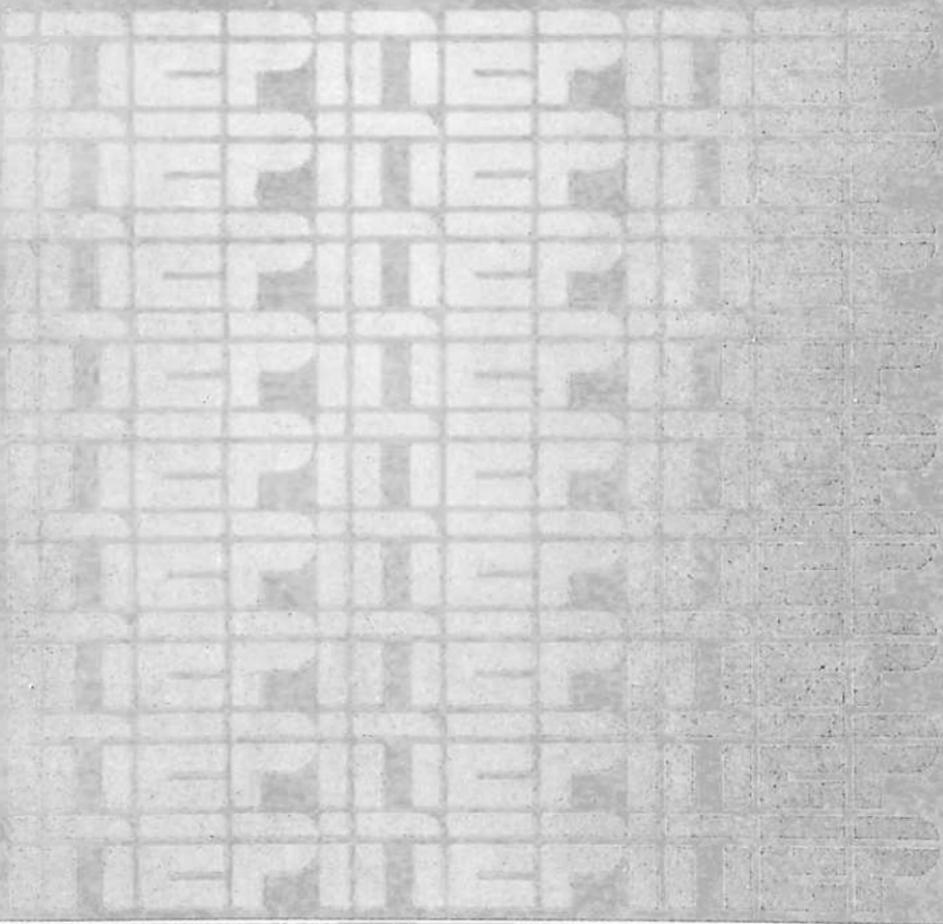


REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

159



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Presidente da República
José Sarney

Ministro da Educação
Jorge Bornhausen

Secretário-Geral
Aloisio Sotero

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS 159

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR-GERAL

Manuel Marcos Maciel Formiga

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Carlos Avancini Filho

DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

Silvia Maria Galliac Saavedra

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Janete Chaves

EDITOR

Walter Esteves Garcia

EDITORA ASSISTENTE

Therezinha Félix Cardoso

REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS** 159

COMITÊ EDITORIAL

Barbara Freitag
Guiomar Namo de Mello
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Britto
José Carlos de Araújo Melchior
Maria de Lourdes Mariotto Haidar
Osmar Fávero
Silke Weber

SECRETARIA EDITORIAL

Therezinha Félix Cardoso (Secretária)
Juscelino Matra de Oliveira
Cleusa Maria Alves

EDIÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Tereza F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

REDAÇÃO

Cleusa Maria Alves

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

COMPOSIÇÃO-REVISÃO-IMPRESSÃO

OFFSET – Editora Gráfica e Jornalística Ltda.

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela Torres Costa e Silva

SERVIÇOS EDITORIAIS AUXILIARES

Gino Cavalcante Fantino

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amábilie Pierotti – Francês
Juscelino Matra de Oliveira – Espanhol
Therezinha Félix Cardoso – Inglês

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

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 Educacionais.

Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/84.

ISSN 0034-7183

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

SUMÁRIO

DESTAQUE

Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto

Dermeval Saviani 277

ESTUDOS

Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil

Bernardete A. Gatti 279

Por uma Escola Democrática na América Latina: o Nacional, o Regional e o Unitário

Luiz Antônio Cunha 289

Avaliação Qualitativa II – Algumas Pegadas

Pedro Demo 303

Instrução, Rendimento, Discriminação Racial e de Gênero

Fúlvia Rosemberg 324

Educação de Adultos: Necessidades e Políticas – Agenda para um Debate

Juan Eduardo García-Huidobro 356

DEBATES E PROPOSTAS

Educação e Constituinte; Implicações de uma Pedagogia da Qualidade (mesa-redonda)

. 387

NOTAS DE PESQUISA

Diagnóstico do Setor Educação no Amazonas 421

O Ensino de 2º Grau no Brasil: Caracterização e Perspectivas no Estado de Goiás

. 426

DISSERTAÇÕES E TESES 431

RESENHAS CRÍTICAS 441

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES 453

Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto

Dermeval Saviani

Em pouco mais de um mês o Brasil perde dois importantes intelectuais. No dia 11 de junho faleceu no Rio de Janeiro, aos 78 anos, Álvaro Vieira Pinto e, a 18 de julho, morre em Recife, aos 87 anos, Gilberto Freyre.

Ambos podem ser considerados ideólogos da cultura brasileira: um, realista na análise e idealista na crítica; o outro, realista na crítica e idealista na análise. Gilberto Freyre descreve com realismo o domínio oligárquico da cultura brasileira; sua interpretação, porém, idealiza tal dominação, apresentando-a como expressão de uma cultura original e de uma autêntica democracia social, forjada em decorrência da miscigenação racial traduzida no mito do luso-tropicalismo. Inversamente, Álvaro Vieira Pinto é realista na crítica que formula à dominação das elites, cuja consciência letrada classifica como predominantemente ingênua; idealiza, todavia, um conceito de cultura nacional centrado na ideologia do desenvolvimento enquanto produto da consciência crítica, ainda que iletrada, que predomina nas massas populares.

Do ponto de vista da educação, que me toca mais de perto, vale registrar que ambos, Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto, exerceram importante influência no pensamento pedagógico de Paulo Freire, como o evidencia o livro **Educação como Prática da Liberdade**. Parece mesmo que Paulo Freire os sintetiza apoiando-se no realismo das análises de Gilberto Freyre, interpretadas, porém, na perspectiva da consciência crítica que absorveu de Álvaro Vieira Pinto, a quem ele chama de "mestre brasileiro".

Gilberto Freyre foi exilado por ser identificado com as oligarquias derrubadas do poder pela Revolução de 1930, já que era secretário particular do aristocrata Estácio Coimbra, tradicional senhor de engenho que então governava o Estado de Pernambuco. Por ocasião do golpe militar de 1964, foi a vez de Vieira Pinto ser exilado por ser identificado com a ideologia nacionalista, sen-

Dermeval Saviani, professor de História da Educação e de Filosofia da Educação na UNICAMP e PUC/SP, respectivamente, é autor, entre outros, dos livros *Escola e Democracia* e *Política e Educação no Brasil*.

do considerado, em conseqüência, porta-voz dos grupos políticos de esquerda. Nesse momento, Gilberto Freyre proclamou o Marechal Castelo Branco “provável De Gaulle brasileiro” e foi por ele convidado a ser ministro da educação, tendo, depois, participado da elaboração do programa da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido organizado para dar sustentação política ao regime militar. De seu lado, Álvaro Vieira Pinto foi lançado no ostracismo, passando a se dedicar silenciosamente à produção de extensa obra intelectual que agora, após sua morte, ele nos deixa consubstanciada em vários livros inéditos.

Trata-se, pois, de dois intelectuais que, cada um a seu modo e eventualmente com pesos diferentes, exerceram influência e garantiram um lugar de destaque no quadro da cultura brasileira. Chama a atenção, contudo, o contraste do tratamento dispensado pela opinião pública aos dois infaustos acontecimentos ocorridos num intervalo de tempo inferior a quarenta dias. Enquanto a morte de Gilberto Freyre foi amplamente noticiada, ocupando as manchetes dos jornais e emissoras de televisão e sendo objeto de artigos e manifestações de vários tipos, o falecimento de Álvaro Vieira Pinto foi inteiramente ignorado.

Obviamente, considero inteiramente merecidas as homenagens prestadas a G. Freyre. Admito mesmo fosse ele alvo de maior destaque, assim como do reconhecimento das elites investidas no poder. O que causa espécie é o silêncio total que cercou a morte de Vieira Pinto, especialmente por parte da intelectualidade. Seria esse um indicador da atração dos intelectuais pelas pompas do poder e do fascínio que sobre ele exerce o estilo de vida das elites? Penso não ser esse o caso, ao menos no que diz respeito aos representantes de considerável parcela de nossa intelectualidade. Prefiro acreditar que eles foram vítimas de uma situação em que o isolamento de Vieira Pinto os privou de informações e dos canais de comunicação que lhes possibilitariam manifestações adequadas e condignas.

Em suma, num momento como este, é justo homenagear Gilberto Freyre, o “mestre de Apipucos”, mas é igualmente justo que não seja esquecido o filósofo e dirigente do ISEB, o “mestre brasileiro” Álvaro Vieira Pinto.

Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil*

Bernardete A. Gatti

Função Carlos Chagas

No texto recupera-se brevemente a trajetória do pensamento educacional brasileiro no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas, para contextualizar a apresentação de um panorama descritivo das características de que se reveste a pesquisa educacional no Brasil a partir de meados da década de setenta. Baseia-se na análise de aproximadamente quinhentos trabalhos, entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos de pesquisa. Ao lado de evidências de uma certa consolidação teórico-metodológica, do aumento de produção, da diferenciação das problemáticas e áreas abrangidas, restam muitos problemas a nível de condições de trabalho, usos de métodos, habilidades de análise e interpretação. Isto mostra o extenso caminho a percorrer, na tentativa de aprimorar a formação de pesquisadores e a criação de condições institucionais mais favoráveis ao florescimento da pesquisa.

Voltando no tempo, devemos lembrar que a pesquisa em educação no Brasil só começou a despontar de modo mais regular no final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Com o desdobramento do INEP no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a produção do pensamento educacional brasileiro, via pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico. No entanto, dentro das universidades, a produção dessa pesquisa continuou esparsa e só começa a se diversificar e a ser mais divulgada a partir do final da década de cinquenta. Com a implantação de programas sistemáticos de pós-graduação, no final da década de sessenta, com a sua regulamentação e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal é que se intensifica o desenvolvimento da pesquisa em educação no País.

* Trabalho apresentado no Seminário Latino-americano de Pesquisa Educacional. Brasília, novembro, 1986.

Nessa trajetória, o pensamento educacional brasileiro passou por diferentes ciclos ou convergências temáticas e metodológicas. Aparecida Joly Gouveia (1971 e 1976) explicitou muito bem esta questão. As pesquisas, inicialmente de caráter psicopedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem, deslocam-se, em meados da década de cinquenta, para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, e o objeto de atenção passa a ser a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade. A partir de meados da década de sessenta, começam a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica em que aparecem trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, etc. Adentrando a década de setenta, deparamo-nos não só com uma ampliação das temáticas de estudo, mas também com o aprimoramento metodológico, especialmente em alguns setores. Os estudos se distribuem mais eqüitativamente entre as diferentes problemáticas enfocadas: currículos, avaliação de programas, caracterizações de redes e recursos educativos, relações de educação e trabalho, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só há maior distribuição quanto aos temas, como também quanto aos modos de enfocá-los. Passa-se a utilizar tanto instrumentos quantitativos um pouco mais sofisticados de análise, como também, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização vem se estendendo a muitos estudos. Mas, ainda nesse período, predominaram os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração.

Gouveia (1980) nos lembra ainda que, além de se perceber que a pesquisa sobre a educação tende a se desenvolver em ciclos históricos, ela reflete nesses ciclos determinados paradigmas de investigação, acrescentando que, além disso, "em confronto com a produção intelectual de outros países, indica que esses ciclos fazem ecoar, de forma por vezes simplista e com certo atraso, teorias e metodologias propostas ou revitalizadas nos Estados Unidos, França, Inglaterra ou Alemanha".

Elaboramos para o CNPq o documento **Avaliação e Perspectivas – 1982**, em que fazemos um levantamento da área da pesquisa em educação. Posteriormente, ampliamos este trabalho com novos dados para o "Seminário de Política de Pesquisa em Educação", promovido pelo INEP em fins de 1984, e completamos estes dados até o ano de 1985 para o presente seminário. Verificamos, a partir das análises procedidas, que a área vem apresentando uma **certa**

evidência de consolidação teórico-metodológica, a par de um incremento evidente no número de investigações e de uma diferenciação da problemática e das áreas abrangidas. As discussões sobre as questões de método e seus conseqüentes na produção de um certo tipo de conhecimento, quase ausentes há uma década, aparecem em alguns trabalhos e provocam a necessidade de apoio mais sólido das opções do pesquisador, desde a forma de colocar o seu problema até o delineamento de seus processos de pesquisa. A construção de modelos mais abertos e abrangentes para o estudo das questões ligadas à educação nos últimos anos pode ser interpretada, de um lado, como reflexo de uma certa independência intelectual que começa a se instalar e a se desenvolver e, de outro, como uma resposta histórica à necessidade de um novo tipo de compreensão para a problemática educacional que venha a se agregar ao acervo já construído.

Esta perspectiva otimista não deve, no entanto, ofuscar o fato, constatável na análise de projetos, leitura de relatórios, artigos, dissertações de mestrado, etc., de que a produção científica na área da educação ainda se ressent de falhas básicas, teóricas e/ou metodológicas, de habilidades para análise e interpretação, dentre outros problemas. Neste sentido, temos extenso caminho a percorrer na tentativa de aprimorar a formação de pesquisadores, mesmo porque esta formação depende fundamentalmente da prática da investigação, da discussão e do dissenso, e nossas universidades não têm favorecido, com sua estrutura e modo de funcionamento institucional, essas práticas e, sobretudo, o trabalho de pesquisa.

Observamos que uma boa proporção de trabalhos de pesquisa se realizaram sem vínculos com a obtenção de títulos de mestrado ou doutor, o que parece mostrar que a pesquisa começa a se integrar ao trabalho intelectual desenvolvido na área de educação, não sendo apenas uma atividade esporádica ou ditada por obrigações institucionais. Embora alentador, este corpo de trabalhos ainda não representa uma massa crítica substantiva se levarmos em conta o número de universidades que temos no País e o número de docentes, potenciais pesquisadores. No entanto, comparativamente a períodos anteriores¹, podemos afirmar que realmente a pesquisa em educação começa a se fazer presente na atividade regular de algumas de nossas instituições universitárias e em alguns centros, especialmente dedicados a ela. Não queremos deixar passar aqui um otimismo ingênuo, mas um dado que deverá ser ponderado pela consideração de que, se acreditarmos ser a universidade a instituição privilegiada na produção de co-

¹ Ver, por exemplo, *Avaliação e Perspectivas*, CNPq, 1978.

nhcimentos, nem sempre verificamos a consciência clara dessa responsabilidade, quer em suas instâncias administrativas, quer em suas instâncias acadêmicas propriamente ditas. Não encontramos em nossas universidades condições institucionais permanentes de apoio à pesquisa educacional, e neste quadro ela não raro tem se revestido de características de arrojo individual. O mais grave é que estas condições atingem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, decorrendo em parte daí suas dificuldades em consolidar fecundamente linhas de pesquisa que se constituam num corpo mais consistente de conhecimentos. Verificamos que, em alguns poucos programas de mestrado e doutorado, solidificam-se tendências de trabalho – poderíamos dizer, começam a formar tradição –, que enfrentam, todavia, condições desfavoráveis.

Com referência ao desenvolvimento da pesquisa no bojo dos programas de pós-graduação, com a camisa-de-força imposta de fora dos mesmos no sentido da definição de linhas de pesquisa, Goldberg (1980) mostra a falácia dessa definição, a qual se expressa de maneira contraditória e imprecisa na documentação dos mestrados, havendo na verdade uma enorme dispersibilidade de linhas de trabalho, tanto intra como interprogramas. A postulação de linhas de pesquisa “passa a ser mais um exercício retórico, do que um compromisso real com a tarefa de produção científica na área educacional”.

Um dos pontos que ainda interferem no processo de produção científica é a pouca disponibilidade de tempo que é dada pelas universidades para a pesquisa, devido ao excesso ou má distribuição de horas-aula e/ou atividades administrativas. Há ainda uma atitude de desconfiança quanto à atividade de pesquisa, qualificada não raro de escapismo ou de atividade ociosa. O reconhecimento, de fato, do valor do exercício da pesquisa para o ensino está longe de ter sido alcançado. É toda uma mentalidade que precisa ser modificada, no sentido de se criar um espaço para a pesquisa em educação, com o reconhecimento de seu valor.

Em quantidade, a produção da pesquisa em educação revela-se muito desigual entre as diferentes instituições e, embora as universidades federais detenham, em números absolutos, a maior quantidade de projetos, proporcionalmente ao número de docentes, são as universidades estaduais e os centros ou fundações de pesquisa que apresentam maior densidade de investigações na área.

Qual a temática que as pesquisas sobre educação estariam privilegiando? A partir do levantamento de pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado que fizemos até 1985, procedemos a uma classificação por assunto – sem a pretensão de criar qualquer paradigma para análise –, com a finalidade de qualificar as pesquisas quanto ao problema em estudo. O objetivo seria verifi-

car quais questões estariam merecendo a atenção dos pesquisadores em educação.

Três grupos de estudos detêm as maiores porcentagens de trabalhos: currículo, ensino-aprendizagem e análises histórico-filosóficas. Embora os estudos de currículo apareçam com a maior porcentagem (aqueles que se referem a disciplinas do ensino, suas estruturas ou conteúdos), esta porcentagem decresceu, se comparada a levantamentos anteriores,² e cresceram as proporções de pesquisas em ensino/aprendizagem (que englobam estudos de métodos e técnicas de ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem) e as que envolvem análises histórico-filosóficas (trabalhos que analisam questões gerais ou particulares do sistema educacional de um ponto de vista histórico e/ou filosófico, com incursões pelas ciências políticas e sociológicas). Encontramos ainda poucos estudos sobre planejamento educacional, métodos e formas de organização planejada em diferentes níveis do sistema, embora tenham proliferado os estudos sobre a evolução das políticas educacionais e das estruturas de poder no sistema escolar. Muito pouco se tem pesquisado também sobre as questões da administração escolar, seu significado nos sistemas educacionais públicos, com os problemas das normas, dos fluxos burocráticos, dos custos, da capacitação gerencial, das relações de poder e decisão, etc.

Quanto ao nível ou modalidade de ensino, embora não possamos classificar todos os projetos neste caso, porque alguns se referem ao sistema como um todo ou são de conotação genérica dada a natureza do problema abordado, verificamos que, dentre aqueles cuja especificação é possível, a maioria continua sendo sobre o ensino superior ou sobre o ensino de 1^o grau. São raros os estudos que se referem ao ensino supletivo.

No que diz respeito ao tratamento dado aos temas, continuam predominando as análises empírico-descritivas, valendo assinalar uma certa proporção de pesquisas que apresentam um nível de teorização que permite avançar no nível interpretativo-explicativo. Quanto aos trabalhos de natureza mais experimental ou quase-experimental, predomina a utilização de modelos simples, sendo os esquemas multivariados de análise e de técnicas mais apuradas e/ou sofisticadas de tratamento muito pouco usados.

Mello (1983) aponta que, na maioria dos trabalhos de pesquisa em educação, a inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes sobre a natureza de seu objeto de estudo – a educação – leva à adoção de modelos emprestados à psicologia, à sociologia, etc., modelos estes em geral também produzi-

² Avaliação e Perspectivas, CNPq, 1978 e 1982.

dos em outras culturas. Embora ressalte que, de certa forma, a teoria sempre existe, ainda que não explicitada, o problema que se levanta de fato é o de sua consistência, o que coloca como prioritário para um sólido desenvolvimento de pesquisa em educação a necessidade de se entender a sua natureza, seu papel, seu potencial e limites de transformação social na sociedade brasileira.

Reexaminando o conjunto de dados, projetos, relatórios de pesquisa e textos disponíveis e levando em conta as discussões e documentos elaborados nos encontros regionais de pesquisa em educação (regiões sudeste, norte e nordeste), procuramos verificar em que medida os problemas e necessidades que apontávamos para o setor no documento **Avaliação e Perspectivas – 1982** apresentavam alterações. Do que pudemos depreender, a situação quase nada mudou. A constituição de equipes de pesquisa, com alguma articulação interna, identificadas com o planejamento de linhas de investigação a mais longo prazo, é uma raridade em nosso meio universitário. Encontramos mais o pesquisador solitário, tendo, às vezes, alguns trabalhado com equipes, estas, porém, têm como característica a curta permanência de seus membros – em geral alunos – e sua substituição contínua, ou seja, a constituição das equipes se dá em circunstâncias precárias. Outro ponto é a dispersão e a variação, no tempo, das orientações temáticas e metodológicas de pesquisa, com um número reduzido de equipes que têm uma certa tradição na análise de alguns temas. O privilégio que ainda continuamos a observar em relação a alguns problemas de pesquisa e suas formas de abordagem reflete bem alguns modismos e a disseminação muito pouco crítica de alguns modelos teóricos e metodológicos entre os pesquisadores, como já apontava Gouveia em 1976. Isto dificulta a acumulação de experiência e a continuidade necessária a uma maturação no trato com os problemas educacionais, quer do ponto de vista da construção de possibilidades exploratórias dessas questões, quer do ponto de vista do uso adequado, consistente e criativo de técnicas de coleta e análise de dados.

Uma tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a de um pragmatismo imediatista quanto à escolha dos problemas de pesquisa e uma preocupação com sua aplicabilidade direta. Embora reconhecendo a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análise e proposições, cremos que uma certa prudência quanto a esta tendência deveria pautar tanto a escolha do pesquisador como também a política de fomento dos órgãos que estimulam e apóiam as pesquisas em educação. A relatividade do impacto dos resultados de investigações, cujas dimensões são sempre difíceis de aquilatar, é um aspecto que deve ser lembrado; acresça-se ainda que o levantamento das questões mais de fundo e a capa-

cidade de antecipar hoje problemas que estão se descortinando, mas cuja eclosão não está visível, são pontos fundamentais na colocação das questões para pesquisa. Mas isto só é possível na medida em que haja uma certa constância e continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados a temas preferenciais por períodos mais longos, caracterizando uma certa especificidade em sua contribuição ao conhecimento científico. Por outro lado, concordamos com Mello (1983) quando afirma que “a superação das falhas da pesquisa educacional depende de conseguirmos entender claramente a natureza da própria educação...” e isto “implica entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas” (p.69).

Além dessa questão de fundo, que não se acha suficientemente discutida e trabalhada pelos pesquisadores – pelo menos há poucas evidências disto nas pesquisas –, a tendência à não discussão em profundidade das implicações do uso de certas técnicas, e mesmo da propriedade e adequação desse uso e de sua apropriação de forma consistente, parece continuar presente.

Nos últimos anos vemos proliferar em nosso meio, bem como em muitos outros países, pesquisas em educação que se revestem de características bem diferenciadas – do ponto de vista dos procedimentos – das desenvolvidas em décadas anteriores. Uma dessas características é o uso de técnicas não quantitativas de obtenção de dados, aliadas a um delineamento ou a uma forma de desenvolvimento da pesquisa, que não envolve necessariamente o teste de hipótese, ou a definição e operacionalização de variáveis, bem como a especificação de dependência ou independência destas. Estas abordagens trazem uma possibilidade inestimável para o trato de problemas e processos do dia-a-dia da escola e outros que se situam fora de seus muros, nas ações comunitárias, na vida do bairro, no âmbito do mundo do trabalho. Elas exigem uma revisão de princípios, no que diz respeito aos dogmas mais comumente aceitos sobre a forma de se fazer ciência, referentes às noções de variável, instrumentos de medida, delineamento de experimentos, etc., porque seus fundamentos partem de outros pressupostos; estes se traduzem pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinística, da objetividade baseada na idéia de imutabilidade dos fenômenos em si, da reprodutividade estática. Trazem também um alto grau de exigência para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador, assim como em outros modelos – por exemplo, os experimentais ou quase-experimentais – se coloca a necessidade de um domínio de técnicas de construção de instrumentos sofisticados e análises estatísticas complexas. A pergunta que colocamos ao examinar atentamente es-

tas duas vertentes de pesquisa, a partir do que está produzido na pesquisa educacional, é se esse domínio se evidencia qualquer que seja a abordagem. Em ambos os casos, no entanto, constatamos grandes fragilidades; isto traz à baila a questão da formação do pesquisador em nosso meio, embora estes problemas não sejam apenas características de nossa produção científica, mas sejam verificáveis em inúmeros trabalhos realizados nos ditos centros desenvolvidos.

Presentemente, observamos que de pesquisas extremamente instrumentalizadas e de medidas aparentemente bem definidas, e com o uso de modelos estatísticos mais ou menos sofisticados, saltamos para o lado oposto, onde passamos a fazer crítica acirrada à inoperância desse modelo. Mas devemos reconhecer que estamos caindo no absoluto de uma crítica que nem sempre explicitou seus princípios e tem ficado, na maioria das vezes, num discurso vago porque pouco fundamentado em conhecimentos consistentes sobre o modelo anterior e também – por que não ousar dizer? – sobre as alternativas.

Gostaria de ressaltar que é muito importante colocarmos a questão da análise quantitativa, no sentido de verificar que precisamos ter uma idéia mais clara daquilo que criticamos, quando privilegiamos o que hoje estamos chamando de pesquisa qualitativa, porque está em voga e fala-se muito em pesquisa qualitativa, porque pesquisa quantitativa é identificada somente com vertentes epistemológicas que está na moda criticar. Creio que cabe perguntar: será que esta tendência a valorizar tanto a chamada pesquisa qualitativa passou realmente por uma crítica consistente daquilo que se chama de pesquisa quantitativa?

Do ponto de vista de nosso senso comum, chamamos de pesquisa quantitativa aquela que usa medidas numéricas, e pesquisa qualitativa aquela que passou a ser feita mais pelos modelos de observação, entrevista, análise de conteúdos, sem se preocupar com mensuração, com a quantificação numérica das questões. Acho que, mais uma vez, passamos por cima de uma questão importante: em que medida privilegiamos um conjunto de técnicas em detrimento de outro, com um fundamento crítico que transcende os pré-conceitos e se assenta numa consistência teórica? Em que medida nos apropriamos de conhecimentos suficientes para lidar com os modelos quantitativos, para interpretar estes modelos de uma maneira consciente e crítica, uma vez conhecida sua construção lógica, e para criticar os limites desses experimentos? Pergunto então se o endeusamento anterior do quantitativo correspondeu a um verdadeiro saber.

Estou chamando a atenção para isto porque os encaminhamentos metodológicos para a construção da ciência são válidos na medida em que se apóiem numa estrutura lógico-conceitual que permita situar as suas possibilidades e

margens de falseamento. E as possibilidades de falseamento existem tanto na quantificação quanto nos estudos qualitativos. Embora de escopo e de origens diferentes, o problema é o mesmo: na direção da reconstrução científica do concreto temos que percorrer os desvios e as armadilhas do real tal como ele se nos apresenta e, nesse processo, conseguir diferenciar o essencial do acidental ou ilusório.

Nesse sentido, parece-nos falsa a dicotomia quantidade X qualidade, estando o verdadeiro problema na adesão a determinadas formas de abordagem do real, que trazem em seus fundamentos crenças diferentes sobre como esse real se apresenta e como podemos interpretá-lo num nível de compreensão que transcenda o senso comum.

Referências bibliográficas

- GATTI, Bernardete A. Educação. In: AVALIAÇÃO e perspectivas. Brasília, CNPq, 1982. v.8. p.22-54.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (1):1-48, jul. 1971.
- . **Pesquisa em educação: modismos e pressões.** s.n.t. Apresentado na 1ª Conferência Brasileira de Educação, Belo Horizonte, 1980.
- . A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (19):75-9, dez. 1976.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. **Alcances e limitações de pesquisadores em educação.** s.n.t. Apresentado na 1ª Conferência Brasileira de Educação, Belo Horizonte, 1980.
- MELLO, Guiomar N. de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (46):67-72, ago. 1983.
- . **Pesquisa em educação: conhecimento e intenção.** s.n.t. Apresentado na 1ª Conferência Brasileira de Educação, Belo Horizonte, 1980.

Recebido em 28 de janeiro de 1987

Bernardete A. Gatti, Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris VII, é coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

The pathways of Brazilian educational thought concerning the development of research are briefly reviewed, in order to set the context for a descriptive panorama of the features of educational research in Brazil, starting from the mid-seventies. It is based upon the analysis of approximately five hundred works including M. A. dissertations, doctorate theses and research communication articles. A certain theoretic-methodological thickening, as well as an increase in

production and the differentiation of subjects and areas covered, are coupled by many problems concerning working conditions, use of methods, abilities of analysis and interpretation. This shows the long way to be covered in the attempts to improve the training of researchers, and to create institutional conditions more likely to favour the flourishing of research.

Dans ce texte on récupère d'une façon abrégée la trajectoire de la pensée éducative brésilienne en ce qui concerne le développement de recherches, pour mettre dans le contexte la présentation d'un panorama descriptif des caractéristiques dont se revêt la recherche éducative au Brésil à partir de la moitié des années 70. On se base sur l'analyse de cinq cents travaux environ, parmi dissertations de maîtrise, thèses de doctorat et articles de recherche. À côté d'évidences d'une certaine consolidation théorique-méthodologique, de l'augmentation de production de la différenciation des problèmes et domaines concernants, restent beaucoup de questions au niveau de conditions de travail, emploi de méthodes, habilités d'analyse et interprétation. Tout ça fait pressentir un long chemin à parcourir, dans l'effort d'améliorer la formation de chercheurs et la création de conditions institutionnelles plus favorables à l'épanouissement de la recherche.

En el texto se recupera un poco la trayectoria del pensamiento educativo brasileño en lo que se refiere al desarrollo de investigaciones, para situar la presentación de un panorama descriptivo de las características de que se cubre la investigación educativa en Brasil a partir de la mitad de la década del setenta, basándose en el análisis de aproximadamente quinientos trabajos. Al lado de evidencias de una consolidación teórico-metodológica, del aumento de producción, de la diferenciación de las problemáticas y áreas abarcadas, que dan muchos problemas en lo que se refiere a las condiciones de trabajo, usos de métodos, habilidades de análisis e interpretación. Esto muestra el extenso camino que se debe recorrer, en la tentativa de perfeccionar la formación de investigadores y la creación de condiciones institucionales más favorables al desarrollo de la investigación.

Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário*

Luiz Antônio Cunha

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Partindo da discussão do conceito de região, em sua tradicional conotação fisiográfica, o artigo apresenta uma tipologia de políticas educacionais que enfatizam o nacional (a centralização autoritária e a difusão do saber erudito) e o regional (a contenção da emigração rural e a valorização das culturas populares). Discutindo o caráter antidemocrático ou parcial dessas políticas, o artigo propõe incorporar-se a difusão do saber erudito e a valorização das culturas populares numa política educacional mais abrangente: a constituição de uma escola unitária, condição da democratização da educação na América Latina.

Introdução

A tensão entre o nacional e o regional nos sistemas educativos parece fazer parte da própria formação e do desenvolvimento dos estados nacionais.

A unificação do espaço político foi resultado da hegemonia de um povo ou de uma classe social sobre outros povos e outras classes, quando não da hegemonia de coalizões mais ou menos duradouras. Os sistemas escolares foram utilizados como instrumentos privilegiados dessa hegemonia, principalmente pela produção do consenso e pela reprodução cultural, que visavam à demonstração da ilegitimidade da cultura das classes e dos povos subordinados; nas palavras de Max Weber, para transformar a dominação em direito.

A colonização da América pelo capitalismo mercantil em expansão, particularmente o de origem ibérica, constitui caso exemplar dessa utilização. O conteúdo era predominantemente religioso no ensino destinado aos indígenas, a língua empregada era a dos colonizadores (espanhol ou português) no grau

* Texto baseado em trabalho apresentado na Reunião Técnica sobre "A Educação na América Durante os Próximos 25 Anos", promovida pelo Departamento de Assuntos Educativos da Organização dos Estados Americanos (OEA), em Washington, D.C., de 31/3 a 4/4/86.

elementar, e a língua erudita das classes dominantes metropolitanas (o latim) no grau secundário e superior. Mais do que destruir a cultura dos indígenas, buscava-se demonstrar a ilegitimidade de sua cultura para eles próprios e para seus senhores e, por essa via, obter a legitimidade da dominação colonial.

As colônias americanas que receberam povos africanos como força de trabalho escravo nas grandes plantações reeditaram o mesmo processo na educação escolar e não-escolar, com o objetivo de reforçar e legitimar a exploração metropolitana das relações econômicas entre as colônias da América e da África.

A crise do sistema colonial e/ou as novas formas de incorporação das economias ao capitalismo industrial amadurecido do século XIX levou à organização dos estados nacionais, à abolição dos regimes servis e escravistas. Assim, a definição formal do trabalho livre, articulada com os conceitos de cidadania da ideologia liberal, propiciou a incorporação de novos contingentes de trabalhadores, postos em disponibilidade pelas mudanças sociais, políticas e econômicas na Europa e na Ásia. Concomitantemente ao nível político e ideológico, ampliou-se muito o número dos destinatários dos sistemas educacionais escolares, colocada a própria educação escolar como direito do cidadão. Esses destinatários apresentavam as marcas da diferenciação étnica e cultural que retratavam, em sua morfologia, a história da constituição das colônias e dos países independentes pelo comércio internacional de mercadorias. As marcas de diferenciação dos povos e das classes constituintes de nossos países têm seus contornos continuamente avivados pelos estereótipos que se sedimentaram na consciência social, desde os tempos dos primeiros confrontos dos europeus com os indígenas americanos.

A despeito da tendência espontânea para a mais completa homogeneização dos padrões de reprodução econômica nas sociedades capitalistas, nossos países, contraditoriamente, têm experimentado de forma dramática, a desigualdade entre si e no interior de cada um. O desenvolvimento desigual e combinado é a contrapartida dialética da tendência à homogeneização. Assim, ao mesmo tempo em que certos setores se modernizam, outros se atrasam. É quando surgem as **regiões**, definidas pelo "fechamento" de certos espaços políticos e econômicos pelos setores locais das classes dominantes que impedem a penetração de padrões econômicos diferenciados que ameaçam sua hegemonia.

A constituição do Nordeste brasileiro como região é um caso exemplar desse processo. A crise da agroindústria açucareira, a transferência do pólo dinâmico da economia para a cafeicultura e, mais tarde, para a indústria manufatureira do Centro-Sul do País levaram as classes dominantes naquela relação

econômica a defenderem suas posições pelo bloqueio de mudanças vindas de fora. Em apoio a suas posições, procuraram disseminar expressões de identidade que valorizavam a pertinência à **região**, definida em oposição a outras. Desde a década de 1960, o planejamento governamental tem atuado no sentido da quebra desses bloqueios, favorecendo a hegemonia das classes dominantes assentadas na indústria do Centro-Sul e redefinindo o conceito de região em suas relações com as demais e sua própria situação como um “problema nacional”.

Assim, nossa visão de região abandona a tradicional conotação fisiográfica, bem como a conotação burocrática de repartição da administração pública nos estados, nas províncias ou nos departamentos. As regiões da sociedade, do nosso ponto de vista, podem estar definidas por limites que as justapõem; podem, ademais, se superpor umas às outras como estratos geológicos, situação esta mais comum.

Posto, em linhas gerais, o quadro da formação das regiões, voltemos à questão dos sistemas educativos.

Em sociedades que sofrem processos de diferenciação, submetidas ao mesmo tempo a processos de homogeneização, os sistemas educativos são definidos como coadjuvantes ora de uns, ora de outros processos.

Antes de passar às exigências sócio-políticas dessa surpreendente maneabilidade, é preciso chamar a atenção para o fato de que os sistemas educativos não se resumem às organizações escolares. Sem embargo do caráter insubstituível da escola para a socialização dos imaturos (e até mesmo dos adultos) nas sociedades complexas, os meios de comunicação de massa, principalmente o rádio e a TV, encontram cada vez mais espaço para acrescentar à sua atividade própria: funções educativas que eram específicas da escola: a disseminação de padrões culturais como a fala ou a língua considerada legítima, os padrões de consumo, as boas maneiras, os valores políticos, e outros. Isso ocorre mesmo nos meios de comunicação de massa controlados por grupos privados, orientados e mantidos pelas estratégias de *marketing*.

Embora a montagem das redes de rádio e TV sejam fenômenos recentes, recebendo grande impulso, no caso desta última, com os satélites geoestacionários, sua abrangência promete ser mais ampla – quiçá mais eficaz – do que a própria escola, no que se refere à disseminação dos padrões culturais.

Praticamente tudo o que será dito adiante a respeito dos sistemas educativos escolares, no que se refere ao tema aqui desenvolvido, vale para os meios

de comunicação de massa. Chamamos a atenção para essa convergência, lembrando que as concepções educacionais mais aceitas não a levam em conta, a não ser no caso do rádio e da TV manifestamente educativos. Minha advertência resulta de que se deixa de lado, assim, justamente o veículo socializador de maior assistência.

Tratando-se, então, de sistemas educativos escolares, junto com os meios de comunicação de massa ou deles separados, não podemos deixar de destacar o papel crucial do Estado nessa questão, particularmente o do regime político. Estados federados tenderão a se posicionar diferentemente dos estados centralizados na definição do caráter nacional ou regional dos sistemas educativos. Paralelamente, países nos quais a sociedade civil compreende organizações religiosas que detêm o monopólio em certos aspectos culturais apresentarão distinta situação daqueles onde organizações desse tipo competem em posição de igualdade com outras por tal tipo de controle sócio-cultural.

Sem a aspiração de esgotar as possibilidades efetivamente existentes, vamos focalizar em seguida as situações que consideramos mais importantes para o exame do tema em questão para, finalmente, encaminharmos a proposta da escola unitária, a que nos parece mais adequada para a montagem de sistemas educativos escolares efetivamente democráticos em nossos países.

A ênfase no nacional

Várias políticas educacionais (ou elementos de políticas) podem enfatizar o caráter nacional dos sistemas educativos, a despeito da diferenciação social existente. Vamos mencionar e comentar as duas que nos parecem mais importantes.

A Centralização Autoritária

A esperança de que a cada país corresponda uma só bandeira, um só povo, uma só nação resulta sempre da existência de conflitos concretos entre os povos e as classes sociais. A história oferece exemplos abundantes de regimes autoritários que, para congelar os conflitos fundamentais da sociedade, além de recorrerem à repressão policial-militar, conferem especial importância à uniformização cultural.

A difusão das idéias positivistas de Augusto Comte e de Émile Durkheim forneceu os conceitos legitimadores dessa concepção no campo da educação e da cultura.

A anomia, o grande perigo que ameaça as sociedades no processo do seu desenvolvimento, deve ser evitada e ter atenuados seus efeitos deletérios pela educação, simultaneamente causa de fenômenos desagregadores e instrumento de sua remoção. A educação (a escolar, particularmente) que não socializa os imaturos segundo normas, valores e padrões de comportamento requeridos pela sociedade em seu conjunto ou pelo meio particular de destinação dos educandos estará produzindo anomia. Outra forma de produção de anomia é a desarticulação entre a função homogeneizadora e a diferenciadora da educação. Durkheim (segundo Comte) dava à função homogeneizadora especial destaque na contribuição da escola à manutenção da ordem social, razão da sua predileção pela educação moral e cívica.

Para o fundador da sociologia, a progressiva divisão do trabalho social exige o desenvolvimento da função diferenciadora dos sistemas educativos que passam a se ocupar da formação do indivíduo dotado de características físicas, intelectuais e morais exigidas pelo ambiente específico a que se destinam. Entretanto, as normas, os valores e os padrões de comportamento responsáveis pela articulação dos órgãos num corpo social ficam impedidas pela dissolução do caráter **uno** da educação. A anomia é o resultado imediato, expresso de diferentes formas, desde o aumento da taxa de suicídios aos conflitos abertos de classe.

Para os regimes autoritários, surgidos justamente para abafar os conflitos sociais, esse tipo de destinação social da educação resulta plenamente satisfatória.

A influência positivista nas concepções educacionais dos países americanos tem sido muito forte, tanto pela incorporação das fontes originais de Comte e de Durkheim, quanto pela persistência do que se chamou de um "positivismo difuso", que já desconhece a filiação, mas se mantém fiel às propostas básicas do seu pensamento.

Reforçar o caráter **uno** da educação e desenvolver a função homogeneizadora do ensino são objetivos traduzidos em metas como a uniformização dos currículos e dos processos de formação de professores; a introdução da disciplina educação moral e cívica; a centralização administrativa de modo a evitar-se a emergência de práticas não previstas.

Nos anos 60, a difusão da cibernética e da teoria dos sistemas conferiu ares de modernidade a essa concepção organicista da sociedade. Os sistemas sociais passaram a ser descritos em termos de indutos e produtos, articulados com eles próprios. Os sistemas educativos tinham importante função reguladora, mas eram por sua vez regulados pelo efeito da retroalimentação, inerente a todo sistema social inclusivo equilibrado.

As ditaduras têm horror à diversidade, é por isso que a uniformidade é sua meta e a uniformização seu procedimento privilegiado: nas roupas dos estudantes, nos prédios escolares, nos livros, nos currículos, nos calendários, etc. Essa uniformização é acionada a partir de um ponto de vista de classe, que define as concepções e as práticas a serem disseminadas ou incorporadas como legítimas.

Para esse tipo de orientação, as línguas dos povos constituintes da nação, os falares regionais, as crenças populares são vistas como elementos desagregadores, que impedem a formação da nação homogênea.

Ainda que essa ideologia integrista não esteja formulada em toda a sua inteireza, ela pode estar em germen no próprio movimento da organização e do crescimento das burocracias educacionais de âmbito nacional.

Essa orientação tem sido criticada nos países em que a democratização do Estado e da sociedade civil deixou de ser apenas uma aspiração remota.

A Difusão do Saber Erudito

A ênfase no saber erudito como conteúdo privilegiado da educação homogeneizadora é uma característica da centralização autoritária. Mas, se as políticas educacionais centralizadoras e autoritárias enfatizam a cultura erudita, nem toda ênfase na cultura erudita resulta daquele tipo de política. Vamos focar agora, justamente a divergência entre uma e outra.

Um dos principais elementos da democratização da cultura é, de certo, a difusão do saber erudito nas classes populares, saber esse tradicionalmente monopolizado pelas classes dominantes e pelas camadas médias.

Por saber erudito não nos referimos aqui às ideologias produzidas pelas classes dominantes (ou por elas apropriadas) para seu próprio consumo ou, então, para serem difundidas nas classes dominadas com vista à legitimação do *status quo*. A criação da ciência e da tecnologia fazem parte, freqüentemente, do mesmo processo de produção daquelas ideologias, suportadas pelas mesmas instituições, mas não se confundem com elas.

As universidades, os centros culturais e os institutos tecnológicos estão entre outras tantas instituições nas quais o saber erudito é criado, traduzido, adaptado, assimilado nem sempre a partir das culturas regionais, setoriais ou nacionais, mas com certa freqüência **contra** elas. É este o sentido da orientação epistemológica de Gaston Bachelard, para quem, ao contrário das crenças do positivismo mais ou menos ingênuo, a ciência não se constrói a partir do conhecimento comum, senão mediante perpétuas rupturas daquela em relação a este.

Assim, o conhecimento científico se faz contra o conhecimento comum, fundando um novo conhecimento comum, contra o qual podemos esperar o nascimento de novo conhecimento científico, num dinamismo que tem seu motor na aventura humana de produção do mundo do homem.

Essa concepção do conhecimento científico como produtor do mundo articula-se com a da ruptura entre a natureza e técnica, na medida em que a ciência (como Bachelard bem mostrou com o exemplo da química) não pode deixar nada em seu “estado natural”. O trabalho científico é **materialmente inovador**, já que ele determina a criação de matérias novas, inexistentes em “estado livre”.

Tal concepção do conhecimento científico, que toma por objeto o “mundo da natureza”, pode ser transportada para o “mundo da cultura”, ao se colocar o homem – objeto e sujeito da ciência – como produtor de si próprio, em oposição às imagens congeladas do conhecimento comum.

O corolário pedagógico dessa epistemologia consiste numa crítica aos educadores que pretendem fazer sair do bom-senso os rudimentos do saber científico, suave e lentamente. Resguardando-se de violentar o senso comum, procura-se retardar ao máximo as horas de iniciação na ciência contemporânea, em proveito da ciência arcaica, que só serve para transmitir e sedimentar uma imagem tradicional do mundo.

As políticas educacionais elaboradas nessa perspectiva tendem a enfatizar o caráter nacional, senão universal, do conteúdo do ensino, em detrimento do caráter regional e local, até em oposição a ele. O domínio da ciência e da tecnologia contemporâneas, da história dos processos mais gerais da vida humana, da língua que propicia os contatos mais amplos no país (e até fora dele) são colocados como o conteúdo privilegiado dos sistemas educativos.

Depois de um certo encantamento ingênuo pela cultura popular, que impregnou boa parte do pensamento educacional no continente, a valorização da cultura erudita para a valorização dos sujeitos concretos da cultura popular começa a ganhar terreno em nossos países.

A ênfase no regional

Analogamente à ênfase no nacional, políticas educacionais privilegiam o regional por diferentes razões. Vamos apresentar em seguida as que julgamos mais relevantes.

A Contenção da Emigração Rural

A intensificação dos movimentos migratórios, tanto entre regiões quanto no sentido do campo para a cidade, ocorrida desde o fim da 2ª Guerra Mundial,

tem sido definida como um problema social de grandes proporções. De um lado, por despovoar os campos, acarretando grandes dificuldades para a agricultura e a pecuária, mantidos os atuais regimes de exploração. De outro lado, pelo inchamento das cidades, gerando problemas sociais de habitação, transporte, educação, saúde, segurança e outros, que poderiam ser evitados pelo estancamento ou pelo controle dos fluxos migratórios.

Não é este o lugar de examinar as causas, nem as conseqüências dos movimentos migratórios. Apenas para situar a discussão, não podemos deixar de assinalar a dupla indução que sobre eles incide: a expulsão do campo pela rigidez das estruturas agrárias e pela violência prevaiente; a atração pela cidade onde, a despeito dos cinturões de miséria e do desemprego, os imigrantes encontram condições da vida mais favoráveis do que as deixadas para trás.

No que diz respeito à educação, os currículos escolares têm sido criticados, deste ponto de vista, por favorecerem a emigração. A ênfase no nacional, definido a partir dos padrões culturais urbanos, reforçados pela origem social e/ou pela formação inadequada dos professores, estaria desenvolvendo um processo de **socialização antecipada** para a vida na cidade. Preparados e motivados, então, pela escola rural para viverem na cidade, os jovens se dispõem a emigrar, desfalcando a força de trabalho para a agricultura e a pecuária.

A mudança dos currículos escolares, centrando-os no regional, produziria a esperada conseqüência de reter a força de trabalho no campo e de defender a cidade de uma sobrepopulação potencialmente ameaçadora do *status quo*.

Essa perspectiva conservadora tem encontrado poucos opositores explícitos, dispostos a defenderem a **socialização antecipada** na e pela escola rural como política adequada, diante do movimento migratório impossível de se conter por mecanismos escolares. Alguns chegam a justificar seu apoio a ela ou sua oposição à ênfase no regional pela necessidade de se pretender atenuar os efeitos anômicos da integração dos migrantes nas cidades, os quais poderiam ser evitados pela difusão das técnicas de leitura, escrita e cálculo e dos conhecimentos indispensáveis à vida urbana, no que diz respeito principalmente às relações contratuais de trabalho, tão temidas pelas oligarquias rurais assentadas no latifúndio.

A Valorização da Cultura Popular

Nos países em que os povos indígenas mantiveram suas culturas mais a salvo dos efeitos desintegradores do que em outros, desenvolvem-se propostas de valorização da diversidade cultural contra os intentos integracionistas. O

objetivo é evitar a **diluição** do étnico no nacional e promover uma sociedade multicultural, condição da efetiva vida democrática.

Um dos fatos marcantes do pensamento educacional latino-americano foi o nascimento, o desenvolvimento e a rápida difusão de concepções pedagógicas orientadas para a valorização da cultura popular. Definida em oposição à cultura erudita (dita dominante), que as escolas se esforçariam inutilmente em difundir (ou utilmente, mas de modo socialmente injusto), a cultura popular tem sido entendida, entretanto, de maneira bem diversa.

Inicialmente relegada ao domínio do folclore, repositório de resíduos do passado remoto ou, então, de elementos deteriorados da cultura erudita, a cultura popular passou a ser valorizada por movimentos que procuravam reconhecer nas crenças, nos valores, nas práticas religiosas, etc., dos povos ou das classes subalternas, a autêntica cultura nacional, em oposição ao mimetismo cultural referido às metrópoles do neocolonialismo; ou, então, como a cultura de resistência à dominação interna, fundamento de uma nova sociedade que eliminaria a miséria, a opressão e o subdesenvolvimento.

No momento, verifica-se uma tendência para ultrapassar essa atitude um tanto romântica, que supunham os produtores e os consumidores da cultura popular vivendo em comunidades fechadas. As crenças, os costumes, as festas, as formas de entretenimento, a cultura do povo, enfim, passam a ser entendidas não apenas como **produto** cultural, mas como **processo**, em constante recriação, num espaço socialmente determinado. Este espaço, por sua vez, deixa de ser definido como comunidade – uma recuperação do conceito reacionário dos primórdios da sociologia – para ser objeto de busca das relações internas e externas de poder. No mesmo sentido, a ação recíproca entre a cultura popular e a cultura erudita, tão comum nos meios de comunicação de massa, aponta para a superação teórico-prática da oposição tantas vezes afirmada.

Por outro lado, o reducionismo no uso de conceitos da linguística e da Teoria da Comunicação nos meios educacionais tem levado a uma crítica dos currículos escolares, particularmente na questão da língua nacional. A valorização do conteúdo da comunicação fez com que educadores preocupados com a persistência das altas taxas de repetência e evasão na escola elementar propusessem praticamente o abandono da língua erudita (nacional) em proveito das variantes regionais na fala e na escrita.

Assim, a valorização dos produtores e consumidores da cultura popular resulta convergente ou confundida com a valorização de sua fala.

Concepções desse tipo têm levado à defesa da mais ampla diversidade nos currículos escolares, totalmente definidos ao nível de cada escola, e até mesmo

ao questionamento das próprias práticas escolares, supostamente inerentes à cultura erudita (dominante). Esse modo de conceber a educação popular traz o sinal de distintas e contraditórias correntes de pensamento: a política populista, o conservadorismo romântico e o empirismo positivista. Nessa última, parece-nos surpreendente que não tenha sido suficientemente apontado o caráter positivista (que consiste em esperar o conhecimento científico brotar do senso comum).

A escola unitária

No início deste texto já manifestamos nossa rejeição à ênfase no nacional, pela via da centralização autoritária, com o fim da uniformização integrista; rejeitamos, também, a ênfase no regional que vise à contenção da emigração rural. Resta-nos, assim, o exame de outras duas orientações: uma nacional, outra regional.

Sem embargo dos efeitos produtivos que a difusão do saber erudito e a valorização da cultura popular possam isoladamente ter, entendemos que eles serão apenas parciais.

A eficácia de um sistema educativo orientado para a difusão da cultura erudita depende das práticas populares de apropriação do conteúdo do ensino, reelaborando-o de acordo com as condições concretas de existência. Por outro lado, um sistema educativo que renuncie à ênfase no nacional e no universal em proveito da cultura popular (no limite, um não-sistema) acaba por aprisionar os povos, as classes e os grupos em seus próprios limites culturais, contribuindo para mantê-los em situação subalterna, justamente o contrário da motivação de muitos que defendem essa orientação.

Ainda estão por nascer sistemas educativos que incorporem a ênfase no nacional e no regional, mas ultrapassem os efeitos parciais.

Nos próximos anos, a experimentação e a inovação poderiam voltar-se para a invenção da escola unitária, da qual algumas características, embora ainda muito gerais, podem ser apresentadas. Comum quanto ao núcleo do seu currículo e diverso no seu conjunto, o projeto da escola unitária deve abrir espaço no seu interior para as diversidades culturais dos seus destinatários. Evitando os métodos e os conteúdos padronizados, a escola unitária deve partir da multiplicidade cultural dos estudantes para propiciar-lhes o domínio da cultura nacional e universal.

Não se trata da incorporação ingênua da cultura popular, como não se trata de barrá-la à entrada da escola, mas de avaliar os elementos das culturas,

nas quais os estudantes foram primeiramente socializados, para aproveitar os elementos necessários à manutenção de sua identidade e os elementos válidos para o desenvolvimento da própria cultura erudita.

A área de saúde pública está promovendo o encontro crítico da ciência biológica e da tecnologia médica com as práticas terapêuticas populares, com o que os educadores poderiam aprender bastante. Sem abandonar o estoque de conhecimentos já acumulados, os profissionais da saúde buscam compreender, redefinir e incorporar práticas populares antigas e novas no tratamento de doenças, dentre as quais se destacam as psicossomáticas, um setor onde a medicina (que faz parte da cultura erudita) não tem obtido os sucessos massivos de outros setores.

A incorporação das culturas populares nos sistemas educativos é também relevante para tornar a escola um ambiente agradável aos estudantes, condição do seu próprio sucesso, é este o caso dos estilos arquitetônicos. É freqüente que a escola, enquanto espaço cultural, arranque a criança e o jovem da sua cultura. O fato de que o conhecimento científico vai sempre contra o senso comum não significa que a escola (que ensina a ciência) destrua ou desmereça os padrões estéticos dos segmentos sociais de onde provêm os educandos, nem se volte contra as crenças situadas fora da sua área de competência.

O ensino na língua em que se escreve e se lê é um dos principais aspectos da escola divisada. Sua concepção defende que as línguas faladas pelos diversos povos, bem como as variedades dialetais, devem ser convenientemente valorizadas no cotidiano escolar. Defende, também, o adequado ensino da língua nacional (falar, ler, escrever) por ser condição de possibilidade para que todo o povo ou todos os povos do país se apropriem de um instrumento de comunicação que seja o mais amplo possível, condição de possibilidade do acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Este patrimônio é produzido e traduzido na língua nacional de cada país, mas dificilmente poderia ser expresso, em termos amplos, nas línguas de todos os povos de nossos países e suas numerosas variantes regionais.

A despeito das enormes desigualdades prevaletentes no continente americano e no interior de cada um de nossos países, a escola unitária só existirá quando a diversidade no ensino, em termos das diferenças de currículos e da localização dos estabelecimentos, não determinar o empobrecimento da qualidade de uns em proveito de outros. O currículo de cada estabelecimento escolar deverá ser não só multifacetado quanto propiciar a possibilidade efetiva de promoção dos estudantes aos graus posteriores.

A escola unitária, enquanto utopia concreta, pode vir a ser a contrapartida

da tendência de homogeneização cultural que o mercado econômico impõe às diversas regiões, particularmente em termos dos valores estéticos e dos padrões de consumo. Se os meios de comunicação de massa, principalmente a TV, tendem a incorporar todas as regiões ao mercado consumidor, está fadada ao fracasso qualquer tentativa dos sistemas educativos de se contrapor a ela, estabelecendo escudos culturais protetores. Se o mercado econômico tem seus próprios meios de unificação, os sistemas educativos devem procurar os meios que lhes são próprios para produzir um tipo diferente de unificação, distinta da padronização televisiva.

Por outro lado, os sistemas educativos não devem buscar o fim da diversidade cultural, pois isto seria uma inadmissível condenação da identidade dos povos constituintes da sociedade. Mas, no âmbito da autonomia relativa de que dispõem, os sistemas educativos podem buscar a difusão de uma cultura cada vez mais unitária, a qual será apropriada por eles, interessados primeiros na incorporação da cultura erudita.

No entanto, reconhecemos que o encontro da justa articulação, no projeto da escola unitária, entre a cultura erudita (nacional) e as culturas populares (regionais) é um problema para o qual só a experimentação e a prática inovadora apontarão os caminhos a seguir. Alguns problemas a enfrentar nessa orientação já podem, entretanto, ser apontados.

Em primeiro lugar, trata-se do enorme repertório de preconceitos contra as culturas populares, na consciência dos professores, nos livros didáticos e nas próprias práticas escolares. A difícil tarefa de removê-los é condição para a incorporação dessas culturas no cotidiano da escola, pelo seu valor intrínseco e pelo valor instrumental de facilitarem o acesso à cultura erudita, como no caso específico da língua escrita; isto com as ressalvas já feitas a respeito da crítica da concepção das culturas populares como fonte de todo o saber.

Em segundo lugar, trata-se de pesquisar os modos de incorporação do saber erudito e dos produtos dos meios de comunicação de massa pelos diversos segmentos sociais. O ponto de partida dessas pesquisas será considerar os povos e as classes populares como participantes ativos no processo de trocas culturais. Em conseqüência, a avaliação da educação sofrerá uma mudança qualitativa significativa, pois o elemento docente deixará de ser o único responsável pela eficácia do ensino (ao lado dos conteúdos e dos métodos).

Em terceiro lugar – finalmente, mas não secundariamente –, cumpre destacar a decisão estatal em prol da democratização da cultura como condição necessária para que as novas idéias se materializem nos sistemas educativos, sem o que não sairão dos limites das teses acadêmicas e das iniciativas isoladas.

Se a proposta da educação unitária não tem ainda o acabamento de outras propostas; seu advento pode ser preparado desde já, pelo Estado, pelas agências de investigação e fomento, assim como pelos próprios sistemas educativos. Combater os preconceitos contra as culturas populares e reconhecer o caráter ativo dos destinatários (enquanto categoria social) já é dar um passo firme e importante na direção da progressiva democratização da educação em nossos países.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. **Le materialisme rationnel**. Paris, PUF, 1963.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.
- HUIDOBRO, Juan Eduardo Garcia. En torno del sentido político de la educación popular. In: MADEIRA, F.R. & MELLO, G. N. **Educação na América Latina – os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo, Cortez, 1985.
- OLIVEIRA, Francisco. **Elegia para uma re(li)gião – SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflito de classes**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- PRIETO FIGUEROA, Luiz B. **El Estado y la educación en América Latina**. Caracas, Monte Avila, 1980.

Recebido em 26 de janeiro de 1987

Luiz Antônio Cunha, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Starting from the discussion on the concept of geographic region in its traditional physiographic connotation, this article presents types of educational politics that emphasize the federal point of view (authoritarian centralization and dissemination of academic knowledge) and the regional (limitation of rural emigration and valorization of popular culture). Discussing the anti-democratic or partial aspect of these politics, this paper suggests to incorporate the dissemination of academic knowledge and the valorization of popular culture in educational politics by means of the creation of a unitary school. This would bring proper conditions for democratization of education in Latin America.

En partant de la discussion du concept de région, dans sa traditionnelle connotation physiographique, l'article présente une typologie de politiques

éducatives qui remarquent le national (centralisation autoritaire et la diffusion du savoir erudit) et le régional (la contention de l'émigration rurale et la valorisation des cultures populaires). En discutant le caractère antidémocratique ou partiel de ces politiques, l'article propose l'incorporation de la diffusion du savoir erudit et de la valorisation des cultures populaires dans une politique éducative plus complète: la constitution d'une école unitaire, condition de la démocratisation de l'éducation dans l'Amérique Latine.

Partiendo de la discusión del concepto de región, en su tradicional conotación fisiográfica, el artículo presenta una tipología de políticas educativas que enfatizan lo nacional (la centralización autoritaria y la difusión de la sabiduría erudita) y regional (la contención de la emigración rural y la valorización de las culturas populares). Discutiendo el carácter antidemocrático o parcial de esas políticas, el artículo propone que sean incorporadas la difusión de la sabiduría erudita y la valorización de las culturas populares en una política educativa más amplia: la constitución de una escuela unitaria, condición de la democratización de la educación en América Latina.

Avaliação qualitativa II – algumas pegadas

Pedro Demo

Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA)

Este artigo aponta alguns abusos da avaliação qualitativa – ao se pretender aplicá-la a tudo, indiscriminadamente, mediante o uso de uma forma banalizada de discurso, sem rigor metodológico – e considera que é preciso levar em conta tanto as suas possíveis virtudes quanto limitações. A seguir, tenta indicar usos adequados da avaliação qualitativa, sempre no espaço definido da qualidade política, destacando os seguintes princípios: onde se aplica a questão da qualidade política, pode-se realizar avaliação qualitativa; a questão ideológica é premente, mas é possível elaborar formas de controle, não pelo distanciamento e sim assumindo-a claramente no contexto da discutibilidade; tão importante quanto saber defender uma postura ideológica é conservá-la discutível, à base de argumentos fundamentados. Por fim, aduz alguns exemplos práticos de aplicação da avaliação qualitativa, com a intenção de oferecer horizontes concretos de trabalho.

Introdução

Este trabalho é continuação de um outro sobre o mesmo tema, caracterizado como um “ensaio introdutório” (Demo, 1986a). Embora não deixemos de navegar em águas turvas, porque nesta parte outras não há, buscamos aqui aprofundar tentativamente algumas orientações práticas, movidos por uma convicção já expressa em outros escritos (Demo, 1984, 1985a, 1985b, 1985c, 1986e): é possível e necessária a avaliação qualitativa, embora ela, em sua grande maioria, não vá além da banalização. Ainda é coerente a idéia de que a dialética é o horizonte do “vale-tudo”: quem não sabe usar adequadamente dados quantitativos chama-se preferentemente dialético; quem não se dá ao trabalho de definir com rigor os conceitos imagina estar praticando a dialética, sob a desculpa de que as coisas “são e não são” ao mesmo tempo, de que tudo é movimento; quem especula descuidadamente, praticando visíveis contradições lógicas, refugia-se na dialética, pois “mora” na contradição; quem se atira ao ativismo cego também se acha dialético, porque a prática já seria a solução para tudo.

Apesar de tudo, a avaliação qualitativa é uma necessidade inadiável, simplesmente porque não podemos negar a dimensão qualitativa da realidade, por mais que ainda a definamos muito mal ou, talvez, sequer seja questão de definição. Precisamos avançar nesta direção, até para retirarmos as ciências sociais de seu marasmo atual (Beck, 1986b; Demo, 1986b; Habermas, 1981). Entretanto, é fundamental não esperar deste trabalho propostas de fórmulas prontas, não somente porque não as temos, mas, sobretudo, porque isto seria contraditório com a dimensão da qualidade, onde a criatividade histórica é sua teoria e sua prática. A pressão freqüente para produzir "receitas" denota uma série de mediocridades: a atitude parasitária do discípulo que não sobrevive sem mestre; o comodismo de utilizar propostas alheias, evitando criar as suas; a fácil redução de veredas abertas a caminhos surrado; a deturpação do horizonte processual metodológico, entendido já como enclausuramento científico (Capra, 1986; Feyerabend, 1977 e 1979; Phillips, 1973).

Abusos

Para começar a discussão, é útil refazer o quadro dos abusos, já que predomina de longe sobre o quadro dos usos.

Um caso muito freqüente é o do estudante de pós-graduação desejar fazer, como **tese de mestrado**, uma avaliação qualitativa na área das ciências sociais. Em alguns nota-se mesmo certa compulsoriedade, no sentido de que uma tese só é válida hoje se for feita dentro da ótica da qualidade; o resto é "velharia" ou, pelo menos, desatualização. No entanto, as coisas se complicam por não ser fácil acertar um tema, acertar o método e acertar um orientador. Normalmente toma-se como tema algo que não é mais que uma temática, para não dizer um programa de vida; a razão é simples: como é difícil definir qualidade, acaba entrando tudo e nada.

Para perscrutar adequadamente este problema, convém lembrar certas características da dimensão qualitativa da realidade. Segundo nossa concepção – que é apenas uma entre outras possíveis –, qualidade define-se como o horizonte da participação política, o que nos permite sair da simples delimitação negativa. Qualidade não pode ser apenas aquilo que não é quantidade, aquela fumaça para além da chaminé, aquela coisa vaga que se pressente não sei onde, não sei como e não sei por quê... Se qualidade é dimensão essencial da realidade social, deve aparecer de alguma forma; e mais: deve ser algo cuja importância e presença estejam no cotidiano, na vida real, na dor e na alegria (Demo, 1985a e 1986c).

Se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse. Não pretendemos – é claro – encerrar a discussão sobre a definição de qualidade, pois esta discussão mal começou. Sem repetir aqui nossa argumentação, ela tem a vantagem de permitir limitar a aplicação das avaliações qualitativas. É preciso sempre perguntar se o tema admite o tratamento qualitativo, para não cairmos na banalização barata de vermos qualidade em tudo. É, por exemplo, muito comum a percepção errônea de que qualidade se obtém pela sofisticação da quantidade: uma análise que usa porcentuações relativas seria quantitativa, enquanto outra que usasse “correlações”, “componentes principais” já seria qualitativa. Confunde-se totalmente qualidade técnica com qualidade política.¹

Quando falamos de diagnósticos qualitativos, de modo geral não penetramos no horizonte da qualidade, como aqui definida, mas ficamos no campo – extremamente justificável e importante – do apuro técnico. Em vez de fazermos diagnósticos superficiais, que acreditam em dados dúbios e mesmo contraditórios, ou que não ultrapassam a descrição primária de fenômenos complexos, buscamos elaborações mais cuidadosas que podem percorrer toda a extensão da análise, desde a coleta dos dados, a formação de séries históricas com coerência estatística e lógica, a revisão constante dos resultados, a adoção de sofisticações estocásticas até a discussão crítica de cada passo e dos resultados tidos como finais. Tudo isto pode ter extremo mérito, mas não se ultrapassou a qualidade técnica. Diagnóstico qualitativo é aquele que é autodiagnóstico, ou seja, ao mesmo tempo algo que é um fenômeno político na essência. Assim, onde não se delinea o fenômeno participativo, não há, em princípio, o que avaliar qualitativamente, nem vale a pena forçar as coisas, inventando qualidade onde não existe, ou camuflando dinâmicas que não ultrapassam formalizações teóricas ou obscurantismos práticos.

Esta colocação leva igualmente a entender que uma avaliação qualitativa – *stricto sensu* – não é tema para mestrado, a não ser em casos de relativa maturidade teórica e prática. Primeiro, porque o fenômeno participativo não é de curto prazo, já que sua profundidade exige um conveniente processo de formação, segundo, porque a vivência participativa do avaliador também não cai do céu por descuido, mas exige, para além de conhecimento teórico exaustivo, prática persistente, paciente, crítica e cuidadosa, terceiro, porque, fugindo de reduzir o avaliado a objeto, mas tomando-o como consorciado da mesma tarefa

¹ Veja a distinção fundamental entre qualidade formal (técnica) e qualidade política em Demo, 1986a, p. 572s.

política, não cabe colocar esta exigência a quem não esteja disposto a entrar em tal "aventura".

O mínimo que se pode dizer é que é mais fácil fazer tese de mestrado dentro de um campo quantitativo, sobretudo nos casos em que a tese não vai além de um exercício acadêmico ou de um simples rito de passagem. Todavia, uma tese de mestrado pode admitir "cuidados qualitativos" com maior facilidade, quando o pesquisador se esforça por tratar a comunidade com respeito, convive certo tempo com ela, devolve-lhe os dados colhidos, facilita o processo de formação política, e assim por diante. Assim como o pesquisador utiliza a comunidade – ainda que com respeito –, a comunidade pode utilizar o pesquisador, transformando em iniciativas práticas os resultados da pesquisa. Isto, no entanto, não precisa necessariamente levar o pesquisador a adotar o projeto político da comunidade, nem é mister que fique apenas na "observação participante", marcada pelo desejo, muito justificável, de proximidade física do objeto, mas, no fundo, conservando a comunidade como objeto. É sempre possível ao antropólogo viver anos com os índios, para observá-los na intimidade, sem com isto identificar-se politicamente com eles e seus problemas (Barbier, 1985, Borba & Brandão, 1986; Brandão, 1982 e 1984, Contreras, s.d.; Gajardo, 1986. Prieto, s.d., Thiollent, 1986a).

Tratando-se de um problema marcado pela intensidade, e não pela extensão, é sempre muito difícil e duvidoso exarar limites precisos. Mas é claro que a maioria das avaliações qualitativas não vai além de "cuidados participativos" mais ou menos perceptíveis ou de certo aperfeiçoamento técnico metodológico.

Não é demais insistir sobre a necessidade de **não banalizar** a questão. A pesquisa participante entrou em declínio também por este motivo, pois, ao lado de produções meritórias, apresentou amadorismos piores que os criticados na pesquisa clássica. Grande parte do que apareceu sob o nome de pesquisa participante não era nem pesquisa nem participação. É preciso ter em mente que os dois termos contêm dificuldades extremas que não podem ser enfrentadas apenas com boas intenções, com pressa, com vôos rasantes, com empáfia. Não é difícil armar um arremedo de participação, no qual o próprio pesquisador, como "coronel", delega a si mesmo a condução da comunidade, decidindo de cima para baixo e recriando, mais do que nunca, a condição de objeto. Sem o fenômeno participativo com alguma qualidade não há como realizar pesquisa participante, porque não sairíamos do monólogo, nem a pesquisa levaria à prática dentro de uma concepção de engajamento político histórico. Ademais, não basta jamais o mero ativismo, como se o abandono puro e simples da teoria fosse condição de criatividade: isto é quase sempre condição fatal de mediocridade.

Outra questão é o **caráter tópic** dos trabalhos qualitativos, não servindo a generalizações comuns dos vezes acadêmicos. Participação não se produz por atacado, nem se multiplica como grama. Existe nisto tanto um raio importante de sua postura alternativa, quanto também uma limitação metodológica. Assim, quem deseja uma avaliação qualitativa não busca um fenômeno de grande porte em termos extensivos, mas prefere uma aplicação a grupos menores, a comunidades pequenas, a instituições com tamanho facilmente contornável. Embora não seja em princípio impossível, não é de bom aviso meter-se logo na avaliação qualitativa das políticas educacionais de um estado, ou dos programas de saúde do ministério, ou dos sindicatos laboriais. No entanto, a limitação metodológica pode ser amplamente compensada pela profundidade dos procedimentos, e nisto está, na verdade, sua razão de ser; não seria alternativa a avaliação que apenas alcançasse uma postura técnica mais apurada, ou que buscasse somente a virtuosidade estatística das generalizações, ou que trocasse a extensão em detrimento da intensidade.

Toda avaliação qualitativa supõe, no avaliador, **qualidade metodológica**. Isto significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas face contrária da mesma moeda. Qualidade e quantidade são, pois, pólos contrários – como quer a dialética –, não extremos contraditórios, que apenas se excluem. É fundamental, contudo, dispensar a “conversa fiada” pretensamente dialética dos discursos que nem começam nem acabam; dizem, redizem e desdizem; confundem dinâmica com círculo vicioso; partem do “nada” para chegar ao “lugar nenhum” – tudo em nome de uma postura metodológica falsamente criativa que se esconde à sombra das dificuldades evidentes para definir bem dimensões qualitativas e para captar uma face particularmente arredia da realidade. Se é certo que a boa teoria é aquela que sempre se recomeça, pois está em estado processual de aprendizagem criativa, não é menos certo que isto não serve de subterfúgio para quem, no fundo, não tem teoria alguma.²

Mais do que nunca, pesa sobre avaliações qualitativas o desafio do **discurso rigoroso**, meticulosamente medido, logicamente plantado. A diferença está em que este rigor, para os que buscam qualidade a sério, não passa de instrumentação. É caminho não é chegada, mas não se chega sem caminho. Assim, abraçar pura e simplesmente a “falta de lógica” por questão de realidade ilógi-

² Veja visão sumária da dialética em Demo, 1985b, p.51-71.

ca não é praticar metodologia alternativa, mas a mediocridade da reles falta de lógica. Quando a dialética – a boa – reconhece por respeito à realidade social que existe o lado ilógico da vida, não o faz por falta de lógica, mas precisamente por uma questão lógica, o que supõe extremo rigor neste tipo de discurso. Ao contrário, porém, de outros métodos, a dialética não sacrifica a realidade aos procedimentos acadêmicos, como se somente fosse real o que cabe no método. Ao contrário. Mas isto não dispensa método: apenas obriga a busca de métodos alternativos.

Usos

Relembrando trabalho anterior, distinguiamos três procedimentos capazes de acesso qualitativo, pelo menos como tentativa inicial de sistematização: **convivência, vivência e identificação ideológica**. São momentos gradativos que podem ser tomados como processo, mas, igualmente, como termos próprios de referência. A maioria das avaliações qualitativas não vai além da convivência com o fenômeno avaliado; para se chegar ao nível da identificação ideológica, é mister superar as fases anteriores.

Sempre é muito polêmico o problema da **ideologia**, até porque já coloca uma intriga infinda com respeito à ciência usual. Acontece que a qualidade política é inevitavelmente ideológica, porque política. Ademais, como já acentuado, não está propriamente em questão a depuração técnica e formal, por mais que isto possa beneficiar avaliações qualitativas; trata-se, precisamente, de qualidade de conteúdo, de fins, de substância, de história real, de vida. Se não for este o assunto, não há lugar para o objetivo de uma avaliação qualitativa.

Para não querermos abraçar o mundo com as mãos, fiquemos restritos, por um momento, ao problema ideológico. Como tratá-lo de modo adequado, ou seja, sem camuflá-lo, como faz a ciência usual, mas igualmente sem torná-lo sucedâneo da ciência?

De partida, diríamos que a ideologia precisa ser controlada, porque não é ciência, por mais que faça parte integrante do processo científico. Quando a dialética afirma que o erro faz parte da verdade não diz que erro é verdade e, por conseqüência, também assume a tarefa de combatê-lo, mesmo sendo um inimigo dentro da própria trincheira. Precisamente, a ideologia que mais nos preocupa não é a que vem de fora, ou seja, do uso que se faz do conhecimento ou da maneira como se constrói a realidade (ideologia extrínseca); preocupamos mais e especificamente a ideologia intrínseca, aquela que é parte da própria

realidade histórica e política e que, por isso, se esconde nas próprias dobras da realidade, da teoria e do método.³

Duas são as maneiras de controlar a ideologia; a mais usual é aquela oferecida pela ciência clássica, baseada no treinamento formal metodológico, que busca o **distanciamento**. A prática da neutralidade científica por parte do sujeito significa distinguir, pela via do distanciamento, entre sujeito e objeto, à luz dos procedimentos das ciências naturais. A noção metodológica de “dado” contém esta crença: dado é aquilo que se impõe objetivamente ao sujeito, que se encontra como coisa externa, que pode ser analisado à distância, sem compromisso político algum. Esta postura, por mais que seja praticada, não tem levado tanto à objetividade quanto à escamoteação da realidade social, já que mesmo positivistas modernos reconhecem que a neutralidade é uma forma de se engajar no tratamento científico da realidade (Albert, 1976; Japiassu, 1975); é especificamente uma posição tomada diante do objeto, não a falta de posição. Embora possa ser aceita como questão de método formal, arma o absurdo de um sujeito objetivo, falsificando de partida tanto o sujeito como o objeto, até porque a distinção entre sujeito e objeto é falsa no fundo. Se a realidade social fosse apenas forma, caberia ser formal, mas não faz sentido truncar o conteúdo histórico em favor da forma, pois não se “mora” na forma, mas na prática política da vida.

Outra maneira de controlar a ideologia é a de tomá-la como fenômeno intrínseco do caminho científico, porque parte intrínseca da realidade histórica. Assim, para controlar, é mister primeiro **assumir**. À semelhança da psicanálise, não se supera o que se reprime. Em vez de fazer da ideologia o tabu da ciência, fazemos dela a sombra natural, perfeitamente dialética no contexto de uma realidade conflituosa e dinâmica. Assim, uma vez assumida como fenômeno normal, é possível colocá-la à luz e controlá-la pela evidência, pela transparência, pela crítica e autocrítica.

Entretanto, para que esta disposição se torne controle da ideologia e não debandada ideológica, é necessário estabelecer como parâmetro da ciência o compromisso com a **discutibilidade**: só será aceito como científico aquilo que for discutível. Esta postura realiza dois efeitos fundamentais para nossa discussão: de um lado, permite que se defendam compromissos ideológicos, com o devido ardor; de outro, coloca todo e qualquer compromisso ideológico como discutível, e, em consequência, como sujeito a revisão, a mudança e também a confirmação. É interessante notar que este critério não se fixa apenas em pro-

³ Veja discussão em Demo, 1985b (p. 51s) e 1986b.

cedimentos formais (tessitura lógica, coerência de argumentação, consistência do discurso, etc.), mas igualmente em conteúdos. Discutível não é apenas a vestimenta com a qual ideologia aparece, mas sobretudo seus conteúdos (Demo, 1986b; Habermas, 1981 e 1985; Thiollent, 1986b).

A discutibilidade consagra, ainda, o ambiente sadio do diálogo humano, que somente é diálogo se ambas as partes se criticam, se autocriticam e se contracriticam. Caso contrário, será monólogo, imposição, jogo de força. Por tendência da lógica do poder, as ideologias se fecham, pois querem se impor, não apreciam ser discutíveis. Entretanto, se ficarmos apenas nisto, não sairemos da ideologia e jamais chegaremos à ciência. Para ser ciência – ainda que sempre intrinsecamente imbricada com ideologias –, terá que se submeter à discussão aberta, tanto de suas características formais quanto de suas pretensões políticas (Beck, 1986a, p.67s; Freitag, 1986).

Esta questão é por demais importante, porque toca no cerne da identificação ideológica do avaliador. Avaliação qualitativa, que sempre é também avaliação participante, supõe uma relação de consórcio político entre ambas as partes, de tal sorte que não há propriamente avaliador/avaliado, mas auto-avaliação. Quer dizer, é indispensável a qualidade participativa, o que supõe suficiente organização da cidadania respectiva, clareza de princípios ideológicos com os conseqüentes compromissos políticos, vaivem criativo entre teoria e prática. Não se faz, assim, avaliação qualitativa à distância, ou de modo apenas intermitente, ou com ímpetos diletantes, ou como experiência fugaz, ou como ensaio de laboratório, porque comunidade não é cobaia, objeto, laboratório, campo de experiência, etc. Neste sentido, avaliação qualitativa supõe, em seu grau mais elevado e em si correto, um profundo processo participativo, que realiza não somente a necessária envolvimento política, mas o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas da prática, da experiência, da sabedoria, sem com isto desprezar, em momento algum, a boa teoria.

É certamente compreensível que a maioria dos pesquisadores, também dos que se dizem “participantes”, não está disposta a assumir identificação ideológica até o fim, pois isto implicaria sempre um programa de vida e não somente uma passagem pelo fenômeno, por maior que seja o respeito nele mantido. Por questão de honestidade, é fundamental jogar aberto com a comunidade, para que esta não seja outra vez enganada, principalmente sob a capa perversa de uma falsa participação. Não se pretendendo ou podendo assumir identificação ideológica completa, é preferível abrir o jogo e desenvolver, com devida modéstia, possíveis cuidados participativos, que já poderiam ser úteis à comunidade, mesmo porque a presença de figuras acadêmicas na comunidade nunca ga-

rante, de antemão, que seja algo necessariamente positivo. Participação é árdua conquista, não simples descuido ou mera boa-intenção.

Ademais, a identificação ideológica não implica cegueira científica, como se a comunidade tivesse sempre razão. O que a comunidade coloca também é discutível, nem mais nem menos que a colocação do acadêmico. A identificação não precisa ser canina, porque já seria obtusa. Saber distanciar-se, para respirar autocrítica e recobrar horizontes alternativos, é vital, como é vital entender, na teoria e na prática, a participação qualitativa.

Muitas vezes coloca-se como questão fundamental a **análise de conteúdo**. De fato, ela pode ser componente importante da avaliação qualitativa, embora também esteja cercada por alguns mitos correntes. Análise de conteúdo, em primeiro lugar, não se refere ao conteúdo de um discurso, onde já se jogam muito mais questões de formalização do que de conteúdo propriamente. Análise de conteúdo se refere em si a conteúdos de prática, deixando-se em plano secundário a roupagem formal da elaboração discursiva. Assim, não importa tanto se a linguagem é gramaticalmente errada, se a expressão é confusa, se há contradições mais ou menos flagrantes em termos de lógica, porquanto, contradição lógica, mais que denotar maus usos de regras formais, aponta para problemas reais de conteúdo, que urge determinar.

A vista está voltada para catalogações formais, que aparecem, por exemplo, sob a forma de fichas que sistematizam falas, mas sobretudo para o caráter de depoimento dos participantes, naquilo que tem de compromisso político. Conteúdo, pois, será a implicação histórica concreta de vida das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos, e assim por diante.

Análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque sabe-se que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir além disso, de modo hermenêutico: saborear as entrelinhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer; surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam a limitação da expressão oral ou escrita; escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro; explorar vivências, que aparecem mais no jogo, na brincadeira, na piada, do que na formulação cuidada e discursiva; compor a intimidade da vida cotidiana, naquilo que tem de simples e funcional, de bom senso, para além de manifestações já estereotipadas, porque solenes, formais; levar ao depoimento tão espontâneo que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz.

É certo que não fugimos a formalizações, porque são passo normal do tratamento científico. Diante, por exemplo, de 100 depoimentos, é mister sistematizar, catalogar, descobrir relevâncias que se repetem, estabelecer faces mais e menos importantes, etc. Entretanto, se ficássemos apenas com isto, não sairíamos do estruturalismo, que precisamente relega o conteúdo e trabalha somente com as formas. A análise qualitativa não despreza a forma, mas a coloca no seu lugar, ou seja, de instrumento de expressão de conteúdos. Queremos chegar aos conteúdos, discuti-los, entendê-los, criticá-los. Para tanto é mister formalizar, mas com a finalidade única de entendê-los, não de os suprimir, amarratar, descaracterizar.⁴

Portanto, análise de conteúdo, na versão da avaliação qualitativa, se faz com muito "papo", muita "conversa fiada", muita convivência e vivência, e sobretudo com a discussão constante de meios e fins – sobretudo dos fins. Pode-se afirmar que a profundidade do depoimento se ganha na discussão aprofundada, repetida, tranqüila, retomada, arredondada, arraigadamente aberta. Ademais, é bom lembrar que estamos falando de um conteúdo determinado, chamado participação. Não é assim que participação, por ser conquista dinâmica, não é catalogável ou formalizável. Naquilo que tem de quantitativo – não há participação totalmente isenta de espaço e tempo –, é tão formalizável como qualquer problema empírico. No plano qualitativo, o manejo metodológico acarreta riscos específicos e muitas vezes deturpações evidentes, mas que podem ser minimizadas à medida que se mantiver o caráter apenas instrumental de tais procedimentos. Não será a qualidade que se curva a estes: é o contrário.

Toda esta discussão revela algumas propriedades, mas igualmente alguns mitos em torno do assunto. Qualquer pesquisador que busca uma avaliação qualitativa **colhe material**, seja de que forma for. Alguns fazem anotações e andam sempre com um caderno na mão; outros agarram um gravador e saem à cata de discursos e falas; outros ouvem muito, discutem sempre, falam bastante e, depois, na calada da noite, tentam por no papel a impressão de tudo. O fato é que não se foge de colher material e que este material acaba pendendo para manifestações mais da ordem da quantidade do que da qualidade. Ainda, para adquirir forma elaborada, como requer a academia, faz-se mister imprimir ao material ritos científicos, que sempre são formalizantes. Onde fica o conteúdo?

A pergunta pela análise de conteúdo coloca, assim, um desespero típico do avaliador qualitativo. Mas não há motivo para desespero, se levarmos em conta

⁴ Levi-Strauss, 1970, cap. 9, polêmica com Sartre; Demo, 1980, especialmente o capítulo sobre estruturalismo.

que: a) a formalização não é necessariamente um mal, desde que a saibamos usar instrumentalmente; b) o ambiente de insegurança é normal, porque a discussão metodológica em torno da qualidade nem de longe possui o amadurecimento da discussão em torno da quantidade; c) o caráter exploratório das avaliações qualitativas é menos um defeito do que marca de origem, desde que não transformado em subterfúgio da mediocridade.

Seja como for, parece claro que a análise de conteúdo não pode se restringir à forma do discurso, mas deve alcançar o desvendamento do processo participativo sob avaliação. Não há fórmula, por maior que seja a tentação formalizante, de prender tudo a formas estáticas e repetitivas. Mas, para não recairmos no “vale-tudo”, as formalizações, desde que no seu lugar, são uma ponte importante. Neste sentido, é fundamental a **disciplina de campo**, no sentido da coleta ordenada, minuciosa, limpa, para não se confundir infantilmente bagunça com criatividade.

Se sabemos com alguma precisão onde queremos chegar – a saber, à avaliação participativa de processos participativos –, temos pelo menos este parâmetro de conteúdo, que será a medida dos procedimentos metódicos. De todos os modos, um procedimento metódico fundamental, porque coerente com a discutibilidade, é a **discussão aberta**, crítica e autocrítica, que pode levar a depoimentos verdadeiros, capazes de expressar, seja qual for a vestimenta formal, os reais compromissos políticos da história concreta que os protagonistas estão vivendo. Já não interessa a resposta seca a uma pergunta seca, mas a resposta que traduz a carga de uma vivência infinita, até nos assegurarmos de que o que dizemos representa com suficiente fidedignidade (nunca total) o que somos. O discurso, por mais elaborado que possa ser e reelaborado pelo pesquisador, deve revelar não somente a maneira de expressar, mas principalmente a maneira de ser. Nossa grande dificuldade é que, sendo as ciências sociais um discurso (teoria), tudo transforma em discurso, em linguagem, em retórica, acabando por subordinar o conteúdo às formas de expressão. Este é o desafio a ser superado. É a ousadia que faz falta.

Caricaturando exemplos

1. Vamos fazer uma tentativa de esboçar alguns traços de análise qualitativa de uma **Escola de 1º Grau**. Este exemplo é de certa forma aéreo e tem como finalidade apenas levantar algumas pegadas possíveis.

Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer que a escola como tal não é dimensão para uma avaliação qualitativa, pois somente aqueles horizontes da

escola que admitem este tipo de análise podem ser assim considerados. Não se vai fazer – digamos – avaliação qualitativa da rede física na qual está inserida a escola, porque esta tentativa não iria além de perscrutar uma possível qualidade técnica; assim, tal avaliação poderia estar voltada para averiguar o atendimento quantitativo mínimo das necessidades pedagógicas: presença de material didático, horas de aula, merenda, presença dos professores, etc. Pode ser uma avaliação adequada, se esta for a sua finalidade, e não há por que enfeitá-la de qualidade, porquanto esta não é a questão fundamental.

Mas, que horizontes da escola seriam acessíveis a uma avaliação qualitativa? Alguns poderiam ser:

- a) ação formativa dos professores, para além da ação informativa, porque nela se decide a qualidade da cidadania que se constrói; a questão seria: até que ponto apenas se instrui, se ensina, se domestica e até que ponto existe a formação da consciência crítica política, capaz de emergir para a necessidade de organização da cidadania;
- b) convivência participativa dos alunos, para se perceber até que ponto são meros objetos da burocracia do ensino, chamados a escutar, a obedecer, a se comportarem disciplinadamente e até que ponto são atores de seu destino e, para tanto, recebem na escola o devido apoio;
- c) adequação política do material didático, sobretudo do livro de leitura e de estudo, para se aquilatar as condições de formação político-crítica do estudante, ao contrário de processos imbecilizantes e domesticadores; a questão seria descobrir até que ponto este material é capaz de ajudar a construir no aluno o sentido de sujeito do próprio desenvolvimento;
- d) capacidade político-pedagógica do professor, demonstrada também nas condições de prática de sua própria cidadania: até que ponto possuem consciência crítica, sabem de seus direitos e deveres, interpretam a realidade social com discernimento ideológico, são organizados e assim por diante;
- e) convivência criativa entre escola e comunidade, na condição de espaço privilegiado de discussão, formação e crítica da cidadania popular; até que ponto a escola apenas reproduz a repressão social, ou se alheia do mundo externo, ou se torna mero referencial técnico informativo; ou até que ponto fermenta alternativas de posicionamento político, tornando-se canal de participação.

Estes cinco horizontes são apenas indicativos; no entanto, denotam, com clareza transparente, que seu tratamento exige posturas alternativas muito cui-

dadas, todas de longo prazo, vivenciais e convivenciais, no mínimo. Para se perceber a qualidade da ação formativa dos professores, além de árduo trabalho teórico, no sentido de aclarar o horizonte da formação frente ao da informação, é mister “morar” detidamente no fenômeno: acompanhar infinitas aulas; conversar até cansar com alunos e professores e, possivelmente, também com terceiros, sobretudo os pais; acompanhar minuciosamente conflitos e consensos; entender bem a atividade de “ensinar”, de “estudar”, de “estar na escola”, de “comunicar-se com professor e com aluno” e assim por diante. Principalmente, motivar a discussão profunda, criativa; transformadora entre grupos de estudantes, grupos de professores, grupos de professores e estudantes, grupos de terceiros, para se chegar a sentir, de alguma maneira, se formação existe ou não e qual seria. Ainda é fundamental enfrentar a discussão ideológica sobre formação, já que qualquer consenso no assunto seria suspeito. Muito provavelmente, nem entre os professores haveria consenso sobre o que é formação, no sentido político da participação, até porque não faltarão os que acham que isto seria uma deformação da escola.

Além disso, para se surpreender o processo de formação da consciência política dos alunos, além da discussão teórica sobre o tema, é necessário montar acampamento entre eles e, com paciência beneditina desvendar, se possível, o contraste difícil entre uma situação de falta de consciência política, face a outra onde ela seria perceptível. Não é mister apontar para a extrema dificuldade desta tarefa. Como elaborar esta diferença? Como percebê-la? Pode haver indicações materiais, por exemplo, a existência de alguma organização entre eles, nem que seja um clube para divertimento. Mesmo assim, a expressão material pode ser vazia, se o que acontecer na prática for nada mais que a manipulação de alguns sobre a maioria, ou se o clube não funcionar. A discussão de temas políticos de interesse deles pode ser um caminho, mas é claro que não é simples organizar tais discussões, até porque facilmente se tornam cansativas e repetitivas. Seja como for, é certo que não poderíamos ficar somente com indicações externas, ou do ponto de vista exclusivo do pesquisador, mas precisamente chegar à auto-avaliação, através da qual o processo participativo não só se avalia, mas também se forma. Vale igualmente o reverso: a dificuldade de se auto-avaliar do aluno, ou a ignorância e alienação em torno da questão, ou mesmo a resistência declarada frente ao desafio são indicações de que os alunos são lapidados como objeto, para serem objeto (Werthein & Argumedo, 1985; Ceccon, 1982).

2. Voltemo-nos agora para uma **Associação de Moradores**, em algum bairro ou vila. Cabe a avaliação qualitativa em muitos horizontes, desde já, pa-

ra o próprio fenômeno político associativo. Mas, se o interesse se voltar para conhecer a estrutura demográfica do grupo, não empurrará aí qualquer avaliação participante, ainda que conhecer a demografia de um grupo possa ser um passo, pelo menos interessante, deste tipo de avaliação.

Alguns horizontes poderiam ser:

- a) averiguação do processo participativo como tal, em seus componentes centrais, tais como: representatividade da direção; legitimidade da vida comum, regida por estatutos fundados em estado de direito; comparecimento da base, como conseqüente capacidade de controlar a direção; formas de auto-sustentação, que determinem o grau de autonomia conquistado no espaço e no tempo e que mostrem até que ponto o grupo é capaz de pensar criticamente e de oferecer soluções próprias;
- b) esclarecimento das relações entre Estado e comunidade, buscando surpreender formas de paternalismo e assistencialismo, bem como formas de conquista da autodeterminação;
- c) estágios de amadurecimento da cidadania organizada, entendida como construção política comunitária do espaço próprio, que leva a reivindicar direitos e não a pedir favores; até que ponto a organização é competente, viabilizando a conquista de espaços próprios de poder;
- d) dimensão da identidade cultural comunitária, onde se gesta a fé nas próprias forças, construídas na forja da história comum; até que ponto existe projeto comum da potencialidade histórica, apreço à riqueza patrimonial, etc.

De todos os modos, o pesquisador deverá entrosar-se profundamente com a comunidade, passando pelo batismo de fogo do reaprendizado da modéstia participativa, para que os moradores não sejam relegados a objeto de estudo, mas considerados parceiros na produção de conhecimento e na busca de soluções concretas. Aí se pode notar com clareza que a avaliação qualitativa é um processo educativo autêntico, precisamente por não colocar a relação mestre/discípulo, mas mestre/mestre, onde ambos os lados se educam e auto-educam. O confronto entre saber acadêmico e sabedoria popular é, precisamente, confronto, porque saber é poder. Não é banalizando a questão que nos acercaremos adequadamente dela, pois, para se transformar o confronto em consórcio, é mister um trabalho de reeducação, que se chama especificamente participação, sobretudo aquela cotidiana. Ainda assim, o risco de o saber acadêmico capturar a sabedoria popular é sempre maior do que o contrário, sobretudo no contexto da conversa mole do “intelectual orgânico”, que, sem delegação nem formação, declara-se representante autêntico dos pobres, dos trabalhadores, dos

oprimidos (Demo, 1982).

Esta avaliação, se bem conduzida, poderá, por exemplo, descobrir que a associação aparece apenas na quantidade: diz ter 500 sócios, mas, na assembléia geral, aparecem apenas 50; não possui nenhum esquema de auto-sustentação e acaba pendurada na boa vontade de alguns, ou do Governo, ou de um fanático; pode ser detentora de espaço físico interessante, de instalações primorosas, mas vazias de vida participativa; pode mesmo ser o palco para a gestação de novos "coronéis", que se treinam febrilmente na arte da manipulação das bases. Entretanto, disto exatamente se trata. Uma avaliação qualitativa quer colocar o dedo nesta ferida, ou seja: não se enganar com aparências quantitativas, com bases materiais, mas ir ao âmago da questão, na intimidade do processo participativo, que é lididamente qualidade. Assim, vai interessar menos quantas vezes as pessoas se reúnem, ou quantos são os sócios, ou quantas páginas tem a ata, do que a qualidade participativa do grupo, transmitida de modo inofismável e insubstituível no amadurecimento político do grupo, na forma de organizar a cidadania, na construção da ideologia comunitária, na armação do horizonte histórico em termos de espaço próprio de poder, na democracia de base que se forma, na identidade cultural que se desenha, na fé grupal em torno do futuro (Boff, 1986; Demo, 1986c e 1986d; Resende, 1986).

3. Frequentemente se propõem avaliações qualitativas de **Projetos do Governo**, sobretudo dos que se querem comunitários ou voltados para populações carentes. Dependendo da ideologia que se espouse, muitos já descartariam de antemão que dentro do Governo possa haver projetos cristalinamente participativos. Participação entraria aí apenas como escamoteação da ação desmobilizadora dos detentores do poder. É fundamental colocar as coisas dentro desta clareza, para mostrar que toda avaliação qualitativa não pode partir de um posicionamento pretensamente indiscutível de participação política. Ao contrário, e para se manter coerentemente discutível, deve declarar sua definição de participação (Bordenave & Carvalho, 1980).

Assim, para quem acha que participação em projetos públicos é inevitavelmente farsa, a avaliação qualitativa se faria para mostrar a falta de qualidade participativa. Entretanto, coloca-se como apropriada, porque o tema é adequado. Sem nos atermos a posicionamentos mais acirrados, alguns horizontes deste espaço de avaliação qualitativa poderiam ser:

- a) intensidade democrática no relacionamento entre poder público e comunidade, partindo-se da tendência à tutela inerente a qualquer estrutura governamental; até que ponto o programa serve à justificação ideológica do poder dominante e funciona como esquema de desmobiliza-

ção dos oprimidos; até que ponto o programa escamoteia a manutenção de posturas tecnocráticas, que servem muito mais ao controle da população pobre do que a processos históricos de sua liberação;

- b) motivação ou obstaculização de processos políticos de organização competente das comunidades em questão, no sentido de que se tornem capazes de controlar o Estado, entrando no programa como parceiros adultos e não como objeto de cuidados; possivelmente na maioria dos casos o programa funciona como expediente de atrelamento da comunidade aos interesses dominantes, reproduzindo o esmoler: em vez de auto-sustentação da comunidade, força-se a dependência material através de doações constantes;
- c) averiguação do conteúdo teórico e prático do que o poder público chama comunidade, para podermos supreender as manhas ideológicas do poder, a solapação de processos populares de organização de base, a relatividade de nossas democracias, a efemeridade de nossos exercícios cívicos, e assim por diante; por vezes, o Governo doa bens materiais, mas não cede poder, usando a minoração de carências econômicas como expediente de cultivo da pobreza política; entretanto, não seria de se descartar *a priori* que poderia existir a proposta de programas comunitários governamentais com qualidade política reconhecível (Ammann, 1980).

De todos os modos, é fácil perceber a diferença gritante entre avaliações clássicas de tais programas e esta que queremos qualitativa. As avaliações usuais são exemplarmente superficiais, porque sequer questionam os dados à mão, geralmente produzidos pelos próprios programadores, escondendo visível dose de autolegitimação. A complacência burocrática com a própria burocracia é proverbial. Entretanto, está claro que a eficácia desses programas está longe daquilo que as avaliações clássicas desenham. Apesar dos investimentos crescentes, a pobreza relativa não diminuiu, de modo geral, mesmo porque já se sabe que somente uns 30% dos recursos, em média, chegam aos carentes. As avaliações clássicas, embora em princípio pudessem ser adequadas no seu espaço próprio, tomaram-se típicas escamoteações rituais. Daí a expectativa depositada nas avaliações qualitativas.

Todavia, estas precisam assumir com profundidade o ônus da proposta alternativa, desde sua limitação tópica até ao desvendamento da qualidade como tal. Não se fazem à distância, ou por relato de terceiros, ou por visitas intermitentes e fugazes. Supõem contato convivencial, vivencial, íntimo, com a realidade a ser avaliada, entendida já não mais como objeto, mas como parceira

do mesmo processo de auto-avaliação. Implicam algum traquejo prático no campo da participação, para se sair da pura teoria, da mera observação, do rele acompanhamento externo. Exigem conduta participativa declarada, embora jamais cega e obtusa, mas de todos os modos comprometida com mudanças reais. Embora não seja de todo impraticável, tais avaliações são preferentemente conduzidas por pesquisadores sem compromissos governamentais diretos.

Tão necessárias são tais avaliações, quanto complexas e arriscadas, porque é difícil extrair a consciência crítica de quem é ajudado contra quem o ajuda. Daí precisamente o desacerto de acreditar-se na palavra primeira, na expressão externa, no dado direto. Somente nos recônditos da hermenêutica, intensamente participativa, é possível apreender o que de fato é, diferente (e até contrário) do que aparenta ser. Para se atingir esta intimidade do fenômeno, que passa pela intimidade das pessoas, necessita-se tempo de convivência e vivência, até ao ponto em que o pesquisador se torna comparsa de um mesmo destino e já pode falar de tudo como se o problema fosse seu, porque já é seu. Aí pode-se desvendar, por trás da anuência obediente do esmoler, a autodeterminação coibida, a autonomia truncada, a identidade amarrada e, talvez, até um fio de consciência crítica que vai amanhecendo na história. Pode se estabelecer profundo processo educativo, no qual o grupo se descobre capaz de se descobrir, na rota de uma conquista infinita que começa exatamente na pequenez. A história, que parecia sina, se descortina como capaz de mudanças, ainda que pequenas por enquanto. Aprende-se a usar o Estado; não a ele se submeter. Irrompe um rasgo de democracia, que principia em casa, no próprio grupo, à medida que souber se organizar competentemente. Ou se averigua que continua viva, mais do que nunca, a massa de manobra.

4. Por fim – sem ser fim –, voltemo-nos rapidamente para uma avaliação qualitativa de uma instituição qualquer, digamos; de uma universidade, de uma Secretaria de Estado, de uma paróquia, de um clube, etc. Primeiro, será essencial discernir na instituição em foco horizontes acessíveis à avaliação qualitativa, por exemplo: até que ponto está em jogo algum espaço da formação da cidadania, sobretudo da cidadania popular; até que ponto a instituição representa a consolidação de um caminho democrático na sociedade, na região, na comunidade.

Segundo, é mister estabelecer um roteiro de avaliação que permita a exploração aprofundada e convivente do fenômeno participativo, para não se ficar apenas na análise de procedimentos burocráticos. Colocadas assim as coisas, talvez se descubra desde logo que não é o caso de uma avaliação qualitativa propriamente, por mais que possam assomar momentos de interesse. Não se de-

ve inventar qualidade onde não se trata disso.

Terceiro, é importante não confundir avaliação da qualidade técnica institucional com a avaliação qualitativa, em sentido político. Podemos descobrir, através de uma análise organizacional, características de funcionamento adequado da burocracia, ou de conveniência entre meios e fins, ou de eficiência gerencial. Esta não é, porém, a questão essencial que se aloca no plano da eficácia, entendida como a realização adequada do compromisso político histórico da instituição.

Estas considerações induzem a perceber a importância extrema do esforço disciplinado de construir definições claras e transparentes do que se quer, do que se entende por qualidade, do que se pensa ser alternativo. Enquanto qualidade for apenas vislumbrada pela via da exclusão, não é possível arquitetar um tema de avaliação. Fazer algo alternativo não é fazer apenas algo diferente, mas algo qualitativamente diferente.

Enfrentar uma avaliação qualitativa de uma instituição pode ser uma tarefa de criatividade exemplar, até porque a maioria das análises institucionais primam pela mesmice, no sentido dos estudos burocráticos sobre burocracia. Ir além disso, superar a repetição monótona, desafiar a realidade por trás das aparências é o que interessa nesse momento, mas isso não se faz de qualquer modo, se quisermos evitar uma análise qualquer. Não resta dúvidas de que muitas instituições exalam por todos os lados a exigência da qualidade, por mais que sobrevivam no marasmo das quantidades. A universidade é, por exemplo, um caso típico, quando é confundida uma grande universidade com uma universidade grande. Somente a qualidade a salva, porque se trata, no fundo e na essência, de um espaço profundamente sensível da formação da cidadania de elite. Não se trata apenas de informar mão-de-obra especializada; de distribuir diplomas de nível superior, de abarrotar os pátios com alunos, funcionários e professores, mas da qualidade política que aí se gesta. Esta qualidade política também passa pela qualidade formal – anos de estudo, títulos, domínio de instrumentos metodológicos, etc. –, mas é algo muito diferente, que já não depende necessariamente dessas proporções quantitativas. Um professor pode ter todos os títulos e, ao mesmo tempo, ser um canalha consumado em termos de democracia. Avaliar essa dimensão é absolutamente fundamental, por mais que seja um desafio estafante.

Referências bibliográficas

ALBERT, H. *Tratado da razão crítica*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.

- AMMANN, S.B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1980.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- BECK, U. Politische wissenschaftstheorie der risikogesellschaft. In: _____. **Risikogesellschaft; auf dem weg in eine andere moderne**. s.l. Suhrkamp, 1986a.
- _____. **Risikogesellschaft; auf dem weg in eine andere moderne**. s.l., Suhrkamp, 1986b.
- BOFF, C. **Como trabalhar com o povo**. Petrópolis, Vozes/IBASE, 1986.
- BORBA, O.F. & BRANDÃO, C.R. **Investigación participativa**. Montevideo, Instituto del Hombre, 1986.
- BORDENAVE, J.D. & CARVALHO, H.M. **Comunicação e planejamento**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BRANDÃO, C.R., org. **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo, Cultrix, 1986.
- CECCON, C. et alii. **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- CONTRERAS B., E. **Planificación comunitaria**. Quito, CIESPAL, s.d. (Manuales didácticos CIESPAL).
- DEMO P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1980, especialmente o capítulo sobre estruturalismo.
- _____. **Intelectuais e vivaldinos; da crítica acrítica**. São Paulo, ALMED, 1982.
- _____. Avaliação participante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (48): 67-73, fev. 1984.
- _____. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo, ALMED, 1985a.
- _____. **Investigación participante; mito e realidade**. Buenos Aires, Kapelusz, 1985b.
- _____. Planejamento participativo; visão e revisão. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, 9(2):3-22, abr./jun. 1985c.
- _____. Qualidade e participação. In: _____. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo ALMED, 1985d.
- _____. Avaliação qualitativa; um ensaio introdutório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 67(157):571-85, set./dez. 1986a.
- _____. **Mentira científica; satirizando as ciências sociais**. Brasília, INEP, 1986b. mimeo.
- _____. **Participação é conquista; noções de política social participativa**. Fortaleza, Editora UFC, 1986c.
- _____. **Pobreza política**. Brasília, INEP, 1986d. mimeo.
- _____. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, 10(1):25-34, jan./mar. 1986e.
- FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- _____. **Erkenntnis fuer freie menschen**. s.l., Suhrkamp, 1979.
- FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- HABERMAS, J. **Theorie des kommunikativen handelns**. s.l., Suhrkamp, 1981. v.2.

-
- HABERMAS, J. *Die neue Unübersichtlichkeit*. s.l. Suhrkamp, 1985.
- JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- LEVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo, Ed. Nacional, 1970.
- PHILLIPS, D.L. *Abandoning method*; sociological studies in methodology. s.l., Jossey-Bass, 1973.
- PRIETO C., D. *El autodiagnóstico comunitario*. Quito, CIESPAL, s.d. (Manuales didácticos CIESPAL).
- RESENDE, J. *Como se faz a luta de bairros*. Petrópolis, Vozes/IBASE, 1986.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986a.
- . *Opinião pública e debates políticos*. São Paulo, Polis, 1986b.
- WERTHEIN, J. & ARGUMEDO, M., org. *Educação e participação*. Brasília, IICA/MEC, SEPS, 1985.

Recebido em 5 de fevereiro de 1987

Pedro Demo, Ph.D. em Sociologia pela Universidade de Saarbruecken, RFA, é técnico do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA).

This paper presents misusage in qualitative evaluation as it is applied all around, indiscriminately, using common forms of speech, lacking methodologic rigidity. It also considers the need to take into account its feasible virtues as well as its limitations. The article attempts to indicate adequate uses of quality evaluation in defined space of politics quality considering the following principles: it is possible to achieve qualitative evaluation where politics quality is applied; the problem of ideology is a crucial one, but it is possible to use elaborated forms of control to these ideological trends putting them into discussion. In fact, as important as to be in defense of an ideological position it is to keep it in discussion based on well-established points of view. Finally, it brings forward qualitative evaluation practical examples of application in order to offer concrete range of work.

L'article indique quelques abus de l'évaluation qualitative, lorsqu'on prétend l'appliquer à tout, de façon confuse, employant une forme banale du discours, sans aucune rigueur méthodologique, et il considère qu'il faut tenir compte autant de possibles vertus que de limitations. Ensuite, il essaie de tracer les usages adéquats, toujours dans l'espace défini de la qualité politique, détachant les principes suivants: où s'applique la question de la qualité politique, on peut réaliser évaluation qualitative; la question idéologique est foulante, mais c'est possible élaborer manières de son contrôle, non à travers l'éloignement, mais en l'acceptant clairement dans le contexte de discussion; conserver une allure idéologique discutable – à base de sujets fondés – est si impor-

tant comme savoir la défendre. Enfin, il présente quelques exemples pratiques d'application qualitative avec le propos d'offrir horizons concrets de travail.

Este artículo demuestra algunos abusos de la evaluación calitativa, con la intención de aplicar a todo, indiscriminadamente, usándose para ello una forma banalizada de discurso, sin rigor metodológico, e lleva en cuenta, tanto las posibles virtudes, como limitaciones de la evaluación. En seguida intenta trazar usos adecuados de ella, siempre en el espacio definido de la calidad política, destacando los siguientes principios: onde se aplica la cuestión de calidad política, se puede realizar evaluación calitativa; la cuestión ideológica es prioritária, pero es posible elaborar formas de control, no por el distanciamiento y si arrogarse claramente en el contexto de la discutibilidad; tan importante como saber defender una postura ideológica es conservarla discutible, ambasando en argumentos fundamentados. Finalmente, manifiesta algunos ejemplos prácticos de aplicación de evaluación calitativa, con la intención de ofrecer horizontes concretos de trabajo.

Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero *

Fúlvia Rosemberg

Fundação Carlos Chagas

O artigo apresenta e discute dados sobre o nível de instrução e os benefícios por ela proporcionados aos segmentos da população paulista diferenciados segundo a raça e o sexo. O dados são provenientes de tabulações especiais do Censo de 1980, realizadas pelo Departamento de Indicadores Sociais da Fundação IBGE. As informações desvelam que, se as populações masculinas e femininas vêm usufruindo oportunidades educacionais semelhantes, o mesmo não ocorre entre os segmentos raciais, pois a população negra apresenta níveis de instrução muito inferiores aos da branca. Quanto aos benefícios decorrentes do nível de instrução no mercado de trabalho (auferidos em termos de rendimento), observa-se uma tendência à desigualdade mais intensa entre os sexos que entre as raças. Procurando compreender a participação do sistema escolar na fabricação dessas desigualdades, a autora discute o papel desempenhado pelas diferenças observadas na qualidade do ensino e nas trajetórias curriculares. O artigo contém 11 tabelas, 49 referências bibliográficas e uma análise crítica das estatísticas educacionais à luz das diferenças sexuais e raciais.

Introdução

Este artigo tem por objetivo comparar o nível de instrução e os benefícios dela decorrentes, observados entre os segmentos da população que se diferenciam por sexo e raça¹. Trata-se de um estudo preliminar, baseado essencialmente em informações provenientes de tabulações especiais, programadas e elaboradas pelo Departamento de Indicadores Sociais da Fundação IBGE, a partir dos dados coletados pelo Censo Demográfico de 1980.

* Este artigo constitui parte da pesquisa mais ampla **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**, realizada mediante convênio entre a Fundação Carlos Chagas, a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra.

¹ Estamos utilizando a palavra raça no seu sentido sociológico: "uma categoria social constituída pela integração de um conjunto de avaliações produzidas socialmente, em que as pessoas ou grupos – devido às posições reais ou imaginárias que ocupam no sistema social – se consideram como pertencentes a 'raças' adultas" (Ianni, 1966, p.46).

Por se tratar de estudo preliminar, as interpretações que sugerimos no decorrer desse artigo devem ser consideradas apenas como ponto de partida para novas discussões. Tivemos, durante a realização desse trabalho, consciência da complexidade que envolve a comparação entre as raças, quando atuam, de modo nem sempre consciente, posturas contraditórias determinadas por envolvimento afetivos, opções ideológicas e pertinência racial.

O preconceito das estatísticas

No Brasil, diferentemente do que se verifica em outros países, em especial nos E.U.A., a classificação das pessoas se dá pela cor da pele e não por sua origem racial, o que acarreta uma diferenciação entre pretos e pardos, como se tratassem de segmentos raciais diversos.

Esta diferenciação entre pretos e pardos tem sido questionada por estudiosos e militantes do movimento negro, na medida em que cinde o contingente de pessoas de origem africana. Classificar as pessoas pela cor, e não pela raça, separando pretos e pardos, significaria, de certa forma, subdividir uma população que, na verdade, apresenta trajetória e destino sociais bastante semelhantes. Com efeito, a análise dos dados disponíveis permite constatar que os pardos, apesar de, por vezes, em determinados contextos históricos e geográficos, usufruírem melhores condições de vida que os pretos, apresentam trajetórias educacional e econômica mais próxima destes últimos que dos brancos, ou seja, se em determinadas circunstâncias foi possível notar algumas vantagens sociais usufruídas pelos pardos em relação aos pretos, o padrão de distribuição dos dados se equivale para ambos, o que nos permite agrupá-los numa mesma categoria: a dos negros.

Desse modo, no contexto deste trabalho e fazendo eco às propostas do movimento negro e de alguns estudiosos, utilizamos o termo **negro** para denominar o segmento da população classificada pelos censos como preta e parda².

A segunda ordem de questões introdutórias que necessitam ser explicitadas, refere-se ao estado da coleta de dados e das pesquisas sobre a população negra.

Não constitui exagero afirmar que estudos e pesquisas sobre a educação de populações brasileiras têm se caracterizado pela negação da diferença entre as raças (e os sexos) através do silêncio: silencia-se sobre o tema como estraté-

² A bibliografia especializada, como a linguagem comum, escrita e falada, se utiliza de uma grande diversidade de termos e expressões para caracterizar a população negra: pessoa (ou gente) de cor, não-brancos, negros como sinônimos de pretos.

gia de negação da existência de diferenças raciais; reforçando-se, assim, o mito acarinhado pelas populações brancas brasileiras de que vivemos numa democracia racial.

Se, de acordo com o mito, conseguimos a implantação terrestre do paraíso racial, se o povo brasileiro, também de acordo com o mito, é destituído de preconceito racial, por que então diferenciarmos nas estatísticas oficiais o que, em princípio, e de acordo com o mito, é igual? Se a Constituição do País reza, em seu primeiro artigo, que somos iguais perante a lei, independentemente de sexo, classe, raça, religião, por que nos preocuparmos com as diferenças na condição de vida entre negros e brancos?

Reverendo a documentação nacional sobre a população negra, nota-se a persistência do ocultamento das desigualdades raciais, isto é, das vantagens e privilégios da população branca e da discriminação social, econômica e simbólica que sofre a população negra. Assim é que, logo após o ato que a historiografia oficial convencionou chamar de Abolição da Escravatura (13 de maio de 1888), o governo republicano, em 1889 e 1891, em nome de uma faxina no passado da História Pátria, mandou que fossem recolhidos e queimados os documentos sobre a escravidão no Brasil. Essa queima diluiu a memória da história de sofrimento e resistência do povo negro, mas salvou o mito da mansidão do senhor de escravos. Não se trata, porém, apenas de um pecado do passado, pois, salvo exceções, dados oficiais e pesquisas educacionais continuam, na época contemporânea, a silenciar sobre diferenças raciais.

Uma das formas de se detectar a existência, ou não, de discriminação racial no Brasil, seria através da análise de dados coletados pelos organismos oficiais. A nível federal, e tendo uma abrangência nacional, o Brasil dispõe de dois instrumentos para coleta de dados sobre sua população: os recenseamentos gerais e as pesquisas nacionais por amostra de domicílios (PNADs).

Até a presente data, foram realizados nove recenseamentos gerais no Brasil: em 1872, 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980.³ A cada ano, os recenseamentos foram melhorando sua qualidade, tanto no que diz respeito à sensibilidade dos dados, quanto à abrangência das informações coletadas. Assim, por exemplo, se os "Recenseamentos Gerais de 1872, 1890 e 1900 compreenderam apenas o Censo da População", o de 1980 compreende uma lista de cinco censos específicos e mais oito inquéritos especiais (**Recenseamento Geral do**

³ Apesar de ser prevista por lei a realização dos recenseamentos dentro de uma periodicidade decenal, o Recenseamento de 1930 não foi realizado, principalmente por razões políticas. Para uma revisão histórica dos recenseamentos brasileiros, reportar-se à *Metodologia do Censo Demográfico de 1980* (FIBGE, 1983).

Brasil, 1980, volume 1, tomo 4, número 19, p.XI). Paradoxalmente, esta evolução não é perceptível na coleta do quesito cor. De fato, dos nove recenseamentos gerais realizados, apenas seis coletaram informações sobre a cor: os de 1972, 1890, 1940, 1950, 1960 e 1980. O Censo de 1960, apesar de ter coletado essa informação, não a divulgou.

Esta avareza de informações estatísticas, tanto em sua coleta quanto em sua divulgação, tem sido denunciada como estratégia para jogar a questão racial no limbo das discussões sobre prioridade nacionais econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, da mesma forma que temos alertado, no movimento de mulheres, sobre o caráter ideológico e discriminatório da invisibilidade⁴ a que somos relegadas.

A reintrodução da investigação sobre a cor no Censo de 1980 se deu graças à pressão do Movimento Negro e da sociedade civil: "foi (...)uma longa luta para que, no Censo de 1980, mesmo contra a vontade de certos setores do governo e do IBGE, o item cor voltasse a figurar entre as questões pesquisadas pelo Censo" (Beozzo, 1984, p.559).

Algumas vezes, apesar de coletada, a publicação do dado sobre a cor ter sido também vetada por razões políticas e ideológicas. Em 1985, a Fundação IBGE divulgou a publicação **O Lugar do Negro na Força de Trabalho**, resultado de trabalho realizado por Lúcia Elena Garcia de Oliveira, Rosa Maria Porcaro e Tereza Cristina N. Araújo com base nas informações colhidas pela PNAD 76. Este estudo permite que se apreenda a desigualdade racial existente no Brasil, através de dados sobre a situação vivida pelo negro no mercado de trabalho, quanto aos rendimentos, escolaridade, miscigenação. Ora, este trabalho, para ser divulgado, viveu uma longa história: concluído em 1981, teve uma versão mimeografada, que ficou por dois anos na lista de espera da gráfica da Fundação IBGE, sendo publicado somente em 1983. Entretanto, a direção do Órgão não autorizou sua divulgação, permanecendo então, impresso e engavetado por dois anos. Em 1985 foi, finalmente, distribuído, com o mesmo texto, a mesma capa, os mesmos dados; modificaram-se apenas a data de publicação e, obviamente, a direção da Fundação IBGE que, neste momento, não tinha mais porque negar a existência do preconceito racial no País.

Em resumo, seja pelo fato de não terem sido coletadas, ou por não terem sido processadas ou divulgadas, as informações sobre educação de negros no Brasil e no Estado de São Paulo são escassas e fragmentadas.

⁴ Sobre a invisibilidade do negro nas estatísticas oficiais, reportar-se a: Ianni (1980), Beozzo (1984), Carneiro & Santos (1985); sobre a invisibilidade da mulher, ao livro editado por Carmen Barroso (1982) **Mulher Sociedade Estado**.

Os vaivéns da coleta de informações sobre condição de vida dos segmentos raciais não se restringiram a sua incorporação, ou não, nos Censos e nas PNADs, ou à amplitude de sua divulgação. Também a forma como foi investigada a cor da população variou, trazendo um complicador a mais quando se tenta comparar dados originados de duas fontes diversas.

O grave, também, quando se tenta confrontar a instrução ou escolaridade dos segmentos raciais que compõem o povo brasileiro, é que as estatísticas educacionais coletadas pelo Ministério da Educação, através do seu órgão específico – Serviço de Estatística de Educação e Cultura (SEEC) –, não contém informações discriminadas por cor. “É pertinente observar, por outro lado, que as estatísticas criminais apresentam minuciosamente discriminados pela condição étnica os violadores da lei penal. Em face dessa disparidade de critério, é lícito assinalar que, certamente, muito do que se encontra nas estatísticas criminais seria melhor compreendido e mais seguramente remediado se as estatísticas educacionais estivessem igualmente interessadas em assinalar a condição étnica dos que comparecem em seus registros.” (Pinto, 1953, p.147-8).*

É possível, em conclusão, afirmar que a avareza e inconsistência das estatísticas oficiais atuam como:

- fator de escamoteamento da importância numérica da população negra no conjunto da população brasileira;
- fator de fragmentação da identidade racial do negro brasileiro;
- instrumento indispensável no esforço oficial de embranquecimento do país” (Carneiro & Santos, 1985, p.3).

De forma equivalente – mas não com a mesma intensidade que a respeito da cor –, as estatísticas educacionais brasileiras nem sempre divulgam dados discriminados por sexo.

Se analisarmos a incidência de informações discriminadas por sexo nas estatísticas elaboradas pelas fontes oficiais (federais e do Estado de São Paulo), percebemos que sua existência responde a iniciativas circunscritas, não correspondendo a exigências de uma proposta sistemática. Com efeito, a nível federal, a situação é bastante diversa quando se comparam os dados produzidos pelo IBGE e pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura – SEEC.

- a) IBGE. Seja nos Censos Demográficos; seja nas PNADs, as principais tabelas divulgadas sobre educação e instrução contêm sistematicamente informações considerando a variável sexo. Ademais, foram divulgadas, no período, publicações especiais – como o **Perfil Estatístico de**

* Chamamos a atenção para a data de publicação deste texto.

Mães e Crianças no Brasil⁵ – e estudos analíticos – como os **Indicadores Sociais**⁶ – que divulgam não apenas valiosas tabulações especiais, mas ainda contêm análises que se preocupam em caracterizar o especificamente feminino.

- b) SEEC/MEC. As estatísticas publicadas pelo SEEC-MEC, sofreram, a nosso ver, uma deterioração quanto à divulgação de dados relativos à população feminina. Se, em 1980, assinalávamos (Rosemberg et alii, 1982) apenas a perda de informação sobre a participação feminina no ensino superior, o processo de modernização de seus serviços acarretou uma perda de informação sobre a variável sexo para todos os graus de ensino⁷. Nesse sentido, informações discriminadas por sexo, coletadas por esse órgão do Ministério da Educação e Cultura, só se obtêm mediante solicitação específica e com as restrições habituais desse tipo de solicitação: necessidade de elaborar um programa especial, demora no atendimento do pedido, divulgação a um círculo restrito.

Vale a pena voltar a insistir sobre as conseqüências dessa omissão de divulgação dos dados discriminados por sexo e cor. Para o pesquisador esta omissão implica apenas um esforço complementar de busca; mas, para outros usuários dessas publicações (planejador, legislador, executor, militante) – muitas vezes com outra disponibilidade de tempo, outro nível de informação e de preocupação –, tal negligência pode reforçar decisões habituais, deixando de apreender diferenças nas trajetórias escolares de homens e mulheres, brancos e negros, impedindo, assim, a tomada de consciência da discriminação e de decisões adequadas.

Refletindo esta avareza na coleta e divulgação de dados educacionais, as únicas informações de que dispusemos – para o Estado de São Paulo que discrimina, ao mesmo tempo, cor e sexo –, se referem ao nível de instrução e sua relação com os rendimentos auferidos no mercado de trabalho. São estes os dados que discutiremos a seguir, advertindo, porém, que, apesar de nosso enfoque incidir sobre a mulher negra, confrontaremos também os perfis dos segmentos raciais, a fim de contextualizarmos as comparações.

Nível de instrução

De um modo geral, os estudos sobre a instrução da população têm se preocupado com questões mais amplas que aquelas restritas ao sistema escolar,

⁵ FIBGE/UNICEF. *Perfil Estatístico de Mães e Crianças no Brasil*. Rio de Janeiro, IBGE, 1982.

⁶ FIBGE. *Indicadores Sociais*; relatório 1979. Rio de Janeiro, IBGE, 1979.

⁷ Ver, por exemplo, a *Sinopse Estatística* de 1981/1982 (Brasil, 1984).

pois tentam compreender as associações possíveis entre escolaridade e oportunidades no mercado de trabalho. Assumindo, direta ou indiretamente, que a escola capacita ou credencia mão-de-obra, tais estudos correlacionam os níveis de instrução da população com a qualidade de sua participação no mercado de trabalho, vista através dos cargos ocupados e dos rendimentos auferidos.

É nesta perspectiva que a análise comparada dos níveis de instrução das populações branca e negra tem sido usada como apoio empírico para estudos que pretendem compreender e denunciar os mecanismos de discriminação racial que operam através das vias de acesso à mobilidade social. É neste contexto que Hasenbalg analisa taxas de alfabetização e níveis de instrução, pois, para esse autor, "entre outros motivos, a participação no processo educacional é fundamental para negros⁸ e mulatos, já que, em comparação com o grupo branco, a educação constitui um recurso mais importante no processo de mobilidade social" (Hasenbalg, 1982, p. 183).

A partir do Censo de 1960, o nível de instrução das populações tem sido divulgado através de uma tabela que relaciona os anos de estudos a características pessoais (como sexo, idade, localização do domicílio, cor, etc.). O nível de instrução da população brasileira continua extremamente baixo, apesar do avanço percebido na última década: em média, o brasileiro alcança, no transcorrer de sua vida, um nível escolar ligeiramente superior ao 3º ano elementar (3,3 anos de estudos, na população de 5 anos e mais, de acordo com o Censo Demográfico de 1980). O maior desenvolvimento econômico de São Paulo se traduz, também, no fato da população que aqui reside permanecer na escola por um tempo mais longo: 4,2 anos em média (Tabela 1).

Tabela 1 – Média dos anos de estudo, por sexo, na população de 5 anos e mais – Brasil e São Paulo, 1970 e 1980

	1970			1980		
	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M
Brasil	2,4	2,5	2,4	3,3	3,3	3,2
São Paulo	3,7	4,1	3,3	4,2	4,3	4,2

Fontes: Censos Demográficos, 1970 e 1980.

⁸ Hasenbalg utiliza a expressão negro para se referir à população classificada como sendo de cor preta.

No Estado de São Paulo, a comparação entre as cifras de 1970 e 1980 indica, especialmente, uma melhoria das condições de instrução das mulheres. Os melhores níveis escolares são obtidos pelas mulheres de meio urbano e mais jovens. As camponesas de idade, enquanto contingente populacional, não chegam a concluir, em média, 1 ano de escolaridade. É importante destacar o grande número de brasileiras que nunca freqüentaram a escola, ou nela estiveram por menos de 1 ano: em 1980 eram 18 milhões de mulheres brasileiras na população de 5 anos e mais, ou 15 milhões na população de 7 anos e mais (Fonte, Censo Demográfico, 1980).

Apesar da população paulista atingir níveis de instrução superiores aos da média brasileira observamos, aqui, as mesmas distorções apontadas para o Território Nacional: um privilégio das populações urbanas em detrimento das rurais; médias de anos de estudos dos homens superiores às das mulheres em todos os grupos considerados; nível de instrução da população negra inferior ao da branca, também para todos os grupos considerados (Tabela 2).

Em 1980, se os brancos vivendo no Estado de São Paulo, tendo cinco anos ou mais de idade, freqüentavam a escola, em média, 4,6 anos, os negros não atingiam, em média, 3 anos de escolaridade (2,9 anos em média).

Os dados contidos na Tabela 2 permitem que se vislumbre a importância do local de residência na determinação das oportunidades educacionais: a população negra vivendo em meio urbano atinge um número médio de anos de estudos superior ao da população branca vivendo em meio rural (e, obviamente, muito superior ao da população negra em meio rural).

Tabela 2 – Média dos anos de estudos de pessoas de 5 anos ou mais, por cor e sexo, segundo a situação do domicílio São Paulo – 1980

	COR E SEXO														
	BRANCA			PRETA			PARDA			PRETOS + PARDOS*			AMARELA		
	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.	TOTAL	MASC.	FEM.
Urbana	4,8	5,0	4,6	3,0	3,1	2,6	3,1	3,1	3,0	3,1	3,0	3,0	7,0	7,4	6,5
Rural	2,5	2,6	2,5	1,8	1,8	1,5	1,9	2,0	1,8	1,9	2,0	1,8	4,8	5,1	4,5
TOTAL	4,6	4,6	4,6	2,8	2,9	2,8	3,0	2,7	2,6	2,9	3,0	2,8	6,7	7,1	6,4

Fonte: Censo Demográfico de 1980

* Segmento racial negro.

Estabelecendo-se uma hierarquia entre os grupos, de acordo com os anos médios de estudos, observamos que as mulheres pretas vivendo em meio rural são as que tiveram menor tempo de permanência na escola (1,5 anos em média) e que os homens amarelos de meio urbano se situam no extremo oposto (7,4 anos em média).

Os dados que analisamos sugerem que ocorreu, no Estado de São Paulo, uma pequena alteração da tendência que vem sendo observada, ou seja: a de que existiria uma hierarquia sistemática entre pretos e pardos na escala social, os pardos usufruindo sempre posições relativamente melhores que os pretos.

Nossos dados parecem sugerir que os níveis de instrução de pardos não são homogeneamente **superiores aos dos pretos** e que as oportunidades educacionais destes dois segmentos raciais devem ser analisadas em função do local de moradia (zona rural ou urbana) e da variável sexo. Com efeito, os dados da Tabela 2 (referentes ao Censo de 1980) mostram uma identidade da média de anos de estudos para homens pretos e pardos vivendo em zona urbana, porém, uma diferenciação entre mulheres pardas e pretas, sendo estas as que apresentam as menores oportunidades de acesso à escola. Nossa tentativa de explicação dessa tendência se orienta no sentido de considerar que as melhores condições de infra-estrutura urbana, especialmente dos equipamentos educativos, bem como a migração **diferenciada de pretos e pardos**, tendem a nivelar, dentro de um contexto de discriminação racial, as oportunidades educacionais de pardos e pretos.

Nelson do Valle Silva (1980, p.21 e 38), analisando dados do Censo de 1960 relativos à distribuição de renda de homens brancos e negros residindo na Grande Rio de Janeiro, aponta para esta mesma tendência: "os negros⁹ e os mulatos, contrariamente às conclusões mais comuns na literatura, parecem exibir perfis extraordinariamente semelhantes (...). A análise das diferenças dos retornos da escolaridade marca que não só os negros e mulatos têm perfis notoriamente semelhantes, compondo um grupo não-branco claramente diferenciado do grupo branco, mas, ainda, que as únicas pequenas diferenças surgidas na análise parecem apontar para retornos de fato mais altos para os negros do que para os mulatos, contrariamente ao que se espera usualmente".

A comparação entre os perfis educacionais de homens e mulheres residindo no Estado de São Paulo mostra que, apesar das mulheres negras constituírem uma população nitidamente menos instruída que as mulheres brancas, o padrão

⁹ O autor denomina negros o segmento da população que nos Censos, nas PNADs e neste artigo tem sido denominado de preto.

(não a quantidade) de instrução das mulheres se assemelha (Tabela 3): um contingente maior de mulheres que de homens não ultrapassa a barreira do 1º ano de instrução; uma tendência à equalização entre homens e mulheres que cursaram o 2º grau (de 9 a 11 anos de estudos); e uma freqüência maior de homens que ultrapassaram a barreira do vestibular. Assim, dentre as pessoas dos diferentes segmentos raciais que tiveram de 12 a 17 anos de estudos, encontramos a seguinte taxa de feminilidade¹⁰: 44,3% entre os brancos; 47,8% entre os pretos; 45,0% entre os pardos; 45,5% entre os negros¹¹.

Em resumo, apesar da proximidade que vem se observando entre o nível de instrução de homens e de mulheres, persistem diferenças notáveis quando se comparam os segmentos raciais. São as mulheres negras – dentre elas as pretas – que têm enfrentado maiores obstáculos de acesso e permanência no sistema escolar.

Instrução e rendimento

O nível de instrução de uma população tem sido geralmente analisado em associação com sua participação no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, considera-se a escola como uma agência capacitadora ou credenciadora de mão-de-obra, ou “que o nível educacional das pessoas é um dos principais determinantes de sua inserção ocupacional” (Hasenbalg, 1983, p.190).

Uma série de estudos recentes têm apontado para o fato de que o mercado de trabalho não reconhece de forma idêntica o grau de instrução atingido pelos diferentes segmentos da população. Isto é, o certificado de conclusão de um mesmo grau escolar pode acarretar, no fim do mês, *holleriths* diferentes conforme características individuais das pessoas. No Brasil, o fato de que a qualificação educacional beneficia em termos salariais mais a homens que a mulheres já vem sendo denunciado há algum tempo. Por exemplo, os estudos de Gouveia (1980), Rosemberg et alii (1982), Rosemberg & Pinto (1985), Bruschini (1985), Madeira (1984), apontam que as mulheres, mesmo em condições semelhantes de escolaridade, recebem menos do que os homens e que “os diferenciais de salário masculino e feminino são ainda mais acentuados entre trabalhadores de níveis médio e superior de instrução” (Bruschini, 1985, p.52).

Os estudos sobre a situação social do negro brasileiro têm insistido que, se a educação constitui, para este segmento da população, um importante recur-

¹⁰ Taxa de feminilidade: mulheres tendo de 12 a 17 anos de estudos/população total tendo de 12 a 17 anos de estudos.

¹¹ Lembramos que estamos usando o termo negro para significar o segmento racial que no Censo corresponde ao conjunto das pessoas classificadas como pretas ou pardas.

Tabela 3 – Distribuição percentual de pessoas de 5 anos ou mais, por anos de estudo, segundo a situação do domicílio, raça e sexo São Paulo – 1980

SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO E ANOS DE ESTUDO	RAÇA E SEXO											
	TOTAIS			BRANCA			NEGRA			AMARELA		
	T.	H.	M.	T.	H.	M.	T.	H.	M.	T.	H.	M.
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução	22,1	20,6	23,6	19,9	18,4	21,1	30,2	28,2	32,2	12,4	11,0	13,8
1 ano	5,8	6,0	5,6	5,4	5,6	5,2	7,4	7,7	7,2	3,1	3,0	3,1
2 anos	8,0	8,1	7,9	7,5	7,5	7,4	10,0	10,3	9,7	4,1	4,0	4,3
3 anos	10,1	10,1	10,1	9,8	9,7	9,8	11,6	11,8	11,5	5,4	5,2	5,7
4 anos	22,8	23,1	22,5	23,3	23,4	23,2	21,4	22,4	20,3	20,2	18,3	22,1
5 anos	4,2	4,3	4,0	4,1	4,2	3,9	4,6	4,6	4,5	3,0	3,1	2,9
6 anos	3,8	3,9	3,6	3,9	4,0	3,7	3,5	3,5	3,5	3,4	3,7	3,1
7 anos	3,5	3,6	3,4	3,6	3,8	3,5	2,9	2,9	3,0	3,3	3,6	3,0
8 anos	6,3	6,4	6,2	6,9	7,0	6,7	4,1	4,3	3,9	10,5	10,7	10,2
9 anos	1,5	1,5	1,5	1,7	1,7	1,7	0,9	0,8	0,9	2,7	2,8	2,7
10 anos	1,6	1,6	1,5	1,8	1,8	1,7	0,8	0,8	0,8	3,1	3,4	2,9
11 anos	5,4	5,2	5,6	6,3	6,0	6,5	1,7	1,7	1,8	13,7	14,0	13,4
12 anos	0,7	0,7	0,6	0,8	0,9	0,8	0,2	0,2	0,2	2,0	2,0	1,9
13 anos	5,6	0,7	0,6	0,8	0,8	0,7	0,1	0,2	0,1	2,0	2,2	1,8
14 anos	0,8	0,7	0,9	1,0	0,9	1,1	0,2	0,1	0,2	2,3	2,1	2,5
15 anos	1,8	1,9	1,7	2,2	2,3	2,0	0,2	0,3	0,2	5,7	6,1	5,2
16 anos	0,7	1,0	0,3	0,8	1,3	0,4	0,1	0,1	0,0	2,3	3,5	1,0
17 anos	0,3	0,4	0,2	0,4	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,8	1,1	0,5
Anos não determinados	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Sem declaração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
URBANA	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução	20,4	18,8	22,0	18,2	16,7	19,7	28,4	26,4	30,5	13,6	10,1	13,1
1 ano	5,6	5,7	5,4	5,1	5,2	5,0	7,3	7,5	7,1	2,9	2,8	2,9
2 anos	7,6	7,7	7,5	7,1	7,1	7,0	9,8	10,0	9,5	3,9	3,8	4,0
3 anos	9,6	9,6	9,6	9,1	9,0	9,2	11,4	11,5	11,3	5,1	4,8	5,4
4 anos	23,2	23,4	23,0	23,6	23,6	23,6	22,1	23,2	20,9	19,5	17,6	21,5
5 anos	4,4	4,5	4,2	4,3	4,4	4,1	4,9	4,9	4,8	2,9	3,0	2,8
6 anos	4,0	4,2	3,8	4,1	4,3	3,9	3,8	3,8	3,7	3,4	3,7	3,0
7 anos	3,7	3,8	3,6	3,9	4,0	3,7	3,2	3,2	3,2	3,3	3,6	3,0
8 anos	6,8	6,9	6,6	7,4	7,6	7,3	4,5	4,7	4,2	10,5	10,7	10,4
9 anos	1,6	1,6	1,6	1,8	1,8	1,8	0,9	0,9	1,0	2,7	2,8	2,7
10 anos	1,7	1,8	1,7	1,9	2,0	1,9	0,9	0,9	0,9	3,2	3,4	3,0
11 anos	5,3	5,7	6,1	6,9	6,6	7,1	1,9	1,9	1,9	14,5	14,8	14,2
12 anos	0,8	0,8	0,7	0,9	0,9	0,8	0,2	0,2	0,2	2,1	2,2	2,0
13 anos	0,7	0,8	0,7	0,8	0,9	0,8	0,2	0,2	0,2	2,2	2,4	1,9
14 anos	0,9	0,8	1,0	1,1	1,0	1,2	0,2	0,2	0,2	2,5	2,3	2,7
15 anos	2,0	2,1	1,9	2,4	2,6	2,2	0,3	0,3	0,2	6,2	6,8	5,7
16 anos	0,8	1,2	0,4	0,9	1,4	0,4	0,1	0,1	0,0	2,5	3,5	1,1
17 anos	0,3	0,5	0,2	0,4	0,6	0,2	0,0	0,0	0,0	0,9	1,2	0,5
Anos não determinados	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Sem declaração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RURAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução	35,5	33,4	38,0	33,5	31,4	36,0	43,2	40,9	45,9	18,3	17,1	19,6
1 ano	7,7	8,1	7,2	7,6	8,0	7,3	8,4	8,8	7,9	4,3	4,4	4,2
2 anos	11,0	11,1	10,8	10,9	11,1	10,8	11,6	11,9	11,3	6,1	5,8	6,4
3 anos	14,5	14,4	14,6	15,2	15,0	15,4	13,1	13,4	12,7	8,0	7,4	8,6
4 anos	19,8	20,7	18,6	20,9	22,0	19,6	16,0	16,9	14,8	25,2	23,9	26,6
5 anos	2,6	2,7	2,4	2,6	2,7	2,4	2,5	2,5	2,4	3,7	3,7	3,8
6 anos	1,9	2,0	1,8	1,9	2,1	1,8	1,6	1,7	1,6	3,9	4,1	3,6
7 anos	1,6	1,6	1,5	1,6	1,7	1,6	1,2	1,2	1,2	3,2	3,2	3,1
8 anos	2,3	2,4	2,1	2,3	2,5	2,2	1,4	1,5	1,2	9,7	10,6	8,7
9 anos	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	2,7	2,8	2,6
10 anos	0,5	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,2	0,3	0,2	2,7	3,0	2,4
11 anos	1,2	1,3	1,2	1,3	1,4	1,3	0,4	0,4	0,4	7,5	8,6	6,3
12 anos	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,9	0,9	0,9
13 anos	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,9	1,0	0,8
14 anos	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,8	0,8	0,8
15 anos	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0	1,4	1,6	1,2
16 anos	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,6	0,1
17 anos	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,2	0,1
Anos não determinados	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Sem declaração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

so no processo de mobilidade social (Hasenbalg, 1982, p.183); Carneiro & Santos, 1985, p.6), ao mesmo tempo não lhe garante os mesmos benefícios auferidos pelos brancos. De um modo geral, os estudos realizados – que comentaremos a seguir – informam não apenas que a mesmo nível educacional os rendimentos dos brancos são superiores aos dos negros, mas também que o diferencial de rendimentos entre os segmentos raciais se acentua à medida que se eleva o nível de instrução.

Uma equipe do DEISO/IBGE, analisando dados coletados pela PNAD 1976, afirma: “a análise do rendimento médio da força de trabalho por classes de anos de estudo mostra que ele é bastante diferenciado segundo a cor. Para o mesmo nível educacional os negros recebem aproximadamente 40% a 60% do rendimento dos brancos”. (Oliveira et alii, s.d.).

Em outro trabalho, analisando ainda os dados da PNAD 1976, a mesma equipe afirma: “é importante salientarmos que a qualificação educacional tem um retorno desigual para brancos e negros inseridos na força de trabalho. Este diferencial é crescente e se acentua na medida em que aumenta o nível de escolaridade da força de trabalho” (Oliveira et alii, 1985, p.49).

Hasenbalg (1982, p.191) analisando, também, os dados da PNAD 1976, aponta para a mesma discriminação de negros: “qualquer que seja o nível educacional considerado, os não-brancos¹² se concentram mais do que proporcionalmente nos estratos ocupacionais inferiores (...)”. Mais adiante, o autor sugere que “a exposição à discriminação racial na esfera ocupacional cresce junto com o nível educacional dos não-brancos”. As investigações mais completas que encontramos sobre os diferenciais de rendimento entre brancos e negros que atingiram o mesmo nível de instrução foram realizadas por Nelson do Valle Silva. Este pesquisador publicou uma série de textos onde analisou dados, provenientes do Censo de 1960, sobre a população masculina residente na área do Grande Rio de Janeiro (Silva, 1976; 1980), sobre o total das regiões cobertas pela PNAD 1976 (Silva, s.d.) e, também sobre o conjunto do Território Nacional, a partir de tabulações avançadas do Censo de 1980 (Hasenbalg & Silva, 1984). Suas conclusões são idênticas às dos demais autores citados: “não somente os brancos têm retornos iniciais à escolaridade maiores, isto é, uma renda média superior para o nível de nenhuma escolaridade, como também a diferença relativa branco/não-branco¹³ cresce de fato com a elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, enquanto que para indivíduos sem escolaridade, a renda média dos brancos é aproximadamente 19% superior à dos não-brancos, para

¹² Hasenbalg denomina não-brancos o segmento racial negro.

¹³ Nelson do Valle Silva utiliza a expressão não-brancos para referir-se ao segmento racial negro.

indivíduos completando nove anos de escolaridade esta diferença é de 33%" (idem, *ibidem*, p.36).

Discutiremos, a seguir, o impacto do nível de instrução dos diferentes segmentos raciais residindo em São Paulo em seu rendimento médio. Nesta perspectiva, aqui não nos interessará analisar qual a qualificação educacional da força de trabalho, mas sim quais os benefícios, para a população economicamente ativa (PEA), avaliados em termos de rendimento médio, de uma passagem mais, ou menos, longa pela escola. É necessário que se atente, pois, para o fato de que os rendimentos médios, que serão discutidos a seguir, não se referem ao conjunto da população tendo 10 anos ou mais, mas apenas à população economicamente ativa, ou seja, aquela que trabalhou no ano de referência¹⁴.

As tabulações especiais a que tivemos acesso, referentes ao Estado de São Paulo, apontam exatamente para a mesma tendência assinalada nos estudos citados anteriormente: os rendimentos médios obtidos pela população economicamente ativa negra são inferiores aos da PEA branca, mesmo quando se comparam entre si segmentos que atingiram os mesmos níveis de instrução. Isto é, no mercado de trabalho, o diploma de uma pessoa branca vale mais que de uma negra.

Tabela 4 – Rendimento médio das pessoas de 10 anos ou mais, que trabalharam no ano de referência, por grau de instrução e anos de estudos, raça e sexo – São Paulo – 1980

ANOS DE ESTUDOS	GRAU ESCOLAR	BRANCOS*	NEGROS*	REFERENCIAL DE RENDIMENTO N/B**
0 a 3	Primeiro grau	9.051	7.195	79,5
4 a 7	incompleto	12.467	8.864	71,1
8 a 10	Primeiro grau completo	16.204	11.114	68,6
11	Segundo grau completo	25.207	15.940	63,2
12 a 13	Terceiro Grau incompleto	25.114	18.507	73,7
14 e mais	Terceiro grau completo	50.848	31.526	62,0

Fonte: Tabulações especiais do Censo de 1980.

* Rendimentos médios em cruzeiro, desprezados os centavos.

** O diferencial de rendimento foi calculado: rendimento médio dos negros/rendimento médio dos brancos X 100.

¹⁴ Lembramos que a população residente em São Paulo em 1980 tendo 10 anos e mais foi avaliada em 19.327.707 pessoas: destas, 53,0% integram a PEA (10.236.011 pessoas).

Os dados sobre o Estado de São Paulo (Tabela 4) confirmam os estudos anteriormente mencionados, pois mostram que, para todos os níveis de instrução considerados, a população economicamente ativa negra auferiu rendimentos médios inferiores aos da branca e que a intensidade desta diferença tende a aumentar¹⁵, à medida que se elevam os níveis instrucionais: os negros tendo até 3 anos de instrução têm um rendimento médio equivalente a, aproximadamente, 80% do rendimento dos brancos (4/5); os negros possuindo diploma de curso superior (14 anos e mais) têm um rendimento que equivale a 62% do rendimento dos brancos (aproximadamente 3/5).

Os dados que obtivemos junto à Fundação IBGE possibilitam que se aprofunde esta análise, pois previram o cruzamento das variáveis cor e sexo.

Os dados da Tabela 5 mostram que é possível, para cada nível de instrução, estabelecer uma hierarquia de rendimentos médios: homens brancos obten-

**Tabela 5 – Rendimento médio das pessoas de 10 anos e mais que trabalharam no ano por grau de instrução e anos de estudos, segundo a raça e o sexo
São Paulo – 1980**

ANOS DE ESTUDOS	GRAU ESCOLAR	HOMENS		MULHERES	
		BRANCOS*	NEGROS*	BRANCAS*	NEGRAS*
0 a 3	Primeiro grau	10.390	8.334	4.965	4.461
4 a 7	Incompleto	14.554	10.447	6.852	5.483
8 a 10	Primeiro grau completo	19.578	13.267	9.526	7.739
11	Segundo grau completo	32.078	19.692	14.919	10.890
12 a 13	Terceiro grau incompleto	32.326	23.040	14.728	12.361
14 e mais	Terceiro grau completo	66.880	40.014	24.750	20.380
TOTAL		19.530	10.178	9.996	5.680

Fonte: Tabulações especiais do Censo Demográfico de 1980

* Rendimentos médios em cruzeiro, desprezados os centavos.

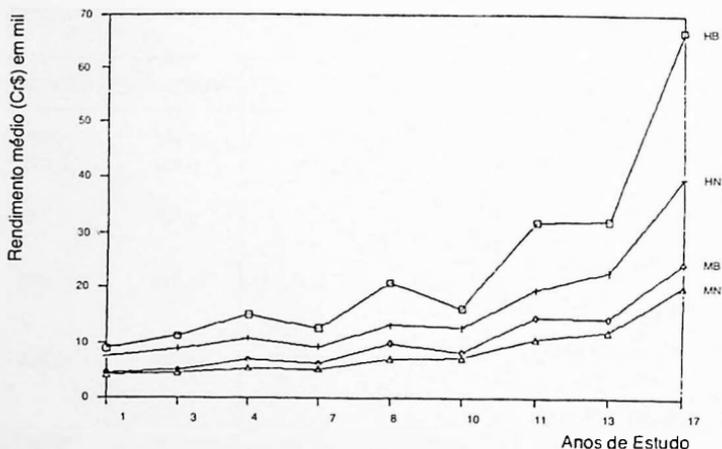
¹⁵ A tendência não é constante para os níveis instrucionais intermediários.

do os melhores níveis, seguidos de homens negros, mulheres brancas e, finalmente, recebendo os piores rendimentos, mulheres negras. Observa-se, então, que mantendo-se constante o nível de instrução, os rendimentos dos homens brancos e negros se aproximam (persistindo, obviamente, o privilégio dos homens brancos) em patamares superiores e o das mulheres brancas e negras (persistindo, também, o privilégio das mulheres brancas) também se aproximam, porém em patamares inferiores. Portanto, o rendimento de mulheres brancas e negras é acentuadamente inferior ao dos homens brancos e negros tendo o mesmo nível de instrução.

As diferenças se tornam mais evidentes ao compararmos as curvas dos quatro segmentos raciais contidos no Gráfico¹⁶.

Na Tabela 6 transcrevemos os diferenciais¹⁷ de rendimento originados da comparação dois a dois dos diferentes segmentos combinados raça/sexo da PEA.

Gráfico 1 – Rendimento médio da população economicamente ativa de 10 anos e mais, por anos de estudo, segundo sexo/raça São Paulo – 1980



Fonte: Tabulações especiais do Censo Demográfico de 1980.

¹⁶ Notar que os intervalos relativos à escolaridade, utilizados neste gráfico, são menores que aqueles contidos na Tabela 5, o que explica o descenso de alguns pontos das curvas.

¹⁷ Os diferenciais de rendimento foram obtidos através da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{rendimento do menor}}{\text{rendimento do maior}} \times 100$$
o que significa que quanto mais próximo de 100, menores as diferenças entre os segmentos comparados; quanto mais distante de 100 maiores as diferenças de rendimento entre os segmentos comparados.

Tabela 6 – Diferenciais de rendimento entre segmento de raça/sexo da PEA tendo 10 anos e mais, por anos de estudos São Paulo – 1980

ANOS DE ESTUDOS	SEGMENTOS RAÇA/SEXO*					
	HN/HB**	MB/HB	MN/HB	MB/HN	MN/HN	MN/MB
0 a 3	80,2	47,8	42,9	59,6	53,5	89,8
4 a 7	71,8	47,1	37,7	65,6	52,5	80,0
8 a 10	67,8	48,7	37,7	71,8	55,6	77,5
11	61,4	46,5	33,9	75,8	55,3	73,0
12 a 13	71,3	45,6	38,2	63,9	53,6	83,9
14 e mais	59,8	37,0	30,5	61,8	50,9	82,3
TOTAL	52,1	51,2	29,1	98,2	55,8	56,8

* Abreviaturas:

HB: Homens brancos

HN: Homens negros

MB: Mulheres brancas

MN: Mulheres negras

** O diferencial foi obtido, para esta coluna, através do cálculo $\frac{\text{rendimento HN}}{\text{rendimento HB}} \times 100$. Para as demais o processo foi isomorfo.

A partir dos elementos contidos na tabela constatamos:

- Os diferenciais de rendimento **mais** acentuados aparecem quando se comparam homens brancos a mulheres negras (MN/HB), fato que se evidencia nos níveis superiores de instrução. No segmento da PEA que atingiu os níveis mais elevados de escolaridade (14 anos e mais) o rendimento das mulheres negras corresponde a apenas 30,5% do rendimento dos homens brancos.
- Os diferenciais de rendimento **menos** acentuados aparecem na comparação entre mulheres negras e mulheres brancas (MN/MB), onde não se observa o aumento progressivo da diferença, à medida que se eleva o nível de instrução.
- Para todos os níveis de instrução, as diferenças de rendimentos entre homens brancos e homens negros (HN/HB) são **menos** intensas que entre homens brancos e mulheres brancas (MB/HB).
- Quando se comparam mulheres e homens dentro de um mesmo segmento racial observamos que os diferenciais são ligeiramente mais acentuados entre os brancos que entre os negros. Assim, as mulheres

brancas obtêm um rendimento médio inferior a 50% dos homens brancos em todos os níveis instrucionais (coluna MB/HB); as mulheres negras obtêm um rendimento ligeiramente superior a 50% daquele recebido pelos homens negros (coluna MN/HN).

Até este ponto da análise não incluímos a discussão sobre as médias gerais de rendimento da PEA, isto porque aí se encontram agrupados todos os níveis de instrução, o que faz pesar sobre a média geral dos rendimentos as diferenças de efetivos encontrados nos diferentes níveis de instrução, ou seja, nesta média geral irão se refletir as diferenças de instrução observadas para os diferentes segmentos raciais da população. Na Tabela 7 transcrevemos o rendimento médio da PEA para o conjunto dos níveis instrucionais.

Tabela 7 – Rendimento médio das pessoas de 10 anos e mais que trabalharam no ano, segundo a raça e o sexo São Paulo – 1980

RAÇA E SEXO	RENDIMENTOS MÉDIOS*
Homens brancos	19.530
Homens negros	10.178
Mulheres brancas	9.996
Mulheres negras	5.680

Fonte: Tabulações especiais do Censo Demográfico de 1980.

* Rendimentos médios em cruzeiros, desprezados os centavos.

Como vimos anteriormente, a população branca (tanto a masculina quanto a feminina), na PEA ou fora dela, é mais instruída que a população negra. Por isto, um número muito maior de brancos que de negros atinge os níveis superiores de instrução que são, também, aqueles que usufruem, em média os melhores rendimentos¹⁸. No caso do homem branco, os dois fenômenos se somam, pois para este segmento, observamos, na PEA, uma associação mais acentuada entre nível de instrução e rendimentos mais vantajosos, aliada a um maior número de indivíduos que atingiram níveis superiores de escolaridade.¹⁹

É por isso que, quando se analisam os rendimentos médios do conjunto da PEA branca masculina (misturando-se, portanto, os diferentes níveis de instru-

¹⁸ Na PEA contavam-se 603.261 brancos (H+M) e 21.851 negros (H+M) tendo 14 anos ou mais de instrução.

¹⁹ Para um total de 668.798 pessoas da PEA, tendo 14 anos e mais de escolaridade, encontramos 373.211 homens brancos (55,8%).

ção), observa-se que não somente atingem patamares superiores, mas também que aumenta a distância que os separa de mulheres brancas e do segmento negro (homens e mulheres).

Entre mulheres negras observamos, também, o mesmo efeito acumulado, só que, desta feita, existiam discriminações e não privilégios: a um benefício menor da instrução se associa uma PEA nitidamente pouco instruída, o que imputa a este segmento da população os piores rendimentos.²⁰

Já a situação de homens negros e mulheres brancas se apresenta de forma contraditória: os rendimentos de homens negros refletem mais intensamente que o das mulheres o retorno da instrução; porém sua PEA é pouco instruída (Tabela 8).

Tabela 8 – Número e porcentagem de homens negros e mulheres brancas de 10 anos e mais na PEA por anos de estudos São Paulo – 1980

ANOS DE ESTUDOS	HOMEM NEGRO	%	MULHER BRANCA	%
0 a 3	803.530	47,0	509.441	22,8
4 a 7	707.490	41,4	800.335	36,8
8 a 10	136.426	8,0	338.406	15,2
11	41.018	2,4	280.396	12,6
12 a 13	7.956	0,5	71.903	3,2
14 e mais	12.440	0,7	230.050	10,3
TOTAL	1.709.389	100,0	2.233.039	100,0

As mulheres brancas vivem situação inversa, pois sua PEA apresenta os melhores níveis de instrução; porém, os melhores níveis de instrução não lhes beneficia, em termos de rendimento, tanto quanto beneficia ao homem negro.

Por tais razões, as médias de rendimento de homens negros e mulheres brancas para o conjunto da PEA era, em 1980, extremamente próxima: Cr\$ 10.178 para homens negros e Cr\$ 9.996 para mulheres brancas. Nota-se, pois, que a superqualificação educacional da PEA feminina não é suficiente para compensar a discriminação salarial a que estão submetidas as mulheres.

²⁰ Dentre as 668.798 pessoas da PEA, tendo 14 anos e mais de instrução, apenas 9.411 (1,4%) eram mulheres negras.

Os dados que acabamos de analisar reforçam, de imediato, comentários já efetuados por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1984, p.42): "Levando-se em conta a diferente posição de mulheres brancas e homens negros como provedores da família e os magros rendimentos com que a mulher negra contribui para a família, é possível concluir que existem fortes disparidades inter-raciais na distribuição familiar de rendimentos."

Os dados que divulgamos não permitem, porém, que se aceite como geral a hierarquia de privilégios que vem sendo divulgada (Hasenbalg & Silva, 1984; Carneiro & Santos, 1985) na ordenação dos quatro segmentos populacionais obtidos através da associação entre raça e sexo: homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras. Com efeito, os dados analisados sugerem que, apesar da igualdade de oportunidade educacionais entre homens e mulheres, e do acesso cada vez maior das brancas aos níveis escolares mais elevados, o mercado de trabalho ainda nos trata como trabalhadoras de segunda categoria.

Porém, esta constatação não é nova: como afirmamos anteriormente, várias autoras já haviam notado tal tendência. Também, já havia sido observada a diferença importante entre os rendimentos de homens negros e mulheres negras, mesmo quando se comparam categorias profissionais entre si (Oliveira et alii, 1983, retomado por Carneiro & Santos, 1985).

Com efeito, Oliveira et alii (1983) no trabalho **Repensando o lugar da mulher negra** afirmam: "homens e mulheres negros compartilham uma situação sócio-econômica adversa na sociedade brasileira em que a raça permanece um princípio classificatório importante. Entretanto, a análise que fizemos de sua inserção na força de trabalho indica a existência de expressivos diferenciais entre homens e mulheres negras o que nos leva a colocar em questão a imagem da mulher negra como sustentáculo da família negra em decorrência de vários fatores, entre eles, de uma suposta inferioridade econômica do homem negro" (p.18).

Quando se tenta compreender como se processa a diferenciação salarial entre os segmentos raciais e os sexos, a despeito da equivalência dos níveis de instrução, a primeira tentativa de explicação proviria do número de horas trabalhadas: negros e mulheres teriam rendimentos inferiores porque trabalhariam um menor número de horas semanais.²¹ Estudos recentes têm mostrado, porém, que não existem diferenças significativas entre a jornada de trabalho de homens

²¹ Este mesmo argumento vem sendo rebatido como justificativa dos menores rendimentos auferidos por jovens (Madeira, 1984, p.36).

e mulheres, de jovens e adultos (Madeira, 1985; Bruschini, 1985).

Obtivemos, também, informações sobre rendimento médio **por hora trabalhada** auferido por negros e brancos ocupados da Grande São Paulo (Pesquisa de emprego..., n.10, 1985, p.18). Diferentemente dos dados que discutimos até aqui, este estudo utiliza como indicador não o rendimento mensal, mas o rendimento por hora trabalhada, o que permite controlar as diferenças eventuais de extensão das jornadas de trabalho.²²

**Tabela 9 – Rendimento médio por hora dos ocupados negros e brancos, segundo o nível de instrução. Grande São Paulo
Período dez/84 – maio/85**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	RENDIMENTO MÉDIO POR HORA (em Cr\$)	
	NEGROS	BRANCOS
TOTAL	2.140	4.580
Analfabetos	1.328	1.453
Sem escolarização	1.505	2.173
1º grau incompleto	1.857	2.470
1º grau completo	2.462	4.136
2º grau incompleto	2.353	3.713
2º grau completo	4.289	6.105
3º grau incompleto	5.043	7.070
3º grau completo	8.715	14.636

Fonte: SEP – Convênio SEADE/DIEESE, apud Pesquisa de emprego..., n.10, 1985, p.18

Os dados transcritos na Tabela 9 mostram, de forma contundente, que mesmo ao se comparar o rendimento auferido por hora de trabalho, não apenas persistem diferenças entre os dois segmentos raciais, como também elas se acentuam à medida que se elevam os níveis de escolaridade.²³

²² Esta mesma pesquisa informa que, dentre os ocupados da Grande São Paulo, os negros trabalham um maior número médio de horas por semana que os brancos. Média das horas semanais trabalhadas: 44,7 entre negros e 43,1 entre brancos; mediana das horas semanais trabalhadas: entre negros 47,7 e entre brancos, 44,8 (dados relativos do período outubro/84 a julho/85; Pesquisa de emprego..., n.10, 1985, p.17).

²³ O texto que acompanha esta tabela tece os seguintes comentários: "De forma geral, a escolaridade afeta igualmente negros e brancos no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à remuneração do trabalho. O aumento da escolaridade deveria implicar maiores possibilidades de mobilidade social. Porém, paradoxalmente, níveis escolares mais elevados não implicam, necessariamente, que o indivíduo negro exerça numa atividade adequada à sua formação ou que receba salário igual ao elemento branco com a mesma formação educacional." (Pesquisa de emprego..., n.10, 1985, p.19).

Os dados contidos na Tabela 9 puderam ser desagregados por sexo. Porém, para que o número de efetivos em cada casela – principalmente entre homens e mulheres negras – não desqualificasse o valor da amostra, optamos por agregar o nível de instrução da população, organizando apenas quatro categorias:

- a) analfabetos;
- b) alfabetizados sem instrução e com 1º grau incompleto;
- c) 1º grau completo e 2º grau incompleto;
- d) 2º e 3ºs graus completos.

A incorporação dos níveis de instrução em categorias mais amplas, apesar de tornar nossos dados menos sensíveis para a captação das diferenças sexuais e raciais, permite que se controle a extensão da jornada de trabalho (Tabela 10).

A Tabela 10 reproduz, em linhas gerais, a mesma tendência observada na distribuição de rendimento médio mensal, isto é, as diferenças de rendimento notadas entre homens e mulheres brancas e negras não podem ser atribuídas à extensão da jornada de trabalho. Os dados fornecidos pela Fundação SEADE, para o período dezembro/84 – maio/85, relativos à Grande São Paulo, sugerem uma situação mais favorável da mulher branca em relação ao homem negro, quando comparados aos dados relativos a todo o Estado de São Paulo, coletados pelo Censo de 1980 (Tabela 5). As diferenças relativas às categorias mais elevadas de ensino se devem, obviamente, à agregação dos níveis de instrução na tabela fornecida pela Fundação SEADE.*

Tabela 10 – Rendimento médio real* por hora dos ocupados negros e brancos, segundo o sexo e o nível de instrução Grande São Paulo – período dez/84 – maio/85

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	RENDIMENTO MÉDIO REAL* POR HORA (EM CZ\$)			
	HN	MN	HB	MB
Analfabetos	6,52	4,09	7,43	4,22
Alfabetizados sem instrução mais 1º grau incompleto	9,15	5,03	12,34	6,30
1º grau completo mais 2º grau incompleto	12,01	7,54	18,87	12,64
2º grau completo mais 3º grau incompleto e completo	25,21	18,40	47,28	24,85
TOTAL	10,36	6,44	22,40	12,85

Fonte: Tabulações Especiais SEP – Convênio SEADE/DIEESE.

* Rendimento médio real calculado em cruzados. Base para transformação: março 1986.

* Agradecemos à Fundação SEADE, em especial a Sílvia Mancini, a elaboração das tabulações especiais que permitiram a construção dessa tabela.

A persistência de diferenças de rendimento entre homens e mulheres, brancos e negros, tem sido atribuída, exclusiva ou principalmente, às discriminações que sofrem estes segmentos populacionais no mercado de trabalho. Cristina Bruschini, em seu livro **Mulher e Trabalho**, aponta a segregação ocupacional, imposta pelo mercado de trabalho, como um dos fatores responsáveis pelas diferenças salariais observadas entre os sexos: "Na medida em que a procura de mão-de-obra feminina se restringe a um pequeno número de empregos, enquanto a oferta de trabalhadoras tende a crescer, os salários femininos continuam a ser proporcionalmente menores do que os dos homens, porque há grande quantidade de mão-de-obra concentrada em pequeno número de 'trabalhos de mulher' que, por sua vez, são os de menor prestígio, porque refletem a posição do sexo feminino na sociedade" (Bruschini, 1985, p.50-1). Mais adiante, baseando-se no texto de Paulo de Tarso Paiva, a autora complementa: "Além da segregação ocupacional, outros fatores podem ter papel importante para explicar a discriminação salarial. O menor acesso da mulher a cargos de chefia e supervisão; seu menor poder reivindicativo, consequência direta de um processo de socialização que visa fazer das mulheres seres dóceis e submissos; a menor tradição político-sindical das atividades terciárias, nas quais elas se concentram, em comparação com as da indústria de transformação" (Paiva, 1980, apud Bruschini, 1985, p.51).

Os estudos de Nelson do Valle Silva também se orientam no sentido de interpretar as diferenças de salário entre brancos e negros à luz das discriminações raciais efetuadas pelo mercado de trabalho. Nas conclusões de seu trabalho sobre homens negros residentes na Grande Rio de Janeiro, o autor afirma: "Essas observações têm algumas implicações teóricas e práticas. Embora inferências a partir de dados do período sejam bastante arriscadas, os dados não dão suporte à hipótese de que o investimento em educação para os não-brancos²⁴ possa remover os obstáculos a eles impostos. Pelo contrário, parecem indicar que, pelo menos a curto prazo, enquanto essas **estruturas de mercado**²⁵ forem mantidas, os aumentos do nível educacional dos não-brancos podem induzir a um aumento nos diferenciais raciais de renda, uma vez que se observou que esses diferenciais aumentam à medida que aumenta o nível de escolaridade. Portanto, as perspectivas de igualdade racial no Brasil parecem ser bastante remotas, fato que é reforçado pela extraordinária resistência do mito da 'democracia racial'." (Silva, 1980, p.43).

²⁴ O autor utiliza a expressão não-brancos para se referir ao segmento racial negro.

²⁵ O grifo não consta do original.

A nosso ver, as análises referidas são parciais na medida em que imputam, exclusivamente, os diferenciais de rendimento a mecanismos discriminatórios do mercado de trabalho. Nossa proposta de interpretação sugere que se considere, também, a atuação do sistema escolar e suas articulações com o mercado de trabalho. Neste sentido, lembramos, que a escola freqüentada pelo branco e pelo negro, pelo homem e pela mulher não é a mesma, da mesma forma que a escola freqüentada pelo rico não é a mesma que o pobre freqüenta. Ou seja, um mesmo nível de instrução pode esconder trajetórias escolares diversas, tanto no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido quanto aos ramos de ensino seguidos. Rosenberg (1981), analisando escolas da rede estadual situadas na Grande São Paulo, verificou que aquelas que atendem à "população carente" tendem a ser "escolas carentes", isto é, escolas que não oferecem condições para que as aprendizagens ocorram adequadamente.²⁶ Os dados que obtivemos junto a Fundação IBGE sobre as escolas freqüentadas por alunos brancos e negros sugerem tendência semelhante: o alunado negro tende a freqüentar, mais intensamente que o branco, escolas públicas e particulares de pior qualidade. Os alunos brancos estariam sendo, portanto, melhor preparados pelo sistema de ensino, o que lhes possibilitaria desempenho mais competitivo no mercado de trabalho. Neste sentido, nossa interpretação se aproxima, **até certo ponto**, da análise efetuada por Cláudio de Moura Castro em sua réplica ao estudo já mencionado de Nelson do Valle Silva (1980), quando afirma: "Os diferenciais de renda que o autor sugere tratar-se de 'discriminação' encontrariam outra explicação. O mercado remunera diferentemente pessoas com níveis de escolaridade diferentes, ao mesmo tempo que capta também diferenças na qualidade do processo educativo não medidas pela mera contagem de anos de permanência na escola. A ser verdadeira nossa explicação alternativa (...) as implicações de política são fundamentalmente diferentes. A fonte das disparidades não estaria em um mercado de trabalho que condicionaria à raça a ocupação e a renda, mas sim na incapacidade de o sistema educacional neutralizar as diferenças sociais nas famílias dos alunos." (Castro, 1980, p.1006).

Nosso acordo com Cláudio de Moura Castro ocorre em dois planos: no primeiro, ao considerar que as discordâncias de interpretação não refletem uma nova querela de capela, mas acarretam ênfases políticas diversas, pois, quando

²⁶ Maria Malta Campos (1982, p.341), em sua pesquisa sobre a luta por educação elementar em dois bairros da periferia de São Paulo, também constata que "a escola é apenas aparentemente única. Na realidade, ela encobre vários percursos possíveis, que são mantidos através de diversos mecanismos, os quais, apesar de considerados como 'ineficiências' ou 'desajustes', são parte integrante do sistema de ensino de uma sociedade de classes".

se focaliza a escola como instância incapaz de neutralizar diferenças, resgata-se, ao mesmo tempo, sua responsabilidade no processo de gestão de competências (e rendimentos) diferenciadas; no segundo, quando se atribui ao ensino formal uma participação na formação de clientela diferenciadas que competirão, em desigualdade de condições, frente às maiores ou menores oportunidades do mercado de trabalho.

A divergência de interpretação aparece, porém, quando Cláudio de Moura Castro absorve as discriminações raciais às “diferenças sociais das famílias dos alunos”: o sistema escolar além de não neutralizar as diferenças sociais não neutraliza as diferenças raciais do alunado, pois, a nível sócio-econômico equivalente, o alunado negro apresenta maiores índices de exclusão e repetência escolar, além de freqüentar escolas de pior qualidade que o alunado branco.

Até o presente momento, procuramos compreender a participação da escola na produção de candidatos mais, ou menos, competentes para o processo de seleção que ocorre no mercado de trabalho. Isto é, tratamos da qualidade do ensino. Porém, o sistema escolar participa da preparação (ou credenciamento) de mão-de-obra diferenciada (que usufruirá rendimentos diferenciados) também através da diferenciação de trajetórias escolares. Homens e mulheres, negros e brancos tendem a apresentar trajetórias escolares diversas.

Em estudos anteriores²⁷, apontamos, enfaticamente, que a discriminação educacional a que estão submetidas as brasileiras mudou de rumo: ela não se efetua mais através do impedimento às mulheres de ascenderem ao sistema educativo, mas se transferiu para seu interior, pois, apesar do avanço notável de acesso à escolaridade, persistem diferenças fundamentais nas trajetórias educacionais de homens e de mulheres. Analisando-se a distribuição dos sexos pelos ramos de ensino que o sistema escolar oferece – em todos os níveis escolares – observa-se uma configuração semelhante à dos guetos sexuais detectados no mercado de trabalho: homens tendem a seguir (em todos os níveis escolares) ramos técnicos e científicos; mulheres, ramos ligados às ciências humanas, letras e às disciplinas da área de saúde. “Podemos concluir, então, que o ensino formal, em seus diversos níveis, apesar da igualdade constitucional de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas, vem atuando no sentido de segregar os sexos por ramos e áreas do conhecimento.” (Rosemberg & Pinto, 1985, p.72).

Esta segregação educacional que se observa entre os sexos parece-nos uma participação eficiente da escola na manutenção de privilégios e discrimina-

²⁷ Ver Rosemberg et alii (1982) e Rosemberg & Pinto (1985).

ções no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que cria uma armadilha confortável para as mulheres. Sendo dadas e mantidas as condições atuais, nada mais estratégico, a nível individual que, tendo a possibilidade de freqüentar a escola, a "opção" feminina seja por cursos flexíveis (nas áreas de humanas, letras e afins), cursos que, por sua generalidade, não tecnicidade, não especialidade, permitam um leque múltiplo de opções profissionais, mesmo que elas impliquem em subemprego ou desempenho de uma função não equivalente àquela para a qual a escola as preparou.

Por exemplo, um diploma de curso vinculado às ciências humanas possibilita múltiplas entradas no mercado de trabalho que, por sua não especialidade e pela grande disponibilidade de mão-de-obra, constituem, igualmente, entradas que prevêm pior remuneração que aquelas adscritas a uma formação técnica. Na medida em que o futuro profissional é incerto, que as barreiras interpostas pelo mercado de trabalho e pela vida familiar são concretas, procurar cursos que permitam a aquisição de competências polivalentes parece-nos demonstrar o exercício de um poderoso senso de realidade: entre um baixo salário e o desemprego pleno, a primeira "opção" parece-nos merecer a qualificação de estratégia adequada de sobrevivência.

Resta-nos saber se esta "armadilha confortável" articulada entre o sistema escolar e o mercado-de-trabalho também foi armada para os homens negros. Isto é, seria importante sabermos se os homens negros e brancos apresentariam trajetórias escolares diversas. Apesar de nossos insistentes esforços de busca, pouca ou quase nenhuma informação obtivemos quanto aos ramos de ensino freqüentados pelos segmentos raciais. Analisamos, a seguir, os frágeis indícios que detectamos exclusivamente para o ensino superior²⁸.

No contexto deste artigo, diante dos recursos materiais e do tempo de que dispúnhamos, procuramos coletar a informação sobre ramos de ensino superior freqüentados por conselheiros, conselheiras e seus familiares pertencentes aos Conselhos da Condição Feminina e da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. Apesar do pequeno número de respondentes e do caráter absolutamente exploratório deste levantamento, os dados nos pareceram suficientemente sugestivos para serem incluídos aqui.

²⁸ A pesquisa coordenada por José Augusto Dias sobre ensino médio e estrutura sócio-econômica, apesar de conter dados desagregados por cor sobre os ramos de ensino médio, não contém informações sobre os sexos (Dias et alii, s.d., p.102-4).

**Tabela 11 – Ramos do ensino superior segundo
Conselheiros(as) e familiares dos conselhos
da condição feminina e da comunidade negra. São Paulo**

CURSO SUPERIOR	RAÇA/SEXO (EM%)			
	HN	HB	MN	MB
Engenharia	10,0	27,3	–	–
Direito	20,0	27,3	6,7	21,1
Medicina	–	13,6	–	5,3
Odontologia	–	–	6,7	–
Administração, Economia, Ciências contábeis	35,0	22,7	6,7	5,3
Ciências humanas, sociais e letras	10,0	4,5	73,3	47,4
Ciências exatas e biológicas (com exceção de medicina)	10,0	4,5	–	10,5
Outros e múltiplos	15,0	–	6,7	10,5
TOTAL	100,0 (20)	100,0 (22)	100,0 (15)	100,0 (19)

As informações transcritas na tabela anterior sugerem tendências interessantes, pois seria quase possível organizarem-se dois perfis antagônicos: de um lado, o perfil dos homens brancos, com maior incidência de universitários nos ramos que encaminham para profissões liberais; de outro, das mulheres negras, com maior incidência de universitárias que frequentaram cursos oferecidos pelas faculdades de letras, ciências humanas e sociais e que desembocam, majoritariamente, no exercício do magistério.

Entre estes dois extremos, ora se aproximando do perfil do homem branco, ora se aproximando do perfil da mulher negra, parecem se situar as trajetórias de homens negros e mulheres brancas. Dentre os ramos de ensino superior frequentados pelos homens negros vale a pena destacar os cursos de ciências

administrativas, econômicas e contábeis, cursos que parecem desempenhar, para este segmento, a mesma função que as ciências humanas, sociais e letras oferecem às mulheres: abrir um leque relativamente aberto de possibilidades no mercado de trabalho.

Insistindo, novamente, sobre a extrema fragilidade dos nossos dados, consideramos que abrem pistas para que se tente compreender o que existe por trás das categorias censitárias “anos de estudos” e, a partir daí, se possa resgatar a co-responsabilidade do sistema escolar na manutenção das discriminações raciais. Claro está que não assumimos que a escola obriga os segmentos populacionais a seguirem tais ou quais carreiras²⁹: claro, também nos parece, que a margem de liberdade dos(das) estudantes para optarem por tais ou quais carreiras é delimitada pelo processo de socialização que sofreram. Homens negros, mulheres brancas, mas principalmente mulheres negras são preparadas pelas instituições sociais – pela escola, inclusive – para assumirem o que é possível. “Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspiração do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra de uma auto-imagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representação populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência de evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente, de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para as pessoas de cor” (Hasenbalg, 1982, p.91). A estas observações de Carlos Hasenbalg acrescentaria apenas o reforço exercido pelo sistema escolar na perpetuação das discriminações raciais.

Com relação ao sexismo, uma plêiade de estudos relativamente recentes em psicologia vem sugerindo que a socialização diferencial dos sexos, reservando à mulher um papel expressivo e ao homem um papel instrumental, acar-

²⁹ Um encaminhamento seletivo do sistema de ensino, a nível de 2º grau, é passível de ser detectado: as escolas públicas, principalmente frequentadas por negros, além de raras nos bairros de maior densidade da população negra, não oferecem as mesmas opções profissionalizantes que as escolas particulares. Vide Franco (1983).

reta limitações nas expectativas e motivações femininas quanto a seu desempenho na vida adulta.

O impacto que causaram as constatações de Horner (1968) sobre o medo do sucesso, presente e comum entre mulheres inteligentes, indica o quanto ainda somos ignorantes sobre os mecanismos psicológicos profundos, conseqüentes a uma socialização dividida entre a maternidade e o trabalho profissional, que constituem freios formidáveis à vontade de inovação. A absorção, melhor seria mesmo dizer a impregnação, deste modelo tradicional e ambíguo se efetua para além dos muros domésticos, estando presente na rua, na igreja, nos meios de comunicação, na escola.

A atuação da escola como reprodutora da ideologia dominante tem sido freqüentemente denunciada por todos aqueles que visam à construção de uma sociedade democrática. No campo específico da reprodução de modelos sexistas, a bibliografia vem demonstrando pouco a pouco as engrenagens escolares responsáveis pela transmissão de modelos de papéis sexuais bipolarizados. Tem-se, então, informação sobre a existência de padrões sexistas na interação entre professores e alunos, que, mesmo sendo de natureza inconsciente, não apenas refletem os valores discriminatórios da sociedade abrangente, mas também se originam da própria cultura escolar (...). Tem-se encontrado, também, fortes indícios da existência de discriminação contra a mulher nos currículos e materiais didáticos utilizados em todos os níveis escolares, desde o pré-primário até a universidade” (Rosemberg et alii, 1982, p.59-61).

Resgatar a responsabilidade da escola na fabricação do “lugar do negro” e do “trabalho de mulher” não significa ignorar a parte que cabe a outras instituições na manutenção de desigualdades sociais. Mas significa trabalhar para que nosso sistema de ensino se oriente no sentido de “neutralizar” as diferenças econômicas, sexuais e raciais. Se é verdade que o sistema escolar não é uma ilha, também é verdade que não é neutro. Modificações substanciais significando igualdade de oportunidades educacionais não se esgotam na expansão das matrículas ou na extensão da obrigatoriedade escolar. Educação igualitária, hoje, seria aquela que, assumindo a existência de discriminação econômica, racial e sexual também se propusesse a uma ação mobilizadora.

Referências bibliográficas

- BARROSO, Carmen L. de Melo, org. **Mulher, sociedade e Estado no Brasil**. São Paulo, Brasiliense/UNICEF, 1982.
- BEOZZO, José Oscar. **Situação do negro na sociedade brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1984.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEEC. **Sinopse estatística da educação básica 1981/1982/1983**. Brasília, 1984.
- BRUSCHINI, Cristina. **Mulher e trabalho**: uma avaliação da década da mulher; 1975 a 1985. São Paulo, Nobel, 1985.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. São Paulo, USP, 1982. tese (doutorado).
- CARNEIRO, Sueli & SANTOS, Thereza. **Mulher negra**. In: CARNEIRO, Sueli et alii. **Política governamental e a mulher**. São Paulo, Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- CASTRO, Claudio de Moura. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil - comentário. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, 10(3):1001-6, dez. 1980.
- COSTA, Albertina de Oliveira et alii. Pesquisa sobre mulher no Brasil; do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (54):5-15, ago. 1985.
- DIAS, José Augusto et alii. **Ensino médio e estrutura sócio-econômica**. São Paulo, USP, s.d.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52):35-49, fev. 1985.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O ensino de 2^o grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (47):18-31, nov. 1983.
- FUNDAÇÃO IBGE. **Censo demográfico**: Brasil. Rio de Janeiro, 1970.
- . **Censo demográfico**: 1980 - Brasil. Rio de Janeiro, 1981.
- . **Indicadores sociais**: relatório 1979. Rio de Janeiro, 1979.
- . **Metodologia do censo demográfico**: n^o 4. Rio de Janeiro, 1983.
- . **Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil**: características sócio-demográficas 1970-1977. Rio de Janeiro, 1982.
- . **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**; 1976 - Brasil. Rio de Janeiro, 1978.
- . **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**; 1982 - Brasil. Rio de Janeiro, 1983.
- . **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**; 1982 - São Paulo. Rio de Janeiro, 1983.
- . **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**; 1983 - Brasil. Rio de Janeiro, 1984.
- . **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**; 1983 - São Paulo. Rio de Janeiro, 1984.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem social, escolaridade e ocupação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (32):3-30, fev. 1980.
- HASENBALG, Carlos A. 1976: as desigualdades raciais revisitadas. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. p.179-97 (Ciências sociais hoje, 21).
- . Raça, classe e mobilidade. In: GONZALES, Lélia & HASENBALG, C.A. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.
- & SILVA, Nelson do Valle. **Industrialização, emprego e estratificação so-**

- cial no Brasil.** Rio de Janeiro, IUPERJ, 1984.
- IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- _____. Negritude e cidadania. **Cadernos PUC**, São Paulo (2):11-36, mar. 1980.
- LEWIN, Helena et alii. **Mão de obra no Brasil: um inventário crítico.** Petropólis, Vozes, 1977.
- MADEIRA, Felícia. **A integração trabalho-escola na vida do menor.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (15):141-4, dez. 1975.
- _____. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (15):21-36, dez. 1975.
- OLIVEIRA, Lucia E.G. de et alii. **Aspectos da situação sócio-econômica de brancos e negros no Brasil.** Rio de Janeiro. IBGE/DEISO, s.d.
- _____. **Repensando o lugar da mulher negra.** São Paulo, ANPOCS, 1983.
- _____. **O lugar do negro na força de trabalho.** Rio de Janeiro, IBGE, 1985.
- PESQUISA DE EMPREGO E DESEMPREGO NA GRANDE SÃO PAULO. São Paulo, DIEESE/SEADE, n.9, jun./ago. 1985; n.10, jul./set. 1985.
- PINTO, L.A. Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança.** São Paulo, Ed. Nacional, 1953.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Avaliação da década da mulher no Brasil: 1976-1985.** Rio de Janeiro, 1984.
- REZENDE, Jorge de & DIAS, Vera Regina de Souza. Análise da relação "educação-ocupação" de acordo com algumas características demográficas. In: FUNDAÇÃO IBGE. **Encontro brasileiro de estudos populacionais.** Rio de Janeiro, Diretoria de Divulgação; 1976. p.370-84.
- ROSEMBERG, Fúlvia et alii. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986. 2v.
- _____. **A educação da mulher no Brasil.** São Paulo, Global, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia & PINTO, Regina P. **A educação da mulher.** São Paulo Nobel, 1985.
- ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais.** São Paulo, PUC, 1981. tese (mestrado)
- _____. et alii. 24 horas na vida de uma mulher. **Revista ANDE**, São Paulo (4):18-21, 1982.
- SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho.** São Paulo, Brasiliense, 1980. 122p.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SILVA, Nelson do Valle. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, 10(1):21-44, abr. 1980.

SILVA, Nelson do Valle. **Up dating the cost of not being write in Brazil.** Rio de Janeiro, s.ed., s.d. mimeo.

UNESCO. **Mujer y educación: desigualdades educativas en America Latina y el Caribe.** Santiago de Chile, 1984.

Recebido em 25 de maio de 1987

Fúlvia Rosemberg, Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

This article presents and discusses data on instruction level and benefits it brings to segments of population in the state of São Paulo according to the difference in race and sex. These data derive from special tabulations accomplished at the Departamento de Indicadores Sociais of Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística during the 1980 Census. Information shows that, if male and female population are taking advantage of similar educational opportunities, the same does not occur between racial segments for negro population presents more inferior instruction levels than those of the white. As for the benefits resulting from instruction level in labor market (wages), a tendency towards more accentuated differences between sexes and races is observed. Attempting to understand the partnership school system has in these differences, the authoress discusses the role played by these differences observed in teaching quality and curricular paths. This paper presents 11 tables, 49 bibliographic references and a critical analysis of education statistics considering sex and race differences.

L'article a comme but présenter et discuter les données sur le niveau d'instruction et les bénéfices y compris, observés parmi les couches de la population de São Paulo, qui diffèrent selon la race et le sexe. Les données sont venues du Cense de 1980, travaillées par le Departement d'Indicateurs Sociaux de la Fondation IBGE. Les informations révelent que, si les populations des hommes et des femmes jouissent des chances éducatives analogues, la même chose n'est pas vraie parmi les couches raciales, une fois que la race noire présente des niveaux d'instruction bien au-dessous des niveaux d'instruction de la race blanche. Sous le point de vue des bénéfices qui coulent du niveau d'instruction dans le marché de travail, on observe une tendance à l'inégalité plus profonde entre les sexes qu'entre les races. En cherchant de comprendre la participation scolaire dans la production de ces inégalités, l'auteur discute le rôle joué par les différences observées dans la qualité de l'enseignement et dans les chemins curriculaires. L'article contient 11 tables, 49 références biblio-

graphiques et une analyse critique des statistiques éducatives à la lumière des différences de race et de sexe.

El artículo tiene como objetivo presentar y discutir datos sobre el nivel de instrucción y los beneficios de ella decorriente, constatados entre los sectores de la población de São Paulo que se distinguen según la etnia y el sexo. Los datos son provenientes de la computación especial del Censo de 1980, realizada por el Departamento de Indicadores Sociales de la Fundación IBGE. Las informaciones esclarecen que, si las poblaciones masculinas y femeninas vienen teniendo oportunidades educacionales iguales, lo mismo no ocurre entre los sectores étnicos, puesto que la población negra presenta niveles de instrucción muy inferiores a los de la blanca. En lo que se refiere a los beneficios decorrientes del nivel de instrucción en el mercado de trabajo (logrados en lo que se refiere al rendimiento), se há constatado una tendencia a la desigualdad más intensa entre los sexos que entre las etnias. Buscando comprender la participación del sistema escolar en la fabricación de esas desigualdades, la autora discute el rol de las diferencias constatadas en la calidad del ensino y en las trayectorias curriculares. El artículo contiene 11 tablillas y 49 referencias bibliográficas y un análisis crítico de las estadísticas educacionales teniendo en cuenta las diferencias sexuales y étnicas.

Educação de adultos: necessidades e políticas – agenda para um debate*

Juan Eduardo Garcia-Huidobro

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

Este ensaio oferece uma perspectiva abrangente das tendências em educação de adultos na América Latina. Tomando por base a revisão da literatura sobre o tema, de 80 para cá, examina políticas, estratégias e programas, numa abordagem de nível macro, sem deter-se mais detalhadamente em situações de cada país. Leva em consideração dados estatísticos expressivos, como taxas de analfabetismo da população envolvida pelos programas, taxas de evasão e regressão, além de gastos. Num enfoque progressista, analisa alternativas propostas à educação de adultos, particularmente das populações marginalizadas do campo e de periferias urbanas da América Latina.

Introdução

Os últimos anos têm sido particularmente fecundos em literatura sobre educação de adultos na América Latina. Desde 1980, diversas reuniões como esta vêm convocando educadores, pesquisadores e políticos para um intercâmbio de pontos de vista e de análises. Vários livros têm sido editados, reunindo a produção de pesquisadores, assim como relatos e informes de variadas experiências na região começaram a ser publicados. Mais recentemente, em função da Quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, convocada pela UNESCO e realizada em Paris, em março deste ano, efetuou-se um interessante trabalho de síntese, com o objetivo de realçar tendências, dar o balanço dos resultados obtidos e aquilatar os desafios ainda abertos. Especialmente significativos nesse esforço para caracterizar a situação da educação de adultos na América Latina foram os trabalhos apresentados à Consulta Técnica Regional sobre Educação de Adultos na América Latina e Caribe, organizada pela UNESCO/DREALC e realizada em Havana, em setembro de 1983, assim co-

* Trabalho elaborado para o Seminário Internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos, promovido pelo MEC, através da SEPS e do MOBREAL, no Rio de Janeiro, de 20 a 22 de novembro de 1985. Traduzido do espanhol pelo Professor Jader de Medeiros Brito.

mo a Reunião Regional sobre o tema, promovida pela OEA e CREFAL em São José, novembro de 1984.

O propósito deste trabalho é destacar algumas constatações reiteradas nesses esforços de síntese, para submeter à discussão alguns dos questionamentos que a educação de adultos (EDA) enfrenta na região.¹

É indispensável iniciar com uma advertência que me obriga a ser cauteloso com o que vou dizer e obriga os senhores a ficarem desconfiados com o que vão ouvir. Uma primeira constatação, que perpassa quase todos os trabalhos mencionados e que constitui uma inferência comum aos trabalhos dedicados especificamente ao tema da pesquisa sobre a EDA, é que esta pesquisa é escassa, nem sempre de boa qualidade e que deixa à margem muitos aspectos centrais dos processos de EDA na região (Gajardo, 1980; De Schutter, 1980; Schmelkes, 1982; Ochoa & García-Huidobro, 1982; Vio, 1983). Estamos, portanto, arriscando opiniões em torno de realidade apenas parcialmente conhecida.

1. O conceito de educação de adultos na América Latina

Não é meu propósito aqui delinear a evolução histórica do conceito de educação de adultos na América Latina. Desejaria somente chamar a atenção para três notas características da EDA na região, freqüentemente registradas pelos autores que têm examinado o tema.

- a) Se a educação de adultos pode revelar-se, em outras latitudes, como uma resposta a profundas transformações culturais que tornam insuficiente ou obsoleto o conhecimento transmitido pelo sistema escolar, **ela se define, na América Latina, por sua relação com a pobreza**. Trata-se de uma forma de educação familiar aos setores pobres, em que as pessoas ou são analfabetas ou tiveram um acesso muito limitado à escola;
- b) Decorre dessa afirmação que, durante os últimos quarenta anos, os diversos discursos pedagógicos sobre a EDA na América Latina hajam insistido numa **educação de adultos ligadas às prementes necessidades vitais dos adultos**;
- c) Na base desse discurso pedagógico – relativamente contínuo e unitário – tem-se assistido durante estes anos a uma discussão que deu ênfase a uma **crítica ideológica e política da EDA**, por, sobretudo, haver

¹ Foi efetuada uma revisão bibliográfica parcial, considerando apenas trabalhos que analisam o problema numa ótica regional e editados a partir de 1980.

distinguído nela um intuito de preservação e manutenção de uma sociedade injusta à qual se pretende incorporar os setores populares.

Detenhamo-nos brevemente em cada um desses propósitos para demarcar, em conexão com eles, alguns problemas que desenvolveremos a seguir:

1.1. Tem-se anotado, com perspicácia e veemência, que a percepção da EDA a partir da realidade da pobreza na América Latina – verificando que o analfabeto é também o indigente, o explorado, o excluído de qualquer participação social – a transforma num imperativo ético (Nagel & Rodriguez, 1982; Latapí, 1984). “O sentido profundo que a EDA encerra no aqui e agora de nossos países é um sentido de justiça. Não é possível coexistir com um processo histórico de dimensões dramáticas que condena milhões de seres humanos à pobreza, sem nos sentirmos interpelados por esses pobres.” (Latapí, 1984, p.28).²

É possível alguém imaginar a EDA como uma necessidade para um curto período de tempo. Na realidade, ela nasce muito ligada à idéia de compensar temporariamente um déficit dos sistemas educativos. Hoje, após inegáveis esforços empreendidos para estender a cobertura do sistema, 45 milhões de adultos analfabetos na América Latina e no Caribe nos falam de uma realidade sempre relutante. Assim sendo, se observarmos a realidade atual do sistema escolar, podemos visualizar um futuro também sombrio: em cada quatro crianças em idade escolar, uma não freqüenta escola – 23,2% (Nagel & Rodriguez, 1982, p.21).

Ainda assim, esses dados não refletem todas as necessidades educativas do estrato pobre. Fala-se cada vez mais de uma educação para a sobrevivência que ajude a população pobre no atendimento de suas necessidades básicas (alimentação, saúde, moradia) e se articule com processos de geração de emprego, ou melhor, de emprego autônomo. Essa problemática encontra-se bem estudada no trabalho de P. Latapí, **Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza** (1984), em que se analisa também a realidade e a evolução da pobreza. Em 1970, 40% da população latino-americana, o que significa 112 milhões de pessoas, viviam em estado de pobreza, enquanto 19%, ou seja 53 milhões, em estado de indigência. Predominava a população rural e a população jovem (55% tinham menos de 15 anos). Para o ano 2000, o estrato pobre deverá elevar-se a 170 milhões e os indigentes devem duplicar: 106 milhões; a po-

² Segundo os dados trazidos por Latapí, “no que resta do século, seria necessário criar a cada ano cerca de 3,5 milhões de empregos urbanos, o que implicaria uma taxa de crescimento anual para a região em cerca de 8%” (p.12).

breza estará concentrada nas cidades (75%) e aumentará consideravelmente a população em idade ativa que pressionará a criação de empregos que, pelas tendências observadas, não será possível garantir.

O diagnóstico das persistentes carências educativas dos adultos pobres tem levado a um paulatino consenso quanto à importância da EDA. Tem-se assinalado que “a persuasão da necessidade de alfabetizar vem sendo revigorada ultimamente nos países da América Latina e do Caribe. Ninguém mais contesta que a educação é um direito e os governos subscrevem por aclamação a Declaração do México de 1979. Poder-se-ia afirmar que existe o germen de uma vontade política que se expressa coletivamente e que se compromete a adotar medidas para erradicar o analfabetismo” (Nagel & Rodríguez, 1982, p.36).

O Projeto Principal de Educação da UNESCO nasce como forma de concretizar este consenso, propondo, entre seus objetivos, “desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos”.³

Também se tem insistido que, além da contribuição que a EDA deve trazer à luta atual contra a pobreza, ela está na base de qualquer construção democrática. “O processo de difusão educativa está vinculado à construção das bases sociais da democracia, indispensável para que não seja um mero formalismo institucional” (Rama, 1984, p.36). Mais ainda, se tem sugerido que, embora a habilitação profissional e a educação – contrariando os postulados da teoria do capital humano – não tenham influência imediata determinante no acesso ao mercado de trabalho, a educação das maiorias exerce um papel fundamental no funcionamento efetivo da democracia, pois permite que a participação popular seja maior e menos tergiversada, a partir da qual se influi no acesso ao mercado de trabalho (Rama, 1984).

Este consenso contrasta com a pouca importância relativa que os governos atribuem à educação de adultos. Sabemos que a matrícula em educação de adultos é pouco expressiva da totalidade do esforço empreendido nesse campo; contudo, pelo que se revela, pode-se informar que, por volta de 1970, ela não chegava, em nenhum país da América Latina, a atender a 10% da população analfabeta e era, na maioria dos países, inferior a 5% dessa população (Solari, 1982, p.33). Dada a carência de informação sobre os gastos em educação de

³ O Projeto Principal formula três objetivos específicos que expressam o que os governos consideram crucial em suas obrigações no período 1980-2000: “1) Assegurar a escolarização, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 8 a 12 anos. 2) Eliminar o analfabetismo antes do fim do século, bem como desenvolver e ampliar os serviços educativos para adultos. 3) Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos mediante a realização das reformas necessárias.”

adultos, vale um dado: o México, entre 1980 e 1982, duplicou a despesa com esse tipo de educação, de modo que, em 1982, estava gastando 3,4% do orçamento federal deste segmento (Castillo & Latapí, 1983, p.42).

1.2. A EDA na América Latina está marcada por um discurso continuamente reiterado que fala de participação, respeito e justiça, e também por um conjunto de práticas concretas muito mais heterogêneo, atravessado por uma luta cultural em que se debate o sentido que as classes dominantes querem dar à vida e à esperança dos setores populares, diante da significação e identidade que estes setores constroem de si mesmos.

As propostas de "educação fundamental" difundidas pela UNESCO na década de 40 já propunham "que a formação econômica, política e social dos adultos deveria ser desenvolvida a partir de suas atividades cotidianas e de suas preocupações fundamentais" (Barquera, 1985, p.16); aparece assim, pela primeira vez, "a realidade dos adultos como um ponto de vista metodológico dos programas" (Castillo & Latapí, 1983, p.10). Esta ênfase tem-se mantido até o discurso contemporâneo da "educação permanente", passando pelas propostas de "desenvolvimento da comunidade" e de "educação funcional", marcando uma linha de continuidade. Tem-se postulado com persistência que a formação dos adultos deve partir de suas atividades e necessidades, deve concitar a participação voluntária e ativa dos educandos, deve ligar-se à solução dos problemas sociais e econômicos dos participantes.⁴

Uma das concreções mais claras desta constante aproximação da EDA à vida cotidiana dos setores que atende tem sido a insistência compartilhada de que a EDA deve ser preferencialmente não-escolar e não-formal. O conceito alude a uma característica positiva: a necessária flexibilidade para adequar-se às características particulares dos grupos atendidos; para alcançá-los é preciso prescindir de planos únicos, de regulamentos uniformes, da avaliação sistemática e do certificado de conhecimentos, características da educação escolar (Gajardo, 1983a, p.14). Convém assinalar também que o termo "não-formal" esconde uma realidade difícil de nomear, um campo amplo e variado de iniciativas que, frequentemente, têm pouco em comum: diversas concepções educativas, uma grande variedade de processos educativos implicados na educação de adultos (alfabetização, educação para o trabalho, para a organização, etc.) e uma grande heterogeneidade de grupos destinatários (Castillo & Latapí, 1983, p.17).

⁴ Outros antecedentes das diversas estratégias pedagógicas propostas pela EDA na América Latina podem ser encontrados em Barquera (1985) e Castillo & Latapí (1983).

1.3. Por outro lado, há também bastante consistência na denúncia de que esse "discurso pedagógico" esconde o sentido profundo das práticas concretas, aquelas que têm visado mais à incorporação dos setores populares, seja como produtores ou como consumidores, à sociedade capitalista existente, que a uma participação popular genuína destinada a fortalecer a organização e a mobilização popular, segundo uma perspectiva de transformação social. Portanto, o questionamento ideológico-político da educação fundamental, da educação funcional, do desenvolvimento da comunidade até o da educação permanente tem sido contundente. Talvez não haja exagero em afirmar que tem sido possível explicar melhor essas tendências e suas variantes considerando-as no quadro da evolução de uma história de dominação interna e de dependência externa, que como um aprofundamento, em termos de conhecimento e da estratégia no interior mesmo do universo educativo. Tem-se chegado por esta via a postular que nos deparamos, irremediavelmente, com a confrontação entre uma educação para a dominação, a integração e a manutenção do *status quo* e uma educação para a libertação, a emergência do sujeito coletivo popular e a transformação da sociedade. A partir de outro ângulo se desmistifica essa interpretação, assinando-se que a pobreza é exploração e opressão, colocando-se como meta contribuir para "a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto libertador" (Castillo & Latapí, 1983, p.11).

Estes breves destaques sobre o conceito de EDA na América Latina nos permitem situar os problemas que pretendemos desenvolver na seqüência deste trabalho. Aparece como um dado maciço, urgente, que não se pode perder de vista, a magnitude das necessidades educativas dos setores populares, que coincide com as dimensões da pobreza: a exclusão e a impossibilidade das maiorias assegurarem a vida com um mínimo de dignidade. A seguir, vamos contrastar essas necessidades, primeiro (ver tópico 2 do trabalho) com o sistema de educação de adultos (na perspectiva da oferta); segundo (ver tópico 3) com a receptividade que este tem entre os setores populares (na perspectiva da demanda); para concluir (ponto 4 do trabalho), examina-se a relação entre educação popular e Estado.

2. Contraste entre a necessidade social da EDA e a situação atual do sistema dessa educação

Temos visto que as consideráveis necessidades sociais de EDA e o aparente consenso quanto a sua importância contrastam com a pouca relevância da EDA na política e nos gastos educacionais da maioria dos países da região

(UNESCO,1984,p.45). Gostaríamos agora de anotar algumas outras características dos sistemas de EDA e fazermos alguns questionamentos a respeito.

2.1. Para iniciar, é claro que falar de sistemas de EDA hoje na América latina é um eufemismo. O que existe é bem mais um **conjunto muito variado e bastante hererogêneo de atividades, programas e projetos** de importância desigual, quanto a recursos envolvidos, pessoas atendidas e duração. Algumas são iniciativas dos ministérios de educação, outras de diversas repartições públicas relacionadas com a agricultura, a saúde, a moradia. Não poucas dependem de instituições privadas e, por essa via, as igrejas, os sindicatos, as associações patronais, a indústria, etc. entram no campo da educação de adultos, por vezes com iniciativas auto-sustentadas, outras contando com aportes estatais diretos (subsídios) ou indiretos (isenções tributárias), ou com a ajuda de agências externas de apoio ao desenvolvimento.

Esta ampla gama de atividades parece normal dada a necessidade de atender a adultos oriundos de diferentes grupos populacionais (camponeses, povoadores urbanos, subempregados, desempregados e trabalhadores; jovens, mulheres, etc.) que apresentam necessidades educativas também diversificadas (analfabetismo, falta de educação básica, de conhecimentos para o trabalho, para a saúde, a nutrição, a participação social, etc.) e que devem ser atendidas em função de sua situação social e econômica específica, o que leva muitos projetos educativos a terem uma intencionalidade ampla, incluindo outros processos: econômicos, organizacionais, etc. (Castillo & Latapí, 1983, p.21). Mais ainda: recentemente, tem-se verificado que estes fatores fazem com que hoje não se caminha – diversamente do que acontecia no passado com o sistema escolar – para um modelo universal de educação de adultos (UNESCO,1985a,p.8).

O problema que é pertinente assinalar diante deste quadro heretogêneo é a pouca clareza estratégica. Corre-se o risco de atuar a partir de uma finalidade pouco definida, chegando-se à coexistência de orientações práticas incoerentes entre si, o que alimenta um marcada tendência para a dispersão, tornando impossível a coordenação (Gajardo,1983a,p.17). Nesta ótica, verifica-se que a educação de adultos na América Latina, não obstante as potencialidades que se lhe reconhecem e o compromisso de justiça que veicula, não tem chegado ainda a consituir-se em um componente real e efetivo do desenvolvimento integral dos países (Picón,1982,p.348), onde se recomenda a construção de um sistema de educação de adultos capaz de orientar e coordenar o conjunto das ações de alfabetização, pós-alfabetização, educação básica, capacitação para o trabalho e educação não-formal (UNESCO,1984,p.115).

A partir daí, a própria extensão da enumeração torna complexo o cumprimento da recomendação; sobretudo quando ela inclui no “sistema” a “educação não-formal”, com a qual entramos no mundo do diversificado e do emergente. Todavia, acredito que vale a pena analisar mais este tópico. Parece uma meta social e politicamente desejável chegar a uma clareza maior no campo da educação de adultos, de modo a obter critérios de ação mais seguros. Como alcançá-los? Que estará na base da dispersão e da falta de perfil atual?

2.2. Tenho a impressão de que o problema central não reside tanto na variedade de ações, o que pode ser melhor contabilizado em termos de riqueza e criatividade, mas na **falta de estabilidade e na limitada duração dos programas**. Tema que tem sido visto também como espontaneísmo que ajuda a tolerar, além da falta de continuidade no que se empreende, carências de planejamento, avaliação e rigor (Castillo & Latapí, 1983, p.36).⁵ A literatura que estamos revisando nos oferece uma ampla relação das possíveis razões dessa instabilidade e da pouca duração das atividades e programas no campo da EDA:

a) Uma primeira causa parece estar na demanda por educação de adultos. O problema é complexo e voltaremos a ele; contudo, muitos autores registram este fato: não existe, na sociedade, uma demanda formada pela educação de adultos.⁶ Tal fato é bastante explicável pela situação de exclusão social em que vivem os setores potencialmente beneficiários deste serviço, mas é preciso assinalar também que estes setores, nas conjunturas históricas em que puderam fazer reivindicações, têm pedido escolas para seus filhos, e não educação de adultos.

b) Outra causa de instabilidade e variabilidade está na relação que a educação de adultos tem mantido com os regimes políticos vigentes. Assim, tem-se assinalado que ela “é incorporada, quase sempre explicitamente, à política educativa de cada governo e assume características congruentes com o regime político em que se insere” (Castillo & Latapí, 1983, p.22). Parece claro que o problema está nessa “congruência”, que faz com que a política em causa dure enquanto durar o governo. Seguindo os mesmos autores, é possível perceber que a política da EDA possui fundamentos explícitos, ligados à urgência de atender, em condições razoáveis, às necessidades educativas dos setores populares, mas que estas razões públicas emergem imbricadas com uma racionalidade política implícita que, na ordem dos fatos, busca a utilização da EDA para “obter

⁵ Os autores fazem a observação referindo-se aos projetos privados, mas, sobretudo no que se relaciona a pouca continuidade, parece aplicável também a numerosas iniciativas estatais.

⁶ Ver as referências bibliográficas sobre o tema no tópico 3, mais adiante.

os consensos e apoios populares” (Ibidem). Vários trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão têm explorado esta mesma linha de reflexão. Não sem audácia ele chega a explicar a extrema variabilidade da educação dos subalternos, por tratar-se apenas de uma “estratégia social de intervenção de classe” que admite uma grande ductilidade. O que importa nessa estratégia é a presença e o controle de classe – fundamentos implícitos – e não tanto os resultados operacionais e educativos – fundamentos explícitos (Brandão, 1984, p. 176-7). Em outros termos, o importante é que os programas se realizem e ocupem um espaço social – função de controle – e não tanto sua especificidade educativa nem a qualidade de sua transmissão cultural – função educativa.⁷

c) O mesmo tema pode ser analisado sob uma ótica menos “maquiavélica” como um problema de inflação ideológica. Tem havido uma perspectiva muito conjuntural e de curto prazo para pensar as ações da EDA. Não se tem dado primazia à valorização da estabilidade, nem se tem privilegiado a recomendação de estabelecer serviços educativos específicos de forma regular e não esporádica (UNESCO, 1985a, p. 6). Nestas condições, se tem feito uso das possibilidades do aparelho do Estado, seja por pertencer ao grupo político que está no governo, seja pela utilização de brechas e espaços que escapam ao controle dos que estão no poder, para introduzir programas educativos progressistas e radicais – ou, pelo menos com forte acerto ideológico – que têm poucas perspectivas de continuar, se mudar a conjuntura.

d) Tem sido também um fator de instabilidade a influência externa. Assim, costuma-se ressaltar a considerável importância que ela tem alcançado na evolução da EDA na América Latina, as sucessivas “modas” internacionais relativas às concepções educativas que devem ser impulsionadas.⁸ Tampouco é desdenhável a influência exercida pelas fundações estrangeiras (sejam privadas ou governamentais), bem como pelas agências internacionais regionais ou mundiais (Castillo & Latapí, 1983, p. 22); sobretudo quando se leva em conta que muitas iniciativas governamentais e a grande maioria das particulares são financiadas com ajuda externa.⁹

e) Finalmente, também se tem assinalado como causa dessa variabilidade das iniciativas a influência pessoal exercida pelos técnicos e, concretamente,

⁷ Outros autores têm feito observações parecidas. Solari (1982, p. 28), por exemplo, insinua que os sistemas de EDA crescem em conjunturas em que também cresce a necessidade de integrar os setores populares “para que sirvam ao projeto político de outros grupos sociais”. Ver a mesma constatação em CELADEC (1982, p. 39).

⁸ Ver, a propósito, um comentário de C. Picón em UNESCO, 1984, p. 53 e as referências sobre a evolução da EDA apresentadas no tópico 1.

⁹ Ver dados sobre as instituições privadas chilenas em García-Huidobro & Martinic (1985).

pelos diretores dos projetos. Assim, Castillo e Latapí (1983,p.21) afirmam que “não é raro, sobretudo no âmbito governamental, que as características pessoais dos diretores dos projetos influam na interpretação prática de sua intencionalidade, chegando inclusive a contradições com os objetivos proclamados pela instituição”.

2.3. Esta última razão da variabilidade da EDA pode parecer uma observação de menor alcance e de forte acento subjetivista; não obstante a consideramos porque acreditamos que ela é particularmente indicativa da estrutura e grau de institucionalização da EDA e, portanto, nos servirá de apoio, visando a uma reflexão sobre este aspecto.

Para comunicar a idéia vale a pena uma comparação entre a EDA e o sistema escolar. Neste último, há um processo de mediações lento e complexo entre invenção e inovação. Uma nova idéia, seus fundamentos e justificações devem superar uma série de obstáculos e filtros para realizar a mudança (ou inovação), fenômeno que não acontece na EDA. Tem-se assinalado que, enquanto a educação escolar é portadora de uma seqüência de relações estabelecida e formalizada, com um estreito leque de variações, a educação dos subalternos pode assumir muitas realidades diferentes e exercer-se mediante a formalização de situações bem diversas.¹⁰ Essa permanência do sistema escolar e sua resistência à mudança tem muito de ancilose e burocracia, mas é preciso reconhecer que também possui uma significativa dose de democracia. Explicome: a sociedade civil tem chegado a considerar a escola como sua; as virtudes da escola constituem patrimônio da comunidade. Sua inércia deve ser entendida, também como uma defesa da comunidade de alguma coisa que se tornou sua. Assim é que inovar na escola significa convencer uma grande quantidade de pessoas – professores, pais, políticos, opinião pública em geral – de que a mudança vale a pena e beneficia realmente as crianças. Se este convencimento falha – e em muitas reformas educativas se tem advertido quanto a este fato –, a inovação imposta por um ministério ou por um escritório de planejamento será efêmera e, na realidade, não conseguirá mudar substancialmente as práticas pedagógicas. No campo da EDA, o terreno é propício à inovação, à criatividade, à experimentação. Os planos se sucedem; os projetos nascem e morrem; diversos grupos têm “sua” verdade e dispõem de ampla margem para tentar sua realização. Mais ainda, entre a invenção e a inovação, há uma sucessão de mediações de poda e, em muitos casos, a mesma pessoa ou grupo realiza simultaneamente as duas funções. Esta situação apresenta aspectos positivos, peculiares a

¹⁰ Quanto a esta comparação entre sistema escolar e EDA, ver Brandão (1984, passim).

um período de busca; no entanto, manifesta também uma carência. A sociedade e suas organizações (sindicais, políticas, profissionais) dispõem de poucas idéias relativas à EDA; não há um consenso formado sobre o que se deve fazer e, portanto, não há resistências à mudança, como tampouco há exigências com o que deve permanecer.

Por trás dessas reflexões há o enunciado de um problema que acredito seja importante colocar, o que não significa que tenha uma posição muito clara a esse respeito. Tenho a impressão de que esta variabilidade das políticas e experiências que venho tentando explicar a partir de suas causas, apresente um custo alto. De um lado, tem impedido um aproveitamento desse grande acúmulo de experimentação social, pois todos sabemos que os processos culturais e educativos são longos e lentos; para aprender alguma coisa deles é preciso persistir durante anos numa direção determinada. A instabilidade e a sucessão de experiências e políticas não têm permitido extrair muitos ensinamentos do caminho percorrido; tem-se acumulado pouco conhecimento, havendo também pouca clareza sobre êxitos e fracassos. De outro lado, a curta duração dos planos e programas tem impedido também que a comunidade se aproprie deles, os valorize ou os rejeite, segundo o que é possível esperar de cada um; os programas oferecidos resultam em seu término, num conjunto de concessões efêmeras feitas aos setores populares, sem que estes possam construir uma imagem clara da EDA, que lhes permita começar a reivindicá-la e, queira Deus, chegar a exercer um controle social sobre ela. Atravo-me a sugerir que estes objetivos democráticos levam a indagar, no momento de se pensar um novo programa ou uma nova política, quanto à perspectiva de estabilidade que é possível ter, preferindo, por vezes, o mais estável ao mais espetacular. Isto implica começar a elaborar políticas de educação pública, atentando mais para os consensos democráticos que têm sido formados ou têm mais possibilidade de fazer-se na sociedade, do que para a própria espreteza de utilizar, com agilidade e engenho, as brechas do aparelho estatal.

3. Necessidades sociais e demanda popular por educação de adultos

No parágrafo anterior nos ocupamos da "oferta" feita pelo sistema de EDA. Vimos que se trata de uma oferta escassa, se a compararmos com as necessidades sociais de EDA (demanda potencial), e de uma oferta obscura, porquanto não tem um perfil definido e estável. Tentaremos agora uma aproximação da EDA do ponto de vista de demanda que dela fazem os setores potencialmente beneficiários. Começaremos por justificar essa ótica, para em seguida

apresentar os precedentes existentes – lamentavelmente escassos – sobre o tópico.

3.1. Reflexões alusivas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem do adulto ressaltam um aspecto que, de tão evidente, acaba esquecido: a aprendizagem requer muito esforço, um esforço sistemático – de ânimo redobrado – sobretudo quando se trata de trabalhadores mergulhados no mundo das coisas concretas e pouco habituados à abstração (Pinto,1982,p.265). Mais ainda: no caso do adulto não escolarizado é preciso levar em conta que se trata de uma pessoa marcada por fortes bloqueios e inseguranças para enfrentar situações de aprendizagem, dado que seu *handicap* e o despreço social de que é objeto, despertam nele um forte sentimento de inferioridade (Kaplún, 1983, p.21). Por último, caberia acrescentar ao esforço de autodisciplina exigido pela aprendizagem, uma série de outros sacrifícios que uma família deve fazer para que algum de seus membros participe de um programa educativo.

Outros serviços públicos como habitação, saúde, previdência social... podem ser “recebidos” pelos beneficiários com um esforço mínimo e com uma recompensa imediata. A educação nunca pode ser dada; implica sempre o compromisso ativo de quem se educa. A educação bancária não deixa de ser uma metáfora. Por vezes, a situação da criança na escola nos dá a impressão de que a educação pode ser imposta, mas, no caso dos adultos, eles já não possuem a capacidade de memorização das crianças, não contam com uma família que os mande à escola, nem se submetem como elas à autoridade do educador. Enfim, o certo é que sem forte motivação não há educação de adultos e ocorre que esse apreço pela educação está vinculado à convicção de que a aprendizagem que se realiza é útil para melhorar sua vida e dos que lhe pertencem, de tal modo que é comum inferir que uma baixa motivação é sinal de que um programa não responde às necessidades da população supostamente beneficiária de suas ações (p.e. Kaplún,1983,p.19).

Em nível latino-americano e mundial, hoje, “o princípio de participação é o núcleo da EDA e a base de todo planejamento metodológico nesse âmbito” (UNESCO,1985a,p.5). Além de toda a fertilidade política e social desse planejamento, de que voltaremos a tratar, tem-se insistido em que “participar de sua própria educação não é uma concessão que se faz ao camponês adulto (observação válida para qualquer adulto): é uma condição necessária ao êxito do processo educativo. Sem esta participação (...) a motivação não se realiza, já que o processo adquire um caráter impositivo e externo” (Pinto,1982,p.267; a mesma idéia em UNESCO, 1985b, p.107).

Nesta mesma linha de considerações, cabe assinalar que o tema da motivação é um tema também social e muito vinculado ao contexto de vida, bem como ao contexto histórico global de cada sociedade. Assim, uma mesma estratégia instiga a motivação de certos grupos e não de outros, ou desperta o interesse de um grupo numa determinada conjuntura histórica e não em outra. "Na verdade, até agora não se realizaram pesquisas comparadas que permitam identificar as razões pelas quais um mesmo serviço, oferecido em diferentes países e diferentes épocas, em alguns casos suscita a demanda e nos demais não" (Kaplán, 1983, p.20).

3.2. Apesar dessa limitação, o conjunto dos trabalhos sobre a EDA na América Latina assinala algumas tendências gerais sobre a demanda que convém levar em conta.

Em primeiro lugar, é evidente que nos defrontamos mais com uma demanda não estruturada, silenciosa, do que com movimentos populares reivindicando educação e determinada educação; de fato, a partir de 1930, "são escassos os exemplos de movimentos políticos e sindicais que hajam incluído a educação popular como uma reivindicação expressa em seus programas" (Rama, 1984, p.48).¹¹

Existem evidências suficientes para se admitir que boa parte das famílias pobres valorizam a possibilidade de que seus filhos entrem para a escola, pressionando, na medida de suas condições, para obtê-los. E também para afirmar que os jovens de estratos populares urbanos que atingiram algum nível significativo de escolaridade consideram importante esse ganho, ainda que em circunstâncias de exclusão, pelas quais a educação recebida não implica acesso a empregos nem melhores condições de vida (ver, por exemplo, no caso do Chile, Venezuela, 1985, p.15 e 28). Não obstante, essa valorização da educação, normalmente, não chega a constituir-se em demanda de educação. Concluindo: estamos diante de uma clientela potencial destituída de poder e que nas conjunturas em que consegue um pouco de poder pressiona por educação para seus filhos e não por educação de adultos - "... é como se transferiram de uma geração a outra suas esperanças de mobilidade social" (Solari, 1982, p.27).

¹¹ Cabe assinalar que o quadro nem sempre foi assim. Na América Latina, o movimento operário, desde suas origens em fins do século passado e com vigor até os anos 40, teve uma preocupação muito especial com a educação dos trabalhadores e reivindicava com firmeza o ensino primário obrigatório. Ver antecedentes em Rama (1984, p.43s.).

Em segundo lugar, encontramos-nos frente a uma demanda profundamente diferenciada, segundo os contextos e grupos populacionais. É impossível apresentar aqui todos os matizes e relações que o tema implica; todavia convém registrar indicações mais ou menos constantes. De um ponto de vista “macro-estrutural” é clara a associação da educação aos problemas de modernização das sociedades. Assim, tem-se verificado uma estreita relação entre urbanização e educação; por exemplo, Lerner (citado por Infante, 1985,p.50), já em 1963, desenvolveu um modelo baseado em dados de 73 países, no qual situa diferentes fases do processo de modernização, indicando que a alfabetização segue, normalmente, a urbanização (e não a precede). Esta correlação estatística em nível mundial coincide com outras evidências mais específicas, relativas à educação latino-americana: o analfabetismo maior, se adverte, ocorre em países de elevada taxa de fecundidade, baixa esperança de vida e urbanização tardia.¹² É claro que estas associações estão mostrando a relação esperada e constante entre pobreza e ausência de educação (Rama,1984,p.33); não obstante, elas podem ser interpretadas também como a existência de uma motivação maior por educação da parte das populações mais aproximadas do modo de vida urbano. Realmente, em diversos estudos, tanto de experiências particulares como do subsistema de EDA em seu conjunto, se alerta para as seguintes tendências constantes: o serviço que se oferece e mais aproveitado precisamente pelos mais favorecidos, mais escolarizados e mais jovens. Essa afirmação leva a concluir com Barquera (1985, p.21), a partir de sua investigação sobre os modelos pedagógicos da EDA na América Latina, que “os bons resultados se associam às posições sociais menos desfavorecidas”. Marcela Gajardo (1983a, p.36) refere-se ao fenômeno qualificando-o de “efeito de brecha” para indicar que, como resultado da EDA, “as distâncias se ampliam entre indivíduos com diferentes níveis de escolaridade, tendendo a adquirir mais instrução os que já alcançaram níveis mínimos de ensino básico ou tenham participado de outro tipo de atividades educativas”.

Alguns exemplos: uma revisão do sistema de educação de adultos no Chile revelava que os cursos formais noturnos destinados aos adultos são aproveitados por jovens que utilizam o sistema para continuar a educação que vinham recebendo no sistema escolar diurno; outras alternativas (teleeducação, capacitação profissional), teoricamente abertas a todos, foram mais e melhor aproveitadas por pessoas relativamente jovens (menos de 40 anos), com mais de seis anos de escolaridade, e que exerciam ocupações de operário qualificado ou

¹² Ver antecedentes relativos a esta e outras relações em: Infante (1985, quadro 16); Rama (1984, p.26-35), Schiefelbein et alii (1982).

superiores. Uma revisão de algumas avaliações existentes sobre educação rural conclui que os programas não formais de educação básica são mais aproveitados por indivíduos residentes em localidades mais favorecidas do ponto de vista econômico, com mais contato com o mundo urbano e o modo de trabalho industrial (Schmelkes, 1980, p.40). Os dados de diferentes processos de alfabetização e "pós-alfabetização" revelam uma importante participação juvenil: em 1984, cerca de 61% dos participantes de programas coletivos de educação popular na Nicarágua estavam na faixa etária de 10 a 24 anos; na Bolívia, 82% dos freqüentadores dos centros de educação de adultos, em 1975, tinham menos de 24 anos; no Chile, em 1977, a média de idade dos freqüentadores das escolas de educação de adultos era de 19 anos. Daí se conclui que a EDA é fundamentalmente educação de jovens que, em sua grande maioria, já em escolaridade (Infante, 1985, p. 70-1).

Na análise de alguns autores, adverte-se para certo embaraço diante dessas evidências. Transpareceria aí, a idéia e que se considera pouco desejável que os programas oferecidos sejam aproveitados pelos menos pobres entre os pobres. Sugiro uma conclusão diferente, estes resultados estarão nos indicando grupos sociais que, de fato, procuram (e necessitam) serviços educacionais e estão motivados para realizar o esforço que significa aproveitá-los, de que resulta uma orientação valiosa para o estabelecimento de políticas.

3.3. Assim sendo, as colocações anteriores levam à pergunta sobre a relação entre educação e as populações menos favorecidas. De um lado, é clara a recomendação, praticamente consensual, de que elas sejam as destinatárias das políticas e programas da EDA (UNESCO, 1984, p.114). Não obstante, elas reivindicam educação? Que educação desejam?

Dada a situação destes setores e sua posição na sociedade é de esperar que não exista demanda explícita, anterior à existência de programas educativos; será necessário indagar primeiro a forma que estes setores aproveitam, motivam-se e fazem suas as alternativas que lhe são oferecidas ou, ao contrário, se resistem a elas através da ausência, da evasão ou da indiferença.

Começemos pelas alternativas que parecem não ter demanda. Entre essas atividades a alfabetização de adultos analfabetos merece a primeira referência; é certamente o tema que instiga maiores comentários dos autores que temos citado até agora.¹³ Como pano de fundo da problemática, coloca-se a meta do

¹³ De fato, a alfabetização é abordada praticamente por todos os autores. Detiveram-se numa relação exclusiva com o tema os seguintes: Castro & Franco (1981); Infante (vários títulos); Nagel & Rodríguez (1982) e Salgado (1983).

Projeto Principal de Educação, apresentado pela UNESCO, visando erradicar o analfabetismo antes do ano 2000. É do senso comum admitir que qualquer educação básica parte da alfabetização, conhecimento instrumental necessário a outros progressos autônomos na aprendizagem e ferramenta essencial de participação na vida de uma sociedade letrada. Vários dos autores que analisam o tema questionam esse pressuposto. Prefere-se constatar que os analfabetos não reivindicam alfabetização, porquanto esta não é uma necessidade sentida por eles (CELADEC, 1982, p.39); pelo contrário, "o adulto que já encontrou seu lugar na sociedade, na condição de analfabeto, não parece disposto a motivar-se pela alfabetização" (Salgado, 1983, p.12).¹⁴ É possível que essa falta de motivação esteja na base do fracasso reiteradamente verificado nas campanhas de alfabetização e em diversas iniciativas alfabetizadoras. De maneira global, tem-se procurado assinalar que os progressos na alfabetização de adultos, na América Latina, seguem estreitamente os progressos observados nos níveis de escolarização; assim, vários autores ressaltam que as estatísticas disponíveis não registram mudanças significativas na alfabetização como resultado de diferentes ações dos programas educativos regulares (Rama, 1984, p.31; Schiefelbein et alii, 1982, p.10 e 14). As avaliações existentes sobre ações alfabetizadoras indicam resultados pouco significativos: são numerosos os analfabetos que não se incorporam; são muitos os que se evadem antes de alfabetizar-se (taxas entre 34 e 60%).¹⁵

Todavia, é preciso considerar que os que conseguem aprender concordam muitas vezes com uma habilitação cultural que posteriormente não utilizam. Schmelkes (1980, p.35) assinala que numa zona rural do México, entre os alfabetizados, apenas 10% lêem diariamente e apenas 5% escrevem diariamente. Nestas condições, muitos dos que se esforçam e conseguem aprender a ler e escrever têm perdido essas habilidades pouco depois de havê-las adquirido. Com base na revisão da literatura sobre este aspecto, observa-se que as taxas "normais" de regressão ao analfabetismo são estimadas em cerca de 50% (Castro & Franco, 1981, p.77).

Os comentários sobre estes resultados negativos não terminam aqui; assinala-se que não se tem dispensado o cuidado necessário de examinar e pesqui-

¹⁴ Há um tratamento detalhado dessa proposição no texto citado de Salgado, bem como nos diferentes trabalhos de Infante. Esta autora resalta que a alfabetização não muda as condições sociais de vida dos grupos, mas tem o efeito de oprimir, senão destruir, a cultura tradicional sem contemplar seus valores, nem suas vantagens nesse marco de vida. Faz assim uma colocação bastante radical: "deve questionar-se (...) a necessidade do grupo adquirir as habilidades da leitura e da escrita, considerando as mudanças culturais que implicam" (Infante, 1983, p.147).

¹⁵ Vários dos trabalhos revisados recolhem resultados dessas avaliações: ver, por exemplo: Castillo & Latapí (1983); Werthein (1983); Gajardo (1983a); Kaplún (1983) Castro & Franco (1981).

sar a significação subjetiva desse fracasso para as pessoas que o sofreram (Castro & Franco, 1981, p.77), ou sua significação quanto a seus possíveis efeitos desqualificadores da cultura tradicional, transmitida oralmente (Infante, 1982, p.314).

Ainda que a obscuridade dessas colocações reflita muito da realidade, elas são indubitavelmente parciais e devem ser matizadas. Como não levar em conta o êxito impressionante da recente Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua (ver antecedentes em Infante, 1985 e em Werthein, 1983, p.33), ou como não recordar – para não sair do âmbito regional – a experiência cubana? Não é preciso enumerar, mas está claro na experiência internacional que, quando a alfabetização se insere numa sociedade “em movimento para a instauração de uma justiça social real” – empregando uma fórmula prudente da UNESCO (1985b, p.106) –, quando compromete a capacidade de mobilização de um país e quando se desenvolve ligada a outro conjunto de transformações que abalam a injustiça estrutural – da qual o analfabetismo não é mais que um sintoma –, os resultados são outros. Não obstante, além dessa observação substantiva, parece possível assinalar que, mesmo em sociedades que não vivem processos revolucionários de mudança social, existem alguns grupos, entre os mais desfavorecidos, que obtêm êxitos relativos, que devem ser levados em conta. Em populações desfavorecidas e rurais, a alfabetização se mostra mais rentável quando dirigida a jovens, por serem aqueles que se interessam mais (Infante, 1985); as populações urbanas e rurais mais expostas à influência e mensagens oriundas do meio urbano ficam mais motivadas (Schmelkes, 1980). Metodologicamente, parece possível admitir que, em situações de modernização, sobretudo quando emergem conjunturas de expansão do mercado ocupacional, é viável o êxito de programas centrados mais diretamente nos processos de alfabetização e educação básica, embora normalmente – e mais ainda quando se trata de programas dirigidos a camponeses ou a populações urbano-marginais em situações econômicas regressivas e de exclusão social – só tenham êxito programas mais integrais, em que a alfabetização é um componente inserido no contexto de processos que a precedem e a continuam (Gajardo, 1983a, p.27-34).

As observações que temos feito a propósito da alfabetização podem ser aplicadas quase integralmente à educação básica de adultos. Trata-se de uma atividade não facilmente valorizada pelas populações mais desfavorecidas, frequentemente marginal e subutilizada. São de particular interesse as observações de Mario Kaplún (1983, p.11-23) sobre os programas instrucionais de educação à distância. Após mais de duas décadas de experimentação tem sido possível determinar que esses programas, pelo fato de reunirem pouca audiência e apre-

sentarem índices altos de evasão, estariam se revelando incapazes de responder às necessidades manifestadas pela população-alvo.¹⁶

3.4. Temos revisado, segundo a ótica da motivação que estimula os setores mais preteridos, algumas atividades educativas que se revelam problemáticas. Trataremos agora de examinar algumas orientações que parecem suscitar motivação e participação nesses mesmos setores.

Em nível rural, junto à observação de que os programas de educação básica não ficam isolados de outros processos de mudança ou desenvolvimento do meio rural, verifica-se que “os programas educativos destinados a camponeses se vêem reforçados quando implicam uma prática econômica ou social diferente. Inclusive (...) as modificações das práticas econômicas ou sociais resultam ser mais educativas, em si mesmas, que os programas de educação sistemática que os acompanham” (Schmelkes, 1980, p.47).

As informações reunidas por Kaplún, pertinentes aos programas que utilizam o rádio, mostram que a área educativa mais valorizada pelos alunos camponeses era a capacitação em aspectos relativos à melhoria das atividades diárias (saúde, higiene, práticas agrícolas). Em nível urbano marginal, observa-se algo parecido: obtém-se mais resposta às propostas que visam integrar grupos organizados para ações de melhoria das condições de vida, do que para os telecur-sos de educação básica. Em ambos os casos, cabe advertir que estes grupos sociais valorizam, em alto grau, as propostas de organização popular participativa, o que tem levado a ALER, em suas novas linhas de ação, a afirmar que “as instituições de educação radiofônica devem assumir o papel de instrumentos auxiliares e aliados (...) da organização popular em marcha” (ALER, 1982, citado por Kaplún, 1983, p.33).

Em outros termos, Castillo e Latapí (1983) fazem observações parecidas. Assinalam que, de modo crescente, as experiências de EDA “vão mais adiante dos objetivos estritamente educativos e (...) se estruturam em torno de vários processos” (p.35), incluindo metas econômicas e de organização social ou política. Tal fato se justifica, segundo vários autores, por motivos econômicos e políticos, por uma mudança na concepção do conhecimento, mas também por fatores motivacionais. As condições de sobrevivência em que vivem estes setores populares “não permitem nem justificam ações puramente ideológicas; exi-

¹⁶ Kaplún corrobora estas e outras observações com os resultados da pesquisa “ASER”, que analisou e comparou 42 instituições radioeducativas, de 17 países da América Latina, que se reúnem em ALER. Ver Contreras (1983).

gem ações nas quais se visualize uma transformação, por mais insignificante que seja, nas condições de vida e nas relações sociais” (p.36).

Também Gajardo (1983a,p.69) coincide com estas conclusões: “No meio rural os programas que têm alcançado maior êxito (...) são aqueles que, na percepção dos camponeses, relacionam os programas educativos com a solução de seus problemas e/ou com alternativas de migração para o meio urbano. Por sua vez, no meio urbano, os programas de maior êxito (...) propiciam uma educação (...) que atende às necessidades básicas dessas populações.”¹⁷

Em consonância com estas constatações, estes autores e outros assinalam a emergência, na América Latina, de um novo paradigma educativo – a expressão é de Cariola (1980) – que insiste na participação popular como centro da ação educativa em nível dos setores subalternos e que tem sido chamado frequentemente de “educação popular”.¹⁸ A educação popular tem, entre suas características mais relevantes a de situar-se numa perspectiva política libertadora ou de classe, a de possuir uma concepção muito ampla da educação, vinculando-a às atividades econômicas ou políticas e propiciando a organização popular, a partir de grupos de base. Não é este o momento de deter-se numa caracterização desse grupo de atividades, remetendo-nos aos autores citados para uma maior determinação do conceito e das características metodológicas dessas experiências. Interessa aqui insistir, muito mais, em que, segundo parece, elas encontram grande acolhida nos setores populares camponeses e outros grupos populacionais, como testetemunham os informes de múltiplas experiências.¹⁹

¹⁷ Dada a ótica que vimos seguindo, nossa pergunta tem sido: Que programas estimulam a motivação dos setores para os quais estão dirigidos? e não uma outra, mais profunda, que indaga: Que ganham os setores populares com a educação? Sobre o tema, remetemos a Muñoz Izquierdo (1982a e 1982b). Sua resposta é dada neste sentido: 1. A EDA tem um valor muito limitado para os trabalhadores dos setores mais avançados da economia capitalista (ainda menor que a educação convencional que se está desvalorizando); 2. Em relação ao setores não oligopólicos (os mais desfavorecidos): 2.1. Se não se insere em programas mais amplos para beneficiar estes setores, o valor é insignificante ou nenhum. 2.2. Se promove estes setores no sentido de uma crescente integração na economia capitalista e obtém êxito, ocorre uma transferência de excedentes dos setores mais frágeis da economia aos mais poderosos. 2.3. Portanto, a única alternativa aberta, segundo este autor, é uma educação de adultos como instrumento de outras ações destinadas a integrar horizontal e verticalmente os setores informais da economia. Schemelkes (1985), por sua vez, referindo-se a EDA rural insiste no papel relativo e condicionado da educação sobre o desenvolvimento agrícola: ela atua mais como catalizadora de condições preexistentes do que como determinante de mudança tecnológica (p. 172). Adverte também para a necessidade de examinar a qualidade da educação rural, antes de se tirar conclusões sobre sua eficácia (p.184).

¹⁸ Ver também Barquera (1985); García-Huidobro (1980 e 1982a); Gajardo (1983a); Werthein (1983), entre outros. Em geral, a maioria dos trabalhos revisados insiste na existência e no valor de programas libertadores e/ou de educação popular.

¹⁹ Podem ser encontradas referências bibliográficas a respeito em Cariola (1980), García-Huidobro (1982a) e Gajardo (1983b). Em García-Huidobro (1982b) são reproduzidos alguns informes interessantes.

A nosso ver, Kaplún (1983,p.46-50) destacou bem o grupo como contexto educativo e a nova matriz de comunicação presente nessas experiências que põe a solidariedade como valor central – explícito ou implícito – das mensagens. De fato, tem-se assinalado que na base dos ganhos educativos, econômicos ou políticos dessas experiências há processos muito profundos que têm a ver com a autovalorização pessoal e coletiva que os grupos populares vivenciam ao quebrar o cerco que os silencia e isola, ao usarem da palavra e reconhecer-se através dela como comunidade, recuperando ou gerando uma identidade coletiva popular (García-Huidobro & Martinic,1980).

3.5. Que concluir dessas anotações, um tanto dispersas, sobre a demanda dos setores populares por educação?

De fato, há um conjunto de orientações que se ligam muito estreitamente às observações feitas e não vale a pena repeti-las. Em todo caso, destacaremos algumas orientações, seja pela unanimidade que alcançaram na literatura revisada, seja por implicar problemas que merecem ser debatidos.

1) Há um consenso no sentido de que qualquer política voltada para a eliminação do analfabetismo deve ter como viga mestra e prioritária a extensão e a melhoria da escola básica regular.²⁰ Esta orientação tem-se mostrado eficiente, mas também, descontados alguns setores do campesinato (ver Schmelkes,1980,p.24), se adverte que a escola básica para crianças goza de apreço entre os setores populares. A maioria dos autores vê as estratégias de alfabetização com dois componentes: alfabetização e educação básica de adultos, acrescida da universalização da escola básica (por exemplo: Nagel & Rodríguez,1982,p.121). Mais ainda, há posições que ressaltam que só se devem realizar atividades de alfabetização de adultos depois de se haver estendido a educação básica a todas as crianças em idade escolar (consignadas em UNESCO,1985a,p.19).

2) Há uma opinião igualmente compartilhada sobre a necessidade de pensar o analfabetismo (e a insuficiente educação básica dos adultos) como um sintoma dos males da sociedade e não como causa deles (Werthein,1983,p.36; Castillo & Latapí,1983,p.19; junto a outros). Nessa mesma linha de reflexão estrutural se torna evidente que a alfabetização é um bem; vivemos numa sociedade letrada e o poder está associado à modernidade, à técnica, ao manejo da

²⁰ Ver de modo particular: Rama (1984), mas também os textos que se referem de maneira central a alfabetização, como Nagel & Rodríguez (1982); Ifante (diversos títulos), UNESCO (1985a e 1985b), Schifelbein et alii (1982), Castro & Franco (1981).

informação. Qualquer proposta de aprofundamento democrático deve contemplar uma universalização da educação básica ao nível dos setores populares. Qualquer projeto alternativo de sociedade e de criação de uma nova cultura, a partir dos interesses populares, deve incluir em sua agenda a apropriação pelas classes populares dos instrumentos e habilidades culturais básicas, assim como a cultura atualmente existente. Essas duas assertivas nos indicam a categoria de argumentos e considerações que é preciso levar em conta para pensar a alfabetização de adultos (o quando, o como, o para quem). Ressaltando o considerando "o analfabetismo é um sintoma", é possível chegar a um posicionamento mecanicista e postular que não há nada a fazer em educação enquanto não mudar a sociedade; descontextualizando a afirmação "a alfabetização é um bem para os setores populares", podemos cair na tendência contrária e repetir ignaramente que a educação trai o desenvolvimento, a democracia, a libertação.²¹ O analfabetismo é um sintoma, sim: mas o sintoma de uma situação muito complexa e heterogênea, em que a divisão de classes da sociedade toma corpo numa divisão social do trabalho que "dá pé e carne" a muitas situações particulares. A alfabetização é um bem na luta contra a dominação, mas esta se desdobra em múltiplas relações, dando lugar a grupos dominados e a lutas cotidianas com o objetivo de ser, viver ou simplesmente sobreviver, muito diferentes entre si, nas quais os instrumentos proporcionados pela educação básica adquirem valorações e eficácias distintas. Em resumo, parece haver clareza quanto à existência de situações nas quais a ação alfabetizadora e de instrução básica será aproveitada pelos setores populares e propiciará ferramentas significativas para sua qualidade de vida, para seus processos organizacionais e suas lutas. Temos mencionado os grupos urbanos, os jovens em geral. Muito menos clara – como vimos – é a situação do analfabetismo entre os camponeses. Estes grupos se manifestam reticentes quanto à alfabetização, a não ser em sociedades em que ela está associada a uma transformação e mobilização social muito profunda e que liga a alfabetização a outro conjunto de mudanças de sentido igualitário. Por outro lado, os grupos mais favorecidos – e não apenas eles – se motivam e participam de outro tipo de iniciativas.

²¹ Não será demasiado assinalar que esses dois posicionamentos "caricaturais" têm estado, estão e estarão, ao menos tendencialmente, presentes entre nós. Remetemos uma vez mais aos autores que dão conta das diferentes concepções de EDA (Barquera, 1985; Castillo & Latapí, 1983). Estes últimos autores citam uma opinião que se inclina para uma conclusão do primeiro tipo: "A educação não parece haver contribuído até agora para a transformação da realidade" (Trevino, citado por Castillo & Latapí, 1983, p.45). O segundo posicionamento está mais arraigado em nossa mentalidade de educadores. Infante (1982) nos mostra como – muitas vezes – nos aproximamos das tarefas de alfabetização com pressupostos que implicam uma valorização abstrata da educação.

O que parece claro, pelo menos em relação aos grupos mais pobres e marginalizados, é que o privilégio da alfabetização e do ensino básico é um tema aberto ao debate e a maiores estudos. De outro lado, as alternativas que atualmente concitam mais acordo tendem a preferir outro tipo de programas ou a associar a alfabetização e a educação básica a outros programas que remediem problemas mais urgentes: ora começando por esses programas, ora se pensando em programas mais integrados (Nagel & Rodríguez, 1982, p.84-90).

3) Têm-se assinalado também que a emergência, durante os últimos anos, de um conjunto amplo e variado de experiências não formais que compartilham da perspectiva de educação popular, constitui um patrimônio que é preciso aproveitar para ampliar o conhecimento da demanda/motivação dos setores populares por educação. Em virtude de sua origem em instituições privadas, em movimentos religiosos ou políticos, essas experiências têm conseguido uma grande margem de liberdade, demonstrando sensibilidade para interpretar, adequar-se e dar uma resposta aos grupos com que trabalham. Aceitando-se a proposta anterior, é possível colocar, como hipótese, que a sistemática dessas experiências e a investigação sobre suas formas de operar, em contextos distintos e frente a diferentes grupos, pode tornar-se uma tarefa frutífera em orientações para o futuro (Cf. Castillo & Latapí, 1983, p.32 e 38-9); Carola, 1980, p.144-5).²²

4) Finalmente, está muito difundida a opinião de que as iniciativas futuras da EDA devem ter as características peculiares à educação popular. As razões apresentadas são muitas; umas de ordem política e outras de ordem metodológica. Em breve síntese, há por trás disso o desejo de vincular a educação à luta pela transformação de nossas sociedades, segundo a perspectiva, e a participação consciente e organizada dos setores populares. Do ponto de vista metodológico, postula-se a necessidade de ser levado a sério o critério de participação dos adultos, transformando as instâncias educativas em espaços autônomos de participação popular. Por último, como temos ressaltado, há uma demanda popular, que é preciso advertir, nos níveis de motivação que os participantes conseguem nesse tipo de programas.

Trazida a discussão até aqui, é inadmissível não examinar a possibilidade ou não, a conveniência ou não de que esse tipo de iniciativas se desenvolva no interior ou a partir do aparelho estatal. Será este o último tópico que nos propomos analisar.

²² De fato, já se tem avançado nessa linha: no CEESTEM no México, no CIDE e FLACSO no Chile, na Nicarágua (Mineduc) e no Peru (U. de Huemanga).

4. Educação popular e programas governamentais?

As alternativas que se abrem oriundas da educação popular têm conduzido à pergunta relativa à conexão possível desse tipo de programas, que insistem fortemente na instituição de organizações populares autônomas e num tipo de participação que se orienta para a configuração delas como sujeitos políticos e sociais, com o aparelho estatal. Obviamente, a pergunta é retórica e de fácil resposta em situações de direita. Porém, e no restante dos casos?

4.1. É preciso começar advertindo que se trata de um problema difícil, reconhecido por muitos autores, que requer "aprofundamento teórico" (Castillo & Latapí, 1983, p.35) e ser retomada por um debate sério (Werthein, 1983, p.58-9). Os termos polarizadores do problema são, de um lado, o reconhecimento de que "os projetos governamentais contêm em si mesmos limitantes insuperáveis", posto que, "se a intencionalidade da EDA vai mais além da diminuição do atraso educativo, terá que incidir a médio ou a longo prazo na elevação do nível de consciência dos setores explorados", o que "atenta contra um modelo econômico e social dominado por uma minoria privilegiada" (Castillo & Latapí, 1983, p.35). A consequência é clara: existem já numerosos exemplos de programas participativos "que foram promovidos e estruturados por organismos oficiais (...) para malograr em pouco tempo, desde quando se passou a vê-los como 'perigosos'. Ou seja: tão logo os grupos populares, como consequência do programa, começaram a manifestar uma consciência crítica e a colocar suas justas reivindicações, o programa foi abruptamente suprimido" (Kaplún, citado em UNESCO, 1984, p.68). Por outro lado, há a consciência de que as necessidades educativas dos setores populares na América Latina são de tal magnitude que "não é possível prescindir do Estado", pois será sempre ele que terá "a seu cargo o macrodesenvolvimento educacional" (Werthein, 1983, p.15; Rama, 1984, p.63). Esta exigência – chegar a milhões de pessoas – e outra – transmitir conhecimentos básicos – se contrapõem a dois limites da educação popular participativa; com efeito, apesar de ela se haver estendido e multiplicado, continua sendo inexpressiva em relação à população que, hipoteticamente, deveria atingir. Além disso, junto a suas evidentes virtualidades, em termos de animação social, cultural e política, tem-se apontado sua pobreza em termos dos conteúdos instrucionais que consegue comunicar (Gajardo, 1983a, p.68; García-Huidobro, 1982b, p.322).

4.2. Parece haver também algumas premissas do problema que são grossieramente compartilhadas. Ninguém, ao que parece, pôs em dúvida a respon-

sabilidade estatal de assegurar a universalização da educação. Assegurar a cada cidadão o domínio do conjunto de habilidades culturais mínimas requeridas pela vida social, econômica e política (educação básica) constitui uma função pública e um dever estatal irrecusável. Parece também superada uma visão maniqueísta e monolítica do Estado; prevalece muito mais a idéia segundo a qual “o Estado não é um bloco monolítico impenetrável, onde não há contradições e espaços” (Werthein, 1983, p. 14; Pinto, 1984, p. 95-6), mas um lugar onde existem ambigüidades e luta entre interesses opostos. Daí resulta que opor uma educação para a integração a uma educação libertadora e submeter uma ao aparelho estatal e a outra a órgãos (ou instituições) não-governamentais pode ser útil para assinalar tendências, mas não para converter-se, sem mais ponderação, numa premissa universal. No plano das práticas sociais será possível identificar programas com uma orientação claramente antipopular, que geraram em seu interior contradições e, conseqüentemente, espaços de expressão, tomada de consciência e organização popular, tal qual programas de marca libertadora que, em seu desenvolvimento, contradizem sua intencionalidade. Em resumo: o campo cultural e educativo – seja estatal ou não – é um espaço de luta de classes; em diferentes momentos e espaços as possibilidades de crescimento dos setores populares serão melhores ou piores, porém jamais esse crescimento estará assegurado, nem tampouco absolutamente impedido (García-Huidobro, 1980, p. 33).

4.3. Mantidas, como pano de fundo, essas premissas, que não foram postas em dúvida, avancemos na descrição do problema. Já apresentamos algumas opiniões sobre o possível (ou, muito mais, provável) controle ideológico dos setores populares através dos programas estatais, bem como sobre as probabilidades de fechamento que têm os programas em que os setores populares chegam a organizar-se e a questionar o sistema. É possível ir mais longe e afirmar que existem argumentos políticos de certo peso que desaconselham as ações de educação excessivamente ideologizadas sob controle estatal. A partir da perspectiva dos interesses populares, se defende a idéia de que, mesmo numa circunstância histórica determinada, a orientação que se impõe, desde que o Estado coincida com a direção ideológico-política das organizações populares, é que se ganha buscando espaços de educação e organização de classe autônomos (Werthein, 1983, p. 18), já que dessa maneira se assegura a continuidade e sobrevivência da educação popular, em caso de mudança política (CELADEC, 1980), e se torna possível uma vigilância do Estado, quando se trata de processos de transformação social para uma sociedade mais igualitária e justa. De uma visão

democrática do Estado, também aparece como questionável a existência de programas educativos estatais altamente ideologizados. Com efeito, mesmo na hipótese em que um governo conte com o apoio da maioria dos cidadãos, é possível admitir que haverá grupos que consideram ilegítimo o teor ideológico dos projetos. Assim sendo, o conceito de universalidade do serviço educativo estatal leva a exigir que ninguém fique excluído (ou deva ser excluído) por não compartilhar de uma determinada concepção ideológica. O cumprimento dessa exigência permite postular que os programas estatais devem ter uma forte especificidade educativo-instrucional, que insista mais na democratização de certas ferramentas culturais que na transmissão de uma visão do mundo e da sociedade.²³

4.4. Até aqui os dados coletados para a colocação do problema. **Que linhas de solução** estão sendo sugeridas?

Aqueles que, reconhecendo a dificuldade de impulsionar os processos participativos a partir do Estado, acentuam como central esse caráter participativo, incluindo nele uma intencionalidade de conscientização, de organização popular e, portanto, a necessária associação dos processos educativos populares às organizações populares, deixam claro que eles precisam de “um amplo espaço de independência e autonomia” (Kaplún, 1983, p.75). Com estes argumentos, defendem uma educação não-formal de adultos “descentralizada, apoiada e articulada pelo Estado, mas não conduzida e implementada fundamentalmente por ele” (Kaplún, citado em UNESCO, 1984, p.69). Nessa alternativa, os executores e condutores dos programas seriam “as próprias organizações e os centros profissionais independentes de apoio à educação popular”, os quais receberiam “apoio financeiro e técnico do Estado” (Kaplún, 1983, p.75).

Outros, levando em conta a extensão da tarefa, sua necessária qualidade técnica e a magnitude dos recursos humanos e financeiros em jogo parecem inclinar-se pela existência de um organismo estatal específico, de caráter nacional que, embora possa atuar descentralizadamente, mantenha um controle centralizado e uma coordenação das ações (ver exemplos nesta linha em Nagel & Rodríguez, 1982, p.64-72, para o caso das ações de alfabetização).

Prescindindo das alternativas anteriores, parece haver unanimidade quanto à conveniência de que existam mecanismos pelos quais o Estado transfira re-

²³ Desenvolvi com amplitude esta última idéia, com referência à escola, baseando-me em interessantes sugestões de A. Gramsci a respeito (García-Huidobro, 1984).

cursos financeiros às organizações populares (por exemplo, sindicatos, movimento camponês, etc.), para planejar e implementar ações educativas em benefício de seus integrantes.²⁴ É importante sublinhar o valor democrático dessa alternativa: encontramos nas antípodas do emprego do aparelho estatal para impor um poder e um controle sobre os setores populares. Aqui, com uma orientação de construção democrática, o Estado usa seu poder para desenvolver o poder da base social.

Finalmente, entrevê-se em alguns autores a possibilidade de se pensar uma solução mista, segundo a qual existiriam fundos estatais que seriam destinados às organizações populares (camponesas, de grupos populacionais, sindicais, políticas...), para objetivos próprios mais relacionados com uma educação sintonizada com seu desenvolvimento organizacional e com a formação ideológica de seus membros, e que existam simultaneamente programas estatais para assegurar objetivos de educação básica, assim como de capacitação técnica.²⁵ Mais ainda se pode pensar que, na medida em que exista um movimento popular com mais consciência dos problemas educativos, teria este possibilidade de exercer um controle sobre a forma e conteúdo das atividades oferecidas pelo Estado (Paiva, 1980,p.85).

Conclusão

O conteúdo deste trabalho: indagações, temas de reflexão, proposições para debate, me exime da necessidade de estender-me em conclusões.

Valha – a título de conclusão – uma reiteração das principais perguntas visando facilitar o debate:

– Será importante chegar a políticas da EDA mais estáveis e mais evidentes para os setores populares e para o conjunto da sociedade? Em caso afirmativo, de que modo consegui-lo?

²⁴ Assim, a Quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos reconhece e valoriza o papel crescente do movimento associativo da EDA (UNESCO,1985a,p.8); por sua vez a Consulta Técnica Regional realizada em Havana recomenda "que o Estado delegue às organizações populares certa capacidade de organizar elas mesmas ações de educação de adultos em benefício de seus integrantes" (UNESCO,1984,p.45). Entre os autores que vimos citando esta idéia é também proposta: Vanilda PAIVA (1980,p.85), analisando a relação do Estado com a Educação Popular, conclui que o movimento popular deve pressionar o Estado visando obter financiamento para "a organização de atividades autônomas de diferentes tipos e níveis, de acordo com as demandas da sociedade civil" e isto mesmo na hipótese de que a programação dessas atividades "se vincule em forma direta à luta social". Propósitos semelhantes são defendidos por Werthein (1983,p.13 e 17-8) em relação ao papel do movimento camponês na educação; opiniões que são retomadas e valorizadas por Kaplún (UNESCO,1984,p.69-70). Gajardo (1983a,p.26) se refere à conveniência de fundos de capacitação e/ou educação, administrados pelos próprios trabalhadores, em função de interesses determinados.

²⁵ Embora não encontremos a alternativa como tal, há elementos nessa direção no trabalho de Werthein (1983,p.17) e no de Rama (1984,p.63). Ver também García-Huidobro & Martinic (1985,p.78-80).

- Quais deveriam ser as estratégias e políticas para os setores que necessitam e, ao menos implicitamente, reivindicam alfabetização e educação básica?
- Quais as estratégias e políticas para os setores mais desfavorecidos que, parece, não se motivam direta e inicialmente pela alfabetização e pela educação básica?
- Como responder à demanda dos setores populares por programas participativos, que liguem a educação à organização popular, para solucionar problemas culturais, sociais ou econômicos e que têm, inevitavelmente um declarado caráter político? A partir do aparelho do Estado? Em caso afirmativo, de que forma?

Referências bibliográficas

- BARQUERA, Humberto. Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. In: LATAPÍ, P. & CASTILLO, A. **Lecturas sobre educación de adultos en América Latina**. Pátzcuaro, UNESCO, CREFAL, 1985. p.13-37 (RAE reg. 3.645)
- BRANDÃO, C. Rodrigues. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, V., coord. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1984. p.171-203 (RAE reg. 3.496)
- CARIOLA, Patricio. **Educación y participación en América Latina**. Santiago, CEPAL, 1980. (RAE reg. 2.449)
- _____. **Socialismo y Participación**. Lima (14):129-58, 1981.
- CASTILLO, A. & LATAPÍ, P. **Educación no-formal de adultos en América Latina; situación actual y perspectivas**. Santiago, UNESCO, OREALC, 1983. 59p. (RAE reg. 3.043)
- CASTRO, Cláudio de Moura & FRANCO, Maria A. Ciavatta. Caminos y desviaciones de la educación de adultos en Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México (3):75-95, 1981. (RAE reg. 3.043)
- CELADEC. **Educación popular; fundamentos teóricos y particularidades de la educación popular en América Latina**. Lima, 1980. mimeo. (RAE reg. 1.944)
- _____. DIMED. Aprender a leer la realidad para escribir la historia. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO, Bogotá, 22 a 28 nov. 1981. **Informe final**. Lima, 1982. (RAE reg. 2.440)
- CONTRERAS, Eduardo. La sistematización de la práctica de la educación radiofónica. La experiencia del proyecto ASER. In: GAJARDO, M., ed. **Teoría y práctica de la educación popular**. Ottawa, IDRC, 1983. p.260-90 (RAE reg. 2.644)
- DE SCHUTTER, Anton, **La investigación en educación de adultos en América Latina**. Pátzcuaro, UNESCO, CREFAL, 1980. (RAE reg. 2.644)
- GAJARDO, Marcela. **Reflexiones en torno a la investigación en educación de adultos en América Latina**. Costa Rica, Centro Multinacional de Educación de Adultos, 1980. (RAE reg. 2.868)

- GAJARDO, Marcela. **Educación de adultos en América Latina**; problemas y tendencias. Santiago, UNESCO, OREALC. 1983a. 83p. (RAE reg. 3.051)
- _____. Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina. In: _____, ed. **Teoría y práctica de la educación popular**. Ottawa, IDRC, 1983b. p.409-65.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. **Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos**. Santiago, UNESCO, OREALC, 1980. 64p. (RAE reg. 1.949)
- _____. **La relación educativa en proyectos de educación popular**; análisis de quince casos. Santiago, CIDE, 1982a. 126p. (RAE reg. 2.240)
- _____. **Alfabetización y educación de adultos en la región andina**. Pátzcuaro, UNESCO, CREFAL, 1982b. 400p. (RAE reg. 2.895)
- _____. **Gramsci y la escuela**. Santiago, CIDE, 1984. (RAE reg. 3.611)
- _____. & MARTINIC, Sergio. **Educación popular en Chile**; algunas proposiciones básicas. Santiago, PIIE, 1980. (RAE reg. 2.007)
- _____. **Las instituciones privadas y la educación popular**: el caso chileno. Santiago, CIDE, 1985. 84p. (RAE reg. 3.537)
- INFANTE, M. Isabel. Acerca de los supuestos de la alfabetización. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p.311-9.
- _____. **Educación, comunicación y lenguaje**; fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina. México, CEE, 1983. (RAE reg. 2.872)
- _____. **El analfabetismo y la alfabetización de jóvenes en América Latina**. Santiago, UNESCO, OREALC, 1985.
- KAPLÚN, Mário. **Hacia nuevas estrategias de comunicación de la educación de adultos**. Santiago, UNESCO, OREALC, 1983. 82p. (RAE reg. 3.032)
- LA BELLE, Thomas J. Metas y estrategias de la educación no-formal en América Latina. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p.111-38.
- LATAPÍ, Pablo. **Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza**. s.n.t. 31p. Presentado na Reunião Regional de Educação de Adultos, organizada pela OEA e CREFAL, São José, Costa Rica, 26 a 30 nov. 1984. (RAE reg. 3.347)
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. Efectos económicos de la educación de adultos. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. México, CEE, 1982a. p.363-84.
- _____. Educación y cambio social; resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas. In: CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS – CEE. **Educación popular en América Latina**: avance o retroceso? México, 1982b.
- NAGEL, José & RODRIGUEZ, Eugenio. **Alfabetización**; políticas y estrategias en América Latina y el Caribe. Santiago, UNESCO, 1982. (RAE reg. 2.634)
- OCHOA, Jorge & GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no-formal. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p.427-62.
- PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular. In: BEZERRA, A. & BRANDÃO, C. Ro-

- drigues, org. **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.29-87 (RAE reg. 2.097)
- PICON, César. La educación de adultos en América Latina en la década de los ochenta: situación y perspectivas. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p.335-78.
- PINTO, João Bosco. Educación de adultos y desarrollo rural. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América latina**. México, CEE, 1982. p.258-77 (RAE reg. 3.698)
- _____. Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática de educação popular. In: PAIVA, V., coord. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1984. p.85-117 (RAE reg. 3.496)
- PROYECTO DEALC. **Sociedad rural, educación y escuela**. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981. 202p. (RAE reg. 2.477)
- RAMA, Germán W. Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. In: PARRA, R. et. alii. **La educación popular en América Latina**. Buenos Aires, Kapeluz, 1984. p.11-75 (RAE reg. 2.662)
- SALGADO, M. Julio. **Revisando nuestro quehacer alfabetizador**. s.n.t. Comunicação apresentada na Reunião Regional de Educação de Adultos, OEA, CREFAL, São José, Costa Rica, 26 a 30 nov. 1983. (RAE reg. 3.471)
- SCHIEFELBEIN, E. et alii. **Características de la educación y el analfabetismo en siete países de América Latina**. Santiago, CIDE, REDUC, 1982. 21p. (RAE reg. 2.471)
- SCHMELKES, Sylvia. La educación rural en el capitalismo dependiente. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México (3):29-51, 1980. (RAE reg. 1.955)
- _____. La investigación sobre educación de adultos en América Latina. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p.463-83.
- _____. La educación y la suerte del campesinado. In: LATAPÍ, P. & CASTILLO, A. **Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina**. Pátzcuaro, UNESCO, CREFAL, 1985. p.167-85 (RAE reg. 3.795)
- SOLARI, Aldo. Desigualdad social y educación de adultos en América Latina. In: TORRES, C.A., coord. **Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p.21-34.
- UNESCO. **La educación de adultos en América Latina y el Caribe**; informe final. Santiago, OREALC, 1984. W145p. Consulta Técnica Regional por ocasião da IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Havana, 5 a 10 set. 1983.
- _____. **Proyecto de informe final**. s.n.t. Apresentado na IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Paris, 19 a 29 mar. 1985a.
- _____. Que es la alfabetización? In: LATAPÍ, P. & CASTILLO, A. **Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina**. Pátzcuaro, UNESCO, CREFAL, 1985b. p.97-115 (RAE reg. 3.647)
- VALENZUELA, Eduardo. **La rebelión de los jóvenes**. Santiago, SUR, 1985. 123p.
- VIO GROSSI, Francisco. **Investigación en educación de adultos en América Latina**. Santiago, UNESCO, 1982. 92p. (RAE reg. 2.481)
- WERTHEIN, Jorge. **La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural**. s.l.,

s.ed., 1983. Comunicação apresentada à Consulta Técnica Regional de Educação de Adultos na América Latina e Caribe, Havana, 5 a 10 set. 1983.

Recebido em 9 de março de 1987

This article offers a general outlook of the tendencies in Latin America adult education. Based upon existing literature on this theme, dated from 1980 on, it examines politics, strategies and programs, in macro perspective, not detailing peculiarities of each country. It examines statistics data such as illiteracy rate of the programs clientela, dropout and regression rate, as well as expenditure. It also analyses alternatives proposed to adult education, particularly of underprivileged population who work in rural areas and those who live in the suburbs of megalopolis of Latin America.

Cet essai nous présente une perspective étendue des tendances au domaine de l'éducation d'adultes dans l'Amérique Latine. En considérant la révision de la littérature sur ce thème à partir de 1980, il examine politiques, stratégies et programmes, dans un approche au macro-niveau, sans s'arrêter excessivement sur les situations de chaque pays. On considère les données statistiques significatives comme les taux d'analphabétisme de la population concernée par les programmes, taux d'absentéisme et regression, outre les coûts. Dans un point de vue progressiste, il analyse les alternatives proposées à l'éducation d'adultes, surtout des populations rurales en marge de l'éducation et des périphéries urbaines de l'Amérique Latine.

Este ensayo ofrece una perspectiva de gran alcance de las tendencias en educación de Adultos en América Latina. Basandose en la revisión de la literatura a respecto del tema, de 1980 hasta hoy, examina directrices, estrategias y programas, en un abordaje al nivel macro, sin detenerse en muchos detalles de la situación en cada país. Lleva en consideración datos estadísticos expresivos como las estadísticas de analfabetismo del grupo de personas integradas en los programas, estadística de deserción y regrección escolar, además de gastos. En un enfoque progresista, analiza propuesta para la educación de adultos, particularmente de las poblaciones marginalizadas del campo y suburbanas de América Latina.

Educação e Constituinte; implicações de uma pedagogia da qualidade

Preocupação constante de todos quantos se envolvem com a problemática do ensino no Brasil, mormente agora, com o pleno funcionamento da Assembléia Nacional Constituinte, a educação tem sido tema de freqüentes e proveitosos debates. Com o intuito de colocar em discussão a qualidade do ensino na perspectiva de uma nova realidade histórica, o INEP reuniu em Mesa-redonda, a 31 de março último, importantes personalidades do cenário educacional, da qual registramos a seguir as exposições e os debates então verificados.

ABERTURA

Palavras do Professor Oswaldo Della Giustina, Chefe de Gabinete do Ministro da Educação

Determinou-me o Senhor Ministro que estivesse presente na abertura desta Mesa-redonda, que o Ministério da Educação, através do INEP, promove. Não preciso desejar que sejam profícuas essas horas que passaremos juntos, em função das pessoas que aqui estão presentes: o Ministro Eduardo Portella, que honra este Ministério com a sua presença agora, como o fez no passado; o Professor Fabio Bruno, Secretário de Educação do Distrito Federal, e a Professora Bárbara Freitag, da Universidade de Brasília.

Desejo que estes momentos sejam muito proveitosos para todos nós e que signifiquem, efetivamente, uma forma de participação do Ministério da Educação neste momento brasileiro, que é um momento de reflexão e de formulação de propostas para o Brasil que nós queremos venha a existir e para a educação que desejamos. Com estas breves considerações, dou por abertos os trabalhos e passo a

palavra ao Professor Walter Garcia que tem mais alguma coisa a dizer inicialmente.

Palavras do Professor Walter Garcia, Editor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Boa tarde a todos. Apenas para esclarecer, este evento faz parte de uma série de debates organizados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, através do seu Comitê Editorial. Esses debates são gravados e, posteriormente, reproduzidos na Revista.

Embora seja desnecessária a apresentação dos nossos debatedores de hoje (mas apenas lembrando, dado a importância do tema neste ano da Assembléia Nacional Constituinte), o Ministro Eduardo Portella, que teve uma passagem bastante marcante por este Ministério, é membro da Academia Brasileira de Letras, foi membro da Comissão Afonso Arinos que apresentou subsídios para a Assembléia Nacional Constituinte e acaba de ser empossado como Secretário de Cultura do Governo do Estado do Rio de Janeiro. A Doutora Barbara Freitag é professora do Curso de Doutorado de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, tem vários trabalhos publica-

dos na área de Sociologia da Educação e, no seu último livro, **Sociedade e Consciência**, faz um estudo sobre o aspecto do desenvolvimento infantil, comparando o desempenho de crianças brasileiras com o de crianças sí-fugas; ela está terminando outras pesquisas, inclusive aqui no Distrito Federal. O Professor Fabio Bruno, Secretário de Educação do Distrito Federal, é, presentemente, Presidente do Conselho de Secretários de Educação do Brasil.

Portanto, acredito que são pessoas extremamente competentes e abalizadas para a discussão do tema que nós propusemos hoje: **Educação e Constituinte; implicações de uma pedagogia da qualidade**. Nós pediríamos ao Professor Portella que, se possível, procurasse fazer sua exposição com uma duração de 40 minutos, ou um pouco mais, um pouco menos, o que ele achar conveniente; depois os debatedores: em primeiro lugar a Professora Barbara e, em segundo, o Professor Fabio Bruno, que terão entre 20 e 25 minutos para uma primeira rodada de questionamentos e discussões. Depois nós gostaríamos de abrir o debate para a participação do público.

Agradeço a presença do Professor Osvaldo Della Giustina, Chefe de Gabinete do Senhor Ministro. Gostaria também de registrar a presença da Professora Magda Montenegro, Diretora-Geral Substituta do INEP, uma vez que o Professor Pedro Demo está em missão oficial, acompanhando a Delegação Brasileira no encontro da UNESCO, na Colômbia, e também a presença do Professor José da Silva Quintas, Diretor Executivo da Fundação Educacional do Distrito Federal, bem como de todos os colegas e pro-

fessores que aqui estão prestigiando este evento. Passo então a palavra ao Ministro Eduardo Portella.

EXPOSITOR Eduardo Portella

Gostaria de iniciar agradecendo aos meus colegas do MEC essa oportunidade de podermos conversar um pouco sobre alguns temas que me acompanham há algum tempo e que, me parece, continuam sendo temas centrais de um debate educacional hoje.

A impressão que tive, quando recebi o convite muito honroso para falar sobre educação, constituinte e qualidade, é que eu teria um tripé fundamental que estaria, evidentemente, já definido e delimitado nesses três temas – o tema da educação, o tema da constituinte e o tema da questão da qualidade.

Há algum tempo atrás, provavelmente impulsionado pelos meus caçotes de literato, cunhei a expressão “pedagogia da qualidade”; naquela ocasião, houve realmente uma reação muito grande e, de alguma maneira, talvez essa reação tenha sido procedente... toda pedagogia que se preza seria uma pedagogia da qualidade. Então, algumas pessoas achavam que, na melhor das hipóteses, essa expressão seria uma expressão pleonástica. Eu procurei me defender: dizia que não, que realmente seria, mas que, no Brasil, o que se verificava era exatamente uma preocupação quantitativa excessiva, um predomínio muito amplo da quantidade; quantidade se

Eduardo Portella foi Ministro da Educação e Cultura durante o período de 15/03/79 a 26/11/80.

transformando em modelo, em instrumento de aferição, em formas de seleção, em indicador de rumos para uma política educacional; que, por isso, eu precisava daquela expressão, mesmo com seu contraste interno, para poder fixar um tipo de esforço educacional que tivesse a questão da qualidade como centro. Evidentemente, toda essa vontade crítica se opunha a alguns padrões então vigentes. Talvez tudo isso possa parecer muito remoto e hoje a gente já possa falar na questão da qualidade um pouco descontraidamente, sem essa necessidade opositiva irreversível. Mas essa é, de alguma maneira, a genealogia desta expressão: pedagogia da qualidade.

Para mim, a pedagogia da qualidade se inscreve inicialmente no que eu chamaria "a modernidade truncada do Brasil". O Brasil pensou que poderia operar uma modernidade sem cuidar satisfatoriamente do seu compromisso democrático; então ele conseguiu avançar institucionalmente alguns níveis, gerou níveis operativos que foram extremamente propalados – hoje temos dúvidas quanto a essa operatividade – e, evidentemente, o compromisso democrático foi sendo esquecido, deixado de lado, de maneira que nós ingressamos em uma modernidade, exibimos alguns índices na nossa economia e, simultaneamente, geramos taxas de miséria absoluta que competem com os países mais pobres do Terceiro Mundo. Nós conservamos, portanto, essa contradição interna: se, por um lado, somos um país primeiro-mundista, com uma tecnologia de ponta certamente primeiro-mundista, por outro lado, somos um país, já não digo terceiro, mas, provavelmente, sétimo ou oitavo-mundista.

De maneira que tudo isso foi gerando o que eu chamaria de modernidade truncada: este País, que se diz moderno, operou apenas uma modernidade truncada.

Em seguida (como uma tentativa de ir compreendendo a questão da qualidade no nível inicial), nós assistimos também à dissolução da Federação, um excesso de concentração do poder na União, especificamente em Brasília, e a destruição progressiva da Federação e das suas obrigações pedagógicas. Isso terminou atingindo concretamente a qualidade do ensino: atingiu o primeiro grau, não deixou que se formasse um pré-escolar forte, atingiu também algumas escolas normais ou técnicas, e tudo isso porque o município recolhia o tributo e a Federação aplicava. Houve um excesso de concentração, com a inevitável dissolução do sistema federativo. As consequências qualitativas, todos nós conhecemos.

Imediatamente depois, poderíamos classificar um segundo fenômeno que eu chamei de "desencaminhamento profissionalizante". Nós calculamos a nossa profissionalização sob os auspícios do "milagre". O milagre pressionava por um lado e o mercado de trabalho por outro. Como o milagre era uma construção imaginária e como o mercado de trabalho é altamente ciclotômico no Brasil, repentinamente nós tivemos dez anos de vigência de uma lei de profissionalização e os resultados foram rigorosamente insatisfatórios: chegamos até ao primor e à originalidade de uma profissionalização oral. Os cursos não foram pensados, e nós fomos liquidando disciplinas formadoras e colocando esse profissionalismo oral no lugar do que se-

ria a contracena de um desempenho profissionalizante e de um esforço formador. Não atingimos evidentemente as estruturas básicas, e isso chegou à universidade. Na universidade (essa universidade que eu chamei certa vez de "universidade excedente", porque passava os excedentes), houve um determinado instante em que nós milagrosamente classificamos os excedentes com a categoria de diferente de zero. Aquilo tudo para mim era uma surpresa, porque eu ainda sou de uma geração para a qual diferente de zero pode ser também aproximadamente igual a zero. De maneira que tinha uma certa dificuldade de entender aquela modalidade de classificação instituída pela universidade excedente. Mas essa universidade excedente afasta uma das funções básicas da universidade. Qual seria uma das funções básicas da universidade? É, numa sociedade moderna, desmassificar a massa. E o que é exatamente a massa? A massa é alguma coisa diferente de povo. Eu tenho até a impressão, não sei se estou errado, de que o Brasil corre seriamente o risco de não realizar a categoria histórica de povo. Aqueles países que emergiram no século XIX tiveram suas nacionalidades consolidadas imediatamente; tiveram o privilégio histórico, a condição histórica de poder realizar satisfatoriamente a categoria povo. Nós, não: antes que realizássemos a categoria povo, nos deparamos com o advento das massas; e, provavelmente, a massa é o que há de mais diferente do povo. Se no povo ainda é possível se identificar uma fisionomia, um rosto, uma individualidade, um traço, na massa esses elementos se perdem. A massa é fundamentalmente

anônima e anódina. Uma das grandes tarefas pedagógicas, um dos grandes desafios pedagógicos do nosso tempo é exatamente fazer com que a massa deixe de ser esta coisa que alguém já chamou de "multidão solitária" e passe a ser um conjunto de pessoas com seus rostos. Esse fenômeno do advento das massas se verifica na Europa no século XIX, e aqui, retardatariamente, no período Vargas. É quando começa a haver um certo protagonismo, mesmo que um protagonismo duvidoso e contestável das massas, que ele começa a haver aqui. Na Europa, não. Provavelmente, essa passagem do homem individual para este homem já sem perfil, que seria o homem-massa, talvez esteja expressa num conto famoso de Edgar Allan Poe, que se chama **O Homem das Multidões**. Nesse conto, ele narra a história de alguém que estava convalescendo, num bar, de uma doença. Acabara de sair do hospital e estava em plena fase de convalescença. Sentado no bar, ele pôde divisar, por entre o vidro que separava o bar da rua, que uma fisionomia o observava. Ele imediatamente (o convalescente) olhou aquela fisionomia e se estabeleceu então uma relação muda, mas altamente significativa; ele se sentiu perturbado pelo rosto — porque o rosto humano ainda continua sendo um foco de surpresas e de significações —, e se sentiu tão mobilizado (aquele convalescente) que, quando o outro se deslocou, ele também se deslocou e o seguiu; e seguindo, ele foi penetrando na multidão, até chegar numa grande praça de Londres, e nessa praça ele perdeu definitivamente o outro. Essa perda, metaforizada por Poe, essa perda da individualidade, do perfil indi-

vidual, do rosto, da fisionomia, marca uma passagem entre a primeira modernidade e o que seria antecipadamente essa curva última – se é que se pode dizer assim – da modernidade, onde há um grande predomínio da massa. A massa tem uma tendência ao consumo do espetáculo. Pelo fato mesmo da massa não ser uma categoria consciente, não ser uma entidade consciente, ela é consumidora de espetáculos. Existe um livro famoso do Elias Canetti, que se chama **Massa e Poder**, em que ele mostra as diversas modalidades da massa consumir os signos, as imagens de uma sociedade moderna. Se examinarmos o quadro contemporâneo, nós vamos ver que na política também já existe uma política espetáculo, já se elegem atores, basicamente porque são pessoas com uma propriedade de multiplicação de cena; existe, portanto, essa inconsciência da massa, que é altamente manipulada pelos veículos de comunicação de massa. Por isso, quando se falou, naquela ocasião, em uma universidade de massa, houve inevitavelmente uma surpresa, porque seria justamente fazer com que a universidade deixasse de ser um núcleo de resistência à massificação ou de reencaminhamento produtivo da massificação.

Eu acho que provavelmente é essa a alternativa: não adotar, diante do advento da massa, uma postura nostálgica, mas simplesmente gerar núcleos críticos para o encaminhamento produtivo da figura massa. Essa pedagogia da qualidade, evidentemente, tentava enfrentar ou se debater, talvez pioneiramente, dada a sua situação cronológica, com essas questões. Esse, portanto, seria o quadro inicial de uma genealogia problemática da pe-

dagogia da qualidade.

E como nós poderíamos transferir essa questão para a questão da Constituinte?

Ora, a questão da educação não é um compartimento da Constituição, embora na Constituição exista, nos seus diferentes capítulos de direitos, os direitos sociais e, nos direitos sociais, o direito à educação, o direito à cultura, o direito ao meio ambiente, o direito à saúde; evidentemente, a educação termina penetrando todos os diferentes compartimentos e é, evidentemente, influenciada por eles. Uma das questões básicas seria a questão da forma de governo: como gerar espaços mais legítimos para que a educação reflita, realmente, uma vontade mais ampla? Nós teríamos que perguntar: será que num regime presidencialista o volume de decisão estaria excessivamente concentrado numa pessoa, na forma individual do executivo? Provavelmente sim. Pelo menos no Brasil, uma das modalidades de nós constatarmos esta concentração de poder tem sido esse tipo clássico de presidencialismo que exercemos, com todo poder ao presidente. Também, transitar pura e simplesmente, nos descartar desse presidencialismo inibidor para uma forma de parlamentarismo, eu não sei se isso seria possível tão rapidamente no Brasil. Primeiro porque nos faltam alguns instrumentos básicos: as estruturas partidárias no Brasil são basicamente estruturas autoritárias; as formas de renovação partidária no Brasil não se verificam; existe uma pequena cúpula que domina ditatorialmente esses partidos e bloqueia todas as possibilidades ponderáveis de renovação. Isso se verifica nas mínimas formas concretas de ma-

nifestação; verifica-se, por exemplo, no horário, na maneira de programar o horário de televisão dos candidatos nos períodos eleitorais... isso é normalmente dominado por uma cúpula partidária. Verifica-se, também, na manutenção da figura do candidato nato: o candidato nato, no Brasil, é o candidato que acaba de concluir o seu mandato, o seu suplente e alguns agregados. Isso forma realmente uma base partidária quase que monolítica e de difícil alteração. Se a estrutura partidária é uma estrutura autoritária, se ela contamina e influi sobre a qualidade do voto, fica difícil acreditar na forma pura e simples de um parlamentarismo. De maneira que a impressão que eu tenho é que uma modalidade mais legítima de gerar uma forma de governo que possibilitasse o acesso da vontade societária seria o que eu chamo, ou que já se chamou, de uma maneira até freqüente, de "presidencialismo congressual", um presidencialismo controlado pelo parlamento, evidentemente com todas as exigências sobre a qualidade do voto e as formas de desempenho do parlamento. Um caso concreto, e eu me lembro muito bem que vivi um pouco esta contracena, é quando o presidente da República, por um capricho individual, mantém um ministro de Estado que está incompatibilizado com a opinião, com a Nação. Evidentemente, este caso concreto é um caso em que deveria haver, por parte do Parlamento, o direito de um voto de desconfiança que abalasse aquela solidez individual do ministro e que transformasse realmente o ministro num representante da sociedade, e não apenas num representante do Governo. Porque se nós deixamos que os repre-

sentantes do Governo predominem sobre os representantes da sociedade, geramos sempre governos ilegítimos, porque são governos que não têm realmente o apoio societário suficiente. E esse apoio societário não é um cheque sem fundo. As pessoas, às vezes, começam razoavelmente e na primeira, ou na segunda, ou na terceira curva do caminho se verificam algumas derrapagens que justificariam perfeitamente uma moção de desconfiança.

De maneira que a forma de governo é também uma forma de legitimidade e uma forma de deixar passagem para as grandes decisões, no plano da educação.

Por outro lado, a recuperação federativa me parece fundamental. Que o município possa fazer o que lhe corresponde: se o município tem que fazer constitucionalmente um primeiro grau, que ele faça, que ele disponha de recursos para fazê-lo, porque na situação atual o município tem o encargo, mas não tem os recursos, porque os recursos estão altamente centralizados.

Isto atinge as estruturas básicas, atinge também o sistema da universidade. É fundamental, portanto, que neste Brasil se instale o que se diz na Constituição: República Federativa do Brasil. Não se está pedindo nada além do que está escrito na Constituição; que realmente seja uma República Federativa e que essa Federação se processe, se exerça de uma maneira rigorosa. E para que isso possa acontecer... e isso deve, aliás, acontecer, para que haja um volume de sociabilidade satisfatória nas decisões educacionais e pedagógicas. As decisões educacionais e pedagógicas passaram no

Brasil por uma fase excessivamente técnica ou tecnocrática, desfibrada socialmente; houve uma permanente deterioração do tecido social e, ao mesmo tempo, uma indiferença total por parte dos aparelhos tecnocráticos. Por isso nós precisamos, na Constituinte, decidir formas de governo, formas de representação, de recuperação da Federação e de uma ordem social que corresponda a essas novas necessidades – que não são tão novas – da sociedade brasileira.

Eu gostaria de falar agora, de uma maneira bem rápida, sobre os meios da qualidade. Já que o tema é a qualidade, eu falaria sobre os meios da qualidade e os fins da qualidade e depois tentaria um encontro entre meios e fins. O primeiro nível seria a desobstrução do acesso, e isso só poderia se processar se esses componentes institucionais permitissem forma de governo, estrutura federativa, etc. Esta desobstrução teria, evidentemente, que atingir os diferentes níveis e não ser pensada compartimentadamente. Para que isso pudesse acontecer, precisaria haver uma participação societária muito grande nas decisões, e o ideal é que essa participação societária fosse sempre consensual, mas um consensual que não eliminasse o dissenso, que fosse capaz de absorver e de conviver com o dissenso.

No Brasil, as formas consensuais têm uma tradição muito grande e muito curiosa. Eu me lembro que, dos grandes próceres do PSD, no seu período áureo, houve um grande líder mineiro que só começava reuniões quando dizia: “Estamos todos de acordo? Então vamos começar a reunião.” Talvez agora nós devêssemos fazer o contrário: “Estamos todos em

desacordo? Então vamos começar a reunião.” Mas, evidentemente, o consenso, pela sua própria índole e natureza histórica, é frequentemente liquidador do dissenso. Nós precisaríamos, portanto, em respeito a essa dose substancial de participação societária, saber conviver com o dissenso. A valorização do magistério é uma questão, um item fundamental. Essa valorização do magistério não é apenas uma questão salarial. Ela, em determinados instantes, assumiu seu aspecto salarial, provavelmente o aspecto mais ostensivo, mais incômodo, mas há também todo um momento de crise do saber, de desestabilização de certos padrões filosóficos ou críticos que o magistério brasileiro não pôde acompanhar satisfatoriamente, porque não dispôs de instrumentos de trabalho. As bibliotecas continuam desaparelhadas, os instrumentos de trabalho são mais do que insuficientes, de maneira que o professor fica rigorosamente subordinado àquela pauta elementar da subsistência, com pouca possibilidade de desenvolver um esforço crítico. E para que isso pudesse acontecer (evidentemente, essa questão dos meios), nós precisaríamos de uma política de meios satisfatória. Eu tenho a impressão pessoal de que uma política de meios teria que contemplar, a nível de orçamento de União, 15%, e a nível de orçamento dos municípios, cerca de 25% dos impostos arrecadados. Voltamos, portanto, àquela questão da Federação: quem tem que fazer primeiro grau faça, quem deve fazer segundo faça, e não haver um abandono por parte do Estado. Porque a impressão que eu tenho é que, quando o Estado aplica 4% do orçamento da União em educação, ele

simplesmente se retirou da educação. Ele não se retirou de todo; deixou aquele pequeno toque simbólico, para não ficar uma ostensiva despedida da educação, mas 4% do orçamento da União é realmente alguma coisa de inviável, historicamente.

Quanto à questão dos fins da qualidade, uma das coisas que me preocupa, que tem muito a ver com a crise do saber ou a desestabilização de certas modalidades de conhecimento, é o que eu chamaria a forma de vincular: eu procuraria vincular a legitimidade social ou intersubjetiva da qualidade. Isso significa dizer o contrário do que pregou o consciencialismo, que a qualidade não é um dado pronto, alguma coisa dada de antemão. A qualidade não se pressupõe, porque as filosofias, sobretudo as saídas dos espaços formais da reflexão, têm uma tendência normativa tão absolutizante que geram categorias prévias à realidade ou ao contato real; não precisam de relação – elas existem sempre dadas de antemão.

Então, a qualidade se pressupõe, e quando a qualidade se pressupõe nós geramos um lugar privilegiado, passamos a trabalhar com argumento de autoridade. É preciso, portanto, que a qualidade possa nascer de uma nova relação e que essa relação seja o mais livre, para ser mais produtiva. E se isso acontece, talvez possamos chegar a alguma coisa que se fala muito nas efemérides oficiais, que é a questão da cidadania, não uma cidadania contemplativa, essa cidadania das grandes comemorações cívicas, mas uma cidadania ativa e criativa, uma cidadania crítica. Para que possamos, portanto, chegar a esse exercício crítico da cidadania, precisamos, evidentemente,

passar pela qualidade, mas passar pela qualidade plantada enraizadamente. Precisamos evidentemente pensar o compromisso pluralista ou o reconhecimento da diferença. Há também uma tendência, não só no conhecimento, mas nas formas de convivência, de liquidação do outro. Nós somos uma cultura, fundamentalmente uma cultura do mesmo, e como cultura do mesmo nós exercemos autoritariamente o poder do mesmo sobre o outro, o poder do idêntico sobre o diferente; tanto que se fala muito, nas políticas oficiais, em identidade nacional. Eu, por exemplo, agora publiquei um pequeno prospecto em que falo em diferença nacional; estou realmente muito mais preocupado com a diferença nacional do que com a identidade nacional. No Brasil, a identidade virou alguma coisa pronta, alguma coisa acabada, redonda. Eu vejo muito, nos discursos oficiais de pessoas muito ilustres, se falar: “perdemos a identidade”, “estamos em via de encontrar a identidade”. Eu fico com a sensação de que a identidade é alguma malinha, daquelas 007, que você pode perder no táxi e que depois é dito por alguém: “foi encontrada uma malinha, em tal lugar assim, assim; pode passar no endereço tal e recolher”. Então a identidade passa a ter esse caráter de objeto, de coisa pronta, e, na verdade, a categoria identidade é uma categoria obscurantista e reacionária, se ela não viver da dinâmica da diferença; a identidade só se justifica como jogo permanente da diferença – quem sustenta, pois, a identidade é a diferença. O contrário é o que se verifica aqui, é a identidade matando a diferença, como se a identidade pudesse viver assim nesse paraíso artificial. E, final-

mente, alguma coisa que pudesse ser uma qualidade trabalhada por um vigor emancipatório, quer dizer, por um compromisso permanente de geração de espaços de liberdade. Eu terminaria dizendo, nessa primeira conversa nossa, alguma coisa que me gerasse um terceiro espaço, que não fosse já o espaço dos meios da qualidade, nem dos fins da qualidade, mas fosse uma coisa que Guimarães Rosa chamou, numa história curta, "a terceira margem do rio", a terceira margem da qualidade como recuperação dos atributos do homem, da qualidade do homem. Um novelista, um romancista alemão, que também era um grande ensaísta, Robert Müssen, escreveu um romance famoso chamado **O Homem sem Qualidades**, onde ele descreveu justamente essa perda dos atributos do homem, essa perda progressiva da qualidade. Gostaria também que isso pudesse se verificar através de alguma coisa que um filósofo muito caro a Barbara Freitag, que é Jürgen Habermas, chamou de racionalidade comunicativa e eu venho chamando de consciência comunicativa; como eu sou um profissional da linguagem, sempre gosto de tirar partido das oposições. Eu não sei se Habermas falou alguma vez em consciência comunicativa, eu sei que falou em razão comunicativa e racionalidade comunicativa; ninguém melhor do que Barbara para nos dizer, depois, alguma coisa sobre isso. Mas, fundamental é que a gente gere essa terceira margem para além do esquecimento e da banalização. São dois grandes perigos, duas grandes ameaças da qualidade: a qualidade amnésica e a qualidade banal que vai emergindo em certos produtos culturais. É necessário, evidentemente-

te, evitar o abismo entre meios e fins na qualidade e estabelecer, ou conseguir superar, esta relação convencional de sujeito e objeto e deixar a cena tão móvel que, repentinamente, os atores possam ser sujeitos e objetos a uma só vez.

Eu acho que por aí nos podemos chegar a uma pedagogia da qualidade, que já não necessitaria viver das grandes definições, porém das pequenas ações argumentativas que fossem cotidianas, que fossem permanentes, que fossem qualificadoras.

O Professor Walter Garcia –
Ouviremos agora o primeiro debatedor, a Professora Barbara Freitag.

1º DEBATEDOR
Barbara Freitag

Bem, nem sempre é bom ser mulher quando, em uma situação como esta, vale o princípio *ladies first*. Eu preferiria que o Secretário Fabio Bruno tivesse essa tarefa difícil do debate e discutisse primeiro as idéias aqui apresentadas pelo Professor e ex-Ministro Eduardo Portella.

Eu queria, antes de enfrentar essa dificuldade, mencionar mais duas outras, vinculadas a este convite. Primeiro, não fui eu a pessoa originalmente prevista para ser debatedora desta Mesa-redonda e sim minha colega Guiomar Namó de Mello, que esteve impossibilitada de vir ao debate de hoje, de modo que eu, meio de improviso, vim cair nesta reunião. Claro que estou interessadíssima em participar do debate, mas venho sem o preparo necessário para realmente desenvolvê-lo ao nível que ele requer. A segunda dificuldade foi imposta pelo próprio

conferencista, pois ele não nos deixou um texto prévio, para que pudéssemos, em cima desse texto, preparar alguns argumentos mais inteligentes. Em consequência, o debate passa a ser, de fato, um debate mais improvisado. Para não fazer uma coisa totalmente sem embasamento, apoiiei-me, além de ouvir atentamente a apresentação do Professor Eduardo Portella, em dois textos que gostaria de recomendar àqueles que depois retornarão à leitura deste debate na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Trata-se dos textos: (I) o anteprojeto constitucional elaborado pela Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, encabeçada pelo Jurista Afonso Arinos e da qual fez parte, entre outros intelectuais e personalidades de peso, o próprio Professor Eduardo Portella; e, (II) um número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (número 151), no qual, no final do ano de 1984, Miguel Reale, Alfredo Bosi, João Gualberto Carvalho Menezes, Maria Helena Silveira e outros debateram sobre o tema "Educação e Constituinte", em uma Mesa semelhante a esta.

No debate de 1984 a discussão realmente girava em torno de Constituinte e educação, enquanto neste, o tema mais importante é o da **qualidade**, ou melhor, o da **qualidade de ensino**.

Recorrendo a estes dois textos e incluindo os textos dos debates em curso, como, por exemplo, os produzidos pelo CRUB (Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras), pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), pela CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), etc., nos

quais estas instituições vêm se posicionando face à problemática da educação no contexto da Constituinte, gostaria de calcar o meu debate em cinco dimensões que complementaríamos as reflexões do Professor Portella e, em parte, retomam os próprios temas abordados por ele.

Eu confrontaria à dimensão "qualidade *versus* quantidade" outras dimensões, indispensáveis na discussão para a Constituinte, que afloram hoje na palestra e afloram também em outros documentos, quais sejam: 1) democratização *versus* elitização do ensino; 2) ensino público *versus* ensino privado; 3) centralização do ensino *versus* descentralização, onde entraria a questão da competência das três esferas administrativas (município, estado e União); 4) burocratização *versus* autonomização do ensino (acho que, por elegância, o Professor Portella não tocou neste assunto aqui); e 5) como última dimensão, que emergiu agora na apresentação do Professor Portella, a dimensão da emancipação *versus* a dimensão da repressão. É que o ensino, em muitas sociedades, inclusive na nossa, tem sido muito mais usado como fator de repressão e de reprodução e muito menos como fator de emancipação.

Se me permitem, gostaria de começar com a reflexão de como a qualidade (sempre *versus* quantidade) se relaciona ao primeiro par de variáveis, **democratização *versus* elitização do ensino**.

Introduzo o tema com uma citação de um grande aristocrata e cientista social francês, Alexis de Tocqueville, que em seu livro **De la Democratie en Amerique**, refletindo sobre a democracia nos Estados Unidos, escreve

as seguintes palavras: "Não se encontram mais homens muito sábios nem populações muito ignorantes. Os homens de gênio se tornam mais raros e os homens ilustrados mais comuns. O espírito humano se desenvolve através de pequenos esforços combinados de todos os homens e não pelo impulso poderoso de alguns dentre eles. Há menos perfeição, porém, mais fecundidade nas obras. Todos os vínculos de raça, de classe e pátria se distendem; o grande vínculo da humanidade se aperta." E bem no final dos dois volumes o autor escreve: "A igualdade talvez seja menos elevada, porém é mais justa, e essa justiça faz a sua grandeza e a sua beleza."

Bem, se para Tocqueville a questão da democratização implicava forçosamente uma perda de qualidade, nós teríamos que nos perguntar se essa reflexão pode ser transposta também para a educação no Brasil de hoje. Será que, necessariamente, a democratização do ensino vem de mãos dadas com a perda da qualidade? Só posso dizer que, em meus estudos sobre a educação brasileira (Freitag, 1975:77), venho fazendo a constatação empírica de que, lamentavelmente, com a democratização do ensino (aquí operacionalizada como acesso quantitativo de crianças às escolas brasileiras), a qualidade do ensino tem decaído quase que sistematicamente. Ora, para Tocqueville essa era uma consequência necessária da democratização, mas ouse por em questão a tese de Tocqueville e diria, enquanto socióloga e historiadora, que isso é consequência de uma conjuntura histórica e, portanto, perfeitamente superável. Aqui as contribuições do Professor Portella são substanciais.

A questão da democratização e da qualidade teria de refletir-se, hoje, numa política educacional mais consciente que nas décadas passadas. Sabemos que, dos anos sessenta para cá, os investimentos em educação têm diminuído substancialmente. A parte do Produto Nacional Bruto investida em educação foi reduzida, de modo que tivemos situações grotescas. Em sua gestão aqui no MEC, o Professor Portella dispunha de um décimo dos recursos de épocas anteriores destinados à educação, em que já o investimento em educação era pequeno. Há outro problema vinculado a essa questão da democratização (que depende por sua vez da variável investimento): é a variável do crescimento demográfico. Eu vivi muitos anos na Suíça, onde a problemática da democratização não se coloca nem em termos de quantidade nem em termos de qualidade, porque tem uma população constante há 200 anos. A população suíça tem seus seis milhões de habitantes e um número fixo de escolas, de professores e alunos. Não é o caso brasileiro, em que a população duplicou da década de cinqüenta para a de oitenta. Esta é uma problemática que também deve ser pensada e que se reflete na qualidade do sistema no Brasil. Vemos, portanto, que pelo menos três variáveis históricas permitiriam superar o conflito entre qualidade e democratização, gerando queda de qualidade, que seriam: 1) o crescimento populacional, 2) os recursos econômicos e 3) a política dos dirigentes que canaliza recursos para as diferentes áreas.

Um país como a Suíça canaliza uma grande parte dos recursos para a área educacional, mas um país como a

Costa Rica, muito mais; sabemos que este é um dos países latino-americanos que mais investe em educação. Quer dizer: não só é uma questão de recursos, mas também de canalização, portanto de decisão política, de encaminhamentos dos recursos.

Não são indissolúveis os pares qualidade-elitização, quantidade-democratização. Podemos perfeitamente conceber um ensino de qualidade, acessível a todos, e, portanto, democrático e de qualidade, desde que os investimentos em educação atinjam os níveis de uma Suíça ou de uma Costa Rica. A democratização não é, portanto, como temia Tocqueville, a causa fundamental do nivelamento dos conhecimentos e da extinção dos gênios. Ao contrário, a democratização pode criar as condições materiais e culturais para que verdadeiros potenciais de genialidade e inventividade possam aflorar e se manifestar em todas as classes.

Passemos ao segundo par de variáveis: **ensino público versus privado**. Durante muitas décadas, o ensino público gratuito foi considerado sinônimo de nível qualitativo mais baixo, enquanto o ensino privado era o ensino de qualidade. Por isso, as camadas populares visitavam as escolas públicas e as elites as escolas particulares. Até aí, estava tudo tranqüilo. Isso valeu, em certas épocas, para os três níveis de ensino.

Desde a década dos anos cinquenta, no entanto, parecia haver uma reversão dessa tendência. As escolas primárias públicas já recebiam, no início dos anos 60, 95% das matrículas de crianças escolarizadas; continuava havendo crianças pobres fora das escolas, mas 95% das crianças matricu-

ladas já estavam em escolas públicas, que, à época, tinham um nível qualitativo elevado, já que as classes médias e mesmo altas decidiam colocar os seus filhos nessas escolas. Essa tendência começava a delinear-se também no então ginásio, que hoje representaria os últimos quatro anos do primeiro grau, no colégio e, posteriormente, no ensino universitário. O setor público conseguia, em certos estados mais adiantados do Brasil, como São Paulo, Rio Grande do Sul e muitos outros, oferecer um ensino qualitativamente igual ou até melhor do que o privado em nível de segundo e de terceiro graus. Sabemos, contudo, que a situação novamente se reverteu, agora para o negativo.

A partir do final da década de 60, o ensino primário sofreu uma queda de qualidade e voltou a ser identificado como ensino para as classes carentes. O ensino de segundo grau funciona hoje como filtro para as universidades: aí o ensino privado detém quase que o monopólio exclusivo da qualidade, habilitando seus alunos a passarem nos difíceis vestibulares. Mas é somente no terceiro grau que uma situação distorcida e perversa se institucionalizou, sofrendo, somente agora, algumas correções. As universidades federais e fundacionais, públicas e gratuitas, servem às classes abastadas; com o argumento da qualidade do ensino, bloqueiam o acesso das classes populares ou carentes à universidade, já que tiveram um nível de ensino de qualidade efetivamente mais baixa no primeiro e no segundo graus (públicos). Como é que se deu a democratização? Especialmente no final dos anos 70 e começo dos anos 80, a democratização ocorreu de forma per-

versa, abrindo para as populações carentes vagas nas chamadas instituições de ensino superior do setor privado, em geral escolas isoladas, muitas vezes de fim de semana.

A população que tinha sido excluída da universidade pública, basicamente a população carente, passa a pagar o ensino privado, geralmente funcionando em instituições de baixo nível qualitativo e, na maioria dos casos, à noite ou em fins de semana.

Sabemos que hoje se buscam formas de superar esse impasse e que a pressão por parte das classes pobres sobre a universidade pública tem sido muito grande. Há alunos pobres capazes que, com muito esforço, entram hoje nas universidades públicas e há também (como eu diria?) “filhinhos de papai” que se contentam com o ensino pago nas instituições de ensino particular – menos exigente em termos de qualidade.

Mas houve também uma queda geral – e isso é muito grave – da qualidade de ensino, não só nas universidades privadas como nas universidades públicas, das quais eu faço parte, razão pela qual meus colegas decidiram uma greve que busca, entre outras coisas, a melhoria qualitativa do ensino universitário.

Passarei agora para a terceira dimensão: **centralização e descentralização**. Vimos pela exposição do Professor Portella que este problema é um dos grandes temas que terão de ser debatidos na Assembléia Nacional Constituinte. Muitos problemas da qualidade do ensino foram, muitas vezes, desconversados em nome da centralização ou descentralização do ensino, empurrados para o setor julgado competente, mas que nunca atenda,

simultaneamente, às necessidades da elevação do nível de qualidade e de quantidade. Uma análise histórica da questão mostra que muitos abusos foram feitos em nome de um e de outro princípio, a fim de defender o melhor funcionamento do sistema educacional brasileiro. Os regimes autoritários como o Estado Novo e o Regime Militar de 1964-84, centralizaram as decisões políticas e, como vimos, também os recursos; impunham então ao sistema educacional soluções de cima para baixo que, muitas vezes, não puderam ser seguidas. Vimos nesses dois exemplos que o problema da qualidade do ensino não foi resolvido, pelo menos em dimensões das mais elementares como a matrícula plena das crianças em idade de escolarização obrigatória; não houve erradicação do analfabetismo; não houve a solução do problema da evasão escolar, da repetência, etc. Portanto, a centralização não resolveu os problemas. Mas também a descentralização, se olharmos os exemplos históricos, não resolveu os mesmos problemas; ao contrário, a República recém-proclamada baseou todo seu princípio de organização no sistema federativo e deixou, de fato, a educação às moscas, não tendo sido a gratuidade do ensino garantida pelas unidades da federação. Nem um nem outro extremo resolvem, a meu ver, o problema. Acho que teríamos que ter constituintes muito conscientes desta problemática para encontrarem o ponto de equilíbrio satisfatório entre um controle mínimo da União e uma descentralização em que estados e municípios tenham condições reais de efetivar a qualidade no sistema educacional municipal, estadual e regional.

A penúltima dimensão, que seria a

dimensão da **burocratização e autonomia**, é um tema que está imbricado no anterior – o da centralização e descentralização. A burocratização muitas vezes tem atrapalhado mais na solução de problemas que ajudado, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino. O excesso de normas, o excesso de diretivas, o excesso de determinações, em geral vindas de cima, sem consultas às bases, constitui um impedimento para o ensino de qualidade. Neste sentido, toma-se importante o que já tinha sido assegurado na Constituição de 1934 e que, em verdade, só foi retomado com a chamada Emenda Calmon, que é um financiamento equilibrado – aplicação de recursos equilibrados ao sistema de ensino –, destinando 25% da receita dos municípios para a educação de 1º grau, 25% da receita dos estados, que no caso seria para a educação de segundo grau, e 13% da receita da União, primordialmente para o ensino superior.

Faço votos para os constituintes acatarem a sugestão do Professor Portella de passar esse percentual para, pelo menos, 15% para que a União tenha capacidade de balanceamento e suplementação nas áreas em que isto for necessário: quer dizer, a União não somente seria responsável pelo nível de terceiro grau, as universidades, mas por todos os níveis de ensino, dando nestes três níveis uma ênfase especial à **qualidade**.

A flexibilidade entre poderes centralizados e descentralizados, mediante uma desburocratização e o desenvolvimento de uma relativa autonomia das partes para a decisão dos problemas educacionais, seria, provavelmente, uma injeção favorável e po-

sitiva para a garantia da qualidade de ensino.

Se me permitem, gostaria de dar dois exemplos dos fatos grotescos que ocorrem na área educacional. Um se refere às determinações vindas de cima, burocratizadas, que são realmente acatadas, e o outro às diretivas que não existem e que estão sendo praticadas na base do sistema educacional. Pesquisando em São Paulo, numa escola de periferia, constatei que as crianças não recebiam a merenda escolar, ou melhor, o leite, porque havia uma determinação aqui de Brasília de que a água com a qual o leite é fósse preparado teria de ser fervida. Como a escola não tinha verba para comprar o gás e como a associação de pais e mestres era muito pobre, só havia dinheiro para comprar o bujão de gás de vez em quando. Assim, o leite não podia ser servido porque a água não podia ser fervida. Ao mesmo tempo que essa determinação era estritamente seguida, as crianças tomavam água da torneira, mesmo sem ser filtrada. Ficamos revoltadas com a cozinheira e a Diretora da escola, porque elas sabiam que as crianças que vivem na periferia estão acostumadas com aquela água e estavam tomando a água não fervida, mas mantinham a determinação da água fervida, não distribuindo o leite.

O outro exemplo é da nossa rede de ensino do Distrito Federal. Pelo que me consta, todas as constituições brasileiras, desde a Proclamação da República, defendem o ensino laico e a não obrigatoriedade do ensino de religião. Cansei de ir diariamente às escolas vendo as crianças no pátio, em fila, em sentido, rezando várias rezas, da Ave-Maria ao Padre-Nosso. Na

sala de aula, repetia-se a cena, o que reduzia inclusive o horário de ensino das crianças; depois do recreio, novamente as rezas. Aqui, uma instrução que não existe era rigorosamente seguida, como se fosse uma ordem. Não tenho nada contra o culto religioso; acho perfeitamente lícito, numa comunidade predominantemente católica, que se faça a reza, mas que se respeite, por exemplo, os 20% de crianças da rede pública do Distrito Federal que são, segundo os meus estudos, crianças pertencentes a seitas protestantes e que não tinham conhecimento das rezas impostas.

Esses são dois exemplos em que uma maior flexibilidade permitiria, num sistema mais desburocratizado e mais autônomo, fazer com que diretores optem pela solução considerada adequada para aquele contexto comunitário, para aquela escola.

Bem, já estou me estendendo demais. Gostaria de levantar um último ponto, que é o "xodó dos meus olhos", que o Professor Portella (o meu editor, diga-se entre parênteses) ressaltou: "a questão da educação enquanto instrumento de **emancipação** ou enquanto instrumento de **representação**". Certamente a qualidade de ensino é a variável central para fazer da educação instrumento de emancipação. O Professor Portella fez referência a Jürgen Habermas, o teórico da Escola de Frankfurt que propôs uma volta à ação comunicativa, a uma racionalidade comunicativa, a uma racionalidade comunicativa, ou seja, à busca, pelos membros das sociedades, sejam elas modernas ou pós-modernas, de um novo padrão de racionalidade, que busque uma saída, uma alternativa mais rica e mais ampla à racionalidade instrumental. Essa, até

agora, só produziu os problemas de industrialização, da poluição, da desigualdade, da estruturação da sociedade em classes. A proposta habermasiana é uma proposta de se voltar a discutir e refletir sobre uma racionalidade que não existe inata no ser humano, como pressupunha Kant, mas sim concebida como uma racionalidade enquanto processo socialmente criado pelos membros de uma comunidade. É "razoável" aquilo que a sociedade consegue elaborar, processar num diálogo mútuo e recíproco, como a **verdade** desta comunidade, como a **norma desejável** e válida para aquele contexto, para todos os membros envolvidos naquele tipo de ação.

Certamente a escola tem uma contribuição a dar na concretização da emancipação. Num dos estudos que fiz na área paulista – e que Walter Garcia mencionou aqui – procurei analisar o desenvolvimento cognitivo das crianças em três dimensões: o pensamento lógico, a fala e a consciência social. Este estudo mostrou que o mero fato de oferecer-se uma escolaridade plena de oito anos equipara as crianças de áreas carentes às crianças de classe média e alta nestas dimensões do pensamento cognitivo, em que as crianças carentes escolarizadas desenvolvem competências comunicativas, lingüísticas plenas, condição necessária, mas não suficiente, para a construção de relações efetivamente democráticas.

Faço votos de que, na discussão da nova Constituinte, a questão da qualidade passe por essa nova concepção da razão. Não somente as nossas crianças, e sim a nossa sociedade deveria estar empenhada em uma racionalidade comunicativa construtiva,

socialmente conquistada, discutida, debatida, refletida por todos os membros em condições de igualdade, como diz Habermas, fora de contextos repressivos. Quer dizer: a comunicação num contexto autoritário não é comunicação, é um monólogo. Essa nova pedagogia da qualidade, proposta pelo Professor Portella, seria, a meu ver, a única capaz de gerar essa competência comunicativa, sem a qual os nossos cidadãos continuarão sendo dirigidos por líderes autoritários ou demagogos.

Uma das tarefas nobres e fundamentais da escola consistiria, no meu entender, em desenvolver essa racionalidade e consciência comunicativa. Tenho a convicção de que a escola é capaz de fazer isso, mesmo nas condições precárias das escolas empiricamente estudadas, mas sua atuação poderia ser ainda muito melhor, se todas as dimensões aqui discutidas fossem retomadas e discutidas na Constituinte. Obrigada.

O Professor Walter Garcia – Com a palavra, agora, o Professor Fabio Bruno.

2º DEBATEDOR **Fabio Bruno**

Apesar de ter sido comunicado com antecedência para este debate, nada trouxe de preparado e nem tenho tido tempo ultimamente para debates ao nível da teorização que o Ministro Eduardo Portella empregou. Mas tenho uma série de considerações a fazer, principalmente buscando reduzir a teorização do Ministro ao cotidiano da escola.

Eu creio que em educação a qualidade só se alcança através da quanti-

dade. O momento histórico brasileiro hoje é uma realidade nova. A quantidade de alunos cresceu bastante nos últimos anos, o que obriga a escola à busca da qualidade. Sem essa quantidade, ficaríamos no elitismo. Portanto, eu rendo aqui minhas homenagens à quantidade, que nos obriga, hoje, ao grande esforço de buscarmos a qualidade como necessidade.

É evidente que o Professor Portella tem toda a razão quando afirma que o compromisso social foi rompido pelo autoritarismo implantado neste País durante vinte anos e que, durante essa época, houve, paralelamente, uma expansão do alunado. Mesmo numa escola reprimida, permeiam as contradições existentes na sociedade.

A profissionalização, é claro, foi oral e, por isso, mesmo hoje com a redemocratização – ainda que lenta – ela está sendo reduzida a uma prática mais séria. Aquela profissionalização resultou da concepção do milagre brasileiro, em conflito profundo com o mercado de trabalho. O Ministro tem toda a razão de chamar a atenção para isso. A Lei nº 5.692 foi, e ainda é, profundamente nociva à educação brasileira.

Não creio, ao contrário do Ministro, que a universidade possa desmassificar as massas. Creio mesmo que as massas se constituíram pela incapacidade da educação de primeiro e segundo graus poder acompanhar a expansão do alunado a um nível capaz de se opor aos meios de comunicação que, como é óbvio, procuram transformar a todos nós em objetos.

As formas autoritárias, as estruturas autoritárias são ainda resistentes, porque essa é uma herança de muitos anos na história do Brasil, com um

pequeno hiato entre os anos de 1946 e 1964. Crecio mesmo, como diz o Sr. Ministro, que as estruturas dos partidos acompanham esse autoritarismo que não é novo, que permanece como velho, somente com algumas formas inovadas mascarando o seu sentido e o seu conteúdo autoritário.

É claro que, na situação atual, a identidade está sendo cada vez mais difícil de ser entendida como algo que pode juntar numa coisa só a diversidade. O dissenso e as diferenças de idéias e discursos têm sido muito positivos no sentido de nós construirmos uma escola.

A valorização profissional passa, necessariamente, em primeiro plano, pela questão salarial dos professores. Não tenho dúvida sobre isso. Mas essa valorização salarial dos professores também passa pela qualidade ou pela pedagogia da qualidade e as duas se mesclam de tal maneira que se tornam inseparáveis. Na medida em que a pedagogia da qualidade não é alcançada, é evidente também que a remuneração do professor fica ou retorna a um plano secundário. Nós, que ultimamente temos tratado muito dessa questão de salário de professor, temos visto alguns quadros de carreira de unidades federativas que fazem a vergonha de qualquer povo. Não é possível se pagar tão mal o professor.

Na medida em que estivermos perdendo a batalha dos alunos na escola – a evasão –, na medida em que nós não estivermos com rendimento escolar satisfatório, atingindo com isso índices bastante altos de reprovação – duas realidades sociais realmente chocantes –, estaremos contribuindo para a massificação do nosso povo.

O Ministro propôs um aumento na

Emenda Calmon de 13% para 15% com a nova Constituinte. O Conselho Nacional de Secretários de Educação chegou a 18% e o Senhor Ministro da Educação – Jorge Bornhausen – chega a propor 20% do orçamento fiscal da União para a Educação, o que é mais razoável.

Por outro lado, há o problema do federalismo. É claro que nós, não só como municípios, mas também como estados, estamos bastante subordinados a estruturas fechadas e centralizadoras da União. Por isso mesmo é que essa realidade educacional, colocada nos termos da amplitude do alunado, levou à criação do Conselho Nacional de Secretários de Educação e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, duas entidades da maior importância para fazer aquilo que, a meu ver, é possível se fazer em relação à descentralização e à unidade, na medida em que essas duas entidades representativas dos municípios e dos estados venham a colaborar no Plano Nacional de Educação e possam dividir com o MEC as responsabilidades das decisões nacionais no campo educacional. É claro que o que faz ou poderá fazer uma possível unidade é a diferença existente compatibilizada entre os três níveis: União, Estado e Município. Nos três, encontramos pólos de poder resistentes e difíceis de serem diminuídos ou enfraquecidos, tanto nos municípios como nos estados, e muito mais na União. Sabemos que há muita coisa a corrigir na estrutura de direção da educação brasileira, em virtude dos pólos de poder internos que as entidades da estrutura educacional brasileira criaram.

Barbara Freitag, partindo daquilo que o Ministro Eduardo Portella colo-

cou, fez uma redução a seis pontos diferentes: quantidade e qualidade; democratização e elitização; ensino público e ensino privado; descentralização e centralização; burocratização e autonomia; emancipação e repressão. Já havia dito aqui que a quantidade, a meu ver, leva, sem dúvida nenhuma, à necessidade da qualidade. Um esforço muito difícil nesse sentido se realiza não só em Brasília, mas em todas as unidades federativas. São muitos os problemas e é evidente que os 13% da União e mais os 25% dos estados e municípios, previstos na Emenda Calmon, não são quantias suficientes para se desencadear uma pedagogia da qualidade, com maior eficiência.

Acho que a educação do povo, principalmente através da educação regular de primeiro e segundo graus, é que se vai refletir na universidade, sem que a universidade tenha o papel de desmassificar as massas. Numa escola de qualidade de primeiro e segundo graus nós teremos as condições necessárias para alcançar um sentido maior de povo.

A contradição existente entre escola pública e escola particular de fato não existe. O Estado tem a responsabilidade da escola gratuita e universal, assim como de proporcionar igualdade de oportunidades. Isto não foi alcançado, daí o controle do Estado sobre a escola particular. Grandes parcelas do povo não têm condições de opção livre por uma ou por outra escola. Muitos estados, inclusive São Paulo, possuem escolas com até cinco turnos funcionando em cada uma. Brasília nesse sentido está em melhores condições, mas ainda possui um número significativo de turnos intermediários. No momento em que nós tivermos a

oportunidade de dar a todos educação **pública e gratuita**, a família estará em condições de fazer sua opção plena pelo tipo de escola que desejar.

A burocratização é também um dado que hoje se coloca para todos os dirigentes educacionais com um peso enorme. Ela é fruto da expansão da rede escolar e da impossibilidade de crítica dos profissionais da educação durante os últimos vinte anos que vivemos. A burocratização na educação cresceu pela forma autoritária da educação no Brasil. No momento em que se redemocratiza o País, a autonomia da escola vai sendo conquistada e é claro que essa burocratização vai aos poucos perdendo a sua dimensão e o seu peso.

Com relação ao que a Professora Barbara falou sobre o ensino religioso, eu queria somente lembrar que o Artigo 176, Inciso V, da Constituição, obriga as escolas oficiais ao ensino religioso e desobriga as escolas particulares desse mesmo ensino. O que avançou nesse último tempo foi evitar que qualquer professor, para obter sua carga horária plena, fosse complementar essa carga ministrando ensino religioso. Pela Constituição atual, somos obrigados, portanto, apesar de sermos uma escola laica, a ministrar ensino religioso. Devemos avançar na futura Constituição para que religião seja uma atividade fora do horário escolar ou num horário complementar, de maneira que todos possam ter na escola pública direito a discutir suas respectivas religiões. Nós não somos, como escola laica, dirigentes impeditivos de ensino religioso. Somente achamos que ele pode ser atividade complementar, de maneira a responder àqueles que têm suas religiões e a

marcar a posição democrática da escola pública.

Com relação à preocupação deste debate, colocada, como eu já disse, a nível teórico elevado pelo Professor Eduardo Portella, creio que hoje a realidade em todo o País é a procura, sim, de uma pedagogia de melhor qualidade. Só que existe muito que se fazer em termos de quantidade. Há muitas crianças em idade escolar fora da escola, por falta de oportunidade e por escassez de salas de aula na rede física escolar. Existe uma evasão permanente que deve ser combatida, com o fim de se atrair maior quantidade de alunos para as escolas. Há um grau de reprovação que, evidentemente, em grande parte, extrapola, no aspecto responsabilidade, os limites da escola, mas que também é uma indagação — se o nosso ensinar está correspondendo às crianças. A perda da qualidade da escola antiga ou da escola de 20 ou de 30 anos atrás não é senão, ou, representa também a passagem pela quantidade necessária à ascensão do povo brasileiro à escola; o combate ao analfabetismo, que ainda é bastante grande no Brasil; a educação regular envolvida pela educação informal; a questão do ensino supletivo, que precisa ser profundamente analisado e discutido. Está claro porém que, por exigência da quantidade, nós estamos começando, neste momento, a descobrir os caminhos para um esforço comum no sentido da pedagogia da qualidade.

O Professor Walter Garcia — O Ministro Portella deseja fazer algum comentário?

O Professor Eduardo Portella — Eu gostaria de me zozijar com o de-

envolvimento deste debate na visão crítica de Barbara Freitag e na visão, tão carregada de experiências concretas e valiosas, do professor Fabio Bruno.

Acho que as colocações de Barbara Freitag ampliaram enormemente aquele meu esboço inicial: a desvinculação da queda da qualidade, a questão da democratização e a importância que ela confere aos investimentos. O Professor Fabio Bruno se referiu à conveniência de 15 ou 20%. Evidentemente, eu não tenho nada contra, pelo contrário. Entendam que eu falei 15% mínimos e acho que, se nós pudermos chegar a esse patamar, o ideal é que façamos um esforço conjunto no sentido de chegarmos lá; isso até me deixa, de certo modo, muito em paz, porque eu me lembro de que, na minha época, o patamar das grandes discussões era 4% e, realmente, 4% é um desafio que, acredito, a própria imaginação não pode corresponder a ele. Acho que a imaginação não tem limites, mas, certamente, se tivesse, os limites da imaginação seriam 4%. Em seguida, Barbara fala na questão do público e do privado; esta é realmente uma questão-chave, que ela colocou com todos os pingos nos "is". Não acho a questão fácil; acho que, quando uma sociedade faz a opção do pluralismo, esta opção do pluralismo certamente vai se manifestar na Constituição como uma livre organização e, se houver uma livre organização, eu tenho a impressão de que vamos continuar nos debatendo entre o público e o privado. O que talvez fosse realista esperar neste momento é que o Estado realmente exercesse sua função de regulador social, porque, na verdade, a

função do Estado não é senão a de um mediador social. Toda vez que o Estado se desvincula desta função básica, ele perde a sua razão de ser, o que aliás o Estado o faz com muita frequência. De maneira que vamos esperar que essa Assembléia Nacional Constituinte – que na verdade é um Congresso Constituinte, menos que uma Assembléia Nacional Constituinte – possa nos abrir algumas perspectivas nessa faixa.

A questão da burocracia é uma questão fundamental na qual realmente não toquei, não por elegância, mas provavelmente, não sei, por repentino esquecimento – um esquecimento imperdoável, diga-se de passagem –, porque há um furor normativo muito grande neste País. O brasileiro gosta de legislar; é surpreendente, mas houve uma época em que pensamos que esse furor normativo era uma propriedade dos bacharéis. Quando os militares assumiram o poder, eles legislaram como ninguém; então, ficamos perplexos, porque aquela prerrogativa, aquela inclinação quase patológica que nós imaginávamos propriedade exclusiva dos bacharéis de direito atingia segmentos, classes, corporações que imaginávamos não dedicados a essa tarefa legisladora.

A parte final da exposição de Barbara Freitag é uma parte em que ela é particularmente mestra: é quando ela faz o que chama de “o novo padrão da qualidade” e desdobra a teoria de Jürgen Habermas. Acho que é uma contribuição teórica fundamental para nós chegarmos, digo, redimensionarmos este grande debate da qualidade.

Na exposição do professor Fabio Bruno, que eu ouvi com muita atenção e muito prazer, ele chega a dizer que a

qualidade só se alcança pela quantidade. Eu não tenho dúvida de que o grande esforço crítico, o grande esforço pedagógico, é no sentido de evitar um abismo maior entre esses dois níveis, mas fiquei com uma certa dificuldade de imaginar que seria pela quantidade que nós chegaríamos à qualidade. Eu participo e compreendi o esforço no sentido de dilatar, de ampliar, de gerar possibilidades quantitativas satisfatórias, mas esse enlace com a qualidade, ou essa predominância do itinerário da qualidade, me deixou um pouco em dificuldade de compreensão.

O segundo nível é quando ele recusa a minha tese de desmassificação da massa. Provavelmente ele tem razão na premissa: a massa é um fenômeno histórico, que está aí com sua fisiologia, seu perfil, sua irreversibilidade histórica, mas eu não quero um tratamento nostálgico da massa. É neste sentido que eu gostaria de falar em desmassificação da massa: é no sentido de que a massa, enquanto categoria multitudinária, carregada de perversidade, fosse minada nessa perversidade pela ação crítica da universidade.

Não sei se é uma saída utópica; se for, também não tenho nada contra. Eu acho que uma das coisas que faltam à compreensão da educação no Brasil é uma substancial dose de utopia; sobretudo nesse período de profissionalização, houve uma espécie de proscrisção da utopia. Eu tenho até dificuldade... se o homem é capaz, se a história é capaz de andar sem utopia. Evidentemente, faz-se uma leitura de utopia como se fosse alguma coisa fora do real; eu penso que a utopia é uma mola propulsora de curso do tempo, está dentro do real, empurra o

real, e nisso eu me aproximo muito de um grande pensador, do qual Barbara Freitag entende muito, que é Ernst Bloch. Por isso eu insisto em que nós temos de fazer um esforço no sentido de recuperar historicamente a categoria massa.

O Professor Fabio afirmou que, neste instante, ela, a massa, passaria a povo; ele fez uma referência a povo com a qual eu me identifico perfeitamente. O grande problema é a massa passar a ser povo, porque ela resiste profundamente; a resistência da massa é qualquer coisa de impressionante, só proporcional à não-resistência das massas nos restaurantes italianos.

A questão dos salários, ele a colocou com muita precisão: eu me identifiquei muito com as colocações formuladas por ele e acho que, realmente, o patamar ideal é 20%, apesar de eu ter falado no patamar mínimo de 15%. A questão do autoritarismo ainda está presente em tudo; nós poderíamos, inclusive, fazer uma distinção entre autoritarismo explícito e autoritarismo implícito. Há momentos em que o autoritarismo assume uma feição ostensiva.

Esses são, talvez, momentos menos perigosos, porque nós podemos ver – e às vezes usamos um discurso satisfatório – um discurso com um pouco de sedução, mas, na verdade, esta sedução é ainda uma sedução da autoridade. Por isso, no meu livro **O Intelectual e o Poder**, escrevi um capítulo chamado “O Sotaque Autoritário da Inteligência”. Realmente, alguma coisa que nós precisamos combater é o autoritarismo que está dentro de nós, que pertence ao nosso discurso, que, de alguma maneira, até essa tradição ocidental de cultura que rece-

bemos é fundamentalmente uma tradição excludente – ela pensa opondo e, ao opor, elimina –, ela é uma tradição autoritária. De maneira que eu tenho a impressão de que nós temos de voltar à questão do autoritarismo com novos dados do autoritarismo, com as novas faces do autoritarismo, porque ele é um elemento permanente de contaminação, de redução – para falar uma expressão do momento – das nossas defesas imunológicas. O professor Fabio também faz uma observação de passagem, mas que me leva à questão da perda da qualidade. Ele chegou à falar na perda da “antiga qualidade”. O que acho é que nós estamos assistindo à perda da “nova qualidade”, e isso é alguma coisa realmente muito grave; por isso eu entendo que debates como estes terminam tendo uma importância muito grande, porque reúnem pessoas de experiências diferentes, de pontos de vista diversos, e acho que a reflexão – a propósito, eu disse outro dia a respeito de um livro de Merquior –, a reflexão precisa muito mais das nossas divergências do que das nossas convergências; acho que ela pode crescer. Outra coisa que o autoritarismo nos ensinou errado é que a divergência transforma o divergente num inimigo. Não é verdade: o divergente pode ser um parceiro altamente criador, pode ser um aliado. Todo divergente que se presa – e porque se presa exerce a reflexão num determinado nível – é, inevitavelmente, um aliado. Eu fico muito satisfeito de ter aqui e agora aliados tão importantes.

O Professor Walter Garcia – Antes de permitir perguntas ao auditório, gostaria de saber dos debatedores se

têm alguma observação a fazer.

O Professor Fabio Bruno – Eu só voltaria à questão da resistência das massas a ser povo. Acho que ela é menor e mais ingênua do que a resistência das elites a que haja um povo...

O Professor Walter Garcia – Pelo adiantado da hora, reservamos para o debate, no máximo, meia hora, já que o Ministro Portella tem que viajar. Para que possamos ordenar as perguntas, peço às pessoas que se inscrevam e que cada uma fale pela ordem de apresentação.

DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

O Professor Luiz Rossi – Trabalho na Fundação Educacional do Distrito Federal e gostaria de exercitar as eventuais divergências, como o Professor Portella colocou, partindo de algumas colocações que vivencio no dia-a-dia, tentando fazer o caminho inverso do que foi feito pelas pessoas que aqui falaram. Observem que, hoje, na Fundação Educacional, na minha área de atuação, que é o Complexo "A" de Ceilândia, com 26 escolas, cerca de 80% dos professores desconhecem a proposta pedagógica da Fundação, elaborada em 1985. Segundo ponto: o conjunto de professores, que são mais de 1.000, está absolutamente ausente da discussão sobre a Constituinte.

Então, começa-se a colocar uma série de questões sobre o tipo de pedagogia que a gente se propõe realizar. De fato, hoje, na Fundação Educacional, as direções e os professores estão

à deriva do ponto de vista da questão pedagógica que é tão explosiva como a questão salarial. É tão ou mais explosiva porque, recentemente, os professores, a comunidade de escolas, os funcionários, os estudantes em geral, pais e mães começaram a se perguntar: que tipo de escola nós temos? Que tipo de ensino público nós temos? A primeira reação da comunidade é acusar o professor – como está acontecendo hoje a nível de DF – de ser o principal responsável pela baixa qualidade do ensino. Nas assembleias, os pais dizem diretamente: "o professor ganha um bom salário e vagabundeia o tempo todo".

Então, minha preocupação é: como podem se casar, nos discursos feitos pelos conferencistas, a questão do real e a questão do ideal? Tanto o Professor Portella como o Professor Fabio Bruno colocaram a questão da pedagogia da qualidade em qualidade de pedagogia, mas nenhum deles colocou que tipo de qualidade é essa; que tipo de pedagogia da qualidade é essa. Nesse universo da pedagogia da qualidade, pode-se pensar pedagogia A, B, C, D, E, mas, realmente, qual é aquela que responde, concretamente, à situação do dia-a-dia do professor, da qualidade do ensino mesmo? O Professor Fabio Bruno colocou a questão de que através da quantidade se chega à qualidade. Concordo com o Professor Portella, embora eu ache que é necessário procurar a quantidade, universalizar o ensino. Mas que tipo de pedagogia vamos desenvolver? O que vamos propor? Não é só a questão dos estudantes, das crianças fora da escola, mas do tipo de pedagogia que nós vamos desenvolver. É o meu receio é de que o discurso fique sempre no

plano do MEC e não entre na realidade do dia-a-dia, na realidade concreta, que é uma realidade extremamente grave.

Eu falo do DF, porém já trabalhei em São Paulo e no Paraná, em outros períodos. Acho que esta é uma questão para ser refletida e que merece uma atenção especial: que tipo de pedagogia necessitamos para superar essa situação de indiferença profunda do professor e de profundo desrespeito, de profunda hostilidade da comunidade em relação à escola. A comunidade diz: esta é minha escola. É a escola de quem? Obrigado.

A Professora Barbara Freitag –

Eu queria responder como alguém que também trabalhou em campo e que, agora, está entrando no terceiro ano de estudos na Ceilândia, pois gostaria de eliminar a idéia de que cientista só faz teoria, afastando a crítica ressentida que freqüentemente ouço: “você faz muita teoria e não conhece a prática”.

Gostaria de relatar da minha vivência de pesquisadora na área, que é, ao mesmo tempo, uma convivência intensa com os professores e com as crianças da Ceilândia. O que me surpreendeu, no início da pesquisa que fizemos em seis escolas da área, foi o desconhecimento da pedagogia que estavam usando tanto os professores quanto os administradores, que não sabiam o que estava acontecendo, o que tinham decretado, enquanto pedagogia, para a área. Eu tenho de explicar que se tratava do ano de 1985, em que se estava passando do regime militar ao governo civil. Em nosso trabalho diário nas escolas, tivemos duas mudanças de diretores, uma vez no início do ano letivo e outra no final do

ano, quando o processo foi democratizado e os professores elegeram seus diretores; isto atrapalhou profundamente o andamento de todo o processo de ensino. Estavam em vigência nesse ano duas pedagogias excludentes, e eu não ousaria avaliar a qualidade nem de uma nem de outra. Uma estava baseada no livro didático tradicional, tipo “Caminho Suave”, “Aprendendo com as Letrinhas”, e a outra no chamado Projeto A B C, uma proposta do Distrito Federal extremamente problemática. Problemática, porque justamente falta a ela esta dimensão que estamos reivindicando aqui: a reflexão crítica, qualitativa. Os professores adotaram essa pedagogia que desconheciam e que funcionava como uma novela de televisão; de 15 em 15 dias eles recebiam mais um subcapítulo ou episódio da novela e entravam na sala de aula sem saber qual o passo subsequente desta metodologia. O Professor Fabio Bruno pode depois explicar como as coisas andam hoje, porque parece ter havido uma revisão.

Há uma disponibilidade muito grande no Brasil, desde a base até o topo do sistema educacional brasileiro, de mudar, a qualquer preço, qualquer coisa. Isso pode representar, sob certas condições, um risco extraordinário para a educação brasileira. Mudar uma pedagogia, mesmo que errada, durante o ano letivo, é uma coisa extremamente problemática, porque o professor não está preparado, não está em condições de dar uma certa continuidade ao processo pedagógico. A proposta de uma pedagogia de qualidade só poderá realmente se efetivar quando o professor tiver um nível de qualidade que permita, por ele, avaliar a

qualidade ou não de uma pedagogia, sabendo indicar em que condições este processo realmente beneficiaria as crianças ou não. Há uma responsabilidade dos dirigentes administrativos e uma responsabilidade nossa, enquanto universidades, de estabelecer um diálogo, de reciclar, de repassar informações e de balizar os conhecimentos mútuos, de conciliar teoria e prática.

O que me surpreendeu em minha vivência na Ceilândia é que os professores (me perdoem se existe aqui alguém que trabalha ativamente nessas escolas) se deixavam manipular, dizendo "foi dito que é para fazer assim, então eu o faço", sem que desenvolvessem uma reflexão crítica sobre qualquer uma das metodologias. A Fundação Educacional decreta qual a metodologia pedagógica a ser usada, bem como o material ou livro didático do professor, e este, via de regra, des-preparado, aceita-os de forma inquestionada. Acho que necessitamos de um esforço realmente coletivo de diálogo. Tenho como utopia a fé na teoria da ação comunicativa de Habermas, mas só como utopia, porque na prática nunca vi estabelecer-se um diálogo de fato. Sempre quando começamos a trabalhar, o desconhecido, o outro, os preconceitos, o diálogo é cortado (ou porque mudam os dirigentes, ou porque acaba o dinheiro da pesquisa, ou porque os professores rejeitam a fala do intelectual, caracterizado como elitista, ou porque o pesquisador se desinteressa da população que fornece os dados para sua pesquisa).

Minha vivência na área da Ceilândia foi extremamente deprimente, analisando-a do ponto de vista da pe-

dagogia de qualidade.

Tem de haver um preparo, uma qualificação do professor que o torne crítico, cético, que o faça mobilizar-se contra, se for o caso, mas em conhecimento de causa.

O Professor Walter Garcia – A propósito, eu queria lembrar aos professores do Distrito Federal que a Professora Barbara Freitag vai fazer uma apresentação do resultado dessa pesquisa, no dia 13 próximo, às 14h e 30min., no Conselho de Educação. Quem quiser pode aparecer para assistir.

O Professor Fabio Bruno – Eu li o estudo da Professora Barbara, em que ela se atém à metodologia aplicada pela Professora Ivanildes, e sua crítica maior perpassa por aí, porque a Professora Ivanildes tenta inovar no campo da alfabetização.

Nós encontramos essa experiência da Professora Ivanildes já de algum tempo na Fundação Educacional. E, em 84, essa metodologia foi horizontalizada, quando de fato a própria professora se negava a isso. Era uma experiência mais isolada. Pelo que eu sei, a professora não e sente em condições de poder fazer um manual para que haja um fator multiplicador. Verifiquei que as suas críticas são tão contundentes e tão importantes que devem ser evidentemente objeto de discussão ampliada. Creio mesmo que o Departamento Geral de Pedagogia recebeu o estudo em questão. Nós o enviamos à Fundação Educacional, que tem o maior interesse em resolver a questão ou debatê-la de forma crítica. Agora, o que eu gostaria de deixar claro, ao Professor Rossi, inclusive, é

que quando nós chegamos na FEDF havia lá um sistema profundamente autoritário. A primeira preocupação nossa na Fundação Educacional foi criar estruturas críticas e essas estruturas passavam pela comunidade dos professores, que escolheriam – conforme, de fato, veio a ocorrer – os diretores das escolas; e que, escolhidos os diretores das escolas, assumiriam com estes o compromisso de mudar a escola. Logo em seguida, em novembro de 1985, criamos a estrutura das direções colegiadas, onde os professores passariam, juntamente com os pais de alunos, a dirigir as escolas.

Para que isso fosse possível, através da Lei 5.692, nós tivemos de pegar um artigo dessa Lei e fazer com que o Conselho de Educação do DF aprovasse uma experiência pedagógica de direção colegiada em 84 escolas. Não conseguimos implementar sequer cinco conselhos diretores, até hoje. Com a direção colegiada – aprovada inicialmente para 84 escolas – os estudantes maiores de 18 anos podem também dirigir as escolas. Acabamos com os centros cívicos: nós os transformamos em Grêmios Estudantis. Ainda assim, não conseguimos implementar mais do que cinco Conselhos Diretores. Por quê? Porque o discurso crítico ainda está emperrado na fase crítica; ele não foi acompanhado também de um discurso autocrítico. Então as coisas não mudaram na cabeça do professor. Só que hoje ele pode declarar livremente que a escola é ruim. Ela é ruim – mas ele, o professor, é um dos partícipes dessa escola. Portanto, me parece que tudo aquilo que se fala sobre o aspecto de não haver comunicação e de não haver autonomia na escola é que essa autonomia

dada não abriu canais de comunicação entre os trabalhadores da área de educação e a pedagogia aplicada nas escolas.

Se, por outro lado, hoje os professores não conhecem o plano quadrienal de educação, é porque ele ainda é uma proposta preliminar que está sendo discutida no âmbito do Conselho de Educação do Distrito Federal, para as correções e os debates posteriores necessários. Logo que tal etapa se cumprir, nós vamos publicar o Plano e distribuí-lo em cada escola. Quero dizer também que o Plano Quadrienal de Educação decorre de duas jornadas pedagógicas envolvendo professores e diretores de escolas. Ouvimos 2.400 professores e ouvimos os 400 diretores das escolas da rede oficial, durante duas semanas. Tivemos uma jornada de um dia inteiro com todos os Grêmios Estudantis e uma jornada de um dia inteiro com pais de alunos da Fundação Educacional. Daí é que começamos a construir o Plano Quadrienal. Enfim, o Plano Quadrienal tem a participação de todos os segmentos direta ou indiretamente ligados à escola. Não avançamos para as comunidades locais porque acreditamos que as comunidades locais ainda estão num nível de organização muito incipiente. Nós sabemos que as Associações de Moradores são associações amplamente motivadas para a questão da habitação – um dos problemas mais graves do Distrito Federal –, mas pouquíssimo motivadas para a questão escolar.

Eu acho que, a essa altura, não há como acusar ninguém de autoritário ou não-autoritário. Nós somos uma sociedade autoritária, desde os dirigentes até a comunidade, e o que te-

mos de fazer, evidentemente, é sentarmos juntos, com bons propósitos, e discutirmos, por exemplo, a Pedagogia.

Um adendo: também não interessa fazer um Plano Quadrienal de Educação que não possa ter qualquer envolvimento e motivação dos professores em ler as propostas e discuti-las nas coordenações.

Nós sabemos que é uma tradição de longos anos na Fundação Educacional existirem dias de coordenação em que os professores não coordenam, não discutem questões pedagógicas. Os professores corrigem seus trabalhos, ou não vão à escola em dia de coordenação. Ora, se nós não implantarmos uma estrutura eficiente de coordenação pedagógica, é evidente que os professores não vão discutir nunca Pedagogia.

O Professor Walter Garcia – Eu queria fazer uma pergunta ao Ministro Eduardo Portella. Falou-se aqui na questão do ensino público e do ensino privado. É uma questão que tem me preocupado bastante, resultado, de certa forma, de uma pista deixada pela Comissão Afonso Arinos, e que seria, ao meu ver, uma forma de escamotear o debate público/privado pela vertente do comunitário, onde se diz que o Estado deverá repassar recursos, entre outras atividades, àquelas inovadoras e tal... àquelas de interesse comunitário.

Nós sabemos que esse conceito comunitário é extremamente elástico: ele pode abranger desde uma sociedade de favelados do Rio de Janeiro até uma Fundação Roberto Marinho.

Como é que o senhor vê essa discussão no interior da Comissão Afonso

Arinos? Como é que o senhor vê o desdobramento disso nos debates da Constituinte?

O Professor Eduardo Portella – Eu devo dizer que a Comissão foi composta de cinquenta membros – uma composição bastante heterogênea. Existem pessoas que estão provavelmente interessadas em escamotear, existem outras que estão interessadas em tornar público, em esclarecer, e acho também que, como um trabalho apenas de uma comissão, sem nenhuma força normativa, deve ser entendido meramente como um subsídio – nada mais do que isso. E nós temos todos os direitos de fazer a crítica.

Eu concordo que há essa tentativa freqüente, não só nesse documento (não sei especificamente se esse documento teve essa preocupação), mas é muito freqüente essa preocupação de jogar o comunitário como elemento de mascaramento do debate entre o público e o privado. Agora, acho também que o nosso compromisso com a Constituinte não se concluiu, não terminou no dia 15 de novembro, quando nós – sem nenhuma participação societária, porque os veículos de massa não puseram em debate os temas da Constituinte – depositamos um voto na urna. Eu acho que o compromisso continua; nós devemos inaugurar sobre o Congresso Nacional o que eu chamaria o saudável “*lobby* societário”.

Então, a minha opinião é de que deve haver essa pressão, no sentido de evitar que a Assembléia Nacional Constituinte possa absorver essas e outras tentativas de escamoteação. De qualquer maneira, só os nossos esforços e a participação permanente da

sociedade em debates de esclarecimentos poderão pressionar os Constituintes, no sentido de tomar uma posição que não seja uma posição de escamoteamento.

A Professora Lais Aderne – Como é que esta Mesa de debates vê o novo Parecer nº 785 e a Resolução nº 6/86, os novos remendos da Lei de Educação que vêm modificar o núcleo comum das escolas de 1º e 2º graus? É que nós estamos fazendo um estudo dessa legislação, que, autoritariamente, foi também colocada para nossas escolas, para ser implantada durante o período de férias, de dezembro até março. Então, eu gostaria de saber como é que esta Mesa vê este novo remendo às vésperas da Constituinte.

O Professor Walter Garcia – Alguma questão ligada a esta, para que a gente possa já emendar na resposta?... Eu acho que é só.

O Professor Fabio Bruno – A questão da Educação Artística na escola...

A Professora Lais Aderne – (interrompendo) – Minha pergunta não se limitou à Educação Artística na escola.

A minha questão foi muito mais ampla. Foi uma questão relacionada com o "como esta Mesa vê a filosofia, o currículo de educação, o novo, de acordo com o Parecer nº 785 e a Resolução nº 6/86".

O Professor Fabio Bruno (esclarecendo) – ... eu ia entrar no seu campo, Professora Lais, que é exatamente

aquele que teve maior repercussão no sistema; por isso é que eu quis ser mais objetivo. Eu sou um dos secretários que defende a reformulação da 5.692, há dois anos. Nós não podemos esperar pela Constituinte. Nós já deveríamos ter introduzido mudanças profundas nessa Lei. Por que? Porque nós mudamos de ano letivo em ano letivo. Quando nós não mudamos de um ano para outro, nós só vamos poder mudar no ano seguinte. Quanto às disciplinas cuja carga horária foi reduzida e às outras que tiveram sua carga horária aumentada, como é o caso de Português e de Matemática, isso deve ser discutido. Eu não tenho ainda qualquer certeza se essa modificação foi positiva ou não; sei somente que foi uma decisão do Conselho Federal de Educação. Naquilo que diz respeito ao aumento da carga horária de Português e de Matemática, nada tenho a opor de início. Em relação às outras disciplinas, realmente a discussão é mais complexa e deve ser levada a efeito.

A Professora Barbara Freitag – Bem, você acaba de fazer uma pergunta que fiz em assembléia geral na UnB, por ocasião do projeto GERES. O GERES propunha a reformulação, uma mini-reforma universitária às vésperas da Constituinte. É claro que na época fomos contra essa proposta, porque achávamos que ela merecia uma discussão. O projeto GERES, na época, provocou uma série de respostas e reações que achei extremamente saudáveis. CNPq, CAPES, Universidades, ANDES, ADUnB, etc., se pronunciaram, destacando os pontos frágeis, os protestos e encaminhando isso à própria Comissão. Acho que os pro-

fessores primários e secundários têm que trabalhar dessa maneira. Quer dizer: se existe uma proposta, deve-se tomar posição diante dela, contra ou a favor, de maneira argumentativa, trazer os argumentos adequados...

Agora, não deixa de ser pertinente a reflexão do Secretário Fabio Bruno, pelo seguinte: a Constituinte de 46 estabeleceu uma legislação educacional mínima e sugeriu a elaboração das diretrizes e bases da educação brasileira para um momento posterior. Como todos sabem, esta lei foi votada em dezembro de 1961, portanto quinze anos depois da Constituinte. Se você quiser esperar pela educação artística mais quinze anos ou coisa parecida, então você se oporia ao tratamento do tema antes da Constituinte. O que acho importante é que estes temas sejam permanentemente acompanhados, discutidos, e na hora em que surgir uma proposta que pareça absurda ou inaceitável ao grupo que entende do assunto todos devem manifestar-se, contra ou a favor, procurando mediações.

O Professor Walter Garcia — Bem, teremos agora a última pergunta.

A Professora Heliane Nascimento — Em primeiro lugar, eu sou Heliane Nascimento e trabalho aqui no MEC, no segundo grau. Como a minha intervenção não vai no sentido de uma pergunta, mas de um informe que me parece não ter o "know-how da Globo"; um informe que interessa a esse plenário, eu pergunto à Mesa se poderia usar um tempo para dar esse informe. E o seguinte: foi recentemente criado um fórum em defesa da educação pública, gratuita, laica e de quali-

dade, frente à Constituinte, o que, me parece, passa um pouco pela colocação última do professor Eduardo Portella, quando ele diz que não é suficiente aprovar-se alguma coisa que faça avançar a educação, mas que é de fundamental importância a gente cobrar isso depois. Esse fórum está constituído por todas as entidades nacionais que, direta ou indiretamente, estão ligadas à problemática da educação; assim, estão na sua composição a ANDES, ANDE, CEDES, UNE, UBES, FASUBRA, SBPC, CPB e as duas centrais CUT e CGT.

A CUT, por sinal, está sendo representada por mim.

O que me parece de suma importância aqui é que nós estamos elaborando um manifesto à Nação e pretendemos fazer um lançamento oficial desse comitê no próximo dia dois, às 17 horas, na Câmara, para o que já estamos negociando um local; isso coincidiria, em princípio, segundo informações que tivemos do Deputado Otávio Elisio, com o lançamento da Subcomissão de Educação da Constituinte.

Estamos defendendo como eixos básicos dessa campanha coisas que foram levantadas aqui, como, por exemplo, o direito de todos à educação e o dever do Estado de prover o ensino público, gratuito, laico em todos os níveis. A segunda bandeira é que, na manutenção e desenvolvimento do ensino, a União deve aplicar, no mínimo, 13% e os estados e municípios 25% da receita resultante de impostos; é que nós estamos indo pelo caminho da Emenda Calmon. A terceira bandeira é a de que as verbas públicas devem necessariamente ser utilizadas na escola pública, sem nenhum compromisso com a escola particular; não

estamos com isso defendendo o extermínio da escola particular, mas estamos dizendo que ela deve se auto-manter, ficando assegurado o compromisso do MEC com a escola pública, gratuita e de qualidade. A última bandeira, das quatro prioritárias, é a democratização do acesso, da permanência e da gestão.

Com essas quatro bandeiras, vamos desafiar os constituintes e estamos pedindo o apoio de todos quanto, acreditando nessas bandeiras, queiram estar conosco. Faço, então, o convite à Mesa e ao plenário para comparecerem no próximo dia dois, às 17:00 horas, ao lançamento do Comitê. O Comitê tem duas instâncias: uma é um fórum amplo, aberto, e a outra é um grupo executivo que trata apenas do encaminhamento das questões resolvidas no fórum, que se reúne às terças-feiras na CPB, no Edifício Venâncio III, sala 101. As pessoas podem ir até lá, levando o apoio imprescindível da sociedade civil a essa grande batalha. Obrigada.

O Professor Walter Garcia – ...
Mais alguém?

A Professora Lais Aderne – Eu gostaria somente de voltar à minha pergunta, porque acho que não foi bem entendida a minha colocação aqui. Gostaria de saber, a nível de conteúdo, se a Mesa tinha conhecimento do Parecer nº 785 e da Resolução nº 6/86 e qual a significação disso nas vésperas de uma Constituinte que seguramente virá ocasionar uma mudança nas leis de educação. Se me permitem três minutos, eu gostaria de ler a síntese de um documento encaminhado e feito com relação a essa

questão, documento que propicia uma reflexão sobre este Parecer e esta Resolução: “Educadores e Parlamentares, em defesa de uma filosofia de educação que objetiva a formação de um ser pensante e estético, crítico e criador, através de uma política educacional comprometida com a cultura brasileira e que promova os meios da formação do homem brasileiro como ser social e com identidade cultural, reivindicam: a) que seja revogada a Resolução nº 6/86 e tomado sem efeito o Parecer nº 785, documentos considerados sofismáticos e prejudiciais à formação integrada do homem brasileiro, induzindo as escolas a retrocederem ao esquema ancestral e reductionista do ler, escrever e contar; b) que possam continuar a vigorar as leis e resoluções anteriores a esses documentos até que se promulgue uma legislação para a educação brasileira a partir da Constituinte, para a qual se espera que possam os educadores contribuir de forma autêntica e veraz; c) que seja o CFE impedido de continuar a sua política autocrática, com a emissão de pareceres e resoluções e encaminhamento de leis sem consulta às bases, instituições e entidades representativas dos diversos segmentos educacionais, numa linha totalmente contrária ao processo de democratização que o Brasil, a duras penas, vem tentando implantar.” Este é o documento.

O Professor Walter Garcia – Muito obrigado, Professora. Vamos agora à última pergunta.

O Professor Raimundo Sobreira Góis – Trabalho na Secretaria de Educação do DF. Primeiramente, a

respeito da colocação de Ceilândia – talvez, mais para informação ao Ministro Eduardo Portella, que mora no Rio: eu tenho a impressão de que, em breve, não teremos na Ceilândia nem uma pedagogia de quantidade nem de qualidade, mas de sobrevivência; teremos de inaugurar um novo tipo de pedagogia, específica. Às vezes, eu me pergunto até se não são os professores os marginais, tal o grau de violência, digamos assim, com que a escola é tratada na Ceilândia.

Eu queria lamentar também a pressa com que o Ministro Eduardo Portella veio a Brasília; parece que já vai ter que ir embora, quando poderíamos ter mais tempo para um convívio com ele.

Algo que me preocupa, e que não foi levantado em nenhum momento, é o que eu chamaria de componente ético da qualidade do ensino. Optei pelo magistério, fiz disso a minha vida; estranho que, cada vez mais, nos debates, ninguém se preocupe com a questão ética da educação e do comprometimento do educador com seu trabalho. Então, eu perguntaria à Mesa, com a sua sapiência, com a sua categoria: isto não seria um componente fundamental?

O professor deve estar comprometido com o seu trabalho, além da mera questão profissional. Talvez a solução do resgate da escola pública, pelo menos em Brasília, seja, além do plano de carreira que está sendo implantado, o Estado pagar ao professor para ter o próprio filho na escola pública. Quem sabe se cada professor recebendo 10% para ter seu filho na escola pública ela não melhorasse. O que eu vejo com tristeza (moro em Brasília há 23 anos) é a decadência do ensino, particular-

mente o da escola pública – é histórica. Eu diria mais: isto tem muito a ver com o aspecto filosófico, o aspecto ético, posto que o educador se torna apenas um profissional de educação, esquecendo que tem um compromisso maior. Eu gostaria que a Mesa colocasse esse aspecto ético. Obrigado.

O Professor Eduardo Portella –

Eu, como tive uma menção específica, me anteciparia aos meus colegas de Mesa, primeiro para agradecer essa menção e dizer que, se realmente dependesse de mim, estaria muito mais aqui e mais freqüentemente. E quero me solidarizar sobretudo com a colocação ética: acho que o exercício de uma função docente, o exercício de uma atividade intelectual, requer fundamentalmente um extremo vigor ético. Infelizmente, os padrões basicamente tecnocráticos de convivência e de circulação do saber desvalorizaram o dado ético e supervalorizaram o dado instrumental. Isso foi se alastrando, basicamente, e o que existe hoje de resíduo ético é mínimo: o que há, pelo contrário, é uma desvalorização tal da ética, porque a ética começou a ser considerada como alguma coisa pouco ou nada funcional. O que é ético é alguma coisa perturbadora da funcionalidade, da agilidade, da rapidez, da eficácia; a ética é a anti-eficácia – isso na melhor das hipóteses.

De maneira que é fundamental que voltemos a discutir as questões profissionais para além dos limites profissionais; um profissional que se presa é sempre mais do que um profissional. E por que o é? Porque está eticamente enraizado.

A Professora Barbara Freitag –

Concordo perfeitamente com a necessidade de se voltar a uma ética perdida. Pessoalmente, diria que o meu trabalho na universidade é a luta cotidiana por esta ética associada à qualidade. Acho que uma das dimensões da ética é a qualidade de ensino que o professor ministra em sala de aula. Agora, que é difícil é.

Levo na UnB o apelido de "ética protestante". Quem não conhece o conceito precisa saber que ele faz alusão a Max Weber, o sociólogo alemão que escreveu toda uma obra sobre a ética protestante. Aqui a máxima básica é a dedicação absoluta à causa. Mesmo não tendo orientações, mesmo quando há, como diz Weber, uma divergência entre os valores, entre os "deuses", quando tudo, todo o nosso mundo cultural vacila e oscila, a única exigência do cotidiano é a dedicação absoluta à causa, é voltar-se para o trabalho do dia-a-dia, procurando dar o melhor de si.

Agora, sinceramente, olhando o cotidiano da professora na Ceilândia, com os detalhes todos que conhecemos (uma, na época em que trabalhávamos lá, foi morta nesse período), tenho temor de apelar para a ética. Apesar do consenso generalizado de estar perdida a ética, o apelo feito pelas autoridades à ética serviu muitas vezes para evitar a solução dos problemas. As próprias autoridades não tinham a ética devida para solucionar os problemas, como o financiamento do sistema de ensino, a remuneração adequada do professor, a diminuição de carga de alunos e coisas do estilo. Quer dizer: é muito difícil cobrar do professor, no dia-a-dia de uma realidade extremamente penosa, extremamente dura, uma ética, se pratica-

mente ninguém em seu **entourage** se atém a essa mesma ética. Sinceramente, ao erguer a bandeira weberiana, tenho pouca esperança de que sobreviva este ideal.

O Professor Walter Garcia – O Professor Fabio Bruno quer dizer algumas palavras...

O Professor Fabio Bruno – Rossi, eu não estava em absoluto defendendo a minha administração, somente coloquei duas realidades. Uma, que nós podemos perfeitamente concretizar, é a de oferecer espaço para que a escola tenha autonomia e, através das suas estruturas e das suas coordenações pedagógicas, os professores possam refletir. Mas, pela experiência que temos, a Resolução nº 06/85, do Conselho Diretor da FEDF, que introduziu as direções colegiadas nas escolas, não motivou a ninguém: quero dizer, a ninguém no sentido de que, de 84, somente 5 escolas se motivaram à implantação efetiva de direção colegiada. Pelo menos até o momento.

No entanto, vejam a experiência do Gama, do Centro de Ensino nº 9, onde de repente duas professoras levantaram toda uma escola, numa área altamente violenta, em torno de uma escola de melhor qualidade. Os professores do Centro 9 do Gama criaram o projeto "Pé no Chão", conseguiram verbas da UNICEF, estão realizando um trabalho pedagógico de transformação na escola. Duas professoras com capacidade de liderança fizeram isso; ninguém da administração colocou qualquer obstáculo. Pelo contrário, todos nós fomos a reboque dessas professoras, dando-lhes a ajuda possível.

Essa criatividade pode existir na escola, mesmo com essa onda de violência, porque a violência não é privilégio da Ceilândia ou do Gama; também é do Rio de Janeiro, de São Paulo... A violência hoje é uma subcultura de grande peso e presença na vida profissional de cada um de nós.

Não existe princípio ético condicionado do histórico ou do compromisso sociopolítico. A história faz com que se tenha um compromisso. Esse compromisso histórico é que me parece não existir com clareza ainda na consciência política de cada cidadão brasileiro e, em geral, da comunidade profissional e da comunidade local.

O Professor Oswaldo Della Giustina – Antes de ouvir as últimas palavras que eu quero sejam ditas pelo Professor e ex-Ministro Eduardo Portella, em homenagem à lembrança que ele deixou, ao trabalho que realizou no MEC e, sobretudo, pela maneira como ele foi e existiu aqui – porque ele não só estava, mas realmente era ministro, foi ministro –, eu quero dizer do nosso agradecimento ao Ministro Eduardo Portella, ao Fabio Bruno, a Barbara Freitag, ao INEP, através do Walter Garcia, por esse trabalho, e a todos vocês que estiveram presentes. O Ministro Bornhausen fez questão de que eu estivesse presente aqui todo o tempo, para dizer o quanto significa este debate neste Ministério. E eu dou ao Ministro Eduardo Portella o prazer, para nós, de suas últimas palavras.

ENCERRAMENTO

Palavras finais do ex-Ministro Eduardo Portella

Inicialmente, eu quero agradecer essa troca, porque me conferiu uma popularidade que eu nunca tive; a Barbara tomou a iniciativa de colocar o “Fabio Junior” em circuito, e vejo que ela foi muito bem sucedida. De qualquer maneira, eu gostaria de – já finalizando e como homenagem aos meus colegas, uma homenagem crítica, que é a que se deve prestar à nossa classe – discordar do Professor Rossi, quando ele acusa a Mesa de ter feito uma formulação ética não localizada. Não é exato: a Mesa foi extremamente plantada.

A descrição que a Professora Barbara fez da ética foi uma descrição precisa, de maneira que não há nenhuma abstração nessa formulação ética, e se harmoniza também com a sua primeira intervenção, quando imagina também que a pedagogia da qualidade foi colocada aqui de uma maneira não absolutamente, não necessariamente concreta. Ao dizer-se e ao descrever-se a sociabilidade da pedagogia da qualidade, o seu caráter emancipatório e o seu caráter relacional, a pedagogia da qualidade é o antipacote e, como antipacote, ela não é de modo algum uma abstração, nem uma ocorrência em nenhuma parte; ela é uma ocorrência encarnada, porque tudo que resulta de relações não precede a relação. Eu fiz questão de salientar que a qualidade não é um lugar privilegiado, onde alguém diz o que é a qualidade, mas que ela se alimenta da relação e, se se alimenta da relação, ela é realmente alguma coisa enraizada; por isso eu me regozijo com este debate, que foi um debate extremamente plantado, onde o dado teórico não foi subestimado, nem recaímos em uma velha di-

cotomia de imaginar que a prática exclui a teoria, e que o dado empírico deve necessariamente prevalecer sobre todo e qualquer esforço de reflexão, porque a reflexão é necessariamente

abstrata. Este tipo de reflexão pertence à história do pensamento do Ocidente, mas não é aquele que nós estamos aqui, pelo menos neste momento, procurando praticar. Obrigado.

Diagnóstico do Setor Educação no Amazonas

Pesquisadores: Aldenice Alves Bezerra (coordenadora), Eufrásio Alves Bezerra, Luís Guilherme Filho e Maria José Albuquerque

Instituição: Universidade do Amazonas (UAM)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Problema

Os diagnósticos até então realizados no âmbito da educação têm apresentado limitações na identificação das dificuldades reais que a educação brasileira tem enfrentado. Em geral, se fundamentam em indicadores que retratam o comportamento global de algumas variáveis, porém não avaliam a atividade educativa sob a perspectiva da qualidade do ensino que chega à população.

Nesse sentido, estudiosos e críticos da educação brasileira defendem a necessidade de se realizar novas formas de diagnóstico e de intervenção na realidade. Desenvolver um novo estilo de diagnóstico não significa adotar mais um modelo formal de levantamento de dados, mas se trata do estabelecimento de novas formas de leitura e de articulação com a realidade, de forma a permitir decisões políticas que conduzam realmente à universalização da educação básica, entendida esta como o acesso de todos ao saber socialmente elaborado.

A nova proposta de diagnóstico compreende um primeiro nível de articulação com a realidade, qual seja, o diagnóstico técnico ou quantitativo, que visa caracterizar a problemática mais geral, de maneira a considerar as

relações de determinação entre educação e desenvolvimento social, econômico e político. O diagnóstico técnico permite o domínio das informações básicas, porém não é suficiente para dar a conhecer as causas dos problemas e as formas de resolvê-los. Contudo, os dados quantitativos permitem um primeiro nível de aproximação da realidade e a identificação de algumas demandas.

Partindo-se das informações básicas, torna-se necessário o estabelecimento de um segundo nível de articulação com a realidade (já em andamento), que é a grande dimensão do novo estilo de diagnóstico, isto é, a sua abordagem qualitativa, resultante de um processo participativo e integrado de investigação, decisão e execução, de maneira a envolver as pessoas que de alguma forma estejam ligadas à situação que está sendo diagnosticada: membros de administração da educação nos diferentes níveis, especialistas, professores, alunos, associações de classe e outros.

Refletindo sobre a nova proposta de diagnóstico, sentiu-se a necessidade de se estudar a educação oferecida no Estado, considerando-a não isoladamente, mas como um dos aspectos do desenvolvimento social, econômico e político da região. E assim, decidiu-

se por fazer um diagnóstico da educação no Amazonas, mais detalhadamente das atividades do ensino de 1º grau no Município de Manaus, tendo em vista a escassez de informações sistematizadas e a necessidade de: a) dar um trato mais qualitativo aos índices já levantados; b) investigar questões que não apenas descrevem mas explicam as condições da educação; e c) fornecer subsídios e sugestões concretas à administração da educação no Amazonas.

Nessa perspectiva, a pesquisa se propôs desenvolver, a partir da contextualização do Estado, um diagnóstico orientado para a avaliação das atividades do ensino de 1º grau no Município de Manaus, numa abordagem quantitativa e qualitativa, tendo em vista novos procedimentos metodológicos que permitam uma articulação da educação com o contexto mais amplo, a partir da leitura e interpretação da realidade concreta, objetivando uma nova proposta de educação comprometida realmente com a universalização do ensino básico.

Objetivos

O Diagnóstico do Setor Educação no Amazonas tem como objetivos:

- caracterizar o Estado do Amazonas nos seus aspectos demográficos, sócio-econômicos e educacionais;
- situar o desempenho educacional do Município de Manaus; e
- analisar historicamente a evolução da seletividade escolar no Amazonas e em Manaus.

Etapas de investigação

A pesquisa aborda:

1) o Estado do Amazonas: aspectos demográficos, sócio-econômicos e educacionais;

2) Ensino de 1º grau no Município de Manaus.

Na primeira etapa do estudo é feita uma caracterização do Estado em seus aspectos demográficos, sócio-econômicos e educacionais como um todo, considerando as sete microrregiões com os 44 municípios (Censo Demográfico de 1980). As microrregiões são: Alto Solimões, Juruá, Purus, Madeira, Rio Negro, Solimões-Japurá e Médio Amazonas.

As informações demográficas, sócio-econômicas e educacionais gerais foram levantadas da documentação do IBGE, SEEC/MEC, Anuário Estatístico do Amazonas, Centro de Desenvolvimento, Pesquisa e Tecnologia do Amazonas (CODEAMA), SUFRAMA, Secretaria Estadual da Educação, Secretaria da Fazenda do Estado do Amazonas e, ainda, de pesquisas da região.

Neste estudo foram consideradas as seguintes variáveis:

1. Condições demográficas: população residente; densidade demográfica; taxa de crescimento populacional e taxa de urbanização.

2. Condições sócio-econômicas: atividades dos setores básicos da economia; população economicamente ativa (PEA); imposto de circulação de mercadorias (ICM); rendimento médio mensal da população de 10 anos ou mais e rendimento médio mensal familiar.

3. Condições educacionais gerais: alfabetização; grau de instrução e acesso à escola; taxa de acesso de crianças de 7 anos à escola; e taxa de escolarização de 7/14 anos.

Resultados da 1ª etapa

No Estado como um todo, tanto as condições de educação quanto as de renda são muito precárias. Cerca de 41% da população de cinco anos ou mais são analfabetos e aproximadamente 65% não concluíram sequer a 4ª série do 1º grau. A taxa de acesso à escola aos 7 anos não chegou a atingir a metade da população escolarizável (46,22%). A taxa de escolarização real de 7 a 14 anos foi de apenas 41,89%. A análise da coorte referente ao período 77/84 mostra que a seletividade aumenta a cada ano que passa, ocasionando o afunilamento da matrícula no desenvolver das 8 séries do 1º grau. Também a renda é desigualmente distribuída: a grande maioria (83,91%) da população (943.116 pessoas) de 10 anos ou mais está concentrada nas mais baixas faixas salariais, enquanto que apenas 2% percebem rendimento superiores a dez salários mínimos. Considerando o total do Estado, observou-se que, quanto maior o rendimento mensal, menor é a proporção da população que dela participa.

Examinando-se a posição do município de Manaus em separado do resto do Estado, constatou-se que o mesmo apresenta um desempenho de renda superior aos outros municípios, contudo, não o exclui da condição de ser um município cuja população, em sua maioria, é muito pobre.

Em resumo, procurou-se fazer uma análise inter-regional dos indicadores relativos aos aspectos que contextualizam o Estado, tendo em vista as condições oferecidas para o desempenho da educação.

Analisando o desempenho das sete

microrregiões estudadas e fazendo uma associação dos indicadores demográficos e sócio-econômicos com os indicadores educacionais, percebe-se que a microrregião do Médio Amazonas mostra um resultado superior às demais, no que se refere aos indicadores demográficos (é a mais densamente povoada, detém as mais altas taxas de urbanização e de crescimento populacional), sócio-econômicos (responde pela arrecadação de quase todo o ICM do Estado e pelos maiores índices de pessoas que percebem os mais altos salários) e educacionais (é a microrregião que apresenta o maior índice de pessoas alfabetizadas, pessoas com grau elementar e primeiro grau completo; a maior taxa de acesso à escola aos sete anos e a maior taxa de escolarização).

Como se observa no desempenho dessa microrregião, parece existir uma associação entre os indicadores demográficos e sócio-econômicos com os educacionais.

Na segunda etapa da investigação, estudou-se o desempenho educacional do ensino de 1º grau no Município de Manaus, focalizando população escolarizável, taxa de escolaridade e déficit escolar, evasão, rendimento (aprovação e conclusão na faixa etária própria), insucesso escolar, evolução da matrícula, de evasão e de aprovação; habilitação do pessoal docente e rede física escolar no Município de Manaus.

As informações foram levantadas do IBGE, SEEC/MEC, Secretarias Estadual e Municipal de Educação e Centro de Desenvolvimento, Pesquisa e Tecnologia do Amazonas. Os dados referentes à qualificação docente foram coletados pela equipe de pesqui-

sadores, junto às redes estadual, municipal e particular de escolas.

No estudo do Município de Manaus analisou-se comparativamente as zonas urbana e rural e, dentro delas, o desempenho das dependências administrativas.

À exceção da qualificação docente (1985), as demais variáveis foram analisadas considerando seu desempenho dentro da série histórica. Desta forma, a evolução da matrícula, evasão e aprovação no Município de Manaus foi analisada no período de 77/84. O estudo dos índices de escolaridade e déficit, evasão imediata, aprovação e conclusão na faixa etária própria e insucesso escolar por zona e por dependência administrativa considerou o período 80/84, e a rede física os anos 80 e 85.

Na análise dos indicadores evasão, aprovação e insucesso optou-se pelo estudo da 1ª e da 5ª série e pelos agrupamentos da 1ª à 4ª e da 5ª à 8ª séries.

Resultados da 2ª etapa

O diagnóstico do ensino de 1º grau no Município de Manaus apresentou os seguintes resultados:

O atendimento à população escolarizável de 7 a 14 anos nos períodos estudados (80 e 84) mostra um déficit considerado crítico. Isto significa que este município vem a cada ano reduzindo a taxa de escolarização do 1º grau, submetendo as crianças a um processo crescente de marginalização.

A evasão imediata no Município de Manaus apresenta índices muito altos. A situação da 1ª e da 5ª série é caótica, o que evidencia o fracasso do sistema de ensino local. A zona rural

responde pelas maiores taxas de evasão e, administrativamente, a rede municipal de escolas contribui de maneira decisiva para a evasão nessa localidade.

O rendimento escolar configura um quadro em que a zona urbana apresenta os maiores índices de aprovação nas séries iniciais, enquanto a zona rural detém os mais altos índices de aprovação nas séries finais. Considerando a atuação das três redes de escolas, a rede particular se destaca como a de melhor desempenho no indicador aprovação.

Quanto aos resultados do indicador conclusão da 8ª série na faixa etária própria, a zona urbana é responsável pelos maiores percentuais de concluintes nesta faixa. A rede particular de escolas apresenta os maiores índices de concluintes na faixa etária própria. A rede estadual permanece, de um modo geral, estável, sem apontar modificações relevantes no período considerado, enquanto que a rede municipal indica os índices mais baixos de concluintes, em relação às demais redes.

Em se tratando do insucesso escolar (evasão mais reprovação), a zona rural detém os maiores índices nas séries iniciais, enquanto nas séries finais é a zona urbana a de maior insucesso. Dentre as redes de escolas, a municipal é a que apresenta os maiores índices de fracasso e a rede particular os menores índices de insucesso em relação às escolas públicas.

A análise do fluxo de matrículas, aprovação e evasão no 1º grau (1977/84) mostra que as oportunidades educacionais se reduzem à medida que se avança na escala das séries, confirmando assim o grau de seletivi-

dade do ensino de 1º grau no Município de Manaus, o qual se evidencia principalmente através da evasão, fenômeno presente em todas as séries deste grau de ensino.

Os resultados do indicador qualificação docente mostram que o Município de Manaus conta com altos índices de professores habilitados para o exercício do magistério da 1ª a 4ª e da 5ª à 8ª séries do 1º grau. A análise dos docentes das séries finais por dependência administrativa indica que a rede municipal apresenta os índices mais altos de professores habilitados para este grau de ensino, seguida das redes estadual e particular. No que tange às áreas de estudo, Comunicação e Expressão apresenta os percentuais mais altos de professores habilitados, seguida da área de Ciências, enquanto que Introdução às Técnicas de Trabalho possui o maior contingente de professores não habilitados para a função docente.

Refletindo sobre os resultados do indicador estudado, concluiu-se ser paradoxal a situação apresentada. Diante dos altos índices de professores habilitados, era de se esperar um melhor desempenho do ensino, ao contrário do fracasso escolar revelado por este diagnóstico.

Em face dessas reflexões, alguns questionamentos são levantados: até que ponto os professores habilitados estariam preparados para o exercício competente da função? Que relação poderia existir entre o fracasso escolar e o desempenho dos professores do 1º grau? Que aspectos estariam associa-

dos ao nível de competência desses profissionais? Seriam suas condições de trabalho e de remuneração? De organização? Ou de formação?

As necessidades educacionais levantadas pelo diagnóstico do ensino de 1º grau no Município de Manaus evidenciam elevados índices de fracasso escolar e insuficiente atendimento da população na faixa etária própria. A mudança desse quadro depende de alterações qualitativas na infra-estrutura material e humana do sistema de ensino. A situação exige comprometimento efetivo daqueles que administram a educação no Amazonas, no sentido de que seja redimensionada a política educacional, garantindo condições para que a escola básica efetivamente se universalize e melhore sua qualidade.

A partir desta etapa, tem início o segundo nível de articulação com a realidade, ora em andamento, o diagnóstico qualitativo, com o desenhar de um processo participativo envolvendo pessoas e órgãos ligados à situação que está sendo diagnosticada, momento em que as informações levantadas serão estudadas e debatidas, os problemas prioritários serão identificados, permitindo aprofundar o entendimento das questões e, conseqüentemente, abrir novos caminhos que possibilitarão efetivar a democratização do ensino de 1º grau no Município de Manaus, tanto no sentido do acesso e permanência da criança na rede escolar, como na qualidade do trabalho educacional a ser oferecido.

O Ensino de 2º Grau no Brasil: Caracterização e Perspectivas no Estado de Goiás

Pesquisadoras: Aparecida Curado Faria Campos, Celina Ferreira Calaça, Darcy Costa (coordenadora), Eliana Maria França Carneiro, Marieta Cruz Dias Teixeira e Marília Carneiro Azevedo Dias

Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFGO)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Problema

A existência de diferentes tipos de ensino de 2º grau é resultado das articulações da escola com os processos sociais diferenciadores da sociedade. Em consequência, o ensino de 2º grau reproduz uma divisão específica de funções dentro de uma mesma escola e entre as escolas integrantes de um mesmo sistema educacional, produzindo vários ensinos de 2º grau encobertos sob a aparência de um sistema único de ensino neste nível, a despeito de suas variações.

Sabe-se que fatores integrantes dos processos sociais mais amplos determinam a qualidade e a democratização do ensino de 2º grau, direcionando o acesso e capacidade de permanência do alunado na escola, o seu aproveitamento escolar, o seu acesso a tipos de saber diferenciados, a disponibilidade de professores com a qualificação e remuneração adequadas e a disponibilidade de recursos necessários à manutenção das escolas, dentre outros.

Entretanto, o próprio sistema de ensino possui mecanismos específicos que ampliam ou restringem a influência dos fatores.

O conhecimento e a análise do que ocorre no interior deste sistema de ensino pode desvendar estes mecanismos e oferecer subsídios fundamentais pa-

ra propostas que pretendem empreender transformações deste nível de forma a torná-lo mais democrático, objetivo dessa pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa se processa mediante a abordagem de três níveis de investigação, assim caracterizados:

1º) Aprecensão dos fenômenos na sua evidência imediata, externa, simples e descritiva, entendida como a caracterização do sistema de ensino do 2º grau em todo o Estado de Goiás, através de levantamento e agrupamento de dados quantitativos, buscados em fontes secundárias.

2º) Verificação pela observação direta das condições de funcionamento do ensino de 2º grau no Estado de Goiás, através de dados quantitativos fornecidos pelos agentes envolvidos, conforme a concepção que os mesmos têm da sua prática, ao nível das representações, significados e sentidos que atribuem ao processo de ensino no qual se acham envolvidos. Neste nível de investigação foram escolhidos como amostra 30 estabelecimentos de ensino de 2º grau, obedecidos os critérios de dependência administrativa, tipos de habilitações oferecidas, setores de economia diferenciados, bem como o tamanho da escola e localização geográfica do município, cidade e bairro.

3º) Aprecensão do objeto estudado -

o ensino de 2º grau em Goiás – nas suas múltiplas determinações e relações com a realidade. Neste nível, pretende-se apreender a dinâmica do ensino em seu processo, identificar e analisar as articulações dos fatores externos e internos às escolas, as implicações decorrentes dos diferentes tipos de ensino. Para este nível serão escolhidos seis escolas do total geral das escolas de 2º grau.

Contexto e análise dos resultados

O desenvolvimento do primeiro nível da pesquisa no Estado de Goiás implicou o levantamento e sistematização de informações referentes ao universo das escolas de 2º grau do Estado, nos anos base de 1971, 1975, 1980 e 1984.

Objetivou-se caracterizar este ensino evidenciando as diferenças quantitativas e qualitativas que incidem nas redes de ensino público e privado do Estado.

Esse diagnóstico contribuiu portanto para a descrição dos avanços ou retrocessos na democratização do ensino de 2º grau em Goiás e das condições nas quais ela ocorreu.

Nos anos de 1971, 1975 e 1980 trabalhou-se com dados referentes ao total geral do Estado.

Em 1984, além do total geral, os dados foram agrupados por microrregiões, em número de 16, objetivando caracterizar o perfil atual do sistema de ensino goiano, especificando as diferenças regionais internas do Estado.

Os dados coletados neste primeiro nível informam sobre:

- a caracterização da rede física, pública e privada: número de escolas e número de matrículas;

- o corpo docente: dados quantitativos e nível de qualificação;
- o alunado: população escolarizável, escolarizada e desempenho escolar;
- as diferentes habilitações profissionais oferecidas pelo sistema de ensino.

O desenvolvimento dessa etapa da pesquisa mostra que, em Goiás, a democratização do ensino de 2º grau, considerada como possibilidade de acesso e de permanência do aluno na escola, constitui um ideal ainda longe de ser concretizado.

Este grau de ensino tem se expandido bastante nos últimos 13 anos em número de alunos, num ritmo mais acelerado que o crescimento da população escolarizável – a matrícula cresce 3,6 vezes e a população de 15 a 19 anos expande-se 1,5 vezes.

Cresce também o número de escolas e de professores, porém num ritmo menos acentuado que o das matrículas, aumentando o número de alunos por escola e por professor, fenômeno presente nas duas redes de ensino – a pública e a particular – sendo, todavia, mais acentuada a expansão desta última.

Esse crescimento de matrícula, contudo, é insuficiente, pois a quase totalidade de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos – a população escolarizável para o ensino de 2º grau – continua excluída da escola (89,4% em 1984), com uma taxa de atendimento de 10,5%.

Além disso, o número insignificante de escolas nesse nível de ensino em relação ao total de escolas do Estado, (5,2%) impossibilita a continuidade de estudos a nível de 2º grau para a maioria quase absoluta dos alunos

que estão no sistema escolar.

A dificuldade de acesso ao ensino de 2º grau é acentuada, também, pela absoluta inexistência de escolas desse nível em alguns municípios goianos e pela distribuição desigual das escolas, concentradas principalmente na microrregião do "Mato Grosso" de Goiás, e, nessa, nas duas principais cidades do Estado - Goiânia e Anápolis.

A desigualdade na distribuição das escolas de 2º grau em Goiás não constitui um fenômeno isolado: ela insere-se no quadro geral da desigualdade sócio-econômica do Estado. A microrregião do "Mato Grosso" de Goiás não só detém o maior número de escolas do 2º grau, mas é a região que concentra o maior volume de empregos, renda, serviços e atividades industriais.

No Estado, o ensino de 2º grau está sendo conduzido, predominantemente, por docentes que apresentam baixo nível de qualificação profissional, exercendo o magistério em condições de visível sub-qualificação (63,5% de docentes não-habilitados, em 1984).

Em Goiás, a publicização do ensino de 2º grau é significativa já em 1971, marco inicial deste estudo (56,2% das escolas e 70,4% de alunos). Em 1984, a rede pública detém a expressiva maioria das escolas (80,2%) e das matrículas do Estado (74,6%). Entretanto, esse dado não pode ser tomado como um indicador de democratização de oportunidades educacionais para o ensino de 2º grau em Goiás. Considerando os fatores de exclusão da rede pública em comparação com a rede privada, é na pública que se encontram os mais elevados índices de crescimento da evasão e da reprova-

ção. Além disso, no quadro visível de desqualificação docente do Estado, a rede pública apresenta pior desempenho que a rede privada.

No que se refere à profissionalização, os dados, embora restritos ao período de 1971 a 1978, indicam uma tendência de concentração e habilitações no setor terciário da economia.

No setor terciário, as tradicionais habilitações de Contabilidade e Magistério mantêm, em todos os anos analisados, a liderança das matrículas do ensino de 2º grau. As demais habilitações são pouco expressivas ou residuais, indicando pouca diversificação na oferta das habilitações.

A situação privilegiada do setor terciário na concentração das matrículas do ensino profissionalizante ocorre, em Goiás, mesmo no período em que a maioria da população economicamente ativa se concentra no setor primário da economia. Atualmente, é no setor terciário que se concentra esta população.

A pouca diversificação de cursos e a concentração de escolas e matrículas em uma microrregião e, fundamentalmente, nas duas maiores cidades do Estado, reforçam o caráter pouco democrático de que se reveste o 2º grau goiano.

A não democratização deste ensino, entretanto, é melhor compreendida se tomarmos como referência as condições gerais de vida da população. Dados do IBGE (censo de 1980) indicam que a grande parte da população produtiva do Estado não possui rendimentos e, dos assalariados, 80% recebem de um a dois salários mínimos.

Dentro deste quadro, cabe questionar ainda se o maior índice de participação da rede pública no ensino de 2º

grau, em Goiás, decorre de uma decisão política em prol do ensino público e gratuito ou se seria melhor explicado considerando-se a situação precária de vida da maioria da população, o que não constitui estímulo para maiores investimentos do setor privado nesse nível de ensino.

O 2º nível da pesquisa, que implica a investigação das condições reais de funcionamento da escola, explorando, sobretudo, as concepções e expectativas em relação ao ensino de 2º grau dos agentes que atuam, já se iniciou. Ele vem se desenvolvendo em 30 escolas localizadas no "Mato Grosso" de Goiás, por se concentrar nesta microrregião a porcentagem mais significativa das escolas do ensino de 2º grau em Goiás.

Nesta fase, a investigação vem sendo feita através da aplicação de questionários diferenciados, destinados respectivamente à escola, aos pro-

fessores e aos alunos.

Os professores e alunos informantes desta fase foram escolhidos aleatoriamente, obedecendo os seguintes critérios de amostragem:

- a) estabeleceu-se o quantitativo de quatro professores por turno e por modalidade e/ou habilitação oferecidas pela escola, sendo dois professores dentre aqueles que ministram disciplinas do núcleo comum;
- b) definiu-se como amostragem do corpo discente o quantitativo de dois e quatro alunos de cada classe de 3º ano existente na escola.

Espera-se alcançar, neste nível, uma melhor explicitação dos fatores que interferem no cotidiano da prática educacional do 2º grau, apreendendo, ao mesmo tempo, as expectativas e aspirações dos agentes nela envolvidos.

Teste de um Procedimento Alternativo de Ensino para a Utilização do Catálogo em uma Biblioteca Florestal

Jesús Humberto Jiménez-Saa

Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 1987.

Orientador: Mário Takao Inoue

Foi realizado um experimento para medir as diferenças no uso do catálogo entre dois grupos de alunos submetidos a procedimentos de ensino diferentes. Foram medidas as seguintes variáveis: a) a compreensão da estrutura do catálogo (medida por: compreensão dos procedimentos seguidos na catalogação e classificação e na colocação das obras nas estantes; discriminação do tipo de obras registradas no catálogo, do tipo de informação incluída nas fichas catalográficas e do tipo de catálogo mais adequado para se fazer as buscas; compreensão do arranjo seqüencial das fichas no catálogo); b) a persistência para continuar a busca após um ou vários fracassos; c) a segurança para responder às perguntas; d) o tempo empregado para responder às perguntas. A instrução foi realizada por meio de um programa de videocassete, de 39 minutos, elaborado pelo autor. Para o grupo de controle, o programa mostrou a estrutura do catálogo (tipo de catálogos, elementos das fichas catalográficas, arranjo das fichas) e os procedimentos de busca das informações no catálogo e de localização dos livros nas estantes; também foram mostrados brevemente outros aspectos complementares, como o tratamento dado às revis-

tas e ao empréstimo dos materiais. Para o grupo experimental, o programa mostrou as mesmas informações, porém acrescentou-se uma breve explicação (variável dependente) sobre "o caminho que seguem os livros após a sua entrada na biblioteca", ou seja, o processo técnico. Utilizou-se o delineamento experimental conhecido como "delineamento de controle e só pós-teste", no qual os grupos são equiparados pela seleção aleatória. A magnitude das diferenças foi analisada com os seguintes testes: t de Student, Kolmogorov-Smirnov, Qui-quadrado, U de Mann Whitney e Probabilidade Exata de Fisher, ao nível de significância de 5%. O experimento foi realizado em agosto de 1986, com 35 alunos do Curso de Engenharia Florestal, na Biblioteca do Setor de Ciências Agrárias (SCA) da Universidade Federal do Paraná, Brasil. O programa de vídeo foi elaborado de acordo com as circunstâncias reais que acontecem normalmente na Biblioteca do SCA, levando em conta conceitos e princípios de aprendizagem sustentados pelo autor cognitivista Jerome Bruner (estrutura e currículo em espiral). O aproveitamento dos alunos foi medido com um questionário composto de 21 perguntas com 49 unidades de ques-

tão; treze das perguntas foram teóricas (lápiz e papel) e oito foram práticas (desempenho e observação em sala de aula). Logo após assistir ao programa de vídeo, os alunos responderam ao questionário, do qual foram contabilizadas as respostas certas e as erradas. O desempenho global dos alunos foi alto: o grupo de controle acertou, em média, 35,18 unidades de questão e o grupo experimental, 38,33 unidades, o que significa uma diferença estatística entre os grupos ao nível de 5%. O

grupo experimental mostrou uma tendência de melhor desempenho na compreensão da estrutura do catálogo. Ambos os grupos exibiram alto grau de segurança nas respostas e na persistência para continuar as buscas. O alto desempenho dos grupos permite supor que é possível ensinar com eficiência, em pouco tempo, assuntos complexos como o processo técnico biblioteconômico e a estrutura do catálogo de fichas.

A Universidade e o Papel Ocupacional: um Estudo de Papéis da Perspectiva da Comunicação Envolvida no Compor-Desempenhar

Carlos Eduardo Machado Júnior

Tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo (USP), em maio de 1987

Orientadora: Sarah Chucid Dá Viá

Estudo dos papéis sociais (inclusive os ocupacionais) através da atividade do ator social no compor e desempenhar papéis, da perspectiva da pragmática da comunicação envolvida. Para isolar o fenômeno do compor-desempenhar, partiu-se dos conceitos correntes de papel social, de modo a evidenciá-lo pelo ângulo da comunicação envolvida no desempenho, que é pura expressão (comunicação), e do compor, que é habilidade individual adquirida para estruturar elementos codificantes que suscitem significados na expressão. A seguir examinou-se a mecânica do compor, a expressão no desempenho, as principais fontes de matérias primas recorridas para o compor-desempenhar e os conteúdos dos papéis sociais, que em conjunto conformam o quadro expli-

cativo básico daquilo que ocorre com o ator social no aprendizado de papéis. Para inserir o ator isolado em seu contexto de atuação, primeiramente abordou-se o contexto das conjunturas social, econômica, tecnológica e cultural da sociedade em industrialização, as quais definem os principais fatores condicionantes ao compor-desempenhar papéis e conformam o mercado simbólico ao qual recorrem os atores sociais em busca de modelos de papéis. Para completar o quadro explicativo, colimou-se o estudo para os grupos sociais, enquanto sistemas interacionais, onde os atores desempenham os seus papéis e estruturam-se como personagens sociais, e sofrem a influência de outros tantos fatores que, na pragmática comunicacional, determinam os modos

mais adequados de expressão de papel. Para finalizar, analisou-se os dados obtidos de uma pesquisa de opinião (na qual se usou critérios quantitativos) de estudantes universitários de publicidade (da ECA) e de publicitários atuantes, sob a luz das pers-

pectivas teóricas estudadas, com o objetivo de delimitar as responsabilidades do sistema de ensino superior na formação de pessoal especializado com um razoável conhecimento de seu papel ocupacional.

Egressos da FUNABEM: sua Reintegração na Sociedade

Marisa Santos Bonfim

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em fevereiro de 1987

Orientadora: Angela Valadares Dutra de Souza Campos

Este trabalho partiu da questão do menor institucionalizado e da constatação de que grande parte da população brasileira está à margem do processo econômico e cultural. Também à margem desse processo esta o egresso da Fundação Nacional do Bem Estar do menor (FUNABEM), que antes se encontrava numa situação de menor carente, abandonado ou de conduta irregular, foi interno em instituição de amparo ao bem-estar e agora, após a institucionalização, encontra-se na mesma situação: abandonado à sua sorte. Desse modo, viu-se a necessidade de investigação das causas de existência de uma "população marginal" de egressos da FUNABEM, vivendo em condições de notória miseria, uma vez que foram institucionalizados por estarem abandonados e sem recursos mínimos de subsistência, estando novamente abandonados ao atingirem a maioridade. Para entender o surgimento do menor abandonado e sua "carreira", dentro do contexto das populações carentes, buscou-se literatura pertinente, for-

mando um conjunto teórico capaz de orientar a identificação e a compreensão do significado de sua existência. A unidade metodológica do trabalho realizado, visando melhor compreensão do tema abordado, teve o seguinte seguimento: 1) na primeira parte, a visão global sobre o egresso, processo de marginalização, institucionalização e o processo de desligamento; 2) na segunda parte, a pesquisa e seus resultados. Na pesquisa, o estudo centralizou-se na Associação dos Ex-alunos de FUNABEM (ASSEAF) como principal campo de investigação, muito embora outras fontes fossem utilizadas com o objetivo de colher dados necessários. A análise e interpretação dos resultados permitiram concluir que a situação dos egressos pode ser subdividida em tópicos que destacam visões específicas — visão dos que cuidam do menor abandonado e do ex-aluno, visão do ex-aluno e visão que é veiculada pela imprensa; a análise de conteúdo foi o procedimento usado para extrair essas diferentes visões. O resultado da pesquisa

conclui que, após o desligamento da instituição, crescem os riscos de não integração do egresso, porque se repete o processo de marginalização com o acréscimo de exigências e pressões sociais mais críticas, dado o fato de serem "maiores", do ponto de vista jurídico. Do mesmo modo, demonstra que as soluções adotadas para fazer frente à problemática do menor abandonado – no âmbito policial e assistencial – têm sido ineficazes, o que se

explica principalmente pelo fato de essas soluções não serem nem planejadas nem executadas com base no conhecimento já existente sobre as causas econômicas e sociais desta problemática. Mais do que soluções de controle jurídico-policial e de assistência governamental, são necessárias mudanças radicais e efetivas a nível de estrutura econômica e dos seus reflexos político-sociais em benefício das classes menos favorecidas.

Ensino de Inglês pela Abordagem Comunicativa no 1º e 2º Graus

Osvaldo Soweck

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Paraná(UFPR), em fevereiro de 1987

Orientadora: Cecília Inês Erthal

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica que analisa a abordagem comunicativa, mostrando sua evolução histórica a partir da crítica ao estruturalismo no ensino de línguas estrangeiras, chegando a sugestões de aplicação prática no ensino de inglês no Brasil. São aqui apresentados os autores que contribuíram mais significativamente para o movimento comunicativo: Hymes e Canale, que estabeleceram as características da competência comunicativa, vindo a completar o conceito chomskiano de competência lingüística, insuficiente no que se refere ao ensino de línguas por não levar em consideração a língua em uso; Wilkins, com seus subsídios para elaboração de currículo nacional; Widowson, no campo da análise de discurso, sobretudo no ensino de inglês para fins específicos; Savignon, Finocchiaro, Brumfit e Johnson, que

contribuíram decisivamente na aplicação prática da abordagem comunicativa. O objetivo deste trabalho é fornecer subsídios para um curso de reciclagem para professores de inglês de 1º e de 2º grau das escolas brasileiras, que os colocaria a par dessas novas conquistas da lingüística aplicada e de seu emprego na sala de aula. São analisados os principais temas relacionados com a abordagem comunicativa, tais como: especificação do currículo, metodologia comunicativa, leitura na abordagem comunicativa e ensino de inglês para fins específicos. Tem-se em mira incentivar os professores a uma mudança de atitude quando se questiona o ensino de inglês com características gramaticais de fundo estruturalista, para a adoção de uma atitude oposta em que a língua seja vista como instrumento de comunicação. Por esse prisma, a elaboração do

currículo será considerada não somente em termos de estruturas linguísticas, como também em relação às funções da língua. Finalmente, com a apresentação dessa nova abordagem no ensino de língua estrangeira, tenta-se modificar uma mentalidade arraiga-

da, atualizando o processo de ensino-aprendizagem de modo a dar resultados mais práticos em termos de língua estrangeira e que venha responder aos anseios da sociedade que raciocina em termos de aplicação imediata de seus esforços.

A Relação entre o Lógico e o Histórico no Ensino da Matemática Elementar

Newton Duarte

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em março de 1987

Orientadora: Betty Antunes de Oliveira

Muitos educadores, buscando contribuir para as transformações sociais através de sua prática especificamente pedagógica, têm desenvolvido experiências e análises dessas experiências, procurando fundamentar-se na concepção dialética. Tem sido, porém, esquecido um aspecto fundamental, que é a necessidade de se conhecer as categorias filosófico-metodológicas da dialética, de se verificar como elas se manifestam na especificidade da prática pedagógica e de como se guia intencionalmente a prática e a análise da prática, através dessas categorias. Buscando despertar a atenção dos educadores para essa necessidade, esta dissertação analisa uma experiência de ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas elementares (adição, subtração, multiplicação e divisão) com alfabetizando adultos, procurando caracterizar a relação dialética entre o lógico e o histórico enquanto uma das

categorias que guiaram a elaboração e a concretização da seqüência de ensino-aprendizagem dessa experiência. Partindo do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem da Matemática Elementar pode contribuir para as transformações sociais à medida em que reproduza a essência do processo de conhecimento e, consequentemente, do processo de hominização, a hipótese de trabalho desta dissertação é a de que a utilização intencional pelo educador da relação entre o lógico e o histórico é fundamental e decisiva (embora não suficiente) para a elaboração e concretização de uma seqüência de ensino-aprendizagem coerente com seus objetivos, na medida em que essa relação possibilita a seleção daquelas etapas essenciais da evolução histórica do conteúdo matemático, que deverão ser reproduzidas na aprendizagem da lógica desse conteúdo.

A Disciplina Currículos e Programas em Cursos de Pedagogia no Município do Rio de Janeiro: uma Avaliação

Maria de Nazaré Carvalho Costa

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em janeiro de 1987

Orientadora: Lyra Paixão

O presente estudo teve como objetivo verificar em que medida os princípios básicos de elaboração e desenvolvimento de currículo encontrados na literatura especializada estão presentes nos programas da disciplina desenvolvidos pelos professores que a ministram em turmas de alunos da habilitação em Supervisão Escolar, de Cursos de Pedagogia do Município do Rio de Janeiro, indagou-se também sobre a situação da disciplina nesses cursos e sobre a percepção da disciplina por professores e alunos. O estudo envolveu a análise dos programas adotados, entrevista com os professores de 14 instituições que constituíram a população do estudo e aplicação de escala de percepção do tipo Likert a 77 alunos de uma amostra de cinco instituições selecionadas propo-

sitalmente. Os resultados obtidos indicaram os seguintes aspectos julgados positivos: 1) os princípios básicos de currículo estabelecidos na literatura especializada estão incluídos, em sua maioria, no conteúdo programático desenvolvido pelos professores de Currículos e Programas; 2) a disciplina Currículos e Programas é bastante valorizada por professores e alunos; e 3) os professores de Currículos e Programas possuem experiência profissional e preparo adequados. Os aspectos negativos que mais se destacaram foram: 1) a carga horária insuficiente; 2) a dificuldade de integração da disciplina com a realidade educacional; e 3) a falta de conhecimento dos alunos em matérias que fundamentam o currículo.

A Psicologia Educacional nas Licenciaturas do Estado de Goiás

Maria Eleusa Montenegro Torres

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em fevereiro de 1987

Orientadora: Maria Inês Fini

Com o objetivo de conhecer, analisar e questionar a disciplina Psicologia Educacional ministrada nos cursos de licenciatura no Estado de Goiás,

em 1985, foi realizada esta pesquisa junto aos professores da disciplina. Para esta análise foram privilegiados alguns aspectos nos quais a Psicologia

Educacional foi focalizada, a saber: O Conteúdo Psicológico Adotado, A Interdisciplinaridade presente ou não no curso e a Vinculação do Curso ao Contexto Social, à Prática Pedagógica, ao Movimento de Reformulação do Papel do Educador e a Outras Vinculações ocorridas. A presente pesquisa pode ser caracterizada dentro do modelo analítico descritivo. Foi também possível obedecer durante toda a trajetória metodológica as premissas fundamentais apontadas por Bogdan e Biklen, citadas por Menga Lüdke e Marli André¹, que caracterizam a pesquisa qualitativa em educação. Para a coleta de dados foi utilizado um Roteiro de Entrevista Estruturada, bem como dados constantes do Plano de Curso do Professor. Foram entrevistados 26 professores de Psicologia Educacional da capital e do interior, em nove instituições do ensino de 3º grau que ofereciam cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia. Os resultados evidenciam que é possível identificar, com relação às categorias propostas, a "postura teórica" do professor de Psicologia Educacional, entendida no trabalho como o "conjunto de conhecimentos, crenças e ações do professor, que tem por trás de si uma con-

cepção de homem e mundo", uma vez que todos os professores se posicionaram diante dos aspectos levantados. Com relação ao Conteúdo Psicológico Adotado, a teoria predominante no Estado foi a piagetiana, seguida por uma linha eclética, não havendo portanto, quanto a este aspecto, consenso entre os professores de Psicologia Educacional do Estado. Em relação à interdisciplinaridade, os dados obtidos permitem afirmar que quase a totalidade dos professores tem tentado relacionar a Psicologia Educacional a outras disciplinas que formam o educador, sendo as disciplinas mais utilizadas para este fim a Sociologia e a Sociologia da Educação. Em relação à Vinculação do Curso ao Contexto Social, à Prática Pedagógica e a outros tipos de vinculações, ficou evidenciado que a maioria dos professores de Psicologia Educacional tem tentado estabelecer estas relações. No que diz respeito ao Movimento de Reformulação do Papel do Educador, ficou constatado que o professor de Psicologia Educacional; em sua maioria, participou ou tem participado, de alguma forma, deste Movimento, e que também sentiram a influência deste, ou no curso ou em sua pessoa.

¹ LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.p.11s.

A Continuidade de Estudos da Formação Especial nas Escolas Estaduais do Recife

Nerleine de Queiroz Chaves

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em março de 1987

Orientadora: Marileide de Carvalho Costa

Este trabalho visa a identificar a continuidade de estudos, aqui compreendida como a articulação no encaminhamento do aluno na parte de Formação Especial, sob o ângulo da iniciação para o trabalho e a habilitação profissional – vistos mediante os setores econômicos de produção. Pressupõe que a continuidade é assegurada por fatores ligados ao contexto escolar, expresso pela existência de uma articulação entre os graus de ensino, pelo cumprimento às determinações legais, pela existência de insumos escolares – recursos humanos qualificados e instalações e equipamentos adequados – e pela adesão docente à Lei nº 5692/71. O exame dessas questões advém da produção sobre o assunto e da análise dos dados, obtidos na rede estadual da cidade do Recife, no que se refere aos registros escolares dos alunos, dos formulários preenchidos nos estabelecimentos sobre o seu funcionamento e organização, dos formulários respondidos pelos professores da parte de Formação Especial de 1º grau, de ficha-registro e

entrevista com o serviço de orientação educacional. Adota-se uma perspectiva teórica onde o sistema educacional é analisado à luz da relação entre a educação e o Estado numa sociedade capitalista. Os resultados obtidos permitem concluir que a continuidade de estudos quando relacionada por tipos de estabelecimentos revelam que os de 1º e 2º graus têm uma maior probabilidade de continuidade de estudos a nível de macro setor da economia, ocorrendo o inverso no nível micro, sendo o terciário o setor que detém os maiores percentuais, havendo uma variação quando se relaciona com o contexto escolar, destacando-se a qualificação do professor e a adesão docente à lei. Conclui-se que qualquer preocupação com o ensino de 2º grau tem que levar em conta sua articulação com o 1º grau – concebendo neste grau já uma perspectiva educacional voltada para o trabalho – e com as condições infra-estruturais onde se desenvolve o processo educativo, nas suas relações com o contexto social.

A Escola Nova em Pernambuco

Maria Christina Araújo de Mendonça

Dissertação de mestrado aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em março de 1987

Orientador: Manoel Correia de Oliveira Andrade

A partir da evidência de que subsiste uma estreita relação entre a edu-

cação e a sociedade, objetivou-se entender o porquê da introdução do

ideário da Escola Nova em Pernambuco nos anos vinte, mediante a implantação da Reforma Educacional elaborada por Carneiro Leão e promulgada pelo Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, do Governador Estácio Coimbra. Aparentemente, tratava-se de realidades distintas: Pernambuco, predominantemente rural, oligárquico, moralista, coronelista, religioso, e a Escola Nova, urbana, democrática, liberal, científica, vanguardista, arreligiosa. Este movimento pedagógico, que se pretendeu inovador, criticando radicalmente a escola tradicional, surgiu no século XIX, na Inglaterra, e difundiu-se em muitos países do mundo. Respaldados no desenvolvimento das ciências biológicas e psicológicas, seus mentores estabeleceram um conjunto de princípios resumidos pelo lema "aprender fazendo" de Dewey. No Brasil, teve aceitação expressiva; implantaram-se, nos anos vinte, reformas educacionais baseadas em seus preceitos, contribuindo, para sua disseminação, as modificações introduzidas pela Primeira Guerra Mundial, de que resultaram reorientações no desenvolvimento do

Capitalismo e a presença marcante do Liberalismo e do Positivismo. Pela abrangência e complexidade do tema, utilizou-se uma extensa bibliografia, incluindo documentos primários oficiais relativos à educação em Pernambuco no período pesquisado e depoimentos de pessoas que vivenciaram os acontecimentos estudados. Carneiro Leão, impressionado com a educação em São Paulo, nos anos de 1915 e 1916 já sugerira um plano para a reorganização do sistema educacional de Pernambuco; em 1928, o escolanovismo se fez realidade oficial. Com a deflagração da Revolução de 30, foi dissimuladamente adotado e ampliado e, com o Estado Novo, repudiado, proscrito, em nome, sobretudo, das nossas "tradições cristãs". Constatou-se que os objetivos da Reforma confluíam para a qualificação da mão-de-obra, fazendo entender por que foi às vésperas da Revolução de 30 que teve condições de se efetivar, com uma nova ordem social emergente, gerando diferentes necessidades profissionais. Reconhecem-se, entretanto, os méritos e benefícios que dela advieram.

A Transmissão do Conhecimento na Dinâmica Interna da Sala de Aula Noturna

Maria Bernadete Costa Santa Cecília

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em dezembro de 1986

Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso André

Este trabalho tem na pedagogia progressista de Georges Snyders o seu modelo teórico, à luz do qual procura analisar – na dinâmica interna da sala

de aula noturna – a prática pedagógica de quatro professoras em exercício numa escola estadual de 1º grau (2º segmento) de Uberlândia, Minas Ge-

rais. Utilizando uma abordagem qualitativa, os dados da pesquisa foram obtidos através de registros de observações diárias, entrevistas, questionários e análise de documentos. O estudo mostra que se esta escola noturna está cumprindo sua função reprodutora através de algumas professoras, ao preparar o aluno trabalhador segundo os padrões dominantes, ela revela também a sua faceta transformadora que se realiza pela ação recíproca de outras professoras. Procurando dar uma contribuição à análise das condições

reais da escola noturna, são feitas algumas reflexões sobre os problemas evidenciados nela e a forma como eles se vinculam à questão da transmissão-assimilação de conhecimentos na sala de aula. A partir das contradições vividas na prática cotidiana e suscitadas neste trabalho, poderão ser entendidas as dificuldades de se materializar o discurso da "educação como direito de todos" e tentar construir, do ponto de vista de quem o faz, os caminhos do ensino noturno.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**; os computadores na escola. São Paulo, Cortez, 1986. 103p.

O livro de Fernando José de Almeida, que se constitui parte das reflexões de sua tese de doutorado, representa uma contribuição à escassa literatura nacional sobre Informática na Educação. Deve-se isso, seguramente, ao pouco tempo que este tema passou a fazer parte das preocupações nacionais políticas e educacionais, em nosso País.

O autor, além de leitor dessa realidade e interpretador dos acontecimentos que vêm ocorrendo na informática aplicada à Educação, especialmente referentes à introdução de computador nos sistemas de ensino com vista à informatização da escola, é protagonista presente em diferentes momentos desse processo, que representa a nossa curta história de experiências e estudos dessa área.

Essas reflexões sobre o tema representam, possivelmente, a primeira publicação em livro de uma leitura crítica da "proposta" LOGO, relacionada aos aspectos político-sociais e situada num contexto cultural diverso de sua origem.

O autor descreve sobre o tema dividindo suas notas em duas partes distintas, que se completam como análise crítica da dimensão política da Informática na Educação, tendo presente um país de terceiro mundo, vivendo a crise do momento atual nos vários âmbitos: sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais.

Na primeira parte, o autor analisa a relação entre Informática e Educação

no contexto dos nossos sistemas de ensino, reportando-se às instituições públicas e considerando os aspectos históricos relacionados e refletidos sobre a dimensão política, no complexo **democracia versus tecnologia**. Na segunda parte, reflete sobre a "filosofia e linguagem LOGO" no âmbito do ensino público, alertando para suas **limitações, ausência e possibilidades**, como uma proposta de transformação.

Especificando mais, o autor traz como primeiro foco os passos iniciais em nosso país com o uso de Informática na Educação. Reflete anunciando ou "**denunciando**" a macro política expressa através da reserva de mercado brasileira, como tentativa de autonomia nesse campo (há de considerar-se contudo a necessidade de criação e não de "cópia"), motivada pela doutrina de segurança nacional de fazer o País "**belicamente forte e capaz de alimentar uma pujante indústria de guerra**" e não como a proposta apresentada alertando sobre "**a necessidade de resguardar a economia e cultura brasileiras**". Na criação do EDUCOM como marco político de preocupação nacional com a Informática na Educação, o autor limita a interpretação desse projeto como produtor de materiais instrucionais programados para serem validados em escolas do 2º grau.

Na realidade, a proposta EDUCOM não teve ou tem como meta a criação de "softhouses" em universidades,

mas sim o desenvolvimento de metodologias de uso do computador no ensino-aprendizagem, buscando avançar no **conhecimento sobre processos de aprender e ensinar**, envolvendo o desenvolvimento de estruturas cognitivas no aluno, relacionadas com enfoque especial, mas não exclusivo, à filosofia LOGO. Na leitura da proposta desse projeto, os núcleos EDUCOM interpretam que não há a contemplação de um única linha metodológica ou teórica, mas um espaço aberto à investigação e à descoberta de procedimentos e processos que possam levar à melhoria dos nossos sistemas educacionais, contemplando a informática como instrumento auxiliar nesse processo, visando uma real e significativa transformação educacional que atenda às necessidades da população brasileira.

Ao pensar em uma pedagogia política de uso de computador na escola, o autor reporta-se especialmente à rede pública, trazendo os problemas cruciais da repetência, evasão, e formação inadequada de professores, como traços históricos e permanentes em nossos sistemas de ensino, principalmente da rede pública, aliado à produção de **"belos documentos de intenção"**, de **"reformas de gabinete"** e promessas milagrosas com **"tecnologias messiânicas"**, lamentavelmente ainda comuns em nosso País.

Alerta para a necessidade da leitura do que está por trás dessas propostas, em sistemas capitalistas, e das consequências sociais oriundas da informatização da sociedade e da escola, num país em processo de democratização, que busca abrir espaços para uma participação política da massa popu-

lar, a qual possa refletir e decidir sobre seu destino. Assim, o domínio dessa tecnologia e a apropriação desse instrumental, em termos educacionais, deve estar presente com a possibilidade da participação de todos, sob pena de ser, ao invés de um instrumento de **"democratização da educação"**, uma **"totalitarização da educação"**, na medida em que o processo é lateral e exclusivo, contemplando determinados grupos.

O autor ressalva, contudo, sobre o binômio contraditório **"competência e igualdade democrática"**, que torna **"os homens desiguais pela diferente apropriação que fazem do conhecimento técnico-científico"**, havendo a divisão entre **"os que fazem sem dominar o saber, os que sabem, decidem e têm o poder"**.

Alerta para as conseqüências advindas do mundo da informática, que pode reforçar a ampliação dessa desigualdade, acarretando a perda do espaço político do trabalhador (aqueles que executam) e, conseqüentemente, de sua liberdade. Contudo, essa divisão **pode e deve** ser superada ao pensar-se no mundo político e no processo histórico com possibilidades de alterações.

O computador, visto hoje como um patrimônio transcultural, deve ser pensado com possibilidade de uso na educação, excluindo posições extremas: de um lado, a absorção sem criticidade e, de outro, a pregação da não informatização para as escolas públicas, o que acarretaria excluir a tecnologia de ponta do conhecimento das grandes massas. Ambas podem ser perigosas por trazerem a dependência cultural. De um lado, pela ingênua absorção sem nada produzir de novo, o

que pode propiciar a dominação externa, e, de outro, a alienação sobre o seu conhecimento, podendo levar à invasão de uma tecnologia que não atenda às reais necessidades sociais de uma comunidade.

Na segunda parte do livro, o autor analisa o sentido de educar, trazendo à tona elementos que envolvem modelos de ensino, formação dos professores, hegemonia da Matemática e sua associação com a criação dos computadores, o surgimento da informática e a preocupação com a informatização da educação confundida com a utilização da linguagem BASIC, não criada com finalidades educacionais.

A colocação do autor relacionada ao nascimento do computador pela hegemonia da Matemática não o faz supor instrumento matematizador de informações ao considerarmos a relação interativa homem x máquina, que não se processa direta e exclusivamente com bit e bytes. Sua posição negaria todo o avanço alcançado nas pesquisas sobre inteligência artificial.

Segue para a análise da "proposta" LOGO, salientando a configuração de "teoria e prática da informática com o teoria e prática de Piaget". O autor descreve a filosofia ou ambiente LOGO, destacando as vantagens educacionais e transformacionais no processo de aprender, trazendo as idéias de Papert apoiadas na teoria de Piaget.

Entretanto, a sua maior contribuição aparece na crítica a essa proposta, focalizando, essencialmente, o espontaneísmo ou não-diretividade inerente à mesma.

As críticas iniciais sobre o LOGO se traduzem na quase totalidade de exploração no campo da Matemática e

da Geometria e na melhoria da ortografia, gramática, escrita e até mesmo da expressão oral dos que dela fazem uso. Contudo, não devemos esquecer que a prática e a pesquisa revelam imensas dificuldades na maioria das crianças brasileiras investigadas em sair dos comandos gráficos do LOGO para passar ao uso de listas. Possivelmente, o próprio Papert, já percebendo essas dificuldades, tenha estimulado a criação do LOGO WRITER, ainda não traduzido para o português.

Outra crítica que perpassa todos os questionamentos do autor é a ausência no LOGO da dimensão social na visão paperiana, descontextualizado da cultura local e das realidades peculiares a cada ambiente. Aqui, a atenção é dada às discrepâncias entre o ensino público e particular, em nosso País. Muito provavelmente, "as teorias Papert-Piagetianas" tomam-se indiscutíveis no seio da escola particular. Contudo, a sua premissa básica de não-diretividade ou espontaneísmo, que parece ser o ponto mais crucial da crítica do autor, pode ser prejudicial às escolas de classes sociais mais baixas que frequentam as escolas públicas.

Neste aspecto, também está ausente, na proposta de Papert, a dimensão política, na medida em que é negado às camadas sociais mais baixas o acesso ao saber sistematizado, traduzido como "conteúdos verdadeiramente significativos" e necessários à "sobrevivência, comunicação, libertação e transformação social".

Os movimentos atuais, trazendo à tona as teorias crítico-reprodutivistas e não-críticas, traduzidos pela pedagogia liberal (pedagogia tradicio-

nal, pedagogia nova, pedagogia **tecnicista** e pela **pedagogia progressista** (pedagogia libertadora, pedagogia libertária e pedagogia dos conteúdos), focalizam o chamamento de educadores para uma reflexão e participação mais ativa no sentido da educação não ser deixada ao espontaneísmo, mas a um processo de conscientização, participação e até de sistematização, que atendam às reais necessidades da população brasileira.

Nesse sentido, o autor enfatiza o uso de construções espontâneas e criativas, ditadas pelo meio social e econômico, e o ensino dirigido, sem que a escola, principalmente a pública, priorize qualquer dos extremos: **“Há necessidade de doses de experimentação e descoberta com cargas de informação e conteúdos que permitam novas descobertas e sínteses.”** Aliado a isso, **“os processos cognitivos deverão estar compostos com outros processos de socialização trabalho transformador”**.

Abrindo um pouco mais o comentário a esse respeito, autores nacionais, com trabalho mais direto na área de Informática na Educação (Eduardo Chaves, Cristina D'Arc), têm se pronunciado com relação ao espontaneísmo do LOGO e a forma que está sendo posta ou “imposta” à filosofia LOGO em nosso País. A autora citada, ao referir estudos e pesquisas em outros países, critica a ênfase à **“ambientação da descoberta”**, que limita o aluno à aprendizagem apenas dos passos iniciais e mais elementares da linguagem LOGO, necessitando o aluno de orientação instrucional para os níveis mais avançados.

Além disso, os estudos até o mo-

mento não têm revelado que a aprendizagem através do LOGO resulte em aquisições de raciocínio e conhecimentos generalizáveis e transferíveis ou, mesmo, que seja a melhor forma para a aprendizagem ser ativa.

Reforçando mais estes aspectos, os autores citados chamam a atenção ao **“culto ao LOGO”** como a única forma correta de uso de computador na educação, que parece ser uma característica presente em nosso País, uma vez que o próprio Papert não é tão ortodoxo quanto algumas manifestações nacionais.

Ressaltamos com satisfação a mudança ocorrida com o posicionamento do último autor citado (por termos sido protagonista de toda a discussão inicial sobre a política brasileira de Informática na Educação), que confessa ter sido um dos fanáticos iniciais em defesa única ao LOGO e hoje defende, no Brasil, o espaço de outras tendências e abordagens face à ortodoxia do LOGO que, nas palavras do autor, **“está se tornando no Brasil uma verdadeira religião, cuja Bíblia é o Mindstorms e cujo profeta, ou talvez, o próprio Deus, é Papert”**. Segue o autor colocando que **“o município de Novo Hamburgo, RS, está se tornando sede da peregrinação dos devotos do LOGO, pois, entre outras razões, ofereceu-se para servir de campo de experimentação do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, tendo sido honrado com visita do próprio profeta”**.

Embora consideremos um pouco exagerada a maneira crítica de colocar a situação nacional, esse alerta é fundamental na reflexão do que estamos focalizando nessa área. Representa

uma auto-crítica aos "ismos" de que a área educacional tem sido campo fértil em sua evolução histórica (psicologismo, sociologismo, populismo, loguismo...).

Para completar esse enfoque, o fanatismo pelas "novidades" até distorcem as idéias dos "bem-intencionados", que se tornam incongruentes entre seus discursos e suas práticas, do que por sinal temos, em nosso País, muitos exemplos no campo educacional.

O dogmatismo do uso exclusivo do LOGO posto ou "imposto", como forma de abertura das mentes de nossas crianças, se torna incongruente com a sua proposta. Aqui trazemos ainda colocações pertinentes do último autor citado, quando escreve: **"quem não tem a própria mente aberta nunca saberá criar condições para que as mentes dos outros se abram". "Aqueles que, orgulhosamente, se julgam os donos exclusivos da verdade não podem ajudar os outros na busca, sempre humilde, da verdade"**.

Por tudo isso, é de extrema importância o livro lançado por Fernando José de Almeida, que traz à tona essa discussão, a qual prioriza um espontaneísmo desvinculado do social e do político. A análise mais profunda deve estar sempre presente em face das conseqüências que poderão produzir ao meio educacional, principalmente ao se tratar do ensino público, que é o **"único instituto organizado para divulgação de dada cultura para nossa população"**.

Na exclusividade ao LOGO ou "loguismo", a proposta educativa **"aponta na direção da desescola-**

rização ou no enfraquecimento da proposta organizacional da escola", o que afetará essencialmente às camadas populares, cujo ambiente familiar e social não supre para a criança o que é dado na escola pública, apesar do seu breve tempo útil de permanência na mesma (ver estudos de Barbara Freitag, referenciados pelo próprio autor).

A nossa reflexão deve ater-se também ao fato de **que os que pregam a desescolarização já se beneficiaram dela**.

Toda essa análise tenta colocar o LOGO como uma das propostas alternativas no uso do computador na Educação, alertando para as conseqüências negativas de sua exclusividade e fechamento dos espaços para outras propostas que possam trazer reais contribuições à educação e, em especial, à escola pública.

Destacamos que este parece ser o posicionamento do autor do livro. O LOGO é, possivelmente, a melhor alternativa, até o presente momento, para a informatização da escola pública com crianças, conquanto adaptada ao contexto sócio-político de cada realidade.

O autor conclui seu trabalho alertando de forma congruente para os riscos relacionados à própria informática. A informática aplicada a Educação não é solução para os problemas educacionais do Brasil, mas pode contribuir no processo de **olhar, sentir, atuar e transformar** a tão carente escola brasileira.

Lucila Maria Costi Santarosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dermeval Saviani, consagrado autor e educador que tem marcado profundamente a formação dos quadros intelectuais ligados à educação nas últimas duas décadas, oferece ao acervo bibliográfico da área o livro **Política e Educação no Brasil**.

Texto denso e ao mesmo tempo didático e de enorme atualidade política, este livro dá continuidade a um conjunto significativo de trabalhos do autor, marcados sempre pela incansável busca de ir à raiz das questões educacionais.

Fundados metodologicamente nas categorias de análise do materialismo histórico, os trabalhos de Saviani têm-se caracterizado, de um lado, pela crítica sistemática e rigorosa às concepções idealista, positivista, estruturalista e funcionalista e, de outro, na construção da compreensão histórica da especificidade da educação e do sistema escolar, no interior das práticas sociais fundamentais. Entendendo que a crítica ao pensamento e à ideologia burguesa de educação é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma proposta de educação e de escola que se articule com os interesses da classe trabalhadora, busca o autor, no conjunto de sua obra, definir o papel específico da educação no reforço da luta hegemônica dessa classe, luta esta cujo projeto e horizonte é a verdadeira emancipação humana.

Nesta obra, partindo de trabalhos anteriores sobre a Lei de Diretrizes e Bases (nº 4.024/61), Lei de Reforma Universitária (nº 5.540/68) e Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e

2º Grau (nº 5.692/71), o autor constrói sua análise indagando qual é o papel do Congresso Nacional na formulação da Legislação e da política educacional. Embora a iniciativa de formulação dos projetos de lei se origine, historicamente, no Executivo, assinala o autor que o debate e o embate das forças políticas representadas no Congresso, através de emendas, podem acabar por definir a configuração real de legislação.

O foco de análise centrou-se no entendimento da gênese das leis e das forças constitutivas de sua produção representadas no Congresso Nacional. Já neste âmbito o autor inova e traz uma importante contribuição para a historiografia educacional, tanto o plano da análise, superando as visões descritivas, quanto no plano da investigação, enfatizando a gênese e não o produto final.

Ainda no plano do enfoque, o autor chama a atenção para o fato de que, ao revelar o enredo das forças políticas representadas no Congresso e sua influência política no formato final da lei, não se deve confundir com o "sentido político" que a lei acabou assumindo no processo de sua execução. Neste sentido, é preciso entender que não é a lei que produz a realidade, se não que ela é expressão de formas reais, materiais, políticas e ideológicas, onde ela própria passa a ser um dos componentes desta realidade. Como enfatiza o autor, "... à luz do contexto revelam-se ao mesmo tempo a falácia e eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode reali-

zar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta" (p. 10).

Para dar conta da análise do Congresso Nacional na política educacional, adequadamente, o autor entende que isso se torna inviável sem entender o movimento político mais amplo da sociedade brasileira. Tanto no plano jurídico-político quanto nas estratégias de ação, a educação sempre se efetiva dentro de um plano possível, tanto material como político. Para explicitar essa articulação real no plano histórico, Saviani adota como enfoque a concepção ampliada do Estado (sociedade política + sociedade civil) desenvolvida por Gramsci. Dentro da mesma perspectiva teórica, toma o sentido ampliado de partido, distinguindo entre "partidos políticos" e "partidos ideológicos".

Na construção de sua análise, articulando o movimento mais amplo da sociedade em suas relações de poder com a organização no campo educacional, o autor toma como referência a análise que Debrum (1983) faz da política brasileira, apontando quatro estratégias, todas elas conservadoras, que se alternam na manutenção de ordem vigente: "conciliação", autoritarismo desmobilizador, autoritarismo mobilizador e liberalismo.

Na análise do período que vai de 1946 até o presente, Saviani identifica claramente as fases de "conciliação", "liberalismo" e "autoritarismo desmobilizador". Em relação ao autoritarismo mobilizador, o autor assinala que sua manifestação é esporádica, o que o leva a cunhar uma categoria nova – a do "autoritarismo triunfante".

Analisando essas estratégias na política concreta, mostra-nos o autor

que, no período pesquisado, as relações políticas e o conjunto das relações sociais, em última instância, se movem sob os auspícios de uma "democracia restrita" ou da "democracia excludente" (ditadura). No primeiro caso, trata-se de uma democracia das elites e, no segundo, da exclusão não só de amplos setores da sociedade, mas também das "elites dissidentes".

Tendo como base para análise o enfoque e as categorias acima assinaladas, o autor expõe os resultados de seu trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo discute, desde um ponto de vista mais geral, o papel do Congresso Nacional na política brasileira e na política educacional. Neste inventário mais geral, o autor reconstitui essa problemática desde o Império até o final do Estado Novo, período após o qual vai se ocupar, como problemática específica, da obra. Ao longo deste período, a ação do Legislativo balizou-se ora pelo conflito entre as forças parlamentares, ora pela conciliação, sendo, contudo, uma ação de caráter permanentemente conservador.

No segundo capítulo se ocupa da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), cuja gênese remonta à Constituição de 1946. Esta legislação é produzida dentro do jogo das forças políticas que determinaram o fim do Estado Novo. No âmbito político mais geral, trata-se de forças que estabelecem um pacto de "conciliação" entre elites dominantes e que configura um regime político que o autor qualifica como de "democracia restrita". Ao examinar as emendas, substitutivos, o autor nos evidencia que o texto convertido em lei "representou uma solu-

ção de compromisso" entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia de conciliação.

No capítulo três analisa o papel do Congresso Nacional na definição da Lei nº 5.540/68, que consolida a proposta de reforma universitária elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado por decreto, em 02/07/68, pelo então Presidente Marechal Arthur da Costa e Silva. Trata-se de um período em que, do ponto de vista da organização política, o País vive sob a égide do golpe de 1964, em cujo seio se desenvolveu a estratégia que o autor denomina de "autoritarismo desmobilizador" na instalação da "democracia excludente".

Muito embora o Grupo de Trabalho tenha recebido o prazo de 30 dias para a conclusão dos trabalhos, mostra-nos o autor que o enredo dos fatos remonta à instalação do golpe militar. Além da criação do IPES, que está ligado à deflagração do golpe de 1964, os Acordos MEC-USAID evidenciam a forma pela qual o regime militar encaminhou a questão educacional, encaminhamento que se definia numa linha de um capitalismo interdependente, integrado em contraposição à orientação nacional-desenvolvimentista. A recusa dos estudantes participarem do Grupo de Trabalho não só assinala o confronto que se estabeleceu com o regime, como os desdobramentos da crise mediante o uso da violência física e dos Atos Institucionais. Neste contexto, a Lei da Reforma Universitária, assinala o autor, é "um produto do regime político instaurado com o golpe militar de 1964". O parlamento, marginalizado, esboçou reações frágeis e o Grupo de Trabalho, como assinala Florestan Fernan-

des, citado pelo autor, "permaneceu fiel às disposições do Governo Militarista no poder... aparecendo diante da Nação como adepto e fiador de uma constituição outorgada da vida universitária".

No último capítulo, Saviani discute o papel do Congresso Nacional na definição da Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). As demarques da elaboração da Lei dão-se no interior da estratégia do "autoritarismo triunfante", na consolidação da "democracia excludente". Como no caso da elaboração da Reforma Universitária, incumbiu-se, por decreto, um grupo de trabalho que, no prazo de 60 dias, deveria apresentar um relatório conclusivo. Após analisar as características da reforma proposta pelo grupo, o autor examina o desenrolar da tramitação do projeto no Congresso. Como o projeto anterior, este é posto no Congresso em regime de urgência. As emendas dos parlamentares (357), em sua grande maioria, assinala Saviani, eram esdrúxulas e outras inócuas. Tratava-se de substituição de expressões, refletindo bem a situação de subserviência da maioria dos parlamentares, especialmente da então ARENA, que serviam como avalizadores do regime.

Trata-se de uma lei "que completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964". Sua promulgação efetiva-se no bojo de um clima do "autoritarismo triunfante", em que todos são convocados a construir a "Pátria Grande", o Brasil "Potência". A reforma de ensino de 1º e 2º graus é posta como panacéia no encaminhamento da superação das desigual-

dades sociais. Trata-se, em suma, da expressão mais elaborada das teses do economicismo na educação, que representam a justificativa ideológica, para o ajustamento da educação ao regime de democracia excludente.

Na conclusão, Saviani retoma as questões e hipóteses que originaram e orientaram a investigação, demonstrando a sua pertinência real. Evidencia-se, aqui, que a função do Congresso Nacional na política Educacional teve uma função distinta na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período de "democracia restrita". A longa negociação materializada em emendas acabou por deformar o projeto original. O resultado representa a opção conciliatória, o acerto de interesses das forças presentes no Congresso.

No período seguinte, demarcado pela ruptura do golpe de 1964, num regime de "democracia excludente", o Congresso vai ter a função de coonestar e aperfeiçoar o espírito do projeto governamental.

A análise que o autor faz dos dois períodos acima lhe permite perceber com acuidade as contradições que o regime militar vai enfrentar ao hiperratrofiar o Congresso e, ao mesmo tempo, excluir, pela violência e pela força, a sociedade civil. A partir de 1974, o regime retoma a estratégia da conciliação. A crise política e seu impacto sobre o campo educacional resultou de uma total falta de representatividade da sociedade política. A transição que se está efetuando, porém, uma vez mais se alinha no horizonte da "conciliação pelo alto", no intuito deliberado da manutenção dos interesses das elites e a postergação do atendimento das necessidades e

interesses populares.

Ao questionar a natureza da "transição democrática", o autor primeiramente analisa sua ambigüidade. É dentro desta ambigüidade que se efetivam as "mudanças" que não alteram substantivamente as leis que produzem e mantêm os privilégios. À classe trabalhadora, indica Saviani, não interessa o horizonte da democracia burguesa que postula uma libertação política, porém mantém a dominação econômica. O que interessa à classe trabalhadora é a emancipação humana total que "abrange, além do aspecto político, os aspectos econômico, social e cultural em seu conjunto".

A articulação do Congresso nesta luta e, por seu intermédio, a organização da educação na perspectiva da classe trabalhadora, implica tanto a alteração da composição do Congresso, ampliando o número de parlamentares oriundos das classes populares ou com elas comprometidas, quanto a ampliação do espaço e do aprofundamento da questão da educação popular no interior do Congresso.

O conteúdo exposto na obra resulta de uma análise efetivamente dialética e, enquanto tal, é um trabalho que traz ao plano do conhecimento histórico a gênese e a trama imbricada da disputa pela orientação da política educacional, nos últimos quarenta anos. A exposição, por não confundir o "emprego formal do pensamento com o processo de sua gênese", é lógica, clara, econômica.

O significado político do trabalho não se esgota no seu caráter pontual e elucidativo para compreender o embate que se trava neste momento, no âmbito econômico, social e educacional, na Constituinte. Sua atualidade

mais aguda consiste na compreensão profunda que ele nos permite ter da direção que assume a luta, tanto o plano político e social mais geral, quanto especificamente no campo da disputa, por um projeto educacional que se articule aos interesses populares. Trata-se de uma contribuição efe-

tiva para o Congresso Constituinte, para a compreensão da organização e estrutura do ensino e, essencialmente, para a história da educação brasileira.

Gaudêncio Frigotto

Universidade Federal Fluminense e
Instituto de Estudos Avançados em Educação/FGV

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro, Antares, 1986. 175p.

Não é fácil pensar uma resenha de um dicionário. Sem embargo, é mais difícil escrever o dicionário, particularmente quando se trata de algo tão complexo como a **educação**. Sérgio Guerra Duarte se propõe oferecer uma obra que inclui... "vários termos de gíria", confere "...destaque a termos e abreviaturas estrangeiros, sobretudo os de língua inglesa, bem como à História da Educação, quer do Brasil, quer de outros países. O leitor vai também encontrar termos básicos de Filosofia, Psicologia, Sociologia e Antropologia aplicados à Educação" (p.5-6), Administração Escolar, órgãos do MEC, etc. Aqui reside o problema básico: pretender abranger em pouco mais de 2.000 verbetes conceitos educacionais "básicos" de todas essas ciências.

Após um trabalho exaustivo de análise de cada verbete do Dicionário Brasileiro de Educação, elaborei a seguinte classificação (bastante elementar):

a) Verbetes educacionais	1.755
verbetes de Psicologia	165
verbetes gerais	<u>87</u>
	2.007
b) Verbetes ingleses	93

verbetes latinos e outros	72
c) Verbetes de conotação militar	19
d) Abreviaturas inglesas	36
outras	9
e) Siglas	50
f) Órgãos nacionais (instituições, colégios, IES, etc.)	77
g) Órgãos estrangeiros	15

A inclusão de determinados verbetes leva o leitor a se perguntar porque esses e não outros. No caso das palavras de origem estrangeira (162 verbetes), porque incluir termos tais como Drill (treino), Don (lente), Sizar (bolsista) e muitos outros cuja influência ou uso é muito rara na educação brasileira? Teria sido melhor aproveitar esses espaços para incluir termos brasileiros, por exemplo, de origem étnica ou regional.

Como já foi colocado, na apresentação do Dicionário, o autor comunica ao leitor que "conferimos destaque a termos e abreviaturas estrangeiros, sobretudo os de língua inglesa" (p.5). Pergunto-me: para que um "Dicionário

rio Brasileiro de Educação" inclui 36 abreviaturas de títulos acadêmicos do ensino superior inglês ou norte-americano, tais como M.B.A., Ph.D., etc.? Teria sido melhor incorporá-las em um anexo, juntamente com as 50 siglas e 92 órgãos nacionais e estrangeiros.

Com relação a esses últimos, não se percebem critérios claros de inclusão. Por exemplo, na letra "U", incluem-se UCLA (Norte-americana), UERJ, UFRJ, UnB e USP. Por que essas universidades? São elas mais importantes que as outras nacionais e estrangeiras?

Outra dúvida: por que o destaque ao ensino nas Forças Armadas?

Com respeito ao conteúdo dos verbetes, alguns podem levar o leitor a sérias confusões. Por exemplo: "**Educação Popular**. Educação oferecida a

toda a população. Educação destinada às 'camadas populares' da sociedade..."

Por outro lado, o Dicionário apresenta verbetes muito bem definidos e resumidos, como, por exemplo, aqueles relacionados à cronologia da educação brasileira, às reformas do ensino, leis, etc. Além do mais, a grande maioria dos conceitos é pertinente à educação brasileira.

Em termos gerais, Sérgio Guerra Duarte teve uma excelente idéia e coragem ao escrever o primeiro "Dicionário Brasileiro de Educação". As considerações aqui expostas se apresentam como sugestões que permitem melhorar a importante contribuição do autor.

Roberto Jarry Richardson
Universidade Federal da Paraíba

DOIS EVENTOS IMPORTANTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DE 1883 E AS CONFERÊNCIAS POPULARES DA FREGUESIA DA GLÓRIA

Therezinha Alves Ferreira Collichio
Universidade de São Paulo (USP)

Esta comunicação se destina aos pesquisadores em História da Educação Brasileira, mas interessa a educadores voltados para áreas tais como educação pré-escolar, currículo, educação de adultos, ensino de deficientes, educação da mulher e educação comparada. Chama a atenção para dois eventos importantes do final do Império que merecem pesquisas e estudos capazes de explorar em profundidade as idéias debatidas por educadores e legisladores interessados em promover a renovação do ensino na época. Esses eventos constituem expressiva manifestação do ideário pedagógico liberal das últimas décadas do século passado e início deste. Os documentos referentes à Exposição Pedagógica e às Conferências da Glória são fontes significativas para o exame do pensamento dos educadores brasileiros e das principais tendências que orientariam o ensino no País, no final do Império e início da República, e oferecem, além disso, rico manancial de reflexões sobre as diversas áreas do ensino já mencionadas.

Dois acontecimentos de excepcional importância para a educação brasileira destacam-se nas décadas finais do período imperial do Brasil: a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro

ro, em 1883, e as Conferências Populares da Freguesia da Glória, que se desenvolveram de 1873 até, provavelmente, 1881, também na antiga Capital do Império.

Expressão típica do período já caracterizado como "Ilustração Brasileira", pela supervalorização das "luzes" como instrumento do bem-estar geral e da felicidade dos cidadãos, esses dois acontecimentos revelam o interesse dos nossos intelectuais pelo progresso do ensino e da cultura, no período que antecede a Proclamação da República.

Conflitantes, na exuberância de sua apresentação, com a pobreza das instituições escolares e a desorganização do sistema de ensino no período, os dois eventos refletem, no entanto, a riqueza das discussões que se desenvolviam contendo no bojo as pressões do ideário liberal.

A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro realizou-se de 29 de julho a 30 de setembro de 1883. Os fatos que antecederam essa Exposição são minuciosamente relatados na 1ª parte (parte histórica) do documento publicado pelo Conselheiro Carlos Leônico de Carvalho, em 1884, com o título "Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro - Documentos".¹ A história dos acontecimentos que precederam a Exposição pode ser complementada à vista do importantíssimo documento que tem o título de "Atas e Pareceres do Congresso da Instrução

¹ PRIMEIRA Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro - Documentos. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1884.p.1-33.

do Rio de Janeiro”, publicado em 1884.²

A descrição meticulosa da Exposição Pedagógica encontra-se em duas outras publicações: o “Guia para os Visitantes da Exposição Pedagógica”, editado no Rio de Janeiro pela Tipografia Nacional, em 1883, e as “Conferências Efetuadas na Exposição Pedagógica”, também editado pela Tipografia Nacional, em 1884.

Contudo, a mais curiosa e fascinante referência aos antecedentes e à própria Exposição encontramos na obra “Imagens do Brasil”, escrita por Carl von Koseritz, jornalista e político alemão residente no Rio Grande do Sul, que visitou a mostra pedagógica e explorou com entusiasmo o assunto.³

No primeiro documento citado – “Primeira Exposição Pedagógica” –, Leôncio de Carvalho, que o Imperador D. Pedro II havia designado para relator do Congresso da Instrução, expõe, com mágoa, as razões do cancelamento desse Congresso – que poderia ter sido nossa primeira conferência nacional de educação – e narra os fatos que levaram à realização da Exposição Pedagógica, em substituição ao Congresso.

A partir desse relatório e da reportagem de Koseritz, ficamos sabendo o seguinte: por iniciativa do Ministro do Império Leão Velloso, com a entusiástica adesão de D. Pedro II, foi programado para 1º de junho de 1883

o Congresso da Instrução, que debateria questões relativas à competência legislativa da União e das Províncias, liberdade e obrigatoriedade do ensino, criação de jardins da infância, organização do ensino primário, secundário, normal, de adultos, de cegos e deficientes auditivos, criação de uma universidade e outras.⁴

D. Pedro II designou, por Ato de 19/12/1882, para compor a Mesa do Congresso, o Conde d’Eu (Presidente), o Visconde de Bom Retiro, o Conselheiro Manoel Francisco Correia, o Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho e o Conselheiro Franklin Américo de Meneses Dória.

Para a discussão das Questões, foram convidados educadores, políticos e escritores destacados do império, que antecipadamente remeteram à Mesa do Congresso, por escrito, os pareceres que defenderiam.

Ficou deliberado que, no local onde se realizasse o Congresso, seria também apresentada uma exposição de material didático, mobiliário escolar, laboratórios, livros, mapas, instrumentos científicos, aparelhos de ginástica e até plantas arquitetônicas, utilizadas pelos colégios brasileiros mais bem equipados. Foram também convidados a expor material didático de sua fabricação, para divulgação junto às escolas, expositores europeus e americanos.

Alguns dias antes da abertura do Congresso da Instrução caiu o Gabinete Conservador e o Ministro do Império Pedro Leão Velloso foi substituído por Francisco Antunes Maciel,

² ATAS e pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1884, p.5-43.

³ KOSERITZ, Carl von. *Imagens do Brasil*. São Paulo, Martins, 1941. p.85-6, 93, 131-4, 165-8. (Biblioteca Histórica Brasileira).

⁴ Idem, *ibidem*, p. 85-6, 93.

liberal representante da Província do Rio Grande do Sul. O recém-emposado Ministro Maciel considerou inoportuna a realização do evento, em face das despesas extraordinárias que acarretaria, visto não ser suficiente a verba votada por seu antecessor, e, para espanto da Mesa do Congresso e dos convidados brasileiros e estrangeiros, suspendeu sua realização até que o Legislativo concedesse créditos pedidos, que ainda não estavam legalmente aprovados, e autorizasse a abertura do Congresso, que D. Pedro II antecipara à medida legal.

Comenta Carl von Koseritz, com tristeza, o acontecimento, mas elogia o Ministro Maciel, co-provinciano, por seu espírito público, destacando a validade dos argumentos de ordem legal que o levavam a uma atitude capaz de sacrificar sua imagem perante a intelectualidade da Nação.⁵ Entretanto, oportuna nota de Afonso Arinos de Melo Franco, que prefacia a obra de Koseritz, como "descabida demagogia" o gesto infeliz do Ministro, novo, vaidoso e inexperiente, que frustrou a realização da primeira discussão importante de âmbito nacional, dos problemas educacionais.⁶

A exposição de Leônicio de Carvalho no documento Primeira Exposição Pedagógica parece ressaltar que os argumentos de ordem financeira alegados não tinham suporte, porquanto o Imperador e a Mesa do Congresso dispunham-se a promover o evento com dinheiro de seu próprio bolso, e, no entanto, o Ministro fora

inabalável em sua decisão. A verdadeira razão da medida, permitem os documentos inferir, reside na oposição política aos componentes da Mesa, sobretudo ao Barão do Bom Retiro (o "alter-ego do Imperador", segundo Koseritz), ao Conselheiro Dória e ao Presidente, o Conde d'Eu, cuja imagem os políticos liberais não desejavam promover.

Suspensa a abertura do Congresso, surgiram as dificuldades para sustar a viagem de importantes representantes estrangeiros e localizar as incontáveis caixas de material pedagógico que os navios, já no porto, descarregavam. Por iniciativa decidida de D. Pedro II, de Conde d'Eu e de Leônicio de Carvalho, ficou deliberada a realização tão-somente da Exposição Pedagógica, em local cedido pelo Imperador – salas da Tipografia Nacional – e sem ônus para os cofres do Tesouro Nacional. Os membros da Mesa constituíram-se Comissão Diretora da Exposição Pedagógica e reuniram contribuição financeira voluntária suficiente para custear a Exposição, promovida com absoluto sucesso de 29 de julho a 30 de setembro de 1883. No recinto, conferências improvisadas levantaram problemas, discutiram a situação do ensino e propuseram soluções. O material exposto por algumas escolas brasileiras revelou notáveis empreendimentos no setor do ensino particular, com a utilização de métodos pestalozianos e froebelianos, apoio de laboratórios de física e química, uso amplo de mapas cartográficos, material de ginástica, bibliotecas, museus e caixas econômicas. Destacaram-se, obtendo vários prêmios, o Colégio Menezes Vieira, o Colégio Abílio e o Externato Silva Ramos. Tam-

⁵ Idem, *ibidem*, p. 93.

⁶ Idem, *ibidem*, p. 93, nota de rodapé

bém foram premiados pela exposição de móveis, objetos e livros, o Ministro da Instrução da Bélgica, o Instituto de Surdos-Mudos de Madrid e numerosos fabricantes franceses, alemães e ingleses.⁷ Voto especial e prêmio foram concedidos ao Colégio Menezes Vieira do Rio de Janeiro, por ter sido o primeiro a criar um Jardim da Infância. Funcionando desde 1875, conforme atestaram vários Pareceres do Congresso e inúmeros artigos de Joaquim Teixeira de Macedo – escritor também premiado na Exposição por seu trabalho sobre as Escolas Normais Prussianas – o Jardim da Infância de Menezes Vieira, que já merecera também a referência do Imperador D. Pedro II em carta à Condessa de Barral, datada de 1º de outubro de 1880 (publicada por Raimundo de Magalhães Jr. em “D. Pedro II e a Condessa de Barral”)⁸, foi elogiado por seu pioneirismo.

A Exposição Pedagógica alcançou visitação incomum, de escolares, elementos da sociedade, do ensino e do Governo. Koseritz faz descrição longa e crítica da Exposição, que a documenta de forma jornalística.

A Comissão Diretora deliberou, no final de suas Reuniões, conforme consta das Atas⁹, aceitar a doação do material oferecido pelas Casas estrangeiras e instituir o Museu Pedagógico Nacional.

⁷ Idem, *ibidem*, p.131-4, 165-8. Ver também PRIMEIRA Exposição Pedagógica..., op. cit., p.83-9.

⁸ MAGALHÃES JR., Raimundo. **D. Pedro II e a Condessa de Barral**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1956. p.369.

⁹ PRIMEIRA Exposição Pedagógica..., op. cit., Atas da Comissão Diretora, p.29-32.

A Mesa do Congresso, antes de sua dissolução, decidiu promover a publicação do Documento “Atas e Pareceres do Congresso da Instrução”.¹⁰ As Atas publicadas referem-se às Reuniões Preparatórias, realizadas pela Mesa do Congresso de 28 de dezembro a 29 de maio de 1883 com a finalidade de discutir a organização do evento, os convites para a participação e as medidas necessárias para a abertura a 1º de junho. Os Pareceres publicados foram aqueles remetidos antecipadamente pelos participantes convidados, que não chegaram a ser discutidos pelo plenário ou mesmo examinados por comissões, em vista da suspensão do Encontro; constituem documento de importância fundamental para a história da educação e para a história do pensamento brasileiro no período do Império. Para avaliarmos seu significado será relevante consultar a relação das Questões propostas e dos autores dos Pareceres. Proprietários dos colégios renovadores e educadores renomados como o Dr. Joaquim de Menezes Vieira, D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Dr. João Pedro de Aquino, D. Rosalina Frazão, Benjamin Constant e o Barão de Tautphoeus, políticos como Antônio Cândido da Cunha Leitão e Rodolfo Dantas, escritores como Sylvio Romero e Carlos de Laet, professores da Faculdade de Medicina e da Politécnica como Joaquim Monteiro Caminhoá, Vicente Sabóia, André Rebouças e Paulo de Frontin, inspetores do ensino como Herculano de Sou-

¹⁰ ATAS e pareceres do Congresso da Instrução..., op. cit., p.42. Ver também PRIMEIRA Exposição Pedagógica..., op. cit., Juri da Exposição, p.27.

za Bandeira e Uchoa Cavalcanti opinaram sobre temas de sua especialidade.¹¹

Alguns Pareceres sobre o ensino superior foram examinados por Roque Spencer Maciel de Barros em seu conhecido trabalho "A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade"¹² e Maria de Lourdes Mariotto Haidar deu destaque, na obra "O Ensino Secundário no Império Brasileiro", aos Pareceres sobre a organização do ensino secundário e normal, bem como sobre

liberdade de ensino e competência dos poderes gerais para criar estabelecimentos.¹³ Nos meus trabalhos "A Contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o Pensamento Pedagógico Brasileiro" e "Augusto Cezar de Miranda Azevedo e as Idéias Darwinistas no Brasil", e no artigo publicado no Suplemento Cultural de **O Estado de S. Paulo**, em 27/02/1987, "Os Jardins da Infância", ressaltei a importância dos Pareceres do Congresso da Instrução e da Exposição Pedagógica de 1883.¹⁴

A preocupação com a divulgação desse documento, que poderá ser útil a especialistas de várias disciplinas, interessados no histórico das idéias ou instituições concernentes às respectivas áreas, leva-me a retomar o assunto neste trabalho, que tem a ambição somente de chamar a atenção para o material.

Deixei, portanto, de analisar aqui o conteúdo dos Pareceres, a contribuição que oferecem em relação a cada assunto tratado e a posição individual dos participantes, assim como as posições de consenso no Congresso.

Essa etapa de trabalho poderá ser objeto de pesquisa capaz de ocupar

¹¹ Citei algumas das questões tratadas: 3ª) Ensino Primário Obrigatório Meios de torná-lo efetivo; 4ª) Organização dos Jardins da Infância; 5ª) Classificação das Escolas Primárias. Disciplinas que devem ser ensinadas Material Escolar; 6ª) Métodos e Programas de Ensino nas Escolas Primárias Sua Reforma. Adoção de Livros; 8ª) Educação Física nos Jardins da Infância, nas Escolas Primárias e nos Colégios; 11ª) Medidas conducentes a tornar efetiva a Inspeção do Ensino Primário e Secundário; 14ª) Organização de Bibliotecas e Museus Escolares e Pedagógicos. Caixas Econômicas Escolares; 15ª) Organização do Ensino Secundário para o Sexo Feminino; 17ª) Criação de um Fundo Escolar na Corte e nas Províncias para auxiliar as despesas da Instrução Primária; 20ª) Escolas Normais Sua Organização, Planos de Estudos, Métodos e Programas de Ensino; 22ª) Organização do Professorado para os Jardins da Infância e para o Ensino Primário e Secundário; 24ª) Escolas Profissionais e Aprendizados; 25ª) Educação dos Cegos; 26ª) Educação dos Surdos-Mudos; 27ª) Educação dos Adultos e das Adultas; 28ª) Meios de desenvolver a Instrução Primária nos Municípios Rurais; 29ª) Competência dos Poderes Gerais para criar Estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário nas Províncias. Todos estes são Pareceres da 1ª Seção. Os da 2ª Seção, divididos em 17 questões, referem-se todos aos problemas relativos ao Ensino Superior. Consta ainda, em Anexo, o Projeto de Estudos de um Instituto Central de Instrução Pública.

¹² BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, São Paulo (241):58; 145, 1959. Cadeira de História e Filosofia da Educação, 2.

¹³ HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo, EDUSP/Grijalbo, 1972. p.35, 132-3, 190-1, 199, 244, 246.

¹⁴ COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. **A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, FEUSP, 1976. p.9. dissertação (mestrado)

_____. **Augusto Cezar de Miranda Azevedo e as idéias darwinistas no Brasil**. São Paulo, FEUSP, 1985. p.34-5. tese (doutorado)

_____. **Os jardins da infância**. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 fev. 1977, p.15. Suplemento cultural.

numerosos interessados, e meu objetivo presentemente é apenas apontar para a substancial contribuição que os documentos relativos ao malogrado Congresso da Instrução e à Exposição Pedagógica podem oferecer.

Quanto às Conferências Populares da Freguesia da Glória, manifestação expressiva do ideário brasileiro das três últimas décadas do Império, estão ainda a merecer pesquisa específica que possa revelar sua relevância na história do pensamento brasileiro.

Encontramos referências a algumas dessas Conferências na obra de Roque Spencer Maciel de Barros "A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade".¹⁵ Referi-me também às conferências nos meus trabalhos já citados.¹⁶ É possível que outros pesquisadores tenham oportunas referências ao assunto e seria importante reunir essas contribuições esparsas para a avaliação, em um projeto específico, do significado das Conferências da Glória, dentro do panorama do pensamento brasileiro do século passado.

As Conferências Populares realizaram-se no Rio de Janeiro, a partir de 23 de novembro de 1873, nos Edifícios das Escolas Públicas da Freguesia da Glória, patrocinadas pela Associação Promotora da Instrução, da qual era Presidente o Conselheiro Manoel Francisco Correia.

Em 1874 foram pronunciadas duas Conferências por semana, a elas acorrendo sempre numeroso público, composto inclusive de senhoras e com

muita frequência assistidas pelo Imperador D. Pedro II, a Imperatriz e a Família Imperial. O próprio D. Pedro II nos dá conhecimento de seu comparecimento às Conferências da Glória na correspondência mantida com a Condessa de Barral, publicada por Raimundo de Magalhães Jr. na obra "D. Pedro II e a Condessa de Barral".¹⁷

Sabemos também, pelos jornais da época, da frequência crescente de jovens e de senhoras a essas conferências. Comentando as sete Conferências Populares sobre o Darwinismo pronunciadas por Augusto Cezar de Miranda Azevedo, em 1875, o jornal **O Apóstolo**, do Rio de Janeiro, refere-se à presença do casal Imperial inclusive à "escandalosa" Conferência na qual Miranda Azevedo teria confrontado, perante a assistência, gravuras de embriões de animais inferiores e do homem, com a finalidade de argumentar a favor da teoria biológica de Darwin.¹⁸

O Diário Oficial do Império nº 288, de 22 de novembro de 1874, publicou a relação das conferências pronunciadas no primeiro ano da iniciativa, as datas e os nomes dos conferencistas.¹⁹ Intelectuais de destaque nas letras, na política, na ciência e na educação constam da relação. O mesmo órgão oficial publicou, no ano de 1874, algumas dessas Conferências, total ou parcialmente, e notificou se-

¹⁵ BARROS, op. cit., p. 145.

¹⁶ COLLICHIO, A contribuição de Joaquim Teixeira..., op. cit. p.31, nota 63; Augusto Cezar de Miranda..., op. cit., p. 33-6.

¹⁷ MAGALHÃES JR., op. cit., p. 289-433 (inúmeras referências).

¹⁸ **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, 25 de jun. 1875. Vide também **O Apóstolo**, 25, 28, 30 abr.; 2, 5, 9, 26, 28 maio; 2, 11, 16, 25 jun. 1875, sobre as conferências darwinistas.

¹⁹ **DIÁRIO** Oficial do Império do Brasil. Rio de Janeiro (288), 22 nov. 1874.

manalmente a realização de todas elas, tecendo comentários. Os jornais **O Globo**, do Rio de Janeiro, **Jornal do Comércio**, do Rio de Janeiro, **A Província de S. Paulo**, a **Gazeta de Campinas** e outros publicaram, na íntegra, algumas conferências. Em janeiro de 1876, a Tipografia Imp. e Const. J. Villeneuve e Cia. iniciou a publicação das Conferências em Cadernos Periódicos, que localizei até o número 10.

Segundo P. de Lerm Santos, na obra "Contemporâneos do Brasil", a iniciativa das Conferências Populares no Brasil, imitando realização análoga já em andamento na França, cabe a Antonio Cândido da Cunha Leitão, por proposta feita em Aracaju, a 19 de julho de 1871.²⁰ As conferências literárias eram freqüentes no Rio de Janeiro, na década de 70, nas Lojas Maçônicas, clubes (radicais ou não) e Sociedades Literárias, e muitas tinham como finalidade a divulgação das idéias abolicionistas e republicanas. Conferências científicas também se realizavam em sociedades científicas privadas, e é curioso lembrar que Elizabeth Agassiz, na conhecida obra **Viagem ao Brasil**, refere-se à dificuldade encontrada por ela, em 1865, para que fossem admitidas senhoras às conferências pronunciadas no Rio de Janeiro por seu marido, o cientista Luiz Agassiz.²¹

Entretanto, as Conferências Populares realizadas por iniciativa do

Cons. Manoel Francisco Correia com a finalidade de divulgar "as luzes" e "sem objetivos políticos"²² foram abertas ao público em geral, e, pronunciadas de início na Escola da Glória, transferiram-se para local mais amplo e adequado na Escola de São José (também no Outeiro da Glória) a partir de 1875.²³

As cartas de D. Pedro II à Condessa de Barral, escritas no período de 1876 a 1881, nos dão conhecimento dos temas abordados nas Conferências da Glória (o nome permaneceu) até 15 de janeiro de 1881, mencionando algumas sobre a Instrução Secundária e sobre o ensino em geral, mas as últimas notícias sobre o assunto são de novembro de 1881 e a elas farei referência especial.

As críticas de Sylvio Romero²⁴, Tobias Barreto²⁵ e Miranda Azevedo²⁶ às Conferências da Glória, na década de 80, são cáusticas. A relação dos conferencistas convidados nesse período e a explicação dada ao público na Conferência pronunciada pelo Presidente da Associação Promotora da Instrução, Cons. Manoel Francisco Correia, no dia 2 de janeiro de

²⁰ SANTOS, P. de Lerm. **Contemporâneos do Brasil**. Rio de Janeiro, Tip. Cinco de Março, 1876. p.8.

²¹ AGASSIZ, Luiz & CARY. **Elizabeth. Viagem ao Brasil**. Trad. Edgar Sussekind de Mendonça. São Paulo, Ed. Nacional, 1938. p.134. (Brasiliense, 95).

²² BRAZILIENSE, Américo. **Lições de história da Pátria**. São Paulo, Tip. Província, 1877. p.356.

²³ MORAES, A.J. de Melo. **Crônica geral do Brasil**. Rio de Janeiro, Garnier, 1886. p.430.

²⁴ ROMERO, Sylvio. **A filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro. J. Olympio; São Paulo, EDUSP, 1969. p.111, 158. (Obras Completas, Obra Filosófica).

²⁵ BARRETO, Tobias, **Jurisprudência da vida diária**. In: _____ . **Questões vigentes**, s.l., s.cd., 1926. p.170. (Obras Completas, 9).

²⁶ VERAX (psend. de Augusto Cezar de Miranda Azevedo). **Crônicas fluminenses. A Província de S. Paulo**, 3 jul. 1877.

1876²⁷, lamentando o uso inconveniente feito por alguns conferencistas para difundir idéias e princípios condenáveis, permitem presumir, a partir dessa data, uma triagem dos convidados de modo a impedir a divulgação que poderia subverter a ordem política e atingir as instituições religiosas.

Entretanto, os três primeiros anos de realização das conferências bissemanais na Glória já haviam permitido a fecunda discussão de idéias científicas, políticas e educacionais revolucionárias que contribuíram para a formação do contingente liberal de jovens que impeliu à abolição da escravatura e à queda da Monarquia.

Seria importante pesquisar sobre as Conferências Populares da Freguesia da Glória e situar o pronunciamento de homens cuja contribuição é saliente na nossa história. Nomes como os de Carlos F. Hartt, Hermann Ihering, Joaquim Monteiro Caminhoá, Joaquim Nabuco, Liberato Barroso, Afonso Celso, Ferreira Vianna, Menezes Vieira, Barão de Tautphoeus e Miranda

Azevedo (divulgador das idéias darwinistas), e assuntos como "Ensino Primário Obrigatório", "A Educação da Mulher", "Curso de Pedagogia", "O Surdo-Mudo do Ponto de Vista Físico, Moral e Intelectual" nos colocam na expectativa de um trabalho de pesquisa fértil para a história na educação no Brasil.

É relevante ressaltar ainda que, na Conferência de 24 de novembro de 1881 – a última de que tenho notícia –, o Cons. Manoel Francisco Correia atribui a Almeida Oliveira, em palestra pronunciada no dia 6 de março do mesmo ano, a proposta da promoção do Congresso da Instrução, com as finalidades já apreciadas nos eventos da Alemanha e Argentina e recomendados por Buisson em seus trabalhos.²⁸

Dessa forma, as duas iniciativas estão ligadas e poderão complementar-se para uma visão do ideário do final do Império, constituindo substancial acervo de subsídios para a história da educação brasileira e a história das idéias no Brasil.

²⁷ COLLICHIO, Augusto Cezar de Miranda..., op. cit., p.34

²⁸ DOCUMENTOS da Primeira Exposição Pedagógica. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1884, p.5.

EM REVISTA: PERIÓDICOS DE CURRÍCULO*

José Luiz Domingues
Maria Mitsuko Okuda
Terezinha Nádia Jaime Mendonça
Universidade Federal de Goiás (UFG)

O presente estudo tem como objetivo central uma descrição-compreensiva dos sete periódicos, nacionais e internacionais, cuja temática é currículo; informa também, a respeito de bibliotecas brasileiras em que podem ser encontrados. Trata-se de uma apresentação desses periódicos no que tange especialmente à linha editorial, estrutura básica e temas privilegiados nas seções. O trabalho finaliza com o destaque de alguns pontos que afloraram, basicamente, a partir da imersão no conteúdo veiculado.

Há um certo consenso de que o conhecimento ainda em elaboração, respeitando a natureza específica de certos estudos, é veiculado, primeiramente, em periódicos que privilegiem aquela temática.

Pressupõe-se que estudos em desenvolvimento recorram aos conhecimentos ainda em elaboração e, portanto, divulgados através dos periódicos científicos das respectivas áreas. É evidente aqui que são resguardados determinados tipos de estudos que independem de tais fontes.

Pressupõe-se também que uma das maneiras de verificar a ênfase de determinada área de estudo num periódico é esta ser explicitada no título do mesmo.

De posse dessas premissas, os autores fizeram uma análise de materiais bibliográficos da área de currículo: teses, dissertações, artigos e relatórios de pesquisa.¹ Um exame das referências bibliográficas desses materiais, quanto a citações de periódicos com o termo currículo em seu título, levou a uma conclusão pouco animadora. Constatou-se a ausência de tais citações, tanto em língua nacional quanto em língua estrangeira.

Esta ausência conduz, num raciocínio simples, a conjecturar sobre duas possibilidades:

- 1) inexistência de periódicos que tratem especificamente da temática currículo; ou
- 2) desconhecimento destes por parte da comunidade acadêmica.

O objetivo do presente estudo, inicialmente, é tratar destas duas questões.

Inexistem periódicos sobre currículo?

Para o estudo da primeira questão recorreu-se à coleta de dados em oito Unidades Federadas, especificamente, nas bibliotecas das seguintes Instituições: Fundação Carlos Chagas (FCC), Instituto Nacional de Estudos e Pes-

* Este estudo tem origem na pesquisa "O resgate da história do fazer e do pensar curricular - 1ª etapa", financiada pelo INEP/MEC.

¹ Esses materiais constituem-se a fonte de dados da pesquisa anteriormente mencionada, relativamente a um dos seus objetivos - a construção do estado da arte em currículo.

quisa Educacionais (INEP), Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/FAE, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPr), Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de São Paulo (USP).

Essas bibliotecas foram selecionadas por serem as que reconhecidamente detêm acervos bibliográficos significativos, nas respectivas Unidades Federadas escolhidas para a realização da coleta de dados.

O levantamento realizado nessas bibliotecas evidenciou a existência de seis periódicos que têm no seu título a palavra currículo:²

² O periódico *Curriculum Journal*, que circulou de 1929 a 1943, não foi computado nesse levantamento, tendo em vista que, a partir de 1943, seu título mudou para *Educational Leadership*, e seu interesse passou a ser currículo, instrução, supervisão e administração escolar, com ênfase neste último (v.40,n.8,1983,p.3); *Educational Leadership* é uma publicação mensal da Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) – EUA. Os títulos “Currículo”, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e “Currículo”, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, não foram computados nesse levantamento, tendo em vista que não são periódicos, mas publicações especiais e circunstanciais que tiveram como objetivo divulgar a proposta curricular a ser implantada nos respectivos Estados, em decorrência da Lei nº 5.692/71.

- *Curriculum Bulletin*: publicado pela University of Oregon – EUA.
- *Curriculum*: publicado pela Fundação Getúlio Vargas – Brasil.
- *Curriculum Review*: publicado pelo Curriculum Advisory Service – Chicago, EUA.
- *Journal of Curriculum Studies*: publicado pela University of Birmingham – Grã-Bretanha.
- *Curriculum Inquiry*: publicado pelo The Ontario Institute for Studies in Education – Canadá.
- *Curriculum*: publicado pela OEA/Universidad Simón Bolívar – Venezuela.

Apesar de não se ter localizado nas bibliotecas consultadas, constatou-se a existência de um sétimo periódico:

- *The Journal of Curriculum Theorizing*: publicado pela University of Rochester – EUA.

Essas evidências permitem responder negativamente à primeira questão, pois são em número de sete, entre nacionais e estrangeiros, os periódicos que têm em seu título o termo currículo, o que evidencia, no mínimo, que esta é a temática privilegiada neles.

Desconhecemos periódicos sobre currículo?

Constatada a existência dos periódicos sobre currículo, a questão do desconhecimento destes por parte da comunidade acadêmica que lida nessa área passou a ser plausível.

Essa possibilidade ficou confirmada quando a primeira versão deste estudo foi apresentada numa reunião do Grupo de Trabalho de Currículo na

IX Reunião da ANPEd³ e, posteriormente, a versão mais elaborada, na reunião do mesmo grupo durante a IV CBE⁴.

Dois fatos, entretanto, se evidenciavam à medida em que se respondia afirmativamente à questão levantada:

- a) nas diversas bibliotecas consultadas, os títulos desses periódicos não estão disponíveis em sua totalidade; e
- b) quando existe um ou outro(s) título(s) nem sempre a coleção é completa.

Examinando a situação de cada periódico, quanto ao acesso, verificou-se que, dos sete identificados, um era de biblioteca particular (*The Journal of Curriculum Theorizing*) e outro foi encontrado, praticamente, em todas as bibliotecas consultadas (*Curriculum/FGV*). Os demais apresentavam as seguintes possibilidades de acesso: *Curriculum* (OEA) nas bibliotecas do INEP, UFPr, UFRGS, UFSM e da UFPE; *Curriculum Bulletin*, apenas na UFPr, *Curriculum Review*, unicamente na biblioteca da UFRGS; *Curriculum Inquiry* nas bibliotecas da UFRGS e da USP; e *Journal of Curriculum Studies* nas bibliotecas da FCC, UnB, UFPr, UFRGS e UFMG.

O quadro que se configura a partir dessas evidências impõe uma apresentação mais detalhada a respeito dos periódicos cuja temática é currículo.

Apresentando os periódicos...

Para apresentar os periódicos de currículo optou-se pela descrição-compreensiva de cada um, obedecendo a uma estrutura-padrão, sempre que possível, mas atendendo às respectivas especificidades.

1. Curriculum Bulletin

A revista *Curriculum Bulletin*, publicada pela Universidade de Oregon (EUA), começou a circular em 1939. Os onze primeiros volumes foram mimeografados e a partir daí foram impressos em *off-set* até o último número, volume 39, em 1979, quando a revista pára de circular. Segundo seu editor, depois de 40 anos sua circulação é interrompida em virtude da dificuldade não só de se obter material para publicação, mas também em função do aumento do custo da edição.

A revista é uma brochura monotemática com variação de quatro a seis monografias por volume e sua periodicidade é irregular.

Este periódico trata de temas de caráter geral e matérias-escolares. Dentro dos temas gerais pode-se citar os seguintes tópicos: Currículos e Programas; Métodos e Materiais Instrucionais; Filosofia e Objetivos; Problemas de Melhoria de Currículo; Avaliação de Aluno e outros. As matérias escolares abordadas são: Linguagem, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Saúde, Educação Física e outras.

Os temas desenvolvidos nesta revista vão desde a fundamentação teórica até a avaliação do aluno, passando por definição de objetivos, conteúdo das matérias-escolares, métodos e materiais instrucionais, sem deixar

³ A IX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realizou-se em junho de 1986, no Rio de Janeiro (RJ).

⁴ A IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizou-se em setembro de 1986, em Goiânia (GO).

de lado o processo de implantação e melhoria do currículo.

O exame dos temas abordados pela revista demonstram a tendência tyleriana⁵ subjacente a esta publicação. Por outro lado, o conteúdo veiculado insere-se no contexto nacional norte-americano.

2. Curriculum

A revista *Curriculum* foi editada pela Fundação Getúlio Vargas, através do Colégio Nova Friburgo-RJ, a partir de 1962. Inicialmente esta revista foi semestral, passando a ser trimestral até o volume 15, número 4, de 1976, quando ela pára de circular.

Segundo a apresentação da revista, feita no volume 1, número 1, 1962, "*o nome 'Curriculum' foi escolhido em face da importância atual das reformas curriculares que a Lei de Diretrizes e Bases irá promover... Todavia, não só tratará a revista das disciplinas escolares e de suas metodologias. Suas páginas abrigarão qualquer tema de interesse para os educadores, atribuindo-se, porém, prioridade às questões atinentes ao nível médio*" (p.6). Observa-se que o conceito de currículo subjacente na revista é o mesmo conceito de currículo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de dezembro de 1961), ou seja, listagem das matérias objeto de ensino. Neste sentido o termo currículo é usado na referida lei: a) no parágrafo 3º do Art. 35: "*O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de en-*

sino médio no que se refere às matérias obrigatórias"; b) no Art. 44: "*O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos*"; c) no parágrafo 2º do Art. 46: "*A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em Colégios Universitários*".

Sua estrutura, nos números iniciais, incluía duas seções: Artigos e Informações Pedagógicas. Em seguida, foi acrescentada a seção Sugestões e posteriormente a seção Resenhas Bibliográficas.

As Informações Pedagógicas constantemente tratavam de eventos e atividades pedagógicas desenvolvidas, sobretudo, pelo Colégio Nova Friburgo. Noticiava também eventos e atividades pedagógicas promovidos por órgãos governamentais nacionais e internacionais.

Em relação à seção Artigos, um levantamento geral dos títulos publicados ao longo dos anos mostra que esses refletem uma diversidade na temática educacional, atendendo ao objetivo da revista de abrigar temas de interesse para os educadores. Alguns títulos a seguir servem como exemplo: "O binômio frustração-agressão e seu significado para o educador", de Amaury P. Muniz (1962); "O professor de Inglês e a nossa realidade sócio-cultural", de Cesário S. de Almeida (1972); "Mário de Andrade: uma estética do transitório", de José E. de Barros (1974); e "Supervisão Educacional", de Vera F. Candau (1976).

⁵ Ver TYLER, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago, 1949.

Uma análise semelhante à dos Artigos feita na seção de Sugestões leva à verificação de que estas recaem sobre metodologias de ensino nas diferentes disciplinas escolares que compõem o currículo do então "ensino médio".

Pelos temas das Sugestões percebe-se uma concepção ampla de metodologia de ensino, que vai da programação à avaliação da aprendizagem. A ênfase nessas orientações metodológicas foi o conhecido Plano de Unidade.

Como exemplo, seguem alguns títulos dessas Sugestões: "Planejamento Integrado para o ano de 1974", de A.P. Muniz (1973); "Condição de perpendicularismo de duas retas não-verticais", de Edmar D. Teixeira (1974); e "Apresentação oral de trabalhos em classe - ficha de julgamento", de Ethel B. Medeiros (1974).

Cabe ressaltar que o conteúdo veiculado na seção Sugestões é preocupação que antecede à criação dessa seção, como se pode notar com o trabalho de Norma C. Porto: "Verificação da aprendizagem em Inglês" (Ano 1, v.1, n.1).

Por fim, quanto à seção Resenhas Bibliográficas, esta centrava-se, prioritariamente, na difusão de livros didáticos e para-didáticos possíveis de serem utilizados no "ensino médio".

3. Curriculum Review

O periódico *Curriculum Review* foi criado em 1962 ligado ao Curriculum Advisory Service, de Chicago, EUA.

Conforme a contra-capa inicial (v.21, n.1, 1982), a revista *Curriculum Review* tem por objetivo publicar "a avaliação de livros-didáticos, para-didáticos e materiais suplementares em todas as áreas do currículo da pré-es-

cola ao décimo segundo ano de escolaridade e relatos sobre tendências no desenvolvimento de currículo... São aceitos artigos que relatam inovações na seleção de materiais e no planejamento de currículo".

A estrutura básica da revista compõe-se de artigos versando sobre educação em geral, predominando entrevistas com educadores de renome. Em todos os números existem sugestões de conteúdo programático e/ou metodologia de ensino nas seguintes áreas: Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Nos números pós-1980 aparecem nesta seção sugestões na área de Computação. A partir desse período, surge, também uma nova seção: Artigo de Destaque, que dá espaço para o tratamento, com certa profundidade, de temas variados.

Um exame geral dos diversos números deste periódico evidencia que há uma ênfase na propaganda de livros e materiais instrucionais aplicáveis ao sistema educacional norte-americano, bem como em modelos de planos de ensino a serem utilizados naquele sistema.

É interessante ressaltar que tanto a revista *Curriculum* da FGV como a *Curriculum Review* são criadas em 1962 e têm, ambas, a mesma concepção de currículo e a mesma orientação.

4. Journal of Curriculum Studies

Journal of Curriculum Studies foi criado em 1968 e é editado na Universidade de Birmingham, Grã-Bretanha. Desde seu primeiro número, já possuía, além de seu corpo editorial, um sistema de *referee* que abrangia os seguintes países: Austrália, Estados Uni-

dos, Canadá, Nova Zelândia, Israel e Alemanha. Em 1971 esse sistema atingia Ceilão e Suécia.

Seu objetivo é divulgar trabalhos inéditos em teoria, planejamento e avaliação de currículo, assim como teoria, metodologia e prática de ensino. A sua criação originou-se da necessidade de uma melhor compreensão da teoria e prática de currículo e da necessidade de um órgão de comunicação nesta área.

Observa-se, nesta revista, uma predominância de autores ingleses e americanos, destacando-se entre os conhecidos no nosso meio: L. Stenhouse, M. F. D. Young, F. Musgrove, S. Bernstein, E. W. Eisner, H. M. Kliebard, W. F. Pinar, T. S. Popkewitz e M. W. Apple. Não obstante, autores de outros países, sobretudo recentemente, e particularmente dos países que se fazem representar no Conselho Consultivo, têm divulgado seus estudos através deste periódico.

Pelo levantamento dos títulos e autores constantes nos sumários, verificou-se que inexistem, não só trabalhos sobre a América Latina, como também trabalhos de autores latino-americanos.

A estrutura da revista, no início, compunha-se de artigos e resenhas. A partir de 1972 (v.4,n.1) é acrescentado uma nova seção – Estudo de Caso – que não figura regularmente no sumário. A inclusão de Estudo de Caso pretendeu estimular estudos de padrão, estrutura, forma e estilo do desenvolvimento de currículo e mostrar os modos pelos quais as pessoas interagem no processo de tomada de decisão sobre o ensino.

Na seção Artigos, um exame geral mostra que artigos como “*The beha-*

vioural objectives approach: some problems and some dangers”, de D. Hogben (v.4,n.1,1972), são publicados no início da década de setenta. Artigos como o de B. A. Kaufman, intitulado “*Piaget, Marx and the political ideology of schooling*” (v.10,n.1,1978), são publicados no final da mesma década, e artigos como “*Imperialism, social control and the colonial curriculum in Africa*”, de S. J. Ball (v.15,n.3,1983), já são publicados no início da década atual.

Considerando que as publicações desse teor em periódicos nacionais é, respectivamente, mais recente, chama atenção o espaço de tempo transcorrido entre a veiculação desse conhecimento por estes periódicos e a divulgação desse mesmo conhecimento em *Journal of Curriculum Studies*.

A seção Resenha apresenta trabalhos de linhas opostas como, por exemplo, no volume 4, número 2, 1972, tem-se “*Teaching as subversive activity*” de Neil Postuman e Charles Weingaster e “*Handbook on formative and summative evaluation of student learning*” de B.S. Bloom, J.T. Hastings e G.F. Madaus.

5. Curriculum Inquiry

O periódico *Curriculum Inquiry* originou-se de “*Curriculum Theory Network*” – CTN, publicado pelo “*The Ontario Institute of Studies in Education*” (Toronto, Canadá). Os primeiros números do CTN eram monográficos. Como exemplo temos o CTN – 7, publicado em 1971, cuja temática era intitulada “*Elements of curriculum development*”. Além de artigos de autores americanos e canadenses, nota-se a presença nesse núme-

ro, de autores de outros países, tais como do artigo "*Reform implementation studies as a basis for curriculum theory: three swedish approaches*", de Urban Dahllöf, U. P. Lundgren e Margareta Siöo, do Instituto de Educação da Universidade de Göteborg, Suécia. O CTN número 8/9, de 1971/72, apresenta-se ainda como uma publicação monográfica, que trata do tema "*Curriculum evaluation: potentiality and reality*" e tem todos seus artigos assinados por autores norte-americanos, entre eles M. Scriven, W. J. Popham e M. Prouv. Nessa fase, a revista divulgava idéias ainda em gestação, centrando-se principalmente em matéria relativa à teoria de currículo. Sua publicação era ocasional, isto é, não havia periodicidade regular.

Em 1976 a revista passa a denominar-se *Curriculum Inquiry* e inicia uma nova fase. Seu objetivo passa a ser a publicação não só de estudos relacionados a desenvolvimento, avaliação e teoria de currículo, mas estende seus interesses a áreas como Filosofia, Psicologia Social, Crítica Literária, Metodologia de Pesquisa, História, Teoria de Organização, Linguística Aplicada, na relação destas com Currículo.

Outra mudança ocorrida nessa data é que embora a revista continuasse sob a responsabilidade do mesmo Instituto, o editor passa a ser John Willey & Sons, de Nova York. Essa mudança liga-se ao interesse em melhor atender a assinantes de todas as partes do mundo.

Apesar dessas mudanças, nota-se neste periódico, que ele mantém, desde 1972, a publicação de artigos numa linha denominada, entre nós, hoje, de

crítica. Citam-se entre eles "*Remedial Curricula - A critique*" de Michael W. Apple (CTN - 10, 1972); "*Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth century educational reform*", de Elizabeth Vallance (v.4, n.1, 1973-1974).

A revista não apresenta uma estrutura de seções constante; predomina uma seção denominada Diálogo. Esta parece ser uma nova proposta em termos de produção acadêmica, priorizada pela linha editorial. Como exemplo desta seção, no volume 4, número 1, 1973-1974, tem-se uma crítica ao artigo de Beauchamp publicado no CTN-10, 1972: "*Basic components of a curriculum theory*". Essa crítica intitulada "*Beauchamp's 'Basic components of a curriculum theory' - A rejoinder*" é de autoria de George J. Posner. No mesmo número, Beauchamp responde com o artigo "*Response to Martin and Fosner*".

Um outro exemplo: no volume 10, número 4, 1980, é publicado o artigo de Henry A. Giroux, intitulado "*Critical theory and rationality in citizenship education*". Esse artigo é criticado por Linda McNeil através do artigo "*On/possibility of teachers as the source of an emancipatory pedagogy: a response to Henry Giroux*", publicado no volume 11, número 3, 1981. Neste mesmo número é publicada a réplica de H. A. Giroux à Linda McNeil, num artigo intitulado "*Pedagogy, pessimism, and the politics of conformity: a reply to Linda McNeil*". Esse diálogo termina no volume 11, número 4, 1981, quando Linda McNeil faz a tréplica através do artigo "*Response to Henry Giroux's 'Pedagogy, pessimism, and the*

politics of conformity”.

Esta seção reveste-se de tal importância que no volume 11, número 3, 1981, o Editorial da revista, intitulado “*Dialogue as a Scholarly Activity: an Editorial*”, diz o seguinte: “Do nosso ponto de vista, o diálogo acadêmico é capaz de transcender sua face competitiva. Na verdade, nós sugerimos que nele pode ser encontrada a base para uma forma sub-utilizada e sub-valorizada do trabalho acadêmico. O que nos preocupa aqui não é o diálogo como uma forma de conversação direta, mas sim uma série de respostas em relação a documentos escritos por outros. Tal diálogo é intencionalmente não privado, mas exposto ao fórum público”. (p.201).

Observa-se neste periódico que tanto a propaganda de livros, como também a seção de Resenha Bibliográfica priorizam autores norte-americanos que desenvolvem trabalhos dentro do que eles denominam linha crítica. Com relação à propaganda de livros feita pelo periódico, pode-se citar, como exemplo, a obra “*Teachers and classes: a marxist analysis*”, de autoria de Kevin Harrys e editado por Routledge & Kegan Paul (v.12, n.2, 1982). Como exemplo de resenha pode citar a obra “*Legislated learning: the bureaucratization of the American classroom*”, de Arthur E. Wise, resenhada por Michael W. Apple (v.11, n.4, 1981).

Entre os autores que publicam com mais freqüência seus trabalhos nesta revista estão alguns já com certa penetração no Brasil, tais como Maxine Greene, J. Schwab, Henry A. Giroux, Elliot W. Eisner, George Willis, William F. Pinar, Thomas S. Popkewitz e Elizabeth Vallance. Além dis-

so, registrou-se a publicação de um artigo sobre Paulo Freire: “*Paulo Freire: Approach to radical education - reform*”, escrito por H. A. Giroux (v.9,n.3,1979).

Ainda a respeito de Paulo Freire, é comum encontrar seus trabalhos em citações bibliográficas, tais como “*The adult literary process as cultural action for freedom*” (Harvard Educational Review, (V.40,n.2,1970): “*Pedagogy of oppressed*” (New York, Seabury Press, 1970): “*Cartas à Guiné Bissau: apuntes de una experiencia pedagogica em processo*” (Mexico, Siglo, Veintiuno, 1978). Essas referências aparecem ao lado de autores como A. Gramsci (“*Prision notebook*”, New York, International Publishers, 1971) e M. Foulcaut (“*Power/Knowledge*”, New York, Pantheon, 1980).

Em geral, o teor dos artigos nesta revista são críticas às práticas pedagógicas fundamentadas, seja no racional de Tyler, seja na abordagem tecnicista, em voga no Brasil, na década de setenta.

6. Curriculum

A Revista *Curriculum* foi criada em julho de 1976, ligada ao “Projeto Multinacional para a Capacitação de Professores da América Latina e do Caribe na área de Currículo”, com sede na Universidade Simón Bolívar e com o apoio técnico-financeiro do Departamento para Assuntos Educacionais da OEA. Em abril de 1975, no Seminário “Multinacional de Curriculum”, realizado em Caracas, os delegados dos países latino-americanos presentes ao mesmo constataram que, apesar de “terem um passado histórico

comum, falarem a mesma língua, confrontarem problemas similares e estejam todos lutando por uma melhor educação, existia uma apreciável falta de comunicação acerca do que se estava realizando em matéria curricular em cada país da região. Os delegados recomendaram, então, a publicação de uma revista especializada em currículo, que através de materiais produzidos pelas unidades nacionais de currículo e por especialistas na matéria, serviria para alcançar uma vinculação maior entre tais unidades” (Ano 1, n. 1, 1976, p. 7). É uma revista semestral, com periodicidade regular.⁶

Os objetivos da revista são:

- “a) Servir de comunicação entre o Projeto Multinacional de Capacitação para Professores na Área de Currículo, Ministérios da Educação e Universidades da América Latina e do Caribe e demais instituições ou pessoas interessadas;
- b) Oferecer assistência técnica aos países latino-americanos e proporcionar-lhes recursos de orientação para o estudo e a solução da problemática curricular;
- c) Divulgar as tendências, pesquisas, trabalhos e projetos que se desenvolvem sobre Currículo na América Latina e no Caribe;
- d) Oferecer perspectivas úteis para o educador, tanto no con-

teúdo como no aprofundamento, para o melhoramento do currículo;

- e) Delinear e discutir problemas de currículo em geral e em particular referentes à América Latina e ao Caribe”. (Ano 3, n. 6, 1978, p. 6).

São três as seções básicas da revista: Artigos, Relato de Eventos e Glossário.

Em relação à seção Artigos, constatou-se que a linha dos trabalhos publicados é, até 1977, uma linha predominantemente tradicional. O único artigo publicado por um autor brasileiro (Nelly Moulin), nesse período, encaixa-se nessa abordagem (Ano 2, n. 4, 1977).

A partir de 1977 começam a surgir alguns artigos numa linha que poderíamos chamar de crítica, como por exemplo: “La educación abierta”, de Gustavo F. J. Cirigliano (Ano 2, n. 3, 1977) e “Estratificación curricular y sistema social”, de Celso Rivas Balboa (Ano 3, n. 6, 1978).

É interessante notar que até o ano de 1980 (n. 10) os outros três artigos publicados por autores brasileiros são trabalhos numa linha tradicional. São eles: Eurides Brito da Silva⁷ (“A antecipação do início da escolarização”, Ano 3, n. 5, 1978), José Alberto Kaplan (“Domínio psicomotor nas práticas curriculares da educação músico-instrumental”, Ano 3, n. 5, 1978) e Ubiratan D’Ambrósio (“Estratégias para uma maior relação da matemática com as outras ciências”, Ano 5, n. 9, 1980).

⁶ Os levantamentos feitos mostraram a existência do periódico até 1980. Nas bibliotecas consultadas não se obteve informações a respeito de sua edição a partir daquela data. Pode-se supor que ele, ou parou de ser editado ou que, simplesmente, deixou de ser enviado a essas bibliotecas que o recebiam por doação.

⁷ Eurides Brito da Silva, neste período, é membro da Comissão Planificadora do Projeto OEA/UnB para implantação do Mestrado em Currículo na UnB.

Destaca-se que numa revista latino-americana, dos 64 artigos publicados, apenas quatro foram escritos por autores brasileiros e que só a partir de julho de 1978 (n.5) é que os artigos escritos em português não são mais traduzidos para o espanhol. Além disso, a partir desse número é que os resumos dos artigos são feitos em português e espanhol.

Quanto aos Relatos de Eventos, encontram-se entre eles o do "Seminário Internacional sobre Experiências Curriculares de Enfoque Sistemico" (Ano 3, n.5, 1978). A UnB é a única instituição brasileira a participar desse evento, realizado em fevereiro de 1978, em Caracas. Outro evento noticiado foi o "Encontro Multinacional sobre Currículo - Mestrado em Educação - Área de Concentração em Currículo", realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em novembro de 1978.

Deve-se citar ainda, entre os eventos, o Seminário "Os sistemas educacionais na América Latina e no Caribe nos últimos 50 anos e suas projeções para a década de 80", realizado em março de 1979, em Caracas, onde são apresentados 11 estudos de casos: Argentina, Bolívia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela (Ano 4, n.7-9, 1979). O Brasil não participa do Seminário nem como estudo de caso, nem enviando representantes ao referido evento.

Quanto ao Glossário, é uma seção que aparece desde o início da revista. Sua criação deveu-se "à necessidade de unificação de conceitos e termos em função das variáveis idiossincráticas dos idiomas, para evitar erros frequentes nas traduções" (Ano 3, n.5,

1978, p.191). Este glossário, entretanto, enfatiza sempre a necessidade de se entender o termo dentro do contexto teórico-conceitual no qual ele está inserido. O objetivo é facilitar a comunicação técnica entre pessoas ou instituições que trabalham na área de currículo em seus respectivos países. Esse glossário reveste-se de importância, principalmente, se se considerar que a área de currículo é uma área que ainda está sendo estruturada.

7. The Journal of Curriculum Theorizing

The Journal of Curriculum Theorizing inicia sua publicação em 1979 e é especializado em movimentos alternativos de currículo. Seu editor é William F. Pinar⁸, da Universidade de Rochester, Nova York.

No início, é uma publicação semestral; a partir de 1983, passa a ser trimestral. É um periódico pouco divulgado, não tendo sido encontrado em nenhuma das bibliotecas consultadas pela equipe, assim como não foi encontrado nos catálogos para assinatura regular de periódicos. Por essa razão, sua descrição foi feita com base no único número (v.4, n.1, 1982) que se teve acesso.

O corpo editorial da revista apresenta nomes já bastante conhecidos nos meios intelectuais brasileiros, tais como Michael W. Apple, Henry A.

⁸ William F. Pinar foi o coordenador da 1ª Conferência sobre Teorias Alternativas de Currículo. Essa Conferência, realizada na Universidade de Rochester, em 1973, foi intitulada *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory*.

Giroux, James B. MacDonald, George Posner, MacVan Manem e George Willis.

O número analisado apresenta seis seções: Estudos Feministas e Sexuais; Desenvolvimento de Currículo e Pesquisa; Avaliação de Currículo; Matérias Especiais; Estudos Autobiográficos e Existenciais e, Apologia: Revisão de Livros.

Destaca-se que na seção Avaliação de Currículo são apresentados dois artigos de alunos do prof. Eisner; na seção Matérias Especiais constam cinco artigos, entre os quais "*The independent curriculum machine*", de autoria de Jacques Daignault e Clermont Gauthier e "*Beyond the window: dreams and learning*", escrito por Mary Doll.

Na seção Apologia: Revisão de Livros, cita-se o trabalho, dentre outros, "*Authusser in Angleterre*", de autoria de Carl Lankowski, com base nas seguintes obras: "*The poverty of theory and other essays*", de E. P. Thompson (New York, Monthley Review Press, 1978), "*Arguments within English Marxism*", de Perry Anderson (London, NLB, 1980) e "*Marx's 'Capital' and capitalism today*", de Antony Cutler, Barry Hindess, Paul Hirst e Athar Hussain (London, Routledge & Kegan Paul, 1977, 1978).

A tendência da revista parece ser uma reação ao movimento de currículo cujas raízes estão nas obras de J. F. Bobbitt e R. W. Tyler e que constitui o pensamento hegemônico na área. A dificuldade de acesso a este periódico poderia ser explicada pelo fato de o movimento alternativo de currículo ser incipiente e, portanto, ainda pouco divulgado. Porém, não se poderia deixar de levantar a hipótese

quanto a interesses de que a literatura de "ponta" deva permanecer em grupos restritos e fechados, só sendo "permitido" o consumo posteriormente, através de uma leitura feita por terceiros, mais acessíveis à massa.

Destacando alguns pontos

O exame dos periódicos de currículo evidenciou a existência de uma ampla gama de temas e matérias que não se prendem a uma determinada abordagem, nem a uma única ideologia.

Alguns periódicos tratam de temas bastante específicos, relativos a problemas operacionais de currículo, de cunho estritamente local, o que inviabiliza, muitas vezes sua utilização em nosso meio. É o caso de *Curriculum Bulletin* e *Curriculum Review*.

Outro ponto que chamou atenção é que a publicação de crítica ao movimento tradicional de currículo e de concepções alternativas de currículo inicia-se na Inglaterra (*Journal of Curriculum Studies*) no final da década de sessenta e, via Canadá (*Curriculum Inquiry*), chega aos Estados Unidos em fins da década de setenta (*The Journal of Curriculum Theorizing*).

Quanto à disponibilidade desses periódicos aos estudiosos da área de currículo, ficou evidente, no estudo realizado, que é mínima.

Ressalve-se que, pela temática curricular ser interdisciplinar, autores desta área devem publicar também em outros periódicos de educação.

O quadro a seguir sumariza a situação da disponibilidade dos periódicos examinados, em nosso País, e as respectivas linhas editoriais.

DISPONIBILIDADE DOS PERIÓDICOS DE CURRÍCULO, NO BRASIL,
E RESPECTIVAS LINHAS EDITORIAIS

PERIÓDICOS	DISPONIBILIDADE NO PAÍS	LINHA EDITORIAL
<i>Curriculum Bulletin</i>	Sim: UFPr (parou de ser publicado em 1979)	Teoria e prática de currículo (tendência tyleriana)
<i>Curriculum</i> (FGV)	Sim: maioria das bibliotecas consultadas (parou de ser editado em 1976)	Orientações operacionais para professores
<i>Curriculum Review</i>	Sim: UFRGS	Orientações operacionais para professores e propaganda de materiais instrucionais
<i>Journal of Curriculum Studies</i>	Sim: algumas bibliotecas consultadas	Teoria e prática de currículo (várias tendências)
<i>Curriculum Inquiry</i>	Sim: algumas bibliotecas consultadas	Teoria de currículo (tendência crítica)
<i>Curriculum</i> (OEA)	Sim: algumas bibliotecas consultadas (sem informações a partir do vol. 10, 1980)	Teoria e prática de currículo (tendência tecnicista)
<i>The Journal of Curriculum Theorizing</i>	Não: encontrada apenas em biblioteca particular	Teoria de currículo: movimentos alternativos (tendência crítica)

SOFTWARE EDUCACIONAL

Para atender o propósito governamental de implantar uma política de informática na educação e visando o interesse da sociedade pela conquista de conhecimentos e experiências na área técnico-pedagógica, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Informática e sob a orientação do Comitê-Assessor de Informática e Educação, lançou, em 1986, o Concurso Nacional de Software Educacional, um dos projetos integrados a Programa de Ação Imediata em Informática de 1º e 2º Graus, desse mesmo Comitê-Assessor.

A excelente repercussão que teve o evento no meio educacional propiciou a criação do Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro, instituído pelo Decreto nº 94.713, de 31/07/87, e regulamentado pela Portaria nº 453, de 07/08/87, devendo ser realizado o primeiro em setembro de 1987.

São objetivos desse concurso: despertar o interesse de educadores, pesquisadores, administradores, técnicos, estudantes e do público em geral pela informática na educação e na sociedade brasileira; promover o desenvolvimento do **software** educacional, criando oportunidade para que todos os interessados apresentem suas realizações; identificar pessoas físicas e jurídicas interessadas nesta área; utilizar as informações coletadas para subsidiar a manutenção do Catálogo Nacional de Software Educacional.

Poderão participar todas as pessoas físicas ou jurídicas, obedecendo a critério de divisão em categorias e subcategorias de participação, desde

que os softwares originais apresentados sejam produzidos no Brasil. As categorias de participação incluem empresas nacionais, pessoa física ou grupos de pessoas físicas, centros de formação e/ou pesquisa e escolas. Dentro de cada categoria são consideradas quatro subcategorias de **software** para microcomputadores: doméstico – memória de 48 kb, sem memória em disco; pessoal – de 8 bits, com memória em disco; profissional – de 16 bits; videotexto – visando sistemas em redes públicas ou privadas. Em cada subcategoria, o concorrente poderá inscrever até quatro **software** diferentes.

A documentação relativa ao **software**, inscrito deverá abranger, no mínimo, os seguintes itens: os objetivos do **software**, seu conteúdo pedagógico e a estratégia da abordagem; aplicabilidade e modo de utilização; tipo de equipamento a ser utilizado e respectiva configuração; linguagem de programação na qual o **software** foi inscrito; listagem do programa.

Além dessa documentação completa e detalhada, o participante deverá encaminhar um suporte magnético acompanhado obrigatoriamente do programa-fonte e do programa-objeto, caso haja, e, em anexo, envelope selado e endereçado para devolução posterior.

Os **softwares** deverão ser inscritos com pseudônimo e, da mesma forma, o autor deverá anexar envelope fechado com seu nome e endereço completos, para posterior identificação.

O Projeto Concurso Nacional de Software Educacional visa, como produto, avaliação e entrega de prêmios (1º, 2º e 3º lugares), **software** com certificados de qualidade e Catálogo

Nacional de Software Educacional. Outras informações poderão ser obtidas através do Sistema Nacional de

Videotexto, teclando ACESSO*MEC, ou pelos telefones (061) 214-8942 e 214-8943.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP desde 1944, e destinada a educadores, pesquisadores, cientistas sociais, especialistas em educação, estudantes universitários e a todos os interessados pelo estudo sistemático e científico da educação.

Visando abrir maior espaço ao estudo e discussão de assuntos relacionados a educação, a Revista aceita e estimula a colaboração de estudiosos da área, solicitando, para tanto, que os artigos enviados abordem temas educacionais ou afins e se destaquem por sua qualidade, clareza e caráter científico.

Ressalte-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos busca, sobretudo, a criatividade. As orientações abaixo apresentadas constituem normas comuns às diferentes publicações periódicas e têm como objetivo tanto a normalização bibliográfica das edições como a agilização do processo de produção editorial. Na impossibilidade de apresentação dos trabalhos segundo as normas gerais, os editores se reservam o direito de proceder a sua adequação.

Os artigos devem ser inéditos, datilografados em espaço dois, limitando-se sua extensão a cerca de 30 laudas, com 30 linhas cada. Torna-se necessário que os trabalhos sejam remetidos acompanhados de um resumo de aproximadamente 15 linhas (meia lauda) e, quando possível, das respectivas versões para os idiomas Inglês, Francês e Espanhol, tendo em vista sua circulação internacional. Igualmente, as colaborações deverão ter suas referências bibliográficas completas e elaboradas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A publicação dos trabalhos dependerá de parecer favorável emitido pelo Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 - 70312 - Brasília, DF.