
COMPROMISSO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Sofia Lerche Vieira *

O tema proposto para esta reflexão me faz pensar sobre um provérbio chinês que diz: "quando a noite está mais escura, a lua nasce." Pelas circunstâncias que hoje cercam a educação brasileira, talvez se possa dizer que a sua noite tenha chegado ao momento de maior negritude. Então, é preciso acreditar que a lua nasce. Sem esta crença, parece ser inútil persistir nesta luta, tal a complexidade e o volume de problemas relacionados com o objeto a se discutir.

Se tantos são os problemas, é necessário, em matéria de política da educação, distinguir o que é fundamental e o que é acessório. Esta separação há que ser feita não apenas por aqueles que planejam o projeto educacional desenvolvido pelo Estado, mas também pelos críticos dessa política, uma vez que, num governo que se pretenda democrático, a prática e a participação coletiva constituem precondições para a condução dos destinos nacionais.

A contrapartida a um quadro de maior participação é a responsabilidade dos diferentes segmentos sociais no encaminhamento do projeto nacional. Se quando a situação do País estava envolta no contexto do autoritarismo pleno era mais fácil criticar, pois era bem claro aos defensores da educação onde se situavam seus inimigos, hoje o tema apresenta-se mais ambíguo, sendo uma tarefa de maior complexidade a obtenção de consensos em matéria de política educacional. Alguns dos críticos de ontem ocupam, hoje, postos de relevo em diferentes esferas da administração educacional. A política de educação deixa de ser, portanto, uma obra

alheia e exclusivamente governamental. É óbvio que permanece sendo de importância vital a ação do governo e dos funcionários do Estado na determinação de qualquer política de educação. Todavia, a participação de todos os dedicados ao cotidiano do pensar e do fazer educacional cresce em proporção direta ao quadro de democratização. Como equacionar com nitidez o que hoje é preciso distinguir para articular uma política educacional vinculada aos interesses da maioria da sociedade, eis um desafio que os impasses da educação impõem aos tempos que atravessa o Brasil.

O tratamento da educação enquanto política desenvolvida pelo Estado implica o reconhecimento de que, se o enfoque deste assunto coloca problemas de ordem econômica e social que extrapolam o âmbito da ação mais estritamente educacional, do mesmo modo, levanta questões situadas na esfera específica da pedagogia. Aspectos tais como relações entre fins e meios educacionais, interações entre educadores e educandos, currículos, programas, normas de avaliação, etc., com frequência têm sido apontados como responsáveis pelo fracasso e evasão escolar, fantasmas de qualquer política educacional comprometida com os interesses sociais. Embora reconhecendo os estreitos vínculos destes aspectos com a política de educação, a presente exposição limita-se a abordar de forma mais detida alguns dos mecanismos externos à ação pedagógica, por onde passam e esbarram os esforços do projeto estatal. Tal escolha deve-se ao entendimento de que a política de educação trata predominantemente dos fatores externos da educação, sendo, estes, requisitos para a realização dos próprios fatores internos¹, antes mencionados. Trata-se de um problema complexo, que tem na dialética da con-

* Professora da Universidade Federal do Ceará.

¹ Ver a esse respeito o artigo de MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares de seletividade no ensino de 1.º grau. *Educação & Sociedade*. São Paulo, 1 (2): 70-8, jan. 1979.

tradição uma de suas explicações mais amplas. Se, como diz a canção, "não há aquele que com fome aprenda", como dar ênfase a uma política que considere as especificidades inerentes ao ato educativo? E vindo pelo extremo oposto, como solucionar o propriamente educativo sem tomar como ponto de partida a prioridade do setor social? Veja-se que não é uma empreitada simples distinguir entre o fundamental e o acessório na determinação do estatuto da educação nesta sociedade.

Outra condição inerente à análise do fenômeno aqui discutido diz respeito ao modo de apreender a sua lógica. Esta é, a propósito, uma consideração de ordem geral na análise de qualquer política, seja esta relacionada com a produção da vida material ou com as "formas de consciência social". É bom lembrar que há distintas maneiras de se examinar a coerência de uma política. Pode-se analisá-la a partir do discurso que se elabora a seu respeito ou da prática através da qual esta se consolida. Há ainda a alternativa de se confrontar o discurso e a prática, buscando-se os nexos entre ambos. No caso de tomar-se o discurso, planos, metas e projetos de governo constituem preciosos instrumentos de investigação dos rumos de uma política. Se os planos refletem a ideologia subjacente às políticas, as práticas efetivamente consolidadas revelam o seu verdadeiro sentido. O ideal parece ser, portanto, procurar olhar a realidade com base nas duas formas de aproximação do problema, verificando em que medida o proclamado e o realizado se distanciam e se encontram, examinando o significado (também político) das convergências e divergências.

Observada a forma de examinar o problema, veja-se o seu conteúdo mais amplo. Qualquer discussão sobre as relações entre política e educação implicaria o aprofundamento de alguns determinantes básicos que, a meu ver, já estão postos no debate educacional.² Aliás, não parece ser

por falta de conhecimento que os problemas crônicos da política social e da educação não tenham sido resolvidos. Aos governos tem faltado vontade política para enfrentá-los com coragem e determinação. De outro modo, seria o caso de concordar com o raciocínio de que o suposto erro de governos passados, em verdade, constituiu o seu acerto. Segundo um dos críticos da política social e educacional (...) "o que de pior pode-se pensar consiste em admitir que as políticas educacionais estão erradas. Não há poder político errado, porque não há poder político suicida" (VIEIRA, 1984, p. 47). Certa ou errada a política educacional, não importa o adjetivo, o fato concreto é que os anos de autoritarismo não apenas adiaram, como tornaram ainda mais agudos e complexos os problemas educacionais do País a serem solucionados daqui por diante.

Não é por mero acaso que a estratégia econômica preconizada pela proposta do plano de desenvolvimento econômico do atual governo tem no resgate da dívida social para com a nação a sua prioridade mestra. Seria naturalmente ingênuo pensar com isso que a totalidade composta pela política econômica e social inspirada na lógica do capitalismo fosse alterada de forma radical. Com efeito, se a determinação estrutural capitalista separa a política econômica e a política social e subordina esta àquela (SAVIANI, 1984, p. 33), não será num passe de mágica que se terá uma economia socializada. Entretanto, a política de desenvolvimento exercida nos últimos vinte anos deixou de lado da vida produtiva do País cerca de 40% de sua população economicamente ativa, o que significa algo em torno de 40 milhões de pessoas excluídas do acesso aos benefícios econômicos e sociais. Qualquer governo que se proclame democrático não terá como fugir ao desafio de exercer uma política econômica que tenha no social o seu ponto de partida.

² Verificar a propósito: A POLÍTICA educacional brasileira no conjunto das políticas sociais. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, out. 1984. Simpósios. São Paulo, Loyola, 1984. p.28-55. Seria oportuno conferir também: MELLO, Guiomar Namó de, coord. Educação e transição de-

mocrática. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985; VELLOSO, Jacques. Política social e educação; alguns pontos de partida provisórios. Brasília, CNRH, IPEA, SEPLAN, 1983. 5p.; e VIEIRA, Evaldo Amaro. Estado e política social. Educação & Sociedade, São Paulo, 1(2): 79-85, jan. 1979.

No contexto deste plano de desenvolvimento, o direito ao trabalho, à saúde, à habitação, à previdência social e à educação são vistos como instrumentos plenos da cidadania a serem assegurados por uma política social voltada para a consolidação do Estado democrático. O resumo do I PND da Nova República propõe "incluir o social no núcleo das decisões econômicas" como forma de superar os "intoleráveis déficits no atendimento das necessidades básicas da população, agravados, nos anos recentes, pelas dificuldades conjunturais e pela ausência de orientação social prioritária na política econômica."³ Ao se pretender que este discurso seja seguido por uma nova prática, não se poderá deixar de pensar em mecanismos que a curto, médio e longo prazos possam contribuir para a criação de uma nova política social e, conseqüentemente, de educação. É certo ser necessária uma mudança nas condições atuais para se ter uma nova educação; contudo, muito há a ser feito até a nova sociedade chegar. Caso contrário, será ainda mais problemático equacionar o tempo e o espaço da nova educação na sociedade transformada. Assim, é preciso aprender com os clássicos e "partir das condições atuais".

Muito se falou em educação como prioridade nacional nos anos de maior autoritarismo. A julgar pela execução orçamentária no período, a área social, porém, de um modo geral, não mereceu do Executivo um tratamento condigno. Se a situação foi precária em matéria de educação, parece ter sido ainda mais grave em áreas como a saúde e a previdência social, por exemplo (CANESQUI, 1984, p.37). Como já foi mencionado, o discurso do novo governo vem assinalando uma opção pelo social. Concretamente, em termos de educação, sancionada a lei que torna auto-aplicável a Emenda João Calmon, observamos sinais de que na prática, os rumos da política educacional podem começar a mudar. As prioridades financeiras constituem, de fato, a evidência mais clara das efetivas escolhas de uma política governamental. Pode-se dizer que, com

³ O GOVERNO explicita seu plano social. *Senhor*, São Paulo, 3(231): 39-40, 21 ago. 1985.

este gesto, ganhou-se uma batalha histórica transformada em bandeira de luta de todos os recentes movimentos em defesa da educação brasileira.

Em que pese a vitória obtida, a guerra continua. Não basta definir uma nova prioridade para inverter os rumos da política social, em geral, e da educação, em particular. É preciso uma mudança mais profunda para que alterações substanciais possam ocorrer. Esta mudança relaciona-se, basicamente, com o compromisso que este ou outro governo tenha com o povo brasileiro. Talvez tenha sido quando mais se falou em povo que menos se pensou na satisfação de suas necessidades básicas que, é óbvio, não se circunscrevem à área da educação. Fica claro, portanto, que para a Emenda João Calmon se consubstanciar, de fato, em "Lei Áurea da Educação Nacional" é necessário conceder carta de alforria à área social como um todo, elegendo-a como prioridade real.

Não será inoportuno recordar que, em anos anteriores ao período relativo a abril de 1964 a março de 1985, houve circunstâncias em que o percentual destinado à educação foi até mesmo superior ao assegurado pela Emenda João Calmon. Por outro lado, a referida Emenda já havia sido encaminhada pelo governo passado. Não houve, portanto, uma ruptura radical entre o proposto antes e o realizado agora, porém, uma linha de continuidade que vem evidenciando, gradativamente, o imperativo de tomar o social como prioridade, pois, ao contrário, pode-se cometer o suicídio político antes referido.

No âmbito da educação, a própria opção pelo atendimento à educação básica (como se passou a dizer a partir da gestão do Ministro Ludwig) foi uma estratégia adotada pelo governo Figueiredo que, a julgar por algumas medidas do atual governo, ainda é um compromisso a ser assumido. De outro modo, o que justificaria se ter pensado em discutir uma reforma da educação superior antes mesmo de se adotar providências emergenciais em relação à educação fundamental? Ora, as reformas estruturais não alteram de modo profundo a vida das pessoas e instituições. Ao contrário, os fatos parecem comprovar o caráter desmobili-

zador das reformas parciais. Vê-se, então, com restrições, pelo menos dois aspectos de uma política voltada para a reforma do 3º grau. O primeiro, em eleger este grau de ensino como prioritário, numa tentativa democrática de mudança; o segundo, em estimular o debate sobre uma nova reforma da Universidade. O desabafo proferido por um reitor universitário parece repor a questão: "deixem a Universidade em paz", dizia ele.⁴ Com efeito, garantidos, de um lado, os recursos necessários à manutenção e aprimoramento do ensino universitário, e, de outro, autonomia (de fato, e não apenas declarações) para gerir tais recursos, as universidades poderão dispor de pessoal qualificado para desenvolver projetos institucionais voltados para a especificidade das diferentes realidades do País, sem contudo dispensar o caráter universal da criação e disseminação do saber de nível superior. Não se diga com isso, é claro, que a educação superior deva ser esquecida! O País exige e não pode prescindir de uma universidade competente e crítica. O que se pretende enfatizar é que este nível de ensino é aquele capaz de dispensar um planejamento e controle governamental mais direto. Paralelamente, uma política nacional de educação, sob a coordenação do governo central, poderia voltar-se para o atendimento da educação básica como prioridade efetiva, efetuando então o movimento de passagem do discurso à prática de uma nova política de educação.

Se se pretende erradicar as incomensuráveis "carências que formam o quadro desolador da educação em nosso País (...) para que ainda nesta geração se transformem em simples lembranças do passado" (MACIEL, 1985), não é aconselhável perder tempo, nem desperdiçar talento na gerência de um patrimônio pertencente a todos. Impõe-se resgatar, portanto, o compromisso de realizar, tanto em termos de discurso como de prática, a **universalização** da escola básica **gratuita** e **obrigatória**, única forma de, em termos de educação, garantir o compromisso social de inclusão dos despossuídos na ação do governo para com a coletividade.

⁴ Depoimento do reitor José Anchieta Esmeraldo Barreto, da Universidade Federal do Ceará. Dados de minha pesquisa de tese, ora em andamento. Fortaleza, jul. 1985.

Se tantos são os excluídos no acesso aos bens culturais — e o último Censo evidenciou, como todos sabemos, que hoje são mais de sete milhões de crianças em idade escolar fora da escola — a prioridade está posta. Trata-se de garantir-lhes escolarização que assegure pelo menos condições básicas para o futuro exercício da cidadania consciente, conforme os preceitos constitucionais. Não basta, porém, colocar os excluídos dos benefícios educacionais dentro da escola. Necessário se faz pensar em que escola dar a eles. É imprescindível refletir também sobre aqueles que estão na escola sob condições as mais precárias possíveis, formando o exército dos que passam pela escola sem adquirir escolaridade. Recorrendo a uma imagem já lembrada, não será transformando a escola num imenso restaurante que iremos solucionar os problemas educacionais que aí estão (MELO, 1985, p.18). É certo que a clientela da escola pública brasileira hoje compõe-se de grande número de alunos que têm na merenda escolar sua única refeição diária. No entanto, a alimentação não pode ser o único apelo à permanência da criança na escola. Com efeito, a instituição escolar não pode transforma-se em mero reducto de assistência à criança carente, ainda que necessite colaborar na sua alimentação e saúde face ao quadro da crescente miséria da situação atual. Recorde-se que outros espaços da ação governamental devem se ocupar de uma série de atividades de natureza paraeducacional que a escola vem assumindo. Assim, por paradoxal que pareça, é preciso defender a recuperação do espaço do **educativo** no interior da escola. De outro modo, se configurará como rotina o que começa a ocorrer em certas escolas públicas, onde a direção despende maior tempo em dar conta de preparar a merenda do que nas atividades de ensino propriamente ditas. Recentemente, conversando com uma diretora de escola da periferia de Fortaleza, ouvia dela o depoimento de que lhe era bastante difícil, de uma hora para outra, ter que formar um verdadeiro mutirão para o preparo de mil e quinhentas refeições diárias, enquanto as aulas de diversas turmas em sua escola eram freqüentemente suspensas por falta de professores. Não que inexistissem professores designados para as turmas, mas devido ao comparecimento irregular destes à escola.

Embora reconhecendo a existência de interfaces entre os diferentes se-

tores da área social, deve-se atentar para uma tendência emergente de se diluir a "especificidade das diferentes modalidades de política social, sob o risco de pôr a perder objetivos mais amplos" (SAVIANI, 1984, p.35). De uns tempos para cá, de tal maneira se ampliou a função social da escola, que esta vem, paulatinamente, perdendo terreno em sua função específica de transmitir o saber sistematizado.

A julgar por medidas já adotadas pelo atual governo e, por prioridades expressas no texto do plano nacional de desenvolvimento econômico ora em discussão, a tendência a diluir a especificidade da educação no âmbito da política educacional parece se configurar. O governo apresenta, como forma de resgate à "dívida social", programas de alimentação voltados para a população em estado de absoluta pobreza. Veja-se o comentário a respeito da versão preliminar deste PND: "Dentro da estratégia de colocar alimentos de graça, o objetivo do PND é atacar basicamente a merenda escolar, atendendo aos estudantes do Ciclo Básico. Inicialmente pretende atingir 25 mil crianças⁵. Curiosamente, dois outros programas prioritários do PND, que são os de Educação e Saúde, têm na alimentação seu ponto nevrálgico...". Prossegue a fonte: "No que se refere ao programa educacional, o principal objetivo é impedir a repetência e manter o aluno na escola, o que se pretende atingir com o Programa de Alimentação. O PND se propõe também a garantir, gratuitamente, o material didático mínimo por aluno, que deverá ter acesso a pelo menos um livro por ano" (SANTOS, 1985, p. 37). O exemplo da merenda escolar constitui apenas uma ilustração de como é possível se colocar "cortinas de fumaça" no ataque aos reais problemas da educação. Outras cortinas devem ser removidas se a intenção for fazer da política educacional um compromisso com a nação.

Assumido o compromisso político com a nação, o quadro apresenta perspectivas de mudança desde que o ponto de partida seja uma modifi-

⁵ Seria pertinente conferir o dado com a fonte original, o número parece-me muito restrito para um programa nacional.

cação no interior da própria vida pública. Prevalecendo os interesses públicos sobre os particulares, far-se-á da política educacional não a "política menor" de bastidores e de tráfico de influências, mas política, com *p* maiúsculo, independente de vontades individuais, tendo como norte as necessidades coletivas. Não se deve esquecer que a própria aplicação da Emenda João Calmon estaria ameaçada diante do predomínio de interesses sociais daquela política miúda que tantas vezes ronda os gabinetes de planejamento, da execução e do controle dos projetos educacionais nos mais distintos rincões deste País. O simples fato do Ministério da Educação ter uma das maiores folhas de pagamento de pessoal do governo federal é suficiente para colocar em estado de alerta o observador mais atento. O mesmo pode ser dito das secretarias estaduais e municipais de educação. O recurso às contratações em massa como forma de manipulação política inaugurado nos criticados governos anteriores parece ter continuado tanto nas administrações estaduais e municipais de oposição, como nas de apoio ao atual governo, conforme divulgaram, amplamente, os meios de comunicação, em julho próximo passado, no momento anterior à suspensão de contratação de pessoal nas cidades onde se realizariam eleições. Quantos novos professores e técnicos desqualificados ao exercício da tarefa escolar terão sido contratados nessa ocasião será difícil saber. O fato é que, para haver uma "Lei Áurea da Educação Nacional", será necessária uma mudança radical na atitude dos governantes face ao manejo dos recursos públicos para a educação. Esta é uma mudança que o povo brasileiro quer e merece.

Os problemas acima mencionados remetem-nos ao drama do pessoal que trabalha nas escolas. O tema é histórico e não seria oportuno recompor aqui os descaminhos do professor de educação fundamental desde os tempos do Brasil colonial. Todavia ele existe e não pode ser ignorado na busca de uma política educacional organicamente articulada com os imperativos de uma nova política social. Para reverter o calamitoso quadro da situação do magistério no Brasil, duas mudanças são essenciais: a extinção de uma política salarial aviltante e condições dignas de trabalho. Embora a necessidade desta mudança possa parecer por demais evidente é preciso insistir neste ponto. O fenômeno das gre-

ves de professores por melhores salários, que têm ocorrido no País inteiro nos últimos anos, mostra com clareza que este é um problema cuja solução não pode mais ser adiada. Não se pode esquecer que, dada a própria precariedade geral dos lugares onde a situação do professorado é mais crítica, as greves não chegaram a ocorrer, como nos estados com menor taxa de urbanização e na zona rural. O alistamento de professores nas frentes de trabalho durante o "estado de emergência" da última grande seca no Nordeste, contudo, é mais ilustrativo do que qualquer greve. Deste modo, se o governo deseja efetivamente eleger como prioridade a questão social, não poderá, em matéria de educação, relegar a segundo plano o problema do magistério.

Não basta, porém, remunerar com dignidade a quem trabalha nas escolas. Indispensável será também eliminar, de forma radical, o apadrinhamento na contratação de pessoal. A ciclo de abertura/fechamento dos critérios de ingresso no magistério público necessita ser interrompido de uma vez por todas. Não será muito reivindicar que as promessas dos palanques eleitorais sejam cumpridas no que diz respeito à instauração definitiva de concursos públicos na vida educacional do País. A recuperação da competência como modalidade de acesso, aliada à remuneração proporcional ao mérito, dentro de pouco tempo poderia alterar, de modo profundo, o panorama educacional brasileiro. O que fazer, porém, quanto à herança de pessoal desqualificado acumulada até a implantação de um novo sistema? Este não é um problema para a educação, mas para toda a instituição pública no País. Outra vez é preciso lembrar o norte — a quem quer servir a política desenvolvida pelo governo, a interesses individuais ou coletivos? Se se quer deslindar este nó, a coragem de começar a mudar precisa encontrar abrigo nos corações e mentes dos homens que se proclamam públicos. O povo, que assiste ao exercício deste espetáculo, há de aplaudir. E este povo, sempre esquecido, precisa crer que, também para a educação, a lua nasce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANESQUI, Ana Maria. Considerações sobre a política de saúde no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, out. 1984. *Simpósios*. São Paulo, Loyola, 1984. p. 37-44.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, out. 1984. *Simpósios*. São Paulo, Loyola, 1984.
- MACIEL, Marco. A lei áurea da educação. *O Povo*, Fortaleza, 12 ago. 1985.
- MELLO, Guiomar Namó de, coord. **Educação e transição democrática**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- . Fatores intra-escolares de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 1 (2): 70-8, jan. 1979.
- SANTOS, Aloysio. Um PND em busca do tempo perdido. *Senhor*, São Paulo, 3 (231): 35-8, 21 ago. 1985.
- SAVIANI, Dermeval. A política educacional no conjunto das políticas sociais. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, out. 1984. *Simpósios*. São Paulo, Loyola, 1984. p.28-36.
- O GOVERNO explica seu plano social. *Senhor*, São Paulo, 3 (231): 39-40, 21 ago. 1985.
- VELLOSO, Jacques. **Política social e educação**: alguns pontos de partida provisórios. Brasília, CNRH, IPEA, SEPLAN, 1983. 5p.
- VIEIRA, Evaldo Amaro. Estado e política social. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 1 (2): 79-85, jan. 1979.
- . Política social e educação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, out. 1984. *Simpósios*. São Paulo, Loyola, 1984. p. 45-8.