com os afetos, com as atitudes, com as disposições e crenças assimiladas inconscientemente ao longo da vida, na escola e fora dela. A pedagogia que conduz a uma transformação nesta esfera é uma “pedagogia vital”, na qual, através da reflexão sobre a vida, sobre o cotidiano, são derrubados os “ídolos” e através da experiência de se exprimir (“dizer sua palavra”) e de escolher, “vive-se” (e aprende-se) a liberdade e a igualdade dentro do pequeno grupo. Dentro desta linha de raciocínio poderíamos enfocar esta proposta pedagógica como uma espécie de derivação radical do que foram as fichas de cultura dentro do método Paulo Freire, uma pedagogia como radical prática da liberdade e da igualdade. Lembrando Vieira Pinto, diríamos que a pedagogia proposta deixa de lado a transmissão de conteúdos para concentrar-se sobre a tarefa de “despertar para um novo modo de pensar e sentir a existência”, contribuindo para a conversão dos que participam da experiência à “vida excepcional da reflexão sobre si mesmos” (sobre sua vida) e estimulando a “expressão de sua autenticidade”.

A distribuição desigual do poder na sociedade é constatada e moralmente condenada. A tarefa da educação popular seria a de criar condições entre os “dominados” para a contestação e rejeição da estrutura social dividida entre os que pensam, decidem e controlam e os que executam as tarefas decididas por outros em função dos seus interesses, para que aqueles que tradicionalmente executam tarefas, passem a pen-

sar e a decidir a respeito de tudo que lhes disser respeito. O objetivo, em última instância, seria a radical eliminação de situações em que exista um "poder mais" e um "poder menos": todos teriam o mesmo poder.²⁶ Esta posição sedutoramente moralista e utópica vê qualquer desigualdade na distribuição do poder como imoral e danosa, independente dos seus efeitos, dando por suposta a possibilidade de os homens viverem todos os minutos da sua existência, todas as situações, em absoluta igualdade. Dela derivam as posições do grupo em relação às questões direta ou indiretamente ligadas à relação intelectuais-"povo", supondo não apenas a idealização deste último, mas, também, a defesa da democracia direta e de uma posição que não se limita [à rejeição da teoria da vanguarda²⁷, mas que vê autoritarismo em toda e qualquer expressão da inevitável assimetria nas relações entre as pessoas e entre as classes sociais]. Assim, eles desembocam na rejeição da delegação que dure no tempo além do momento em que ocorre (implicando a rejeição de organismos estáveis de representação como sindicatos, associações, etc. ou seja, de todas as formas de luta não espontâneas, que transcorram através das instituições), retirando a legitimidade de qualquer liderança estável.²⁸ No plano pedagógico são rejeitadas as atividades que pretendam previamente chegar a um fim determinado, como treinamentos, como atividades que visam a transmitir conteúdos. A pedagogia legítima é aquela que está a serviço da transmissão de valores e atitudes (os valores da igualdade radical e a atitude antiautoritária), até mesmo porque esta se dá através de uma pedagogização da vida, do social, onde as relações de poder não são tão facilmente percebidas como na transmissão de conteúdo, como na escola...

²⁶ Citação das palavras de um operário por COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. *Cadernos de Educação Popular*, Rio de Janeiro (1) 1981. Estas palavras estão contidas no texto publicado pelo NOVA "Depoimento de um operário" (*Cadernos de Educação Popular* n.2), no qual se observa uma notável coincidência entre suas posições e aquelas do NOVA. Trata-se de um operário que deixa entender que passara por organizações políticas até se "reconverter" ao povo. O acesso às informações e às leituras o teriam afastado da sua classe social; ao reconverter-se, ele se dá conta de que "o pessoal" aprende com mais riqueza na vida cotidiana, na convivência, do que ele tinha aprendido nos livros; que qualquer tentativa de fazer proselitismo político é na verdade uma forma de violação da consciência do outro, que cada um tem o direito de ter a cabeça que bem entender, sendo imoral trazer idéias de fora (tratar-se-ia de um uso das pessoas para finalidades definidas por quem as traz e não por quem as recebe).

²⁷ A polêmica clara ou implícita com a teoria da vanguarda, com o leninismo, aparece em muitos dos textos do NOVA. Ver especialmente aqueles escritos por Pedro B. Garcia.

²⁸ A rejeição de toda formalização nas relações interpessoais, a exaltação do espontâneo e do "natural" conduz à rejeição das instituições e, no caso específico do movimento operário, ao combate aos sindicatos. Nestes, a delegação por mandato, com tempo determinado, a existência de regras que não podem ser modificadas pelo grupo a qualquer momento, impediria a democracia direta e se tornaria um instrumento de manipulação dos trabalhadores por uma liderança que — tendo sido afastada do processo produtivo para exercer o mandato — perdera a "vivência" imediata, a "convivência" no grupo e, por isso mesmo, não poderia representá-lo. A experiência fora do grupo e o exercício de um poder institucional retirariam legitimidade das palavras e ações do dirigente sindical. Ver, a respeito: Depoimento: fala um operário. *Cadernos de Educação Popular*, Rio de Janeiro (2) 1981; BEZERRA, Aida. *Conversando com os agentes. Cadernos de Educação Popular*, Rio de Janeiro (3) :50 ss. 1982.

A delegação, a representação, seria sempre precária e momentânea: os mandatos não poderiam ser aceitos porque o grupo que “trabalha junto”, que “cresce junto”, precisa manter o poder de desautorizar qualquer pessoa à qual tenha emprestado a sua credibilidade. Ora, a liderança estável representaria o contrário desta proposta. “Liderança... faz parte de uma compreensão da sociedade em que a hierarquia de líderes e liderados é fundamental para que as coisas funcionem”.²⁹ Mas não é apenas a liderança que é vista como um mal a ser combatido: todo treinamento, toda conscientização deslocaria o indivíduo de suas raízes (isto é, o transformaria, mudaria a sua cabeça), desautorizaria o grupo e aprofundaria a dominação.³⁰ [Por mais que reconheçamos as boas intenções e o peso das experiências práticas negativas vividas pelos profissionais vinculados ao NOVA, ligadas ao treinamento de liderança e outras atividades pedagógicas mais ou menos diretivas, não podemos deixar de constatar que eles se deixaram arrastar — em sua radical reação antidiretiva ao resultado de tais experiências — para uma posição que nos coloca diante de um populismo conservador]. A não-intervenção — para que as pessoas possam permanecer “com a sua cabeça”, de acordo com as suas raízes (a vida popular) — se converte numa das mais importantes regras de educação popular. Faz sentido, neste contexto, a rejeição da transmissão de conteúdos capazes de “mudar a cabeça do povo”, fazendo com que ele escape da forma de pensar e de sentir do seu grupo e não possa mais falar, sequer momentaneamente, em nome deste grupo. A representação momentânea e rotativa de acordo com a situação deve resultar da integração “vital” no grupo: “o que existe é uma vivência e a expressão desta vivência”.³¹ Vitalismo e populismo aparecem indissolivelmente unidos. Em nome da “vivência” como fundamento da verdade e da glorificação do “popular” recusa-se legitimidade à “consciência que vem de fora”. Conclui-se, então, que a consciência das camadas populares é sempre adequada: — não existe falsa consciência, consciência invertida da realidade. Teoria e ideologia são uma e única coisa; se confundem, não se interpenetram apenas. A verdadeira educação popular, portanto, não é algo feito para o povo, mas com o povo e fundamentalmente pelo próprio povo entre si, ao viver.

Uma visão romântica das classes populares é constitutiva deste pensamento. A “pureza da sua vida, a espontaneidade de suas iniciativas, sua originalidade contrasta com a contaminação das “elites” pelo autoritarismo, pela crença de que devem conduzir a luta das camadas populares. Na verdade, dizem os intelectuais do NOVA, as camadas populares têm em sua vida quotidiana, nas suas lutas, a experiência da rejeição da dominação, não sendo necessário que venha ninguém de fora dizer-lhes o que devem fazer. O intelectual deve deixar-se reeducar pelo povo, aprender a agir não como detonador de mudanças, mas como alguém que “vive a inserção num processo que não é gerido (por ele)”.³² Deve perder-se no povo, converter-se a ele, ir à “escola do povo”, dando diante dele um testemunho de humildade. No depoimento de um dos intelectuais do NOVA a respeito de “como viver com o povo, modificou a sua cabeça”,

²⁹ BEZERRA, Aída. ..., op. cit., p.18

³⁰ Ibidem, p.19

³¹ Ibidem, p.19

³² Ibidem, p.19

encontramos a clara reversão das posições professor-aluno, agente-base: se idéias tem que “vir de fora”, a direção é do “povo” para os intelectuais e não ao contrário. Quem “sofre” um processo pedagógico é o agente. Lembrando a expressão de Guerreiro Ramos de que o povo é o “verdadeiro pedagogo político”, nos vemos diante de uma prática radical deste princípio, que entre os isebianos era apenas formal.

O povo ensina formas de se defender contra a imposição de idéias de outras classes sociais: a desconversa, o gelo, o boicote, ou seja, formas que evitam a confrontação direta, mas que contém uma radical recusa à influência externa. Em compensação, ele se educa e educa quem dele se aproxima através da sua própria maneira de viver, de sua organização espontânea, da informalidade com que surgem as “suas coisas” mais autênticas, através das quais ele resiste à ideologia dominante. “As coisas que são fortes, que resistem... são as coisas deles” (o samba, o pagode, o futebol). “É aí que a vida está se passando; aprendi que independente de qualquer discurso, de qualquer teoria, o determinante está na vida”.³³ O intelectual precisa é “conhecer o pessoal” e sua vida, podendo prescindir da teoria. Mas a reeducação exige que ele vivencie a recusa do “pessoal” a aceitar a liderança e as idéias trazidas por ele: “Consolidou-se a idéia de que... eu puxava o pessoal para a minha linguagem, para a minha maneira de enxergar o mundo... por puxar a moçada para as minhas referências, estava reforçando o meu poder”. Felizmente “o pessoal não aceitou isso”³⁴, passando a reeducá-lo, permitindo que ele participasse da sua vida do dia-a-dia (ou pelo menos dos fins de semana...). Na mesma direção, um outro intelectual do NOVA considera que, através da convivência com o “povo”, foi possível descobrir que “ensinar aos outros a pensar e agir – o que é uma idealização – pode levá-los a embotar suas próprias capacidades de pensar e agir”.³⁵ Não apenas não se ensina a pensar e a agir (seria idealismo acreditar nisso) como a tentativa de fazê-lo pode desembocar na perda da capacidade (dos que deveriam ser ensinados) de pensar e agir como estavam acostumados. Na verdade, o ensinar a pensar não passaria de uma forma de “facilitar a apreensão do meu pensamento”³⁶, de negar – em nome da minha verdade – a verdade do universo do outro e, finalmente, de “aprisionar o que é vivo”, de destruir a cultura popular. Mas, para perceber tudo isso e mudar sua postura diante das classes dominadas da sociedade, seria necessário que o intelectual passasse por uma transformação que se opera na esfera sentimental, como se pode observar num texto que muito tem em comum com os escritos de Vieira Pinto. Diz-se aí: “quando eu falo ‘discutimos’ não é sentar e discutir; é ir experimentando as coisas e sentindo o que é melhor; a discussão não se dá fora das coisas em se fazendo: o pessoal vai pensando, experimentando, vai discutindo e vai decidindo”.³⁷ Levando às últimas conseqüências o vitalismo, diz-se também que “para conseguir enxergar esta luta (das

³³ VON DER WEID, Bernard. Educação popular: um depoimento. *Cadernos de Educação Popular*, Rio de Janeiro (1):65, 1981.

³⁴ *Ibidem*, p.65

³⁵ BEZERRA, Aída, *op. cit.*, p.26

³⁶ *Ibidem*, p.28

³⁷ VON DER WEID, Bernard, *op. cit.*, p.61

classes dominadas no seu quotidiano) foi necessário ligar o 'botão do sentimento' e mergulhar na vida do pessoal, perceber sua cultura, sua linguagem, sua emoção, sua sensibilidade. Com isso consegui entender que a política é a própria vida".³⁸

A elevação do vivido à condição de fundamento da verdade e a idealização das camadas populares e do seu saber são duas faces da mesma moeda. À autoridade do intelectual, apoiado na ciência, se oporia a autoridade do povo, apoiado na vivência, no saber que ela lhe proporciona. Implicitamente está presente a proposta de uma "ciência vital" — como desde há muito havia sido sugerida pelos populistas russos do século passado — que superasse o fosso entre ciência e vivência, ciência e existência.³⁹ A compreensão da sociedade não resultaria do trabalho de "um punhado de caras" especializados. Seria o produto de um trabalho coletivo cujos passos seriam: "sentir, pensar, discutir o que se sente e formular" numa tentativa "que eu não sei onde vai dar mas vai dar em algum lugar".⁴⁰ Como se vê, trata-se de uma concepção irracionalista de ciência, firmemente ancorada sobre um pensamento indutivo, colada na experiência concreta, atada no empírico, [que não pode deixar de trazer à mente do leitor as posições características do romantismo do século passado. Ela traz consigo uma relativização do conhecimento que implica a negação da possibilidade de uma abordagem científica da realidade social]. Vejamos esta questão mais em detalhe.

O que estamos caracterizando como uma "epistemologia popular" é uma posição que decorre tanto da idealização das camadas populares quanto do vitalismo que impregna todo o pensamento do grupo. Se o conhecimento nada mais é senão o modo como cada um aprende e explica os acontecimentos da vida, todos têm a sua porque todos pensam a partir de sua experiência de vida, ou seja, da sua vivência, da sua experiência empírica. Todos, portanto, fazem teoria. Ora, numa sociedade de classes as vivências possíveis se subordinam à classe à qual pertence cada um; as teorias, em consequência, correspondem à vivência de cada um, propiciada pela sua classe social. Assim, um trabalhador vivencia a exploração e esta se faz o fio condutor de seu pensamento, de sua explicação da realidade. Já um engenheiro, mesmo que seja solidário

³⁸ *Ibidem*, p.68

³⁹ A expressão lembra propositalmente o título do livro de Vieira Pinto (*Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979). Mas Vieira Pinto respondeu a esta exigência com uma ampla discussão epistemológica e metodológica que pouco tem em comum com as posições defendidas pelos intelectuais do NOVA.

⁴⁰ Depoimento: fala um operário, *op. cit.*, p.58. O depoimento deste operário "reconvertido" ao povo ao abandonar os livros pela vivência, a organização pela ação espontânea, é publicado pelo NOVA na medida em que exprime a mesma ideologia, sendo de difícil determinação em que medida os intelectuais do NOVA exprimem em seus trabalhos tendências presentes entre os trabalhadores e em que medida influem sobre eles que, adquirindo seus padrões ideológicos, terminam de acordo com padrões coincidentes com os do NOVA. Neste depoimento pode-se ver clara a concepção irracionalista e indutivista de ciência. O conhecimento novo surgiria de um "pensar coletivo" nas discussões em que "um coloca uma posição, o outro vem e melhora um pouco, o outro vem e engloba tudo... E aí sim: vai surgir a ciência, o científico, o não-científico, os erros, os acertos" (p.58). É preciso partir do grupo concreto porque "ali está a vida, a consciência, a visão, a história da classe operária". Com esta forma de obter conhecimento, nenhum operário se tornaria o "cancan" do conhecimento nem se distanciaria da sua classe, mantendo-se a igualdade absoluta (p.59)

com o trabalhador, por ter uma experiência social diversa, pensa a partir de outra lógica, explica o mundo de outra maneira. "As teorias de um e de outro podem coincidir na crítica; mas o modo como cada um deles vive a realidade, bem como o caminho que o pensamento de cada um deles percorre para elaborar suas teorias, não são os mesmos; portanto, os pontos de chegada... também serão diferentes".⁴¹ A conclusão de tal raciocínio não se faz esperar: as teorias explicativas da realidade são teorias de classe ("teorias de classe média", "teorias da classe popular"). Ora, dentro desta lógica se exclui um conhecimento mais amplo da realidade: o conhecimento é fracionado de acordo com os condicionamentos sócio-situacionais dos atores sociais – o que aproxima as concepções dos intelectuais do NOVA de algumas daquelas defendidas por Karl Mannheim.⁴² Não se chega a conhecer a realidade social pela abstração; na verdade, só se atinge a superfície dos fenômenos, a partir da vivência empírica das situações por atores com condicionamentos sócio-situacionais diversos. Teoria social e ideologia vivida se fundem numa concepção de ciência fundamentalmente indutiva, na qual pouco conta a formação teórica ou o conhecimento da história (que escapam ao imediatismo da "vivência"), e que se opõe ao pensamento abstrato e hipotético-dedutivo.⁴³

Esta concepção de ciência é funcional à valorização do "povo simples" e de sua cultura, do seu saber. As interpretações da realidade que lançam mão da abstração, que pretendem abarcar o social o mais amplamente possível, são explicações de intelectuais e estes não passam de elementos das classes médias, cujo condicionamento sócio-situacional conduz a tais explicações teóricas. Se se quer explicar a realidade para servir às classes populares, é preciso converter-se a elas ("identificar-se emocionalmente" com elas, como dizia Vieira Pinto), deixar-se reeducar por elas até poder "sentir", "viver" a realidade como elas e, mais que isso, realizar a tarefa interpretativa com as classes populares. Mas, existem explicações, interpretações ainda mais autênticas: aquelas que são dadas pelas próprias classes populares. O intelectual, mesmo que comprometido com as lutas populares, não chega até lá porque somente as classes populares podem reinterpretar "as coisas a partir e dentro de sua vivência cotidiana de exploração e dominação".⁴⁴ Surge diante de nós a defesa de uma clássica posição mannheimiana, na qual diferentes interpretações (ideologias) sócio-situacionalmente determinadas exprimem interesses de classe e competem entre si. Aqueles que optam por uma

⁴¹ COSTA, Beatriz. ..., op. cit. p.15

⁴² Ibidem. Nos escritos de diversos intelectuais do NOVA encontramos a idéia de que não há certo nem errado (só autêntico e inautêntico, pode-se supor). E, de qualquer modo, não é importante saber se as interpretações dão conta da explicação da realidade ou não; é importante saber "quem" as elabora.

⁴³ "A utilização dos recursos da nossa análise clássica e consagrada pode ajudar, mas certamente não é indispensável à luta das camadas populares pela transformação dessa realidade.". (BEZERRA, Aída, op. cit., p.29). Em síntese, as teorias produzidas por intelectuais podem até ajudar, mas também sem elas a realidade se transforma, o que nos conduz à afirmação de Marx às avessas: sem teoria revolucionária também se faz a revolução. Trata-se de vencer a postura de quem "vê o real através das lentes da teoria" (GARCIA, Pedro. Algumas reflexões em torno da questão do saber. Cadernos do CEDI (2): 45), reconhecendo que o conhecimento é extraído da vida e é um retrato da realidade ..., op. cit.).

⁴⁴ COSTA, Beatriz, op. cit., p.16

atuação em favor das classes populares precisam também optar pelas interpretações daquelas classes.

O esclarecimento dos supostos de tal “epistemologia popular” tornava-se para os intelectuais do NOVA tão mais necessário quanto maior o reconhecimento – por parte deles – de que a educação popular lida fundamentalmente com a questão do conhecimento e que este constitui uma das mais importantes fontes de poder nas relações entre as pessoas. O estabelecimento de uma relação de absoluta igualdade entre os atores de uma ação educativa passa pela relativização da verdade, pelo reconhecimento da “verdade popular” como mais autêntica, para desembocar, finalmente, na negação da legitimidade ao aspecto mais explícito da ação educativa: a transmissão de conteúdos. Se o conhecimento se distingue por classes sociais, os intelectuais que optam pelas classes populares (do mesmo modo que os católicos de classe média que fazem uma “opção pelos pobres”) devem dela abdicar, pois, se alguém tem que absorver novos conteúdos no contacto interclasses, são os “agentes de classe média”, os intelectuais. Qualquer pretensão destes de transmitir conteúdos implica o risco de destruir o “conhecimento das camadas populares” para colocar no lugar deles o “conhecimento das classes médias”, um “conhecimento estudado” que é, na verdade, um instrumento de dominação.

Este “conhecimento estudado”, que passa pela escola, dá ao agente “poder para impor às camadas populares a nossa (dos agentes) maneira de explicar as coisas”⁴⁵, dificultando ou impedindo que aquelas classes valorizem e desenvolvam seus conhecimentos (teorias) e seus modos de elaborar conhecimento. Assim, a exaltação do “povo” descamba para o seu descrédito: enquanto em alguns escritos o povo, na sua vida quotidiana, estaria resistindo à dominação, às “idéias trazidas de fora”, aqui ele aparece como indefeso, incapaz de valorizar o seu saber. Mas esta tensão entre a glorificação do “povo simples” e o descrédito em sua capacidade de reconhecer seu valor, sua riqueza, parece ser inerente ao pensamento populista. E é o espaço aberto por esta tensão que permite a sobrevivência de uma proposta de trabalho educativo que não visa à “conversão” do agente, mas a conversão do próprio povo. O “povo” não apenas pode “se perder” pela assimilação de conteúdos trazidos de fora (precisando, pois, de uma “reconversão”, de um retorno às suas raízes), mas pode não ser capaz de valorizar adequadamente suas formas de resistência espontânea, aquelas que se constituem como “uma prática assim sem sentir”, natural, parte da vida. Só a reflexão poderia ajudar a identificar aquelas formas e valorizá-las, contrapondo-as às idéias e valores que são trazidos de fora pelos intelectuais. Por isso estes são necessários não só para serem convertidos: eles podem, abdicando de qualquer intervenção aparente, manifestando-se apenas quando solicitados, contribuir para não apenas “gerar um espaço”⁴⁶ de discussão da vida, mas para fortalecer não necessariamente a idéia, mas o sentimento entre os participantes do seu valor, da importância e da riqueza contida na sua mera forma de viver. O exemplo dos agentes que se querem reeducar, sua humildade diante do povo, a assimilação de seus costumes, modos de falar, etc. e, em alguns casos, de sua forma de viver, serve como atestado do valor do saber popular (atestado passado pelos intelec-

⁴⁵ Ibidem, p.19

⁴⁶ GARCIA, Pedro B. ..., op. cit., p.6-8

tuais e reconhecido pelo “povo simples” ...), fazendo com que o agente adquira condições para ajudar o povo a “converter-se a si mesmo”, a acreditar na sua força e na sua própria maneira de interpretar a realidade.

Breves considerações finais

O viés conservador deste pensamento romântico e naturalista não escapa sequer aos leitores desatentos. A radicalização do horror à manipulação do povo conduz ou serve como justificativa para uma postura imobilista em relação ao todo social. A recusa às idéias que vêm de fora das classes populares e a exaltação da “vivência” e da “convivência” desembocam na impossibilidade de um conhecimento da realidade social mais ampla que permita uma ação política que transcenda o pequeno grupo. À negação da abstração, à elevação do empírico vivenciado a fundamento da verdade corresponde a redução da ação política não apenas aos interesses imediatos do pequeno grupo, mas ao universo de seus participantes, que deve escapar ileso dos perigos que rondam a pureza do seu saber. O guardião de tal pureza é o agente que lança à reflexão do grupo — depois de despertá-lo para o hábito de reunir-se e pensar (de “criar o espaço”), e de transmitir-lhe, não pelos caminhos pedagógicos tradicionais, mas pela via do sentimento e por uma abordagem “antropológica” (compartindo seus costumes, participando de sua vida, dispendendo longo tempo na convivência com o povo), padrões ideológicos populistas que ganham autonomia em sua aplicação pelo grupo — qualquer “desvio” ou tentativa de influência externa, com o seguro resultado da sua rejeição. [Por detrás de uma posição populista pode, pois, ocultar-se um sinuoso autoritarismo, tão mais perigoso quanto menos clara e imediatamente identificável].

Na verdade, esta sutil pedagogia que não pretende transmitir nenhum conhecimento, mas que transmite valores, atitudes e padrões ideológicos bem definidos, se supõe a humildade do agente diante do “povo” resulta também em seu enorme fortalecimento. O poder do agente não se multiplica apenas junto ao grupo — porque ele passa a ser percebido não como “um dos nossos”, mas como alguém “sem vaidade”, que age como igual aos membros do grupo — mas junto a todos aqueles que compartilham em alguma medida aqueles padrões ideológicos. O agente que atua diretamente na base se vê legitimado em suas posições pela “autoridade do povo”: — se ele vive como e com o “povo simples”, sua vivência torna suas opiniões mais legítimas que a daqueles que carecem de tal contato direto. Isto lhe dá enorme poder de barganha — e, na verdade, grande oportunidade de acumular poder nas instituições às quais se liga — nas reuniões institucionais, nos conselhos pastorais, nos grupos de assessoria. Por ter ido além do que os demais na “caminhada” de conversão ao povo, por ter sido por ele redimido, ele pode falar mais legitimamente em nome do povo e seus interesses. Deste modo ele não é apenas o guardião da pureza do povo, mas também o fiscal ideológico de seus colegas. O povo não tem que ser avaliado. Avaliados devem ser os intelectuais e o agente, quanto mais “convertido ao povo”, mais poder de avaliação dispõe, zelando para que os demais participantes de seu programa de educação popular aprofundem sua aprendizagem com o povo e seu processo de conversão. Sem dúvida, um paradoxal resultado prático de uma proposta pedagógica que tem como ponto de partida o questionamento das relações de poder nas relações interpessoais.

A oposição ao racionalismo iluminista é compatível com a defesa de uma posição tendencialmente (e por vezes abertamente) irracionalista. O “sentir” estaria na base da

verdadeira percepção dos fenômenos; mas, não se exclui a reflexão. Ao contrário: ela é estimulada, constitui mesmo uma das metas da ação pedagógica possível (a reflexão autônoma do grupo). O lado irracional desta prática prende-se à sua restrição ao vivido, às situações possíveis de serem vivenciadas pelo pequeno grupo. Não conectada com uma interpretação mais ampla da sociedade ela termina sendo reflexão sobre o particular, da qual resultam formulações mágicas e voluntaristas a respeito dos fenômenos que transcendem o grupo e até mesmo daqueles vividos pelos seus integrantes. A reflexão abstrata implica uma distância em relação aos fenômenos concretos e sua vivência, que esta ideologia não se pode permitir: o distanciamento é vivido como imoral, como frieza diante do sofrimento e da grandeza humana. Qualquer formalização é vivida como aprisionamento, distância da vida “natural” e espontânea. Assim, a informalidade — esta complicada fonte simultânea de originalidade e de equívocos e de geração de situações pouco claras — termina por ser elevada à fonte da vida, do saber e da resistência à dominação.

Muitos dos supostos da ideologia que enfocamos revelam tendências profundas presentes no meio católico. Pouco importa que seus formalizadores sejam ou não militantes católicos: eles exprimem a ideologia do meio no qual têm a sua origem e realizam a maior parte do seu trabalho, lhes dão uma versão radical e aprofundam a influência daqueles padrões ideológicos antes apenas esboçados e assumidos de forma contraditória. Se dentro de tal tendência geral encontramos muitas nuances, a sua formalização radical implica uma ampliação da influência desta versão.

Para terminar, vale uma referência ao nosso ponto de partida. Aquilo que dissemos no parágrafo anterior é válido para a penetração dos padrões ideológicos populistas na universidade e nos cursos de formação de agentes de pastoral pela Igreja. Sua formulação radical influi sobre os alunos e agentes que transpõem aqueles padrões para as salas de aula; enquanto o professor se transforma no intelectual/agente, o aluno se converte no povo, oprimido, dominado. É chegada a hora de exigir a conversão dos professores, de cobrar sua humildade diante dos alunos, sua disposição de aprender com eles, de participar nos grupos sem intervir, como um a mais. É chegada a hora de avaliá-los de acordo com a sua disposição e capacidade de conversão e de inverter a situação, exercendo sobre eles o poder que só pode ser detido pelo grupo. As aulas devem dar lugar à troca de experiências (troca de “vivências”), certamente mais importante que a absorção de conteúdos formalizados e abstratos — cujo vínculo com a vida não pode ser apreendido “naturalmente”, sem esforço intelectual.

Post Scriptum

1. Embora a crítica ao populismo católico neste texto tenha sido concentrada sobre a formulação do NOVA, porque mais compacta e articulada, ela se estende a uma considerável parcela do pensamento e da prática católica brasileira — com variações e nuances de diferentes graus e natureza. Apenas para demonstrá-lo sucintamente, transcrevemos dois trechos tirados de um importante autor católico, intérprete da história da Igreja brasileira e assessor de inúmeros trabalhos de base, e da descrição do “povo” encontrada no texto oficial de relato da V Assembléia da Diocese de Goiás. Neste último podemos ler: “Vários nem sabiam ler... No entanto, manifestavam essa sabedoria que a vida diária traz e a luta de cada dia consolida. Basta que falem... Suas palavras não são simples vibrações sonoras, mas expressão de vida. A primeira lição foi a sua dis-

ponibilidade... Apetite de missão, de tarefa a cumprir... Lição de coragem... lição de simplicidade: quando se desculpavam de possíveis erros no falar, seriam erros de formulação, jamais falseamento do pensamento. Nem sempre conseguiram manusear as palavras, mas nunca camuflavam ou distorciam os sentimentos... São ignorantes? Sua ignorância nos acusa. Estão sempre nos ouvindo, mas falamos palavras sem conteúdo de vida, multiplicamos ritos sem significado palpável".⁴⁷ O primeiro pode ser encontrado nos comentários escritos por Eduardo Hoornaert aos relatórios das comunidades de base elaborados para o II Encontro Intereclesial das CEBs em 1976. Embora reconheça a necessidade de "uma interferência de fora", ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de o "povo" produzir seus próprios intelectuais e de, enquanto isto não ocorre, ser necessária uma "conversão do lugar dos intelectuais ao lugar dos outros", e à sua lógica, ele inicia seu texto "com mal-estar" porque "o comentário pode facilmente parecer pretencioso, 'catedrático', e desconhecer o suor, o sangue, as lágrimas que se escondem atrás (deles)". Lamenta que os relatórios das CEBs, com apenas uma exceção, fossem relatórios nos quais os intelectuais interferiram, ajudando na redação.⁴⁸

2. Se o populismo, em sua manifestação mais significativa, fez sua aparição num país atrasado que sofria o impacto ao mesmo tempo de transformações sócio-econômicas importantes, do conhecimento da história do capitalismo e da recepção do marxismo, ele se apresentou também como reação contra o imperialismo cultural, como forma de afirmação nacional e de reconhecimento dos direitos e do valor das classes subalternas — submetidas por séculos ao arbítrio das classes dominantes. Análogos fatores e significados parecem estar por detrás do populismo brasileiro desde o seu despertar nos anos 50, seja com Vieira Pinto, seja entre os "radicais católicos". A forma que ele tem assumido no Brasil não somente deve muito à descoberta pelos setores católicos progressistas do caráter estrutural da injustiça, mas também ao aprofundamento da consciência da violência e do desrespeito que permeiam as relações sociais no Brasil, especialmente no que concerne àquelas classes sociais. Apresenta-se como uma reação da intelectualidade contra as formas tradicionais de tais relações, reação que se tornou ela mesmo possível graças (e talvez exigida por) às transformações sofridas pela sociedade brasileira nas últimas décadas.

3. A ambigüidade que permeia a ideologia populista pode ser vista — no caso exemplar do populismo russo — em seu ponto de chegada. No final do século passado, Lenin polemizou com os populistas russos tardios que desenvolveram posições bastante funcionais à convivência pacífica com o tsarismo⁴⁹, mas nunca deixou de reivindicar a herança de Herzen e Chernschevski. Uma boa parte do movimento populista compôs o quadro revolucionário russo do século XIX. A radicalização de alguns padrões ideológicos populistas, porém, pode perfeitamente descambar para uma forma de conservadorismo romântico — que, aliás, não faltou ao complexo quadro do século passado. No caso brasileiro há que indagar se uma radicalização de padrões análogos, que conduz à

⁴⁷ SEDOC n. 53, out. 1972. p.454

⁴⁸ Veja-se HOORNAERT, Eduardo. Os perigos que ameaçam as CEBs. SEDOC (95):275-86, out. 1976.

⁴⁹ LENIN, V.I. Wer sind die Volksfreunde? Lenin Werke, Berlin, Dietz Verlag.

idealização e ao endeusamento do povo e seu saber, conectada com posições radicalmente democráticas que muito têm em comum com o pensamento anarquista (democracia de base, sociedade de pequenos produtores independentes, rejeição do Estado, etc.), não poderia contribuir para a fragmentação do movimento popular possível. Se os mecanismos de representação estáveis são rejeitados e se as instituições em geral, e em particular as mais relevantes social e politicamente (maiores, portanto) não permitem a participação do “povo” na forma da democracia direta exigida por tal ideologia, não poderia sua difusão ampla contribuir para isolar pequenos grupos radicalmente democráticos internamente de qualquer movimento mais amplo no qual seus supostos básicos não podem ser colocados em prática? É preciso pensar a quem serviria este resultado. Não serviria ao próprio Estado autoritário, cuja contestação poderia ser enfraquecida pela ilegitimação das organizações de massa? Por outro lado, sabemos que as posições aqui discutidas freqüentemente são defendidas por representantes da “Igreja Popular”. Pretendendo gerar condições para que o “povo adquira voz” e fale diretamente, mas, restringindo a legitimidade da sua participação ao pequeno grupo, não estaria tal ideologia — acreditando fortalecer a Igreja Popular — na verdade contribuindo para perpetuar uma situação que aparentemente combate — qual seja, aquela em que a Igreja institucional se faz ouvir como a “voz dos que não têm voz” — porque os membros dos grupos de base a adquirem junto com padrões ideológicos que os impedem de pretender falar os centros de decisão e poder?

4. Pode-se ainda especular se uma versão radicalizada do populismo não poderia estar também a indicar o caminho da constituição de um tipo de sociedade civil como aquele desenvolvido nos países anglo-saxões, com enorme número de capilares organizações intermediárias, de base, sem grande influência sobre os reais centros de poder. Um tipo de democracia em que a população sem dúvida participa intensamente na base, defendendo seus interesses os mais imediatos, mas com uma enorme ingenuidade em relação aos assuntos que transcendem a localidade e a vida concreta, com admirável provincianismo e cegueira em relação à vida política mais ampla.*

Resposta do NOVA

Beatriz Costa

O texto não é uma crítica ao trabalho do NOVA porque, fundamentalmente, não se refere às linhas de pensamentos do grupo. Ou seja, houve uma transposição de discurso: basta ler as publicações do NOVA citadas no texto para perceber que a autora atribui ao grupo um discurso que não é o seu. Em consequência, fica difícil argumentar e responder às colocações a nosso respeito, contidas no texto.

Isto não significa supor que haja uma concordância entre os pensamentos de Vanilda e do NOVA.

* Comentários ao texto são feitos por mim mesma na parte final da Introdução da coletânea onde este trabalho foi originalmente publicado (N. da A.)

Aída Bezerra

De um modo geral não consigo identificar no texto as posições do NOVA tal como elas são apresentadas pela autora. Seriam muitas as questões. Destaco algumas como curiosidade: a partir de que a crítica a uma atuação através de treinamento de líderes e lideranças é considerada pela autora como uma posição populista? O ponto de partida da nossa crítica está muito mais fundado na observação da experiência concreta em muitos programas de educação popular ao longo dessas últimas décadas (extensão rural, MEB, pastorais, etc.). O que se verificou foi, principalmente, uma tendência à reprodução da hierarquia do poder do sistema, o desenraizamento das pessoas do seu meio social e a predominância da delegação do poder institucional.

Não é verdade que a crítica a esse tipo de atuação se coloque, por decorrência, contra qualquer delegação de poder. Coloca-se contra a perda de poder de um grupo social sobre os seus possíveis delegados e contra a institucionalização dessa delegação.

Pedro Garcia

Em seu texto: "Anotações para um estudo sobre populismo e educação no Brasil", Vanilda Pereira Paiva violenta os textos do NOVA ao analisá-los a partir de premissas que nada têm a ver com o que escrevemos. Apesar de as críticas da autora não terem encontrado o seu objeto, suas posições — ainda que não claramente explícitas em seu texto — são, em várias passagens, antagônicas às idéias veiculadas pelo NOVA. Exemplo disso é quando, referindo-se a universitários, afirma que estes "não podem decidir a respeito da importância, ou não, em sua formação, de conteúdos que desconhecem". Esta posição autoritária em relação ao conhecimento é diametralmente oposta à que postulamos como prática educativa.

Sociologia Política da Lei de Diretrizes e Bases

João Roberto Moreira (1912-1967)*

Introdução ao exame objetivo dos debates

Para o exame objetivo dos debates em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, ora em curso no Congresso Nacional, é indispensável que consideremos, de um lado, as ideologias que inspiram o projeto e os debates, e, de outro lado, os fatos concretos da sociedade brasileira (econômicos, culturais e políticos) que condicionam aquelas ideologias.

Importa, desde logo, determinar em que sentido devemos tomar a palavra "ideologia", cuja existência lógica é anterior ao marxismo. Na sua *Mémoire sur faculté de penser* e no seu *Project d'elements d'idéologie*, ambos escritos entre 1796 e 1801, Destutt de Tracy considera a ideologia como ciência que tem por objeto o estudo das idéias, de seus caracteres, de suas leis, de suas relações com os sinais que as representam e, sobretudo, de suas origens.

Já que grande parte das idéias usuais (políticas e filosóficas) perdem a relação primitiva com os fatos reais que as originaram, como se tivessem valor e conteúdo em si, na primeira metade do século XIX, a palavra ideologia perdia seu valor primitivo, no sentido de Destutt de Tracy, para assumir outro, um tanto pejorativo, com debate ou discussão vazios, mediante o uso exclusivo de idéias abstratas, que não correspondem a fatos reais.

Finalmente com Marx e Engels, sob a influência da sociologia econômica, nascente na segunda metade do século XIX, a palavra ideologia passou a significar um conjunto de pensamentos, desligados da realidade, conjunto esse que se desenvolve abstratamente, jogando com idéias em si, mas que, apesar disso, não deixa de ser indiretamente a expressão de fatos sociais e econômicos. Numa carta a Mehring, de 14 de julho de 1893, Engels definiu ideologia do seguinte modo: "um processo que o pensador realiza bem, com consciência, mas apenas com uma consciência falseada. As forças motri-

* João Roberto Moreira foi Diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, em sua fase inicial. Deixou importantes estudos e ensaios na bibliografia educacional brasileira, destacando-se os trabalhos *Teoria e prática da escola elementar* e *Educação e desenvolvimento no Brasil*.

Este ensaio foi anteriormente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961, p. 172-95.

zes que o movem lhe permanecem desconhecidas... Para tal, ele imagina forças motrizes falsas ou aparentes... trabalha apenas com a documentação intelectual..." Em outro trabalho (sobre Ludwig Feuerbach) diz que "uma ideologia é um conjunto de idéias que vive uma vida independente e unicamente submetida às suas próprias leis. O fato de que a existência material dos homens, em cujo cérebro se processa a ideologia, determina em última análise o curso de tal processo, tal fato é inteiramente ignorado por eles, senão a ideologia deixava de ser o que é".

Neste sentido empírico-sociológico é que a palavra ideologia é geralmente aceita em nossos dias. Logo, é com ele em vista que afirmamos ser conveniente considerar, de um lado, as ideologias que inspiram os debates em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, de outro, os fatos que condicionam aquelas ideologias.

A importância desse estudo é visível, se considerarmos que o referido Projeto, pelo interesse que tem despertado em todos os setores mais autoconscientes da sociedade brasileira, está a revelar que os problemas de ensino no Brasil chegaram a um ponto crucial. E, mais do que isso, cada aspecto dos debates, cada posição que se sustenta ou é derrotada, bem como as próprias contradições, que a análise demonstra haver no contexto do Projeto, em sua fase atual, são o reflexo de condições de fato da vida social, política e cultural do Brasil de 1960.

É, portanto, muito difícil uma apreciação valorativa dos diversos aspectos desse Projeto, porque os critérios de avaliação, se baseados em fatos e necessidades brasileiras, podem ser contraditórios, como encerra contradições a presente fase de nosso desenvolvimento. As ideologias que se entrecrocaram na inspiração e nos debates do Projeto refletem a contradição dos fatos econômico-sociais e político-culturais do Brasil contemporâneo que, sob certos aspectos, foi muito bem sintetizado no ensaio *Os dois brasis*, de Jacques Lambert.

Tomando por base as principais contradições que aquele ensaio apresenta como características da sociedade brasileira na sua fase hodierna, cremos que é possível compreender a razão de ser do texto do Projeto e dos acalorados debates que tem provocado.

No ensaio de Jacques Lambert, o dualismo esquemático, que antepõe uma sociedade nova ou moderna a uma sociedade arcaica ou atrasada, não significa a presença, lado a lado, de duas sociedades no Brasil. O que o professor francês — e isto é facilmente verificável pela leitura dos diversos capítulos, inclusive pelo que diz respeito à demografia brasileira — procura, é indicar os dois extremos de um *gradient* econômico-social e político-cultural. Temos em nossa sociedade muitos e diferentes aspectos do moderno: um novel capitalista industrial, um processo de urbanização em marcha, lenta mas progressiva secularização de instituições, progressos tecnológicos importantes, liberalismo político ao mesmo tempo que um mitigado estatismo econômico, progressiva liberdade de pensamento, progressiva organização das classes trabalhadoras e das classes patronais etc. De outro lado, temos ainda muitos aspectos do arcaico ou atrasado: mercantilismo e latifúndio, imensas áreas interiores e subáreas urbanas de vida primitiva, de subemprego e de semi-servidão, a persistência da grande família de parentesco e de compadresco, mais ou menos teocratizada, o coronelismo político e o populismo demagógico, individualismo patriarcal e homogeneidade das massas miseráveis que ele domina, primitivismo de meios de produção, etc.

Esse estado de coisas, através das ideologias que inspira, leva a discussão das reformas institucionais, no Brasil, a debates mais ou menos apaixonados, em que se torna difícil, à primeira vista, distinguir entre o que serve aos maiores interesses do povo em geral, e o que serve apenas a interesses de minorias ou grupos. É o que, a nosso ver, se passa com o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Não podíamos esperar que aquelas condições da sociedade brasileira não tivessem tal influência, porque seria negar a verificação empírica, já incorporada pelas ciências sociais, de que os fatos culturais, em geral, e os fatos educacionais, em particular, são sociais, isto é, resultam da conjuntura social das fases históricas da sociedade em que eles se processam. A própria mudança social provocada tem de partir de condições favoráveis de uma sociedade e ser encaminhada no sentido de, com base em tais condições, suplantare e derrotar o arcaico ou dificultante da mudança, que, assim, não pode ser uma criação, mas o apressamento deliberado e planejado de uma fase de evolução.

Se admitirmos que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma tentativa de estabelecer as bases legais de uma mudança educacional provocada, ainda nesse caso não poderá deixar de sofrer as influências das condições concretas ou reais da vida sócio-econômica do Brasil contemporâneo, porque só pode ser base de mudança se não fugir dessas condições, se não abstrair-se do Brasil. Na verdade, como teremos oportunidade de ver, o projeto em foco é, ao mesmo tempo, uma tentativa de mudança e de conservação, o que corresponde a outro aspecto da vida nacional contemporânea: queremos mudar, ter uma sociedade industrializada, tecnologicamente avançada, com uma grande classe média, uma sólida e satisfeita classe operária, etc., mas ao mesmo tempo desejamos conservar o velho patriarcalismo teocrático, uma população acomodada às antigas formas aristocráticas de liderança, o mercantilismo seiscentista, o burguesismo noventaenista, o humanismo renascentista, o autoritarismo filosófico, etc.

As ideologias político-sociais e as ideologias educacionais em face do Brasil

A história das teorias do poder estatal revela bem a relação entre fatos e ideologias políticas, bem como sua repercussão sobre as teorias ou ideologias educacionais. Não pretendemos reproduzir aqui essa história e as relações implicadas por ela. Todavia, basta lembrar uns tantos pontos de referência que nos permitirão compreender o que temos em vista.

Durante a Idade Média, quando do Feudalismo, como organização social, e da Igreja, como superestrutura religiosa e moral, a ideologia do poder se baseava no duplo princípio da lei positiva e da lei natural. Nestas condições, o monarca se colocava acima da lei positiva, mas tinha de submeter-se à lei natural.

Em outras palavras, isso significava que a lei positiva era determinada pelo monarca, sem que entretanto pudesse contrariar a lei natural, que era concebida como algo fundamental e inalterável, mesmo por Deus, e por isso, sua aceitação era obrigatória por parte de todos, inclusive dos monarcas e senhores feudais.

Todavia, o conceito de lei natural, embora derivado em parte das doutrinas dos estoicistas e dos juristas romanos, não se relacionava com o universo físico e social, como dele resultante. Era, sim, a consequência do princípio racional último que governava os cosmos, e, portanto, estabelecida por Deus — sede desse princípio — como expressão de sua vontade. Segundo Tomás de Aquino, a vontade de Deus é submetida

à sua Razão imutável e, por isso, às leis eternas dela emanadas. Em parte, a lei natural é cognoscível pela razão natural do homem, mas, em suas bases, como lei divina, é o resultado da revelação, guardada pela Igreja. Portanto, a lei natural só é inteiramente compreendida e inteiramente cumprida, se praticada à luz da lei revelada, ou, em outros termos, à luz das leis positivas emanadas da Igreja que, por elas, traduziria a lei revelada.

O sistema de poder ficava, assim, perfeitamente limitado, permanecendo a Igreja com árbitro entre os senhores feudais e os reis, ao mesmo tempo que garantia o seu poder moral e religioso.

Tal teoria do poder era uma ideologia inteiramente consequente de premissas ideadas, independentemente de suas relações com fatos.

Dessa mesma ideologia se deriva, por dedução aristotélica, uma ideologia educacional, em que se compreenderia a educação sob o aspecto de lei natural de formação das crianças e jovens. Neste aspecto de lei natural, ambas as fontes de conhecimento do que deveria ser feito, se conjugam, isto é, a lei natural descoberta à luz da razão humana e a lei natural revelada por Deus. Daí a proeminência da Igreja em educação, porque, como depositária da verdade divina, só ela podia ser juiz entre o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau na formação das crianças e dos jovens. Tal forma ideológica correspondia ao fato de toda a educação escolar, durante a Idade Média, ter sido realizada pela Igreja.

Mas ao estado teocrático seguiu-se o estado absolutista, por condições e motivos histórico-sociais que não cabem nesta digressão. Com a organização dos estados nacionais sob o comando único dos monarcas, o princípio da lei natural tinha de ser revisado ou abolido.

Enfraquecido e destruído o feudalismo, uma nova organização social passou a determinar a estrutura do Estado. Três grandes classes se achavam frente a frente, cada uma com interesses materiais e ideais diferentes: a burguesia, fonte da riqueza estatal, a nobreza, que se derivava das antigas casas feudais e constituía a superestrutura militar e política do Estado, e o clero (católico ou protestante) que, perdida a função moderadora e arbitral, se formalizava numa superestrutura religiosa-moral.

Ao monarca cabia, portanto, a função de coordenar as três classes dominantes, comandando e dirigindo o Estado, o que só era possível mediante o poder absoluto. Daí uma ideologia que, sem relação aparente com os fatos, partia da análise do conceito de lei.

Entretanto, a idéia de lei era, já então, bastante complexa, apesar de sua aparente simplicidade; entre os diversos sentidos que adquiriu no curso da história greco-romana, está o que lhe significa uma relação moral ou religiosa da vontade a seu ato, da potência a seu efeito. Daí a ideologia do absolutismo, substanciada na filosofia de Hobbes e, mais tarde, de Hegel.

Para Hobbes, a lei é a palavra daquele que, por direito, exerce o comando sobre os outros e, conseqüentemente, a autoridade da lei deriva não do seu conteúdo, mas da autoridade da pessoa que a sanciona: quem tem poder, tem direito de comando.

Entretanto, de outro lado, o conceito de lei encerra também o de essência; entre os comandos, uns são derivados, são simples índices, sinais de outros que lhes estão à base, ou que são essenciais. Logo, a lei humana, a lei positiva dos monarcas surge como uma relação entre os acidentes e a essência que os suportam, entre o contingente e o necessário. O poder dos reis é conseqüentemente um poder delegado; a lei positiva deri-

va ainda e sempre da lei divina. E, ao mesmo tempo, calvinistas e jesuítas modificam o conceito de lei divina: as ações, que são corretas, o são porque Deus as determina; a vontade se superpõe à razão e, por isso, tais ações não são determinadas por Deus porque sejam corretas; a vontade divina é que lhes dá correção.

Daf o direito divino dos reis, cujos atos são corretos porque praticados por um rei, que é rei por vontade divina. Como se vê, já a teoria teológica não surge mais como uma ideologia reguladora, a quem o poder temporal se submetia, mas como ideologia justificadora do poder temporal.

Nessa mesma época, com Ratke e Comensky, surge a teoria de que a educação escolar é um dever dos reis para com os cidadãos e, vice-versa, de que estes têm direito à educação. Aos reis cabia determinar a educação a ser dada, e aos cidadãos cabia aceitá-la.

Assim como Deus delegava poder aos reis para reinar, também a estes cabia delegar poder a quem estava em melhor condição de educar. Ora, os que exerciam a função religiosa-moral, no Estado, é que poderiam encarregar-se da formação das crianças e dos jovens: daí por que os reis deveriam delegar o poder de educação à Igreja (católica ou protestante). A Igreja tinha o direito divino de educar; era a sua função primordial, segundo o *ite et docete* das escrituras.

Como, entretanto, sob a influência de Montaigne e Locke, surgia também a teoria de que educar era, em grande parte, ensinar, o direito de ensinar cabia a quem possuía os conhecimentos e as habilidades a serem ensinados, isto é, aos homens de saber, fossem ou não pertencentes ao clero.

Esta teoria era o resultado da laicização crescente da ciência e da filosofia, que passavam a interessar de perto a burguesia e a nobreza, também elas em processo de laicização. Já agora os grandes sábios e filósofos eram burgueses ou nobres, os primeiros cada vez mais conscientes do seu poder econômico, e os segundos do seu poder político-militar. Em contraposição, a ideologia cristã dá mais um passo à frente e, para isso, retorna à distinção entre direito natural e direito positivo. Por direito natural, os primeiros educadores e a primeira instituição educacional são respectivamente os pais e o lar. Toda a educação deriva desse direito natural da família e não de um suposto direito de ensino de quem sabe ou tem conhecimentos.

A escola e os mestres ensinam por delegação da família, e não em decorrência de uma outorga pelo Estado a quem quer que seja. Ora, a família é, por lei divina, uma instituição cristã e, como tal, só pode delegar o poder de educação escolar às instituições cristãs.

Durante o período dos déspotas esclarecidos, no século XVIII, a posição antagônica à cristã prevaleceu, porque já então a laicização da buguesia e da nobreza levava plenamente à concepção de que os significados e valores humanos eram terrenos e não extra-terrenos. Daf porque das próprias situações da vida humana é que se desenvolveriam todas as motivações e todos os princípios orientadores da educação.

Mas, por essa mesma época, a teoria de poder absoluto dos monarcas começava a ser abalada, substituída por outra, que tinha em vista o poder do Estado, como expressão política de organização social.

Rousseau põe-se na vanguarda da nova teoria, tomando como certo que a lei é um comando, mas recusando-se a ver em qualquer indivíduo ou pessoa o direito de comando sobre os outros. Todavia, para haver comando é preciso quem comanda, criando pois o problema de encontrar o agente do poder. Este é a vontade geral, que se expressa na organização jurídica do Estado.

O poder absoluto dos monarcas é, portanto, substituído pelo poder absoluto do Estado, criando-se o absolutismo democrático que garantiria a completa autoridade do Estado sobre todas as outras instituições, aí incluída a Igreja, a Família e as diversas associações.

Nesse sentido, o Estado se confundia com a sociedade nacional, sendo a tradução política desta. Daí por que o exercício do poder civil só poderia ser realizado por meio de delegação, expressa na representação política dos indivíduos, representação essa delegada por meio do voto.

No fim do século XVIII essa ideologia justificou a revolução americana, expressão política violenta de uma burguesia agrária e mercantil contra o poder da monarquia inglesa, e a revolução francesa que começou sendo uma reação da nobreza laicizada que se aliava à burguesia reivindicante e às populações urbanas esfaimadas, para se transformar, depois de Robespierre, num processo de exclusiva ascensão política da burguesia.

Na sua longa fase de consolidação do poder político, na Europa, tal burguesia teve de descartar-se dos velhos aliados do poder monárquico, isto é, da nobreza e do clero, e daí a teoria do estado laico, que era uma perfeita dedução da teoria do absolutismo democrático.

Para realizar essa derrota de seus possíveis mais importantes inimigos, era importante destruir-lhes os principais meios de influência, entre os quais se achava a educação escolar. Nada melhor para isso que uma ideologia da escola neutra, sem compromissos de fé, tanto para as elites como para o povo, porque aquelas e este tinham tido papel decisivo na revolução e podiam vir a tê-lo em novas revoluções. Derivar uma teoria da escola leiga da teoria do absolutismo democrático, era fazer um simples jogo silogístico. Daí por que o século XIX marcou o início dos grandes sistemas nacionais de educação pública, mantidos e orientados pelos Estados.

Nos dias atuais, quando o Estado burguês se transformou no Estado capitalista e este no Estado imperialista, a teoria do poder, como ideologia, sofre novas transformações. O Estado onicompetente e inteiramente independente, pressuposto pelo absolutismo democrático, tornou-se uma utopia.

Em consequência, o capitalismo e o imperialismo criam uma nova ideologia que, em muitos de seus aspectos, lembra as ideologias medievais. Em vez de uma sociedade de feudos, cria-se uma sociedade de nações, em vez de uma Igreja moderadora e arbitral, invoca-se uma nova espécie de direito natural, o dos princípios eternos da democracia universal, garantidora da ausência do medo, da paz, da abundância, da livre iniciativa e de outras coisas que tais.

Tal democracia universal, como a ordem social na Idade Média, se põe sob a proteção de Deus, e, até certo ponto, é também uma expressão da lei natural de origem divina. Nela se refletiria a ordem do próprio cosmos.

Nessa federação universal dos Estados, nenhuma Igreja particular pode ser a depositária das verdades eternas, porque há várias igrejas, de Estado para Estado e, mesmo, dentro de cada Estado. Daí a teoria de que cada religião é uma expressão particular de tais verdades eternas, podendo, por isso, contribuir para a orientação e coordenação da ordem universal.

Todavia, mesmo numa federação universal de Estado, alguém tem de exercer a liderança; os princípios em si não são capazes de sanção. E eis que o absolutismo democrático dos Estados nacionais é praticamente substituído pela liderança das grandes potên-

cias que, ideologicamente, se transformam em campeãs da democracia, da liberdade e da paz universais...

Em educação, tais ideologias se traduzem nos chamados princípios comuns e básicos de educação, nas organizações internacionais de educação, nas sociedades de educação comparada, tudo enfim sob a ideologia das formas comuns e harmônicas de educação universal.

Vivemos a era dos congressos internacionais de educação, de combate ao analfabetismo, de reconstrução dos currículos escolares, de ensino das ciências e das artes, de intercâmbio de estudantes e professores, etc.

Ora, o Brasil não chegou a viver inteira e intensamente nenhuma dessas fases históricas da evolução do poder de fato e das ideologias do poder. Nunca fomos realmente um estado teocrático, não chegamos a ser um absolutismo monárquico, nem tampouco um absolutismo democrático-burguês, para despertarmos num mundo imperialista e universalista. Fomos semifeudais e semiteocráticos durante o período colonial, semimonárquicos e semifeudais no período imperial, semifeudais ainda e semidemocráticos na 1ª República, para tentarmos, agora, o absolutismo democrático, quando o imperialismo nos impõe o internacionalismo.

Somos no âmbito internacional uma contradição, porque aderimos a uma política de participação dispendiosa, representada por nossas contribuições a organismos internacionais e pelo pessoal que, para esse fim, mantemos no exterior, ao passo que não temos poder econômico capaz de justificar ou compensar essas despesas. No conjunto das nações, somos uma pequena potência que tem mais deveres do que direitos. No comércio internacional, figuramos apenas como fornecedores de produtos tropicais, sempre sujeitos aos azares de um mercado disputadíssimo e que, por isso, pela concorrência, nos impõe, e aos demais concorrentes, suas condições de compra.

Mas queremos estar integrados na democracia universal; é velha aspiração, pela qual lutamos, desde os primórdios de nossa independência política.

Por outro lado, internamente, para nos tornarmos grandes, temos de adotar política de defesa dos nossos recursos e de nosso desenvolvimento, o que, até certo ponto, antagoniza aquela vocação internacionalista. Tendemos ao nacionalismo, praticamos de forma mitigada, conseguindo um incerto equilíbrio entre o "entreguismo" e o "jacobinismo". Esse equilíbrio é incerto porque consiste em vitórias ocasionais de uma e outra corrente de interesses e das respectivas ideologias.

Internamente, contraditórios materialmente, como o livro de Jacques Lambert o indica, apresentamos as mais diversas reações aos fatos, com os quais nos conformamos, por vezes, ou contra os quais reagimos, esporadicamente, de forma brilhante.

Naturalmente, essas situações e posições têm de se refletir nas ideologias educacionais. Temos um grupo modernista e progressivista que olha para as instituições escolares norte-americanas, como o modelo, o *final point* que precisamos atingir, esquecendo os próprios debates norte-americanos em torno de seus problemas educacionais. Temos outro grupo, mais culturalista, mais crente na razão e seu cultivo, que olha para modelos europeus, mormente para a França, onde, desde 1945, uma crise escolar, sem precedentes, tem gerado os mais acalorados debates e manifestações públicas. Temos um terceiro grupo que procura colocar-se numa posição intermediária, tentando estabelecer um hibridismo entre o pragmatismo escolar norte-americano e o culturalismo francês.

Todos os três debatem e escrevem como se o Brasil estivesse pronto para fazer a escolha e implantar os sistemas escolares que decorreriam dessas ideologias. Nenhum deles, na posição que adota, deixa de crer ao mesmo tempo no absolutismo democrático, próprio da república burguesa, nem tampouco no internacionalismo democrático, próprio do Estado moderno.

A primeira parcela desse hibridismo os faz laicistas e defensores da escola única para todos os cidadãos; a segunda parcela os torna transplantadores de instituições estrangeiras, muito embora disto possa resultar uma negação do laicismo e do unicismo escolar.

Isto porque o internacionalismo, ao procurar a transplantação de instituições, híbrida o sistema existente, já que nunca é possível substituir, integralmente ou em grande parte, a este, pelas instituições transplantadas que, por sua vez — quer queiram, quer não — se transfiguram no novo ambiente, perdendo o sentido que tinham na sociedade de que foram transplantadas. Tal hibridismo quebra fatalmente o princípio de “escola única”.

O internacionalismo educacional é também antagônico ao laicismo, porque lhe é próprio — a esse internacionalismo — a defesa do princípio de livre iniciativa ou de liberdade das instituições educacionais, o que permite que, onde houver maiorias religiosas muito acentuadas, se dê à educação escolar um cunho ou sentido religioso, não laicista. Aliás, os internacionalistas norte-americanos já admitem, como própria da educação escolar no mundo ocidental, a orientação no sentido teístico e religioso.

Há, portanto, na posição desses três primeiros grupos de ideólogos brasileiros da educação, uma flagrante contradição de princípios ou premissas ideológicas e suas consequências.

O Brasil, tal qual é, com suas favelas urbanas, seus latifúndios de produção primitiva, de subemprego, de população enfermiça, subnutrida e analfabeta, a contradizer o Brasil industrial, do avião, das largas estradas pavimentadas, dos belos edifícios, das avenidas imensas, é quase esquecido...

Um quarto grupo, muito reduzido e pouco influente, de cientistas sociais, procurando escapar às posições flagrantemente ideológicas, tenta, aos poucos, fixar as bases de uma política realista da educação no Brasil. São, talvez, os nacionalistas da educação brasileira, o que é uma tendência ideológica, embora controlada pelo conhecimento de fatos e possibilidades, o que lhe faz perder a maior e mais importante parte das características de uma ideologia.

Há ainda um quinto grupo, que se subdivide em dois. É o dos educadores católicos. Uns se apegam a uma filosofia da educação que, partindo das premissas do direito natural à educação e da complementação desse direito pelo determinado pela lei divina, revelada, tentam construir todo um edifício ideológico que, num país como o nosso, onde mais de 90% da população se diz católica, significaria a entrega das instituições escolares à Igreja, para o que ela não dispõe nem de pessoal próprio, nem de recursos técnicos. Outros, mais objetivos e menos filósofos, partem diretamente para as realizações educacionais, procurando apoio local e dos poderes públicos, construindo as escolas que podem e como podem, mantendo-as semipagas, semigratuitas e semi-subvencionadas, com maior ou menor eficiência, com pessoal leigo e clérigos. Realizam educação de acordo com os padrões oficiais e fazem alguma catequese. Quase se despreocupam das teorias teológico-filosóficas que os deviam orientar, para fazer o que lhes é possível, como educação cultural e como educação religiosa.

Não chegam sequer a debater com os educadores dos primeiros grupos, nem contradizem o que, de legal ou oficial, poderia ser uma limitação ao que fazem. Realizam simplesmente o que lhes permitem os recursos conseguidos e o pessoal de que dispõem, leigo ou não.

Finalmente, a esses cinco grupos, junta-se o último, capaz de aderir a todos eles de per si ou ao mesmo tempo. São os oportunistas ou aventureiros que a fase de desenvolvimento, por que passa o Brasil, vai criando, e que também procuram, por intermédio da iniciativa privada, tirar proveito de nossa confusão escolar.

Todas essas correntes têm exercido influência sobre os debates e o texto do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vejam, agora, as condições econômicas e sociais que permitem a maior ou menor influência de cada um de tais grupos.

A crise de mudança no Brasil

Em declarações que fizemos para o vespertino carioca *Última Hora*, em outubro de 1959, demonstramos que, ainda em passado recente, era muito fácil legislar sobre educação entre nós. Tão fácil era que, mesmo certas tentativas de reformas mais arrojadas, no Distrito Federal e em São Paulo, tornaram-se possíveis entre 1924 e 1935, sem reações ponderáveis ou impeditivas. As reformas tentadas por Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram desse tipo. Embora discutidas e debatidas, puderam ser instaladas sem grandes empecilhos, sob os aplausos de grande parte das elites intelectuais.

Ultrapassada a fase das reformas, surgiu outra, em 1937, de contra-reformas, salientando-se as leis preparadas pelo Ministro Capanema, o que foi feito também sem reações significativas, ou com aplausos de grande parte de nossas elites. Tais leis não foram apenas coisa forçada ou imposta pela Ditadura, porque, ainda hoje, prevalecem, isto é, puderam manter-se durante 15 anos após a reconstitucionalização do País.

De modo semelhante, das reformas feitas entre 1925 e 1935, alguma coisa, principalmente no setor de ensino normal ou pedagógico e no de organização administrativa do ensino primário, sobrou e permanece até nossos dias.

Ora, essas coisas, tanto uma como outra, não seriam possíveis, se não houvesse condições que as permitissem. O velho, representado pela contra-reforma de 1937-1942, prevaleceu, mas sem impedir que algo novo, oriundo das reformas de 1925-1935, permanecesse, concordando isso tudo com o dualismo conjugado do moderno e do arcaico na sociedade brasileira.

A explicação para o fato de legislações consecutivas, que se contradiziam, parece-nos estar em que, até 1945, a educação no Brasil era mais para as classes superiores da sociedade. E o que essas classes procuravam no sistema escolar existente, o distintivo cultural que lhes era próprio, independia da orientação dos currículos, que tanto podia ser de tendência clássico-humanista, como de tendência progressista, desde que desse aos jovens o instrumento formal do diploma, então um atributo aristocrático, útil ao exercício de certas funções, próprias da elite dominante.

Nem o ensino primário, público ou privado, fugia a essa situação. Em 1907 havia 638.378 alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras. Ora, a população em idade escolar primária (7 a 12 anos) era de aproximadamente 3.500.000, nessa época, o que significa que se achavam na escola elementar pouco menos de 18% dos que

deviam frequentá-la. Por essa mesma época, o conjunto das classes superior e média no Brasil devia ser de aproximadamente 20% da população. Teoricamente, podemos pensar que apenas essas camadas da população eram atendidas pelas escolas existentes. Em 1930, as matrículas primárias somaram a quase 2.100.000 e a população em idade escolar era de cerca de 6.000.000, o que significa que, já então, aproximadamente 35% da população era atendida pelas escolas primárias existentes. Nessa época, o conjunto das classes superior e média não devia ter ultrapassado ainda de 25% da população brasileira. Provavelmente os 10% mais, a que a escola atendia, correspondiam às camadas populares urbanas, proletárias e semiproletarizadas. Em 1940, 40% da população era atendida pelas escolas primárias; em 1950, 50%; em 1958, aproximadamente 55%. Podemos dizer que, a partir de 1950, não apenas as classes superiores e certas camadas populares das cidades, mas também alguma porção das camadas populares rurais começavam a ser atendidas pela escola primária. Note-se que as chamadas classes superiores tanto são urbanas como rurais.

No ensino médio, em 1933, para uma população em idade escolar média de 5.300.000 (11 a 17 anos), as matrículas eram de 109.000 (todos os ramos), o que significa que apenas 2% da população eram atendidos. Considerando que a alta classe da sociedade nessa época devia ser aproximadamente 1,6% da população, resta-nos quase a certeza de que apenas parte dessa classe e pequena parcela da classe média conseguiam realizar estudos secundários. Em 1950, havia cerca de 550.000 alunos em escolas de nível médio (todos os ramos), que correspondiam a 7% da população em idade escolar. Em 1958, as matrículas gerais nas escolas médias atingiam a 994.000, que representavam quase 13% da população em idade para esse fim. Podemos também afirmar que, a partir de 1940-1950, a escola de nível médio passou a interessar mais vivamente a camadas intermediárias das classes sociais brasileiras, já que a classe alta, no Brasil, parece nunca ter atingido a 2% da população. Evidentemente, de permeio com as camadas intermediárias, elementos das inferiores também conseguiam ingressar nesse nível escolar. Todavia, em percentis, não podiam significar senão fração de 1% da sua classe.

É o que acontece com o ensino superior, onde em 1957, fazendo alguns levantamentos por amostragem, chegamos à conclusão de que provavelmente 10 a 12% dos alunos provinham das classes inferiores da sociedade. Mas, como tais classes representariam cerca de 70% da população brasileira, e as matrículas no ensino superior correspondiam a apenas 0,12% da população, temos que apenas uma pequena fração de 1% dessas camadas inferiores conseguia ingressar no ensino superior (mais ou menos 0,02%).

O que é fato, sobre o qual não pode pairar dúvida, é que até há bem pouco tempo (20 anos aproximadamente) a educação no Brasil era direito apenas das elites. Mas, entre 1940 e os dias atuais, em virtude da conjuntura econômica e política do mundo, o País se viu forçado a abalar sua obscura e estagnante economia de produção de matérias-primas e de agricultura tropical, sob pena de fracasso e derrocada das próprias classes que se beneficiavam daquela economia.

A industrialização e a policultura agrícola tornaram-se uma necessidade a que ninguém mais podia iludir.

De outro lado, os processos de comunicação pelo rádio, pelo cinema, pelo telégrafo e pela imprensa escrita, que se desenvolveram extraordinariamente, graças à necessidade comercial de forçar mercados para tais processos, já que sua restrição às maiores áreas urbanas fatalmente criaria um estado de saturação, esses processos, dizíamos, levaram às cidades e vilas, aos sítios e fazendas de quase todo o interior, a consciência de um outro mundo, em que a vida não era tão árdua, nem tão obscura e pobre.

Todo um gigantesco processo de mudança social se inicia, incontrolável em muitos aspectos, mais ou menos planejado em outros. Surgem as usinas de Volta Redonda, a Hidrelétrica de Paulo Afonso, as rodovias asfaltadas, fábricas de produção de bens de consumo, ensaiam-se no Sul e no Leste novas culturas agrícolas e tenta-se a nacionalização das antigas, os aviões comerciais em número crescente cortam os ares do Brasil em todos os sentidos. Instala-se, portanto, novo ciclo econômico e político-social.

As velhas fórmulas político-administrativas tornam-se obsoletas. O voto passa a ter sentido para uma ponderável parte da população. Uma consciência nacionalista, ainda insegura, forma-se aos poucos. Surgem nas cidades as classes trabalhistas e, das áreas rurais, de subemprego, doenças e obscurantismo, um enorme êxodo se intensifica para as cidades, que começam a cerrar-se de uma população marginal (a das favelas, das malocas, dos mocambos, etc.) não prontamente integráveis na sociedade urbana.

Em meio a isso tudo, a educação escolar começa a ter novo sentido. Ela, que sempre fora um atributo das elites, passa a ser desejada por toda população urbana, suburbana e das áreas rurais mais próximas e mais em contato com as cidades. Já que era privilégio das elites, passou a ser considerada como um instrumento de ascensão social.

A importância deste juízo a respeito da escola está no fato de que a mudança em processo reestruturava a sociedade, dando-lhe uma nova estratificação. De dual que fora, isto é, formada de uma aristocracia agrária e de uma imensa classe de camponeses de baixíssima renda *per capita* (excluída a pequena população urbana), começava, pela urbanização, a ver definidos estratos de classe média e de classe baixa, a ponto de, já com resultados do censo de 1950, poder-se divisar, com alguma nitidez, além de uma classe alta (1,6%) e de uma classe baixa inferior (50%), duas camadas da classe média e uma camada superior da classe baixa (proletariado especializado e semi-especializado), sendo que esses três estratos intermediários abrangiam 47,4% da população existente.

Via de regra, portanto, podemos afirmar que pelo menos a metade superior da sociedade brasileira passava a querer beneficiar-se da educação escolar, pois que dispunha de condições sociais que lhe faziam sentir a necessidade da escola.

Se considerarmos ainda que, da metade inferior, pelo menos uma parcela (10 a 20%), estimulada por todos os mencionados fatores econômicos e sociais, também passa a querer educação escolar, temos que, em nossos dias, cerca de 60 a 70% da população brasileira sente a escola como uma necessidade e, portanto, como um direito das novas gerações. E a pressão por mais escolas se faz sentir em todos os cantos do País.

De outro lado, a consciência do desenvolvimento e de suas exigências por parte de certa parcela das elites dirigentes, bem como a atitude criada, nessas elites, pelo desen-

volvimento em marcha, no sentido de tirar o Brasil, o mais depressa possível, das condições de país atrasado e subdesenvolvido, contribuem para que se positivem com mais ênfase que educação escolar é mais que um direito de todos, uma necessidade de todos.

Há, portanto, entre nós, nitidamente posto, um problema educacional, que ninguém nega, nem procura esconder.

Entretanto, se o reconhecimento de tal problema é quase unânime, a questão de "como" resolvê-lo comporta debates e planos diversos.

De um modo geral, o povo, que pressiona por mais escolas, não tem consciência do tipo de educação que mais lhe convém. Pede e aceita a que lhe dão, não estando ainda em condições de discernir entre suas necessidades educacionais, quais as mais urgentes e mais importantes. Parece mesmo acreditar — segundo alguns inquiridos que fizemos — que a escola, pura e simples, seja qual for a sua organização e eficiência, fará o milagre de dar-lhe os instrumentos culturais e tecnológicos de que necessita. Só agora, depois de 1955, é que certos setores do proletariado e da classe média procuram fazer escola.

Dai, então, a possibilidade que se abre para a luta entre ideologias educacionais e entre interesses investidos em educação escolar, luta essa de que o povo em geral não participa, porque ainda não tem capacidade para tanto.

O conflito e o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases

Vimos já, em tópico anterior, que há um acelerado crescimento de matrículas escolares no Brasil. Em 1945, as matrículas nas escolas primárias correspondiam a aproximadamente 7,7% da população e, em 1959, atingiam a pouco mais de 11%. Note-se que, neste ramo de ensino, houve redução de ritmo de crescimento entre 1955 e 1959, mantendo-se a mesma percentagem entre os dois extremos do período.

No ensino de nível médio (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) estavam matriculados em 1945 cerca de 0,8% da população brasileira, em 1950 cerca de 1,0%, em 1955 mais ou menos 1,4% e em 1959 pouco mais de 1,8%.

Essas percentagens nos permitem calcular que as matrículas no ensino de nível médio cresceram, proporcionalmente à população, 1,6 vezes mais depressa que no ensino de nível primário. Em números absolutos, enquanto as matrículas primárias, de 1945 a 1959, dobraram, as de nível médio triplicaram.

Está, portanto, bem nítida uma procura mais intensa da escola de nível médio, que da escola de nível primário. Aceitando, com boa evidência nos fatos, que as áreas urbanas já estão servidas de quase suficientes escolas primárias, podemos admitir que, agora, essas mesmas áreas se preocupam em obter a escola secundária para quase todos. Com os dados disponíveis e mediante alguma extrapolação, calculamos que 91,5% da população urbana de 1959, em idade escolar primária (7 a 11 anos), deviam ou podiam estar matriculados em escolas primárias, e que cerca de 62,5% da população rural, nas mesmas condições, não eram atendidos por escola primária, ou então, que apenas 37,5% das crianças rurícolas podiam ser atendidos pelas escolas existentes nas áreas rurais.

Considerando, por outro lado, que praticamente não há no Brasil escolas de nível médio para a população rural (nas chamadas escolas agrícolas, médias, as matrículas não atingem a 5.000), chegamos, pelo mesmo processo, à conclusão de que, em 1959,

já 28% da população urbana de 11 a 12 anos podiam estar sendo atendidos por escolas de nível médio.

Para este fim, tendo em vista a média percentual de crescimento populacional urbano entre 1940 e 1950, admitimos que 40% da população brasileira, em 1959, já estivessem urbanizados e suburbanizados, e admitimos ainda que a proporção da faixa etária (11 a 17 anos) para todo o Brasil, em 1950, fosse válida para a suposta população urbana e suburbana de 1959. Feitas as correções nessas suposições, acreditamos que a percentagem apurada (28%) seja um pouco maior.

Não há dúvida, portanto, que as cidades mais e mais se esforçam por conseguir mais educação. Entretanto, as percentagens apuradas revelam mais do que isso. Se 91,5% da população de 7 a 11 anos podem ser atendidos pelas escolas existentes nas cidades, entretanto não o são. A população que emigra das áreas rurais só tem oportunidade de fazer a 1ª matrícula dos filhos depois de chegarem às cidades e de aí se aclimatarem precariamente, o que leva de 12 a 20 meses, segundo apuramos em duas favelas do Rio. Além disso, nas capitais como nas cidades do interior, que são objetos dos estudos e experiências feitos pelo Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo, sob nossa direção, encontramos o dualismo sócio-escolar de superescolarização e infra-escolarização, que podemos traduzir da seguinte forma: de um lado, cerca de 30% das crianças obtêm mais tempo de escolarização (em número de horas diárias e de anos escolares) e mais assistência pedagógica (por meio de especial atenção e cuidado dos professores); de outro lado, cerca de 70% das crianças obtêm apenas um número reduzido de horas diárias e de anos de escolarização, e muito menor assistência pedagógica. Esses estudos e outros feitos no Rio de Janeiro por Josildeth Gomes e Roger Seguin,¹ levam-nos à conclusão de que apenas 30% da população urbana em idade escolar primária conseguem, de fato, uma escolarização suficiente. São os que vão constituir a clientela das escolas de nível médio nas mesmas áreas urbanas.

Mas, além disso, revelam os estudos que tais 30% provêm sobretudo da classe média (superior e inferior) e da camada superior da classe baixa (proletários). Os da classe alta não passam pela escola primária comum, pagam professores particulares, arranjam meios especiais privados de obter educação primária.

A conclusão, portanto, é de que a escolarização das populações urbanas do Brasil é um fenômeno específico das classes médias, isto é, daquelas que ficam entre os dois extremos (superior e inferior) da escala social.

Pelos dados dos estudos e levantamentos, que mencionamos há pouco, a escola primária seleciona, dentre a massa dos que nela se matriculam, justamente os que pertencem a essas camadas médias, para levá-los à escola secundária. É, portanto, a escola primária um processo de seleção e de preparação para a secundária.

E, já agora, passamos a falar só de escola secundária, porque esta corresponde a 76,5% de todo o ensino de nível médio no Brasil (1959).

Logo, o fenômeno de escolarização, em nosso País, é um fenômeno característico de escolarização acadêmica (semi-humanística e semicientífica) das classes médias urbanas, que, em face da urbanização e da industrialização, e em virtude de consequente crescimento das atividades econômicas terciárias, crescem em número e importância social, à medida que o desenvolvimento nacional se processa.

¹ Da equipe de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão do INEP.

Esse fato, próprio de uma sociedade ainda não desenvolvida, condiciona todo o debate em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A organização do ensino primário, datando de 1890, sob a influência da filosofia política da 1ª República, foi laica e pública, a cargo dos Estados. Em 1930 já representava uma inversão substancial de recursos por parte dos poderes públicos estaduais e municipais que davam escolas a 1.700.000 crianças, enquanto as escolas privadas atendiam apenas 350.000 (20% das que eram atendidas pelas escolas públicas ou 16% do total das matrículas primárias). Estava, pois, firmada a preponderância das escolas primárias públicas sobre as privadas; criara-se a tradição de que o ensino primário era da competência dos Estados e dos Municípios. Em 1959, da matrícula geral de mais de 6 milhões de crianças, pouco mais de 800.000 se achavam em escolas privadas (cerca de 13% apenas).

Não há dúvida, portanto, de que, no setor de ensino primário, o privatismo não conseguirá mais fazer concorrência ao público. Foi uma conquista da 1ª República, por ela mesma consolidada.

Mas, esse mesmo regime, em face das condições econômico-sociais de 1890 a 1920, não foi capaz de organizar e difundir o ensino de nível médio. Caracterizou-se o período por idas e vindas nas tentativas de chegar a uma definição e organização do ensino secundário. De cinco em cinco anos, em média, mudava-se a legislação, sem contudo alterar fundamentalmente o processo de "exames parcelados" que equivalia a uma escolarização resumida e sem frequência, verificada apenas por exame a cada fim de ano. Chegamos, assim, a 1930 com menos de 80.000 alunos em escolas secundárias. E tudo isso se explica pelo fato de tal escola interessar apenas a uma pequena minoria que tinha em vista fins culturais muito limitados.

Depois de 1930, primeiramente Francisco Campos e, depois, Gustavo Capanema, não só procuraram estruturar a escola secundária, como também atrair para ela o interesse da iniciativa privada. Já então se acelerava o processo de urbanização, cresciam as atividades econômicas terciárias e se intensificava o processo de burocratização de serviços públicos e privados. Formava-se, por isso, uma bem definida e crescentemente numerosa classe média *white-collar* (na gíria sociológica norte-americana). Para tal classe, o ensino secundário passava a ter importância, porque a cultura intelectual, semi-humanística e semicientífica, passava a ser instrumento de conquista de posições burocráticas. Era uma clientela certa à disposição da iniciativa privada.

Por outro lado, a crise econômico-financeira, que perdurou até 1938, dificultava aos poderes públicos a disponibilidade de recursos para inversão em educação escolar. O ensino universitário organizou-se nesse período e solicitou da União recursos financeiros extraordinários, de modo que o ensino secundário ficou inteiramente entregue à iniciativa particular, enquanto o ensino primário era predominantemente estadual e municipal. Já em 1945 as matrículas no ensino médio atingiam, entretanto, a quase 400 mil; para ultrapassarem folgadoamente a 1 milhão em 1959.

A iniciativa privada realizou, sem dúvida, um trabalho notável de escolarização. E, certamente, continuaria nesse trabalho, se problemas não surgissem que lhe passaram a entrar o caminho.

Em primeiro lugar, no processo de desenvolvimento econômico, mais acentuadamente desencadeado depois de Volta Redonda e de Paulo Afonso, que marcaram a entrada do Brasil na era das indústrias de base, a classe média dos *white-collars* é a que menos capacidade tem de reação econômica, ao contrário do proletariado que, vital

para a produção de bens, pode pressionar, por meio de dissídios e greves, no sentido de melhorar seus padrões salariais. Além disso, a sua crescente politização, através das organizações sindicais, lhes consegue a aliança e a proteção dos partidos populistas. Por isso, até certo ponto, seus salários acompanham a espiral inflacionária, que é outra característica da economia brasileira atual, de causas complexas, entre as quais, porém, não deixa de ter função determinante poderosa o próprio desenvolvimento industrialista.

Espremidos entre os capitalistas que, pelo vulto crescente dos negócios, vêem seu poder econômico tornar-se quase absoluto, e o proletariado em formação progressiva, mais essencial ao crescimento daquele poder capitalista e, por isso, mais capaz de reivindicações e de conseqüente atendimento, os *white-collars*, ao mesmo tempo que crescem de número, sentem piorar suas condições econômicas, empobrecendo. Individualistas e semiletrados, deixam-se dividir e animar por contraditórias ideologias, a ponto de suas organizações de classe se multiplicarem, dividirem, conflitarem-se reciprocamente e propugnarem por soluções divergentes, quando não contraditórias.

De forma semelhante, na fase atual do desenvolvimento brasileiro, empobrecem os milhões de camponeses sem terras, os quais nem possuem as contraditórias aspirações culturais da classe média, nem o poder reivindicatório do proletariado. Só a própria miséria, em que se encontram, quando chegar ao extremo da fome aguda, poderá torná-los agressivamente reivindicantes, como parece começar a acontecer, agora, no Nordeste. Mais que a educação, uma racional reforma agrária, acompanhada de meios assistenciais e de educação de base,² poderá evitar um desfecho violento para a situação dessas massas camponesas.

Voltemos, porém, às classes médias urbanas, crescentes em número e cujos recursos se tornam cada vez mais insuficientes para manter os filhos na escola secundária, que é predominantemente privada e paga. E, no entanto, essa escola tem para elas importância extraordinária, pois que é o "abre-te Sésamo" para os cursos superiores que levam às profissões liberais, à alta burocracia, às mais vantajosas posições nas atividades terciárias.

Por isso, o *white-collar* brasileiro se dispõe ao sacrifício e à luta por esse tipo de educação escolar.

Ora, até 1945 aproximadamente, foi-lhes possível pagar a escolarização secundária dos filhos. Os colégios particulares cresceram e prosperaram. Seus proprietários enriqueceram com facilidade. A este respeito, ainda em 1955-1956, fizeram-se estudos em alguns órgãos do Ministério da Educação, nos quais se comprovava a extraordinária renda líquida, anual, de alguns colégios do Distrito Federal. Os relatórios foram feitos para uso interno, quando se procurava fixar as bases do Fundo Nacional de Ensino Médio, e não foram publicados. Mas existem, pois uma cópia deles foi lida pelo autor deste trabalho.

Entretanto, em todas as áreas urbanas do País, o processo de formação das classes médias continuava ativo, dele resultando, pouco a pouco, a subestratificação em média-baixa, média-média, e média-alta, todas elas aspirantes de mais educação. Sem

² Por educação de base, entendemos aquela que, dependentemente ou independentemente de instituições escolares específicas, procura levar grupos humanos em atrasado estágio de vida ou em nível primitivo, a conseguir um estágio superior de trabalho, de produção, de vida social e cultural. Os meios para isso variam conforme as áreas e os respectivos graus de atraso ou de primitivismo.

dúvida, a média-baixa, mais numerosa, mais recente, mais aspirante de ascensão e mais confusa em suas reivindicações, transformou a escola secundária — formal e semi-humanística — em meta a ser atingida por suas gerações novas.

Ora, justamente este substrato da classe média é o mais pobre, dispondo de menos recursos salariais que vários escalões da classe operária.

O salário médio dos comerciantes no Distrito Federal e em São Paulo, segundo revelam os dados publicados pelo IBGE, em seus Anuários Estatísticos, tem sido inferior ao salário médio dos industriários, o mesmo vem acontecendo com o salário médio do funcionalismo público federal, em ambas as capitais. O “barnabé”, nos dias atuais, encontra-se quase em condições de subemprego.

Todavia, embora não politizada, essa camada da classe média tem o poder de voto e sua pressão por mais educação se reflete nos programas político-administrativos dos Municípios, dos Estados e do próprio Governo Federal. (Por isso, as escolas particulares começaram a sofrer a concorrência dos ginásios militares e de seções do Colégio Pedro II). Já em 1959, as matrículas nas escolas de ensino secundário, particulares, constituíam apenas 66% do total, ao passo que, em 1950, elas constituíam mais de 78%.

Por outro lado, uma organização semiprivada (Campanha Nacional de Educandários Gratuitos), com apoio de Municípios, de Estados e do Ministério da Educação, tem-se expandido extraordinariamente nos últimos anos, mantendo já cerca de 300 ginásios e colégios gratuitos em todo o território nacional com cerca de 30 mil alunos.

Vê-se, portanto, que o domínio exercido pela iniciativa privada sobre o ensino secundário (formal e semi-humanístico) tende a reduzir-se progressivamente.

Além desses fatos, há outros, de não menor importância, que contribuem para debilitar a posição da escola privada. Certos setores do substrato intermediário da classe média caminham para a organização sindical. Marítimos, bancários, aeronautas e outros grupos mostram-se cada vez mais capazes de reivindicações, por meio de seus sindicatos. De forma semelhante, o professorado de escolas secundárias, no Rio, em São Paulo e em outras capitais mais importantes, organiza-se e reivindica melhores salários e melhores condições de trabalho. Já é quase tradição no Brasil a pujança política e reivindicatória dos estudantes de escolas superiores. A seu exemplo e a eles aliados, os secundaristas também se organizam e se dispõem à luta pela escola barata.

De um lado, a concorrência da escola secundária pública e gratuita, de outro, a reivindicação de melhores salários por parte do professorado, e de anuidades baratas por parte dos estudantes, criam limites às vantagens com que a iniciativa privada explorava o ensino secundário.

Por fim, os novos setores de ensino médio criam ainda mais obstáculos à escola particular. Queremos fazer referência sobretudo às escolas industriais e técnicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal e por alguns Governos Estaduais, bem como às escolas mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, as quais, embora ainda deficientes em número, vão ganhando terreno, somando as escolas industriais e técnicas, federais e estaduais, já mais de 20 mil matrículas, e as do SENAI e do SENAC mais de 100 mil.

A frequência a essas escolas, inicialmente mais própria da classe baixa, se expande não só aos filhos de operários, mas também aos de vários grupos de classe média, como pudemos verificar em três delas, que visitamos.

Este lento mas seguro avanço do ensino técnico-profissional é, sem dúvida, uma resultante da mudança de estrutura econômica que faz com que o trabalho especializado e o semi-especializado, na indústria e no comércio, sejam altamente remunerados.

Além disso, em face da lei de equivalência dos cursos médios, os jovens, que se matriculam numa escola técnica ou numa escola industrial, ainda podem acalentar a esperança de prosseguir os estudos em nível superior, em escolas técnico-científicas, cujos graduados são avidamente procurados pelas indústrias nascentes, como pudemos observar ainda recentemente, com os graduados pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em São José dos Campos, os quais, tontos com as ofertas de emprego que lhes faziam, não sabiam qual delas era a melhor...

O ensino secundário particular, que, no período de 1930 a 1945, foi uma solução provisória para o Brasil, está, portanto, em crise. É evidente que os interesses investidos nesse ramo de atividades não podem aceitar, de braços cruzados, essa crise. E, como acontece com toda a iniciativa privada, sempre tão veemente na defesa do *laissez faire* nos negócios, mas sempre também tão exigentemente reivindicatória do amparo do Estado nos momentos de crise, voltam-se os proprietários de escolas secundárias para o Governo.

Criou-se um Fundo Nacional de Ensino Médio, com o fim precípua de garantir bolsas escolares aos estudantes, para que estes pudessem pagar as anuidades ou taxas aos colégios, de garantir uma suplementação de salários aos professores, a fim de que estes abandonassem suas reivindicações salariais, e de garantir aos próprios colégios meios de renovação do equipamento didático, resguardando-lhes os lucros a que estavam habituados, isto é, uma suposta remuneração de capital empatado!...

Acontece, porém, que os Municípios, os Estados e a já grande Campanha Nacional de Educandários Gratuitos quiseram também participar dos recursos do Fundo, que assim, se esfrelam, sem satisfazer a ninguém.

É nesta conjuntura que surge, para os debates parlamentares, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde 1948, o Ministério da Educação e Cultura tentou, em vão, levar à discussão um grande projeto, elaborado por importante comissão de educadores, sem que o assunto fosse capaz de merecer grande atenção. Substitutivos foram apresentados, alguns da iniciativa do próprio Ministério, através de deputados desejosos de prestar esse serviço à Nação.

Só agora, quando a crise do ensino privado se agrava, quando as subvenções, apesar de crescerem anualmente, se tornam cada vez mais insuficientes, quando as escolas públicas de nível médio, em todos os ramos, se multiplicam e substituem a iniciativa privada, é que o Projeto tem andamento, para modificar-se e ser substituído por outro, inteiramente diferente do original. Os debates estão aí, vivos, candentes por vezes, porque os interesses entram em choque e, com eles, as ideologias mais contraditórias.

Por isso, não acreditamos numa Lei justa e ponderada, que cuide exclusivamente de considerar em bloco os grandes problemas educacionais do Brasil, com objetividade e realismo, para encaminhar-lhes e orientar as soluções. A Lei será eclética, contraditória e provisória, como o Projeto, já aprovado pela Câmara dos Deputados, está a demonstrar. Outras soluções terão de vir, porque a Lei não poderá ser cumprida.

Contradições internas e externas do Projeto

Tomaremos do Projeto apenas alguns artigos principais, fora de sua numeração:
1º A educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola.

- 2º O direito à educação é assegurado a todos: I) pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de instituir, na forma das leis em vigor, escolas de todos os graus; II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos técnicos e financeiros indispensáveis para que a família se desobrigue dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos.
- 3º É assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino.
- 4º É assegurado às escolas públicas e às particulares igualdade de condições:
 - a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino;
 - b) pelo reconhecimento para todos os fins dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares autorizados e reconhecidos.
- 5º É da competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

A contradição entre os cinco artigos transcritos do Projeto, antes de sua redação final pela Comissão de Redação da Câmara dos Deputados, é patente.

Se cabe à família o direito de escolher com prioridade o gênero de educação que deve dar aos filhos, não vemos como esse direito possa ser atendido em sua completa integridade, porque não é dada à família a possibilidade de, por si mesma, constituir a escola que lhe interessar possa. Estabelecendo o Projeto que o direito à educação é assegurado a todos pela obrigação do Poder Público e pela liberdade de iniciativa particular de instituir, na forma das leis em vigor, escolas de todos os graus, limita desde logo a liberdade de escolha, por parte da família, à alternativa: escola pública, mantida pelo Estado, ou escola particular, não mantida pelo Estado.

A diferença entre escola pública e particular é apenas de manutenção, ou nem isso. Cabe ao Estado, segundo o Projeto, fornecer os recursos técnicos e financeiros para que a família se desobrigue dos encargos de educação, isto é, para que ela possa escolher entre escola pública e a escola privada. Em outras palavras, cabe ao Estado dar à família o dinheiro para que esta possa pagar a escola privada, e cabe ainda ao Estado dar dinheiro à escola privada para que esta tenha equipamento técnico equivalente ao da escola pública.

A livre escolha da família se resume, pois, a decidir entre uma escola pertencente ao Estado e por este mantida, e uma escola não pertencente ao Estado, embora substancialmente por este subvencionada. Como as escolas particulares deverão submeter-se a condições de organização curricular, estabelecida pelo Projeto, só lhes cabendo uma opção mínima de 2 matérias em um número superior a 5, a diferença essencial entre escola pública e escola privada é quase que unicamente uma diferença de propriedade.

Na realidade, o Projeto, ao enunciar o direito da família à livre escolha da educação que esta quiser dar aos filhos, tem em vista apenas garantir à escola particular a mesma possibilidade de sobrevivência que a escola pública. Em outras palavras, procura assegurar às empresas particulares de ensino condições econômicas, pela possibilidade de subvenções substanciais, sem as quais elas não poderiam sobreviver, em virtude do crescente empobrecimento da classe média e da nascente preferência do proletariado urbano pelo ensino técnico-profissional.

Analisando, porém, a realidade dos fatos que estão por trás da ideologia que os deputados federais procuraram consagrar no Projeto, vemos que o princípio de que "a educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola" procura atender às reivindicações da Igreja, à sua filosofia educacional, baseada no direito natural da família e no direito revelado de *ite et docete*. Neste caso, o Projeto, para ser conseqüente, devia falar em escolas mantidas por ordens, associações e organizações religiosas, e não em escolas particulares. O particular inclui tudo o que não é público ou pertencente ao Estado, inclusive escolas mantidas só para fins lucrativos; inclui escolas materialistas, divorcistas, comunistas, anarquistas, anticlericalistas, etc. E todas elas terão direito de pleitear dinheiros públicos para se manterem, o que, aliás, é reforçado pela afirmação de que "é assegurado a todos o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino".

A intenção do Projeto, de atender ao mesmo tempo a Igreja e o privatismo escolar, faz com que a Igreja seja desde logo prejudicada. Se ela já tivesse a maioria das escolas no Brasil, talvez pudesse, de início, levar vantagem na distribuição dos recursos públicos. O que acontece, porém, é que 66% das escolas secundárias brasileiras (em termos de matrícula) são privadas, mas apenas pouco mais de 32% são católicas. Ora, na situação atual, com base no estudo do orçamento federal e de nove orçamentos estaduais, calculamos que 70% das subvenções concedidas a escolas secundárias são dados às escolas católicas. Pela aplicação do que se contém no Projeto, parece-nos que não há dúvida em que as escolas católicas verão suas subvenções diminuídas.

E, mais do que isso, procurando atender também aos internacionalistas, aos ideólogos da escola norte-americana e da escola francesa, o Projeto limita mais ainda as possibilidades da Igreja em ver sua filosofia educacional atendida, porque abre, a todos os seus inimigos, o direito de ensinar, utilizando para isso os dinheiros públicos.

Já dissemos, em livro e artigo de jornal, que as escolas católicas nunca tiveram problemas no Brasil e que, num regime democrático, quando ela assegura a maioria de um povo ao seu lado, como é o caso do Brasil, a tentativa de legislação de tipo liberal, que lhe procure assegurar vantagens, limitará ou reduzirá o efeito positivo daquela maioria, porque nessa legislação de tipo liberal não será possível fixar nitidamente o privilégio de uma só religião. Dominando, embora, o País, ela sai perdendo, porque tal legislação tem de ser extensiva a todos, mesmo em situação de minoria.

A nosso ver, a melhor posição da Igreja, de resguardo de seus interesses ideológicos e religiosos, era a que ela assumira depois de 1930 e antes de 1946: exercer influência para que a escola pública se cristianizasse progressivamente, levando seus padres e seus líderes a ocuparem tantas posições quantas fossem possíveis nas docências das escolas de todos os tipos, e contribuindo para que certos princípios relativos aos fins e aos meios da educação pública levassem, a esta, o valor das verdades sociais e morais do cristianismo. Nessa perspectiva, a atuação da Igreja teria um sentido nacional, brasileiro, porque seria levar a escola a não fugir de uma característica dominante da cultura de nosso povo.

Mas também as empresas particulares de ensino, não religiosas, não conseguirão vantagens pelo Projeto. Este, de acordo com a Constituição, determina que 10% da renda tributária da União, e 20% da dos Estados e dos Municípios, sejam aplicados em educação.

Ora, em 1958, a União gastou em educação e cultura, não só pelo respectivo Ministério, mas também por outros, o total de 11,5 bilhões de cruzeiros, ao passo que sua

renda tributária foi de 113,8 bilhões. Logo, os 10% que lhe cabem já estão sendo aplicados e ultrapassados.

No mesmo ano, os Estados gastaram em educação o total de 14,7 bilhões, e sua renda tributária totalizou 79,0 bilhões de cruzeiros. Deixaram os Estados de atingir os 20% constitucionais, apenas por pouco, porque efetivamente gastaram em educação 18,6% da receita tributária.

Os Municípios, em 1957, gastaram 2,1 bilhões com educação e sua receita tributária foi de 12,6 bilhões. Atingiram, portanto, a apenas 16,6% daquilo que, por força da Constituição, deveriam gastar.

Do total das despesas com educação, pela União, os Estados e os Municípios (em 1957), 21,4% foram aplicados em subvenções e auxílios a instituições particulares, ou sejam, 4,5 bilhões de cruzeiros. Mas, e isto é importante, deste total, 3,74 bilhões foram concedidos pela União (83%) e apenas 0,76 bilhões pelos Estados e Municípios (17%).

Será muito difícil a estes aumentar a quota de subvenções, sem que isso implique fechamento ou paralisação do ensino público primário, para o qual a contribuição privada é insignificante, acrescentando que, em todas as unidades federativas, há deficit de escolas primárias. Além disso, cumpre observar que a situação do professorado primário, municipal, é a mais precária possível. Provavelmente, os próximos aumentos das despesas municipais com educação terão de o ser na melhoria salarial dos professores, sem o que a escola será sempre um arremedo daquilo que deveria ser.

À União, portanto, é que caberia, em face da conjuntura educacional, que o Projeto não examina nem procura solucionar, arcar com os auxílios financeiros que revertiriam em benefício das instituições particulares. Ora, em 1958, quando as despesas com educação já ultrapassavam os 10% da receita tributária, eram elas divididas da seguinte forma:*

Administração	727.542.000	—	6,3%
Ensino elementar	1.901.326.000	—	16,6%
Ensino médio	3.199.531.000	—	27,8%
Ensino superior	4.433.350.000	—	38,5%
Não especificado	38.332.000	—	0,3%
Órgãos culturais	668.331.000	—	5,7%
Outras despesas	547.578.000	—	4,8%
Total	11.511.900.000	—	100,0%

De acordo com o § 1º art. 80 do Projeto, “com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior”.

Neste caso, em 1958, sendo a renda tributária da União aproximadamente de 113,8 bilhões, os 10% para educação seriam de 11,38% bilhões, que, de acordo com o texto do Projeto, se distribuiriam da seguinte forma:

* N. da R. — Discriminação fielmente transcrita do texto original, não sendo possível verificar se a discrepância constatada decorreu de lapso no registro das parcelas ou de erro na adição.

Administração e outras despesas	1.138.000.000	— 10%
Ensino Primário	3.414.000.000	— 30%
Ensino Médio	3.414.000.000	— 30%
Ensino Superior	3.414.000.000	— 30%
Total	11.380.000.000	— 100%

Como a iniciativa privada só se interessa pelo ensino secundário e por certos ramos do ensino superior, não poderia, pela repartição de recursos consagrada no Projeto, contar com muito mais auxílios no ensino secundário e veria reduzidas suas possibilidades de auxílio no que diz respeito ao ensino superior.

Além disso, mantida a proporcionalidade entre escolas públicas e escolas privadas, no ensino médio, é preciso não esquecer que 34% das matrículas no ensino secundário são em escolas pertencentes à União, aos Estados e aos Municípios; 6,9% no ensino comercial; 41,6% no ensino normal; 80,4% no ensino técnico-industrial e 97,2% no ensino agrícola. Tal situação, tendo em vista a ênfase que o Projeto dá ao ensino técnico de nível médio, reduzirá ainda mais as possibilidades da escola privada em obter substanciais auxílios e subvenções do Poder Público.

No ensino superior, a situação para a escola privada é ainda pior, dada a dominância das instituições federais e estaduais sobre as privadas.

Conclusões

Chegamos, pois, à conclusão de que um projeto de lei ideologicamente construído para reforçar a posição da escola privada, ao desligar-se inteiramente dos fatos, permanece como uma ideologia, segundo a definimos no início deste trabalho. E, como ideologia, é contraditório, em si mesmo, desligando-se dos fatos e pouca influência podendo ter sobre estes. Será, se aprovado e sancionado, uma lei inócua.

O fato concreto da expansão da escola pública, característica dos últimos 15 anos de desenvolvimento educacional do País, não pode ser contraditado. Nenhuma lei, em face desse fato, conseguirá destruí-lo, porque, se estabelecida democraticamente, reconhece-lo-á e, embora queira torcê-lo ou degradá-lo, não o conseguirá, porque ele é menos o resultado do interesse de alguns grupos, que de uma já definida conjuntura econômica, social e cultural.

Para acabar a escola pública, seria preciso negar ao Estado o direito e o dever de proporcionar escolas aos cidadãos, que lhes garantam a educação a que têm direito. Foi por causa deste direito que a escola pública surgiu no mundo e é por causa dele que ela se expande incessantemente. Não podendo ser, por isso, meio de lucro para o particular, terá sempre de ser obra de governo, embora o particular possa ter uma pequena parcela nessa obra, ao atender, com mais requinte, certas camadas superiores da sociedade nacional.

Educação e Cultura na Constituição Brasileira

Com o objetivo de suscitar a reflexão e a discussão acerca das idéias educacionais e culturais contidas nos dispositivos da Constituição Brasileira, o INEP realizou, a 31 de julho próximo passado, importante Mesa-Redonda, da qual participaram personalidades de notório saber, professores, pesquisadores, técnicos do MEC e representantes de outras instituições. Registramos, a seguir, as exposições e os debates que tiveram lugar nesse evento.

ABERTURA

Palavras da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz

Excelentíssima Senhora Lena Castello Branco, Diretora-Geral do INEP; Professor Miguel Reale, ex-reitor da Universidade de São Paulo, professor da Universidade de São Paulo e atualmente membro do Conselho Federal de Cultura; Professor Caio Tácito, membro do Conselho Federal de Educação; Professor Newton Sucupira, que também se encontra presente; Senhores Professores que tomaram assento à Mesa, Senhoras e Senhores.

Em boa hora o INEP, por intermédio da sua Diretora-Geral, Professora Lena Castello Branco, tomou a iniciativa de realizar uma Mesa-Redonda sobre "Edu-

cação e Cultura na Constituição Brasileira", e o objetivo deste encontro é suscitar a reflexão e o debate das idéias educacionais e culturais contidas nos dispositivos da Constituição Federal e sua pertinência na contemporaneidade social brasileira.

O programa assim se desdobra: haverá, em primeiro lugar, uma abordagem constitucional, da qual se encarregará como expositor o Professor Miguel Reale, e terá como debatedor o Professor Caio Tácito; a abordagem cultural — as diretrizes culturais da Constituição — será feita pelo Professor Alfredo Bosi, sendo debatedora a Professora Maria Helena Silveira; finalmente, a abordagem educacional propriamente dita ficará a cargo do Professor João Gualberto de Carvalho Meneses, que substitui aqui o Professor Jorge Nagle, sendo debatedora a Professora Myrtes Alonso.

A importância dos temas a serem tratados e, por outro lado, o renome dos próprios expositores e debatedores, faz com que eu me abstenha de dizer muitas palavras, mesmo porque aqui estamos menos para falar do que para ouvir. Ouvir estas figuras tão importantes no cenário intelectual do País, pessoas que representam na acidentada orografia cultural brasileira os pontos que diríamos culminantes. De maneira que, entendendo como entendo que devamos ser rápida, limito-

me a algumas considerações de ordem geral, para dizer que nossas várias instituições, desde a de 1891, passando pela de 1934, de 1937, de 1946 e de 1967, esta com as suas numerosíssimas emendas — a última delas, a Emenda nº 24, do Senador João Calmon, que fixa os percentuais a serem distribuídos à educação — trataram a princípio timidamente do problema da Educação e da Cultura, mesmo porque se preocupavam mais com assegurar os chamados direitos civis e políticos. Mas, na medida em que a Educação e a Cultura foram conquistando espaço no cenário nacional, percebeu-se que ambas, pela sua importância e significação, mereciam receber tratamento condizente, dentro da Constituição. E dentro dessa linha de considerações é lamentável que não tenha podido ser aprovada a Emenda Constitucional recentemente proposta pelo Presidente Figueiredo, alterando vários dispositivos da vigente Constituição, entre eles alguns pertinentes à Educação e Cultura — em cuja elaboração trabalhou de maneira muito eficiente o Professor Miguel Reale. De maneira que tenho a esperança fundada de que esse ilustre expositor discorrerá também sobre esse detalhe, demonstrando-nos o que perdemos, no que diz respeito à Educação e à Cultura, pelo fato de essa emenda não haver sido aprovada. Antes de dar a palavra ao douto Professor Miguel Reale, mestre de todos nós, eu a passarei à Professora Lena Castello Branco, que tem algo a nos dizer sobre os objetivos desta Mesa-Redonda.

Palavras da Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa, Diretora-Geral do INEP

Excelentíssima Senhora Professora Dr.^a Esther de Figueiredo Ferraz, digníssima Ministra de Estado da Educação e Cultura; Excelentíssimos Senhores Expositores

e Debatedores desta Mesa-Redonda, Excelentíssimos Senhores Diretores do INEP e Membros do Comitê Editorial aqui presentes; ilustres convidados representantes de várias instituições de pesquisa educacional do País; meus prezados colegas.

Há 40 anos — precisamente em 11 de julho de 1944 — nascia a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, criada com a finalidade de “reunir e divulgar, pôr em equação e discussão não apenas os problemas gerais de pedagogia, mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional do País”, segundo consta da **Apresentação** do seu primeiro número, assinada por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde.

Ao nos rejubilarmos com a data, sem dúvida das mais significativas para a Educação Brasileira, tais os bons serviços que lhe prestou essa publicação, o INEP fez circular hoje o centésimo quinquagésimo número da Revista, assim encerrando, igualmente, o ciclo de 4 exemplares, iniciado a partir de julho de 1983, com os quais se pretendeu marcar os seus 40 anos de existência.

Como se poderá constatar da consulta a esse exemplar comemorativo, nele se buscou enfeixar artigos que se voltassem para uma reflexão crítica sobre a própria Revista, enfocando, sob ângulos diversos, matérias nela publicadas, de maneira que, avaliando o seu próprio passado através da sua mais tradicional publicação, não perdesse o INEP de vista suas características de **órgão de ponta** em relação aos estudos e pesquisas educacionais em nosso País.

Uma rápida vista d'olhos sobre o Brasil dos anos quarenta evidenciará, de imediato, acentuadas diferenças em relação ao País dos nossos dias. Vivia-se, então, a expectativa do desfecho do conflito mundial, do qual participava o Bra-

sil, ao lado das democracias liberais. A Grande Guerra, ela mesma, forçara mudanças significativas, que se traduziam em iniciativas conducentes à modernização da economia, acelerando-se o processo de urbanização e de industrialização iniciado com a República Nova dos Tenentes, desviada para o autoritarismo do Estado Novo. Do ponto de vista político, anunciavam-se, igualmente, transformações importantes que levariam à democratização e à Constituição de 1946, quando, pela primeira vez, seriam incluídos em nossa Carta Magna capítulos concernentes à Educação e à Cultura.

A sociedade brasileira dos nossos dias, não há negar, diversificou-se e cresceu em complexidade, perdendo seu caráter estamental e diferenciando-se em classes. Se, naqueles anos já distantes, a faixa litorânea do País exercia papel dominante, permanecendo os núcleos urbanos mais expressivos ainda voltados para o Atlântico, a partir da década de 60 começou a grande arrancada da descoberta dos vastos espaços interioranos. Ao deslocamento do eixo governamental, com a construção de Brasília, seguiu-se a progressiva integração do continente brasileiro à economia, à política e à cultura brasileiras. Paralelamente, mudanças significativas resultavam da mobilidade das novas fronteiras humanas, a par de profundas transformações que afetavam os valores e as normas de conduta social e individual. Sob muitos aspectos, a atual sociedade brasileira está mais distante daquela que, há 40 anos, assistiu ao lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do que esta o estaria da corte imperial.

Nesse contexto, será talvez redundante lembrar que, mais do que nunca, faz-se mister estudar e conhecer o Brasil contemporâneo, em suas mutações conjunturais e estruturais, e procurar conduzi-lo a partir de ampla perspectiva na-

cional, sem exclusão de certo arrojo prospectivo que possibilite entrever na realidade coetânea as sementes do amanhã.

Em verdade, iniciando-se os anos oitenta sob a égide de mudanças, estas vêm adquirindo dinâmica peculiar, na medida em que a sociedade brasileira demonstra ter alcançado certos níveis de maturidade e de consciência próprias, expressas, dentre outras maneiras, na crescente exigência e nos constantes reclamos por educação e cultura, em patamares gradativamente mais altos e mais elaborados.

Sendo a cultura o resíduo que permanece, fluindo da corrente tumultuada e célere dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, imbrica-se ela com a educação, com a qual interage dialeticamente, nutrido-a e sendo alimentada, em permanente processo de mútua fecundação. Se é certo que este, em suas raízes mais profundas, independe de determinação ou de vontade, não será menos verdadeiro lembrar, todavia, que o delineamento de uma política educacional e cultural se faz necessário, na atualidade, até como meio de se alcançar certo sentido de identidade e de integração nacional.

A partir de tais considerações, julgou o INEP, com o apoio da Senhora Ministra da Educação e Cultura, oportuno o momento e desejável a iniciativa de promover a Mesa-Redonda que ora tem início, sobre Educação e Cultura na Constituição Brasileira, com o objetivo de suscitar a reflexão e o debate sobre as idéias relativas à matéria contidas em nossa Lei Maior, propondo-se sejam examinadas à luz da contemporaneidade brasileira.

Dividindo-se os trabalhos, para fins de ordenamento, segundo abordagens diversas, será o primeiro expositor o professor Miguel Reale, mestre, educador e filósofo que discorrerá sobre a **elaboração das idéias no processo constitucional**, tendo como debatedor o eminente profes-

sor Caio Tácito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Conselho Federal de Educação. Em seguida, após ligeiro intervalo, o Professor Alfredo Bosi, da Universidade de São Paulo, falará sobre **diretrizes culturais** do ponto de vista da realidade social brasileira, e terá como debatedora a Professora Maria Helena Silveira. No passo seguinte, o Professor João Gualberto Meneses, da Universidade de São Paulo, abordará as **diretrizes educacionais**, também na perspectiva da realidade social brasileira, sendo debatedora a Professora Myrtes Alonso. Expositores e debatedores disporão de aproximadamente 30 minutos cada. Suas palavras serão gravadas e, após transcritas, tornar-se-ão em matéria para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que as levará ao público leitor, ensejando a disseminação das idéias aqui veiculadas e a ampliação do debate sobre os temas propostos.

Agradeço, em nome da Casa e no meu próprio, a todos os que aqui comparecem e, em especial, aos ilustres participantes da Mesa-Redonda, na certeza de que esta será um tarde memorável para o INEP. Com sincera emoção, expresso, outrossim, o meu reconhecimento, pela presença da Senhora Ministra da Educação e Cultura, Professora Esther de Figueiredo Ferraz, cujo apoio e estímulo não nos têm faltado, a nós e a todos que desenvolvem atividades relevantes para a educação brasileira. Não desconhecemos, Senhora Ministra, o quanto são preciosos os seus minutos e o quanto é sobrecarregada a sua agenda. Temos certeza, todavia, de que, meio à sucessão trepidante de fatos neste ano particularmente fértil em imprevistos, é sempre particularmente grato a Vossa Excelência, educadora e jurista eminente que é, o momento de reflexão, a pausa para a elaboração do pensamento e o intercâmbio das idéias. E outra não é a razão de ser desta Mesa-Redonda. Muito obrigada.

1.º EXPOSITOR

Miguel Reale*

Excelentíssima Professora Esther de Figueiredo Ferraz, douta Ministra de Estado dos Negócios de Educação e Cultura; Ilustre Diretora do INEP, Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa; eminentes colegas que compõem a Mesa, gentilíssimas Senhoras, meus caros amigos.

Desejo inicialmente agradecer a oportunidade que me é concedida de tratar de um problema tão fundamental para o destino de nossa terra, qual seja o do processo constitucional em matéria de educação.

Nenhuma oportunidade seria mais aconselhável que esta, porquanto todos nós sentimos que, qualquer que seja o caminho a ser trilhado, ele deverá desembocar numa revisão constitucional, que poderá ser feita, ou através da atribuição de poderes gerais constituintes ao Congresso Nacional a ser eleito em 1986, ou através de novas emendas que esperamos não venham a ter o infeliz desfecho a que se referiu a ilustre Ministra da Educação e Cultura.

Ao receber a incumbência de examinar o assunto, procurei desde logo situar-me na experiência brasileira. Penso que um dos defeitos do legislador nacional é não partir da análise imanente à estrutura mesma de nossa história. Às vezes, vamos logo procurar modelos alienígenas, sem tomarmos previamente consciência de nossa própria experiência. É a razão pela qual me dediquei a um estudo comparativo. Trata-se de trabalho preliminar, porquanto não tenho conhecimento de outro

* Miguel Reale é membro do Conselho Federal de Cultura e da Academia Brasileira de Letras, Presidente do Instituto Brasileiro de Filosofia, ex-Reitor da Universidade de São Paulo e Professor Emérito da Faculdade de Direito da USP.

nesse sentido, isto é, de um estudo comparativo entre os textos das Constituições Brasileiras em matéria educacional, para verificarmos como é que certas idéias surgiram, como elas puderam virar, como sofreram modificações e alternativas no tempo, e como ressurgiram quando menos se esperava, tudo assinalando o que poderíamos considerar a procura das "constantes axiológicas" da educação nacional.

Devemos ter em conta o fato fundamental de que a educação está sempre vinculada ao regime político dominante. Sente-se isto através da história, mas eu lembraria rapidamente o exemplo grego e o romano. De Sócrates a Platão e a Aristóteles, pode-se notar crescente correlação entre educação e cultura, tão essencial que difícil seria discernir os dois conceitos na idéia unitária de "paideia". Nesta o que prevalece é a idéia de "logos", do racional, do redutível a um juízo lógico, o que leva naturalmente à fundação de institutos como a Academia platônica, ou o Liceu aristotélico, onde o ensino se ministrava sob a forma de um diálogo entre mestres e alunos empenhados na busca da verdade e do bem. Se passarmos para Roma, verificamos um fenômeno paralelo. Só que em lugar do "logos" o que prevalece é a "voluntas"; é a educação para o poder, para o exercício da "auctoritas" e do "imperium", razão pela qual não é uma Academia desinteressada o centro de formação dos "cives", mas sim a Escola de Retórica, ou seja, de um instrumento de comunicação. Os grandes jurisconsultos romanos, como Cícero, freqüentavam as aulas dos retóricos, daqueles que sabiam a arte de falar para convencer, e não apenas para a transmissão do pensamento. O ensino obedecia, em suma, a uma finalidade prática, na medida dos interesses políticos e administrativos.

Fenômeno análogo encontramos na

história brasileira — e eu mesmo me surpreendi com essa íntima correlação, à medida que ia procedendo a leitura dos textos.

Começemos pela Constituição Imperial de 25 de março de 1824, onde encontramos dois artigos demonstrando que o problema educacional estava presente desde os primórdios de nossa vida independente.

A Constituição Imperial, no art. 179, item XXXII, no capítulo relativo às garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, referia-se à instrução primária declarando-a gratuita e dispensável a todos os cidadãos. Eis a primeira decisão que, desde a semente imperial, se enraza em nossas normas constitucionais. Em seguida, a Constituição previa a criação de colégios e universidades, "onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras". Considero este texto merecedor de atenção, pois ele revela o propósito de uma educação integral, conjugando o elemento científico com os artísticos e literários, ao contrário de certas visões setorizadas que depois vieram a prevalecer.

Se passarmos à Constituição Republicana — e eu serei breve naturalmente, pois o assunto demandaria longo tempo — se passarmos à Constituição Republicana de 1891, verificamos que o espírito do regime mudou. A estrutura mental, cultural, é outra. Prevalece, digamos assim, uma filosofia positiva em sentido lato — não digo filosofia positivista, mas filosofia naturalista em sentido genérico — levando a determinadas consequências que serão expressas nos arts. 35 a 72 da Carta Magna de 1891.

Outra condicionante dos dois dispositivos, que vamos ler, é a concepção do federalismo levado a um ponto extremo, de acordo com o modelo norte-americano. A idéia que se tem do Estado é a de um Estado de direito de inspiração mais

formalista e jurídica, correspondente à teoria que um meu antigo professor assim expressava: "O Estado tem duas funções essenciais: distribuir justiça e manter a ordem interna e externa; a educação ou a saúde são problemas acessórios". É a concepção que prevalece na Constituição liberal de 1891, conforme resulta do art. 35, nº 2, no qual encontramos um verbo que revela toda a reserva a respeito do assunto: "animar"; animar — é apenas isto, "animar no País o desenvolvimento das letras, artes e das ciências, bem como a imigração, a agricultura, etc..." Quer dizer: caberia ao Congresso animar as letras e as artes e não mais do que isso.

Vem em seguida um dispositivo, que iria sofrer exegese correspondente a uma época na qual Campos Sales podia dizer: "O que os Estados querem, a União quer". Refiro-me ao § 3º do art. 35, segundo o qual cabe ao Congresso Nacional, não privativamente, "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados". Esse dispositivo foi, em geral, interpretado no sentido de que a manutenção dos estabelecimentos de ensino secundário e superior seria, em regra, atribuição dos Estados, tendo a União apenas atribuição supletiva ou complementar. Em seguida, o item 4º confere à União competência para "prover a instrução secundária no Distrito Federal". A posição do Governo Federal no concernente aos problemas educacionais veio naturalmente sendo objeto de modificações e de alterações, não só pela mudança de mentalidade, mas também porque, consoante o art. 78, os direitos declarados na Constituição não excluía outros que pudessem ser objeto da elaboração doutrinária ou legislativa. Mas, de qualquer forma, temos aqui toda uma visão da educação em perfeita correspondência com o espírito da chamada República Velha. O art. 72, por sua vez, marcando

bem a tendência da época, dizia: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Ponto e basta! Nada mais se acrescentava na Constituição de 1891.

Grande mudança se opera com o advento da Constituição de 16 de julho de 1934, que eu considero um dos textos constitucionais mais lúcidos da história brasileira no que toca aos problemas da Educação e da Cultura.

Em primeiro lugar, já vigora então diferente concepção de Estado. A Revolução de 30 alterara a compreensão político-social brasileira. Foi superada a idéia do Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro. A consequência desse novo entendimento reflete-se em vários dispositivos constitucionais, de maneira abrangente.

"Compete privativamente à União" — é a primeira vez que se declara isto de maneira expressa, no art. 5º — "traçar as diretrizes da educação nacional". Compreendia-se, portanto, que o problema não era mais o de um federalismo estrito, mas que o problema educacional interessava ao corpo nacional em sua totalidade. Pelas mesmas razões, aparece, na Constituição, todo um capítulo destinado à **Família, Educação e Cultura**. Não é sem motivo esta enumeração "Família, Educação e Cultura", porquanto é na Família que começa a educação e começa a cultura. Há impossibilidade de desvincular-se o familiar do estatal na concepção que estamos analisando.

Já no art. 5º, letra "m", é atribuída à União competência privativa, e de um ponto muito interessante, para legislar sobre a "incorporação dos silvícolas à comunhão nacional". Não se limitava,

como algumas constituições posteriores, a dizer que se deve preservar as terras dos silvícolas, mas cuidar de sua integração na sociedade brasileira. Foi nesse dispositivo da Constituição de 1934 que me inspirei para sugerir, na Emenda Constitucional, retirada pelo Senhor Presidente da República, que se dissesse: "ficam preservados os valores culturais dos silvícolas, sem prejuízo de sua progressiva integração na comunidade nacional". É necessário, com efeito, tomarmos uma posição perante a política do índio, para que as reservas indígenas não sejam apenas depósitos de tribos para gáudio dos antropólogos nacionais ou estrangeiros. Devemos pensar num programa educacional do índio, sem nos perdermos numa visão quase que paradisíaca do silvícola, o qual não pode deixar de converter-se, progressivamente, em "cidadão brasileiro", sem ofensa ou abandono de seus valores culturais. Aliás, já temos um índio na Câmara dos Deputados, exercendo a plenitude da cidadania, o *jus activae civitatis*, conforme terminologia de Jellinek...

A Constituição de 1934 vai além das Constituições anteriores, estabelecendo, no art. 148, de maneira bem nítida, a competência conjunta da União, dos Estados e Municípios em matéria educacional e no que se refere ao desenvolvimento da cultura. É patente a mudança operada no trato da questão, pondo-se, desde então, o delicado problema da distribuição das competências das três pessoas de Direito Público em assuntos educacionais. Desde então, o Governo Federal passaria a estender seu campo de ação, até absorver quase todo o sistema de ensino superior oficial.

Fundamental é também o modo de considerar a Educação, ao mesmo tempo como direito do indivíduo e um dever do Estado. "A educação é direito de todos", proclama-se no art. 149, "e deve ser ministrada pela família e pelos poderes

públicos..." visando à "vida moral e econômica" (note-se tanto o aspecto da formação espiritual como a de ordem prática), a fim de que "desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana". Eu acho este texto merecedor de nossa análise, pois ele traça, de maneira equilibrada, o desenvolvimento da cultura mediante a conciliação do que é nacional com o que é universal, sempre sem se perder o sentido de brasilidade.

A Carta de 1934 disciplina, a seguir, a competência da União, e, pela primeira vez, se fala no art. 150, letra "a", em "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus..." etc., "cabendo à União coordená-los e fiscalizá-los" (era uma visão, portanto, bem diferente da anterior); "estabelecer condições de reconhecimento de estabelecimentos de ensino secundário e complementar"; "organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos" (aparece, pela primeira vez, este termo que iria dar lugar a tanta dúvida e a tanta discussão — "Sistema Educativo" — Que é Sistema Educativo?); "manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário". Além do mais, a União exerceria, em todos os casos, ação supletiva. É outra idéia básica que surge na Constituição de 1934, a qual iria servir de modelo para as Constituições posteriores, menos a de 1937, como teremos ocasião de examinar. Mas o art. 150 merece ainda ser lembrado, por seu parágrafo único, ao referir-se ao "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos".

Note-se que é com muita cautela que se trata do problema da gratuidade do ensino superior: para não se estabelecer uma norma destinada a não ser cumprida, fala-se em "tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o

tornar mais acessível". Há muita sabedoria no enunciado desse preceito, dessa norma.

Em seguida, cuida da "liberdade de ensino", exigindo o idioma pátrio nos estabelecimentos particulares, "salvo o de línguas estrangeiras". Refere-se, no art. 151, aos "sistemas educativos dos Estados e Distrito Federal" (mais uma vez, aí, o termo "sistema educativo"), sendo o "ensino religioso facultativo".

A Constituição de 1934 outorgava, ainda, ao Conselho Nacional de Educação, competência para elaborar o Plano Nacional a ser aprovado pelo Poder Legislativo, sendo esse o único estatuto político que faz expressa referência ao CNE, conferindo-lhe competência tão relevante.

Prevê, outrossim, a Carta de 1934, **isenção de tributos aos estabelecimentos que ministrem, gratuitamente, ensino primário ou profissional, ao mesmo tempo que assegura a "liberdade de cátedra"**. Inovação fundamental, que se incorporou à nossa tradição e que acaba de ser renovada através da Emenda Constitucional nº 24 — falo do art. 156 —, é a aplicação obrigatória de 10% pelos Municípios e de 20% pelos Estados, "da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos". O parágrafo único desse dispositivo, para o qual chamo a atenção, mereceria ser aproveitado na futura Carta Constitucional: a obrigação da União de destinar 20% das cotas orçamentárias relativas à educação ao ensino nas zonas rurais. Houve, portanto, plena compreensão da incapacidade do município brasileiro em atender ao problema da educação primária, tanto na zona urbana como na rural, cogitando-se de um fundo para tal fim, graças a recursos preestabelecidos na Carta Maior. Já o art. 157 reserva parte do patrimônio territorial da União, dos Estados e dos Municípios, ou seja, das terras devolutas, à formação de

um fundo destinado ao fornecimento de "material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica e para vilegiaturas". O emprego do termo "vilegiatura" é muito curioso: trata-se de palavra de origem italiana, significando "férias no campo ou na praia, longe do bulício da cidade". É deveras louvável essa lembrança, pois, se as férias escolares podem ser aproveitadas pelos estudantes pertencentes às famílias abonadas, elas representam antes um castigo para as desfavorecidas da fortuna. Suspensas as aulas, as crianças passam o dia na rua, sem sequer compartilhar da merenda escolar: perdem, desse modo, tanto do ponto de vista de sua nutrição, como de um convívio com seus colegas em pátios de recreios apropriados. A idéia de proporcionar "vilegiaturas", recebida da legislação italiana da época, como dela também nos veio a "representação classista", que a Constituição de 1934 acolhe, não merece ser esquecida, como o foi nas Cartas Mag-nas posteriores, talvez por incabível preconceito ideológico.

Infelizmente, o Estatuto de 1934 teve curta duração, sendo substituído, em 1937, pela Constituição do Estado Novo, de feito semi-corporativo. Na realidade íamos perder o sentido de integralidade alcançado nos textos que acabamos de analisar, para prevalecer uma orientação pragmática e naturalista, na qual se pode perceber a influência de Francisco Campos.

Em primeiro lugar, o art. 15 — "Competência privativa da União para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude" e "legislar sobre diretrizes da educação nacional". Os arts. 128 até 134 compõem a seção denominada "Da Educação e da Cultura", mas são reduzidos os seus preceitos em confronto com os da Consti-

tuição de 1934. Vale a pena, no entanto, dar realce a alguns dos dispositivos da Constituição de 1937, para mostrar como o "estadonovismo" está presente nessa visão cultural.

O art. 129, por exemplo, dá ênfase ao "ensino pré-vocacional e profissional", declarando que este "é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado". É uma inversão. Enquanto que a Constituição do Império falava nas artes e belas-letras, a Constituição agora assume um sentido pragmático para proclamar que o ensino profissional é, acima de qualquer outro, o primeiro dever do Estado.

É nesse ponto que podemos compreender como a causa educacional depende sempre da cosmovisão dominante, ou, por outras palavras, do modo como se concebem os valores culturais.

A Constituição do Império é uma constituição iluminística; ela alberga os sonhos rousseauianos do século XVIII. A de 1891 é enxuta e parcimoniosa em matéria educacional, fiel à concepção de um Estado de Direito individualista, encerrado em seus princípios jurídico-formais. A de 1934, como vimos, já se abre aos imperativos da socialidade, levando em conta, de maneira harmônica, os pressupostos sócio-econômicos das diretrizes educacionais. A Carta de 1937, ao contrário, revela-se unilateral ou setorizada, com a sua preocupação dominante da formação profissional, num Estado visto mais sob o ângulo tecnocrático da produção, do que segundo a totalidade dos fins que devem nortear a obra pedagógica.

Nesse sentido, declara-se ser "dever das indústrias e dos sindicatos econômicos" manter "escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados". Vincula-se, portanto, à idéia sindical uma atribuição de natureza educacional. Não creio que essa diretriz deva ser sumariamente abando-

nada. Há algo de aproveitável na possibilidade de utilização dos instrumentos sindicais para uma atuação de natureza pedagógica. A natureza tecnocrática da Carta de 1937 revela-se também na restrição criada em matéria de gratuidade do ensino primário, pois aos que "não puderem alegar escassez de recursos" será exigida "uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar". Desnecessário é acentuar o falso realismo que se oculta sob essa fórmula, porquanto a experiência demonstra que as famílias abonadas, via de regra, não matriculam seus filhos na escola pública.

No art. 131, a Constituição de 1937 dá ênfase à educação física e ao ensino cívico (é bem próprio da estrutura político-social que estamos analisando) e de trabalhos manuais, obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

Passemos à Constituição de 18 de setembro de 1946 que representa, sob certos ângulos, um avanço, e sob outros, um retrocesso em relação à Constituição de 1934. Em matéria educacional volta-se à sistemática de 34, mas com menos desenvolvimento, sem se assegurar, p.e., *status* constitucional ao Conselho Federal de Educação, como órgão incumbido de elaborar o plano nacional de Educação, e sem atentar para a complexidade do ensino primário no Brasil, onde é impossível olvidar a carência de recursos da imensa maioria da população, incapaz de proporcionar "férias reais" às crianças e aos adolescentes.

Vou lembrar alguns princípios consagrados na Constituição de 1946. Para que a memória não me traia, prefiro reproduzi-los em seus termos essenciais, com comentários marginais, a saber:

— "Coexistência do ensino público com o privado". É um ponto fundamental que pode ser considerado uma das constantes axiológicas historicamente

instituídas. Fez bem o legislador constituinte em torná-la explícita, pois já vinha da tradição de nossa experiência constitucional. É o reconhecimento de que a tarefa educacional não deve ser exclusiva da escola pública apenas, mas resultar da coexistência do ensino público com o privado. Não se compreende a necessidade do citado dispositivo constitucional sem se lembrar a ruidosa polêmica travada, na época, entre os ardorosos pregadores da escola pública e os não menos ardentes defensores da escola privada, pondo-se um antagonismo onde, na realidade, o que se impõe é uma solução de complementaridade. Tudo depende de uma sábia dosagem de um e outro elemento, sem se olvidar que a escola pública é o dever prioritário do Estado nos países marcados pela desigual distribuição da renda nacional, já em si mesma modesta.

— “Gratuidade do ensino primário oficial”. Com essa regra, superava-se a restrição acolhida pela Carta do Estado Novo.

— “Obrigações do ensino primário na língua nacional”. Vale dizer, o Constituinte de 1946 entendeu que não haveria ofensa a nenhum valor nacional se se limitasse a exigência do ensino no idioma pátrio tão somente ao ensino primário, então formado de apenas quatro séries. Como essa norma ainda está em vigor, por ter sido trasladada para a Constituição de 1937, não é demais dizer que, se atualmente, o ensino primário ou do 1º grau abrange oito séries, isto não quer dizer que o ensino na língua nacional deva sofrer igual extensão. A regra de ambas as Constituições deve ser entendida à luz da intenção e do objetivo compatíveis com as circunstâncias vigentes na época em que foi promulgada, isto é, entendendo-se que a exclusão do ensino em língua estrangeira deve ficar restrito aos quatro primeiros anos do curso primário. Durante todo o período da execução da

Constituição de 1946 sempre foi entendido que a obrigatoriedade do ensino em língua nacional se restringia ao período do ensino primário tal como este era concebido na época, e nenhuma exegese é melhor do que a que brota de sua pacífica e contínua aplicação.

— “Obrigatoriedade do ensino gratuito por empresas em que trabalhem mais de 100 pessoas”, bem como “obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais de ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores”. Era uma forma de consagrar iniciativas como as do SESI, do SENAI, do SESC e SENAC, abrindo possibilidade de outras formas de atuação do mundo empresarial, em benefício próprio do desenvolvimento nacional, pois, efetivamente, a nossa economia se ressentia da falta de operários especializados. A norma constitucional deveria ser mais explícita no tocante à formação de técnicos de 2º grau, que é onde mais se revelam as nossas carências.

— “Caráter facultativo do ensino religioso”, o que vinha pôr termo a uma longa e estéril polêmica, numa compreensão mais adequada do chamado “Estado leigo”.

Limito-me a lembrar essas normas básicas, porque as demais são usuais em nossos textos constitucionais, tais como a relativa à liberdade de cátedra e ao provimento dos cargos no ensino oficial, médio e superior, mediante concurso de títulos e provas. A este assunto voltarei oportunamente.

Importante inovação é a do art. 169 que determina a porcentagem anual dos orçamentos da União (10%) e dos Estados e Municípios (20%) destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O art. 170 parece-me um dos pontos altos da Constituição de 1946, e está ligado à evolução da idéia federativa no Brasil. Em virtude do citado preceito, a

União deve organizar o seu "sistema de ensino", o qual passa a ter "caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais". É evidente, neste caso, a passagem do federalismo formal de 1891 (ao qual se contrapôs o unitarismo infeliz do Estado Novo) para o que se costuma denominar "federalismo cooperativo", o qual não concebe a União, os Estados e Municípios como entidades justapostas, mas antes como entes públicos complementares, cada um deles detentor de um quadro funcional próprio em matéria de ensino (o que se designou com o termo "sistema de ensino"), mas de modo a não ficar excluída a cooperação entre eles. Nessa linha de pensamento, o princípio da "subsidiariedade" passou a assinalar a diretriz da política educacional da União com referência aos Estados e Municípios. A Constituição de 1946 não só cria e consolida o sistema federal de ensino, como lhe confere função supletiva. Neste momento, seja-me dado felicitar a nossa Ministra por ter compreendido bem esse caráter supletivo da competência da União, ao ir ao encontro dos pequenos Estados ou dos Municípios do País, a fim de tornar possível o acesso real à educação, coisa que o município, sobretudo na estrutura tributária vigente, não tem condições de assegurar. Em seguida, o art. 171 assegura aos Estados a autonomia na organização de seus sistemas de ensino, para cujo desenvolvimento está expressamente previsto o auxílio pecuniário da União, sendo que, em relação ao ensino primário, aquele auxílio deverá provir do Fundo Nacional de Educação.

Finalmente, sobrevem a Constituição de 1967, que não introduz modificações fundamentais na matéria que estamos analisando. Alteração que merece estudo é a relativa à obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos para todos, e gratuito nos estabelecimentos primários

oficiais, só podendo ser ministrado, no curso primário, somente na língua nacional. À primeira vista, parece que o art. 168, § 3º, item II, eleva para oito anos a duração do curso primário, mas, na realidade, o que se estabeleceu foi a sua obrigatoriedade entre sete e quatorze anos: o ensino do 1º grau em oito séries só viria a ser estabelecido posteriormente, por via de legislação ordinária.

Ponto controvertido da Carta de 1967 é o referente à gratuidade do ensino ulterior ao primário, sendo ela reconhecida, tal como na de 1946, "para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos". Mas, em complemento, é declarado que o Poder Público, sempre que possível, deverá "substituir o regime da gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior". Dessa forma, procurava-se abrandar a norma rígida do art. 168, item II, da Carta anterior, graças a um sistema de bolsas, cuja criação já revela o espírito tecnocrático que iria caracterizar todo o período ulterior ao movimento de março. Na prática, são conhecidas as dificuldades não só de se fazer prova de insuficiência de recursos, mas quanto à obtenção do auxílio programado e sua restituição.

Penso que o estudo comparativo dos textos constitucionais supra lembrados oferece elementos básicos para o delineamento dos princípios e diretrizes que devem nortear nosso processo constitucional em matéria de educação, devendo-se dar maior atenção ao texto de 1934, cujas normas me parecem as mais bem enunciadas, muito embora possam e devam ser completadas pelas contribuições das constituições de 1946 e 1967.

A minha sugestão, portanto, é que, através de um estudo de Direito Constitucional Comparado, sejam fixadas as diretrizes imanentes em nossa experiência

educacional, porquanto, como vimos, já há determinadas coordenadas ou “constantes axiológicas” que brotaram de nosso processo constitucional.

E aqui eu enumero oito sugestões para o debate:

1 — De início há um problema lingüístico não despidendo. Devemos abandonar ou não a expressão “sistema de ensino” para indicarmos a organização e a manutenção dos estabelecimentos de ensino nos quadros de Administração federal, estadual e municipal, segundo critérios próprios, mas obedecidas as normas gerais fixadas pela União? O termo “sistema de ensino” tem dado lugar a dúvidas justificáveis, por envolver, ao mesmo tempo, um sentido lógico, como complexo unitário de critérios ou diretrizes de ordem teórica, e um sentido organizacional administrativo, relativo à criação e manutenção dos estabelecimentos de ensino.

Através da jurisprudência, digamos assim, do Conselho Federal de Educação, já temos hoje contribuições muito valiosas a respeito do que seja sistema de ensino. Mas confesso ainda minha perplexidade diante desse termo. E pergunto se não seria melhor falar em “organização do ensino”, ou usar outra expressão mais adequada, como, por exemplo, “quadros de ensino”. A palavra sistema tem acepção técnica no mundo jurídico e não abrange o momento da criação e manutenção daquilo que dele deflui.

Talvez seja preferível abandonar o substantivo — eu penso como Hegel que o substantivo é sempre perigoso e que o verbo é sempre dinâmico e mais acessível à captação do conceito —, declarando-se, pura e simplesmente, que cabe à União, aos Estados e Municípios “organizar seus quadros de ensino”.

2 — Solução para o problema da graduação do ensino oficial superior, a fim de que não figurem na Constituição

preceitos desprovidos de eficácia, o que causa até certa inquietação ou perplexidade nos juristas, que não gostam de ver normas dotadas de vigência, mas destituídas de eficácia.

O disposto no § 3º, item III do art. 168 da Carta de 1967 deve ser revisto: a matéria é por demais complexa, razão pela qual sugiro que o texto constitucional consagre apenas o preceito geral, nestes termos: — “O ensino oficial superior ao de primeiro grau será gratuito, menos para os estudantes que, por si ou sua família, dispuserem de recursos bastantes, de conformidade com o estabelecido em lei”. Assim, não haveria conflito entre vigência e eficácia, e a matéria, por sua complexidade, seria objeto de análise do legislador ordinário.

3 — A questão da língua é essencial, sugerindo eu se declare que “o português é a língua oficial do Brasil”, porque há uma grande luta para saber se é o português. Há quem diga que não, que a língua oficial é “o brasileiro”, e outros que é o “português falado no Brasil”. Ainda recentemente os Estados Unidos da América aprovaram emenda constitucional dizendo que “o inglês é a língua oficial”, porque havia quem quizesse que fosse o espanhol e outras línguas. Essa experiência me parece necessária, porque a língua é o solo da cultura, é o ponto de partida da cultura. Toda cultura está fundamentada na linguagem. É a razão pela qual os filósofos neopositivistas dizem com exagero que “quem diz ciência, diz linguagem”, pois, na realidade, cada ciência corresponde a um sistema de símbolos, a um conjunto próprio de termos específicos, isto é, à sua linguagem.

Atualmente, a Lei nº 5.692/71, em seu art. 1º, § 2º, declara que o ensino tem de ser ministrado obrigatoriamente na língua nacional no 1º e 2º graus. Considero este texto legal manifestamente inconstitucional. Tal questão não pode

ficar em suspenso, devendo o legislador constituinte afrontá-lo. Como, hoje em dia, o ensino primário se compõe de 8 séries, talvez se pudesse estabelecer a obrigatoriedade do ensino na língua pátria tão-somente nos cinco primeiros anos, o que, em regra, compreenderia os alunos com mais de doze anos, idade em que já se consolidaram em seu espírito os valores lingüísticos nacionais. Eu não sou, sinceramente, nativista em matéria de cultura. Pertenci a um colégio onde todo o ensino era ministrado em italiano, e isto não prejudicou em nada a minha brasilidade, não afetou em nada o meu sentido cultural. Portanto, se vale alguma experiência, eis minha experiência pessoal. Não há nada mais forte do que a sociedade em que se vive, e ninguém é superior à comunidade a que pertence. Ora, esse condicionamento social vem contrabalançar o emprego da língua estrangeira, em determinados casos. Vamos acabar com o nativismo que anda rodando por aí, para reconhecermos que a cultura tem expressão múltipla, abrindo-se num leque de direções que reciprocamente se enriquecem. De maneira que estou de pleno acordo com o parecer dado pela ilustre Ministra da Educação e Cultura no seio do Conselho Federal de Educação, sendo que este parecer foi também aprovado por unanimidade pelo Conselho Federal de Cultura, onde existem homens que cuidam da cultura brasileira como ninguém, como se dá com Gilberto Freyre, Afonso Arinos, Pedro Calmon, Abgar Renault, Josué Montello, Viana Moog, para só lembrar aqueles que expressamente se pronunciaram sobre o tema.

4 — A relevância do problema da pesquisa — esse é um ponto que me parece importantíssimo. A nossa Constituição dedica muito poucas palavras a esse problema. Todavia, hoje a pesquisa é o elemento fundamental da dinamização da cultura, razão pela qual na recente emen-

da constitucional, infelizmente malograda, se dizia: "Caberá ao Estado assegurar apoio especial a todas as formas de pesquisa". De maneira que o problema da pesquisa deveria ser objeto de uma análise específica, estabelecendo-se até mesmo a obrigatoriedade para a União de destinar o mínimo de 2% do orçamento para esse fim. Lembro que dispositivo dessa natureza já consta da Constituição Paulista, e deu lugar à Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), à qual deve ser atribuída grande parte do progresso industrial e tecnológico de São Paulo. Quando os mestres americanos declaram que a pesquisa deve corresponder a 5% do produto interno bruto (PIB), estabelecem um índice que está, por ora, além de nossas possibilidades, donde a cautela de estabelecermos "o mínimo de 2%".

5 — É necessário, por outro lado, corrigir-se o art. 179 da atual Constituição, para que se declare que também o ensino humanístico, e não apenas o científico e tecnológico, deve merecer o amparo do Poder Público. A norma ora vigente reflete um tecnicismo exagerado, que está em conflito com o conceito integral e pluralista de cultura. Prevalence uma setorização excessiva na concepção da cultura no Brasil, refletindo-se em "estamentos educacionais" que nos cabe desburocratizar.

6 — Sugiro, outrossim, que a Lei de Diretrizes e Bases, sendo uma lei estrutural do Estado, não deva continuar a ser uma simples lei ordinária. Ela devia ascender à categoria de lei complementar para que não possa ser mudada por minorias ocasionais no Congresso, sem demorado estudo do assunto.

7 — E, como já tive ocasião de dizer, cumpre acrescentar, no capítulo relativo à cultura, o seguinte: "Serão preservados os valores culturais dos silvícolas, sem prejuízo de sua progressiva integração na comunidade nacional".

8 — Não posso encerrar estas considerações, necessariamente provisórias, sem aludir à forma pela qual as Constituições de 1946 e 1967 disciplinaram o provimento dos cargos nos estabelecimentos oficiais, nos cursos médio e superior. Enquanto que a primeira, em seu art. 168, item VI, se limita a exigir concursos de "títulos e provas" para o "provimento das cátedras", a segunda altera o texto, falando em "concurso de títulos e provas" para "provimento de cargos iniciais e finais da carreira" (art. 175, § 3º, item VI).

Há, penso eu, nessa orientação, falta de adequação ao processo atual de formação do corpo docente e sua promoção na carreira. Como, hoje em dia, há cursos de Mestrado e Doutorado, e é bem possível que se venha a alterar a estrutura da carreira docente (a carreira dos professores universitários federais deveria ter, entendo eu, quatro graus: mestre, doutor, adjunto e titular, um a menos do que na USP, onde prevalece, com exagero, um quinto degrau), talvez seja preferível que se diga na Constituição, tal como foi proposto por mim, na chamada Emenda Figueiredo, que: "O provimento em cargos e funções da carreira docente, nos cursos médio e superior, quando se tratar de magistério oficial dependerá de concurso, de conformidade com o estabelecido em lei".

O texto atual peca por inadmissível extensão ao magistério de critérios mais próprios dos estamentos burocráticos comuns. Com a redação ora proposta, preserva-se a exigência de concurso, mas sem que a Carta Magna estabeleça desde logo uma forma de provimento não mais correspondente à atual formação do professorado: a especificação do concurso deve ficar a cargo de legislador ordinário. É claro que, com essa proposta, não se pretende dispensa de concurso, como foi maliciosamente afirmado, mas apenas des-

burocratizar um processo de provimento funcional que exige bem mais que a formalidade de "provas e títulos", pressuondo, gradativamente, provas de Mestrado e Doutorado, etc. Lembro-me, aqui, a ironia de Francesco Carnelutti quando soube que, no Brasil, se exige "prova escrita" para concurso ao cargo final de carreira. "*Come mai questo provino?*", indagava o jurista italiano, sorrindo.

Eis aí alguns temas, dentre outros, que poderiam ser lembrados, mas que me parecem os mais merecedores de nossa atenção, além daqueles que destaquei ao longo da presente exposição, naturalmente lacunosa. Muito obrigado.

1º DEBATEDOR

Caio Tácito*

Excelentíssima Senhora Ministra da Educação, demais integrantes da Mesa.

O papel de debatedor não é ordinariamente um papel simpático, porque pressupõe, de alguma forma, uma oposição ao expositor.

Aula tão brilhantemente proferida pelo Professor Miguel Reale não teria de minha parte a não ser adesão plena. Efetivamente ele conseguiu nos oferecer, a par de um panorama histórico das constituições brasileiras, a extração de princípios que nortearam esta evolução constitucional e inspiram o Direito Positivo. Apenas para não me furtar à missão que me foi delegada, eu me permitiria apenas aditar do que complementar observações que já estão implícitas em toda a exposição magistralmente feita, no sentido de destacar alguns aspectos que a

* O Professor Caio Tácito é membro do Conselho Federal de Educação.

visão panorâmica das constituições brasileiras nos pode oferecer e, num plano evolutivo, também a doutrina do Direito Constitucional.

Muito bem assinalou o Professor Miguel Reale como a Constituição do Império de 1824, e a Constituição da Primeira República, de 1891, foram extremamente sóbrias na inserção de princípios relativos à educação e, menos ainda, à cultura. A Constituição do Império praticamente se limitou a reproduzir o que já aparecia no preâmbulo da Constituição Francesa de 1791, quando ali se prescrevia a atribuição do Estado para o que se qualificou então de Socorro Público, ou seja, a de educar menores abandonados, amparar pobres enfermos e fornecer trabalho aos pobres válidos. E a Carta francesa acrescentava que também deveria se criar e organizar a Instrução Pública, de modo a que se tornasse comum a todos os cidadãos a gratuidade em relação ao que se chamou de ensino indispensável. Tais normas, de alguma forma, reaparecem no texto constitucional brasileiro do Império, em 1824, e se transpõem à Constituição de 1891. É que o País estava na fase em que se partia do absolutismo para a fixação, nas declarações fundamentais do homem, das liberdades básicas que preservavam os direitos de personalidade, os direitos políticos e os direitos civis, uma posição eminentemente abstencionista do Estado em relação a questões que se colocavam acima da mera relação jurídica individual.

A partir da Constituição Brasileira de 1934, assistimos ao reconhecimento de uma nova perspectiva do Direito Constitucional, em que se coloca, a par dos direitos individuais ou das liberdades públicas, a afirmação dos direitos sociais do homem. A evolução do último quartel do século XIX e, predominantemente, os grandes movimentos políticos do século atual, evidenciaram a contradição de uma

igualdade jurídica formal entre pessoas aparentemente colocadas em um plano de igualdade, mas em verdade desniveladas em sua posição social. Conceitua-se então a presença, por exemplo, da norma trabalhista, toda a formação do Direito do Trabalho, com a consagração de princípios que vão progressivamente implantando a segurança social do trabalhador. Esta tendência de abertura para a questão social traz, igualmente, para a intimidade da Constituição o direito à Educação e o direito à difusão da Cultura. Este fenômeno de expansão do Estado para abranger relevantes necessidades sociais vai valorizar, nos textos constitucionais, a afirmação de princípios que assegurem, segundo declara o texto brasileiro de hoje, a Educação como um direito de todos, como um dever do Estado, ou o desenvolvimento da Cultura pela ação da autoridade pública. O exemplo é muito próprio para que possamos destacar um aspecto não raro colocado como contraditório, ou seja, que os direitos sociais, exprimindo um processo de intervenção do Estado e, portanto, um grau de limitação das liberdades tradicionais, importariam em oposição aos direitos individuais, a ponto de minimizá-los ou excluí-los. Muito ao contrário, parece-nos que a atração para o campo dos Direitos Sociais, de deveres educativos e culturais do Estado, demonstra claramente um processo de aprofundamento e de maior eficácia das liberdades individuais. Assim como, no plano econômico, a liberdade de contratar convive com a intervenção do Estado visando ao reequilíbrio de forças socialmente desiguais, a prestação de assistência educativa pública ou a realização de atividades culturais pelo Estado são formas de concretizar liberdades públicas que marcam o liberalismo político, como a liberdade de informação, a liberdade de pensamento, a liberdade de expressão, em suma, os direitos da personalidade. Os direitos

sociais do homem vão facultar um grau de acesso aos benefícios da Educação e da Cultura, que importam na plenitude dos direitos individuais.

A moderna expansão dos direitos humanos mais ainda se dilata acrescentando-se às liberdades e direitos individuais e aos direitos sociais aquilo que veio a chamar-se de direitos coletivos ou direitos difusos, direitos que não têm um titular certo, que não exprimem uma relação de direito subjetivo, ou seja, direitos que pertencem a muitos e por isso não pertencem a ninguém individualmente.

Toda a problemática atual do Direito Público, inclusive em seus aspectos processuais, se está aperfeiçoando para a garantia da defesa do homem em face às agressões e valores sociais difundidos na sociedade, entre os quais se destaca a proteção ao meio ambiente e a valores da Cultura, como, por exemplo, a proteção ao patrimônio histórico ou artístico.

Recente projeto apresentado ao Congresso Nacional atribui legitimidade processual a pessoas jurídicas — e não somente ao cidadão (como prescreve atualmente a Constituição, no tocante às ações populares) — de modo a permitir que entidades de classe, representativas de interesses comunitários, possam promover a responsabilidade civil do Estado por danos causados ao meio ambiente.

As características atuais de ampliação sobre as liberdades fundamentais do homem, não são apenas emergências episódicas do Direito Constitucional. O Direito Comparado, evidenciando nas Constituições mais recentes, como igualmente nos documentos internacionais, a presença dos direitos sociais, e já agora dos direitos difusos, importa em levar até as suas últimas conseqüências aquilo que os convencionais de Philadelphia indicavam como “a busca da felicidade” (*pursuit of happiness*), como prolongamento dos princípios da igualdade e da fraternidade,

incorporados ao texto constitucional francês. Não é outro o sentido de conquista do direito à educação, à cultura e à formação da personalidade do homem, não se confinando na defesa de seus recursos materiais, nem se contendo na garantia do trabalho, da remuneração, da preservação da saúde ou na garantia contra riscos de vida ou de invalidez, para também afirmar os valores culturais e educacionais como integrantes da própria essência da personalidade humana.

Creio, portanto, que o largo passeio minucioso com que o Professor Reale nos deliciou, mostrando ponto a ponto o que as constituições brasileiras foram progressivamente incorporando ao seu texto, exprime a tendência característica do moderno Direito Constitucional no plano de afirmação ampliativa dos Direitos fundamentais, tal como acima referido.

Outro aspecto que ele também afluorou, com a autoridade de sempre, é o equilíbrio que se afirma na Constituição entre o princípio da ação do Poder Federal e a preservação da autonomia do Estado, ou do Município.

É que a Constituição cria realmente uma polarização — que me parece extremamente feliz — de um lado, com a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e editar (como já previa a Constituição anterior) o Plano Nacional da Educação, ou seja, a determinação unificada da política educacional e, de outra parte, consagra a descentralização executiva, com a prevalência dos sistemas estaduais de ensino, cabendo a União a tarefa suplementar.

Dessa forma, enquanto se assegura, em termos programáticos, a unidade nacional, valoriza-se a noção de sistemas estaduais, que atendem às peculiaridades próprias de cada região geo-educacional, notadamente nas atividades de ensino de

1º e 2º graus, que se devem aproximar ainda mais das demandas das comunidades locais.

Merece relevo, ainda, o restabelecimento, com a chamada Emenda João Calmon, da vinculação de parcelas determinadas da arrecadação de impostos com investimentos na manutenção e desenvolvimento do ensino, a cuja exegese o Conselho Federal de Educação dedicou estudo especial.

O Professor Miguel Reale nos trouxe, nas suas últimas observações — que ele modestamente não quis chamar de conclusões, e que eu diria são em verdade provocações, no sentido de que suscitam idéias a serem meditadas por aqueles que têm a missão de educar ou de dispor sobre as normas educativas — vários aspectos que me parecem extremamente relevantes. E, entre esses, eu me permitiria destacar dois ou três que merecem, a meu ver, meditação ainda mais aprofundada. O primeiro deles, quando cuida da previsão específica, no texto constitucional, do ensino humanístico. Não deve realmente a Constituição atribuir prioridade ao ensino tecnológico (como poder-se-á entender em face do art. 179, parágrafo único), omitindo-se em prestigiar o ensino humanístico. É que estamos vivendo uma fase — que Daniel Bell chamou da “passagem para a sociedade pós-industrial” — em que o conhecimento tecnológico não se pode distanciar do domínio das idéias gerais, com vistas à sociedade do futuro, sociedade eminentemente voltada para a economia terciária, de prestação de serviços, que deve ter como lastro a atividade especulativa.

Outra conclusão relevante consiste em que se deve valorizar a noção de pesquisa. Sabemos que as normas programáticas na Constituição não são por si mesmas operantes, que elas não geram, de imediato, conseqüências práticas no sentido de que se canalizem recursos para essa

ou aquela modalidade de despesas estatais. Mas creio que a ênfase a ser dada na própria Constituição à ambivalência (que a Lei de Diretrizes e Bases coloca como fundamental) permitirá que se torne realidade o casamento indissolúvel entre ensino e pesquisa que deve ser o clima permanente na vivência universitária.

Finalmente, também a idéia de que a LDB mereça qualificação como lei complementar. Se é verdade que a Constituição não tem uma definição específica do que seja lei complementar ou do que não o seja, a própria terminologia exprime uma certa opção valorativa, e, pelo procedimento legislativo, assegura um grau de estabilidade que — como bem o acentuou o Professor Miguel Reale — é altamente valioso para a legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional. Aqueles dentre nós que são chamados a se manifestar sobre projetos de lei — e eu vejo aqui o meu querido colega Navarro de Britto, que comigo padece na Câmara de Legislação e Normas estudando sucessivos projetos de lei — sabemos como é quase angustiante conviver com as tentativas de emendar a LDB, unicamente sob a inspiração de interesses meramente locais, emergenciais ou circunstanciais. A Constituição Federal, atribuindo caráter de lei complementar às normas sobre Diretrizes e Bases da Educação, garantiria uma continuidade das opções sobre a política educacional e o planejamento da educação nacional.

Uma única ressalva ousou fazer às palavras do Professor Miguel Reale quando sugere a suspensão expressa da exigência de concurso de provas e títulos para provimento de cargos finais da carreira do magistério oficial. Se, em tese, são válidas suas considerações, prefiro manter-me fiel ao sistema vigente, que melhor se coaduna, a nosso ver, com a autenticidade da escolha pelo sistema do mérito.

Na improvisação do momento, são

estas as observações que eu me permito fazer apenas para não me omitir à convocação que aqui me trouxe, repetindo que, quanto à exposição notável do Professor Miguel Reale, eu não teria a acrescentar senão o meu aplauso.

Muito obrigado.

A Professora Lena Castello Branco: Felicito o Conselheiro Caio Tácito pela brilhante exposição que seria na verdade um debate, mas que complementou em muitos aspectos a exposição igualmente brilhante proferida pelo Professor Miguel Reale... Dando prosseguimento à Mesa-Redonda, fará uso da palavra o Professor Alfredo Bosi que discorrerá sobre "As Idéias Culturais na Constituição Brasileira". Com a palavra, portanto, o Professor Alfredo Bosi.

2º EXPOSITOR

Alfredo Bosi *

Excelentíssima Senhora Professora Lena Castello Branco Ferreira Costa, Diretora-Geral do INEP; Ilustríssimos colegas que me precederam e vão suceder-me: Professor Miguel Reale, Professor Caio Tácito, Professor João Gualberto Carvalho Menezes, Professora Mirthes Alonso, Professora Maria Helena Silveira.

A minha primeira idéa ao receber o convite do INEP foi percorrer os textos das Constituições e verificar o que é que estes textos dizem a respeito da Educação, da Cultura e das obrigações do Estado. Efetivamente, embora seja um professor de Literatura Brasileira e não esteja afeito à linguagem jurídica, tive que enfrentar o cipoal dos textos, e fiz a trans-

crição de todos eles. Deploravelmente eu não conhecia, por não termos tido ocasião de nos comunicar, o trabalho que estava sendo empreendido pelo Professor Miguel Reale, e que acabou de ser lido e finalmente comentado e debatido com muita perspicácia pelo Professor Caio Tácito, de sorte que esse levantamento inicial será escusado fazer. Até para mim, para todos nós foi excelente que o primeiro passo de debate tenha sido a exposição das leis na ordem cronológica e pontuado com os comentários de caráter jurídico e social do Professor Reale e do Professor Caio Tácito.

Então o que me parece que neste momento eu possa realizar, é a segunda parte do meu trabalho que está escrita, mas que vou procurar de certo modo resumir, em que faço alguns comentários sobre as várias Constituições pontuando ou contrapontuando alguns elementos.

É o que eu passo a fazer, dando por conhecido ao auditório o *corpus* legal que nos regeu, nos tem regido e que nos rege, que é o *corpus* que vem desde a Constituição Imperial de 1824.

Uma primeira idéia geral, que me veio da leitura dos textos constitucionais, é que a nossa história, num conjunto tomado desde a Constituição de 1824 — Constituição do Império — até hoje, se analisada do ponto de vista dos valores, das perspectivas do legislador, oscila entre aquelas duas grandes tendências que, neste século, o século XX, acabaram até polarizando nações e produzindo divisões que nos parecem insanáveis, isto é, a oscilação entre o liberalismo clássico, ou neo-liberalismo, e as suas várias formulações, e uma outra posição, que seria a exigência da responsabilidade social por parte do aparelho do Estado precisamente. Do Primeiro Império à República Velha — que têm mais semelhanças do que se possa imaginar, quando vistos no conjunto, olhados do alto, há muita seme-

* Alfredo Bosi é Professor-Adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP).

lhança na estrutura social — a tendência progressiva da legislação educacional foi a de assegurar ao cidadão a possibilidade formal de exercer a sua liberdade perante o Estado, que é outra forma de dizer aquilo que o Professor Caio disse em linguagem precisa e jurídica. Quer dizer, a tendência realmente era essa: assegurar ao cidadão a possibilidade formal de exercer a sua liberdade perante o Estado. Daí esse caráter que nos parece rarefeito nas legislações iniciais. Parece-nos que falta a essas legislações um conteúdo concreto do que seja educação e do que seja cultura. Mas certamente não estava na preocupação do legislador precisar este conteúdo. De sorte que as tônicas recaem na gratuidade da educação primária, que é o primeiro passo para a vida do cidadão — às vezes, o primeiro e último — e a sua laicidade, quando ministrada em estabelecimentos públicos. É o progressivo deslocar-se do Estado Moderno das suas bases religiosas, ou seja, das suas vinculações mais estreitas com, no caso particular do ocidente, em que estamos incluídos, com, repito, a Igreja Católica, que foi o grande Ministério da Educação e Saúde durante o período colonial. Quem fazia educação, quem fazia cultura, quem tomava conta da saúde era a Igreja. Eram as ordens, eram as congregações enfim, no caso nosso, era a Igreja Católica e o Estado através de apoios que naturalmente dava à Igreja, pois estava vinculada ao Estado também de forma institucional, mas o Estado frequentemente se exonerava desta imensa obrigação, que hoje nos parece central, e que então era atributo da Igreja. Com a fratura de 89 — a grande fratura da história contemporânea — e com a vitória de um pensamento leigo e às vezes abstratamente divisor de águas, o espírito legislador se concentrou na defesa da laicidade. Aliás, o que está acontecendo na França hoje — o que se lê e os jornais mostram

— é a recrudescência de um espírito que procura reafirmar os direitos da educação privada e dentro de uma sociedade pluralista. Enfim, hoje a coisa é muito mais complexa, mas mostra às vezes a continuidade, a permanência de estruturas, no caso, serviços que não podem ser totalmente centralizados pelo Estado. Ressaltando esses dois elementos que aparecem nas Constituições de 1824 e 1891, teríamos: a fixação de um sistema público de ensino primário, que continuou presente e cada vez mais oneroso e necessário para o Estado; e a laicidade, que, como o Professor Reale mostrou muito bem, era o sinal dos tempos.

Convenha-se que, enquanto responsabilidade do Estado, era muito pouco e que esse mínimo representava no fundo um dado de base social e econômica, isto é: apenas uma pequena minoria poderia aspirar aos estudos posteriores ao primário. O Estado Imperial, assim como o Velho Estado Republicano, não se sentia pressionado a avocar a si o dever de ministrar gratuitamente o ensino médio e superior, vale dizer, não parecia uma necessidade social criar um sistema de ensino secundário. O ensino secundário foi totalmente aleatório no século passado. A primeira Lei Orgânica do Ensino Secundário é uma lei posterior a 1930. Quer dizer que só depois de 30 — neste ponto, 30 é um marco, o grande marco da sociedade brasileira, com todas as contradições e tempestades que essa afirmação possa provocar — o Estado percebe que ele tem realmente necessidade de chamar a si uma responsabilidade que o Estado pré-trinta parecia não precisar condicionar, porque o número dos que postulavam realmente o ensino superior era tão limitado à oligarquia, que ela mesma resolvia pelos seus próprios meios. O ensino superior era extremamente limitado, e o secundário não tinha sido sequer disciplinado. É a partir de 30 que o ensino

secundário passa a ser, cada vez mais, uma realidade substancial no ensino brasileiro. Tanto é verdade que só em 34 a lei trata especificamente de propor “tendência à gratuidade” nos ramos posteriores ao ensino primário. Eu acho essa expressão feliz; ela deveria voltar aos textos constitucionais, pois é mais progressista do que as que vieram depois. O ensino primário público obrigatório e o ensino posterior ao primário com **tendência à gratuidade**, porque aí realmente faz-se um equilíbrio muito necessário entre o que se chamaria de Estado responsável, o Estado absenteísta, que quer realmente desonerar-se das suas responsabilidades (embora não se desonere da função de cobrar impostos sobre a população), e o Estado totalitário, que evidentemente quer avocar a si toda a responsabilidade e não permite uma alternativa. Então, a Constituição de 34 (neste ponto estou de pleno acordo com o Professor Miguel Reale, e procuraria até fazer uma interpretação social) nos parece mais feliz porque, em primeiro lugar, ela soprou com os ventos de 30, quer dizer, a reformulação de 30, procurando golpear a oligarquia e procurando criar o Estado Moderno, no Brasil, o Estado que representasse realmente algo mais do que apenas uma classe, aquilo a que Celso Furtado chamou de “clube dos fazendeiros”. A Revolução de 30, os tenentes, tudo aquilo que significava desejo de renovação estava soprando; em 34 as coisas se tornaram mais complexas e mais delicadas porque tinha havido 32 também, quer dizer: Manifesto de Pioneiros, grupos que procuravam pensar a educação num sentido lato. Assim, 34, com seus constituintes do Brasil inteiro, representa, senão uma síntese, uma conjunção de responsabilidade social (espírito de 30, fundamental) com o desejo de respeitar os direitos individuais, o que ainda era a herança positiva do liberalismo pré-30. Por isto eu acho

tão rica a Constituição de 34, porque de fato na minha leitura encontro locuções mais progressistas do que encontro nas de 46 e 67/69. É preciso pensar: por quê? Porque evidentemente a lei se formou num embate em que, tanto as tendências centralizadoras de 30, como o espírito democratizante de 32, ou posterior, acabou encontrando fórmulas. Oxalá se restituisse essa idéia — tendência à gratuidade — apenas isso, sem outros elementos que possam desequilibrar e fazer voltar atrás essa idéia tão democrática, tão feliz.

Os cidadãos brasileiros — ainda comentando o problema de desigualdade das Constituições — iguais perante a Lei, aqueles cidadãos, genéricos e abstratos, eram apenas os eleitores qualificados. Os eleitores eram qualificados pelos bens, desde o Império — os homens bons da Colônia — e pela cultura (o próprio direito à alfabetização já era uma condição prévia). Fora desse número restrito de eleitores qualificados (como eu chamaria os cidadãos), junto à massa dos pobres e dos escravos o Estado não precisava fixar responsabilidades, a não ser as de compra e venda.

Porque, é curioso, todas as teorias liberais nasceram no Estado oligárquico. Para o Estado oligárquico-liberal as necessidades de prestação de serviço também se regulavam sem maiores problemas. Agora, com as transformações decorrentes da modernização, da urbanização e da imigração (e eu aqui me incluo entre as pessoas cujos parentes vieram na onda de imigração italiana do fim do século passado), aceleradas depois da 1ª Guerra Mundial, a isenção liberal tornou-se vulnerável, até que, com a crise de 29 e com a Revolução de 30, patenteou-se a absoluta defasagem do estrato oligárquico em relação às necessidades do operariado e da classe média em crescimento. É sintomático que só em torno de 30 o pólo da responsabilidade social comece a mu-

dar os títulos, os artigos e os parágrafos da lei. Então, e só então, introduz-se no corpo da Constituição um título chamado "Da ordem econômica e social", em que se encarregam as indústrias e as empresas agrícolas de proporcionar ensino primário gratuito a seus empregados analfabetos. Então, e só então, incumbe-se a União de fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País. Então, e só então, institui-se como norma do Plano Nacional de Educação a "tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário", como já disse, "a fim de o tornar mais acessível". Finalmente, então, e só então, prevê-se uma dotação orçamentária para a educação por meio de percentuais fixos, que durante muitos e muitos anos permaneceram os mesmos: 10 e 20. Não caberia examinar aqui tudo o que se fez em matéria de legislação de ensino paralelamente à elaboração das leis magnas, mas é instrutivo lembrar que a Constituição de 34, acaloradamente discutida por uma Assembléia Constituinte, foi precedida de numerosos decretos do Governo Provisório, que organizavam, por exemplo, o ensino secundário e o ensino comercial, antes parcelados e privatizados. Muitos dos que aqui se encontram conhecem toda a atividade do Ministro Capanema, como ela foi bastante eficaz em termos da institucionalização, por exemplo, do ensino secundário.

Agora eu passaria para uma análise de fatos relacionados a essas iniciativas do Estado pós-30. Li algumas informações estatísticas que mostram, por exemplo, que houve, depois de 30, uma orientação constante do Governo Federal no sentido de estender os anos de escolarização gratuita, multiplicando o que se convencionou chamar as **oportunidades de acesso à escola**. Um livro precioso como informa-

ção básica, **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, de Otaíza Romanelli, mostra, por exemplo, que enquanto a população geral do País passou de 30 para 41 milhões, aproximadamente, de 1920 para 1940, a matrícula nas escolas primárias no mesmo período cresceu de 1 para 3 milhões de alunos, o que, em termos percentuais, significa que a população geral nesse vintênio cresceu cerca de 37% e a população escolar primária cerca de 200%. No vintênio seguinte, 40-60, a população geral passou de 41 para 70 milhões, com um aumento, portanto, de 70%, ao passo que a matrícula no nível primário passou de 3 milhões para 7,5 milhões, com um aumento de 150%. Quer dizer que houve nesse período (ver trabalho do Professor Celso Beisiegel sobre a democratização das oportunidades), de fato, numericamente, uma multiplicação de oportunidades no sentido de possibilidade de entrada no curso primário. É claro que outras estatísticas devem ser lidas para complementar este dado, para mostrar que, infelizmente, a lei da educação formal caminha de um lado e a sociedade de um país subdesenvolvido não a acompanha.

Então, o que é que acontece? Os elevados índices de repetência e de evasão, que são ainda verdadeiras calamidades para nosso ensino. Quer dizer, começa-se no 1º ano, depois se cai sensivelmente; são pouquíssimos os que completam a escola primária e, daí por diante, a evasão só cresce. O espírito do legislador é um espírito do **dever ser**; é o espírito dos valores, do que deve ser. Naturalmente a realidade social, que transcende a boa vontade do legislador, não dá os pré-requisitos fundamentais para que aquela própria boa vontade legal se transforme numa realidade atual. Mas isso ultrapassa a boa vontade do legislador em educação. Este deverá lutar mesmo pelo **dever ser**.

Voltando ao "espírito das leis": a

Constituição de 34 me parece o grande marco da tendência à democratização escolar, e não por acaso. Elaborada sob a tempestade das modificações institucionais que se seguiriam à Revolução de 30 e, ao mesmo tempo, permeada da vontade que tinham vários constituintes de ressaltar as liberdades democráticas em face de um processo de centralização, já em andamento, a Carta de 34 compõe um equilíbrio, que o tempo mostrará precário, entre essas conquistas liberais do século XIX e as necessidades objetivas das classes pobres que já vinham sendo objeto de uma Legislação Trabalhista nova e implantada firmemente nos primeiros anos do Governo Provisório.

O equilíbrio entre posições liberais e posições reformistas, tentado em 34, irá, como se sabe, romper-se em duas vertentes opostas, ambas "enviesadas" e perigosas: o **centralismo autoritário** da Carta de 37, que instituiu o Estado Novo (mantendo a linha trabalhista de 30), e o **liberalismo neoclássico da Constituição de 46**, que refreou certas tendências autocráticas de 37, mas se mostrou muito tímido, ou menos sensível às responsabilidades graves e urgentes que o Estado precisava tomar em uma formação social colonizada e subdesenvolvida, sensibilidade que, ao contrário, orientara claramente a Administração Central no período 30-34.

Nesse ponto precisamos dizer que a Constituição de 46, que foi o momento de uma onda redemocratizadora, fundamental, depois da guerra, não significou, porém, a retomada de uma idéia de educação popular, de democratização econômica... Talvez não pudesse significar (a gente não deve fazer julgamentos assim prementórios da história progressa, porque, evidentemente, os contextos é que devem mostrar os limites), mas podemos comparar e mostrar que 34 era um ponto de equilíbrio entre a estatização e certas idéias neoliberais; 37 era evidentemente a

idéia da centralização autocrática; e 46, reagindo à lei imediatamente anterior, ou seja, inclinando-se para uma democratização dos poderes, se mostrou tímida em vários aspectos (os que entendem de leis trabalhistas me dizem isto frequentemente). A Constituição de 1946 pouco inovou em relação ao que havia acontecido de 30 a 45, mesmo no ponto vital, nodal, da liberdade sindical: a CLT ainda vigorou a partir de 1946 quase como estava. É uma grande Lei, é uma Lei que representou um progresso enorme em face do Estado oligárquico, mas em alguns tópicos — sobretudo quanto à liberdade sindical — ficou tal e qual em 1946.

A Lei de 46, menos do que se possa pensar, às vezes, quando se faz uma análise muito eufórica do movimento redemocratizador de 45, foi tímida em relação a problemas de transformação da sociedade e mesmo a problemas de aplicação da lei. Os limites dessas constituições todas são limites de um país pobre, com um Estado neocapitalista. Não é só o Brasil que vive isto; é todo o Terceiro Mundo.

O neoliberalismo lançado depois da II Guerra Mundial não conseguiu enfrentar o fato básico de que a sociedade brasileira era uma sociedade em que 1/4 da população, pelo menos, vivia fora do círculo da cidadania. Uma sociedade, agora com 120 milhões de habitantes, em que 30 milhões, dizem os economistas, são absolutamente pobres, efetivamente é um desafio para a legislação. A legislação tem que ser infinitamente mais responsável do que acontecia em 46, quando esse dado brutal não entrava em linha de conta. De fato, nós todos aqui desejamos ardentemente uma Assembléia Constituinte que venha repensar a fundo o problema da responsabilidade do Estado em face da educação, e acredito que este debate esteja veiculando idéias, propostas que deverão cedo ou tarde entrar nas

comissões jurídicas e, se houver uma Constituinte nova, com qualquer das forças políticas que estão aqui — algumas promissoras outras ameaçadoras — que venha com a idéia da responsabilidade do Estado em face da educação.

Uma proposta legal como a que consta do art. 150, parágrafo único, alínea b, da Constituição de 34 (“**Tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível**”), se devidamente regulamentada e provida de meios financeiros, traz em si um conteúdo de democracia sócio-econômica mais rico do que a formulação paralela da Constituição de 46, constante no art. 168, item II: “**O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.**” Este é praticamente o espírito que ficou até depois, para a Constituição 67/69. Eu prefiro a formulação de 34, pois ela era mais aberta, mais flexível, mais progressista, e porque a Constituição de 46 abre a porta legal para algo que me parece muito problemático, que é o ensino público pago. Haveria dois ensinos públicos: o pago e o gratuito. Eu acho que o fato do “ensino público pago” não ter sido regulamentado até hoje (e o Professor Reale mostra que não se deva regulamentar na Constituição, pelo que eu entendi), passados quase 40 anos da sua instituição virtual, significa que os sucessivos governos não o julgaram oportuno, nem prudente ou nem simplesmente justo, porque a realidade maciça da pobreza brasileira acabou inspirando outras leis, que foram incluídas na Constituição de 69, ou emendas, cujo espírito é firmar a responsabilidade do Estado. Senão, vejamos: A Constituição de 67 (emendada em 69) dispõe no seu art. 176, § 3º, item II: “**O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais**”.

Eu acho que essa Lei de 67/69 foi uma grande conquista em relação à Constituição de 46, e no fundo, concretamente, socialmente, o Estado como um todo está procurando responsabilizar-se, ainda que a Constituição, pelo seu espírito neoliberal, se incline para o ensino secundário e superior público, mas pago. Na verdade, o Estado, pressionado pela realidade, pelo bom senso dos legisladores, acabou se direcionando numa linha de responsabilidade.

Ao especificar a idade do aluno do primeiro ciclo, “dos sete aos quatorze anos”, a Lei, na prática, incluiu o antigo curso ginasial (que se cursava, em geral, dos onze aos quatorze anos) na faixa da obrigatoriedade e da gratuidade, quando se trata de ensino oficial. Estamos na linha da “democratização das oportunidades”, herdada da Revolução de 30 e da Constituição de 34, atentas às necessidades das massas. A regulamentação da Lei deu-se em 1971 com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto, que instituiu, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos. Consagrou-se um modelo de “escola única” que as nações avançadas, capitalistas e socialistas, já realizaram há tanto tempo, e finalmente chegou até nós com bastante atraso, pois soltar o aluno de 11 anos fora da escola pública é catastrófico; quem conhece a periferia de São Paulo sabe o que significa isso. Então, que a escola continue até os 14 anos e una os famosos 1º e 2º ciclos é uma grande conquista, que foi realizada recentemente e até um pouco ao arripio do espírito não-intervencionista que aflora na Constituição de 1946.

Mas, em um certo sentido, o que se conquistou por esse dispositivo tende a desequilibrar-se no item IV do mesmo art. 176, § 3º, que preceitua: “**O Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de**

bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará.”

Esperamos que a próxima Assembléa Constituinte derogue esse item. O Poder Público não deve cobrar de cada cidadão (no caso, o adolescente de 15 a 24 anos, que faz o curso colegial, ou o curso superior em universidade pública) o que pode auferir através de taxas especiais e proporcionais às rendas de todos os cidadãos economicamente ativos da Nação. Cabe às organizações privadas, isto é, aos colégios e às universidades particulares (já contempladas na Constituição por “amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos”, art. 176, § 2º) cobrar dos alunos as respectivas despesas de instrução. Sistemas diferentes, práticas diferentes. O grau de responsabilidade do Poder Público não se equipara ao grau de interesse de uma escola privada, que é uma empresa em si mesma provisória e isolada como qualquer firma industrial ou comercial. As universidades estaduais e federais, assim como os colégios estaduais que ministram 2º ciclo, são serviços públicos sustentados continuamente por toda a Nação: eis a diferença.

Essas universidades estaduais e federais, assim como os colégios, são serviços públicos que têm que ver garantida a sua continuidade por uma provisão orçamentária que venha das taxas de toda uma sociedade. Misturar os dois sistemas e privatizar o estatal parece perigoso. Vamos conservar os dois sistemas separados, cada um com as suas águas. O sistema particular, que até deve ser protegido pelo Estado com isenção de impostos, etc., e o sistema público, provido de recursos próprios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa as diretrizes e bases da educação nacional”, promulgada pelo então Presidente João Gou-

lart), que julgo deva ser incorporada de algum modo à Constituição, também vai nessa linha, e diz, no seu art. 92, do título XII: “A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.”

Por esse artigo aumentava-se o percentual mínimo previsto na Constituição de 46, que era de 10%, no caso da receita da União, percentual que já vinha regulado, aliás, na Constituição de 34, art. 156. Mais recentemente, a chamada Emenda Calmon, isto é, a Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983, incluída na Constituição de 67/69 como § 4º do art. 176, também dispõe sobre os recursos orçamentários alocáveis ao sistema de ensino.

Infelizmente a Ministra não está aqui presente, mas eu quero crer que haja uma certa dificuldade de regulamentar esta Lei, talvez dificuldade de caráter financeiro. A Lei fala em 13% no seu art. 176, § 4º: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.”

Parece-me, pelo que tenho lido nos jornais, que essa alocação está encontrando dificuldades, mas acho que a pressão das necessidades vai — como dizia Leonardo Da Vinci, “necessidade, mãe da Ciência” — criar uma técnica de administração para que esses 13% e outros mais venham ao seu destino justo.

Como facilmente se pode deduzir do cotejo feito na legislação federal sobre ensino, sobretudo a partir de 1930, eu diria que coexistem no espírito dos legisladores duas vontades contraditórias: a de se responsabilizar pela instrução gratuita do maior número possível de cidadãos, e

a de transferir parcialmente para o sistema privado esse mesmo ônus. Para alguns está em jogo o contraste de duas doutrinas: a intervencionista, sustentada pelo "espírito de 30", e a neoliberal, alimentada sobretudo pelo "espírito de 46". Para outros, entre os quais se inclui o autor destes comentários, essa oposição doutrinária recobre um dilema mais fundo e substancial: o Estado se responsabiliza, ou não, pelos serviços de educação e pesquisa que possam atingir a maioria do povo brasileiro?

Enfim, como última reflexão, convém ter claro em nossa mente que a questão do ensino público não se resolverá jamais automaticamente por um acréscimo (embora desejável) do percentual atribuído à educação nos textos da Lei Magna. O acesso aos bens culturais, aos bens espirituais, hoje, em todo o mundo, é tão desejado como a sobrevivência material mais imediata, dizia o escritor Alberto Moravia no prefácio de uma obra que quase se pode considerar como sublitteratura, mas que é um documento extraordinário — *Quarto de despejo*, de Carolina de Jesus, favelada que escreveu a sua vida, e que foi traduzida para o italiano. Moravia diz o seguinte: Essa mulher, essa favelada, tem fome de alimento, mas tem fome de cultura porque esta é a grande fome das massas no século XX. Existe uma fome de cultura, ela tem fome de dizer, de exprimir-se com o mesmo ímpeto com que ela vai catar no lixo os restos para a alimentação.

O Ministério da Educação, um órgão que deve prover bens materiais e espirituais, evidentemente tem que estar no mesmo nível que qualquer outro ministério ou secretaria que esteja preocupada com os chamados bens infra-estruturais. Não dá mais para dividir as coisas. É preciso agir juntamente em todas as frentes. Embora o espírito seja em si próprio a liberdade, e eu acredito nisso, ele

tem que encarnar-se; o verbo tem que encarnar-se. Então, na sua encarnação, e eu acredito profundamente que o espírito tenha que encarnar-se, e as nossas raízes cristãs estão dizendo isso com extrema clareza, essa encarnação do espírito de liberdade exige, no Brasil, uma série de reformas que estão sendo adiadas, mas que são absolutamente necessárias. A começar pela reforma tributária, a reforma agrária, talvez o salário-desemprego, reorientação dos investimentos públicos, negociação da dívida externa, enfim, esses assuntos que estão aí em pauta e que não me cabe agora desenvolver, mas que estão entre as linhas de nossa fala, estão como que em uma espécie de pano de fundo sobre o qual se recortam todas as idéias sobre educação.

Eu acredito que muitos problemas financeiros com que se debate o Ministério da Educação, problemas ligados à manutenção da rede oficial de ensino, que cresceu tanto nos últimos anos, parecem incontornáveis, mas talvez se possam resolver com maior facilidade se se atacar de frente todos os desequilíbrios infra-estruturais que estão expostos hoje a olho nu.

Agora, eu lembro que me incumbiram de discorrer sobre um assunto de que falei muito indiretamente, que é a cultura. Na verdade, acho que as Constituições têm que ser genéricas a respeito da cultura. Genéricas e formais. Não lhes cabe, a elas, e ao legislador, precisar o que seria o conteúdo da cultura. Cabe, isto sim, como diz o Professor Reale, dar as condições para a pesquisa tecnológica, para a pesquisa humanística. É isto que cabe ao Estado, porque a cultura se fará por si no jogo, no embate das idéias e dos valores. Efetivamente, as Constituições, eu acho justo que elas sejam, até certo ponto, genéricas, e que, até certo ponto, pareçam indeterminadas. Como é que elas podem determinar os conteúdos cultu-

rais? É bom que elas sejam indeterminadas, porque indeterminação é um princípio de liberdade, e, nesse sentido, nas nações democráticas, julga-se que a função do Estado seja realmente a de subsidiar, subvencionar, dar aqueles mínimos materiais, e deixar que a cultura, como o espírito, caminhe por si. São essas as considerações que faço, pedindo desculpas pelos elementos repetitivos que necessariamente precisei integrar.

2º DEBATEDOR

Maria Helena Silveira *

Eu me coloco mais ou menos na posição do Professor Caio Tácito: também não acredito que debatedor seja uma pessoa que tenha que entrar em confronto ou procurar algum ponto que tenha sido omitido pelo expositor. Essa nossa situação de brasileiros, graças a Deus, fez com que, apesar de o Professor Bosi ter encaminhado a sua palestra para que eu pudesse conhecê-la antes, pelos percalços naturais do correio ela não me chegou, e eu, de alguma maneira, pensei muito mais no sentido prospectivo, porque acreditei, quando o INEP me convidou para vir debater, que o que nós começamos hoje fizesse parte, também, de um início de reflexão para irmos apurando as nossas cabeças e o nosso modo de pensar diante da possibilidade, que parece próxima, de termos uma Assembléia Constituinte e de que esses assuntos venham a ser debatidos mais amplamente.

Quando me propuseram que eu fizesse o debate das idéias do Professor Bosi, cujas obras conheço bastante bem, por-

que nós trabalhamos na mesma área, acreditei que não seria absolutamente problema, porque é um trabalho que acompanho há muitos anos, inclusive em vários níveis... Mas, pensei na Revista do INEP e me pareceu que era importante que trouxesse algumas coisas sobre as quais venho refletindo há bastante tempo. E algumas delas se apóiam no que já foi dito nesta Mesa. Parece-me muito claro, como o Professor Caio falou, que além do direito do cidadão, nós temos que garantir os direitos sociais — essa coisa que é tão difusa e que é tão difícil. Quer dizer, nós ainda temos associações de classe que não têm força. Diante da Justiça, ainda é preciso que cada pessoa se coloque como indivíduo, e é um pouco por aí que passa mesmo a minha reflexão, em cima do que os meus antecessores falaram nesta Mesa. Senti mais uma vez se configurar aqui, entre nós que somos de meios acadêmicos, uma dicotomia que vem permeando toda a cultura brasileira desde tempos imemoriais. Nós temos nitidamente uma consciência de cultura de classe. Nós somos a elite brasileira de alguma maneira. E, em nenhum momento nos colocamos aqui como imersos, pertencentes e constituintes do povo brasileiro, que tem uma cultura da qual a universidade se apropria para estudos e teses, mas que não é colocada dentro dos currículos da sala de aula, o que faz com que o nosso aluno seja mais facilmente colonizado ao longo dos seus anos de escolarização do que se ele tivesse consciência de ser brasileiro. É um assunto delicadíssimo porque caminhamos pelo fio da navalha, na vertente de um nacionalismo que pode descambar para a direita ou para a esquerda. E já tivemos os exemplos trágicos da década de 30, em que esse nacionalismo descambou nitidamente para os caminhos da direita, que foram desembocar em 37. A cultura de massa — que é outro pólo para o qual queria alertar — se opõe tam-

* Maria Helena Silveira é Diretora da Faculdade de Educação Artística do Instituto Metodista Bennett.

bém à nossa dita "cultura acadêmica" ou "de elite"; vemos que o nosso povo sabe mais, conhece mais e reflete melhor sobre qualquer cultura, fundamentalmente sobre a cultura norte-americana, que lhe vem através dos veículos de comunicação de massa, do que sobre a cultura brasileira. Fiz essa experiência durante anos, e me lembro que há uns anos atrás — 75 ou 76 — numa palestra em Resende, havia uma metade de auditório de alunos da Academia Militar das Agulhas Negras e uma metade de auditório de alunos do curso secundário. E para testar mais uma vez esta coisa que procuro viver na minha prática, pedi aos adultos, quer dizer, aos alunos mais velhos, que se eximissem, e fiz a pergunta para os alunos de 1.º e 2.º graus: perguntei a eles o que era um quilombo — eles ficaram mudos. Perguntei quem era o Zumbi — e eles ficaram mudos. Perguntei quem era Zumbi — e eles ficaram mudos. Continuei perguntando coisas que considero fundamentais da Nação brasileira. E eles mudos. Depois perguntei quem era Búfalo Bill — não houve dúvida nenhuma: a menina inteira sabia quem era Búfalo Bill. Porque nós, desde a minha geração, estamos impregnados pelo cinema americano. E essa coisa difusa, que é a cultura, tem servido através dos anos para vender uma política e uma ideologia. E, se nós olharmos as nossas televisões, jornais, revistas, trabalhando desde janeiro em cima das Olimpíadas, não pelo espírito olímpico, mas pelo grande empreendimento comercial, percebemos claramente de que modo esse tipo de abertura indiscriminada para receber idealizações de uma outra cultura — que não são concretamente "a cultura daquele país" — tem feito com que estejamos alienados do que é sermos brasileiros.

É nesta linha que eu humildemente queria levantar a proposta de que se deva discutir cultura um pouco mais seria-

mente — se bem que eu concorde com o Professor Bosi, de que é bom que essa coisa não fique muito determinada no texto constitucional, por ser muito perigoso, principalmente num país subdesenvolvido (a não ser um índice de verbas, talvez, para projetos culturais em geral, e eu, aí, destacaria que não sejam só para pesquisas acadêmicas). Acho que nós estamos num momento muito sério para a universidade, que ainda estamos nos situando como fora do Brasil, ainda olhando como observadores do Brasil. É uma coisa muito perigosa: nós raramente nos consideramos "povão". Ontem ou anteontem ouvia um discurso de um político que dizia: "O povão tem que ser integrado" — nós às vezes temos que ter essa sensibilidade do professor de língua, a que o Bosi aludiu, de que quem usa e escolhe esse termo nitidamente se distingue: "eu não faço parte de", "eu não sou isso". Acho que nós estamos no tempo de não se separar sujeito e objeto de cultura, mas de promover a cultura brasileira como uma afirmação de nacionalidade, sem nacionalismo exacerbado.

Esta preocupação é longa, vem acompanhando nosso trabalho dentro da Universidade Federal, onde, há tempo, lutamos pela inclusão dos cursos de cultura brasileira dentro das Faculdades de Letras, num momento em que todas elas eram absolutamente formalistas e esvaziadas de qualquer conteúdo reflexivo no sentido de questionar para que se formava professores no Brasil.

E, além disso, há o problema gravíssimo de que se pensa a educação não como um direito de cidadania, mas como uma doação da elite às massas. Não acredito nesta educação que seleciona previamente quem serão os dirigentes do País. É preciso que todos tenham direito e acesso aos diferentes níveis de educação pública, gratuita e leiga, se quiserem. Se quiserem podem escolher as

escolas confessionais que quiserem... Podem escolher as empresas de ensino que quiserem, mas todo cidadão tem que ter direito de acesso aos três níveis formais de educação, através de uma educação pública e gratuita. É muito grave que a seleção para os cargos dirigentes se faça através da escola, consagrando a injustiça social, que nos vem dos tempos coloniais. Nós não sentimos porque somos filhos da elite e por isso chegamos a um terceiro grau, mas é muito difícil para quem não é elite. E, para quem tem longos anos de magistério — eu aqui me coloco como professora — é difícil ver alunos terem que desistir no primeiro ou no segundo semestre de universidade porque não têm condições de, sendo filhos de operários, continuarem a cursar a Universidade Federal do Rio de Janeiro. E, às vezes, ouvir: “ser universitário é um luxo para mim, eu não posso”. Temos que tentar segurar pessoas com razoável e, às vezes, mais do que razoável competência intelectual. Mas, como o Professor Bosi disse, por sorte a realidade tem que, de alguma maneira, marcar os legisladores, e essa injustiça não se consagrou a ponto de se fazer uma universidade paga num país de pobres. Nós copiamos todos os modelos, menos os modelos de remuneração e de respeito ao trabalho. É muito perigoso, e sinto muito me colocar aqui em oposição a outras opiniões defendidas na Mesa, mas acho que o debate, para ser proveitoso, precisa de posturas diferentes.

O último ponto que queria colocar é a respeito da problemática em torno da cultura. A UNESCO já tentou duas vezes discutir o que é cultura e não conseguiu fechar nunca. Houve dois seminários bastante grandes, e o que ficou muito claro para todas as pessoas acadêmicas que lá compareceram é que há um forte componente ideológico ao definir e reportar o que é cultura.

Ao se discutir acerca do conceito de

cultura, seria interessante que tivéssemos a perfeita clareza de que essa nossa herança católica, com marca de latim, nos faz bastante diferentes dos povos que, por que seguiram a Reforma, tiveram a hierarquia religiosa e de erudição marcada pelo uso da língua comum do povo. E aí voltamos outra vez para a grande verdade: a do poder do saber. Enquanto nós ibéricos recebemos essa herança e o Papa João XXIII e os outros papas estão enfrentando até hoje rebeliões de alguns bispos que se recusam a abandonar o latim nas cerimônias religiosas, temos pastores protestantes como fundadores de algumas nações, fazendo a Reforma e lutando pelo direito de terem seus cultos, sua cultura e a sua ciência publicados na língua do povo. E nós usamos durante muito tempo o latim como escudo para continuar mantendo o poder da elite.

Queria terminar dizendo que acredito que a educação é responsabilidade do Estado e é direito do cidadão, e que a passagem do individualismo para a cidadania passa pelo direito de uma educação única e igual para todos. E não é única no nível de modelo. Não; ela é única porque não há uma educação para pobres e outra educação para ricos. Não haverá uma educação para cidadãos de primeira classe — aqueles que serão os dirigentes — e outra educação para aqueles que serão dirigidos.

Somos todos iguais perante a lei; perante a lei nós temos direito a uma educação decente.

A Professora Lena Castello Branco: Agradecendo a excelente contribuição dada pelo Professor Bosi e a Professora Maria Helena Silveira, passo a palavra ao Professor João Gualberto que falará sobre as idéias educacionais na Constituição Brasileira.

3º EXPOSITOR

João Gualberto de Carvalho Meneses*

Excelentíssima Senhora Lena Castello Branco Ferreira Costa, Diretora-Geral do INEP, prezado Professor Paulo de Tarso Carletti, DD. Diretor de Documentação e Informação do INEP, Senhores membros desta Mesa de Debates, Senhoras e Senhores presentes.

Em hora oportuna o INEP institui na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos a seção Debates e propostas, contendo a exposição e discussão de temas apresentados por especialistas, justamente como estamos aqui e hoje fazendo. É mais uma iniciativa que, certamente, será bem sucedida, dentro da tradição do INEP. Acabamos de receber o 150º número, em cuja nota Editorial, seu editor Jader de Medeiros Brito resume o que foi a Revista nestes últimos quarenta anos. Vimos acompanhando a publicação desta Revista desde o nosso tempo de estudante, e ela sempre nos foi de grande utilidade: artigos, pesquisas, documentação, informações, resenhas de livros, tudo o que interessa ao magistério aí está.

Foi com muita honra que recebemos o convite para participar desta Mesa-Redonda sobre Educação e Cultura na Constituição Brasileira, tendo ao nosso lado figuras tão conceituadas na cultura e educação brasileiras. É um grande prazer para nós, voltarmos ao INEP, instituição em que trabalhamos por mais de dez anos, em cursos e atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Professor Queiroz Filho", de São Paulo, hoje infelizmente extinto.

* João Gilberto de Carvalho Meneses é Diretor do Centro de Assistência Técnica e Aperfeiçoamento da Pré-Escola (CATAPE) e Coordenador do Curso de Pós-Graduação da Instituição Moura Lacerda, de Ribeirão Preto, SP.

José Querino Ribeiro, em seu famoso Ensaio de uma teoria da Administração Escolar, diz que "a filosofia estabelece os ideais a atingir, a administração oferece os meios de ação e a política determina em que estilo, de que maneira, os meios devem ser estabelecidos e usados".¹ Nos dias atuais estamos justamente sentindo como até pequenas nuances de posição filosófica e de ação política repercutem na administração dos sistemas e das unidades escolares. O momento está a ensejar mudanças políticas e a convocação de uma Assembléia Constituinte já é assunto diário na imprensa brasileira. E como no Brasil a Carta Constitucional vigente é uma Emenda outorgada por uma junta militar, há de se cogitar de uma Constituição Federal votada por representantes do povo devidamente eleitos para esse fim. Daí, certamente, a preocupação com o tema ora proposto.

Como educador, consideramos discutível essa preocupação, pois estamos interessados em que o processo educacional ocorra de modo que assegure o pleno desenvolvimento do ser humano. E a experiência nos tem demonstrado que esse processo pouco tem a ver com a letra da Constituição e das Leis, e depende precipuamente da disposição política dos governantes e administradores em executar as medidas preconizadas, inclusive reinterpretando-as. Estamos convencidos de que a lei não tem um poder intrínseco capaz de transmutar a realidade social. Nem, mesmo, acreditamos que o princípio e a norma constitucionais, quando aplicados, irão sempre atuar eficazmente sobre a realidade social. Isto podemos demonstrar objetivamente. Vamos, então, apreciar, ainda que rapidamente, dentro

¹ RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da administração escolar. ed. rev. ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo, Saraiva, 1977. p. 35.

dos minutos que nos foram reservados, alguns dos dispositivos das Emendas Constitucionais vigentes, de modo especial da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que editou o novo texto constitucional para a República Federativa do Brasil.

Vamos nos referir, inicialmente, aos princípios gerais da educação e passaremos, em seguida, para alguns temas específicos como gratuidade, obrigatoriedade escolar, ensino público *versus* ensino privado, analfabetismo, planejamento e financiamento da educação, e ao problema da descentralização administrativa, aqui envolvendo a Federação, os Municípios e o ensino.

Nos comentários, colocaremos a problemática **realidade social brasileira** como referencial de análise das Diretrizes Educacionais contidas nos dispositivos constitucionais.

Princípios gerais

Os princípios da educação brasileira estão apresentados no artigo 176, que diz: "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola."² Este artigo trata dos pressupostos filosóficos da educação brasileira. Não confundir com o ensino e escolarização. Evidentemente refere-se ao processo sócio-cultural, muito mais amplo. Analisemos o artigo.

A educação inspira-se no princípio da unidade nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispunha de modo diferente. Lia-se: "A educação nacional inspirada nos princípios de liberdade..."³ Como se vê, o princípio de

liberdade que devia inspirar a educação foi trocado pelo princípio da unidade nacional. É bom notar-se que isso não é um mero jogo de palavras, pois a unidade nacional já estava aquinhoada como finalidade. Dizia: "A educação... tem por fim: — letra c — o fortalecimento da unidade nacional..."⁴

Em 1967, quando implantava-se a doutrina da Segurança Nacional, o princípio da liberdade cedeu lugar ao princípio da Unidade Nacional. O que era *fim* passou a ser *princípio* inspirador.

O **princípio** de liberdade, por sua vez, ficou reduzido aos **ideais** de liberdade.⁵ **Ideal**, diz Cândido de Figueiredo no seu famoso dicionário, "é o que só existe na idéia"⁶ e **princípio** é causa primeira e também regra.⁷ Uma educação que tem como regra a unidade nacional é substancialmente diferente da que tem como regra a liberdade.

Consentaneamente com a doutrina de segurança nacional, que produziu instrumentos rígidos de controle, a educação também passou a ter a sua filosofia autoritária, sua política autoritária e sua administração autoritária. É claro que o sistema autoritário repercute nos mais distantes órgãos do poder e assim, as escolas, os diretores e os professores cumprem a Constituição na medida em que atuam autoritariamente. A escola democrática não tem lugar neste contexto, e a educação, como prática de liberdade, é impossível. Outro aspecto que nos parece grave nesta situação é que, não sendo a liberdade um princípio, gera-

² BRASIL. Leis, decretos, etc. Emenda Constitucional nº 1, de 17 out. 1969. Brasília, Senado Federal, 1976. p. 115.

³ Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961. D.O.U., Brasília, 17 dez. 1962. art. 1º

⁴ Idem. art. 1º, al. c.

⁵ BRASIL. Leis, decretos, etc. Emenda Constitucional, op. cit., p. 115.

⁶ FIGUEIREDO. Cândido de. Dicionário da língua portuguesa. 14. ed. Lisboa, Bertrand, s. d. v. 2. p. 64.

⁷ Idem, p. 762.

se uma irresponsabilidade generalizada, isto é, ninguém é responsável por nada, ou ninguém assume ou não quer assumir a responsabilidade.

Os ideais de solidariedade humana devem inspirar a educação. "Solidariedade é o laço que une os homens", já dizia Durkheim. Estreitar esse laço é certamente um ideal a atingir. Completa esse dispositivo, o capítulo IV, dos Direitos e Garantias Individuais, especialmente o artigo 153 e seus parágrafos: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça."⁸ Todos são iguais, mas, "quantos não são mais iguais que outros", como no conto de Orwell... As desigualdades sociais estão decalcadas em nossos sistema escolar. Educação cor-de-rosa para as meninas, azul para os meninos. Co-educação de sexo, com classes masculinas e classes femininas. Em um país moreno, de raças cruzadas, quantas escolas de branquinhos e lowinhas? Que escolas os negrinhos frequentam? Há as escolas de ricos e as pobres escolas de pobres... Os ideais de solidariedade estão longe de serem atingidos.

"A educação, ...é direito de todos..."⁹ O Ministério da Educação publicou, no ano passado, um trabalho intitulado *O desafio educacional*,¹⁰ pelo qual podemos avaliar o que vem a ser o "direito de todos". À página 13, temos a demanda de matrícula em 1980: Pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) — demanda de 9.810.159 (nove milhões, oitocentos e dez mil, cen-

to e cinquenta e nove) crianças; matrícula — 1.312.111 (hum milhão, trezentos e doze mil e cento e onze) crianças; 13,48% de atendimento. 1º grau (7 a 14 anos) — demanda de 26.463.208 (vinte e seis milhões, quatrocentos e sessenta e três mil e duzentos e oito) crianças; matrículas iniciais — 22.522.750 (vinte e dois milhões, quinhentos e vinte e dois mil e setecentos e cinquenta) crianças; atendimento — 85,1%, ou seja: 4 milhões das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola. 2º grau (15 a 19 anos) — demanda de 13.770.557 (treze milhões, setecentos e setenta mil e quinhentos e cinquenta e sete); matrículas iniciais — 2.812.416 (dois milhões, oitocentos e doze mil e quatrocentos e dezesseis); atendimento — 20,42%. Como se pode falar em direito à educação com esses milhões de marginalizados? Mas, o desastre da educação democrática não para aí. O que acontece com as crianças que entram na escola?

Ainda essa mesma obra apresenta os dados da evasão escolar. Do início de 78 para o início de 79 há evasão de 56% da 1ª para a 2ª série. No período de 1968 a 1979, dos que entraram na 1ª série apenas 17,2% terminaram a 8ª série e terminaram o 2º grau 9,1%. Em outras palavras, de mil crianças que entram na 1ª série, 828 não terminam o 1º grau.¹¹ Evidentemente, o índice de eficiência apresenta exceções como no Estado do Rio de Janeiro, onde passaram para a 2ª série 67,6% dos que entraram na 1ª série em 1976 — acima da média brasileira. No Estado do Piauí, bem abaixo da média, só 31,5% conseguiram a proeza da aprovação na 1ª série.

Tem sido enfatizado o aspecto econômico do fenômeno da evasão escolar, entretanto, os fatores culturais, muito bem lembrados agora pela professora Maria

⁸ BRASIL. Leis, decretos, etc. Emenda Constitucional, op. cit., art. 153, § 1º

⁹ Idem, art. 176.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O desafio educacional*. Brasília, 1983. p. 11 e ss.

¹¹ Idem, p. 19.

Helena Silveira em sua exposição, especialmente os pedagógicos, têm sido menosprezados. É inequívoco que estão fazendo falta proteína e condições materiais, mas, também, é necessário bons métodos de ensino.

"A educação, ...(é) dever do Estado..."¹² Cabe ao poder público promover a educação dos cidadãos. Vimos acima como o atendimento à demanda está longe de se aproximar dos 100%. Coloque-se aqui o problema seguinte: — Qual será o comportamento social, político, econômico e cultural de nosso povo, se educado? — Se educada, a sociedade será a mesma? Ou este povo pretenderá mudanças? — E que mudanças um povo educado quer? — A quem interessa manter a situação atual? — O sistema educacional, seletivo como está, pode ser considerado ótimo por aqueles que pretendem manter a sociedade inalterada. As afirmações de que "a ordem precisa ser mantida", "o povo não está preparado para a democracia", "as mudanças devem ser graduais", e tantas outras, partem daqueles que não querem mudar. O cumprimento da Constituição, como se depreende, depende do interesse da classe dominante.

Obrigatoriedade e gratuidade

O segundo problema que se apresenta é o da obrigatoriedade escolar, intimamente ligado ao da gratuidade, entre os princípios e normas: ... "II — o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais"¹³.

Como já vimos, cerca de quatro milhões de crianças não estão matriculadas no ensino obrigatório. Certamente, falta uma ação mais eficaz para que isso ocorra. Em muitos casos faltam escolas e professores para concretizar a matrícula. Mas, certamente, condições de frequência são fundamentais. A primeira delas é a gratuidade, que precisa ser redefinida. A gratuidade escolar não pode significar, de modo simplista, a escola de graça. Evidentemente, por gratuidade deve-se entender o preenchimento de condições, materiais ou não, essenciais à frequência efetiva à escola, tais como perfeitas condições de saúde do aluno, com assistência médica e alimentar; condições econômico-financeiras da família que permitam a aquisição de material escolar e vestuário; e inúmeras outras condições materiais, psicológicas e sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem. A Emenda Constitucional propõe que se estabeleça um sistema de bolsas-de-estudo que venha gradativamente substituir o regime de gratuidade (art. 176, § 3º, item IV). Realmente este é um mecanismo que pode vir a ser, no futuro, a solução para o problema. Mas, hoje, tendo em vista a desorganização de nossa sociedade, não acreditamos que essa medida possa ter resultado imediato. Em outras palavras: os privilegiados que têm hoje ensino vão continuar a tê-lo, e aqueles que não têm o ensino gratuito vão continuar não tendo; porque aqueles que já o têm vão conseguir a bolsa-de-estudo e aqueles que não o têm não vão conseguir obtê-la. A experiência, pelo menos, tem demonstrado isso.

O que se deve então compreender por gratuidade? Queremos crer que são todas as condições asseguradoras da frequência efetiva do aluno à escola, isto é, que todo o contingente de crianças em idade escolar esteja matriculado, permaneça na escola e tenha condições de eficaz aprendizagem.

¹² BRASIL. Leis, decretos, etc. Emenda Constitucional, op. cit., art. 176.

¹³ Idem, ibidem, § 3º, item II.

Ensino público *versus* privado

Outro problema a ser visto é o do ensino público *versus* o privado. Quando da Campanha da Escola Pública, nos anos cinquenta, discutia-se o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Naquela oportunidade não se pretendia acabar com a escola privada, mas dar a preferência da utilização da verba pública para a escola pública. As últimas cartas constitucionais garantiram que “o ensino é livre à iniciativa particular”. O que ocorre é que essa liberdade tem causado um desvio de verbas, com prejuízo ao ensino público. Recentemente foi publicado o Decreto nº 88.374, que estabelece mudanças na política de distribuição do salário-educação a partir de 1985. Temos aqui inúmeros recortes da imprensa de São Paulo com pronunciamentos de sindicatos de proprietários de escolas, de donos de escolas particulares e do clero, dizendo que a escola privada não quer mudanças no salário-educação. No depoimento do bispo auxiliar de Porto Alegre, diz ele que o decreto põe em risco cento e sessenta mil alunos de perder as suas bolsas-de-estudo, e que esses alunos estão matriculados em 450 das 596 escolas católicas existentes no Rio Grande do Sul e que dependem exclusivamente do salário-educação.¹⁴ Aqui temos também a notícia da Folha de São Paulo, na qual o diretor do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino (SICESP) afirma: “Com o decreto do MEC estas escolas serão fechadas, eliminando-se do ensino todos os alunos cujos pais não trabalham em empresas, o que representa a maioria da população de baixa renda.”¹⁵ Existem

escolas particulares que atendem a alunos necessitados, crianças e jovens, mas é evidente que elas poderiam ter outras fontes de receita para manter esse tipo de assistência. Acreditamos que o Decreto-lei nº 88.374 pretende regulamentar e moralizar a aplicação das verbas provenientes do salário-educação.

O analfabetismo

O analfabetismo é outro grave problema nacional. Frequentávamos a Escola Normal de França, em 1949, quando uma comissão da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos a visitou. Contagiou-nos o entusiasmo pelo combate ao analfabetismo. Lecionamos em cursos noturnos durante quatro anos em cinco escolas diferentes, na zona urbana e em fazendas do interior de São Paulo, impressionados com os 30 milhões de analfabetos, sem contar com milhões de pessoas semi-analfabetas, que estão fora do processo educacional. A lei discrimina o analfabeto. A mesma lei que veda a discriminação ou preconceito por motivos de raça, credo, sexo, etc. proíbe-o de votar, ao dispor: “Não poderão alistar-se... a) os analfabetos”.¹⁶ Coloca-se então o problema do voto: o voto do analfabeto é vetado. Mas, ele pode jogar na loteria esportiva, tem informações sobre as equipes que vão jogar e sabe escolher e fazer perfeitamente o seu jogo. Mas não pode escolher os seus governantes. Talvez não haja mesmo interesse em incorporar mais alguns milhões de eleitores no quadro político brasileiro. Certamente há governantes que pretendem manter seguro o seu curral eleitoral.

Quem é o analfabeto? O analfabeto é um marginal. Aliás, os “marginais”, os

¹⁴ JORNAL DA CIDADE. Bauru, 25 out. 1983.

¹⁵ ESCOLA privada não quer mudanças no salário-educação. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 jul. 1984.

¹⁶ BRASIL. Leis, decretos, etc. Emenda Constitucional, op. cit., art. 147, § 3º, al. a.

fora-da-lei, são analfabetos em sua maioria. As precárias condições sociais e econômicas dos analfabetos demonstram sua marginalidade. As condições culturais do analfabeto desprivilegiam-no. É sempre bom lembrarmos que escolarização é também processo de ascensão social. Nossas elites são compostas por pessoas que passaram pelas escolas. O analfabeto não tem lugar na sociedade.

Planejamento e financiamento

A Emenda Constitucional refere-se ainda a outros temas que estão entrelaçados como o planejamento educacional, o financiamento e recursos para educação, a federação, a descentralização e a autonomia do Municípios.

A idéia da elaboração de planos nacionais de educação, como muito bem assinalou o Professor Miguel Reale, aparece pela primeira vez na Constituição de 1934, mas, infelizmente, a proposta não frutificou. A Constituição de 1946 não tratou explicitamente do assunto. Estabeleceu, no entanto, que competia à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Foi a Lei nº 4.024/61, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, que estabeleceu a obrigatoriedade do plano nacional de educação. Foram os anos 62, 63 e 64 que assistiram a implantação de planos educacionais no Brasil. Mas, isso se fez à custa de muito trabalho. Os Estados estavam despreparados para as tarefas de planejamento. Coube ao INEP, com o programa de Colôquios, formar pessoal para realizar levantamentos dos dados necessários, treinar especialistas e professores nos Estados e preparar minuciosa documentação para que a idéia de planejamento educacional vingasse. Infelizmente, esse processo de planejamento feito no MEC e aprovado pelo CFE — planos nacionais revistos em diversas edições pelo próprio CFE — não

tiveram continuidade. A reforma tributária estabeleceu novas normas de planejamento, ligando o Plano Nacional de Educação ao Plano Setorial de Educação, que por sua vez é parte do Plano Geral do Governo.

Evidentemente, o planejamento educacional deveria proporcionar o atendimento à realidade social, de modo que a distribuição de verbas para os sistemas de ensino dos Estados permitisse a realização prática dos princípios constitucionais do desenvolvimento do ensino democrático. Também infelizmente, a sistemática da distribuição de recursos financeiros passou por sérias modificações. Inicialmente, com a própria revogação da Constituição de 1964, desapareceu o dispositivo constitucional que assegurava verbas para a educação, com a vinculação obrigatória de porcentuais de renda de impostos. Tivemos aqui no INEP, conforme lemos no debate publicado na Revista nº 149, a presença do Senador Calmon que apresentou proposta de Emenda Constitucional,¹⁷ conseguindo a sua aprovação após ingentes esforços, e que estabelece a vinculação de recursos orçamentários para a educação. Este foi um passo muito importante dado no sentido de se ampliar os recursos financeiros com a educação. Entretanto, as verbas estão ainda altamente centralizadas por força da reforma tributária e, por isso, os Estados perderam a possibilidade de distribuir verbas conforme suas reais necessidades. Aliás, os próprios planos estaduais, cingidos que estão a um plano nacional, são mais uma peça burocrática que reproduz diretrizes do poder central, que um instrumento educacional de ação política estadual. Os Estados são muito mais

¹⁷ BRASIL. Leis, decretos, etc. Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dez. 1983. *Documenta*, Brasília (277):227, jan. 1984

uma unidade administrativa do que propriamente uma unidade federativa. Talvez nem se possa falar em federação; por conseguinte, não há mesmo um sistema estadual de educação, contrariamente ao que dispõe a lei, como veremos adiante.

O tema financiamento da educação deve, também, ser visto a partir das verbas advindas do salário-educação. Como se sabe, a Constituição Federal de 1946 dispusera em seu artigo 168, item III, que as empresas em que trabalhem mais de cem pessoas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para seus empregados e os filhos deles. A regulamentação do dispositivo constitucional só se concretizou com a promulgação da Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que instituiu o salário-educação. Ao justificar o projeto, o seu autor, o educador Carlos Pasquale, ex-Diretor do INEP, afirmava que "a norma contida no art. 168, III, da Constituição, implica, sem dúvida, a afirmação de princípio de caráter mais geral, qual seja o da responsabilidade solidária da atividade econômica na obra da educação nacional".¹⁸ O salário-educação é estipulado com base no custo de ensino de 1º grau, cabendo às empresas recolher 2,5% (dois e meio por cento) sobre a folha de salário-contribuição ou 0,8% (oito décimos por cento) sobre o valor comercial dos produtos rurais.¹⁹ Nestes últimos vinte anos, o montante da arrecadação do salário-educação passou a ser uma das mais importantes fontes de recursos para o ensino de 1º grau. Dois terços do arrecadado permanece na unidade federativa onde foi arrecadado e um terço é encaminhado ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, que aplica no Brasil

em programas do MEC e auxílios ao 1º grau.

A aplicação do salário-educação tem sofrido sérias críticas, especialmente pelo desvio de verbas e fraudes, já apontados pelos setores de fiscalização do MEC. A promulgação do Decreto nº 87.043/83 dificulta o mecanismo de aquisição de vagas na rede particular, uma das graves distorções constatadas. Mas, certamente, ainda outras falhas ocorrem na distribuição da verba, como é do conhecimento dos órgãos do MEC. Neste sentido, medidas acauteladoras como a obrigatoriedade de existência de conta bancária específica em cada unidade da federação já foram tomadas, evitando-se, com isto, que verbas sejam manipuladas para fins diversos a que se destinam ou que se proteja a sua aplicação no ensino.

Descentralização administrativa

Outra diretriz constitucional que merece nossa atenção é a descentralização administrativa. A Constituição de 46 já estabelecia, e os dispositivos constitucionais posteriores adotaram, normas atribuindo aos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios competência na área da educação e do ensino.

Assim, o artigo 8º, em seu parágrafo único, estabeleceu que os Estados podem legislar supletivamente sobre diretrizes e bases da educação nacional. E a cada Estado compete organizar o seu próprio sistema de ensino.

Esta possibilidade está perfeitamente de acordo com a idéia federalista de governo consagrada nas cartas constitucionais. A Constituição de 46 dizia — Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. A Constituição de 67 dizia — Constituição do Brasil. A Emenda Constitucional vigente diz — Constituição da República Federativa do Brasil. A idéia de federação pressupõe a união de Esta-

¹⁸ PASQUALE, Carlos. Salário-educação. São Paulo, CRPE, 1966.

¹⁹ BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 87.043, de 22 mar. 1982. Documenta, Brasília (257):129-32, abr. 1982.

dos, cada qual com as suas características e organização peculiares. A realidade está a nos demonstrar como a educação sofre com medidas centralizadoras que se revelam inexecutáveis a nível estadual.

— E os Municípios? Os Municípios deveriam ter competência para tratar de tudo que fosse de seu especial interesse, conforme dispõe o art. 15, II, da E. C. Mas, autonomia e descentralização pressupõem a existência de recursos. Toda arrecadação de tributos é feita nos Municípios. Entretanto, é aí que fica a menor fatia do arrecadado. Os Municípios devem, sob pena de sofrerem intervenção, aplicar no ensino primário, em cada ano, vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal (art. 15, § 3º, f).

Propugna-se para a municipalização do ensino de 1º grau. Mas, sem verbas, não há como o Município organizá-lo. Medidas como o repasse de verbas, estabelecimento de convênios, entre outras, podem criar condições favoráveis para que os Municípios estruturem-se administrativamente e possam funcionar eficazmente. Devemos lembrar que existem Municípios — grandes e, também, pequenos — que já estão se organizando em inúmeros setores, inclusive na educação, e que precisam, sobretudo, de incentivos. Permitamos experiências descentralizadoras. A Lei nº 5.692/71 criou o conselho municipal de educação. É preciso pô-lo em prática, como estão a fazer alguns Estados, como os de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Conclusão

Como dissemos no início da exposição, não faltam dispositivos constitucionais que permitem uma educação democrática. Falta-nos, isto sim, uma política educacional que se traduza em medidas de ação administrativa e prática consen-

tâneas com os propósitos da educação democrática. Sem dúvida outras diretrizes constitucionais para a educação poderiam ser abordadas neste debate, como o ensino superior e o magistério, todos de grande importância, necessidade e oportunidade. Certamente o INEP, que em boa hora se propõe a trazer os temas educacionais em discussão, haverá de promover outros encontros saudáveis como este.

Congratulo-me com o MEC e o INEP pela abertura democrática que imprimem com esta atividade. Muito obrigado.

3º DEBATEDOR

Myrtes Alonso*

Creio que, após ouvir expositores tão ilustres e debates tão interessantes, pouco me resta a dizer. Portanto, irei valer-me das idéias aqui expostas para tecer algumas considerações de caráter pessoal, sem ater-me à condição de debatedora do Professor João Gualberto Menezes.

Vários pontos foram aqui levantados a partir de tentativas de explicitação dos itens constitucionais, enquanto que algumas considerações foram feitas no sentido de se proceder a uma revisão ou, quiçá, alteração desses preceitos no que tange à educação e cultura. Entendo que a tônica predominante foi no sentido de reafirmar, tornando até mesmo inquestionável, a responsabilidade do Estado na educação.

Tenho para mim que este é um problema bastante complexo e de difícil equacionamento, visto que a educação, tal como se configura hoje, é de tal for-

* Myrtes Alonso é professora dos cursos de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Federal de São Carlos.

ma abrangente que, em se tratando de fazer cumprir o direito do indivíduo à educação — conforme estabelece a Constituição —, a questão assume novas proporções que impossibilitam o tratamento do assunto de forma isolada, isto é, sem relação com os demais setores da vida social. Nesse sentido, parece-me temerário tratar da educação enquanto responsabilidade estrita do Estado. Isto porque o atendimento às necessidades educacionais requer a participação efetiva dos vários setores da sociedade, cada um assumindo a sua parcela de responsabilidade.

Não resta dúvida de que, em se tratando de analisar a questão tal como se apresenta na Constituição brasileira, não podemos ignorar o fato de que tais preceitos definem o ponto de partida para o tratamento do assunto, na medida em que eles devem expressar a configuração dos anseios individuais e sociais e a legitimação dessas aspirações. Remanesce, entretanto, a necessidade de se definir o quanto de responsabilidade cabe ao próprio cidadão e aquilo que deve ser atribuído ao social, comprometendo-se aí os vários setores da sociedade.

Embora a destinação de verbas específicas para a educação constitua um ponto de especial relevância no tratamento desta questão, estou certa de que isso não assegura o cumprimento do direito à educação. Geralmente lutamos incessantemente para conseguirmos ver consagrados na Constituição ou em outro documento legal aquilo que entendemos ser a conquista de nossos direitos, porém cessamos a luta tão logo isso se defina formalmente na legislação, descuidando-nos da forma como serão aplicados. Mas a dúvida permanece: Quais são as garantias que temos de que o direito estabelecido será respeitado? O que sabemos sobre as condições necessárias para executar o preceito estabelecido? Não poderíamos, certa-

mente, esperar que a Constituição descesse a tal nível de operacionalização da matéria; por outro lado, observamos a enorme defasagem existente entre “o que diz a lei” e o “que se faz cumprir” da lei. Ficamos assim, basicamente, à mercê dos administradores e executores da lei, na medida em que serão as suas interpretações pessoais que definirão a forma pela qual esses dispositivos serão aplicados. Desse modo, a interpretação dada aos dispositivos legais tem se mostrado freqüentemente mais importante do que a sua própria definição.

Considere-se, por exemplo, o acesso à escolarização: Como isto é assegurado pelo governo? Oferecendo vagas em número suficiente? Favorecendo as condições necessárias à freqüência escolar? E o que dizer da permanência na escola até o final do processo? A LDB 5.692/71 em parte tornou mais difícil o cumprimento da obrigatoriedade no 1º grau, na medida em que elevou para 8 anos a duração desse curso. É certo que isso constitui um ideal, algo desejável e necessário e, quando confrontado com outros países, o mínimo desejável. Entretanto, estaríamos nós em condições de fazer cumprir esse preceito, visto que não aprendemos sequer a lidar com a reprovação na primeira série? De que vale aumentar a escolaridade obrigatória, se um número cada vez maior abandona, se evade do sistema após o primeiro ou segundo ano de escolaridade? E quanto à grande quantidade de crianças que nem conseguimos atingir, permanecendo fora do sistema de ensino?

Tratando-se de dever, obrigação do Estado, cuidar da educação, como temos que compreender tal responsabilidade para abrangê-la em toda sua extensão? Além do mais, a esse dever do Estado corresponde um direito do cidadão, e esse freqüentemente é ignorado ou pelo menos não cobrado pelos indivíduos.

Como fazer então, para torná-los conscientes de seus deveres e responsabilidades? Bastaria obrigar as pessoas a enviarem seus filhos à escola? Teriam elas condições e motivação necessárias para tanto? Como inculcar nas pessoas a idéia de que é importante participar da cultura, usufruir dela em proveito próprio e da sociedade? O que fazer para que a escola se torne necessária, para que a educação seja percebida em toda sua importância para o progresso social e individual?

A obrigatoriedade tem se mostrado muito mais um preceito formal do que um valor real para os cidadãos. Isso reflete parte do formalismo educacional típico de nossa sociedade e das chamadas sociedades prismáticas, que procuram copiar modelos importados, defender certos ideais de outras sociedades mais desenvolvidas, embora não haja condições materiais e/ou culturais para desenvolvê-los. É comum falar-se de dispositivos constitucionais sobre educação que constituem letra morta, isto é, que jamais se concretizaram. Anísio Teixeira já falava de "valores proclamados e valores reais" em educação.

Ainda que tivéssemos condições, e não as temos, de suprir todas as necessidades em termos de demanda escolar, ainda assim o Estado não esgotaria a sua responsabilidade com a educação, pois não basta levar a criança à escola, é preciso que ela possa usufruir daquilo que a escola tem a lhe oferecer e que a sociedade acumulou em termos culturais. Na medida em que as crianças chegam à escola sem um mínimo de condições de participar desse trabalho educativo, o Estado vê ampliadas as suas responsabilidades, tendo que suprir, da melhor forma possível, todas essas carências e necessidades. Trata-se então de o Estado assumir o seu papel assistencial, que vai muito além das possibilidades e obrigações dos órgãos incumbidos desse processo, ou seja, das agências

educacionais. É nesse sentido que vemos o assunto extrapolar o Capítulo destinado à Educação e Cultura, uma vez que muitos dos problemas que serão tratados ou pelo menos encaminhados, na esfera educacional, pertencem a outras áreas, outros setores da sociedade, os quais terão que assumir a sua responsabilidade no momento exato em que isso se mostra improrrogável.

Restringir, pois, o tratamento da matéria educação a um Capítulo da Constituição, sem estabelecer a sua relação intrínseca com os diversos setores sociais, parece tarefa das mais difíceis e, possivelmente, inócua.

Como decorrência da ampliação do problema educacional em nossos dias e da inadequada forma de tratamento dada ao assunto, tem ocorrido que as agências educacionais acabam assumindo tarefas que não seriam suas, de sua competência, mas que, por força das circunstâncias, caem na sua área de atuação, comprometendo antes que favorecendo a realização de seus propósitos essenciais. Queremos lembrar aqui o papel assistencial das escolas atuais que se vêm envolvidas com problemas de alimentação e saúde do escolar, problemas para os quais elas não foram absolutamente preparadas. Por força disso e em virtude da inércia dos demais setores da sociedade, a escola procede muitas vezes como se não conseguisse estabelecer, em seu trabalho, critérios de prioridade, a partir do que é essencial e específico de sua função social. Envolvida com essa multiplicidade de novos papéis e funções, a escola encontra-se desgobernada, desorientada, e procura desincumbir-se dessa tarefa a seu próprio modo, conforme suas possibilidades no momento.

Problemas dessa natureza mostram que a questão da destinação de verbas para a educação não deveria encerrar-se no momento em que os percentuais gerais foram

estabelecidos, pois eles se mostrarão mais ou menos adequados dependendo da forma como seja percebida e tratada a questão educacional.

Outro ponto para o qual desejamos chamar a atenção neste debate é relativo ao grau de interferência do Estado sobre a educação organizada. Não há como deixar de reconhecer que a educação se realiza nas instituições de ensino por reconhecimento do próprio Estado. Ou seja, as escolas podem realizar o seu trabalho enquanto o Estado reconhece isso como legítimo, cabendo-lhe pois interferir quando entende que ele se tornou ilegítimo.

Essa interferência, entretanto, deveria ser orientada por certos princípios, e deveria objetivar, antes de mais nada, o benefício dos cidadãos e da própria sociedade. O grande papel do Estado, nesse sentido, deveria ser o de orientador, estimulador e unificador do processo educativo, uma vez que mantém o controle de todo o sistema. Não se trata, pois, de uniformizar o que se faz nas várias instituições, mas sim de coordenar esse processo dentro de uma concepção harmônica e legítima de educação. A luta que vimos desenvolver-se no sentido de uma descentralização administrativa do ensino, tem sido pouco eficiente.

Por outro lado, a extensão territorial associada ao desnível existente de uma região para outra mostra que aquilo que serve para uma parte do Brasil pode não ser o mais conveniente para outra região. A centralização exagerada, entretanto, tem impedido que se compreenda a limitação, o alcance das propostas gerais. Da mesma forma, essa tendência centralizadora tem impedido o desenvolvimento de outras idéias em regiões mais desenvolvidas, ou mesmo naquelas regiões desfavorecidas que poderiam, talvez, desco-

brir soluções mais talentosas e adequadas à sua realidade, e que, por força do processo uniformizador, ficam impedidas de fazê-lo.

Aquilo que, muitas vezes, se apresenta como proposta unificadora ou coordenadora acaba se tornando, via de regra, mero instrumento de padronização e nivelção nacional.

Mesmo quando a legislação se configura como descentralizadora, ao momento de sua operacionalização e implementação nas regiões acaba por normatizar o processo todo e definir todas as etapas da execução, a ponto de impedir quaisquer inovações ou divergências de interpretação nos níveis mais próximos da ação. Veja-se, por exemplo, o que ocorreu com a Lei 5.692 em termos de currículo, de avaliação, etc. ...

Deixamos, pois, registradas aqui nossas indagações e nossas dúvidas relativamente ao assunto da descentralização da educação:

Seria possível e mais do que isso, viável, esperarmos do Estado uma atitude mais liberal, menos prescritiva, mas orientadora, de forma a garantir a unidade desejável em termos nacionais, sem com isso restringir a liberdade regional e mesmo local para propor soluções adequadas aos seus problemas? Seria admissível, em termos da nossa Constituição, deixar para a União um papel orientador apenas, que se conjugasse a um processo de utilização da energia desencadeada nas regiões, para ser utilizado em benefício próprio e conforme um plano de prioridades regionais?

Com estas observações, desejo encerrar a minha apresentação sobre este desafiante assunto da Educação na Constituição brasileira. Aproveito para agradecer aos Diretores do INEP por esta oportunidade que me foi proporcionada de participar deste debate.

ENCERRAMENTO

**Palavras finais da Professora
Lena Castello Branco Ferreira Costa**

Senhoras e senhores,

Em nome do INEP, do Ministério da Educação e Cultura e em meu nome pessoal, agradeço a todos pela colaboração

prestada e confesso que também muito aprendi ao longo das exposições e dos debates que aqui se travaram.

Conforme afirmei na abertura dos trabalhos, as colaborações trazidas a este evento serão publicadas, com o que as idéias expostas e discutidas serão disseminadas e certamente apreciadas pelos leitores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Mais uma vez agradeço e declaro encerrados os trabalhos.

Educação e Cultura na Constituição do Estado da Bahia (1947)

Anísio Teixeira (1900-1971)

Atendendo a convite da Assembléia Constituinte do Estado da Bahia, o Professor Anísio Teixeira compareceu, em 1947, à sessão em que foi debatido o capítulo sobre Educação e Cultura. Na oportunidade, o renomado educador brasileiro, na qualidade de Secretário de Educação do Estado, fez esta exposição em que analisa aspectos fundamentais da educação no País, transcrita das notas taquigráficas dessa sessão.

Honrado pelo convite desta Assembléia, a ela hoje compareço para encarecer a aprovação do Capítulo de Educação e Cultura do Projeto de Constituição, elaborado pela sua Comissão de Constituição.

Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do País a respeito do tema, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.

Somente uma ocasião como esta me obrigaria a vir repetir idéias que todos sabem e conhecem. Somente esta hora me obriga a repetir uma exposição sobre os aspectos fundamentais do problema da Educação no País. Esta hora, que é da maior gravidade para o mundo e para o Brasil. Para o mundo porque chegamos àquele ponto em que a própria divisão do planeta em nações se tornou incompatível com a paz, e isto nos compele à necessidade inelutável de sua organização política em termos globais. E, para o Brasil, porque pela terceira vez estamos a enfrentar o problema de implantar a democracia no País. Pela terceira vez, estamos tentando fundar a República. É natural que não queiramos falhar, é natural que, desta vez, fundemos realmente a democracia.

Sabemos já o que seja democracia. Vimo-la, há pouco, na sua mais tremenda provação. Foi o ímpeto de sua vitória no mundo que no-la trouxe de novo às nossas plagas — para mais um ensaio de implantação. Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também que é, por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. Todas as suas virtudes têm um reverso: a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e sonoro de liberdade, igualdade e fraternidade, é uma forma condensada dessas dificuldades. A liberdade não é a ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade

não fácil nivelamento, mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito; e a fraternidade é mais que tudo isto. mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o senso profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem. Democracia é, assim, um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas por processos voluntários e organizados. Na sua competição com outros regimes, a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes — por isto mesmo o mais humano e o mais rico. Todos os regimes — desde os mais mecânicos e menos humanos — dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem — graças ao seu incomparável poder de aprendizagem — não um bicho ensinado, mas um homem. Assim, embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma

obra supera a da educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.

A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Seria vão querermos equipará-la às funções de polícia ou de viação, ou mesmo de justiça, porque a de educação constitui a única justiça que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça social dos homens. Todos falamos em regime de justiça social, porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da democracia. Nascemos diferentes e desiguais, ao contrário do que pensavam os fundadores da própria democracia. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana, é porque resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo e a sociedade e a luta pela vida, a democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da democracia. A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social.

Que fizemos nós no Brasil, até hoje, para que essa suprema função do Estado — a educação — se exercesse? A resposta a esta pergunta exprime-se pelo fato mesmo de estarmos aqui a fundar, pela terceira vez, a democracia.

Há quatro tipos de governo, dizia-nos o Professor Russel, da Universidade de Colúmbia; há o governo dos ignorantes pelos ignorantes, que é a tirania; há o governo dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o governo dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o governo dos que sabem pelos que sabem, que é democracia. Que tivemos até hoje? Quando muito, despotismo benevolente, o governo dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por quê? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado.

Falamos em democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela democracia que é a educação para todos, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos. E por que não a tivemos? Porque, força é insistir, jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República. E não se pense que esta é a história, em seus começos, de todas as democracias. A democracia da América do Norte não começou mais cedo do que a nossa: de certo modo, começou depois da nossa, quando Horace Mann iniciou a sua grande campanha pela educação pública e gratuita para todos, na presidência de um Conselho de Educação, como este que queremos fundar aqui. Horace Mann, eleito em 1837 para o Conselho de Educação de Boston, inicia então uma luta que só em 1847 começa a dar seus primeiros frutos.

Naquela época, aqui, na Bahia, já tínhamos até a nossa Escola Normal, isto é, a formação profissional de mestres primários, que a América só iria conhecer anos depois. Na Bahia, começamos pois tão cedo, ou mais cedo do que eles; mas enquanto na América a solidez de seus movimentos retirava sua força da seriedade puritana e cívica de suas origens,

nós aqui plantávamos na areia móvel de nossas tradições de aventura e de incerteza. A escola sempre foi um dos deveres mais relegados e menos sérios do Poder Público; a política, a cadeia foram sempre mais importantes do que a escola pública. Mesmo hoje, no Estado da Bahia, gasta-se mais com as suas "forças de terra" do que com todo o professorado primário, secundário e normal.

Mas, por infortúnio nosso, temos razão para ser assim.

Ouçõ constantemente insistir-se na obediência às nossas tradições, e sou, devo declarar, profundamente sensível às legítimas e boas tradições brasileiras. Mas distingo entre estas tradições brasileiras algumas tradições que me parecem profundamente más e perniciosas, embora vivas e vivazes.

Passemos, com efeito, os olhos pela nossa história. Que fomos? Colônia, por mais de três séculos. E, como colônia, governados por um grupo que não me atrevo a chamar de aristocrático, porque antes seria escravocrata. Fomos, então, qualquer coisa como uma escravocracia. Como poderíamos aprender democracia na Colônia? (Risos)

Tudo que pudemos aprender, foi rebeldia; rebeldia que se fez, assim, uma das fundas e legítimas tradições brasileiras. Mas rebeldia que é, senão conformidade negativa? Rebeldia era o desejo de que os privilégios escravocratas, ou outros dos tempos coloniais, viessem a competir a alguns nativos (não todos os nativos), em substituição àqueles que nos estavam a todos explorando. (Risos)

E depois da Colônia, que tivemos? A Monarquia, com o rótulo superlativo de Império. E o Império ainda era um governo de ocupação, ainda era uma dinastia estrangeira ocupando o Brasil, governando o Brasil com algum ou talvez bastante espírito nativo, com algum ou talvez bastante espírito local, mas espírito, em

essência, aristocrático, ou melhor, oligárquico. Um grupo de brasileiros se substituíra numa vitória daquele movimento de rebeldia já acentuado na Colônia ao grupo estrangeiro que explorava o Brasil.

Porque jamais tivemos regime que fosse, na real concepção da democracia, a integração de todo o povo "com" e "em" seu governo; em que não houvesse uma distinção radical entre a classe dominante e o povo, em que não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, pejeja e sofre para a existência dessa outra classe.

As vezes ponho-me a indagar: por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre como um bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil, que me ponho, por vezes, a indagar da origem, por certo vigorosa, de tão estranha deformação.

E ocorre-me que talvez não tenha sido inocente a este respeito o método de colonização português. Enquanto a Inglaterra colonizava por meio de companhias comerciais organizadas para o objetivo privado da exploração e do lucro, e estas companhias comerciais, por força das circunstâncias, faziam-se Governo e Estado, adquirindo, sem o quererem, funções públicas de ordem e poder de tributação, Portugal colonizava por intermédio de governos que se faziam, por força ainda das circunstâncias, comércio e exploração de lucro privado. Assim, enquanto na colonização inglesa era o comércio, era o privado que se fazia público, na colonização portuguesa, era a autoridade pública, o governo, que se fazia comércio, que se fazia poder privado e particular. Julgo que está aí, talvez, um pouco da explicação do privatismo irremediável com que ficou maculado o nosso conceito de governo. O problema

já foi estudado pelo Professor Nestor Duarte, menos porém em sua etiologia do que em seu diagnóstico. O que é certo é ser, entre nós, este privatismo de senso do Estado mais profundo do que em outros países que sofreram, como o Brasil, a colonização e, entretanto, mais cedo recuperaram ou adquiriram o sentido de República.

Somente com a abolição e a campanha republicana é que podemos dizer que o sentimento democrático se tenha esboçado no Brasil. E com a proclamação, afinal, da República, é que o problema da educação se apresenta em sua totalidade. Mas, profundas influências européias e aristocráticas nos levaram, então, a imaginar um duplo sistema de educação: um sistema para a chamada elite e um para as camadas populares.

Mesmo, pois, com a fundação da República, ainda não chegamos à democracia. O regime educativo visava assegurar a manutenção de uma sociedade de classes, em que um grupo seria beneficiado com uma educação alta e o povo, as "classes menos favorecidas" (singular linguagem democrática), teria escolas primárias seguidas ou a par de inadequadas e precárias escolas profissionais.

Esse dualismo entre educação para os dirigentes e educação para os dirigidos corrompeu, desde o início, o nosso conceito de educação democrática. E aqui faz-se indispensável prolongar a nossa análise, a fim de descobrir as razões porque a nossa consciência democrática, a despeito de assomos por vezes vigorosos, se mostra tão débil e corruptível. Há, com efeito, algo de orgânico na falta de coerência e de consistência nacional, na extrema tenuidade nacional.

Sabemos que somos um país de distâncias físicas; sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias

materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais. E nas dificuldades que todos sentimos em compreendê-lo, não devemos esquecer este fato: é por causa dessas distâncias que há tantas linguagens pelo Brasil afora. Falamos uma língua em voz alta e outra em voz baixa. Temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outra para os nossos "iguais". Um certo temor, uma certa incompreensão em relação ao "povo", nome que pronunciamos sempre como se fosse entre aspas, provém, a meu ver, da existência dessas distâncias. Em virtude delas, tudo no País fica esgarçado, frágil e tênue. Só uma força vence esse distancialismo brasileiro, força que, se não existisse, tornaria bem difícil a existência e a unidade do País, a despeito de sua constituição ganglionar e esparsa. Só uma força vence este distancialismo, procurando unir debilmente a gigantesca talagarça nacional — o sentimentalismo. Só isto nos une em nosso imenso esfacelamento institucional, mas une corrompendo, deformando, viciando e destruindo o vigor dos órgãos e dos tecidos nobres e criando, em seu lugar, um monstruoso tecido conjuntivo, em que órgãos e funções desaparecem na massa informe e sentimental do falso corpo nacional.

Em tudo, no País, vemos essa força de dispersão. As melhores práticas. Uma certa invencível tenuidade compromete na seriedade os esforços nacionais. Somos indivíduos sem outra coesão social que a da família ou a do grupo oligárquico. Estes gânglios de coesão formam nosso arquipélago nacional. Um arquipélago econômico, social, cultural e intelectual.

A educação é a melhor, mas não a única demonstração desse processo de diluição institucional corrente no País. Nenhuma outra atividade pode, com efeito,

melhor refletir a alma nacional. Que sucede com as instituições educativas? É preciso não esquecer que, durante toda a Monarquia, nossa cultura superior vinha da Europa. As escolas secundárias existiam, mas se achavam, também, profundamente ligadas às instituições européias, aos processos e aos métodos da Europa.

Com a República, detém-se um pouco essa importação da cultura européia, ensaiamos aquelas idéias a que já nos referimos de um duplo sistema de ensino — para a elite um, para o povo, outro. Mas, nem uma, nem outra coisa funciona. A educação popular faz-se seletiva e entra a preparar alunos (os célebres "alunos prontos") para as escolas secundárias e estas fazem-se o processo de "passar" da classe popular para a da alta elite ou classe dirigente. E, apesar da República, toda a educação continua oligárquica, como se estivessemos na Monarquia ou na Colônia. Apenas, o que não é pouco, as classes dominantes, privadas da contribuição da cultura européia, fazem-se populares — populares e menos cultas. É o tecido conjuntivo que se vai fazendo podre. Nestas alturas é que a velha República entra em dissolução e se esfacela. Inicia-se o período "revolucionário" de 30. É perfeitamente visível, a quem acompanhou aqueles primeiros anos, que a Nação sentiu, então, a gravidade de seu problema de educação. É vigoroso o choque de idéias. O País, a despeito de tudo, crescerá encetando a sua era industrial. As aspirações democráticas, geradas pela nossa geografia e fortalecidas pela indústria nascente, desejam impôr-se. A educação para a elite e a educação popular entram em choque e tendem a fundir-se. Nesta ocasião, a luta dramática de São Paulo dá-nos 1934 e, pela segunda vez, a oportunidade de fundar a democracia. Tivemos a Constituição de 34. Vamos retomar todo o esforço de 89 e dirigi-lo.

É justificada a esperança de renascimento. Mas, a fragilidade de nossa democracia, por vício de nossa educação, lança-nos de novo num regime de força, na velha e forte e tradicional corrente do poder pessoal.

Porque a República é que é um programa de renovação, a democracia é que é uma revolução. Tradicional, histórico, conservador, é o poder pessoal. A fugaz noção de República eclipsa-se mais uma vez. O País volta a ter dono: o seu governante. Somos, de novo, como na Colômbia, como no Império, não uma Nação, mas a propriedade de uma oligarquia, apenas agora ainda mais absorvente. A oligarquia é composta de negociastas e de "operários". Aos "operários" dá-se a mais desmoralizante das legislações trabalhistas; e aos negociastas dão-se os negócios.

Confirmam-se certas categorias de nosso desenvolvimento histórico e confirmam-se aquele democratismo sentimental. Tivemos uma ditadura considerada por alguns "profundamente mansa e boa" (Risos). Os velhos e "novos ricos" são, pela sua tenuidade, frágeis e acomodados. Ajustam-se à situação e tiram dela o proveito que podem. E na educação, que sucede? Rompe-se o dualismo. Toda a educação faz-se popular. Mas como a educação popular, comparada com a da formação das elites, era mais ou menos uma burla, toda a educação faz-se uma burla. Os males de uma e outra juntam-se no pandemônio educativo da ditadura. A vitória do "popular" no ensino secundário institui o regime "das facilidades".

Tudo é fácil para alunos e professores. As forças amplas e difusas do sentimentalismo brasileiro escorrem sobre as escolas desmanchando-as e diluindo-as. Nem elites, nem educação popular. Os vícios mais ou menos contidos da educação popular — improvisada e empírica — e da educação secundária — formalista e burocrática — misturam-se e produzem a baca-

nal educativa do Estado Novo. A educação faz-se mero formalismo para o aluno e uma desenfreada defesa de interesses pessoais para os professores. E chegou-se, assim, àquele ponto de saturação, já revelado em plena ditadura, de não poderem mais funcionar os serviços normais de governo. Só em condições extraordinárias podia-se obter alguma eficiência. Só em condições e... digo: sobre o Brasil comum, cumpria erguer um Brasil extraordinário, que funcionasse. A ditadura trouxe-nos, talvez, este bem: levou certos males nacionais às suas últimas extremidades, demonstrando com isso — tragicamente, é certo — a necessidade de sua reforma. Mais do que outros, ficaram demonstrados certos males do governo. Exacerbados os interesses até à desordem pela ditadura, a exploração do governo, por esses interesses em desordem, faz-se catástrofe. O regime do parasitismo e da irresponsabilidade atingiu o auge. Saímos disto para esta nova tentativa de fundar, pela terceira vez, a República.

Que iremos fazer dessa lição e desta oportunidade? Da lição da ditadura e da oportunidade da revolução em que nos achamos? Como iremos organizar o sistema de educação para todos, que nos salve de nossos vícios e nos crie as condições para a democracia? Como estabelecer a seriedade do processo educativo e a sua eficiência? A própria ditadura — mergulhada no seu caos administrativo — foi obrigada, em certos serviços, a mostrar o caminho. São os seus famosos serviços "especiais" e serviços "extraordinários". Um deles foi, por certo, o DASP, que constitui um serviço aceitável em princípio, mas cuja atuação é um dos melhores exemplos de quanto pode a extravagância nacional deformar e arruinar uma boa idéia. Indico-o, aqui, porém, mais como modelo das organizações extraordinárias do que para analisá-lo. As conseqüências

de sua ação foram tremendas, a sua inconsciência dessas conseqüências ainda mais pasmosas, mas o seu caráter de órgão especial é muito interessante para demonstrar a impossibilidade de funcionamento dos órgãos comuns da burocracia brasileira. Criado para “consertar” esses órgãos comuns, esqueceu-se de que o remédio estava nos próprios moldes de sua constituição — autônoma e responsável — e, em vez disso, restringiu, limitou, mecanizou até à insensatez os serviços públicos do País. Seria divertido estudar os disparates de sua inacreditável terapêutica.

Imaginemos que ocorresse ao DASP “consertar” os cartórios do País. Sabemos que os cartórios são, ainda hoje, cargos privados. O tabelião, investido de uma função pública, exerce-a, entretanto, em moldes e por processos privados. Ninguém negará, entretanto, que eles não funcionam por isso. Pelo contrário, são rápidos e eficientes. Como os “consertaria” o DASP para reintegrá-los nos moldes políticos? Começaria por exigir concurso para o tabelião e reduzir-lhe os vencimentos. Depois lhe retiraria o direito de nomear os auxiliares, que passariam a ser escolhidos mecanicamente pelo DASP. A seguir, estabeleceria um regulamento pelo qual o diretor nenhum poder tivesse sobre os funcionários, nem estes nada dessem aos diretores. Tomaria também a si a distribuição de material ao cartório, segundo normas e padrões, dele, DASP. A conclusão é óbvia. O cartório estaria perfeito como regulamento, mas já não funcionaria. Um reconhecimento de firmas se faria em quinze dias. Uma escritura em três meses. O DASP tinha curado o doente matando-o... (Risos). Cito o caso tão somente para demonstrar como o que falta entre nós é a continuidade entre meios e fins. O Brasil vive numa orgia de formalismo e, perdido nele, esquece os fins, a não ser que admitamos adotar não

os fins explícitos e claros, mas outros, dissimulados naquele frenesi de formalidades e normas, que tanto mais se exaltam quanto mais se desvirtua o serviço público.

A ausência de espírito público, o caráter comodista e displicente do funcionário, a substituição da eficiência pela exigência formal, tudo apenas revela a resistência da tradição antiga e tenaz da natureza do cargo ou emprego público.

Entretanto, mesmo no caso extremo dos cartórios, a correção seria fácil, se lhes quiséssemos dar o caráter de serviço integralmente público. Para isto bastaria mudar as condições de provimento dos cargos, mas não tirar ao tabelião nenhum dos seus poderes, nem retirar aos funcionários nenhum dos seus deveres. Os métodos de retribuição de um e outros também poderiam mudar, mas não de modo a não ser mais possível ter bons tabeliões nem funcionários diligentes. E, sobretudo, seria necessário que a eficiência do serviço fosse mais importante que as formalidades externas do mesmo. Nesse caso, o serviço tomar-se-ia público, sem perder nenhuma das vantagens do período em que era explorado particularmente.

Quem cuidar que, nas democracias, o primado desse famoso formalismo brasileiro seja a regra, estará completamente errado. Basta ler os poderes de um Diretor de Instrução nos Estados e Municipalidades da América. A muitos, entre nós, pareceria estar na presença de um sultão ou de um ditador, tão grandes são os poderes desse administrador. Mas, imensa também é sua responsabilidade e, para cumpri-la, todos aqueles poderes são indispensáveis. Por outro lado, não esqueçamos que a organização, na América, é feita para as crianças e não para os funcionários, para os fins e não para os meios, enquanto, entre nós, a organização pública perde-se na sua preocupação pelo funcionário, esquecendo os fins a

que se propõe.

Estas considerações prendem-se à análise de certas condições gerais da vida burocrática brasileira, que devem agora ser lembradas, para nos fazer ver como é grande e delicada a tarefa no momento atual de sua reconstrução.

Que vamos fazer, portanto, para dar à Constituição da Bahia a força e vigor necessários para a reforma dos seus serviços públicos e, especialmente, educacionais?

Devo dizer que a grande revolução educacional já foi feita pela Constituição de 1946, que consagrou duas grandes medidas. Uma delas resultou de uma longa luta dos educadores brasileiros — é a que institui a autonomia da educação nos Estados, autonomia que é condição de liberdade, porque a centralização, antes de ser um erro administrativo, antes de ser um vício administrativo, é uma limitação da liberdade. Felizmente, agora, por essa Constituição, poderemos ter vinte e um sistemas escolares no Brasil e isso significa vinte e uma possibilidades para idéias boas e progressivas. Uma delas poderá ser a melhor e estimular os demais para imitá-la ou buscar ainda outras melhores, o que seria impossível com o sistema centralizador.

A primeira oportunidade é, pois, de sermos autônomos. A Bahia poderá realizar a reforma de sua organização educacional com a obediência tão só à lei de bases e diretrizes, complementar à Constituição Federal, lei que, importa acentuar, como os seus próprios termos o dizem, não poderá conter senão as bases e diretrizes de educação nacional.

A segunda oportunidade é a das percentagens instituídas para a educação nacional, para a União, os Estados e os Municípios. É, talvez, o artigo mais revelador da nova consciência democrática expressa na Constituição Federal. Este artigo determina que 20% das rendas esta-

duais, 20% das rendas municipais e 10% das rendas federais sejam aplicadas na educação.

Aquilo que, há cem anos, se fizera nas outras democracias, em que alguns impostos foram desde o início especialmente destinados à manutenção da educação pública, como na América do Norte, onde todos os impostos relativos à propriedade imóvel tem o destino de atender à educação, fez-se, afinal, entre nós.

Esta idéia foi sugerida no Brasil dezenas e dezenas de vezes e nunca conseguiu vencer. Uma daquelas permanentes brasileiras, o espírito fazendário, sempre impediu a criação dos fundos autônomos para a educação. É de muito maior importância aquilo que se chama propriamente de “unidade orçamentária” do que os serviços de educação e formação do homem do Brasil.

Tenho quatorze anos de lutas dentro dos Governos procurando reivindicar para a educação a autonomia que me parece indispensável ao desenvolvimento dos seus serviços. Nunca precisei de lutar pela educação fora dos Governos. A minha experiência nestes quatorze anos é uma longa confirmação de que será inteiramente impossível fazer-se educação no Brasil, enquanto estivermos na dependência da burocracia e do formalismo dos serviços comuns da administração brasileira.

Vamos, de algum modo, aproveitar a sugestão da única lição que nos deu a ditadura. Vimos como, no seu esforço de levar os vícios brasileiros até ao extremo, veio ela a demonstrar que, efetivamente, os serviços públicos só funcionam no Brasil em caráter extraordinário. Daí o famoso DASP, o Serviço Especial de Saúde Pública, o Serviço de Febre Amarela, alguns institutos e outras tantas autarquias que chegaram a funcionar porque em completa independência das fórmulas e da administração burocráticas.

No projeto da Constituição baiana, os constituintes lançaram as bases e constituíram os órgãos pelos quais a educação conquista a sua autonomia e o seu próprio governo.

Longe de mim não reconhecer a audácia do plano proposto nessa Constituição para o governo da educação. Não é que não haja precedentes. A autonomia de certos serviços públicos é uma idéia velha e já não são raros os exemplos de sua aplicação. Mas, pela primeira vez, tenta-se a autonomia para serviço da vastidão e importância do serviço educacional.

Recomendamos esta experiência porque há 125 anos nos defrontamos, no País, com o problema da educação popular e nos revelamos impotentes para sua solução dentro dos serviços comuns de governo. Há, entre nós, uma desproporção considerável entre as funções mais imediatas do governo democrático e a obra de educação popular. A vastidão deste empreendimento com escolas primárias para todos, com as escolas secundárias e técnicas para uma porção substancial da população, com as escolas profissionais e superiores e todas as demais instituições de cultura e difusão dos conhecimentos humanos, além da pesquisa e desenvolvimento das ciências, letras e artes, a vastidão deste empreendimento leva os governos a relegá-lo e adiá-lo, pois só lhes seria possível resolvê-lo deixando-se por ele absorver, completamente.

Organizar o governo autônomo para a educação parece-nos um meio de responder a essa dificuldade, tanto mais quanto todas as outras funções de governo vêm sofrendo, com o correr dos tempos, ampliações cada vez mais profundas. Entre nós, tão amplos se fazem certos deveres do Estado, que não raro desejamos governos especializados para cumpri-los. E sonhamos um governo de médicos para a solução dos problemas de assistência médico-social, governo de educadores para a

solução do problema da educação popular.

Quantas vezes lamentamos não haver-mos possuído nosso Sarmiento, para armar, entre nós, definitivamente, este problema!

A retirada, pois, do problema da educação do magno dos problemas brasileiros de governo, representa, assim, a medida preliminar para criar a possibilidade do seu solucionamento. Afastamo-lo, para poder concentrar sobre ele a atenção, os esforços e as providências. Fariamos, porém, obra insincera, se o afastássemos sem dar aos órgãos prepostos à solução os poderes e autonomia, que só o Governo possui. O projeto é audacioso, mas, por isso mesmo, é que é viável. É o governo da educação que estamos instituindo nesta Constituição.

Poderíamos instituí-lo como uma fundação, sob a direção de um único homem, mas a própria vastidão da obra desaconselhava tamanha concentração de poder. A sugestão do Conselho, de um pequeno colégio de personalidades, nasce do propósito de confiar obra tão ampla ao pensamento concertado de várias cabeças. Se isto enfraquece, sob certos aspectos, a unidade de ação, por outro lado, conduz àquela sábia e equilibrada orientação necessária em empreendimentos de real magnitude. Mas, o projeto prevê ainda a correção de qualquer possível dispersão de objetivos. Este Conselho tem funções de deliberação, funções que chamaríamos legislativas, se os nossos termos jurídicos não tivessem sentidos tão particularmente restritos, em oposição às funções executivas. O Conselho delibera e decide, mas não executa. A execução será confiada ao Diretor de Ensino, cuja nomeação é o mais importante ato de política educacional a ser praticado pelo Conselho. Com um Conselho para ponderar, deliberar e aprovar e um Diretor para executar e cumprir, teremos, deveremos ter

autonomia, sem ditatorialismo, e eficiência, sem extremismo.

Criado o aparelho de controle das escolas, cabe oferecer-lhe os meios para o desempenho de suas funções. Os meios são a completa autonomia financeira, administrativa e econômica. O Conselho administra o fundo de educação, estabelece as regras para as despesas educacionais, fixa salários, orça a despesa e promove a receita da educação. Tudo isto não é para que se liberte de freios, cuidados e normas no dispêndio do dinheiro público, mas para que se liberte da dualidade de autoridades com que se impede, entre nós, toda e qualquer eficiência do serviço público.

Quando o dever de realizar está com uma autoridade e o poder de pagar com outra, quando o dever de constituir está com uma autoridade e o poder de construir com outra e o poder de pagar com uma terceira, não há serviço que funcione. A Bahia é um triste exemplo dessa multiplicidade de autoridades. Tudo isto seria possível, talvez, com um pequeno governo de pequenas iniciativas e escassos recursos públicos. Mas, com o crescimento natural dos trabalhos e funções de governo, ou especializamos os serviços, ou tudo continuará no estado caótico em que se deparam tais serviços, administrados por uma minúscula organização administrativa de dezenas de anos atrás.

Evidentemente que o vulto do problema educacional obriga o Governo a cuidar dele, de modo especial e particular, sob pena de perder-se o senso de sua importância na imensa importância da obra de governo propriamente dita. A mistura do problema escolar com o problema da polícia, ou da justiça, ou da fazenda, ou da agricultura leva à submersão do problema escolar dentro da urgência muito maior destes problemas graves e imediatos. A educação pode esperar, e nessa espera estamos há 125 anos; e outros

125 transcorrerão, sem menor progresso, se insistirmos em não afastar os serviços de educação da atual confusão de responsabilidades que é a máquina geral do Governo. Mas, não basta afastar. É necessário criar órgãos autônomos e cheios de prestígio para administrar-lhes os destinos. E mais. É necessário dar-lhes recursos próprios e tão abundantes quanto possível. Tudo isto é, no momento histórico que estamos vivendo, realizável e, por isto, é que o capítulo constitucional que estamos recomendando tem oportunidade.

Com efeito, o momento de reconstitucionalização do País permite a inclusão das bases da reforma na própria Constituição, com o que se lhe confere o prestígio necessário para uma implantação profunda. E, por outro lado, resulta de uma luta tenaz. A Constituição Federal, pela primeira vez, inclui a obrigação de dotar o Estado de serviços educacionais com recursos não inferiores a 20% de sua renda ordinária. Temos, assim, a base financeira, sem o que a nossa proposta de autonomia seria uma irrisão. Se juntarmos a isto os 20% das rendas municipais, teremos os elementos para estender esta autonomia aos municípios. O momento é realmente de uma oportunidade flagrante para uma mudança radical e profunda.

Parecem-me naturais as nossas expectativas em torno do Conselho que a Constituição estabelecer. Teremos um governo animado não do espírito burocrático, mas do espírito de serviço. A obra de educação entre nós será sempre uma obra "extraordinária", em que são necessários esforços excepcionais para levá-la a termo. Não visa ela tão-somente à perpetuação de instituições, aspirações e hábitos, mas reformá-los para implantar a nova ordem democrática. Sua tarefa é a de reerguer o meio e não apenas conservá-lo. Seu fito não é conservar o passado, mas dirigir o presente e preparar o futu-

ro. Força será, pois, que possam as instituições educacionais, entre nós, cultivar e promover esse excepcional espírito público e, ao mesmo tempo, a liberdade e flexibilidade que só as instituições privadas possuem. O plano ora proposto participa desses dois característicos. Tem o caráter público de um plano constitucional e o vigor e liberdade de uma fundação privada. Esperamos, deste modo, com essa dupla fertilização da nova estrutura educativa do Estado, substituir na sua obra educacional o espírito burocrático pelo espírito de devoção pública, a rotina pela vitalidade, pela agilidade e pelo espírito de progresso, o desalento dos seus servidores por uma aguda e sensível consciência profissional, a tendência à exploração e proveito dos seus recursos pelo estímulo às doações e dádivas de toda espécie, o patrocínio político às nomeações pelo respeito ao serviço por excelência sagrado do Estado, o alheamento e desconfiança do povo pela sua identificação profunda com a escola — a sua maior arma democrática.

Meus senhores, não desejo estender-me porque devemos reservar algum tempo para o debate propriamente dito sobre o capítulo do Conselho, com os Senhores Constituintes.

Antes, porém, de iniciá-lo, que me seja lícito acentuar certos aspectos financeiros do plano de estrutura educacional ora proposto para o Estado. Criada a autonomia financeira do Conselho, importa consagrar, por lei, o caráter sagrado dos fundos que lhe são confiados. Estes fundos provêm de dotações orçamentárias estabelecidas dentro da percentagem mínima atribuída pela Constituição Federal à Educação. Quero sugerir que calculemos, cada ano, essa dotação orçamentária para o Conselho, na base de uma determinada quantia por criança em idade escolar recenseada. Não é nenhuma novidade. Assim fazem inúmeros orça-

mentos de educação no mundo. O valor desse critério está, para mim, em seu poder de evocar e acentuar o caráter especial dos dinheiros confiados ao Conselho para educação pública. O próprio orçamento passará a fixar o número de crianças a ser contemplado, dando, por este modo, o endereço desses recursos, os mais delicados e mais respeitáveis de todos os recursos públicos.

Encerrando aqui, meus senhores, estes comentários, tenho a dizer que o estatuto constitucional da educação na Bahia, criando o Conselho, dando-lhe autonomia e confiando-lhe os recursos generosos previstos pela Constituição Federal, abre a possibilidade para a solução gradual do problema da educação. A solução deste problema é o preço da democracia.

Caso seja votado o Capítulo de Educação e Cultura, os serviços de ensino e cultura ganharão preeminência só comparável à dos três poderes do Estado. Teremos feito o que devíamos ter feito cem anos atrás. A responsabilidade da educação, que se perdia na irresponsabilidade omnimoda do Governo, define-se e localiza-se. A educação passa a ser servida por um aparelhamento paralelo ao do Governo do Estado. É a grande obra permanente do regime democrático, obra de longo alcance. Ao lado dela, a função do Governo parece próxima e imediata. Pela educação, forma-se o homem, e mais, conquista-se a justiça social. É saudável, portanto, que essa obra se faça sem os atropelos da obra do Governo, sem abalos políticos, mas com espírito de permanência, que sua relativa segregação assegura.

Haverá perigos nesse afastamento da educação do tumulto e do personalismo da obra de Governo? O receio é o mais injustificado dos receios. A educação passa a ser autodirigida. Mas, como toda arte humana, como a medicina, como a ciência, tem a educação em si mesma seus freios, sua disciplina e sua índole. Auto-

nomia não é anarquia. Libertada da intromissão estranha, a educação será responsável perante a si mesma. Não se isola mas integra-se em si mesma, na sua consciência profissional, no magistério que a serve e na sociedade a que serve.

Sendo a educação o maior empreendimento humano tentado pelo Estado,

justo é que se desenvolva com essa independência, sob as vistas de um Conselho que emana diretamente do Chefe do Poder Executivo e governa sob as luzes de sua Assembléia política. A obra da educação é obra que pede "tempo limpo, céu claro, mar bonança..." É isto que lhe vai dar a Constituição baiana.

O ESPAÇO PROFISSIONAL OCUPADO PELO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UM ESTUDO DO MERCADO DE TRABALHO

Pesquisadores: Helder Guerra de Resende (coordenador) e Vera Lúcia Costa Ferreira.

Instituição: Núcleo de Pesquisas Pedagógicas do Departamento de Educação Física da Universidade Gama Filho.

Fonte financiadora: INEP.

INTRODUÇÃO

O contexto que envolve a formação do profissional de Educação Física apresenta tanto enfoques sociais como econômicos e políticos, donde a necessidade de se estar sempre buscando referências na realidade, adaptando-se às mudanças que aí ocorrerem. O conhecimento dessa realidade tende a fornecer subsídios para tomadas de decisão nas instituições de ensino superior, prevenindo ações defeituosas — como as expectativas de trabalho que o mercado não tenha condições de absorver — que criam tensões e frustrações e tendem a aumentar a marginalidade profissional.

Este ponto de vista é ressaltado pelas observações de Castro e Souza (1974) quando tratam da necessidade de harmonia entre o que a escola forma, o que o mercado de trabalho necessita e o que o aluno deseja.

Tendo em vista a rápida expansão quantitativa do ensino superior na década de 70, fruto de decisões político-sociais denominadas de “democratização do ensino superior”, que preconizava oportunizar esse nível de ensino às diferentes classes sociais, verificou-se, concomitantemente, a proliferação dos cursos de licenciatura plena em Educação Física. No Município do Rio de Janeiro existia, até então, apenas um curso de Educação Física de nível superior (UFRJ), surgindo outras três licenciaturas plenas (UERJ, UGF e FICAB) antes mesmo da metade da década.

Esse crescimento parece ter-se processado sem uma análise das necessidades do mercado de trabalho, não só no sentido de equilibrar a “oferta com a demanda” de profissionais da área, como no de redirecionar os currículos dos referidos cursos em função de dados confiáveis da realidade.

O desconhecimento da realidade do mercado de trabalho parece estar acarretando inúmeros problemas, desde os de ordem mais restrita, como a inadequação do processo de formação de futuros profissionais, até os mais abrangentes, de ordem político-econômico-social, como o desemprego e o subemprego.

Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi o de conhecer e descrever a trajetória profissional dos egressos dos cursos de licenciatura plena em Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES) do Município do Rio de Janeiro nos anos de 1978, 1980 e 1982.

O estudo partiu da aplicação de dois questionários, onde analisou-se cerca de 503 casos correspondentes a um terço dos egressos distribuídos entre os anos de 1978, 1980 e 1982 das instituições UFRJ, UERJ, UGF e FICAB, todas localizadas no Município do Rio de Janeiro. O tratamento dos dados obedeceu a procedimentos estatísticos descritivos (descrição da amostra, média, desvio padrão, frequências, percentuais e tabelas cruzadas).

O estudo apresentou algumas limitações, como o fato de ter sido realizado ao nível de instituições situadas na região do Município do Rio de Janeiro, excluindo duas outras IES situadas fora, mas num raio de distância inferior a 100 km dos limites do Município, que podem também estar contribuindo com seus respectivos egressos para o mercado de trabalho da região estudada.

Outra limitação é o fato do estudo ter pretendido conhecer e analisar a trajetória profissional no mercado de trabalho somente através de egressos oriundos de IES, deixando de detectar profissionais com habilitações concorrentes ou profissionais leigos. Por conseguinte, enfrentou-se a dificuldade da falta de organização de cadastros dos formados pela maioria das instituições, não se podendo assegurar que o número total de egressos localizados por ano/instituição corresponda ao número real de profissionais licenciados.

Ainda pode ser considerado como fator de limitação a utilização de questionário, não se tendo absoluta certeza sobre a veracidade dos dados obtidos.

Adotou-se para a discussão dos resultados, a estratégia de reunir os dados em três categorias: a) identificação da clientela; b) trajetória profissional; c) mercado de trabalho em Educação Física.

Identificação da clientela

O grupo investigado foi constituído por egressos de ambos os sexos, sendo 48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino. O grupo apresentou uma idade-média de 26,97 anos no momento do preenchimento dos questionários, permitindo afirmar-se que eles se graduaram com uma idade-média de 24 anos.

Considerando o "nível hierárquico das ocupações" e o nível de escolaridade dos pais dos licenciados, tudo leva a crer que os egressos são oriundos de famílias de nível sócio-econômico médio-alto, na medida em que 57,4% dos pais ocupam um dos três primeiros níveis ocupacionais e que 52,6% deles estão distribuídos pelos níveis de escolaridade correspondentes ao colegial completo (2º grau) e ao curso superior, concentrando-se neste último o maior percentual deles (34,5%). Um outro fator que vem ao encontro dessa interpretação é o de que 62,4% dos egressos tiveram os pais como o meio principal para a manutenção do curso.

A aquisição de conhecimentos específicos (90,2%) e o aumento da cultura geral (66,5%) foram as razões que mais influenciaram os egressos na escolha do curso, enquanto que nenhuma das opções apresentadas se constituíram em fatores limitantes para que os licenciados concluíssem o seu curso.

Trajétória profissional

Tudo parece indicar que apenas 51,5% dos egressos estão envolvidos em cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado. Desses licenciados, 51,3% dirigiram-se a cursos de especialização e mestrado, o que demonstra uma preocupação com a evolução da qualidade do profissional. Entretanto, não se pode afirmar que essa melhoria se dê ao nível específico da área de Educação Física, na medida

que o instrumento utilizado no estudo não propicia o esclarecimento da área a que pertencem os cursos acima especificados. Consultando o instrumento respondido, pode-se verificar que, dos dois concluintes de cursos de mestrado, um deles se refere à área de Educação e o outro não especificou.

Observa-se uma considerável ascensão na hierarquia ocupacional quando se compara a situação dos egressos em relação ao último trabalho durante a realização do curso com a situação atual (considerando-se o trabalho atual ou mais recente).

Tudo indica ser antes ou durante a realização do curso que os egressos conseguem se engajar no mercado de trabalho (59%) e que os demais licenciados (32,8%) não encontram uma imediata colocação, podendo existir uma variação de dois meses a dois anos para esse engajamento, enquanto que 1,6% da amostra declarou não ter interesse em trabalhar e que 6,6% ainda não havia encontrado trabalho.

As empresas privadas constituem-se no tipo de instituição que mais têm oportunizado a atuação dos profissionais (77,4%). Em relação à área de Educação Física, parece haver uma coerência com o fato de terem sido realizados poucos concursos públicos a partir de 1978, com a oferta de um pequeno número de vagas.

Ainda com relação à área de Educação Física, observa-se que os setores do ensino de 3º grau, bem como os de 1º e 2º graus, foram ocupados pelos licenciados mais antigos (1978 e 1980), enquanto que o setor de esportes e diversão, onde se incluíram as academias em geral, passou a ser ocupado pelos licenciados mais recentes. Dos setores não relacionados à Educação Física, o comércio parece ser o tipo de atividade que mais tem absorvido os licenciados.

Verifica-se que 77,1% dos egressos estão atuando em setores profissionais intimamente relacionados com o curso de li-

cenciatura plena em Educação Física. Somente 2,6% dos licenciados nunca trabalharam desde a conclusão da graduação e os outros 17,3% encontram-se numa situação de subemprego, considerando-se o curso concluído.

Dos licenciados que assinalaram que seu trabalho atual ou mais recente não está relacionado com o curso realizado, 51,5% deles declararam ter encontrado um trabalho de melhor remuneração, o que parece justificar tal procedimento. Outros fatores que estão influenciando esse item é o fato dos egressos não conseguirem empregos relacionados, embora os tivessem preferido (38,2%) e o de terem prestado concurso para trabalho relacionado sem terem sido aproveitados (36,8%).

Mercado de trabalho em Educação Física

Os profissionais da área da Educação Física encontram-se distribuídos em diferentes atividades pelo mercado de trabalho, exercendo, por vezes, concomitantemente, funções diferentes.

Atividades relacionadas	%
Educação Física curricular	48,4%
Ginástica de estética	51,1%
Danças	13,3%
Lutas marciais	3,7%
Educação Física especial	6,9%
Formação de professores de E. F.	4,8%
Preparação técnica e física	40,8%
Recreação e animação cultural	12,2%
Coordenação, supervisão em E. F.	13,8%
Pesquisa	2,9%
Outras atividades em E. F.	6,9%

Um fato evidente nesses dados é a multiplicidade de atuação do profissional em Educação Física.

Observa-se que os professores universitários (100%) e de Educação Física curricular (73%) apresentaram os maiores índi-

ces de profissionais legalmente registrados, com vínculo empregatício, seguidos dos supervisores (58,7%) e técnicos desportivos (52,1%). Os profissionais autônomos predominam na atividade exercida pelos professores de lutas marciais (58,3%). As atividades exercidas pelos professores de Educação Física especial (76,2%), ginástica estética (51,4%), recreação e animação (51,2%) e dança (50,0%) abrigam um considerável número de profissionais sem registro empregatício.

Os professores universitários ocupam as faixas salariais de níveis mais altos, onde 70,6% desses profissionais recebem o equivalente a 32,24 ORTN ou mais. Os professores de Educação Física curricular, os técnicos desportivos e/ou preparadores físicos e os coordenadores e supervisores encontram-se distribuídos por todos os níveis salariais, sendo que cerca da metade desses profissionais ocupam uma faixa salarial de até 20,14 ORTN. Os professores de ginástica de estética recebem em média 14,10 ORTN.

Os professores de dança, lutas marciais, educação física especial, os recreadores e os pesquisadores distribuem-se, em sua maioria, pelos níveis salariais mais baixos.

Conclusões

1) A clientela estudada apresenta-se satisfeita com o atendimento de suas expectativas pelo curso realizado. Este fato talvez justifique porque essa clientela é representada por um grupo de idade jovem, oriundo de famílias onde os pais apresentam nível de escolaridade igual ou superior ao 2º grau, ocupando os três primeiros níveis da hierarquia ocupacional;

2) É evidente o fato do profissional em Educação Física exercer mais de uma atividade em concomitância, o que exige dele uma generalidade de competências;

3) Há um descompasso entre o que a universidade legamente habilita, ou seja, professores de Educação Física com licenciatura plena com registro para atuar no ensino de 1º e 2º graus, e o que o mercado de trabalho oferece ao profissional para atuação;

4) Há um viés na regulamentação e no controle do exercício da profissão de Educação Física, uma vez que se percebe a existência de profissionais não registrados atuando em determinadas categorias de ação.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO 1º E 2º GRAUS EM ESCOLAS DE PORTO ALEGRE

Pesquisadores: Regina Zilberman (Coordenadora), Maria da Glória Bordini, Diana Maria Corrêa Noronha, Maria Celeste Arruda Simões Pires, Magda Helena Dal Zotto, Elisa Tesseler Averbuh May e Nézia Helena Riccardi da Silva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Fonte financiadora: INEP/MEC

A pesquisa diagnostica os fatores determinantes da indiferença empiricamente verificada nas escolas de 1º e 2º graus quanto ao gosto pela literatura, visando situar os problemas de ensino-aprendizagem relacionados com a formação do hábito da leitura compreensiva e crítica.

Examina, para tanto, as práticas de ensino de literatura nos dois graus, a fim de estabelecer pontos de convergência e divergência entre professores e alunos que expliquem a crise de leitura constatada nessa área.

Objetiva efetuar uma sondagem dos interesses e expectativas dos alunos e esboçar o perfil médio do professor de literatura no currículo por atividades, por áreas e por disciplinas, correlacionando interesses e práticas para testar sua adequa-

ção mútua. Com isso, busca-se classificar as causas da perda de significação da leitura entre crianças e adolescentes associadas à atuação da escola.

A pesquisa está se desenvolvendo a partir da hipótese de que há uma crise de leitura na escola, gerada pela dissociação entre o que os alunos esperam e precisam e o que os professores oferecem. Supõe-se que o ajustamento de textos e processos de abordagem textual à realidade do aluno será requisito fundamental para o ensino eficaz de literatura na escola.

O universo escolhido foi o das escolas públicas e particulares da zona urbana de Porto Alegre, onde foram sorteadas, a partir de relação fornecida pela Unidade de Informática da Secretaria de Educação e Cultura, cinco escolas de 1º grau e três de 2º grau, das quais três públicas e duas particulares de 1º grau e duas públicas e uma particular de 2º grau. Nessas escolas foram sorteadas oito turmas de 1º grau, uma de cada série, e três turmas de 2º grau, também uma por série, sendo, em cada uma, escolhidos aleatoriamente na lista de chamada seis alunos, no caso do 1º grau, dez alunos, no caso do 2º grau. Nas mesmas escolas foram sorteados dois professores por série de 1º e 2º graus. O total da amostra foi, portanto, de 330 alunos e 98 professores, assim desdobrados: 90 alunos do currículo por atividades (recém leitores), 240 alunos do currículo por áreas e por disciplinas (leitores em formação); 30 professores do currículo por atividades; 50 professores do currículo por áreas e 18 professores do currículo por disciplinas.

A coleta dos dados foi realizada através de três modelos de questionário impresso, um para os alunos do currículo por atividades, um para os do currículo por áreas e por disciplinas e outro para os professores dos três níveis de currículo. Esses questionários apresentavam itens abertos

e fechados, utilizando a escala de Likert de cinco opções para as respostas (Sempre, Muitas Vezes, Às Vezes, Raramente e Nunca – simplificada para três opções no modelo para crianças pequenas). As questões do aluno medem o nível cultural, hábitos de leitura e preferências quanto a gêneros, modalidades estruturais, assuntos, ficção e não-ficção, elementos da narrativa e do poema. As do professor levantam o material textual utilizado e a metodologia e técnicas empregadas em sala de aula, desde conceitos sobre leitor ideal até objetivos educacionais, procedimentos didáticos e critérios de avaliação.

Os questionários foram aplicados pela equipe pesquisadora nas escolas sorteadas em 1983 e os dados obtidos foram computados pelo Centro de Processamento de Dados da PUC/RS, em vista do número de variáveis previstas para cada enquête. Após a computação foram organizadas tabelas, obtendo-se um levantamento por série escolar para as respostas dos alunos e outro levantamento por área curricular para as dos professores: as variáveis independentes previstas para correlação, tais como sexo, no caso dos alunos, e formação e carga horária, para o professor, foram desprezadas para fins de análise, devido ao excessivo volume de dados a serem considerados quanto às variáveis dependentes.

A análise dos dados se encontra em andamento, sendo adotados como campos analíticos os comportamentos de preferência e de rejeição de professores e alunos com índices percentuais considerados expressivos (de 50 a 100%), relevantes (de 25 a 49%) e irrelevantes (de 1 a 24%).

Resultados

Os resultados alcançados até o atual estágio da pesquisa parecem confirmar, em termos da população estudantil consultada, outras pesquisas sobre interes-

ses e hábitos de leitura, como as de Vera Teixeira de Aguiar, Maria Thereza Fraga Rocco e Instituto Estadual do Livro/SEC/RS, acrescentando ou modificando um número pequeno de itens.

Os alunos manifestaram desejo de participar do processo de decisões educacionais, não só expressando verbalmente, durante a coleta de dados, sua vontade de serem ouvidos no que tange à seleção de leituras efetuadas como tarefas escolares, bem como respondendo com baixo índice de abstenção os quesitos de instrumentos bastante exigentes quanto à concentração e ao entendimento.

Por outro lado, também durante a aplicação dos instrumentos, foi frequente a solicitação de que fossem informados dos resultados de pesquisa, havendo, por parte dos adolescentes, a expectativa de que suas respostas fossem levadas em conta pelo sistema escolar no planejamento das atividades relacionadas com a literatura.

Uma visão ainda assistemática do teor de seus depoimentos nas questões abertas afirma a noção, bastante difundida entre pré-adolescentes e adolescentes, de que a literatura proporciona o alargamento da visão do mundo do leitor, um amadurecimento pessoal e social mais acelerado e um apuramento das faculdades linguísticas e intelectuais.

Outro dado expressivo é a preocupação, entre os consultados, com a formação precoce do hábito da leitura, por sua função de ascensão social, e com a não imposição de textos pela escola, de modo a ser preservado o prazer da leitura.

Isso sugere que os entrevistados têm se revelado receptivos ao trabalho ainda recente, nas escolas locais, de incentivo ao hábito de leitura, através da utilização de autores adequados às diversas faixas etárias, o que incrementou a leitura de literatura infanto-juvenil no 1º grau e de literatura adulta regional contemporá-

nea no 2º grau. Por outro lado, percebe-se que a metodologia de abordagem textual é sentida como autoritária pelos alunos e como desvinculada dos aspectos lúdicos inerentes ao fato literário, o que requer reflexão por parte dos professores.

Quanto ao depoimento destes, alguns aspectos podem ser adiantados, sendo o principal deles a dificuldade da área docente de compatibilizar as informações teóricas, técnicas e históricas auferidas nos cursos de formação com o trabalho cotidiano de sala de aula. Os professores têm por alvo a educação de um aluno-leitor crítico e participante, capaz de compreender e valorizar existencialmente o material literário. Todavia, ao proporcionarem o contato entre o estudante e o livro, fazem-no predominantemente através de fragmentos e com finalidades linguísticas ou de mera reprodução dos sentidos textuais.

Essa distância entre o que os estudantes e seus mestres desejam alcançar e o espaço e formas que a escola lhes propicia para tanto, é, talvez, o mais importante ponto a ser atacado ao nível de discussão da crise da leitura no âmbito acadêmico. Por essas constatações prévias, podem-se prefigurar alguns caminhos para a sua solução: acolher a voz do alunado e instrumentalizar, na prática, o professor de literatura.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar?** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1979.
- FRAGA, Maria Thereza. **Literatura/ensino.** São Paulo, Ática, 1981.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto Estadual do Livro. **Pesquisa sobre interesses e hábitos de leitura entre alunos de 2º grau de Porto Alegre.** Porto Alegre, 1974.

DINAMIZAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES A PARTIR DE NÚCLEOS DE LEITURA RECREATIVA EM ESCOLAS DE 1º GRAU DA REDE OFICIAL DE ENSINO DA CIDADE DE CAMPINAS

Pesquisadoras: Else Benetti Marques Válio (coordenadora), Helly Pirró Fenley, Vera Sílvia M. Beraquet, Elizabeth Amaral Bonavita, Izôlda Câmara Gualberto, Maria Izabel Fortes Pontes, Maria Helena Bier Maia, Suzy Mary Pregnotatto e Tânia Sueli dos Santos

Instituições: Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Divisão Regional de Ensino de Campinas.

Fonte financiadora: INEP

Introdução

Nas escolas brasileiras a leitura não é privilegiada, assim como são raros os estudos sobre o assunto. Atualmente, já existem algumas pesquisas dedicadas à investigação da leitura. No entanto, a maioria delas trata do processo de alfabetização, deixando o desenvolvimento do hábito de ler do aluno brasileiro a repetições de técnicas ultrapassadas ou a experiências empírico/didáticas de professores interessados no problema. Não existe uma metodologia de leitura endereçada ao processo de formação do leitor mirim que se fundamente no seu desenvolvimento psicológico, na oportunidade de acesso ao livro ou aos índices de legibilidade do texto.

A quase inexistência de bibliotecas escolares e os acervos desatualizados são razões que entravam a formação dos pequenos leitores, pois estes não têm a oportunidade de conviver com livros que atendam aos seus interesses de leitura.

Além disso, o desconhecimento da literatura infanto-juvenil atual por parte de

professores e bibliotecários prejudica a orientação dos futuros leitores.

Diante desse panorama, torna-se necessário investigar os interesses de leitura das crianças, pois, como afirma Bamberg, "O jovem leitor lê não porque reconheça a importância da leitura, mas por várias motivações e interesses que correspondam à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual".¹

Por outro lado, a realização de atividades de leitura nas bibliotecas escolares, com material apropriado ao nível cognitivo infantil e vivenciadas como momentos de lazer, têm como objetivo despertar na criança o gosto de ler, ao mesmo tempo que oferece aos professores e bibliotecários a oportunidade de acompanhar as atividades e conhecer a literatura infanto-juvenil e os critérios de seleção de textos.

Torna-se importante que essas atividades de leitura sejam iniciadas logo que a criança entre na escola, e partam da investigação dos interesses dos pequenos leitores para que a oportunidade de acesso ao livro possa ser realizada de uma maneira conveniente e o mais cedo possível.

O desenvolvimento das atividades de leitura e a pesquisa

A Divisão Regional de Ensino de Campinas vem efetuando um programa de implantação de bibliotecas escolares e por este motivo houve a possibilidade de propor este trabalho. Foram selecionadas seis escolas que atendessem aos seguintes requisitos: uma sala ambiente para a biblioteca, o apoio do Diretor e ter recebido livros da Fundação do Livro Escolar

¹ BAMBERG, R. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo, Cultrix; Brasília, INL, 1977.

(FLE). Considerou-se também como critérios a localização geográfica das mesmas e o tipo de clientela que as frequentam, ou seja: uma do centro da cidade; uma de bairro; uma de outro Município (Paulínia); duas da semiperiferia; e uma da periferia.

Pela localização de cada escola e pelas informações dadas pelos diretores, pôde-se inferir que as três primeiras são frequentadas, segundo o nível sócio-econômico, por uma clientela mais favorecida e, as últimas, pela menos favorecida.

As atividades de leitura foram desenvolvidas nas seis escolas pela equipe de pesquisadoras através de encontros semanais com alunos de 1ª e 2ª séries, com duração de uma hora com cada turma, durante o primeiro semestre de 1984. No segundo semestre, as atividades serão realizadas com as crianças de 3ª e 4ª séries, obedecendo-se a mesma sistematização. Essas atividades compreendem:

- 1) **A hora do conto** — As obras selecionadas para serem lidas pelo adulto para as crianças foram os contos de fadas, as histórias de animais, as histórias com personagens infantis e poesias infantis. A interpretação das leituras foi realizada através do desenho, da expressão oral, da expressão corporal e da dramatização.
- 2) **Leitura livre** — A leitura livre permite que a criança manuseie os livros, mantenha uma identificação física com eles e escolha espontaneamente aquele que deseja ler.
- 3) **O jogo dramático** — A dramatização para a criança é um jogo, uma brincadeira; o que ela realiza é uma experimentação, uma expressão comunicativa em que utiliza seu corpo, isto é, um jogo dramático. Neste jogo há um relacionamento físico e emocional que, de início, é uma experiência in-

dividual (egocêntrica), mas que pouco a pouco se encaminha para uma experimentação de grupo, sendo relevante a ação e não a seqüência dos acontecimentos. A medida mais ponderada para iniciar o jogo dramático com a criança é a improvisação dos movimentos, das situações e da linguagem.

A leitura de histórias infantis, combinada com uma variedade de sons e ruídos, dispara a improvisação; ao mesmo tempo que são lidas vão sendo dramatizadas pelas crianças.

O trabalho desenvolvido com os alunos de 1ª e 2ª séries obedeceu a essa dinâmica. Com as crianças de 3ª e 4ª séries, tentou-se iniciar o trabalho pelo jogo dramático e, depois, realizar a montagem de peças infantis a partir dos livros de histórias lidas.

Os livros infantis utilizados foram aqueles que apresentavam mais ilustrações e menos textos, frases mais simples, vocabulário mais corriqueiro, narração com poucas personagens (pertencentes ao mundo da criança), estilo mais direto, segundo os critérios de seleção de textos propostos por Aguiar.²

Se a meta do trabalho é desenvolver o gosto pela leitura, torna-se importante, primeiramente, oferecer à criança livros recreativos para depois iniciar a investigação. E isto foi realizado através de um questionário-piloto (ver anexos) aplicado a elas em forma de entrevista.

Na investigação das preferências dos alunos, foram consideradas as diferenças de interesses quanto ao sexo, idade, grau de escolaridade e nível sócio-econômico.

² AGUIAR, V. T. Critérios de seleção de textos. In: ZILBERMAN, R., org. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

As três primeiras questões estão ligadas diretamente ao problema da oportunidade de acesso ao livro de história; a questão 4 diz respeito às opções de lazer da criança, e as restantes referem-se ao levantamento de seus interesses de leitura.

Da população de alunos das duas séries das seis escolas (Tabela 1) foi separada uma amostra que perfaz um total de 197 alunos – 100 meninos e 97 meninas – da 1ª série e 170 alunos da 2ª série, sendo 85 meninos e 85 meninas. Após a entrevista com os grupos de alunos, os dados foram tabulados e distribuídos pelas tabelas (Tabelas 1 a 8).

Comparando-se os resultados obtidos com relação à questão 1, nota-se que na 1ª série um terço dos entrevistados diz ler livros de histórias, enquanto que, no caso da 2ª série, a situação se inverte: dois terços respondem afirmativamente à pergunta. Considerando-se que no primeiro semestre os alunos de 1ª série ainda não dominam de todo a decodificação dos signos lingüísticos, poder-se-ia questionar: a) O que é ler livros de histórias para a criança? b) O que ela entende por livros de histórias? Estes pontos serão questionados numa próxima entrevista com as crianças.

Com relação às questões 2 e 3, verificou-se que os alunos de 2ª série são os que mais têm livros de histórias em casa e os que mais emprestam da biblioteca. O que se nota, no entanto, é que parece haver um consenso geral em não colocar o livro recreativo nas mãos das crianças antes que elas sejam alfabetizadas. Perguntou-se aos responsáveis pelas bibliotecas se permitiam que os alunos da 1ª série retirassem esses livros e a resposta foi que somente a partir da 2ª série é que podem levá-los para casa.

Após a criança ter vivenciado nas bibliotecas as atividades a, c e d propostas na quarta pergunta, verificou-se que os meninos, tanto os de 1ª como os

de 2ª série, colocam a televisão em segundo lugar, enquanto que para as meninas essa preferência passa para o último. Como se vê, é uma questão de oferecer à criança a oportunidade de escolher.

Foram lidos 13 títulos de contos de fada, 14 de histórias de animais, e 7 de histórias com crianças.

Quanto às preferências das crianças com relação aos livros (questão 5), os resultados mostraram que tanto os meninos como as meninas de ambas as séries gostam mais de contos de fadas. No entanto, os meninos já optam mais por histórias de animais, e as meninas por histórias sobre crianças.

Com relação ao “Por quê?”, a maioria respondeu: “Porque é a história mais legal, mais bonita”; outras crianças disseram: “Porque é engraçada”. Poucas falaram que haviam gostado por causa da ilustração. Algumas deram como motivo de sua opção as características da personagem herói (“Porque ele lutava”; “Porque ele era o mais forte”). Outras crianças gostaram porque tinha animais, fada ou bruxa. O mais interessante, porém, foi verificar que a grande preferência foi motivada pela situação de perigo encontrada nos contos de fada, como também pela esperteza da personagem principal que consegue dominar a personagem “má” da história e garante o final feliz, concordando com os estudos de Bettelheim.³ Comparando-se as afirmações acima com os dados obtidos na Tabela 7 (questão 8), pode-se dizer que os dados confirmam essas afirmações.

Na análise da questão 6 (Tabela 6), constatou-se que os alunos de 1ª série das escolas da semiperiferia (escolas 3 e 5) e da periferia (escola 2) preferiram as histó-

³ BETTELHEIM, R. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

rias dos livros, enquanto que os das outras três, cuja clientela é mais favorecida do ponto de vista sócio-econômico, optaram pelos desenhos. No entanto, na 2ª série, de uma maneira geral, a preferência maior foi pela história dos livros.

Com respeito ao modo de interpretar a história (questão 7), os meninos da 1ª série preferem desenhar, enquanto que os da 2ª série, dramatizar. As meninas, tanto da 1ª como da 2ª série, colocam a dramatização em primeiro lugar.

As histórias compridas (Tabela 8 – questão 9) são as prediletas dos meninos e das meninas de ambas as séries.

As crianças da 1ª série acharam difíceis as palavras dos livros, o que não aconteceu com as da 2ª série (questão 10). O que se poderia averiguar com respeito a esta questão é se a dificuldade está na decodificação das palavras ou na compreensão delas.

A última questão revelou que os alunos na fase inicial de alfabetização gostam mais de ouvir histórias, enquanto que os da 2ª série preferem ler as histórias.

Observações finais

Pelo que foi mostrado nas respostas infantis, pode-se concluir, inicialmente, que as crianças não têm na escola e em

seu meio familiar a oportunidade de acesso ao livro, o que possibilitaria a sua formação como leitor. Deve-se notar que isto independe do seu nível sócio-econômico, pois as crianças das escolas mais favorecidas também demonstraram não ter em casa ou no seu ambiente escolar essa oportunidade.

Outra conclusão é a de que a leitura deveria ser uma das opções de lazer da criança, pois em suas respostas mostraram gostar de ouvir e ler histórias.

Quanto aos interesses de leitura, ficou patente que as crianças na faixa etária de 1ª e 2ª série (6 a 13 anos) preferem os contos de fadas e, em segundo plano, as meninas já tendem para as histórias que tenham crianças, enquanto os meninos têm preferência pelas histórias de animais.

Como observa Bettelheim, também os resultados obtidos nesta pesquisa comprovam a preferência das crianças pelas situações de perigo e esperteza desenroladas nas histórias lidas, demonstrando, assim, uma identificação com as personagens, o que lhes possibilita uma solução para a sua condição de dominadas pelos adultos.

A opção pela dramatização vem confirmar a necessidade que a criança tem, nessa fase do seu desenvolvimento, de experimentar as situações para poder assumir o ponto de vista do outro, o que muito favorece a sua formação.

ANEXOS

Questionário

- 1) Você lê livros de histórias?
- 2) Você tem livros de histórias em sua casa?
- 3) Você empresta livros da biblioteca?
- 4) Do que você gosta mais:
 - a) de ouvir histórias de livros?
 - b) de ver televisão?
 - c) de desenhar?
 - d) de ouvir histórias dos discos?
- 5) Qual o livro que você mais gostou?
Por quê?
- 6) Você gosta mais:
 - a) de história dos livros?
 - b) dos desenhos dos livros?
- 7) O que você prefere:
 - a) desenhar sobre a história do livro?
 - b) falar, contar sobre a história do livro?
 - c) dramatizar a história do livro?
- 8) Do que você mais gosta:
 - a) histórias de fadas?
 - b) histórias de animais?
 - c) histórias que tenham crianças?
 - d) histórias tristes?
 - e) histórias alegres?
- 9) O que você prefere:
 - a) histórias compridas?
 - b) histórias curtas?
- 10) Você acha difíceis as palavras dos livros de histórias?
- 11) Você gosta mais de:
 - a) ouvir histórias
 - b) ler as histórias

Tabela 1

1ª Série			2ª Série		
Sexo	População	Amostra	Sexo	População	Amostra
M	564	100	M	475	85
F	458	97	F	433	85
Total	1022	197	Total	908	170

Tabela 2 – Questão 1 – Você lê livros de histórias?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M	F	Total		M	F	Total
	100	97	197		85	85	170
Sim	29	30	59	Sim	53	70	123
Não	66	63	129	Não	29	13	42
Não responderam	5	4	9	Não responderam	3	2	5

Tabela 3 – Questão 2 – Você tem livros de histórias em sua casa?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M	F	Total		M	F	Total
	100	97	197		85	85	170
Sim	35	29	64	Sim	42	46	88
Não	65	68	133	Não	40	38	78
Não responderam				Não responderam	3	1	4

Tabela 4 – Questão 3 – Você empresta livros da biblioteca?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M	F	Total		M	F	Total
	100	97	197		85	85	170
Sim	5	9	14	Sim	29	19	48
Não	92	87	179	Não	53	65	118
Não responderam	3	1	4	Não responderam	3	1	4

Tabela 5 – Questão 4 – Do que você gosta mais:
a) de ouvir histórias de livros? b) de ver televisão? c) de desenhar?
d) de ouvir histórias dos discos?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M 100	F 97	Total 197		M 85	F 85	Total 170
A	18	18	36	A	22	31	53
B	24	12	36	B	16	14	30
C	21	19	40	C	18	16	34
D	37	47	84	D	14	19	33
Todas	–	1	1	Todas	15	5	20

Tabela 6 – Questão 6 – Você gosta mais:
a) da história dos livros? b) dos desenhos dos livros?

1ª Série															
Escolas	1		2		3		4		5		6		Total		
Alunos	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
	13	6	14	16	35	28	14	14	13	9	11	24	100	97	197
A	3	1	9	10	20	15	2	6	5	6	3	5	42	43	85
B	9	5	5	6	15	13	12	8	8	3	8	19	57	54	111
Não resp.	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1

2ª Série															
Escolas	1		2		3		4		5		6		Total		
Alunos	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
	14	9	11	7	14	19	18	16	17	15	11	19	85	85	170
A	10	9	7	5	8	13	8	4	6	8	3	10	42	49	91
B	4	–	4	2	3	6	9	12	2	1	8	9	30	30	60
Não resp.	–	–	–	–	3	–	1	–	9	6	–	–	13	6	19

Tabela 7 – Questão 8 – Do que você gosta mais: a) histórias de fadas?
b) histórias de animais? c) histórias que tenham crianças?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M 100	F 97	Total 197		M 85	F 85	Total 170
A	29	48	77	A	22	39	61
B	34	22	56	B	43	15	58
C	29	20	49	C	18	29	47
Não responderam	8	7	15	Não responderam	2	2	4

Questão 8: d) histórias tristes? e) histórias alegres?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M 100	F 97	Total 197		M 85	F 85	Total 170
D	18	19	37	D	3	9	12
E	60	61	121	E	70	76	146
Não responderam	22	17	39	Não responderam	12	–	12

Tabela 8 – Questão 9 – O que você prefere:
a) histórias compridas? b) histórias curtas?

Respostas	1ª Série			Respostas	2ª Série		
	M 100	F 97	Total 197		M 85	F 85	Total 170
A	77	74	151	A	55	59	114
B	23	23	46	B	25	23	48
A e B	–	–	–	A e B	5	2	7
Não responderam	–	–	–	Não responderam	–	1	1

APRENDIZAGEM DE OPERAÇÕES: ADQUIRE-SE EXPERIMENTALMENTE?

Emiko Uemura

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em outubro de 1983

Orientador: Fermino Fernandes Sisto

O presente trabalho teve como objetivo investigar até que ponto crianças que aprenderam a noção de conservação experimentalmente transferem-na para outros materiais e conteúdos. A pesquisa foi realizada através de pré e pós-testes e de processo exploratório de material para aprendizagem. Nas duas primeiras, foi utilizado o mesmo material, com a finalidade de estudar a questão do conceito de conservação descontínua, enquanto que, para o processo exploratório de material para aprendizagem, foi utilizado outro tipo de material, com o intuito de se investigar a noção de conservação contínua, mantendo-se a mesma estrutura operatória subjacente nas três situações. Trabalhou-se com crianças institucionalizadas, por acreditar-se que um dos elementos de influência sobre o ritmo de aquisição das estruturas operatórias seria o fator sócio-econômico. Os sujeitos foram distribuídos aleatória e equiprovavelmente em dois grupos: controle (GC) e experimental (GE). Enquanto GE se submeteu ao processo exploratório de material para a aprendizagem, GC não participou de

nenhuma atividade programada. Utilizou-se o método clínico proposto por Piaget, entrevistando os sujeitos individualmente. Os diálogos mantidos entre o experimentador e a criança encontram-se registrados nos protocolos, alguns dos quais estão descritos no trabalho. Parte dos protocolos obtidos foi considerada, nesta etapa do trabalho, como impossibilitada de interpretação, uma vez que não continha dados suficientemente detalhados para que pudesse ser encaixada dentro dos critérios classificatórios estabelecidos, isto porque a maioria das respostas das crianças ficou restrita a um "Porque sim", levando a algumas dificuldades para classificá-las. Para efeito de análise dos dados obtidos pelos sujeitos, foram aplicadas duas provas estatísticas — U de Mann-Whitney e a de Kruskal-Wallis — para se testar a hipótese de homogeneidade dos grupos. Ao analisar-se o progresso das crianças no pós-teste, observou-se que os sujeitos que se submeteram ao processo exploratório de material para aprendizagem obtiveram maior sucesso do que aqueles que não passaram por este processo. Verificou-se também que as variáveis sexo, idade e proveniência, analisadas tanto separada como conjuntamente, não provocaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados pelos sujeitos nos dois grupos. O fato de ter-se utilizado, no processo exploratório de material para aprendizagem, material e conteúdo diferentes das pré e pós-testagens, diferenciou esta pesquisa da maioria dos trabalhos publicados nas duas últi-

mas décadas, conforme é mostrado na revisão bibliográfica. Além de tratar-se da questão da "transferência", investigou-se também o processo dos sujeitos, problema que não se apresenta em nenhum desses trabalhos mencionados.

CONDUTAS DOCENTES DE QUATRO PROFISSIONAIS DA ESCOLA AGRÍCOLA A-62 "DE LOS ANGELES", CHILE – UM ESTUDO DE CASO

Juan Godoy Jáuregui

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em junho de 1983

Orientadora: Maria Arleth Pereira

Apesar de, no Chile, no que se refere às escolas agrícolas, tanto os recursos materiais como os financeiros terem sido superados, há evidentes dificuldades na formação de técnicos agrícolas. No primeiro capítulo do estudo, centra-se o problema em torno dos recursos humanos que operam o sistema ao nível de docentes – das disciplinas profissionais destas escolas. No segundo capítulo, a partir da teoria curricular, elaborase uma série de pressupostos que ordenam o processo educativo, dando um sentido analítico ao seu desenvolvimento, identificando as atividades que deveriam desenvolver os docentes para conhecer a realidade em que devem operar, ou seja, identificar alternativas de ação, montar um plano de trabalho docente, executá-lo, avaliá-lo e comunicar seus resultados. A identificação destas atividades docentes, em termos de condutas observáveis, dá origem ao padrão de desempenho docente, que serve de esquema teórico à pesquisa e de suporte de análise à informação que se coletou. O estudo de caso, mediante a observação participante, é o tema central do capítulo terceiro, já que se esti-

mou que esta metodologia é perfeitamente coerente com os objetivos do trabalho, com a sua natureza, e com a facilidade de concretizá-lo. Neste capítulo, caracteriza-se a metodologia, expondo as vantagens e limitações deste tipo de trabalho e a maneira de se registrar informação. O trabalho docente de quatro profissionais de formação agropecuária – um de criação de gado, outro de máquinas agrícolas, um terceiro de laticínio e um quarto de solos e fertilizantes – dá origem a quatro estudos de caso e constitui o capítulo quarto. Aplicando o padrão de desempenho docente como suporte de análise à informação coletada, no período de observação participante, esta se apresenta em três categorias para cada caso: evidências diretas, que se referem às encontradas pelo próprio autor; evidências indiretas, que se relacionam com informações que outras pessoas ou fontes forneçam sobre cada caso e, por último, um conjunto de condutas não evidenciadas, a partir da teoria curricular empregada. Termina o trabalho no capítulo sexto, "sínteses e resultados", fazendo um agrupamento das informações coletadas em cada um dos pressupostos do padrão de desempenho docente, o que permite uma série de conclusões hipotéticas.

ENSINO SUPERIOR: PARA QUÊ? ESTUDO DE CASO DAS ASPIRAÇÕES DOS CANDIDATOS CLASSIFICADOS NO CONCURSO VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – 1981

Célia Rejane Perazo Portella de Melo

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em dezembro de 1983

Orientador: Margot Campos Madeira

O estudo norteou-se, predominantemente, sob o ponto de vista teórico e me-

todológico, pela abordagem, posicionamentos e trabalhos de Chombart de Lauwe e de pesquisadores que se ocupam, em seus estudos, da dinâmica das aspirações, seu aparecimento e seu papel na vida social. Assim, num primeiro nível de análise, detivemo-nos na consideração de que as aspirações não se estruturam no vazio, mas pelas informações, imagens, representações e valores, tanto conscientes quanto inconscientes. Enfim, estruturam-se dinamicamente na relação concreta entre o sujeito, sua família, seu grupo social e os diferentes segmentos que integram este grupo social. Em diferentes momentos neste trabalho, procuramos enfatizar que as aspirações ao vestibular não podem ser vistas isoladamente. Para serem realmente analisadas, ainda que de uma maneira desprezenciosa e limitada, têm que ser estudadas na sua relação com representações, valores, imagens, que lhes estão subjacentes, dando forma à sua estruturação. Elas estão, por assim dizer, no bojo de uma totalização e, desta maneira, não podem ser analisadas senão numa aproximação contínua e cada vez maior desta totalidade.

ESCOLAS NOTURNAS E FEMININAS, EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS

Mércia Maria Fonseca da Cunha Tahin
Dissertação de mestrado aprovada pela
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
em junho de 1983
Orientador: Arnon A. Mascarenhas

A análise do atendimento das expectativas educacionais e ocupacionais das alunas das escolas noturnas para adultos do sexo feminino constitui o objeto central da presente pesquisa. Com esse pro-

pósito, foram identificadas e contrastadas entre si as expectativas da clientela, os objetivos e currículos escolares e as expectativas das direções dos referidos cursos. A sua fundamentação teórica contempla essencialmente a abordagem do papel da mulher na sociedade e a influência desta sobre suas expectativas educacionais e ocupacionais e, em acréscimo, o estudo da evolução histórica do ensino de adultos no Brasil e das escolas noturnas femininas no Rio Grande do Norte, em particular. A amostra engloba 122 alunas concluintes do 1º e 2º graus que, em 1982, cursavam as escolas Paula Frassinetti e Nossa Senhora das Neves, ambas em Natal (RN), e as suas respectivas direções. Um questionário com 34 itens, para as alunas, e um roteiro de entrevista, para as direções dos cursos, foram os instrumentos de coleta utilizados. Os resultados obtidos permitem afirmar que: 1) ocorre um nítido e considerável distanciamento entre a filosofia de trabalho das escolas estudadas e a orientação preconizada para o ensino de adultos; 2) a clientela não acredita na existência de possibilidades reais de promoção profissional, embora admita que os cursos ministrados possam contribuir para sua ascensão educacional, elevação da posição social e, de certa forma, para melhorias econômico-financeiras, estando disposta a continuar estudando para aumentar suas oportunidades de trabalho; 3) as expectativas das direções das escolas estão em desacordo com as expectativas das alunas: ao caráter generalista de currículo se contra põem as pretensões do alunado por um curso mais profissionalizante; e 4) as constatações efetuadas apontam a necessidade de programas educacionais mais pragnáticos, de conteúdo predominantemente profissionalizante, como condição indispensável para atender aos anseios e aspirações da mulher adulta na sociedade.

ESTUDO SOBRE O ENSINO DE 2º GRAU NA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA

Déa Martins Galvêas Loureiro

Dissertação de mestrado aprovada pela
Universidade Federal do Espírito Santo
(UFES), em abril de 1983

Orientador: Manoel Ceciliano Salles de Almeida

Este estudo teve como objetivo avaliar o ensino de 2º grau, nos Municípios da Grande Vitória, do ponto de vista da sua adequação aos interesses e aspirações dos alunos e às necessidades do mercado de trabalho. Trata-se de um estudo descritivo, que procurou comparar indicadores de três variáveis: habilitações oferecidas, interesses dos alunos e oportunidades de emprego. Para explicar o comportamento da sociedade em relação ao ensino profissionalizante de 2º grau, recorreu-se à retrospectiva histórica da educação brasileira, do Brasil-Colônia ao Brasil contemporâneo, onde se encontram as razões desse comportamento. Verificou-se que, ao longo da história, a educação esteve a serviço de uma ordem econômica, social e política que determinou suas características mais marcantes: elitismo, dualismo, seletividade. Quando foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que destacou a importância do ensino profissionalizante para a formação integral do aluno, estes fatores influenciaram a atitude da sociedade, fazendo ressaltar uma profunda discrepância entre o sistema social e o sistema educacional. Esta discrepância evidenciou-se nas dificuldades de implantação do ensino profissionalizante e nas providências legais, visando a atenuar os efeitos da Lei nº 5.692/71 e dos pareceres que se seguiram. A última providência, neste sentido, foi a aprovação da Lei nº 7.044/82 que tornou optativa a oferta do ensino profissionalizante, propondo a alternativa da "educação para o traba-

lho". Os dados obtidos nas escolas e empresas permitiram verificar que o interesse da maioria dos alunos não é despertado pelas atividades de nível técnico, mas pelas profissões de nível superior. Raramente há exigência de habilitação de 2º grau em uma área específica, como requisito para o exercício de um cargo ou função nas empresas. A experiência é, sempre, mais valorizada.

EVOLUÇÃO DA PRÁXIS DE UM SETOR DA IGREJA CATÓLICA TRABALHANDO JUNTO ÀS CLASSES POPULARES; A EXPERIÊNCIA DA DIOCESE DE LINS ATRAVÉS DO IPPH (INSTITUTO PAULISTA DE PROMOÇÃO HUMANA) E DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE ANDRADINA

Clara Magalhães de Siqueira

Dissertação de mestrado aprovada pelo
Instituto de Estudos Avançados em Educação
(IESAE), em maio de 1984

Orientador: Marcos Arruda

Objetiva recuperar duas experiências que vêm sendo realizadas com classes populares, por setores ligados à Igreja Católica na Diocese de Lins, Estado de São Paulo, à luz de um critério fundamental que é o de analisar relações estabelecidas com duas comunidades populares e de verificar se são capazes de suprimir as opressões mediante a superação das causas dessas opressões. Pretende analisar a práxis de um setor da Igreja Católica engajado na luta das classes exploradas pelos seus direitos fundamentais e a adequação dessa práxis às necessidades reais das populações atendidas. Uma das práticas analisadas é desenvolvida pelo Instituto Paulista de Promoção Humana (IPPH) com sede em Lins, nordeste de

São Paulo; e a outra é a da Comissão Pastoral da Terra de Andradina, junto aos posseiros de uma área em litígio, com quase quarenta anos de luta pela posse da terra. Inicialmente, o trabalho apresenta uma reconstituição histórica do noroeste paulista, onde se dão as experiências, para, a seguir, abordar a luta pelos marginalizados, descrevendo o compromisso social de um Programa da Diocese de Lins. Prossegue com uma apresentação das diversas experiências do IPPH com lavradores em geral até chegar à propriedade coletiva do solo, estabelecendo novas formas de compromisso social. Relata ainda a experiência de outro grupo de Igreja, onde figuram agentes que participaram da experiência de Santa Fé do Sul quando se deu a operação "arranca capim". Tendo se desligado do IPPH, eles partiram para novas experiências de ponta, unindo-se à Comissão Pastoral da Terra da Diocese de Lins, engajados numa luta de posseiros na Fazenda Primavera, no Município de Andradina. Refere-se à aliança entre a Pastoral Rural e a Urbana, concluindo que tal aliança tornou possível a vitória no conflito e deu origem a um movimento muito mais amplo e que atualmente se apresenta como aglutinador das lutas dos bóias-frias e dos trabalhadores rurais da região noroeste: a luta dos sem-terra. Finalmente, procura estabelecer um paralelo entre as experiências desenvolvidas pelos dois grupos de agentes da Igreja Católica, os quais, através de suas práticas, contribuíram para um trabalho de libertação dos marginalizados através de uma educação de base.

FORMAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DO CASO DA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERJ

Person Candido Matias da Silva
Dissertação de mestrado aprovada pela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ), em maio de 1984
Orientadora: Olívia Pereira

Partindo da análise dos recursos humanos no sistema de Educação Especial, este estudo propõe verificar se a prática profissional dos habilitados em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro corresponde ao desenvolvimento das atividades relativas à expectativa de sua formação pedagógica. O grupo selecionado neste estudo é estratificado em três níveis: professores habilitados, dirigentes de instituições e docentes da habilitação em Educação Especial. Nesta investigação, o estudo envolve os professores habilitados em Educação Especial da Faculdade de Educação da UERJ, graduados entre 1978 e 1983. Os instrumentos utilizados são um questionário para o grupo de professores habilitados e dois diferentes tipos de roteiros de entrevistas para os outros grupos (dirigentes de instituições e docentes da habilitação). Os resultados obtidos são discutidos à luz do sistema teórico de Talcott Parsons, e indicam que há uma desestabilização no sistema de recursos humanos em Educação Especial, ou seja, não parece haver um "estado de coerência" e uma "solidariedade" entre os dois subsistemas (formação e utilização) que constituem o sistema e que são necessários para o seu funcionamento e consecução de seus objetivos. Uma das conclusões aponta, como causa da energia da interação relativa

entre os subsistemas de formação e utilização de recursos humanos, a prática profissional dos habilitados. Eles descobrem, em sua formação, "significações" que lhes são incorporadas como valores motivacionais para o desenvolvimento de suas atividades, relativas à expectativa da sua formação pedagógica. Como sugestão, o estudo propõe a criação de mecanismos que possam ativar o processo de interação entre os subsistemas de formação e de utilização de recursos humanos para a Educação Especial. Esses mecanismos envolveriam a circulação, a coleta e o repasse de informações entre eles.

O CINEMA COMO RECURSO DE FORMAÇÃO CULTURAL DO UNIVERSITÁRIO – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

José Sidney Leandro

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em março de 1983

Orientador: Nivaldo Nale

No presente trabalho descreve-se uma experiência que vem sendo desenvolvida há quase dez anos numa cidade média do interior do Estado de São Paulo e na qual o cinema tem sido utilizado como recurso para o aprimoramento artístico-cultural do universitário. São apresentados, também, estudos desenvolvidos com vistas à avaliação e acompanhamento de alguns aspectos da experiência em questão. Essencialmente, a experiência pode ser caracterizada como um programa de ensino e influência embasado em cinco objetivos fundamentais: ampliar oportunidades de acesso a filmes de valor artístico-cultural; divulgar eventos relacionados a cinema de arte; informar sobre cinema em geral e sobre filmes de arte; promover

estudos e debates sobre cinema; finalmente, constituir-se em núcleo multiplicador de experiências de difusão cultural. Para a consecução desses objetivos, são desenvolvidas atividades tais como: programação de sessões de filmes de arte em cinema da cidade; elaboração e distribuição de material informativo e de divulgação de filmes de valor artístico a serem projetados; constituição de grupo de estudos sobre cinema; orientação e assessoria a grupos interessados em desenvolver experiências de programação de sessões de cinema-arte em outras localidades, entre várias outras. Descreve-se, pormenorizadamente, cada uma destas atividades, especialmente aquelas relacionadas à de programação e promoção de filmes de arte, os procedimentos necessários para que essas atividades tenham lugar, os conhecimentos essenciais sobre a distribuição de filmes no Brasil e sobre limitações impostas à programação de cinema de arte necessários para fundamentar os procedimentos referidos, bem como a infra-estrutura indispensável para o desenvolvimento das atividades em questão. Os estudos de avaliação e acompanhamento permitem: a) situar a experiência no contexto das demais atividades artístico-culturais oferecidas na cidade em que a mesma se desenvolve, especialmente aquelas promovidas por instituições de ensino superior; b) apreciar a evolução da experiência dentro da universidade, que garante sua manutenção administrativa e financeira; c) caracterizar a população que frequenta as sessões de cinema-arte como constituída especialmente por universitários, dois terços dos quais com menos de 25 anos, assim como informar sobre assiduidade e regularidade de comparecimento às mesmas, e sobre a leitura de folhetos contendo informação sobre filmes exibidos, entre outros aspectos; d) identificar motivos que determinam a procura das referidas sessões pelos universitários.

rios, e os motivos relatados por frequentadores de sessões normais de cinema para não assistirem às sessões especiais; e e) avaliar alguns aspectos relativos à filmografia exibida desde o início da experiência.

O LABORATÓRIO DIDÁTICO DE FÍSICA NO ENSINO EXPERIMENTAL: UM ESTUDO VISANDO À VIABILIDADE DE NOVAS ABORDAGENS

Fuad Daher Saad

Tese de doutorado aprovada pela Universidade de São Paulo (USP), em maio de 1983

Orientador: Nélcio Parra

É apresentado o desenvolvimento de um estudo sobre o laboratório didático, nos diversos níveis de ensino, objetivando contribuir para um melhor entendimento do assunto. As características básicas, dificuldades e novas abordagens metodológicas são analisadas dentro do atual contexto educacional, no qual destaca-se a presença de "slogans" e "mitos" educacionais que prejudicam o entendimento do que realmente consiste o ensino experimental. Em particular são analisadas: as pretensões de se ensinar Física através de experimentos, o método científico e o problema da formação científica dos estudantes. É feita uma discussão sobre a inexistência, até o presente momento, de metodologias ou formas universais válidas para as atividades experimentais e procura-se distinguir os aspectos culturais da atividade experimental das preocupações formativas de futuros investigadores, o que conduz a novas propostas para a iniciação científica e a uma definição mais precisa da atividade experimental em todos os níveis de ensino. A partir de análises críticas e

reflexões, é proposto um modelo de laboratório didático para um curso básico de Física apoiado num aspecto amplo de atividades, as quais são detalhadas no transcorrer do trabalho e descritas como foram concretizadas no Instituto de Física da USP.

OS PLANOS DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E OS MECANISMOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ENQUANTO ELEMENTOS DE INTRODUÇÃO DE INOVAÇÕES NO SISTEMA DE ENSINO

Dalva Guimarães dos Reis

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1983

Orientadora: Iria Gehlen Closs

Os propósitos deste estudo foram: a) identificar os princípios e objetivos explicitados nos planos educacionais do Distrito Federal, desde a fundação do sistema educacional local; b) comparar aqueles com os princípios e objetivos propostos pelos instrumentos de política educacional nacional, tais como os planos nacionais de desenvolvimento e planos setoriais de educação e cultura, e as leis educacionais nacionais; c) classificar os princípios e objetivos apresentados nos planos de educação do Distrito Federal de acordo com uma teoria de inovação, a fim de descobrir se estes planos apenas adotaram inovações propostas pelas políticas nacionais, ou se produziram suas próprias inovações para satisfazer necessidades locais específicas. Usando como referencial teórico uma metodologia de educação comparada, foi feita uma justaposição dos planos nacionais com os planos do Distrito Federal, o que permitiu uma minuciosa análise com-

parativa dos aspectos inovadores, tendo os resultados mostrado nítida coerência entre os dois planos. Em alguns momentos, os planos do Distrito Federal têm funcionado como instrumentos de adoção somente dos aspectos inovadores propostos pela política educacional nacional, enquanto em outros momentos têm funcionado também como instrumentos de produção de inovações.

OS TÉCNICOS NA PRODUÇÃO DOS RIBEIRINHOS DO AMAZONAS

Maria José Ramos de Albuquerque
Dissertação de mestrado aprovada pelo
Instituto de Estudos Avançados em Educação
(IESAE), em julho de 1984
Orientadora: Maria Julieta Costa Calazans

Objetiva identificar as relações educação/trabalho do técnico agropecuário (assistência técnica) junto aos pequenos produtores de várzea do Município de Manacapuru e analisar as soluções dadas aos problemas sociais do Estado do Amazonas frente às políticas governamentais de desenvolvimento. Iniciando com uma síntese retrospectiva, a partir da década de 60, das políticas de desenvolvimento para a Amazônia, aborda a destinação da educação e do trabalho desenvolvidos na Escola Agrotécnica Federal de Manaus e estuda o trabalho/educação no interior da pequena produção agrícola do Município de Manacapuru — AM. Conclui que as evidências, tanto ao nível da documentação oficial, como ao do trabalho e das práticas educativas da escola, junto aos pequenos produtores de Manacapuru, indicam que o técnico agropecuário é um agente produzido para trabalhar no setor primário contra os agricultores e em prol da acumulação capitalista, em nome do Estado como tal ou da grande empresa privada.

POLÍTICA E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INFORMAL DA ESQUERDA NA DÉCADA DE 60

Silvana Maria Posella Arantes de Almeida
Dissertação de mestrado aprovada pela
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR),
em fevereiro de 1983
Orientador: José Cláudio Barriguelli

Muitos foram os estudos e as análises que tentaram compreender os acontecimentos políticos e econômicos que marcaram a década de 60 no Brasil. Faz-se necessário, todavia, que se busque compreender esta década, não só através de suas contradições econômicas, mas da produção teórica que nela se forjou, além do estudo das intervenções práticas dos grupos e partidos nessas contradições.

Esses grupos refletiam, na prática, a construção de um programa e a análise do momento histórico brasileiro, quando do desenvolvimento do capitalismo mundial e brasileiro. Tomou-se aqui, dos principais grupos de esquerda — além de algumas tendências sintetizadas nas análises de autores como Paulo Freire —, programas, análises, jornais e periódicos que pudessem dar uma clara visão das propostas de toda a esquerda brasileira. Encontrou-se, no entanto, uma vasta gama de divisões, interpretações, que refletiam e apontavam para uma única direção: a cisão do marxismo e a conseqüente incorporação de seu conteúdo. A proposta deste trabalho pode ser resumida, por conseguinte, na tentativa de compreender a essência das divergências das esquerdas. Percebe-se, à luz da análise marxista, que as divergências eram apenas fenomênicas e não essenciais. Na verdade, as propostas de toda a esquerda desembocavam sempre no nacionalismo — dado já importante para compreender os equívocos das esquerdas. A crítica inicial centrou-se, então, na questão nacional que

havia sido encampada por toda a esquerda. Proseguiu-se com o estudo do referencial teórico que fundamenta a sua proposta nacionalista. Constatou-se, então, a construção de uma visão ideológica e não científica do que fossem as contradições daquele momento histórico. Aprofundando-se na análise encontrou-se também, como consequência da visão ideológica, uma prática de dicotomia entre o partido ou grupos (com suas propostas) e o desenvolvimento das lutas no seio das massas. Compreende-se, logo, que a questão nacional levantada pelos partidos e a divisão partido-massas e as cisões entre os diferentes partidos desembocam nas propostas de manutenção do Estado nacional, do Estado burguês, propostas estas que terminam por emperrar a verdadeira compreensão científica do "que fazer" para a transformação radical do modo de produção capitalista.

PROPOSIÇÃO DE OBJETIVOS DE ENSINO PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS VOLTADO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESQUEMA CORPORAL

Adalgiza Campos Balieiro
Dissertação de mestrado aprovada pela
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR),
em março de 1983
Orientador: Nivaldo Nale

O objetivo do presente trabalho foi propor objetivos de ensino para o planejamento e condução de atividades com crianças entre três e cinco anos, com vistas ao desenvolvimento do esquema corporal. Um conjunto de pressupostos derivados dos conhecimentos disponíveis na literatura sobre imagem e/ou esquema corporal permitiu a definição de um caminho a ser percorrido para a visada proposição. Esse caminho envolveu o levanta-

mento de dados referentes a: a) natureza das contribuições para o conhecimento do corpo que podem ser oferecidas por cada via sensorial, intero e exteroceptiva; b) formas de atuação sobre estas vias sensoriais acessíveis ao educador; c) formas de ação da criança — movimentos em geral, gestos e posturas expressivas, e ações visando a finalidades práticas — que, dependendo exclusivamente ou quase de informações sobre o próprio corpo, permitiriam uma ampliação do conhecimento sobre o mesmo e de formas de utilizá-lo; e d) produtos encobertos ou observáveis das ações da criança que significassem parcelas de conhecimento sobre o corpo. Para a obtenção desses dados foram utilizadas diversas fontes de informação, e procedimentos específicos foram definidos em função da natureza da informação disponível e dos dados que se visava alcançar. Entre as fontes utilizadas destacam-se: trabalhos destinados a auxiliar o professor de pré-escola contendo descrições de atividades e/ou objetivos de ensino para a área de desenvolvimento de esquema corporal; literatura sobre fisiologia dos órgãos sensoriais; experiência da autora no planejamento e condução de atividades com crianças pequenas na área em questão. Como produto do trabalho são levantados 42 comportamentos relacionados às diferentes vias sensoriais (intero e exteroceptivas), cuja previsível pertinência e relevância em termos de contribuição para o conhecimento do corpo justifica sua proposição como objetivos de ensino para a área em tela. Discute-se brevemente, ao final, alguns aspectos relacionados à proposição de objetivos formulados no trabalho: seu caráter não definitivo e aberto a complementações; a replicabilidade do processo conduzido para se chegar à proposição; a importância maior do processo e não do produto final a que se chegar, entre outros.

THE FIRST JOB: ITS DETERMINANTS AND IMPACT ON THE EARLY CAREER

Candido Alberto da Costa Gomes
Tese de doutorado aprovada pela University of California, em 1983
Orientador: David W. O'Shea

O ingresso na força de trabalho é um elemento crucial do processo de estratificação social, dada a sua importância para a carreira profissional. Tendo como base três perspectivas teóricas para o estudo da estratificação — o funcionalismo, a teoria da correspondência e a perspectiva neoweberiana —, foram formuladas hipóteses, que, por sua vez, foram testadas com os dados dos National Longitudinal Studies of Labor Market Experience. As subamostras foram obtidas a partir de amostras representativas da população civil nacional de 14 a 24 anos de idade. Os resultados mostraram que o modelo funcionalista está mais próximo da realidade que a teoria da correspondência. Todavia, em comparação com outras perspectivas, o modelo neoweberiano explicou mais adequadamente as variações de *status* ocupacional e rendimentos dos jovens que os outros modelos. Ademais, o modelo neoweberiano enfatizou a relevância dos preditores sexo, raça e ramo de atividade econômica da ocupação. Os dados sugeriram que, em vez de analisar os processos segundo perspectivas teóricas diferentes, seria interessante uma abordagem eclética. Contudo, mesmo um modelo eclético não conseguiria explicar mais que metade da variância de *status* ocupacional e rendimentos. Faz-se necessário, portanto, não só identificar novos preditores, como também desenvolver novas formas de operacionalização dos preditores usuais.

UMA PROPOSTA PARA A REGIONALIZAÇÃO EDUCATIVA NA BOLÍVIA: PLANOS E PROGRAMAS DE ESTUDO PARA A EDUCAÇÃO DE 1º GRAU NO PLANALTO BOLIVIANO

Henry José Quinteros Soruco
Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1983
Orientador: Silvio Laganá

A educação na América Latina está atualmente interessada na microplanificação em virtude de, neste nível, se detectar com maior objetividade as raízes dos grandes problemas nacionais. Por este motivo, são realizadas, nos diferentes países do continente, ações como a descentralização administrativa e a regionalização do currículo, as mesmas que orientam e estimulam a realização de estudos, como o presente, para empreender a regionalização sistemática na Bolívia.

Entretanto, devido às características peculiares do território boliviano e à amplitude do tema, este trabalho circunscreve sua área de estudo à região do Planalto. Um estudo prévio acerca da realidade social, econômica e educacional permite refletir e analisar os fatores que influenciam diretamente na educação boliviana, particularmente nas áreas rurais.

Finalmente, são examinados os resultados da ação da escola na comunidade, chegando-se à conclusão de que as diretorias que norteiam o desenvolvimento do currículo são verticais e impostas, ignorando-se as necessidades e interesses das comunidades e populações existentes em toda a extensão do território boliviano e especialmente as do Planalto, região esta em que se verifica a maior con-

centração da população rural.

Em vista disso, o problema focalizado neste estudo, surgido da aplicação de planos e programas únicos, apresenta como alternativa planos e programas de estudo regionais. Para o desenvolvimento desta proposta, utiliza-se, como recurso metodológico, a classificação de Jean Pierre Vielle, dentro da categoria "Investigação com vistas à ação"; por suas características, de acordo com o que manifesta Vielle, estes trabalhos dificilmente seriam realizados dentro das categorias tradicionais da investigação educacional. Através desse método, se pode prognosticar algumas soluções, como a adequação do fazer educacional a uma determinada região, a uma comunidade e às

diferenças individuais, pretendendo-se alcançar uma integração sócio-econômica e cultural dos habitantes de uma nação. Assim, para satisfazer as expectativas, se delineiam planos e programas de estudo diversificados para a educação de 1º grau no Planalto boliviano, cuja base teórico-filosófica, orientada pelos fundamentos do currículo, permite propor planos de estudo com um tronco comum, através do qual, por meio das matérias que o integram, busca-se a unificação da educação a nível nacional; uma parte diversificada, para adqur-se ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural de uma região, e matérias opcionais, para atender aos interesses e atitudes dos educandos em particular.

Resenhas Críticas

Educação e desigualdade no Brasil

Henry M. Levin et alii
Vozes, Petrópolis, 1984. 291 p.

Gaudêncio Frigotto
Instituto de Estudos Avançados em Educação
da FGV/RJ

Educação e desigualdade no Brasil é uma coletânea de textos produzidos originariamente na década de 70, tais como teses de doutoramento na Universidade de Stanford, por um grupo de pesquisadores brasileiros sob a orientação de Henry M. Levin, também co-autor. Trata-se de pesquisas que têm como unidade de discussão a questão da relação entre a educação e a desigualdade social e econômica no Brasil.

O livro estrutura-se em três partes básicas. A primeira compõe-se de dois textos de caráter geral e introdutório, onde Henry M. Levin e Messias Costa, organizadores do livro, respectivamente, discutem os limites e as "potencialidades" da educação no conjunto das relações sociais. A segunda parte concentra-se na análise da desigualdade na educação, e é composta de dois ensaios resultantes de pesquisas empíricas. No primeiro ensaio, Messias Costa analisa "os fatores explicativos" do rendimento escolar e a questão da igualdade de oportunidades educacionais e, no segundo, Carmem L. M. de Solari analisa a estratificação social e as chances de acesso ao concurso Vestibular.

A terceira e última parte contém três ensaios que versam sobre a problemática da educação e a desigualdade econômica. No primeiro ensaio, Maria Angela Leal faz uma comparação da literatura que veicula a idéia de que a educação é um instrumento de equalização econômica, com a literatura que tenta evidenciar os limites da educação para essa equalização. A autora ressalta, a partir dos dados que analisa no Brasil, a improbabilidade da educação se constituir em instrumento de melhoria na distribuição de renda. No segundo ensaio, Glaura Vasques de Miranda analisa a educação da mulher e a sua participação na força de trabalho, no contexto do desenvolvimento econômico capitalista. Finalmente, Jacques R. Velloso discute o problema da distribuição da renda, educação e políticas do Estado. A partir dos resultados de uma simulação sobre desigualdade de renda relacionados com a política econômica do Estado brasileiro, conclui que a crença no poder redistributivo da educação choca-se com a política econômica e social do Estado, responsável pela concentração da renda e aumento da desigualdade social no Brasil.

Em relação ao valor científico do trabalho, a primeira observação a ser feita é a de que os textos que compõem a coletânea, embora guardem uma certa homogeneidade de conteúdo, pautam-se por algumas diferenças de caráter epistemológico. Isto faz com que certas conclusões a que chegam os autores na terceira parte contestem posições assumi-

das na primeira e na segunda. Neste sentido, fica bastante difícil, no espaço desta resenha, efetivar uma análise das nuances que o trabalho assume.

Sem entrar no mérito do quadro interpretativo que assume a maior parte dos textos, vejo nesta publicação uma contribuição importante. O livro representa um esforço de análise empírica cuidadosa, com dados da realidade brasileira sobre alguns "dogmas" ou mesmo sofismas oriundos da economia da educação que representaram, na década de 70, a base do descaminho que veio assumindo a política educacional brasileira. Sob este aspecto, especialmente na terceira parte, as conclusões a que chegam os vários ensaios não só contestam a crença de que a educação seja um caminho fecundo de mobilidade social e distribuição de renda, como indicam a trajetória inversa que o Estado tem assumido, constituindo-se no guardião das políticas regressivas e concentradoras da renda.

O limite e o caráter problemático de boa parte dos ensaios não se situam no campo da investigação, mas no âmbito da interpretação. Em diferentes momentos, é importante frizar, os autores chamam a atenção sobre os limites dos modelos utilizados.

Na primeira parte do livro, tanto Levin quanto Costa fazem uma detalhada análise das diferentes posições sobre a desigualdade ou potencialidades da educação nos países "em desenvolvimento". O conceito de desenvolvimento que subjaz à análise não lhes permite transcender à crítica, supostamente marxista, de Bowles e Gintis. A segunda parte do livro, ao tomar o modelo analítico da "função de produção" como referencial de análise, epistemologicamente, centra-se numa análise funcional. O conceito de classe social reduz-se a uma variável ou a fatores múltiplos, e o conceito de capital — uma relação social que mercantiliza o

conjunto das relações sociais — reduz-se a uma identidade física, a uma exterioridade, possuir mais ou menos "renda", mais ou menos bens.

Trata-se de uma forma de análise que, muito embora se paute por um rigor estatístico e consiga descrever exaustivamente as diferentes dimensões da desigualdade na educação ou na sociedade, não consegue explicar as "leis" (sociais, econômicas e políticas) que produzem essa desigualdade e nem apreender as leis de sua transformação. Mostra-se a disfunção, mas obnubila-se a raiz de como e por que essa disfunção é produzida.

Isto faz, então, que ao nível interpretativo a análise caminhe de forma circular. Esta circularidade se expressa no fato em que um determinado fator ora apareça como determinante, ora como determinado. O nível de desenvolvimento econômico ou o nível de renda ou de posse, ora explicam o "fator" educação, ora são por ele explicados.¹

Essa circularidade não só torna o texto ambíguo, mas sobretudo não nos permite apreender a especificidade e o caráter de determinação fundamental ou de mediação das diferentes práticas sociais que estruturam o modo concreto de produção da existência e que explicam a produção da desigualdade.

¹ Essa discussão certamente exige maior aprofundamento e não há, no limite de uma resenha, como fazê-lo. Para o leitor interessado numa análise mais detalhada, e mesmo para fazer justiça às advertências de autocrítica que os autores reiteradamente assinalam ao longo do texto, ver: FRIGOTTO Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômica social capitalista. São Paulo, Cortez, 1984. Em relação, ainda, à análise dos fatores, ver "O fator econômico". In: KOSIK, K. A dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 99 ss.

Assim é que a prática social econômica, que estrutura a base material da produção da existência e que assume um caráter fundamental no conjunto das práticas sociais, e a prática política, educacional e outras se reduzem a fatores que se alternam na explicação do todo social.

Tomando-se o trabalho no seu conjunto, não obstante as restrições de ordem interpretativa, parece-nos que se trata de um texto que vai além das análises usuais, entre nós, nesta área. Como assinalamos anteriormente, os diferentes ensaios em suas conclusões contestam as teses básicas sobre as quais a política educacional das últimas décadas tem balisado seu des-caminho. Este avanço, sem dúvida, é muito importante.

Pelo conjunto de informações que reúne e pelo trabalho bastante exaustivo de documentação bibliográfica, esta coletânea é uma fonte de consulta relevante para diferentes âmbitos das ciências sociais. A temática está diretamente direcionada para pesquisadores, docentes ou estudantes da área de economia da educação, economia do trabalho, política educacional, planejamento, sociologia da educação, etc.

Ensino noturno — realidade e ilusão

Célia Pezzolo de Carvalho
Cortez, São Paulo, 1984. 112 p.

Jader de Medeiros Britto
Editor da Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos (RBEP)

O tema do ensino noturno começa afinal a merecer a devida atenção de nossos estudiosos das questões educacionais. A bibliografia é escassa na matéria. Os pesquisadores se socorrem de fontes estrangeiras e apelam para fontes nacionais em

questões que lhe são correlatas, como educação e trabalho, democratização do ensino, educação e classes populares. Nessa linha, as dissertações e teses dos cursos de pós-graduação representam um esforço significativo, procurando captar o que está por trás dessas questões e, por vezes, como é o caso desta tese de mes-trado, defendida na Universidade Federal de São Carlos, o resultado é compen-sador.

A presente pesquisa me despertou particular interesse, além do tema em si, por haver passado pela experiência do ensino noturno como estudante e como professor. Fiquei com vontade de checar até que ponto os dados e reflexões aqui apresentados guardam alguma relação com as experiências que vivi no ensino médio, em Natal, e em ginásio operário, no Rio de Janeiro. E, apesar das diferenças no espaço e no tempo, as observações da autora, a partir de uma escola noturna de 1º grau de Ribeirão Preto, do sistema de ensino do Estado de São Paulo, de modo geral, também expressam as realidades daquelas experiências. A começar pela constatação óbvia de que "o aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado no trabalho assalariado". Embora a autora tenha efetuado seu estudo com uma população pequena, a rigor um estudo de caso (167 alunos responderam aos questionários e participaram das entrevistas), a análise qualitativa do acervo de informações levantado permitiu um corte vertical na práxis do ensino noturno que, a nosso ver, contém subsídios úteis para o redimensionamento de uma política educacional mais atenta à situação social das classes populares. Provém destas classes, como é sabido, a maioria da clientela que frequenta os cursos noturnos, particularmente nos primeiros graus de ensino, já que, no superior, a quase ausência da iniciativa pública dificulta o acesso a candi-

dados sem condições econômicas de cobrir taxas e mensalidades exigidas pela iniciativa privada. Neste sentido, o guarda-chuva do crédito educativo, que beneficia o ensino particular noturno de nível superior, tornou-se um instrumento utilizado para estimular candidatos, da classe média para baixo, a tentarem matricular-se nos cursos superiores.

O estudo seguiu uma metodologia adequada, utilizando fontes pertinentes no delineamento da perspectiva teórica, com destaque para as análises de Lautier e Tortejada (*Ecole, force de travail et salariat*), Baudelot e Establet (*L'école capitaliste en France*), bem como os inevitáveis Bourdieu e Passeron (*A reprodução*), fontes hegemônicas no pensamento educacional brasileiro dos anos 70. Os títulos desses trabalhos por si já indicam a direção ideológica da pesquisa, no sentido de uma visão sócio-política da questão do ensino noturno. Além disso, apóia-se em fontes secundárias para um histórico dos cursos, como os estudos de Beisiegel (*Ação política e expansão da rede escolar*), de Gouveia e Havighurst (*Ensino médio e desenvolvimento*) e a legislação relativa à matéria. Talvez pelas características do tema e do universo pesquisado, prevaleceu no estudo uma abordagem de teor antropológico, com amplo destaque para os depoimentos dos alunos, sobretudo nas entrevistas.

Alerta a autora para o problema que realmente desafia a análise a que se aplicou: não tanto a descoberta de técnicas didáticas ou de providências administrativas que melhorem os cursos noturnos. A intenção forte era "aprofundar o estudo da relação entre escola e processo produtivo". E não há dúvida de que a questão é complexa, comportando análises mais amplas e detalhadas, indo além do universo limitado a que se dedicou a pesquisa: os dados obtidos em 78/79 de registros, questionários, entrevistas de alu-

nos, pessoal administrativo e docente da referida escola. A pesquisa se deteve, sobretudo, no ângulo do aluno que frequenta a escola noturna. E com isso já prestou serviço inestimável. Contudo, numa abordagem mais completa dessa realidade — a relação da escola com o processo produtivo — a análise teria ficado mais enriquecida se examinada a questão também do ângulo dos empregadores desses mesmos alunos, pois haveria condição de um confronto com a situação real de trabalho. Entretanto, no rico acervo de observações, assinalamos algumas conclusões como a que adverte que "enquanto a condição do trabalhador estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada", ou de que "o próprio conceito de trabalho precisa ser reformulado", salientando que "sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido seja reelaborado a partir da prática escolar". Observa ainda que "os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, pelas preparadas para aprender no processo produtivo e aceitar uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois, frequentando cursos 'fracos', foram alunos 'fracos', terão um salário 'fraco'". Todavia, acreditam os alunos que "estudando poderão alcançar um futuro melhor". A autora ressalta, enfim, a necessidade do educador "manter vivo o questionamento, educando-se e educando a partir do compromisso com a realidade histórica em que vive". Sem esse compromisso, aliás, quem poderia ser chamado de educador?

Uma ressalva pode ser feita ao livro no sentido de que não inova ao situar a causalidade básica na equação do ensino noturno. No exame desta e de tantas

outras questões sócio-econômicas e culturais, é comum a constatação reiterada de que a sociedade de classes, em última análise, é responsável por todas as aberrações da desordem social. Enquanto não vier uma mudança em profundidade na estrutura das classes sociais, os desmandos continuarão a sacrificar a condição humana dos menos favorecidos. Em todo caso, enquanto as mudanças esperadas não chegam e como o ensino noturno é uma realidade com que teremos de conviver ainda por um bom número de anos, a análise poderia ter considerado mais detidamente alguns caminhos alternativos que contribuíssem para atenuar os prejuízos da clientela trabalhadora que estuda à noite. Por exemplo, a velha proposta da efetiva universalização do ensino básico para as crianças de 7 a 14 anos, com a valorização da escola pública, poderia atuar nas origens do problema se cumprida de modo responsável. Mas, aos jovens e adultos que estão aí reclamando uma oportunidade de instrução escolar, a fim de melhor situar-se no mercado de trabalho, cabe indagar: em que medida os cursos noturnos poderiam ser reestruturados no sentido de sua qualificação para que não frustrem ainda mais as esperanças dos que os procuram? Até que ponto, em nossa realidade sócio-política, será viável estabelecer uma estratégia pedagógica que realmente articule o trabalho produtivo com o ensino como, adequadamente, propôs Marx na "Crítica ao Programa de Gotha"? Contra toda evidência desanimadora, o educador é um trabalhador da esperança.

Sociedade e consciência – um estudo piagetiano na favela e na escola

Barbara Freitag

Cortez, São Paulo, 1984. 239 p.

Maria Helena Novaes Mira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A proposta da presente obra é a de enfatizar a vinculação existente entre a classe social, escolaridade e estruturas de consciência, procurando demonstrar a contribuição da psicologia genética no sentido de elucidar teórica e empiricamente a questão dos condicionamentos sociais.

Teve por objetivo principal focalizar o problema da constituição das formas de construção das estruturas de consciência, estudando as competências lingüística, moral e lógica de crianças brasileiras em idade escolar, face aos fatores sociais e psicogenéticos que as determinam.

Os dados apresentados referem-se à pesquisa de campo realizada na área urbana de São Paulo, nos anos de 1979 e 1980, com 206 sujeitos de classes sociais distintas, com idades entre 6 e 16 anos, de ambos os sexos. A fim de testar a influência do fator escolarização, foram selecionadas crianças que se encontravam no início de sua escolaridade (6 a 8 anos) e outras que, após a escolaridade regular, encontravam-se no período final da obrigatoriedade escolar (13 a 16 anos). Como grupo de controle foram selecionadas 32 crianças nas mesmas faixas etárias que jamais tinham cursado a escola.

Contou a autora com a colaboração de equipe interdisciplinar e recursos financeiros de entidade alemã de Bonn, uma vez que a investigação serviu de campo para a sua tese de livre-docência defendida na Universidade Livre de Berlim, tendo já editado um primeiro livro em língua alemã.

A escolha da pesquisadora pelo Brasil, conforme ela mesma comenta, deve-se ao fato da alta taxa de crianças sem escolarização, o que não seria possível em países europeus de escolarização plena; por outro lado, o Município de São Paulo foi

selecionado por conta do pressuposto de que teria diferenças de classes bastante radicalizadas, sendo escolhidas três escolas estaduais de 1º grau, de acordo com o critério de localização geográfica e estudo sócio-econômico realizado pela Secretaria Estadual de Educação, em 1977.

Privilegiando um enfoque sociológico, procurou a autora evidenciar de que maneira a experiência da escolarização (regular) ou a falta de escolarização (absoluta) repercutem sobre a estrutura da consciência a nível lingüístico, moral e cognitivo, da qual dependerá o modo de perceber, assimilar e contestar conteúdos emitidos no contexto da interação comunicativa.

O que torna o livro polêmico é o fato de fornecer incentivo para uma crítica da ideologia e remeter, ao mesmo tempo, à necessidade básica de tematizar e questionar as condições de formas de percepção e assimilação dos escolares. Indaga até que ponto as condições de vida determinadas pela inserção dos indivíduos na estrutura de classe interferem de maneira irreversível na gênese das estruturas e condicionam a filtragem de conteúdos ideológicos, o que, em outras palavras, significa que conteúdos e informações idênticas estariam sendo percebidos, assimilados e reproduzidos de modo diferente pelos membros das diversas classes sociais.

Não toma como referência básica a escola como instituição social, mas sim a escolarização como experiência escolar. A pesquisadora não se preocupa propriamente com o que falam, pensam e julgam tais crianças, mas como falam, pensam e julgam em situações concretas pré-estabelecidas, analisando a adequação dessas formas à idade, origem de classe e experiência escolar.

Como referências teóricas apresenta contribuições da teoria sociológica, do interacionismo simbólico, da psicologia social e cognitiva, da psicanálise. Contu-

do, fundamenta-se na teoria psicogenética de Piaget, devido à sua coerência explicativa da interação da criança com o mundo exterior e ao fato da sua metodologia permitir melhor apreensão empírica e confrontação dos dados com os postulados teóricos, não chegando a aprofundar, porém, seus aspectos relevantes.

Dos testes aplicados, alguns individualmente, outros em grupo, constavam testes lingüísticos, de nível operatório, de julgamento moral, e testes adicionais como o das Matrizes de Raven.

A transcrição das entrevistas feitas com as crianças foi controlada e a codificação do material colhido seguiu, como informa a autora, os modelos dos protocolos publicados pela equipe de Genebra, tendo sido processados estatisticamente.

Partiu o trabalho da hipótese de que as várias classes sociais, com suas diferenças, intervêm no processo psicogenético da criança, ora facilitando atingir as competências e desempenhos nas áreas da lógica, moralidade e linguagem, ora bloqueando-os de todo ou parcialmente.

Ao lado da classe social de origem, atribui à escola um peso substantivo na constituição das estruturas da consciência, e pressupõe que a falta total da escolarização tem efeito retardador sobre o desenvolvimento das estruturas em questão, encontrando-se a criança escolarizada em vantagem frente àquela não-escolarizada, sem relevar, entretanto, o peso das demais influências familiares e culturais.

As 206 crianças analisadas (sendo 114 do sexo feminino) foram classificadas em quatro grupos sócio-econômicos: classe média alta (13,1%), classe média baixa (30%), classe operária (37,9%) e favelados (15%).

Discorrendo com pertinência sobre os fundamentos da teoria construtivista, examina a própria evolução feita por Piaget no decorrer dos seus trabalhos sobre o relevo dado ao fator social, analisando

a relação entre linguagem e pensamento através de comentários oportunos sobre as diferenças interpretativas de Piaget, Bernstein, Sapir, Wygotski, Rubin e Kohlberg.

Discute também as teses do déficit social, da diferença e da latência, bem como a das equivalências funcionais, localizando o problema na dificuldade de se precisar a que sistema ou subsistema se refere essa funcionalidade.

Aponta, igualmente, os limites das pesquisas interculturais, uma vez que o conceito da cultura é entendido mais num sentido antropológico que sociológico, não remetendo para uma análise através da produção material de bens, estrutura de poder, divisão de trabalho, práticas de socialização, sistema de valores ou crenças, e estruturas familiares e sociais.

Como o estudo das diferenças culturais não é suficientemente decodificado, nem numa mesma sociedade, dificilmente seus resultados são comparáveis, já que os critérios usados para caracterizar uma cultura não coincidem com os de outra cultura.

Menciona pesquisas realizadas por DASEN (1977), GREENFIELD (1976), BOVET (1975), HUNT (1971), LARAN-DEAU-BENDAVID (1977), relacionadas a esses aspectos.

Quanto ao debate sobre o etnocentrismo *versus* relativismo cultural, a autora menciona a contribuição de FLAVELL e WOHWILL (1969) que propuseram uma solução nova para o problema, atribuindo validade à teoria universal, ao nível da competência e, admitindo diferenças advindas do meio, ao nível do desempenho.

A posição da autora é a de uma perspectiva "sociologizante" do problema, o que, por um lado, leva a uma interpretação dos dados muito abrangente e, por outro lado, específica, referente às diferenças cognitivas, da linguagem e do jul-

gamento moral. Na investigação encontrou diferenças expressivas tanto no grau de egocentrismo quanto na autonomia moral dificultada pela origem social, o que ficou muito evidenciado nas crianças faveladas, que representavam, porém, grupo pouco numeroso para, a meu ver, inferir conclusões.

A análise dos dados feita através de tabela cruzada com o pensamento lógico e com a moralidade infantil revelou também estreita ligação, constatando que, quanto mais elevado o nível sócio-econômico da criança tanto melhor o seu conhecimento das regras do jogo. A diferença dos resultados em relação ao sexo comprovou a tendência prevista na teoria piagetiana, não sendo relevante tal variável a não ser a favor das meninas, no que se refere à consciência das regras do jogo.

Os dados referentes ao desenvolvimento lógico foram obtidos através dos seguintes testes: de correspondência biunívoca, de inclusão de classes, de conservação de líquidos e de massa, de proporção e de correlação.

O efeito da escolarização e da participação da escola na construção das estruturas da consciência é abordado, de modo detalhado, no capítulo III, partindo da hipótese de que uma escolaridade de 8 anos constitui-se numa das condições necessárias para o "atingimento" dos últimos estágios do desenvolvimento psicogenético, repercutindo favoravelmente, sobretudo, em crianças das classes média e alta, e, negativamente, em crianças de origem operária e favelada, pois a ausência dessa escolaridade causa defasagens e o "não-atingimento" do pensamento hipotético-dedutivo.

Lembra a autora que a evasão escolar é inversamente proporcional à classe social e ressalta a necessidade de ser verificada a história pessoal da vida das crianças, o tipo de organização familiar, a

bagagem hereditária, o tipo de socialização e implicações afetivas, aspectos estes que, embora considere importantes, não tiveram destaque na sua proposta, mas foram sugeridos como temas para outras pesquisas.

Conclui que, embora a escolarização favoreça o "atingimento" de níveis mais altos das estruturas de consciência, não há correlações positivas entre as notas e o desempenho escolar alcançado e os níveis de competência.

Afirma a autora que nem as visões idealizadoras da escola como mecanismo de democratização e integração (Glass, Schultz, Edding), nem as visões críticas de Illich, Establet, Baudelot, nem as de cunho culturalista de Passeron e Bourdieu encontraram confirmação no contexto brasileiro, bem como a própria interpretação da tese "Escola como Aparelho Ideológico do Estado", proposta por Althusser.

Para ela a escola funciona como instrumento de democratização, podendo contribuir para minimizar as diferenças de classe social. Aliás, o próprio Piaget admite que as limitações impostas pela estrutura de classes podem ser superadas pelo próprio indivíduo, desde que o contexto social forneça mecanismos institucionais adicionais que contrabalancem o poder condicionante da classe social.

Acredita que a psicogênese analisada numa abordagem socializada abre perspectivas para um redimensionamento

da questão ideológica e da consciência por demonstrar que o processo da sua estruturação precisa ser buscado também na própria criança, no seu potencial genético, na sua ação e interação com o meio. Portanto, a simbiose dos determinantes biológicos, maturacionais e sócio-econômicos deve ser estudada num contexto histórico específico, tanto em termos de sociedade, como em termos individuais.

Ao finalizar, questiona a tese da reprodução de classes no sistema educacional brasileiro dentro da divisão ensino público e privado, e remete o papel principal de sua pesquisa para um repensar da política educacional e da ação social. Salienta que, na sociedade brasileira, grande contingente da população não alcança sua autonomia de pensamento, de julgamento moral e de linguagem, o que torna a organização social mais frágil. Daí a urgente necessidade de serem envidados esforços para oportunizar a todos terem as competências necessárias à participação no processo dialógico social.

Em síntese, o livro suscita dúvidas e indagações, dado o compromisso de uma interpretação sociológica da teoria piagetiana a respeito do desenvolvimento das estruturas da consciência. Representa uma contribuição para análise dos problemas da educação brasileira, complexos e variados, tendo em vista as diferentes realidades sócio-culturais observadas nas diversas regiões do País que, a meu ver, exigem investigação aprofundada e multidimensional.

PROGRAMA INTEGRAÇÃO DA UNIVERSIDADE EM SEU CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

A Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento Social e Cultural (CDS) da Secretaria da Educação Superior (SESU-MEC), criada quando da aprovação do regimento interno desta Secretaria, em 12 de novembro de 1981, e no cumprimento do artigo 12 desse regimento, que estabelece as ações que competem a essa Coordenadoria, vem desenvolvendo o Programa Integração da Universidade em seu Contexto Sócio-Cultural.

A proposta do Programa é cooperar com as IES no esforço de apoiar o fortalecimento de sua vocação regional, bem como incentivar estas instituições a estabelecerem um sistema de interações com as comunidades locais que favoreça, de um lado, os reais interesses comunitários e a valorização da cultura popular e, de outro, a reciclagem permanente da própria universidade no contato com a realidade local, regional e nacional.

Visando à constante melhoria da qualidade do ensino de graduação, **Integração da Universidade em seu Contexto Sócio-Cultural** busca envolver docentes e discentes através de estágios de treinamento, de iniciação à pesquisa e mesmo de prestação de serviços à comunidade. Para implementar as linhas de ação propostas no Programa, a CDS procurou recrutar apoio junto a diferentes órgãos, tais como CNPq, SPHAN/Pró-Memória, Projeto Rondon, que, articula-

dos com a referida Coordenação, têm apoiado prioritariamente as IES que já iniciaram atividades compatíveis com o Programa — vale dizer, aquelas que se dedicam a trabalhos voltados para o registro e a preservação de manifestações culturais típicas das regiões onde se inserem, ao mesmo tempo em que se empenham no incentivo à reflexão crítica sobre a importância e o alcance social e cultural dos “fazeres” e “saberes” praticados e cultivados pelas populações locais.

Nesse propósito de intenções e preocupações, a CDS vem apoiando três IES nos seguintes projetos:

I — **Universidade de Caxias do Sul: Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas no Nordeste do Rio Grande do Sul.**

Com este projeto, a UCS objetiva resgatar a memória cultural da migração italiana nesse Estado. São quatro os segmentos de investigação: arquitetura, cultura material, usos e costumes e literatura oral. O Projeto já trouxe diversos resultados, como o aproveitamento de seu acervo para cursos universitários, o surgimento de projetos de educação com base na cultura rural da região e a promoção de eventos: conferências e exposições, tal como a mostra fotográfica **Retratos de uma cultura**, realizada na própria Universidade de Caxias do Sul, em diversos municípios da região e em Brasília, em abril de 1984.

II — **Universidade Federal da Paraíba: Identificação, Registro e Catalogação das**

Diversas Formas e Modalidades de Produção Ligadas ao Fazer Tradicional Paraibano.

O Projeto, fruto de uma ação interdepartamental com a comunidade paraibana, adquire relevo pelo envolvimento de docentes e discentes em diferentes *campi* distribuídos por todo o Estado, numa atuação conjunta com os núcleos de artesanato das comunidades e das escolas de 1º e 2º graus. A CDS vem promovendo apoio material e técnico a essas atividades e participando da discussão para estabelecer os critérios de avaliação e acompanhamento do Projeto. Os documentos que registram o material coletado, já em fase de elaboração, deverão ser intercambiados com outras instituições.

III - Universidade Federal de Goiás: Proposta de Estudo de Levantamento de Subsídios para o Mapeamento Cultural do Distrito Geo-educacional n.º 40.

O desenvolvimento do Projeto possibilitou a criação de um núcleo cultural na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, agrupando estudos e buscando atrair novos pesquisadores para atuar na área cultural, gerando, ao mesmo tempo, um maior relacionamento interdepartamental. Estudos sobre a música indígena, negra e popular foram realizados com o objetivo de documentar e registrar a memória musical goiana, tendo como resultado prático a produção de três discos: Música Indígena, Música Religiosa em Comunidades Negras, e Modinhas Tradicionais.

INTERAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS EXISTENTES NO PAÍS

Desde 1982, a Secretaria da Cultura do MEC vem desenvolvendo, através de

projetos de instituições do Estado e da sociedade civil, o **Programa Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País**, fruto de uma ação interinstitucional entre a Empresa Brasileira de Filmes, Fundação Nacional de Arte, Fundação Pró-Memória, Instituto Nacional de Artes Cênicas, Instituto Nacional do Livro e Fundação Joaquim Nabuco, e com o apoio da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

O **Interação** surgiu da constatação da ineficácia de inúmeras iniciativas, aparentemente excelentes do ponto de vista técnico, que, destinando-se à melhoria de vida das comunidades, deixaram de levar em conta as especificidades da dinâmica cultural dessas mesmas comunidades.

Os projetos encaminhados à SEC/MEC por órgãos estaduais, territoriais e municipais de educação e/ou cultura, por universidades e entidades civis (associações de moradores, grupos de teatro amador, centros e institutos de estudos e pesquisa) são analisados considerando-se sua adequação à linha programática e sua viabilidade de execução e, quando aprovados, têm um acompanhamento local, o que propicia a troca de experiências entre as equipes da SEC/MEC, as comunidades, as escolas e as equipes proponentes, pausando-se pelo princípio da participação/interação, e buscando, acima de tudo, a reflexão crítica das diferentes práticas e a ampliação da participação popular.

Para tanto a SEC/MEC conta com equipes interinstitucionais e interdisciplinares, lançando mão, sempre que necessário, de assessorias específicas, tanto para seus técnicos, como para as equipes executoras.

Em sua prática de quase três anos, os projetos na linha do **Interação** estão viabilizando uma escola voltada para o debate de situações que reflitam os diferentes contextos culturais, apon-

tando para questões ligadas ao processo cultural do País como um todo, e têm por premissa que os contextos culturais não se delimitam geograficamente e que cada fenômeno cultural é, basicamente, único, o que introduz novos e diários desafios à prática escolar.

Em 1984, estão em desenvolvimento setenta e três projetos distribuídos como no quadro abaixo:

Região	Estado				Sociedade Civil	Total
	Fed.	Est.	Ter.	Mun.		
Norte	—	1	2	1	3	7
Nordeste	1	8	—	1	19	29
Centro-Oeste	1	1	—	3	7	12
Sudeste	1	1	—	5	8	15
Sul	—	1	—	5	4	10
Total	3	12	2	15	41	73

Fonte: SEC/MEC

O **Interação** está gerando inúmeras experiências referenciadas na dinâmica do cotidiano, produzindo um conhecimento elaborado a partir da prática, capaz de contribuir para o repensar da educação brasileira e para a criação de uma escola que corresponda às reais necessidades da população.

Vale ressaltar o seu caráter pioneiro ao estabelecer parcerias com a sociedade civil através de diferentes organizações, sedimentando uma linha de ação do MEC centrada na articulação da cultura com a educação. O Programa é, hoje, um exemplo concreto de articulação entre Estado e sociedade civil, onde a educação — uma entre outras dimensões da cultura — abre mão da uniformidade e redescobre na diferença as bases de sua prática.

Os trabalhos em execução no País estão proporcionando às comunidades meios para participar, em todos os ní-

veis, do processo educacional, garantindo que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir de valores próprios da comunidade. Essa participação vem se processando através da interação do processo educacional com as demais dimensões da vida comunitária, e tem revelado, de início, maior preocupação com os sinais externos da escola tradicional, tais como: uniformes, livros e ca-

ternos, “dever de casa”, disciplina rígida. Contudo, no decorrer do trabalho, a participação da comunidade se torna, ela mesma, um momento educativo, onde alunos, pais e professores redefinem o espaço escolar para além dos limites físicos do prédio, sobretudo nos projetos desenvolvidos por organizações da sociedade civil. Naqueles em que o executor é o Estado — universidades, órgãos estaduais, territoriais ou municipais de educação e/ou cultura — a principal dificuldade a ser superada pelo **Interação** é a participação da comunidade, ao nível das decisões.

A prática vem demonstrando que o professor, habilitado ou leigo, não necessita de treinamento para recuperar a sua autoridade, no sentido da autoria, da criatividade. Os professores marcam sua presença no **Interação** através de uma prática de trabalho coletiva, onde transfor-

mações qualitativas emergem, legitimando a função docente no compromisso assumido com a comunidade. Por outro lado, a autonomia e criatividade dos professores, uma vez recuperadas, tendem a conflitar com as burocracias do ensino nos níveis municipais, estaduais e, até mesmo, no nível federal.

A prática vem demonstrando, ainda, que os modelos de alfabetização reconhecidos como fonte de aprendizagem se esvaziam na medida em que são aplicados indiscriminadamente. A alfabetização de crianças ou adultos em diferentes contextos culturais evidencia a vulnerabilidade das normas linguísticas e metodológicas fixadas ou consagradas, uma vez que a aprendizagem pode ocorrer mesmo com a transgressão dessas normas. No **Interação**, a questão da aprendizagem coloca-se a partir dos conteúdos, os métodos vêm em decorrência.

As experiências têm evidenciado que a interação entre cultura e educação abre as portas para o diálogo e rompe com o autoritarismo que caracteriza a escola. A prática do diálogo vem transformando as relações de poder dentro da escola e modificando, ao mesmo tempo, a relação desta com a sociedade brasileira atual, fundamentando um trabalho participativo e democrático.

A SEC/MEC vem se preocupando em documentar o **Interação** com a finalidade de estimular, enriquecer e aprofundar a discussão sobre as relações entre cultura e educação, ao mesmo tempo em que registra e divulga a experiência acumulada.

No momento, estão à disposição de quantos se interessarem pela questão: **Sua educação é sua, sendo sua não é da gente**, 1982, VT, 20 minutos: literatura oral e mamulengo para comunicar e divulgar a proposta conceitual do **Interação**; **Eu e você**, 1982, VT, 30 minutos: momentos iniciais da implantação de três projetos nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, res-

pectivamente; **Trajatória I**, 1982, publicação informando sobre a proposta de trabalho dos projetos aprovados pela SEC/MEC; **Trajatória II**, 1984, publicação informando sobre o trabalho desenvolvido pelos projetos, de 1982 a julho de 1983; **O papel do salário-educação no desenvolvimento do 1º grau**, 1984, publicação de palestra da Professora Ecilda Ramos, Diretora-Geral da Secretaria Executiva do FNDE.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas, Papyrus, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Cultura. **Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no País**. Brasília, set. 1981. mimeo.

_____. **Regionalização e dinâmicas culturais**. Brasília, abr. 1984. mimeo.

_____. **Trajatória II**. Brasília, abr. 1984. mimeo.

_____. Secretaria Geral. **Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC**. Brasília, set. 1981.

EDURURAL/NE

O Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste — EDURURAL/NE — foi instituído para executar o Acordo nº 1867-BR, firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

O EDURURAL/NE vem integrar o conjunto de esforços do MEC relativos à prioridade reconhecida à educação no meio rural, especialmente o do Nordeste, onde se concentram os mais acentuados focos de pobreza do País, são verificados os maiores índices de repetência e de evasão e a maior dificuldade de adequação do ensino às peculiaridades da clientela e do próprio meio.

O Programa, cuja preocupação básica é contribuir para que ocorram mudanças significativas no processo educacional, tem como objetivo geral a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, a partir da realidade sócio-econômica e cultural; e como objetivos específicos, os seguintes:

a) assegurar a melhoria do processo educacional, mediante o desenvolvimento de um conjunto de ações que atinjam o aluno, o docente ou agente educacional, proporcionando atividades escolares mais adequadas às condições do meio, apoio técnico e material necessário, melhores ambientes físicos e estruturas mais flexíveis e dinâmicas para o desenvolvimento da ação educacional;

b) incrementar as oportunidades educacionais da população do meio rural, proporcionando a contingentes cada vez maiores, em idade escolar, participação no processo de escolarização, em um mínimo de quatro anos;

c) fortalecer o processo de planejamento e administração educacional, ao nível federal, estadual e municipal, a fim de assegurar a consecução das metas propostas, bem como o aperfeiçoamento do processo e de estruturas educacionais.

O EDURURAL/NE, fundamentando estes objetivos nas prioridades de **melhor acesso à educação básica, maior eficiência, melhor qualidade e no desenvolvimento institucional**, vem promovendo a

operacionalização de suas metas através das seguintes ações:

- a) construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- b) realização do mapeamento escolar;
- c) treinamento de professores, supervisores, administradores, auxiliares administrativos;
- d) elaboração, testagem e implementação de novas propostas curriculares;
- e) elaboração, testagem e validação de materiais de ensino-aprendizagem;
- f) avaliação e estudos;
- g) racionalização das atividades educacionais e melhoria do nível qualitativo da educação municipal; e
- h) fortalecimento da infra-estrutura de funcionamento dos órgãos municipais de educação.

A área de abrangência do Programa alcança 250 Municípios dos nove Estados do Nordeste, o que corresponde a 18% do total de Municípios que compõem a região e atinge aproximadamente quatro milhões de habitantes, permitindo o seu desenvolvimento de forma integrada através das diversas agências envolvidas com a observância dos planos operacionais.

Considerando a variedade das ações, a extensão da área geográfica abrangida e as condições sócio-econômicas da população beneficiada, não há dúvida de que este é um dos programas mais complexos realizados com financiamento do BIRD na América Latina.

DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESPANHA

Em 21 de março do corrente ano, o Parlamento Espanhol aprovou o projeto da Ley Organica Reguladora del Derecho a la Educación, considerada expressão da democracia pluralista que vem sendo

construída na Espanha, após um longo período de regime autoritário. A nova Lei, bem como a reestruturação do Ensino Superior, se integram na estratégia socialista do Primeiro Ministro Felipe González.

Com base nos artigos 80 e 81 da Constituição, esta Lei, centrada na programação do ensino, estabelece diretrizes de modernização e racionalização com vistas à oferta de ensino gratuito. Neste sentido, prevê a aplicação racional dos recursos públicos, em condições de assegurar a liberdade e a igualdade de oportunidades. Adota também o princípio da participação, como salvaguarda das liberdades individuais, dos direitos de cada um e da comunidade escolar. Enfim, adota como normas de convivência os princípios de liberdade e pluralismo das idéias.

Desse documento, de particular interesse para estudos de educação comparada, sobre a questão fundamental da democratização do ensino, transcreve-se a seguir o Título Preliminar, cujos artigos consubstanciam a filosofia educacional em vigor na Espanha.

Título Preliminar

Artículo 1º

1) *Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.*

2) *Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación,*

en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

3) *Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.*

Artículo 2º

La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

a) *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*

b) *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*

c) *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*

d) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*

e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*

f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*

g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

Artículo 3º

Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley.

Artículo 4º

Los padres o tutores, en los términos que las Disposiciones legales establezcan, tienen derecho:

a) A que sus hijos o pupilos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente Ley.

b) A escoger centro docente distinto de los citados por los poderes públicos.

c) A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Artículo 5º

1) Los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo.

2) Las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.

b) Colaborar en las actividades educativas de los centros.

c) Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.

3) En cada centro docente podrán existir asociaciones de padres de alumnos integradas por los padres o tutores de los mismos.

4) Las asociaciones de padres de alumnos podrán utilizar los locales de los centros docentes para la realización de las actividades que les son propias, a cuyo efecto los directores de los centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, teniendo en cuenta el normal desarrollo de la misma.

5) Las asociaciones de padres de alumnos podrán promover federaciones y con-

federaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente.

6) Reglamentariamente se establecerán, de acuerdo con la ley, las características específicas de las asociaciones de padres de alumnos.

Artículo 6º

1) Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos básicos:

a) Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

b) Derecho a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad.

c) Derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución.

d) Derecho a que se respete su integridad y dignidad personales.

e) Derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en la presente Ley.

f) Derecho a recibir orientación escolar y profesional.

g) Derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.

h) Derecho a protección social en los casos de infortunio familiar o accidente.

2) Constituye un deber básico de los alumnos, además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente.

Artículo 7º

1) Los alumnos podrán asociarse, en función de su edad, creando organizaciones de acuerdo con la Ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan.

2) Las asociaciones de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

a) Expresar la opinión de los alumnos en todo aquello que afecte a su situación en los centros.

b) Colaborar en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.

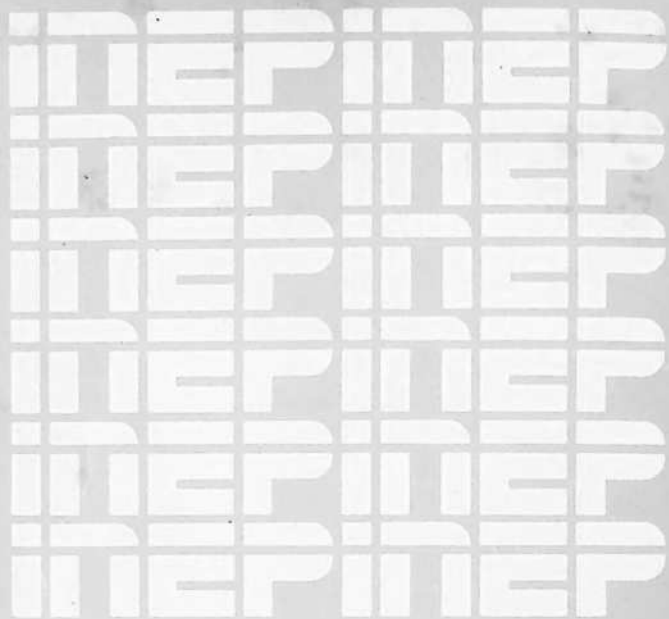
c) Promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del centro.

d) Realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo.

e) Promover federaciones y confederaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente.

Artículo 8º

Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes.



MINISTERIO DA EDUCACÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação
Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF
Tel.: (061) 223-5561