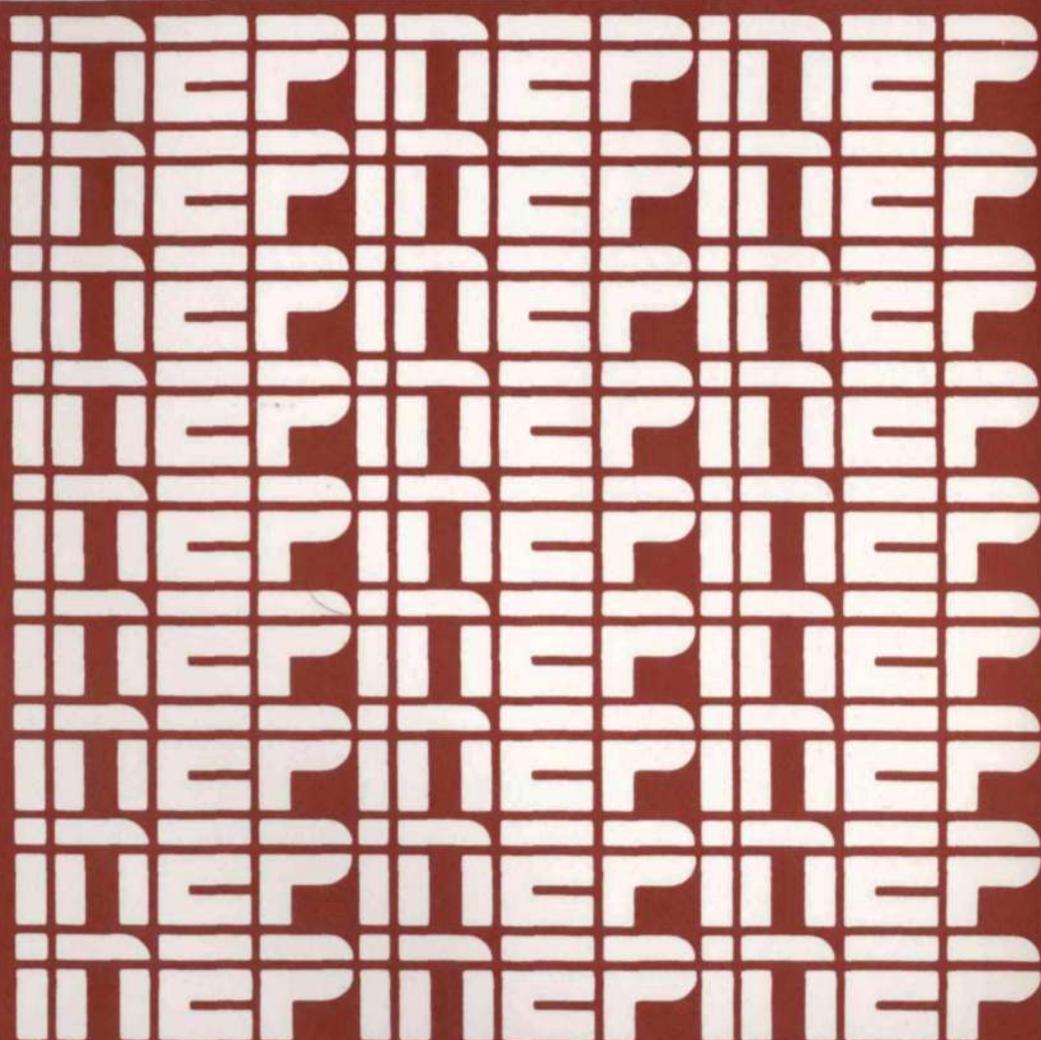


REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

173



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

PRESIDENTE DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Murílio de Avellar Hingel

SECRETÁRIO - EXECUTIVO DO MEC
Antônio José Barbosa

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

CIBEC - PERIÓDICO
N.º _____
ORIGEM D
DATA 14/12/95

173

CORTESIA
DO
INEP

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR

Divonzir Arthur Gusso

GERENTE DO SISTEMA EDITORIAL

Arsênio Canísio Becker

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

173

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n.173, p.7-211 , jan./abr. 1992

COMITÊ EDITORIAL

Esther Buffa

lima Passos Alencastro Veiga

Pedro Goergen

Vicente de Paulo Carvalho Madeira

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amabile Pierroti — Francês

André Gil Teixeira Pires — Inglês

Llerme Irene F. Vasquez Becker—Espanhol

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

SERVIÇOS EDITORIAIS

Carla Vianna Prates

Mírian Santos Vieira

Mirna Amariles

REVISÃO

Carla Vianna Prates

Gislene Caixeta

Jair Santana Moraes

Tânia Maria Castro

ARTE GRÁFICA

Carla Vianna Prates

Maximiano L. Teixeira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T. Costa e Silva

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO

Sueli Macedo Silveira

ENDEREÇO

INEP

Campus da UnB — Acesso Sul

Asa Norte

70910-900 — Brasília — DF — Brasil

C. Postal 04662

70919-970 — Brasília — DF — Brasil

Fax (061) 272-3233

PERIODICIDADE

Quadrimestral

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.-
v.1, n.1, (jul. 1944) - Brasília: o Instituto, 1944-

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

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v.61, n.140,
set.1976.

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 e Pesquisas Educacionais.

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

173

SUMÁRIO

ESTUDOS

<i>Educação Indígena e Bilingüismo: o Caso do Acre</i> Nietta Lindenbergh Monte.....	7
<i>Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios</i> Valdemar Sguissardi e Bruno Pucci.....	30
<i>Rádio Educativa do Piauí: a Serviço de Quê e de Quem ?</i> Maria das Graças Targino e Antônio Teixeira de Barros.....	63
<i>Trabalhadores sem Trabalho e seus Professores: um Desafio à Formação Docente</i> Célia Frazão Soares Linhares.....	105
<i>Uma Alternativa Metodológica para o Estudo das Conseqüências da Não-Escolarização, mediante a Técnica de História de Vida</i> Antônio Marcos Chaves.....	131

SEGUNDA EDIÇÃO

<i>A Lei de Diretrizes e Bases: Depoimento e Debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (1º Parte)</i> Anísio Teixeira.....	143
---	-----

Educação Indígena e Bilingüismo: o Caso do Acre

Nietta Lindenberg Monte

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)

Analisa algumas variáveis sociolingüísticas relativas à utilização e ao ensino das línguas indígenas e portuguesa, para além da atitude e da consciência lingüística dos índios professores que as ensinam e de seus alunos e parentes envolvidos no projeto de educação coordenado pela equipe desta pesquisa. A vivência social de um bilingüismo equilibrado tem sido a meta da maioria dos projetos ligados ao futuro dos índios. Para tal, vem sendo enfatizada a necessidade de elaboração de currículos bilíngües para as escolas indígenas brasileiras, a exemplo do que ocorre em outros países do continente. Essa necessidade se coloca em regime de urgência, visto estarmos longe de um bilingüismo harmônico; ao contrário, temos assistido à coexistência conflituosa e assimétrica das línguas indígenas com a língua nacional, com fortes indícios históricos de progressiva expansão do português e retração ou desaparecimento das línguas indígenas.

Introdução: relato da trajetória

O texto é uma versão preliminar de uma pesquisa iniciada em janeiro de 1989, sob o nome de *Repensando a Educação Bilíngüe e Intercultural: o caso do Acre*, ligada à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), com recursos provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Teve como objetivo realizar uma descrição, seguida de análise e avaliação, da utilização e do estudo das

línguas indígenas e do português nas comunidades indígenas do Acre, especificamente daquelas onde se desenvolvem as escolas bilíngües do Projeto Uma Experiência de Autoria, da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC).¹

Optou-se pelo uso de práticas de investigação, com os seguintes instrumentos: questionários semifechados de cunho sociolinguístico, desenhados para obter as preferências quanto à distribuição do uso das línguas em diferentes situações comunicativas, mediante enunciados superficiais da reflexividade metalingüística dos falantes índios, que são atualmente os atores diretos e indiretos do Projeto de Educação Indígena da CPI/AC. São eles: os professores bilíngües; os alunos das escolas e seus pais, avós e parentes em geral; membros de diferentes faixas etárias, sexo, posição social e nível de escolaridade das comunidades indígenas.

O instrumento foi a observação participante, através de viagens às aldeias, para assessoria pedagógica aos professores e alunos. Nas escolas, eram realizadas "oficinas", com atividades didáticas ligadas à pesquisa das línguas indígenas, sua descrição e registro feitos pelos próprios professores bilíngües em forma de cartilhas escritas, durante os cursos de formação sob nossa coordenação. No período da pesquisa, dois cursos dedicados à língua Kaxinawá deram como resultado a primeira cartilha nessa língua, de autoria de professores bilíngües. Visitas diversas às aldeias Shanenawa e Jaminawa, grupos da família linguística Pano, também resultaram na elaboração de duas cartilhas pelos professores dessas etnias. Os três materiais já foram publicados pela CPI/AC, com a finalidade de dar corpo e apoio aos processos de alfabetização em línguas maternas ou na segunda língua dos alunos daquelas escolas.²

¹ Este projeto envolve a formação de recursos humanos indígenas para o magistério de 1º grau, tendo assessorado a implantação de 37 escolas indígenas no Acre e no sul do Amazonas. Desde 1983, a responsável pela pesquisa faz a coordenação geral deste projeto e a assessoria em língua portuguesa. Mais informações, consultar na bibliografia MONTE, Nietta — 87, 88, 89.

² Para apoiar este aspecto da intervenção pedagógica, passamos a contar desde outubro de 1989 com a colaboração científica da linguísta Adair Palácio e de uma equipe de alunos e orientandos da Universidade Federal de Recife, que vêm se dedicando, com o apoio do CNPq, á descrição de quatro dessas línguas, especialmente selecionadas devido ao escasso número de falantes que apresentam; por exemplo, as línguas Poyanawa e Arara, cujos falantes não totalizam mais de 10 indivíduos com mais de 40 anos. Ou aquelas como as faladas pelos Shanenawas e parte dos Kaxinawás, em que a socialização das crianças é feita sobretudo em língua portuguesa, sendo a língua indígena sua segunda língua (conhecimento passivo desta língua: entendem, mas não falam).

A aplicação dos questionários aos alunos, professores e membros da comunidade, nas áreas com escolas, com caráter de amostragem, foi realizada com a ajuda de diferentes atores: alguns professores bilíngües, assessores pedagógicos e consultores ligados ao projeto da CPI/AC, durante suas visitas às aldeias.³ A situação comunicativa criada pelos questionários, nos quais algumas perguntas solicitavam dos falantes a elaboração verbal de enunciados metalingüísticos argumentativos, deu-lhes a oportunidade de promover a reflexividade, ainda que superficial, sobre as condições de conflito lingüístico e intercultural vividas por eles. Enquanto intervenção pedagógica, o uso do questionário criou a oportunidade de trazer à consciência desses falantes as contradições por eles vividas, ao terem que lidar com escolhas diárias entre as línguas, tanto no nível da distribuição dos usos, nas variadas situações de comunicação, quanto no nível de suas atitudes e representações metalingüísticas.

Neste sentido é que nossa pesquisa encontra seu caráter pedagógico: destina-se à formação de uma consciência progressiva nesses falantes sobre suas línguas maternas, ou as línguas de seu grupo étnico, em relação ao português, tentando tomar-lhes cada vez mais conscientes da tendência principal que temos constatado dentro do próprio Projeto, de valorização assimétrica do ensino-aprendizagem do português oral e escrito nas escolas e mesmo fora delas. Se, de início, apoiamos tal tendência, promovendo cursos de formação de professores bilíngües, das diversas disciplinas do currículo, com ênfase no estudo da Língua Portuguesa, e em língua portuguesa, com produção de muitos materiais didáticos de autoria indígena, atendendo à principal reivindicação dos falantes índios envolvidos no projeto, hoje, avaliamos ser necessário repensar essa tendência em conjunto com os atores diretos e indiretos nas escolas. Daí estarmos desenvolvendo esta pesquisa, cujo caráter de produção científica e intervenção pedagógica apenas aqui se esboça e inicia.

³ Equipe de auxiliares da pesquisa: Vera O. Sena, M. Djacira Maia, M. Francisca Chagas, Renato Gavazzi e os professores indígenas bilíngües dos grupos: Kaxinawá. Apurinã. Katukina, Jaminawa. Poyanawa. Shawanawa, Shanenawa, Manchineri.

Definição do campo

Lidamos, como mola mestra de nossa pesquisa, com o conceito de diglossia, retomado por sociolinguistas como R. Enrique Hamel; Hector Munoz; M. Tereza Sierra, que reconceituaram modernamente a *diglossia*, entendendo-a como relação dialética, assimétrica e não-estável, de duas tendências: uma, a principal, de expansão geográfica e funcional das línguas dominantes e de concomitante retração das línguas dominadas. A outra tendência, subordinada, é a de recuperação, resistência e manutenção dessas línguas, que, muitas vezes, séculos de colonização não conseguiram fazer desaparecer.

A tendência principal revelou-se ao longo do processo histórico de colonização, seguida de geno e etnocídio das populações indígenas em muitos países do continente americano. Seu fio condutor é, do ponto de vista lingüístico, a passagem de um monolingüismo em língua materna indígena, seguida de um bilingüismo funcional crescente, característico da etapa atual em nosso caso acreano, podendo-se chegar, se a tendência principal continuar, a um monolingüismo na língua majoritária e oficial, com o desaparecimento completo dessas línguas indígenas.

No caso por nós estudado, ao olharmos o contexto macrossocial onde ocorre o conflito, fatores sócio-econômicos reforçam a tendência principal: o envolvimento dos índios seringueiros na economia de mercado, a modernização do extrativismo através dos novos sistemas de "cantinas e cooperativas indígenas", dos financiamentos conseguidos para essa finalidade mediante projetos econômicos ou de "desenvolvimento comunitário", normalmente apoiados pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs) da região,⁴ com recursos nacionais e internacionais de agências ambientalistas e humanitárias localizadas no Primeiro Mundo.

⁴ Organizações Não-Governamentais (ONGs) locais: Comissão Pró-índio, Conselho Nacional de Seringueiros, União das Nações Indígenas e Centro de Trabalhadores da Amazônia.

Existem também fatores ideológicos como políticas locais e nacionais de escolarização em língua portuguesa, com a reprodução dos programas da escola brasileira rural inteiramente em português e de português. Tais políticas, não-explicítas, fragmentadas em várias ações educativas para indígenas, vêm sendo executadas por agentes diversos na região do Acre e em todo o Brasil e, embora expressando metas, às vezes, distintas, têm conduzido a um resultado único — o reforço da tendência principal.

A tendência subordinada se manifesta como capacidade de recuperação e resistência das línguas indígenas, apoiadas por fatores sócio-econômicos como a falência de um modelo capitalista predatório, que se revela no baixo nível de vida das populações urbanas e rurais, na violência no campo e nas cidades e na degradação moral e ambiental. No seu aspecto ideológico, manifesta-se a construção de um novo projeto de sociedade e meio ambiente onde passam a ter vez e lugar "as diferenças". No Brasil, no final da década de 80, a vida e a morte de Chico Mendes, a organização da "Aliança dos Povos da Floresta", unindo índios, seringueiros etc, formam os alicerces de um novo modelo de "humanidade" não apenas regional, onde a defesa do planeta Terra, dos índios e das populações da mata, expressas em diversas línguas, ocupam lugar fundamental.

Assim, o projeto de educação indígena coordenado por nós desde 1983 é reflexo mesmo dessas duas tendências. Se, por um lado, expressa e reforça a valorização assimétrica da língua portuguesa — estando centrada nesta língua a meta e, em muitos casos, o veículo da escolaridade de adultos e crianças —, por outro, a escola é também parte da reconstrução atual por que passam as sociedades indígenas, quando tomam conhecimento de seus direitos a uma chamada "cidadania diferenciada", portanto, à manutenção de uma identidade diferencial e étnica, auto-identificadora do grupo e dos indivíduos indígenas.

Movimentos reivindicatórios e ações de mudança vêm ocorrendo no Acre desde 1980, com a reapropriação territorial e o reavivamento de aspectos das culturas indígenas como artesanato, rituais, processos de denominação (nomes próprios) e também a revitalização das próprias línguas. No campo sócio-econômico, as relações de produção saíram da

circunstâncias, especificamente as condições sociolingüísticas, como parte de um macronível sociopolítico. Será a partir da reflexão sobre as circunstâncias que se poderá trazer à consciência desses educadores o caráter contraditório da realidade por eles vivida e da sua própria consciência sobre essa realidade. Assim,

... não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória? (...) a contradição interna entre uma consciência que sabe e outra que nega esse saber? (...) Isto é, a divisão interna entre a clara e total consciência de uma dada situação e, diante do sentimento ou da percepção da impossibilidade de transformá-la, surge uma segunda consciência, um segundo discurso, uma segunda prática, que negam ou anulam aquilo que realmente sabem? Levar em conta esse fenômeno não seria enfrentar cara a cara o enigma da dominação?... (CHAUI, Marilena, Ideologia e Educação. *Educação e Sociedade*, n.5, CEDES-SP/80).

A pesquisa: preferências e argumentos metalingüísticos

Parte dos resultados da pesquisa tratou de registro, classificação e análise das preferências por língua portuguesa (LP) e por língua indígena (LI), explicitadas pelos 110 falantes entrevistados, ao responderem 15 perguntas sobre o conflito lingüístico vivido. Tratou-se, também, da classificação e análise dos argumentos formulados pelos entrevistados, ao justificarem suas preferências por LP e por LI.

Organizamos dois eixos lógicos nos quais as respostas se alojavam: eixo simétrico A e B e eixo assimétrico A ou B. No eixo simétrico estão as respostas a favor do bilingüismo, LP e LI. No assimétrico, as respostas a favor da LP, com exclusão da LI, ou a favor da LI, com exclusão da LP.

Elaborou-se uma tipologia para dar conta da variedade de respostas, classificadas em 14 enunciados metalingüísticos, e estes foram enquadrados em quatro tópicos relativos à concepção de língua e conflito lingüístico.

Tentou-se relacionar as idéias gerais da representação dos falantes

sobre os processos de aquisição e desenvolvimento das línguas indígenas e do português e sobre o conflito lingüístico por eles experimentado cotidianamente, numa perspectiva que abrangesse as outras dimensões da vida social, cultural e política, entendido o lingüístico como parte dos conflitos interculturais.

Na análise das respostas, verificando qual dos eixos determinou maior número de enunciados, vimos que o eixo pró-bilingüismo e pró-português recebeu maior número de respostas no conjunto das perguntas. Ao analisarmos o tipo de perguntas em que os falantes deram preferência à língua portuguesa, vimos que estas diferem das perguntas em que os falantes deram preferência ao bilingüismo: para a LP convergiram preferências quando o assunto era a "língua de preferência para ler e escrever", a "língua de maior utilidade para a escrita e a leitura" e para a "alfabetização de adultos". As perguntas cujas respostas os falantes deram preferência à LP e à LI (ou pró-bilingüismo) foram as que solicitavam "língua melhor para o índio falar e estudar na escola", "a mais bonita", e "a preferida para a aquisição oral e escrita das crianças". Nessas perguntas, fica realçado o aspecto da identificação afetiva, através da adesão estética e cultural, onde os enunciados expressam a qualificação étnica e as práticas de interação verbal escrita dentro e fora do grupo étnico.

Como vimos, a natureza diversa do conteúdo das perguntas orientam a variação das tendências: as que reuniram maiores preferências pró-bilingüismo estão ligadas a um projeto de indianidade, no campo das expectativas e do desejo, com forte carga afetiva e étnica. Bilingüismo neste caso não significa a constatação histórica de uso simétrico e equilibrado das duas línguas pelos falantes, mas um projeto de futuro a ser conquistado. As perguntas cujas respostas foram majoritariamente pró-LP referem-se ao cotidiano da história da lecto-escritura e realçam a funcionalidade social da LP e o seu enorme prestígio para as atividades de escolarização.

TIPOLOGIA DOS CONTEÚDOS METALINGÜÍSTICOS DOS ENUNCIADOS SOBRE A CONSCIÊNCIA DOS FALANTES

A tipologia abaixo resulta de uma classificação elaborada quando relíamos os dados empíricos registrados em forma de curtos enunciados, a fim de encontrarmos as regularidades de certos modos de pensar o lingüístico e a aprendizagem por parte dos falantes índios entrevistados. Depois de estes relacionarem, na primeira parte dos questionários, sua(s) língua(s) de preferência segundo as diversas situações comunicativas, seguia a pergunta: "Por quê?", cujas respostas em forma de argumentos simples puderam ser classificadas assim:

- a) Eficácia e extensão do ato comunicativo
- b) Ruído e preservação do ato comunicativo
- c) Facilidade e naturalidade para a aquisição lingüística
- d) Valor e significado étnico do lingüístico
- e) Perspectivas, resistência e substituição lingüística
- f) Perspectivas econômica, social e política da competência lingüística
- g) Perspectiva intelectual da competência lingüística
- h) Determinantes não-específicos da aquisição e da competência lingüística
- i) Motivação afetiva da aquisição e da competência lingüística
- j) Sem explicação
- k) Fatores para a aquisição e a manutenção lingüística via educação informal
- l) Fatores para a aquisição e manutenção lingüística via educação formal
- m) Casamento interétnico e competência
- n) Migração e competência.

ENQUADRAMENTO DA TIPOLOGIA

Enquadrando essa tipologia em quatro tópicos gerais que se referem

ao lingüístico, chegamos ao seguinte resultado:

1. Aspectos comunicativos e funcionais da competência lingüística: a, b
2. Fatores condicionantes da aquisição e da competência lingüística: c, h, i, k, l, m, n
3. Valor e perspectivas da resistência lingüística: d, e
4. Objetivos e perspectivas da aquisição e da competência lingüística: f, g

EXPLICAÇÃO DA TIPOLOGIA DOS ENUNCIADOS REFERENTES À CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA

Estabelecemos como "categorias" os itens alfabéticos correspondentes utilizados na tipologia dos conteúdos metalingüísticos:

a) Compreendemos nesta categoria os enunciados que realçam o caráter comunicativo da(s) língua(s) no sentido de ato social que envolve o emissor e o destinatário, e onde se dá a interação através da transmissão verbal (oral e escrita) de mensagens. Nos enunciados assim reunidos, a eficácia da comunicação lingüística entre emissor e destinatário, através da competência em LP e em LI, se resolve mediante qualificações positivas dos atos comunicativos de "falar", "entender", "dizer mais fácil", "sem embaraço", "melhor", como por exemplo: "nós entende mais fácil"; "é mais fácil de falar"; "sabemos dizer melhor"; "não tem muito embaraço".

Assim, garante-se a extensão da comunicação a um maior número de destinatários: "posso encontrar meus parentes, e os brancos também falam"; "para conversar com todo mundo..."

b) Sob esta categoria estão reunidos enunciados que, embora também realcem o caráter comunicativo da língua, o fazem ao inverso de A: a função neste caso é não comunicar, provocar ruído, fazer desentender a mensagem pelo uso de um código desconhecido do destinatário "indesejado" pelo emissor; a mensagem destinar-se-ia apenas aos que

partilham do mesmo código do emissor — seu grupo étnico. Exemplos: "a língua indígena os brancos não entendem, nós falamos o que quiser na frente dos brancos"; "a nossa, porque ninguém compreende".

c) Reunimos nesta categoria enunciados cujos conteúdos apontam para fatores sociolingüísticos condicionantes da aquisição e da competência em LP e em LI: ser a língua materna é um deles: "nasci com ela"; "aprendi logo". Estar exposto a ela é outro fator realçado: "os amigos conversando... a gente feito papagaio velho aprende"; fui criado no meio dos brancos". Ou seja, a aquisição e a competência oral e escrita em uma das línguas ou em ambas é explicada pela facilidade e a naturalidade do processo de aprendizagem, sendo a língua para a qual está exposto de uso e costume do meio social onde vive o falante: "é mais fácil para aprender a ler e escrever"; "sou acostumado já".

d) Agrupamos nesta categoria os conteúdos dos enunciados que qualificam o lingüístico com valores extralingüísticos, como o significado étnico, histórico, da competência em uma determinada língua: "a nossa língua é nossa cultura, história, tronco, herança, tradição". A língua aqui é veículo condutor e definidor do conceito de identidade: "é uma honra saber a nossa língua"; "é a língua do índio legítimo...". Identidade étnica, que se define na valorização do uso de uma língua "própria", "nossa", que identifica e diferencia um "nós" (índio) em relação a um "outro" (branco): "a coruja tem de valorizar o seu toco... valorizar o que é meu antes de valorizar o que é dos outros".

e) O valor étnico da língua, perceptível na categoria D, recebe na categoria E tratamento diacrônico, retirando-lhe da posição relativamente estável que tinha em D e atribuindo-lhe sua condição histórica, portanto, possível de sofrer modificações e deslocamentos no conflito lingüístico com o português. Verbos e locuções como "esquecer", "perder", "deixar de falar" expressam a consciência diglössica da perspectiva de substituição lingüística e ao mesmo tempo a expectativa de resistência étnica diante da língua e da cultura portuguesa, majoritárias e "predominantes": "se a gente aprender só o português, a língua portuguesa predomina na língua indígena e aí acaba com nossa cultura..."; "porque índio não pode perder a língua".

f) Nesta categoria englobamos as perspectivas econômica, social e política da aquisição/competência lingüística. Através do domínio da língua se objetivam mudanças individuais e/ou sociais para os falantes, segundo a natureza de seus interesses: 1) econômica: "negócios", "compra e venda", "cooperativa", são termos e novas práticas de contato pelas quais os falantes se inserem nos mercados regional e nacional, utilizando-se exclusivamente da língua portuguesa, do que resulta mais "desenvolvimento" e "progresso" pessoais: "falando bem a gente faz negócio bem"; "é a língua desenvolvida"; "lidar no comércio, na cantina"; "mais fácil não ser enganado pelo patrão"; 2) social: visa-se pelo domínio lingüístico a uma melhor organização social e a conhecimentos que capacitariam o grupo para melhor administrar a si mesmos dentro da nova ordem: "saber administrar nossa própria cultura"; "fazer reunião, organizar"; 3) política: visa-se, também, através do lingüístico, ao estabelecimento de novas relações com o todo, o geral, "o nacional", mediante a capacidade de reivindicar e negociar com este destinatário novo, o "Governo Brasileiro", os itens que lhes interessam para a construção de sua identidade em novas bases: "tem que negociar com os brancos"; "estamos envolvidos na sociedade"; "português é mais usado em termos de nacionalização"; "saber reivindicar, fazer documento para Governo Brasileiro, nós que vivemos num país chamado Brasil".

g) Estão reunidos nesta categoria enunciados que apontam para as perspectivas intelectuais de maior conhecimento e informação abertas pela aquisição lingüística: "aprender mais", "conhecer coisas que a gente não sabe", adquirir conteúdos de conhecimentos gerais (de caráter lingüístico e cultural) não especificados nas argumentações pró-LP — "aprender falar bem"; "conhecer a cultura do branco"; "aprender a falar mesmo as palavras do branco" — e pró-LI: "para informar, construir de novo a história antiga"; "a língua dos antigos (pura mesmo) a gente não sabe".

h) Aqui se agrupam os enunciados que expressam as determinantes gerais da aquisição e da competência lingüística, com forte carga normativa de obrigatoriedade e necessidade não explicadas: "tem de aprender"; "a

gente precisa"; "deve falar as duas"; "na aldeia é necessário, na cidade temos que aprender".

i) Enfoca-se aqui predominantemente o caráter de motivação e intencionalidade afetiva como determinante da aquisição, da competência e da preferência lingüística. A adesão do sujeito está explícita nesta categoria mediante verbos como "gostar", "querer", "ter vontade", ao contrário dos verbos da categoria anterior, que indicam uma ação exterior, involuntária, sobre o indivíduo em expressões como "tem de", "deve de": "gostaria muito de poder falar"; "a vontade de ter aprendido me faz ver boniteza nela"; "quero aprender a lei do branco".

j) Nesta categoria englobamos os enunciados considerados "sem explicação", que sofrem variações desde respostas como "não sei", nenhuma resposta (com a recusa ou abstenção em explicar-se), até respostas cujos enunciados nada argumentam, do tipo "eu acho mesmo", ou que repetem a própria pergunta: "porque é bonita mesmo".

k) Reunimos sob esta categoria os enunciados que realçam o papel dos circuitos de transmissão informais de natureza oral, de caráter tradicional e educativo, como condicionantes estratégicos da aquisição e da competência lingüística. Falar a língua entre os membros da família, em conversas e "reuniões" de pai para filho, de velhos com novos, são os mecanismos realçados na argumentação sobre o conflito lingüístico a favor da resistência da LI: "caso encontramos com velho, temos de falar na língua"; "o jeito que tem é ensinar aos que estão nascendo"; "pessoal se reunir, ajuda a língua".

l) Aqui agruparam-se os enunciados que em sua argumentação atribuem à educação formal, ao professor bilíngüe, às capacidades de ler e escrever, resumidas no objeto "cartilha", as perspectivas estratégicas para a aquisição e a competência lingüística oral e escrita: "a escola pode ajudar a língua ensinando a falar, ler, escrever"; "se viesse um livro para ensinar"; "se o professo- ensinar direito"; "para, se tiver o massacre, nós termos como nos defender pelas cartilhas"; "escreve lamparina no português e faz na língua. Quem não sabe vai aprendendo".

m) Enquadraram-se aqui enunciados que qualificam o casamento

interétnico como fator extralingüístico determinante para a aquisição de competência lingüística em LP: "já tá tudo misturado"; "casei com branco e mamãe tinha vergonha de ensinar nós".

n) Aqui os argumentos qualificam a migração (migração dos índios para a cidade e imigração dos brancos para a aldeia) como fator determinante da aquisição e da competência lingüística: "a língua acaba para os que vão morar fora da área, sem contato com a civilização própria"; "não deixar entrar branco na área"; "porque aqui na cidade só nós fala, eu estando fora da área, não posso aprender mais".

A meta do bilingüismo equilibrado: argumentos principais

Na análise dos argumentos utilizados nos enunciados das respostas sobre preferência lingüística, verificamos, para aqueles que moldaram suas qualificações simetricamente pelo pró-bilingüismo, a utilização preferencial dos seguintes argumentos, denominados, doravante, pela tipologia abaixo:

Preferência lingüística Argumentos mais usados (respostas)Pró-bilingüismo: LP + Lljgdfh

A favor do bilingüismo estão argumentos baseados na maior capacidade comunicativa dentro e fora do grupo (a); maior capacidade de defesa frente a destinatários não-índios (b); identidade étnica (d), definida como valor de diferenciação nacional, e ao mesmo tempo de identificação com este nacional do qual se percebe parte: "nós que vivemos num país chamado Brasil". Está presente também a idéia de maior "desenvolvimento" e "envolvimento" na sociedade (f), entendidos como participação na economia de mercado, através de cooperativas ou cantinas indígenas — uma nova atividade econômica pós-contato, conquistada pela grande maioria dos grupos indígenas acreanos após a fase de "cativeiro" entre padrões seringalistas e "barracões".

Ainda: a argumentação preferencial utilizada para justificar a escolha

pelo bilingüismo revela uma concepção sobre o lingüístico que em primeiro lugar realça-lhe a funcionalidade comunicativa (a) e reforça sua função informativa (g), além de se utilizar do recurso da língua(gem) para nada explicar ou para negar qualquer reflexão, através do processo de silenciamento, dúvida, generalizações e totalizações resumíveis no argumento (j).

Assim, se por um lado, as respostas pró-bilingüismo revelam-nos as expectativas e perspectivas indígenas de extensão e intensificação das práticas de interação social via linguagem, com mais comunicação (a) e mais informação (g), revelam também o aspecto "mítico" ou de "bloqueio da reflexão metalingüístico" pela cristalização dos enunciados tipo (j). Essa tendência revelada na análise, em nosso caso, coincide com o que Munoz e Hamel, na sociolingüística que desenvolvem no México, descrevem e analisam, em seus trabalhos sobre a consciência metalingüística dos Otomi, como a ideologia da "desproblematização", pela congruência e a simetria da representação sobre o bilingüismo.

Representa-se, assim, na consciência desses falantes, um bilingüismo possível no plano das expectativas e do imaginário, próprios à utopia indigenista e indígena atual, no qual se daria a convivência simétrica e igualitária das duas (ou mais) línguas, na vontade de um país multiétnico, paraíso terrestre vislumbrado nessa mitologia.

No eixo simétrico das argumentações, as respostas pró-bilingüismo fizeram uso de toda a tipologia, reunindo em um mesmo enunciado argumentos tanto exclusivos de LP como os exclusivos de LI, tentando obter a "congruência" pela reunião de elementos contraditórios e assimétricos como: (a) e (b), (d) e (f) etc.

Assim, os falantes reuniram nesse eixo todo o repertório paradigmático das concepções sobre o lingüístico e o conflito, argumentando sobre suas escolhas a partir da "teoria da congruência" e da "desproblematização do conflito", numa lógica de qualificações simétricas a respeito das tendências historicamente contrastantes. Através desta, põe-se em relação não-conflituada aspectos contraditórios ou dissonantes na representação da diglossia. Assim, elementos afetivos como reconhecidamente da língua

indígena como marca de etnicidade, e elementos da práxis comunicativa, como a maior necessidade funcional da língua dominante, o português, coexistem na consciência indígena, resultando numa visão congruente do deslocamento histórico da língua indígena e da tendência, já bastante comprovada nesta análise (e em outras), de substituição das línguas maternas indígenas pelo português.

Referências bibliográficas

AMADIO, Massimo et ai. *Educación y pueblos indígenas en Centro America* — un balance crítico. Santiago: UNESCO/OREALC. 1987.

BENTOLELA, A., GANI, L. Langues et problèmes d'éducation en Haiti. *Langage*, Paris, n.61, p.117-127, 1981.

BOURDIEU. P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, Paris, n.34, p. 17-34, 1977.

BOUTET, J. *Phrases ou discours à l'écoleprimaire: sociolinguistique et école; Théories et pratiques de la sociolinguistique*. Paris, Les presses Universitaires de France VIII, 1980. p.553-568 Groupe de recherche pratique de la langue maternelle.

CUMMINS, Jim, SWAIN, M. *Bilingualism in Education*. London: Langman, 1986.

CUMMINS, Jim, SWAIN, M. Empowering Minority Students: a framework of intervention. *Harvard Educational Review* 56(1), p. 18-36, 1986.

COHEN, Marcel et ai. *L'Écriture et la psychologie des peuples*. Paris, Librairie Armand Colin, 1963.

- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução por Miriam Schneidermann, Renato J. Ribeiro — Série Filosofia Estudos, [s.l.]: Ed. Perspectiva, 1973.
- GARMADI, Y. *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.
- GLEITMAN, Lila, WANNER, Eric. Language acquisition: The state of art. Cambridge: Cambridge University Press, p.3-50: *Language acquisition: The state of the state of art*. 1982.
- GOW, Pet. Could Sangama read: grafic systems and writing between the Piro in Peru. In: *Anais do 46º Congresso de Americanistas*. Amsterdam, 1988.
- GOODY, Jack. *La raison graphique — la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Editions Minuit, 1979.
- GOODY, Jack. *Literacy in traditional societies*. Cambridge, 1968.
- GOURHAN, Leroy. Le geste et la parole. *Technique et langage*. Paris, [s.d.], p.262-300.
- HAMEL, Rainer Enrique, SIERRA, M. Tereza. Diglosia y conflicto intercultural. *Bo/éi/z de antropologia americana*, [s.l.]: n.8, p.89-110, 1983.
- HAMEL, Rainer Enrique, MUNOZ, Hector. Le conflit linguistique dans la Vallée de Mesquital Mexique. *Langage etsociété*. [s.l.]: n.23, p.3-33, 1983.
- HAMEL, Rainer Enrique, MUNOZ, Hector. El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del Espanol en escuelas indígenas

bilingües en Valle de Mesquital. *Estudos de Linguística Aplicada*. México, n. especial, 1983.

HAMEL, Rainer Enrique, MUNOZ, Hector. Conflit socioculturel et education bilingüe: les cas des indiens Otomi au Mexique. *Interaction par leLangage*. [s.l.]: UNESCO: v.26, 1984.

HAMEL, Rainer Enrique, MUNOZ, Hector. El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. *Funciones sociales y consciência dei lenguaje*. México: p. 13-35, 1987.

HAMEL, Rainer Enrique, MUNOZ, Hector. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. In: *Signos*. México: Universidad Autônoma Metropolitana Iztapalapa, 1988.

HEIMBECHER, C. The indian education dilemma — Sheshatshit Innu beliefs about schooling their youth. *Community Concepts, Criticism and suggestions*. Toronto: Thesis in OISE, 1988.

HELLER, Mônica. Bonjour, hello? negociations de choix de langue à Montreal. In: *Le Français: études sociolinguistiques*. Montreal: Linguistic Research, p. 121-130, 1979.

HEREDIA, Christine de. Intercompréhension et malentendus — Étude d'interaction entre étrangers et autochtones. Paris: Université Paris, 1986. n.71, p.48-69: *Langue Française*.

HOWAH, A.P.R. *Natural methods of language teachingfrom Montaigne to Berlitz*. A History of English language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1984. cap.14, p. 192-208.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Tradução por Maria Margarida Barahona. 70.ed. [s.l.]: Coleção Signos, 1969.

- LACOSTE, M. La vieille dame et le médecin: contribution à l'analyse des échanges linguistiques inégaux. *Études de Linguistique Appliquée*. [s.l.]:n.37, p.34-43, 1980.
- LAFONT, Robert. A propôs de l'enquête sur la diglossie: l'intercesseur de la norme. *Lengas*. Montpellier, 1977. n.1, p.31-39.
- LAFONT, Robert. Stéréotypes dans l'enquête sociolinguistique. *Lengas*. Montpellier, 1980. n.7, p.79-85.
- MONTE, Nietta. Alfabetização e pós-alfabetização indígena — Uma experiência de autoria. *Em aberto: Educação indígena*, Brasília: INEP/MEC, n.21, 1984.
- MONTE, Nietta. Análise de uma experiência de autoria. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: **INEP/MEC**, n.157, 1986.
- MONTE, Nietta. Ler e escrever — Uma experiência de autoria dos índios do Acre. In: *Revista Centro de Estudos Vera Cruz*, São Paulo, n.4, 1988.
- MONTE, Nietta. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: MinC, 1987. p.11-15: Escolas formais: agências mediadoras.
- MONTE, Nietta. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: MinC, 1987. p.65-75: Situação atual das escolas indígenas.
- MONTE, Nietta. *Pueblos índios, Estados y educación*. Lima, 1989. p.211-223: Algunas concepciones indígenas de educación.
- MONTE, Nietta. Índios do Acre — Relatório do 2º Encontro de Educação Indígena da OPAN. In: *A Conquista da escrita*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1989. p.128-136.

- MUNOZ, Hector Cruz. Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: reivindicación o solo representación de la cultura Otomi? In: *Funciones sociales y consciência dei lenguaje*. México, 1987.
- MUNOZ, Hector Cruz. *Una experiência de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas dei Estado de México*. Informe general 1987-88. México, 1989.
- OLSON, David, TORRANCE, Nancy, HILDYARD, Angela. *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986: The nature and consequences of reading and writing.
- ONG, Walter Y. *Orality and literacy*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- PIAGET, Jean, CHOMSKY, Noam. *Language learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge: Harvard University Press, 1980. p.23-54: Opening the debate. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. On cognitive structures and their development: a reply to Piaget.
- SCRIBNER, COLE. *Literacy without schooling*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- SIERRA, M. Tereza. *Identidad étnica en las prácticas discursivas*. México: Universidade Veracruzana, 1987. p.73-85: Funciones sociales y consciência dei lenguaje.
- STERN, H.H. *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983. p.452-476: cap.20, Language teaching theories as theories of teaching methods.

WELLS, Gordon. *Language, literacy and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. learning through interaction.

YALDEN, Y. *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 13-48: parte 2, Language teaching and linguistics: current issues.

ZUNIGA, Madalena et ai. *Educación en poblaciones indígenas*. Políticas y estratégias en America Latina. Santiago: UNESCO/OREALC, 1987.

Recebido em 27 de junho de 1991

Nietta Lindenberg Monte é mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisadora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e presidente da Comissão Pró-índio do Acre.

A research on bilingualism has been conducted involving indians as teachers, their students and relatives. This article portrays some socio-linguistic variables related to the teaching and usages of Portuguese and indians' languages, surpassing the attitudes and linguistic awareness of the people concerned. Facts reveal a conflictant and disadvantageous coexistence between Portuguese and indians' languages. The historical trends point out to a progressive expansion of Portuguese among indians and the fading out of the native languages. Since ali projects related to indians survival socialization in this continent are committed with balanced bilingual experiences, special bilingual curricula are urgently recommended, in Search for a harmonious bilingualism still far from our reach.

Cet article fait Vanalyse de quelques variables socio-linguistiques concernant l'emploi et l'enseignement des langues indigènes et portugaise, au-delà de l'attitude et de la conscience linguistique des maîtres indigènes qui les apprennent et de leurs élèves et parents qui sont dans le projet d'éducation coordonné par l'équipe de cette recherche. Le contact social d'un bilinguisme équilibré est le but de la plupart des projets liés à l'avenir des indigènes. Pour ça, on renforce toujours la nécessité d'élaboration des programmes bilingües pour les écoles indigènes brésiliennes, suivant l'exemple d'autres pays du continent. Ce besoin se pose en régime d'urgence parce que nous sommes bien loin d'un bilinguisme harmonieux; au contraire nous assistons à une co-existence d'antagonisme des langues indigènes avec la langue nationale, avec des forts signes historiques d'expansion progressive du portugais et rétraction ou rétraction et disparition des langues indigènes.

Analiza algunas variables sociolingüísticas relativas a la utilización y a la enseñanza de lenguas indígenas y portuguesa, además de la actitud y de la conciencia lingüística de los indios profesores, que las enseñan, y de sus alumnos y parientes involucrados en el proyecto de educación, coordinado por el equipo de esta investigación. La vivencia social de un bilingüismo equilibrado ha sido la meta de la mayoría de los proyectos ligados al futuro de los indios. Para tal efecto se ha enfatizado la necesidad de elaborar currículos bilingües para las escuelas indígenas brasileñas, a ejemplo de lo que ocurre en otros países del continente. Esa necesidad se coloca en régimen de urgência, en vista que estamos lejos de un bilingüismo armónico; al contrario, hemos asistido a la coexistencia conflictiva y asimétrica de las lenguas indígenas con la lengua nacional, con fuertes indicios históricos de progresiva expansión de portugués e impedir el desaparecimiento de las lenguas indígenas.

*Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios**

Valdemar Sguissardi

Bruno Pucci

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Apresenta um conjunto de reflexões decorrentes de uma pesquisa-diagnóstico, patrocinada pelo INEPe pelo CNPq, realizada junto às séries noturnas do 1º grau, do município de São Carlos-SP, nos anos de 1989 a 1990, e que teve como tema a questão da qualidade do ensino para os alunos-trabalhadores como condição de democratização da escola pública. Tece considerações sobre o conceito de qualidade de ensino e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores, representados pelo atual processo de qualificação/desqualificação/requalificação da força de trabalho, visando fornecer subsídios para uma resposta à questão: por que a escola ignora a categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno ?

Introdução

Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe. Não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia. (Arroyo, 1986, p. 18)

Um tema revela-se central na análise da relação trabalho-educação no ensino de 1º e 2º graus, e em especial no ensino noturno: o profundo

* Este artigo refere-se ao Projeto Qualidade do Ensino: Qualificação/Desqualificação e Necessidades do Aluno-Trabalhador, que integra o Programa Diagnóstico do Setor Educacional, patrocinado pelo INEP/MEC, e para a sua realização contou com a colaboração do professor Newton Ramos de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Araraquara, e dos seguintes alunos de graduação do curso de Pedagogia da UFSCar: Celso Conti, Maria Inês C. Octaviani e Rosângela E. Cezaretti.

desconhecimento, pela escola, tanto do trabalho, como categoria histórico-concreta, quanto do aluno, como *trabalhador*, "livre" vendedor de força de trabalho, com plenos direitos de cidadania. Numa palavra, evidencia-se a clara separação entre educação escolar e trabalho moderno.

Impõe-se comprovar essa realidade e buscar-lhe uma explicação em face do objetivo da análise da questão da democratização da escola pública e, de modo específico, da qualidade do ensino destinado aos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores.

Para análises pertinentes e conclusões objetivas, importa considerar-se o espaço e as circunstâncias em que esses dados foram produzidos. As infonções levantadas e sistematizadas em recente estudo-diagnóstico a respeito da estrutura e funcionamento da escola pública, das relações e condições de trabalho e da prática educativo-escolar de alunos e professores das 8% séries noturnas do 1º grau traduzem a realidade do ensino noturno de uma cidade como São Carlos, bastante representativa do Estado de São Paulo, em termos de indicadores econômico-sócio-culturais e educacionais, embora situando-se acima da média nacional.

O que se verifica, pois, na escola pública de 1º grau em São Carlos, no âmbito das atividades do ensino noturno, extrapola inegavelmente a realidade local, para espelhar com bastante fidedignidade, a nosso ver, o que ocorre nesse Estado e talvez ocorra com muito maior gravidade em outros Estados do País.

A busca de explicações para a realidade aqui constatada não deve, por isso, restringir-se a possíveis causas imediatas, locais ou conjunturais, mas apoiar-se em categorias de análise que permitam o desvelamento das razões lústórico-concretas e estruturais que produzem essa realidade extremamente crítica. Diante disto, a questão fundamental assim pode ser formulada: por que a escola ignora a categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno?

Mais do que reafirmar os dados dessa realidade calamitosa — porém abstrata, se vista fora do contexto estrutural/superestrutural e das circunstâncias que a constituíram —, visa-se subsidiar, nas próximas páginas, uma possível resposta a essa questão, além de tecer algumas considerações sobre a qualidade

do ensino, como condição de democratização da escola, e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores que o processo de qualificação/desqualificação/requalificação da força de trabalho está significando.

Vicissitudes do conceito e da realidade do trabalho

E inaceitável, do ponto de vista metodológico, conceber o que ocorre na superestrutura escolar como estando imune às detenninações históricas do modelo de desenvolvimento brasileiro. Isto é, as vicissitudes do conceito e da realidade do trabalho, antes (ou ao mesmo tempo) que acontecem na realidade escolar, existem e existiram no Estado e na sociedade civil de que, com alguma eventual e frágil autonomia, a escola faz parte. Florestan Fernandes, em artigo recente sobre as perspectivas históricas da luta pela Escola Pública (1990, p.21), ressaltava que:

A cultura da ignorância não é coisa recente, é a tentativa de afastar a massa do povo da sociedade civil, das lutas políticas e, principalmente, da consolidação do trabalhador em classe.

Deste ponto de vista, basta lançar-se um rápido olhar para o caminho percorrido pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em nosso País, dos tempos coloniais e escravocratas (de abolição tão recente!) aos nossos dias,¹ para verificar-se que a emergência e a aceitação do trabalho livre, do trabalhador "livre" e, sobretudo, do trabalhador entendido como conjunto, coletivo e classe, e do próprio conceito histórico-concreto de trabalho e de classe trabalhadora, foram e continuam sendo extremamente problemáticas tanto no nível político-econômico quanto no sócio-cultural. No caso específico da abolição da escravidão, foram fatores estritamente

¹ Cf., entre outros, Caio Prado Júnior. *História Econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 36¹ ed., 1988; Octávio Ianni. *O Progresso Econômico e o Trabalhador Livre*. In: HOLLANDA, S. B. de (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. II. O Brasil Monárquico. 3. Reações e Transações. Cap. VII, S. P., DIFEL, s/d. p.297-319; e Florestan Fernandes. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, 3¹ed.

econômicos, reforçados por desdobramentos ideológicos (culturais, religiosos) que a determinaram e garantiram o surgimento do trabalhador livre como força de trabalho, mercadoria nova, mas jamais como partícipe ou responsável intelectual pelo processo de produção. Diante da expansão crescente das novas racionalidades técnico-sociais, que a cada etapa se tornam mais indispensáveis à aceleração da produção e ao aumento da produtividade e do lucro, aceitou-se a transformação do escravo em trabalhador livre. De simples meio (vivo) de produção, transformou-se em força de trabalho, fator adequado à produção de lucro.

Ao transformar o escravo em trabalhador livre, o que ocorre é a libertação da empresa dos ônus da propriedade de um "fator" que agora só interessa pela sua capacidade de produzir valor. (...) Somente quando o trabalhador é livre, sua força de trabalho ganha a condição efetiva de mercadoria. E, como tal, ela pode ser comprada segundo as necessidades da empresa, isto é, da produção de lucro. (...) É com a separação completa entre o trabalhador e os meios de produção que se estabelece uma condição básica à entrada da economia nacional no ciclo da industrialização (Ianni, s/d, p. 304).

A separação entre trabalho/trabalhador manual e intelectual tem se constituído, desde as origens, numa condição inerente ao processo de contínua subalternização da maioria dos trabalhadores, proibidos de se conceber como coletivo, como um todo solidário, como classe. Procurou-se, apesar da sua "libertação", manter cada "novo" trabalhador na condição de cativo de seu "novo" senhor (da fazenda, do comércio, da indústria). Daí, as organizações operárias de toda a natureza trabalhista terem se constituído na suprema afronta ao patronato; estas mesmas organizações, que foram capazes, no ambiente de extremo controle e repressão da nascente classe trabalhadora no País, de promover greves memoráveis como as de 1906, 1917, 1919 e dos anos 20.

É a partir da Revolução de 30 que as forças dominantes no poder — iniciada certa supremacia do novo capital industrial sobre o capital agro-exportador — são obrigadas a reconhecer a efetiva existência do trabalhador e da classe trabalhadora. As mudanças políticas consagram as transformações que vêm

ocorrendo no plano econômico e das relações entre as classes sociais. O movimento operário amplia-se, melhora sua organização, mas encontra pela frente um Estado

...fortalecido, centralizado e atuante, com novos instrumentos e formas de dominação de classe. O conflito entre capital e trabalho, até então tratado pela classe dominante simplesmente como questão policial, passou a ser tratado como questão política; o Estado procurou administrar o conflito entre trabalhadores e patrões tomando iniciativas políticas importantes. Por um lado, criou uma estrutura sindical corporativista, dependente e atrelada ao Estado, inspirada no Fascismo Italiano; por outro, criou o Ministério do Trabalho, a Justiça do Trabalho e a CLT (Oliva, 1987, p.48).

Administrar e conter essa nova configuração da luta de classes no interior do Estado foi a preocupação das novas forças do capital dominantes, cuidado que se estende até os dias de hoje.

Nessas circunstâncias, o "peleguismo" vicejou no terreno fértil da cooptação, que tem sido sempre a grande arma do capital e de seus prepostos no poder do Estado para desestrumar a solidariedade e as lutas operárias, tanto durante as longas ditaduras quanto nos períodos de fugaz democracia liberal-burguesa. Como corolário do acima exposto, a existência do trabalho e do trabalhador livre e, especialmente, a organização dos trabalhadores em sindicatos (que não sejam meramente beneficentes e corporativos), em centrais sindicais combativas e em partidos políticos foram sempre também apenas toleradas em alguns períodos e reprimidas e desmanteladas em longos outros.

Esse comportamento das classes dominantes não é exclusividade do modo de produção capitalista no Brasil, mas é inerente à própria essência desse modo de produção. Não foi John Locke, o grande mestre do liberalismo, quem — ao lado da defesa intransigente da igualdade natural entre os homens, da propriedade privada, do fortalecimento do governo civil e da justiça como garantia dessa igualdade e de sua mais importante decorrência, a propriedade privada — sugeriu que "nas raras ocasiões em que os assalariados elevam seus pensamentos acima de subsistência, a única espécie de ação política é a insurreição?" (Arroyo, 1987, p.46). O direito sagrado da propriedade, dos que

a possuíssem ou viessem a consegui-la, com um Estado zelando por sua estrita garantia, era e continua sendo um dogma fundamental. A propriedade e a liberdade de comprar e explorar a força de trabalho dos "proprietários livres" da força de trabalho, os trabalhadores, adquiriram, na história do capitalismo, caráter de dogma tão inviolável e sagrado que, na Inglaterra liberal, um Decreto de 14 de julho de 1791, dois anos após a tomada da Bastilha, estabelecia que qualquer coligação operária constituía atentado à liberdade e à Declaração dos Direitos do Homem, passível de punição mediante multa de 500 libras e a cassação, por um ano, dos direitos de cidadania ativa. Esta legislação foi abolida somente em 1825 (Marx, 1984, p. 280). Ure, um dos apologetas da maquinaria e da tecnologia modernas, tantas vezes referido por Marx em *O Capital*, não via nas organizações operárias senão a disposição ignorante de pretender destruir as virtudes redentoras da humanidade dos novos inventos que multiplicariam infinitamente a capacidade de produzir-se o bem-estar de toda a humanidade, ricos e pobres, fracos e poderosos, indistintamente.

Fica, assim, sempre evidente, na história do desenvolvimento da revolução burguesa em todos os países avançados e do Terceiro ou do Quarto Mundo que: primeiro, não têm sido e continuam não sendo os interesses dos trabalhadores que prevalecem como bandeiras de luta das forças burguesas no poder; segundo, qualquer ameaça à manutenção das taxas de lucro e à acumulação do capital, aos limites aceitáveis (do ponto de vista das elites) dos conflitos entre capital e trabalho e à propriedade privada se traduz por golpes de Estado, pela implantação de ditaduras e pela destruição da organização operária.

O trabalhador, tomado isoladamente como mercadoria e fator de produção da mais-valia e do lucro, é o que importa. O trabalhador, enquanto coletivo e classe combatente pela sua efetiva participação no controle do processo de produção, com as conseqüências disto decorrentes, torna-se um inimigo mortal da "ordem", do "progresso" e da "paz-social".

Toda a história político-econômica e social recente — passando pelo modelo de substituição de importações e de internacionalização da economia, pelo Golpe de 64 e pela ditadura militar, pelas chamadas "abertura gradual e

restrita" e "transição democrática", pelos sucessivos "Planos" (Cruzado, Bresser, Verão, Collor I e Collor U) etc. — acrescenta novos dados para a compreensão desse conflito entre capital e trabalho em nosso País. As contradições entre capital e trabalho se aguçam. Das cinzas da superexploração, do desemprego, do arrocho salarial, da repressão renascem e vão se articulando as organizações operárias. Inicialmente, movidas por razões estritamente corporativas. Aos poucos e sem desprezar os interesses imediatos, ampliam sua consciência do que constitui e explica a realidade que a todos envolve e dão nova configuração aos mecanismos de confronto. Na prática, derrubam as barreiras das leis antigreve e anticentrais sindicais e do arrocho salarial e estabelecem os parâmetros pelos quais se conduzem na luta, que desemboca em alguns ganhos relativos à democracia real, tanto no local de trabalho quanto nas relações sociais em geral, diversos deles consignados na nova Constituição de 1988. A polarização do 2^o turno das eleições presidenciais de 1989 foi ilustrativa da ocorrência de mudanças bastante significativas em relação ao tema do trabalho e dos direitos da classe trabalhadora.

Os novos tempos não mais admitem o paternalismo, o providencialismo e o populismo, característicos do tratamento dispensado ao trabalho e aos trabalhadores no Brasil desde os anos 30. A crise atual coloca, sob muitos aspectos, o capital numa situação histórica nova, que lhe exige novas estratégias. A recessão, a pretexto de única saída para o combate à inflação — provocada pelo modelo de desenvolvimento concentrador, promovido pelas forças dominantes em seu próprio benefício —, é uma amostra dessa nova estratégia.

Novas contradições se põem para o trabalho e, portanto, novas estratégias se impõem aos trabalhadores e às suas organizações, visando superar os patamares insuportáveis a que foram alçados os índices de miséria, de espoliação do trabalho, de negação dos mínimos direitos de cidadania. A educação pública de qualidade é um dentre tantos. É hora de compreender-se o significado desse espaço de contradições e de luta no interior do Estado capitalista no Brasil.

Como a escola capitalista em nosso País tem acolhido, na sua organização político-administrativa e prático-pedagógica, o trabalho e o trabalhador? O

trabalho, como realidade abstrata, a-histórica; o trabalhador, como cidadão de segunda categoria. Isto é, a escola acolhe, na prática, a tradução de conceitos de que estão profundamente impregnadas a culmra dominante e a popular ideologizada, no Brasil.

Mesmo que se entenda a escola como um "subsistema social", com relativa autonomia e lógica própria — derivadas de suas funções específicas, portanto, eventual e parcialmente imune às conjunturas específicas das relações de produção dominantes nas diferentes épocas—, a marca ideológica característica da pequena burguesia, que é "o horror ao trabalho manual e sobretudo ao trabalho na fábrica", traduz-se, na escola, pelo desprezo ao moderno conceito de trabamo, pela discriminação aos filhos dos trabalhadores e aos próprios trabalhadores. No dizer de Lettieri, é esta separação histórica da escola em relação ao mundo da produção que a mantém em crônico estado de crise (In: GORZ, 1980, p.202).

A discriminação do trabalhador e a separação da escola em relação ao inundo do trabalho são revelados inegavelmente ao analisar-se qualquer aspecto da organização político-administrativa e das atividades escolares: direção, conselhos de escola e de classes, localização das escolas, suas condições físicas e materiais, qualificação e rotatividade da direção e do corpo docente, conteúdos curriculares e programáticos, normas disciplinares e formas de avaliação, distribuição de vagas por períodos etc. Isto sem se falar da indisfarçável "expulsão" de que são vítimas os trabalhadores ou filhos de trabalhadores, no conhecido processo de seletividade escolar.

Do ponto de vista histórico, a tradução, no discurso e na prática da escola capitalista, do distanciamento entre educação e trabalho foi assumindo, entre nós, diferentes formas. No capitalismo concorrencial, quando poucos filhos de trabalhadores freqüentavam a escola, eram-lhes destinados os saberes práticos, o ler, o escrever e o contar, garantia de sobrevivência e de qualificação mínima para o trabalho produtivo. Na fase monopolista do capital, quando maiores contingentes de trabalhadores chegaram à escola, a qualidade do ensino se deteriora, reduzindo-se, na melhor das hipóteses, a um ensino profissional de baixo nível.

Um fato é irrefutável: a burguesia, por interesses de várias naturezas, num primeiro momento, e, por pressão das massas, em seguida, absorveu na escola básica um número cada vez maior de trabalhadores, mas, por razões de ordem econômica e política, foi se desinteressando quanto ao nível de sua qualificação. No ideário e no discurso correntes, tanto no interior como fora da escola, atribui-se freqüentemente a deterioração da qualidade do ensino à presença cada vez maior de trabalhadores na escola. Faz-se referência aos alunos trabalhadores em termos de alunos "cansados", "sem interesse", "sem responsabilidade",² o que não leva em conta que a maioria deles responde pela própria sobrevivência e, muitas vezes, da de suas famílias, e que a escola noturna ainda é vista por eles como um fio de esperança para saírem da situação em que se encontram. A dupla jornada de trabalho (na empresa e na escola), a incompatibilidade entre os tempos de trabalho e de estudo, o trabalho desqualificado, os salários aviltados, a insegurança ocupacional, a falta de condições de estudo a domicílio, a ausência de perspectivas de emprego melhor, o espectro do desemprego e o próprio desemprego, as conseqüências pauperizantes e desmobilizadoras da recessão, enfim, as necessidades objetivas dos jovens trabalhadores, ainda não se constituem em razões para explicar a crise de qualidade e também não conseguiram sensibilizar os responsáveis pela escola pública para mudanças profundas e radicais.

O desconhecimento e a discriminação flagrantes dos interesses da classe trabalhadora na escola e em especial na escola noturna revelam-se, igualmente, na ausência de representatividade real dos trabalhadores, por exemplo, em qualquer das instâncias normativo-executivas, colegiadas ou não, da estrutura escolar. Ignorando o trabalho moderno (na teoria e na prática), ocorre, em todos os sentidos, também a ignorância e o desprezo, por parte da escola, por tudo o que signifique cultura geral e técnica que interesse de fato às lutas dos trabalhadores. A estrutura e os conteúdos curriculares continuam sendo concebidos e organizados para não-trabalhadores ou como se a presença de

² Cf. Célia P. de Carvalho, Período Noturno da Escola Pública: educação do jovem e do adulto trabalhador? Congresso Estadual de Educação — Subsídios, (2 a 5 de abril de 1991), S. Paulo, Publ. da APEDESP e AFUSE. p.6-7.

trabalhadores ou pré-trabamadores na escola fosse algo esporádico e ocorresse apenas como forma de os trabalhadores adquirirem os conhecimentos pensados e adequados para as classes média e dominante.

Encontra-se aí a razão fundamental dos sucessivos fracassos de iniciativas oficiais de reformulação do ensino noturno no Estado de São Paulo, por exemplo, que, nos últimos quatro a cinco anos, elaborou diversas propostas de modificação da estrutura e das condições de funcionamento do ensino noturno nesse período. Poucas dessas alternativas foram implementadas e ainda, ao que tudo indica, com diminuta repercussão na qualidade do ensino. Como diz Célia P. de Carvalho, não há até agora um projeto que "concretize o objetivo fundamental de examinar as possíveis trajetórias do ensinar/aprender no período noturno da escola pública" (1991, p.7), apesar de 35 % das matrículas do 1º grau e 67% do 2- grau situarem-se nesse período e 85%'dessa clientela trabalhar e estudar numa dupla jornada de trabalho, que nem a escola e nem a sociedade reconhecem de forma objetiva e conseqüente.

Destinação de classe e discriminação do trabalho e do trabalhador na escola

Buscar as raízes históricas dessa destinação escolar, marcadamente de classe e de discriminação do trabalho e dos trabalhadores, é remontar à Grécia de *A República* de Platão, à formação dos funcionários públicos no Império Romano, e fazer uma parada obrigatória nesse percurso para considerar as propostas igualitário-cristãs e práticas de Comênius em sua *Didática Magna* (1630). Esse reformador propugnava por uma instrução pública igualitária para todos, à custa do Estado, que nascia (renascia) das brumas da Idade Média, para tornar-se o *Leviatã* dos séculos vindouros. Comênius contribuiu para explicar as origens de uma escola de classe (a burguesa, classe universal naquele momento). Quanto ao "horror" ao trabalho, firmou-se certamente como conseqüência da Contra-Reforma católica, que se impôs duradouramente nos países latinos dos Velho e Novo Continentes.

Como escola de classe, a escola capitalista aparece na clássica obra de Adam Smith, *A Riqueza das Nações* (1776). É concebida como escola onde os trabalhadores, em especial os manuais, devem aprender conhecimentos básicos de ordem geral, de extrema utilidade para as manufaturas e indústrias nascentes, mas principalmente onde devem adquirir a disciplina e as atitudes necessárias ao trabalho coletivo, onde se habilitem a resistir às idéias de sedição contra o poder e o *status quo* dominantes. Era também pensada como uma escola compensatória, destinada a contribuir para superar algumas das péssimas conseqüências da divisão e especialização do trabalho, que o filósofo economista, apesar de apologeta do novo modo de produção, reconhecia com admirável clarividência. Mas era uma escola profundamente burguesa (não podia ser de outra forma), para conformar os trabalhadores da classe nascente às necessidades da classe já então dominante.

Um marco na constituição da escola da classe capitalista é, sem dúvida, o que ocorre no contexto da revolução francesa, quando suas numerosas propostas, ora avançadas, ora retrógradas, sucumbem finalmente à contra-revolução conservadora que impõe o modelo educacional napoleônico, centralizador e autoritário. Os limites impostos ao acesso ao conhecimento por parte dos trabalhadores, numa das propostas mais progressistas da época, a de Condorcet, antecipa o que viria a ocorrer no século XIX, na chamada Restauração, quando nem mesmo a laicidade (ao lado da universidade, gratuidade e estatalidade) do ensino foi respeitada: às vésperas dos eventos da Comuna de Paris ou da Guerra Franco-Prussiana, a educação pública francesa encontrava-se novamente sob o controle do "exército de sotaina" e tinha todas as características de uma escola que apenas suportava a presença do proletariado entre os filhos da burguesia e da pequena-burguesia. A não ser a luta da Internacional Socialista, dos pioneiros que pensaram a unidade entre instrução e trabalho, dentre os quais se destacaram Marx e Engels, com algumas propostas tomadas clássicas, a escola burguesa negava, na prática, as próprias promessas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática). As lutas históricas dos trabalhadores em defesa da escola pública, a começar pelos esforços realizados pela Comuna de Paris, passando pela Revolução Russa e por diversas experiências de governos democráticos e populares, especialmente

em países capitalistas centrais, contribuíram, se não para aproximar as estruturas e os conteúdos escolares da realidade do trabalho, ao menos, nesses países e continentes, para garantir a universalidade e a gratuidade do ensino até os 16 ou 17 anos.

No entanto, a experiência universal nos países capitalistas demonstra que a escola tem sido e continua sendo um fator que contribui para a hegemonia burguesa. Antes, porque grande parte do saber, produzido pelo trabalho coletivo dos trabalhadores e apropriado pela classe proprietária dos meios de produção, sequer chega à escola ou a ela chega atrasado e obsoleto; depois porque a desigual distribuição desse saber favorece claramente as crianças da classe dominante.

As funções atribuídas à escola por M.F. Enguita e H.M. Levin, em recente artigo (1990), embora pensadas para o contexto europeu, aplicam-se adequadamente ao que ocorre em nosso País:

De um lado, a escola deve contribuir para a reprodução, no que lhe concerne, da força de trabalho requerida pela produção e estrutura social desigual criada em torno desta. De outro, a escola deve legitimar ideologicamente este resultado, apresentado-se como um mecanismo perfeitamente meritocrático de seleção e destinação dos indivíduos para as diferentes posições sociais, reconciliando cada um com sua sorte e com seu destino, (p.96)

Essas funções realizar-se-iam pela submissão das crianças e jovens a relações sociais no interior da escola, que reproduzem com bastante perfeição as relações sociais do processo de trabalho característico do capitalismo. Aprendem a submeter-se a formas impessoais de autoridade, a seguir rotinas organizativas, a aceitar critérios de avaliação alheios, a enfrentar relações de competição interindividual, a deixar que outros decidam sobre o objeto e o processo de seu trabalho, a colocar suas capacidades a serviço de uma vontade situada acima das suas próprias vontades etc.

Os trabalhadores também são vítimas do tratamento supostamente igual, dispensado a todos os alunos, e que lhes asseguraria as mesmas possibilidades de êxito, "na medida em que este dependeria essencialmente das capacidades pessoais e do esforço individual" (1990, p.96).

Com outras palavras, R. Dale (1988, p.29) dizia algo similar, ao afirmar que à escola capitalista cabe:

Fortalecer o processo de acumulação do capital, contribuir para o fornecimento de um contexto social favorável à acumulação do capital e legitimar de alguma forma o modo dominante de produção.

A primeira dessas funções — "promover o capital com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimento e habilidades" — deixa a cada dia de ser uma questão que preocupa os donos dos meios de produção, tanto nos países avançados como no Brasil, dadas as características da moderna divisão do trabalho e a conseqüente desqualificação da maioria dos trabalhadores.

No plano ideológico-político, a segunda função é de interesse muito mais atual e imediato para o capital, à medida que cresçam, na chamada democracia liberal-burguesa, as possibilidades de livre expressão e livre pressão dos jovens trabalhadores sobre o mercado de trabalho. Na verdade, se isso ocorrer, interessaria ao capital livrar-se dessa pressão: os jovens na escola — deixando de perturbar o contexto social favorável à acumulação do capital e ainda expostos a formas de socialização compatíveis com a manutenção daquele contexto — poderão ser uma importante moeda de troca, nas mãos da classe proprietária, no pacto social a ser "negociado" com os trabalhadores.

E, entretanto, é na terceira função, a de legitimar o modo dominante de produção, isto é, no terreno da hegemonia, que parece verificar-se o maior interesse do capital em relação à escola, hegemonia que, na direção gramsciana, se define como sendo:

...o predomínio obtido pelo consentimento antes que pela força de uma classe ou grupo sobre outras classes; e é obtida através das variadas formas pelas quais a sociedade civil opera para soldar, direta ou indiretamente, as estruturas cognitivas e afetivas pelas quais os homens percebem e avaliam a realidade social (Femia, Apud Dale, 1988, p.30).

No caso brasileiro, em especial, a função escolar legitimadora do modo

dominante de produção parece acontecer, sob alguns aspectos, de forma bastante diversa do que ocorre nos países que tornaram efetivas a universalização e a gratuidade escolares por 10 a 12 anos. As condições de nosso desenvolvimento econômico-político e cultural fizeram da escola uma instituição claramente reforçadora da hegemonia burguesa: primeiro, pelo mecanismo da exclusão que ainda hoje afeta 20% da população, impedida de entrar na escola; segundo, pelo acesso precário e expulsão precoce de 50% dos seus alunos antes de completados dois anos de escolarização; e, terceiro, pela própria qualidade do ensino destinado aos alunos trabalhadores, particularmente aos mais necessitados, que freqüentam o período noturno. De modo análogo ao que a ideologia dominante oferece como explicação para o sucesso ou insucesso no mercado de trabalho, o não-acesso à escola, a expulsão precoce e a desqualificação do saber adquirido são atribuídos à responsabilidade individual de cada criança, de cada adolescente ou de suas famílias.

Democratização escolar e qualidade do ensino noturno

A democratização da escola pressupõe (e deve poder contribuir para) a democratização real, econômica e política da sociedade. Esta é uma lição ensinada pela história, por mais que se considere a escola como um aparelho superestritural, tradicionalmente distanciado do mundo do trabalho e imune aos impactos imediatos das mudanças nas relações de produção, isto tanto por sua origem quanto por sua relativa autonomia específica.³

O grande desafio do estudo-diagnóstico que empreendemos foi buscar a concretude do conceito de qualidade da prática educativo-escolar dos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores. Afirmamos como pressuposto da

³ A respeito desta última idéia, Cf. Mario A. Manacorda, *Marx y la pedagogia de miestro tiempo*. Guerrero (México), USPUAG, s/d, p. 9-10 e 125-135 (A Cortez anuncia tradução do original italiano para este ano de 1991); Ritmo Pena Castro, *A escola como (re)produtor do saber*. S. Carlos/UFSCar, 1988a, (textomimeografado), p.9 e ss. e Mariano F. Enguila. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. P. Alegre, Artes Médicas, 1989. p.231 e ss.

democratização escolar não tanto o acesso universal dos trabalhadores à escola nem sua permanência na escola até o fim do 1º ou do 2º grau (por mais que isso seja indispensável), mas o funcionamento dessa instituição em moldes a responder adequadamente às demandas que os trabalhadores, como indivíduos e como classe, lhe fazem cada vez mais diante das exigências postas por sua inserção no mundo do trabalho.

No curso dessa investigação reforçamos nossa convicção de que o que ocorre na escola depende muito menos da ação individual ou de grupos no interior da própria escola do que de um conjunto de fatores que transcendem em muito o âmbito escolar. Neste sentido, cabe enfatizar o peso que o modelo econômico extremamente concentrador vigente e as condições e relações de trabalho de 2/3 dos trabalhadores brasileiros exercem sobre as possibilidades de acesso e frequência destes à escola e de seu eventual proveito das atividades escolares. Os dados recolhidos sobre rendimento, repetência e evasão escolar no ensino noturno de São Carlos e do Estado de São Paulo são uma demonstração irrefutável do que acabamos de afirmar. O aumento de 27% para 48% no índice de evasão escolar ("auto-reprovação" antecipada) nas 5ªs séries noturnas, no período de 1981 a 1986, no Estado de São Paulo, se correlacionado com as conseqüências da recessão econômica desse período, especialmente sobre o valor médio dos ganhos do assalariado paulista, dificilmente admitiria outra explicação que não a do fator sócio-econômico pesando prioritariamente sobre o que ocorre na escola dos trabalhadores.

Essa constatação — que reforça tantos estudos já conhecidos, mas que deve ser continuamente lembrada para não cairmos em utopias ou idealismos estéreis e reforçadores do *status quo* — revela algo mais. Nos quadros de um modelo econômico — que situa o Brasil, de acordo com relatórios do Banco Mundial de 1989 e da UNICEF de 1990, como o 1º colocado quanto ao Produto Nacional Bruto, entre 131 países pesquisados, mas, ao mesmo tempo, como o 6º colocado quanto aos maiores índices de evasão escolar, numa amostra de 112 países — mantém-se um sistema escolar cada vez mais invadido pelos trabalhadores, que, entretanto ostensivamente, os ignora e discrimina como tais. Se somarmos a isso a indigência físico-material e científico-técnica da maioria das escolas noturnas e as condições de

desvalorização do trabalho docente pelas políticas oficiais de qualificação e sobretudo de remuneração salarial dos trabalhadores em educação, reforçaremos a conclusão de que a qualidade do ensino noturno para os trabalhadores é um sonho de realização ainda muito distante. Sem essa qualidade, a democratização da escola, mesmo que se multiplique por três o índice de acesso ou o tempo de frequência escolar, não será mais que uma falácia utilizável contra os interesses dos próprios trabalhadores e subalternos.

Quanto ao desconhecimento pela escola (ensino noturno do trabalho moderno e do trabalhador no aluno que bravamente teima em frequentá-la, sabe-se que, até a Revolução Burguesa, somente as classes proprietárias serviam-se, para sua formação, de instituições que, pela terminologia atual, se aproximavam do que denominamos escola. A escola do povo era a do ofício, era a escola do artesanato. Como diz Manacorda,

...durante milênios, a oposição não existiu entre escola e escola, entre escola e não-escola. Ou, para empregar uma expressão quase marxiana, a escola situa-se frente ao trabalho como não-trabalho, e o trabalho situa-se frente à escola como não-escola. (...) as classes produtoras⁴ jamais conheceram, isto é, jamais existiu para elas um lugar que fosse exclusivo para as crianças e para os jovens, (s/d, p.127).

Da Revolução Francesa aos nossos dias, com raros momentos excepcionais, a escola visou garantir fundamentalmente a formação das elites e das classes médias, especialmente nos países periféricos.

Sempre que os trabalhadores, cada vez em maior número, forçam as portas da escola e tomam assento em seu interior, a resposta é a organização de sistemas duplos de ensino, como tão bem ilustra o caso francês exaustivamente demonstrado na literatura, ou têm sido a cristalização e a perpetuação das estruturas que sempre serviram a burguesia e a pequena burguesia, como é o

⁴ Classes produtoras aqui é sinônimo de classes trabalhadoras. Na linguagem corrente, no Brasil, a denominação tem sido utilizada para denominar a categoria dos empresários, especialmente os grandes empresários nacionais e transnacionais.

caso brasileiro. A realidade tem sido muito mais grave para os interesses das camadas não-proprietárias e trabalhadoras, quando seus filhos são empurrados para o período vespertino (o matutino é reservado para os "melhores" alunos) e especialmente para o período noturno. Ali, a experiência de educação dos trabalhadores resume-se quase exclusivamente a aulas expositivas, em flagrante descaso com o fato amplamente reconhecido pelo corpo docente e pela administração escolar de que o cansaço e o sono são a marca mais saliente do alunado desse período.

Nem a "positividade" do trabalho, nem o fato de o estudo ser uma forma específica de trabalho e nem, tampouco, o fato de os trabalhadores, apesar de tudo, ainda procurarem a escola têm sido suficientes para animar propostas de mudança nas estruturas, nos currículos, no calendário e nos conteúdos que contribuam para a formação do homem onilateral, polivalente e contemporâneo de seu tempo.

Qualificação, desqualificação, requalificação e os novos desafios para a escola dos trabalhadores

Dadas as premissas que fundamentaram nosso estudo/diagnóstico, algumas considerações merecem ser feitas sobre mudanças no processo e nas relações de produção atuais. Mais do que novos registros ou explicações — obra de especialistas —, observemos algumas interpretações desse campo extremamente polêmico, com suas possíveis conseqüências sobre a qualificação/desqualificação/requalificação do trabalho e do trabalhador. Uma adequada compreensão desta temática constitui-se num dos pontos de partida fundamentais para se pensar na organização da escola dos trabalhadores.

O recente artigo de Vanilda Paiva, "Produção e Qualificação para o Trabalho" (In: Franco/Zibas, 1990, p.95-122), possui o mérito de rastrear um conjunto significativo de estudos e pesquisas, no âmbito da sociologia do trabalho e da sociologia da educação, nos países de industrialização avançada, sobre:

1) as condições concretas do trabalho nas unidades produtivas e as transformações ocorridas na tecnologia empregada e suas conseqüências sobre o trabalho; 2) a maior ou menor necessidade de qualificação da força de trabalho diante do processo de mecanização e automação (p.97).

Após um quadro esquemático das quatro principais teses relativas à questão da qualificação da força de trabalho (desqualificação; requalificação; polarização das qualificações; qualificação absoluta e desqualificação relativa) e após a apresentação de uma elucidativa síntese das pesquisas e estudos que sustentam algumas teses, Paiva conclui que:

...parte da discussão à respeito das tendências gerais desencadeadas pela rapidez e características da mudança tecnológica está encerrada. Concretamente está eliminada a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho, defendida por Braverman e muitos outros. E esta é uma conclusão a que somente as pesquisas dos anos 80 puderam chegar. (...) As demais teses continuam na ordem do dia (idem, p. 110-111).

Importa ressaltar, antes de tudo, a extrema heterogeneidade tanto dessas mudanças quanto das interpretações a respeito delas e de suas decorrências para a educação/formação dos trabalhadores.

Por outro lado, deve-se registrar que para outros autores, alguns deles também pesquisando a realidade em foconos anos 80, a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho não estaria eliminada. Ao contrário, estaria acentuando-se de forma crescente.

Tomando o termo qualificação como equivalente em nível ou grau de complexidade do trabalho, que não pode ser facilmente medida, mas que seria passível de estimação, Enguita (1989, p.232) afirma:

Apesar destas dificuldades, existe já uma notável abundância de pesquisas de todo gênero cujo denominador comum é ter mostrado que, contrariamente à crença comum, se houve de fato uma tendência geral ao longo do século, esta foi a degradação do trabalho (Bright, 1958; Braverman, 1974; Freyssenet, 1977; uma ampla revisão é feita por Spenner, 1985). (...) É preciso acrescentar, entretanto, que a irrupção das chamadas novas tecnologias não só transformou

o panorama, mas parece ter propiciado uma intensificação da tendência, dada sua capacidade para manejar e processar informação, tomando assim desnecessário que o façam os trabalhadores (Carey, 1981; Silvestri, Lucasiewicz e Einstein, 1983; Leontief e Duchin, 1986; Levin e Rumberger, 1988).

Acrescenta, em seguida:

Sem necessidade de entrar aqui neste debate, é suficiente sublinhar que mesmo as visões mais otimistas não vão além da hipótese de que vão aparecer novos empregos qualificados ou do argumento de que alguns empregos tomam-se desqualificados, mas outros sobrequalificados (coisa de que ninguém duvida, mas a questão é em que proporções se combinam os dois subtipos de evolução e não há muitas dúvidas de que a primeira domina sobre a segunda).

O que reconhece o autor é que houve, de fato, nos países industrializados, uma inequívoca evolução na qualificação dos trabalhadores e que, como conseqüência, correm em paralelo e com sentidos opostos

...a desqualificação do trabalho é uma crescente qualificação dos trabalhadores. Jovens que saem da escola com uma formação cada vez mais elevada vêem-se obrigados a ocupar empregos escassamente desafiantes, se não simplesmente embrutecedores. As capacidades adquiridas na educação formal — por outros meios — não podem ser aplicados nos postos de trabalho que foram divididos, fragmentados, rotinizados e desprovidos de autonomia. As esperanças traduzem-se em frustrações (Idem, p.233-234).

No que concerne ainda à qualificação da força de trabalho, o processo de produção capitalista apresenta, para o autor, perspectivas contraditórias:

Por um lado tende à sua desqualificação, já que esta diminui seu custo e assenta as bases de seu melhor controle; por outro, requer uma formação multilateral que permita ao trabalhador trocar de tarefas e de posto de trabalho sem custos adicionais ou minimizando-os (1989, p.230).

A versatilidade no trabalho é universalmente aceita. As transformações conduzem a mudanças tanto nas características dos postos de trabalho como

na sua substituição. A ocupação de um posto de trabalho já não tem caráter permanente. As contratações tendem a ser temporárias. Dada a mobilidade ocupacional, cada trabalhador ocupará durante sua vida cada vez mais postos de trabalho, entremeados por freqüentes períodos de desemprego. As trocas serão de empresas, de ramo e de setor.

Ramón P. Castro, ao analisar a relação entre tecnologia e trabalho (1988b, p. 11 -12), assinala que a forma "capital" das novas tecnologias implica, por um lado, a separação entre trabalho físico e intelectual, e, por outro,

...uma tendência permanente à desqualificação do trabalho maquinizado e outra tendência à requalificação seletiva do pessoal que programa, regula e decide o que, como e quanto produzir. (...) A relação tecnologia/trabalho apresenta um outro aspecto, o da relação trabalho/ensino. A dualidade implícita no processo de adaptação dos trabalhadores aos novos meios de trabalho (mecânicos, elétricos, eletrônicos, robóticos etc), isto é a dupla tendência à desqualificação e à polivalência (polivalência exigida dos próprios desqualificados) coloca a necessidade objetiva de uma instrução mínima adequada.

Analisando as várias concepções de qualificação/desqualificação, o autor lembra que:

Para alguns, Marx teria exagerado a tendência à desqualificação. Para outros, pelo contrário, a sua previsão serve de modelo para representar os efeitos do avanço tecnológico, em termos de desqualificação massiva (Braverman). Para os terceiros (Suzanne de Brunhoff e outros), as tendências à desqualificação e à requalificação configuram um quadro ou processo complexo, cuja análise não pode esquecer o caráter de classe da divisão técnica do trabalho (Idem, p. 12).

Referindo-se às capacidades humanas requeridas pelo trabalho decorrente da adoção de novas tecnologias, o autor conclui que:

...os trabalhadores ligados aos processos modernos são "intercambiáveis", facilmente substituíveis devido à simplificação do seu conhecimento profissional, o que significa necessariamente desqualificação, significa polivalência. O caráter polivalente das capacidades reunidas por estes trabalhadores é como o reverso da desqualificação das funções segmentadas. A desqualificação do

trabalho em "migalhas" implica em simplificação (outros dizem banalização) das competências exigidas para realizá-lo, o que não equivale à ausência de competências gerais exigidas ao operário de processo. (...) A proliferação de competências simplificadas dá-se junto com a elitização de funções de alta qualificação, (...) É a forma em que se reproduz hoje a dicotomia entre conceber/dirigir e executar/obedecer (1989, p.7).

Essas múltiplas e extensas citações confirmam a complexidade da questão e, ao mesmo tempo, revelam importantes polêmicas no campo especializado, onde ainda é pouco significativo o número de pontos de acordo geral.

Para encerrar, uma última reflexão de Claus Offe (1990, p.17-18). Suas observações, se não vêm em apoio à opinião de Enguita, por exemplo, e de autores por ele citados em defesa da tese da desqualificação tendencial do trabalho e da força de trabalho, lançam fundadas dúvidas em relação à suposição de uma elevação geral da qualificação:

O fato de que nos anos 60, na República Federal da Alemanha, os problemas surgidos no mercado de trabalho puderam ser minorados não através da qualificação da força de trabalho nacional, mas através da importação rápida de força de trabalho estrangeira com pouca qualificação, oferece argumento para que levantemos novas dúvidas sobre a suposição de uma elevação geral da qualificação. Além disso, verificou-se que o nível de qualificação exigido num setor, num ramo ou numa fábrica depende apenas de modo muito fraco do nível realizado de progresso tecnológico nessas unidades de produção e de seu equipamento concreto em capital fixo (ver Baethge et al., 1973, p. 73).

Diante da multiplicidade de interpretações do que ocorre em relação à qualificação e à desqualificação dos postos e da força de trabalho, em consequência das mudanças que se efetivam nas relações de produção e das novas relações tecnologia/trabalho, no capitalismo em geral e no contexto dos países desenvolvidos, resta perguntar-se sobre o que e como ocorrem essas mudanças e com quais consequências em países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (extremamente desigual) como o Brasil.

Autores acreditam que as conclusões dos pesquisadores válidas para os países industrialmente avançados encontrariam eco em países periféricos,

como o Brasil, dada a recente passagem deste por processos de industrialização relativamente acelerada e de internacionalização de sua economia, acompanhados de forte penetração da microeletrônica e da informática nos mais variados setores (Paiva, 1990, p. 106).

A ausência de estudos empíricos aprofundados sobre o tema, no Brasil, não permite, entretanto, senão levantar hipóteses à espera de eventual comprovação. Neste estudo-diagnóstico, deu-se prioridade a uma hipótese de trabalho que, de modo geral, pode ser entendida nos marcos da tese da polarização das qualificações, isto é, trabalhou-se com a hipótese de uma generalizada desqualificação do trabalho, combinada com uma restrita qualificação. Isto não exclui as diferentes formas de requalificação, seja por mudanças nos postos de trabalho, seja por sua extinção. Especialmente nos anos 80 e nesses 16 a 17 meses dos 90, quando a recessão combinou-se com altas taxas de inflação, a hipótese que serviu de diretriz para este estudo teve e tem altas chances de ser verificada, preferencialmente a outras acima referidas.

A constatação quase unânime entre os pesquisadores e estudiosos de uma alta taxa de desemprego ou de extinção de postos de trabalho, tanto em países avançados como em desenvolvimento no curso da próxima década, parece corroborar, no caso específico do Brasil, essa escolha.

Quanto a essa realidade, que hoje atinge cruamente milhões de trabalhadores brasileiros, lembremo-nos do alerta que faz Adam Schaff, em sua recente obra, *A Sociedade Informática*. Embora dizendo falar de futurologia sócio-política (próximos 20 ou 30 anos), afirma:

O primeiro problema importante decorrente da nova revolução industrial é o de como assegurar a manutenção de um exército de pessoas estruturalmente desempregadas, que perderam seus empregos em consequência da automação e da robotização da produção de serviços (1990, p.27).

O autor prevê dificuldades para os países industrializados e uma situação extremamente grave, "quando não inteiramente trágica", para os países subdesenvolvidos.

A nova revolução (da informática ou da microeletrônica) reduziria de

forma significativa a demanda de trabalho humano (esta idéia é decorrente em grande número das pesquisas arroladas por Paiva e Offe em seus artigos acima referidos). Citando empresários japoneses e uma instituição científica estatal canadense, Schaff chama a atenção para os índices de perda de emprego que deverão ocorrer no Canadá e em empresas do Japão, em conseqüência da automação. Esses índices vão de 25 % para o Canadá a 100 % para as empresas japonesas até o final do século. Nos EUA, nesse mesmo período, perderiam emprego um total de 35 milhões de trabalhadores. Em Nova York, um terço das pessoas já não encontra emprego e, em Chicago, esta situação atinge metade da população trabalhadora. E a situação dos negros é ainda mais dramática.⁵

Na nova sociedade, a ciência assumirá cada vez mais o papel de força produtiva. O que será do trabalho? O que será das classes sociais, em especial da classe trabalhadora? Que mudanças sofrerão as noções de trabalho e de classe social? Eis algumas questões colocadas por Schaff.

É hora de se perguntar, retomando o sentido mais amplo deste estudo: quais os desafios que as transformações do mundo do trabalho estão lançando em direção à escola real ou ideal dos trabalhadores? Que novas exigências se impõem aos trabalhadores em termos: de uma cultura geral filosófica e científico-técnica; da compreensão dos princípios gerais que fundamentam a produção moderna; do domínio de saberes relativos ao mundo do trabalho; da capacidade de comunicação, organização e tomada de decisões; da habilitação intelectual e estética e do desenvolvimento de suas potencialidades individuais, enquanto jovens e adolescentes?

Novamente a resposta a essas questões exige que não se perca de vista a realidade política, social, econômica e cultural do País, além do perfil do sistema educacional brasileiro, em especial o destino à classe trabalhadora.

⁵ "As mudanças tecnológicas ainda não mostraram todo o seu alcance. Muitas previsões sobre os impactos sociais indicam que no início do século XXI a produção total dos países industrializados será responsabilidade de apenas uns 10% da população ativa. Daqui a uma década — segundo o estudo de uma Central Sindical Européia (Gorz, 1988: 147), a população ativa estará dividida em três segmentos: 25% trabalhadores permanentes, protegidos e com altos salários, 25% trabalhadores periféricos, com empregos precários, baixos salários e 50% desempregados, semidesempregados e excluídos." (CASTRO, 1989: 4).

Este é um corolário específico daquela realidade. Dizendo de outro modo, a situação da classe trabalhadora, com todos os seus dramas e desventuras, espelha-se na situação do sistema escolar que lhe é destinado, mormente na do ensino noturno. O atraso em que se encontra o trabalhador brasileiro em termos de direitos político-sócio-econômicos e culturais reflete-se na realidade desse ensino. Todos os índices e indicadores que caracterizam a pobreza e a miséria de mais de 2/3 da população da 9^a ou 10^a economia do mundo capitalista têm correspondência nos índices de acesso, permanência, evasão, reprovação, assincronia série-unidade, absenteísmo, inadequação curricular, arrocho salarial dos docentes, discriminação do aluno-trabalhador, carência de recursos físicos, materiais e didáticos etc., que compõem o quadro de sombras do ensino destinado prioritária e quase exclusivamente aos trabalhadores e filhos de trabalhadores.

Acrescentem-se aos nossos perversos indicadores sócio-econômicos a inflação, a recessão e as mudanças na economia que tendem a requerer menos trabalho assalariado e menor qualificação para a maior parte dos assalariados e teremos um pano de fundo ainda esgarçado dos desafios que se põem para a construção da escola — com qualidade — dos trabalhadores.

Sabemos, por outro lado, que a democratização da escola (aí incluída a questão da qualidade), como a democratização da sociedade — política e sobretudo econômico-social—, mais do que invenção, promessa ou concessão das classes dominantes, serão sempre conquistas de pressões populares.

Apenas para exemplificar, no caso brasileiro, o ensino noturno, regular, supletivo ou de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos existe, antes de tudo, porque a realidade sócio-econômica continua impondo aos filhos dos trabalhadores o seu ingresso cada dia mais precoce no mundo do trabalho. O ensino noturno, portanto, não é uma escolha: é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a do trabalho e a do estudo. Por outro lado, o ensino noturno somente existe por ser fruto de lutas históricas dos próprios trabalhadores. Conquista precária como precário é o emprego, o salário, a saúde, a moradia e a vida dos que o freqüentam e muito mais dos que não puderam a ele ter acesso ou nele permanecer. Para um número razoável de

adolescentes (que poderia frequentá-lo durante o dia), é consequência da incapacidade do poder público de expandir a rede física escolar. Este fato soma-se às práticas pedagógicas discriminatórias da própria escola contra os alunos "fracos" para empurrá-los ao ensino noturno, após considerá-los incômodos até para o período da tarde.

Se esta conquista dos trabalhadores se revela hoje uma calamidade, não é culpa dos trabalhadores em geral e nem mesmo, fundamentalmente, dos trabalhadores em educação que se ocupam do ensino noturno: basicamente é um dos resultados da ausência de democracia real em todos os níveis e do próprio modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas implementado no País. Apesar da precariedade inaceitável da organização escolar e da baixa qualidade do ensino noturno, e dos imensos obstáculos que dificultam o acesso a ele — o cansaço, a distância, a fome, a insegurança etc. — os jovens e adultos trabalhadores obstinadamente insistem em frequentá-lo.

A necessidade e a vontade dos trabalhadores contrastam com a falácia das garantias legais da gratuidade universal e da igualdade de acesso, permanência e aproveitamento escolar: a grande maioria dos adolescentes e adultos trabalhadores necessitados da educação fundamental permanece proibida de entrar na escola ou de nela permanecer. Entretanto,

Esse enorme contingente de indivíduos aos quais o direito à instrução foi sistematicamente negado, ao longo de toda a história, tem reivindicado o pleno exercício da cidadania, exercitando-a de forma cada vez mais ativa, através da crescente participação nos movimentos sociais e políticos. Este é talvez o maior testemunho de que a educação é um processo social mais amplo e que muitas das experiências educativas de vastos setores das classes trabalhadoras passam ao largo das experiências propiciadas na instituição escolar, isto é, desenvolvem-se no próprio processo de trabalho, nos movimentos sociais, nas demais instituições da sociedade (associações, sindicatos, partidos etc.) (Manfredi, Sguissardi e Siqueira, 1989, p.3).

Revelando o quanto a realidade social é contraditória e o quanto a questão educacional depende da capacidade de luta dos próprios trabalhadores, foi na escassez de vagas, na propriedade do ensino e na insuficiência da escola

pública em atender suas demandas que grupos populares foram buscar estímulo para projetos educativos concebidos e mantidos por eles próprios junto a igrejas, comunidades eclesiais de base, associações comunitárias, sindicatos, partidos etc.

Forjou-se assim uma "rede" paralela de projetos de educação popular, contemplando a alfabetização de jovens e adultos, creches comunitárias, educação para o trabalho, educação sindical e política, educação para a saúde, e toda uma gama variada de práticas educativas relacionadas direta ou indiretamente aos movimentos sociais rurais e urbanos (Ibidem).

Ao mesmo tempo em que a educação tem contribuído para a acumulação, para a reprodução das relações capitalistas dominantes e para a legitimação da hegemonia de classe, a escola tem sido, às vezes, e deverá sê-lo cada vez mais, um instrumento na luta pela emancipação e hegemonia da classe trabalhadora.

Particularmente, quanto às conseqüências das mudanças no processo de produção ou no mundo do trabalho, vale ressaltar entre outras: a) a incorporação crescente da ciência no processo produtivo; b) a constituição de complexas hierarquias, cujas relações de poder são de difícil captação; c) a desqualificação crescente e a extinção/substituição dos postos de trabalho, por um lado, e a requalificação e a polivalência, de outro.

Ao mesmo tempo em que essas profundas mudanças são introduzidas de forma crescente e acelerada nas relações socio-produtivas, ao lado da desqualificação do trabalho, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações baseadas em capacidades lógico-analíticas, capacidades mais globais para desenvolver um número variado de funções, capacidades e conhecimentos sobre lógica social e política, que governam a produção e a sociedade como um todo (Arroyo, 1990, p.15). Além disso, os trabalhadores, não individualmente, coletivamente, avançam na consciência de seu poder de classe sobre os impactos da ciência e da tecnologia na produção e na própria sociedade e se posicionam cada vez mais de forma coletiva e resoluta sobre essa realidade (Idem, p.13).

Em recente estudo sobre a definição do estatuto pedagógico do ensino de

2- grau (1991, p.5-6), Paolo Nosella reforça este tema, sublinhando que a automatização da produção e a moderna tecnologia, ao lado da desqualificação dos trabalhadores, criam novos ofícios e exigem novas qualificações. Entretanto afirma que se os trabalhadores não quiserem simplesmente se adaptar a eles (preparação para o "mercado de trabalho" versus preparação para o "mundo do trabalho"), mas assumir sua direção, deles se exige:

...iniciativa e criatividade, capacidade de trabalhar cooperativamente em grupo, habilidade para a formação mútua no próprio local de trabalho, competência para avaliar o produto de seu trabalho e para tomar medidas visando melhorar sua qualidade e domínio de técnicas de planejamento e organização do trabalho. (Idem, p.5).

Este conjunto de mudanças tem repercussão no surgimento de novos saberes para todos os trabalhadores e não-trabalhadores. A escola, a educação escolar dos trabalhadores, já não pode reduzir-se ao ler, escrever e contar. Os novos saberes são mais abstratos, no sentido de que exigem uma habilidade de pensar mais abstrata.

Daí, a natureza politécnica da educação escolar, que deve contemplar "o estudo científico dos diferentes setores da produção ('princípios gerais e científicos de todos os processos de produção')" (Nogueira, 1987, p. 113). A proposta de Marx, à qual a autora está se referindo, acrescentava ainda a aprendizagem de saberes-fazeres próprios dos diversos ramos industriais, isto é, o "manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais."

M. F. Enguita refere-se à formação polivalente,

... que capacite para desempenhar uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e sócio-econômicas da produção em seu conjunto; que reúna a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas; que unifique, em definitivo, formação teórica e prática. (1988, p.51).

Independentemente das teses que se defenda diante da realidade das

transformações pelas quais passa o mundo do trabalho, algumas exigências ou demandas para a escola destinada aos trabalhadores são cada vez mais consensuais entre os que se ocupam do estudo das relações trabalho-educação.

Considerando o conjunto dos trabalhadores, empregados ou vítimas do "desemprego estrutural", há unanimidade quanto a várias exigências em relação à sua educação no âmbito escolar, que se traduzem por múltiplas e, por vezes, equívocas expressões como "educação geral científico-técnica", "abrangente", "abstrata", "polivalente", "flexível", "capacidade de comunicação e de pensar estrategicamente" etc.

Diante do fato de que o conhecimento técnico relevante é normalmente obtido na prática do trabalho assalariado, autônomo ou de outras formas "alternativas" de produção e sobrevivência, da escola exigem-se cada vez mais aquelas habilitações que devem ser de sua quase exclusiva competência, como serviço público.

Relembrando Manacorda, cujo pensamento tem amiúde orientado nossos passos neste estudo, os operários modernos ou contemporâneos de sua época deveriam poder dominar a técnica, a mecânica básica, os princípios fundamentais do processo produtivo, reivindicar direitos, participar da vida democrática etc. Deveriam ser capazes de participar da luta pela reapropriação do saber sobre o processo de produção, que a divisão do trabalho e a desqualificação tendem a confiscar o trabalhador cada vez mais. Trata-se de capacidade de apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e políticos — instrumentos indispensáveis a sua própria emancipação. A nova cultura deve ser concebida como um "conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens." (1986, p.60).

A construção dessa escola, ao mesmo tempo em que se luta pela democratização da sociedade, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado com plena consciência de que as resistências de parte das classes dominantes serão inevitáveis. A burguesia sempre manteve o controle sobre o processo produtivo. Para tanto, o controle do conhecimento científico sempre foi um dos seus trunfos fundamentais. A não ser dentro dos limites de seu interesse, não permitirá que os trabalhadores se apropriem daquilo que para ela é uma mercadoria com crescente valor de troca no processo de produção atual.

Diante disto, não existem muitas alternativas para os trabalhadores, especialmente para os trabalhadores na educação: impõe-se a luta articulada com as demais lutas dos trabalhadores por todos os direitos fundamentais da cidadania, pela mudança do modelo econômico concentrador, pela mudança e controle das condições e relações de trabalho etc. É nesta direção que aponta o alerta de Apple:

Essas lutas locais nas escolas e agências do Estado precisam ser conectadas a lutas por justiça econômica e política levadas por outros grupos organizados, tais como trabalhadores nas fábricas e escritórios, mulheres que estão começando a se organizar em escritórios ou lojas, pais das minorias, e assim por diante. (1989, p.143, 145 e 183)

Os desafios para o ensino noturno estão postos e em aberto, mas seu enfrentamento e superação pressupõem a necessária e urgente superação do desconhecimento, pela escola, do *trabalho* e do *trabalhador* no aluno.

Referências bibliográficas

APPLE, M.W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M.G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 11-55: A escola possível é possível?

ARROYO, M.G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p.31-79.

ARROYO, M.G. *A universidade, o trabalhador e o ensino noturno*. Belo Horizonte: FAE: UFMG, 1990. mimeo.

CARVALHO, CP. de. Período noturno da escola pública: educação do jovem/adulto trabalhador? In: CONGRESSO Estadual de Educação: subsídios. São Paulo: APEOESP: AFUSE, 1991. p.6-7.

- CASTRO, R.P. *A escola como reprodutora do saber*. São Carlos: UFScar, 1988a. mimeo.
- CASTRO, R.P. *A questão do trabalho*. São Carlos: UFScar, 1988b. mimeo.
- CASTRO, R.P. *Formação de recursos humanos e organização no processo de trabalho*. São Carlos: UFScar, 1989. mimeo.
- DALE, R. A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 13-37, jan./jun. 1988.
- ENGUITA, M.F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.13, n.1, p.39-52, jan./jun. 1988.
- ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M.F., LEVIN, H.M. Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.11, n.35, p.93-114, abr. 1990.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERNANDES, F. A luta pela escola pública — perspectivas históricas. *Revista de Educação*, São Paulo, n.5, p. 18-23, 1990.
- IANNI, O. O processo econômico e o trabalhador livre. In: HOLLANDA, S.B. de (Org.). *História geral da civilização brasileira*: v.2 — O Brasil monárquico. São Paulo: DIFEL, 1972. p.297-319. cap.3: Reações e transações.

- LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p.193-211.
- MANACORDA, M.A. Depoimento. *Revista ANDE*, São Paulo, n.10, p.59-64, 1986.
- MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogia de nuestro tiempo*. Guerrero (México): USPUAG, [19_J.
- MANFREDI, S., SGUISSARDI, V., SIQUEIRA, M.C. di P. *Ensino noturno: educação e escolarização de jovens e adultos*. Brasília: INEP, 1989. mimeo.
- MARX, K. *O capital*, São Paulo: Abril, 1983. t.1, v.1.
- NOGUEIRA, M.A. Marx, o ensino e a cultura técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.9, n.28, p. 106-117, dez. 1987.
- NOSELLA, P. O ensino de 2^S grau. In: CONGRESSO estadual de educação: subsídios, São Paulo: APEOESP: AFUSE, abr. 1991. p.5-6.
- OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.35, p.9-59, abr. 1990.
- OLIVA, A.M. *Imagem da luta: 1905-1985*. São Bernardo do Campo: Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico, 1987.
- PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, M.L., ZIBAS, D. *Final de século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez: CLACSO: REDUC, 1990. p.95-122.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 36.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHAFF, A. *Asociedade informática*. São Paulo: UNESP: Brasiliense, 1990.

Recebido em 21 de novembro de 1991

Waldemar Sguissardi e Bruno Pucci, doutores em educação, são professores-adjuntos do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

This research supported by INEP and CNPq during 1989-1990, deals with learning quality of young workers that study at night. It covers the eighth grades of the elementary Schools of the municipality of São Carlos, in the State of São Paulo. It is an inquiry on democratization of public Schools, through this question: Why does nocturnal school disconsider labor as the determining component of this working-student profile? The article develops the concept of teaching/learning quality in general, and particularly emphasizes the educational challenges for workers in an accelerated qualification/unqualification/requalification process.

On présente un ensemble de réflexions provenant d'une recherche diagnostique appuyée par l'INEP et le CNPq, réalisée aux 8^{èmes} séries du leur degré des cours du soir, à la municipalité de São Carlos-SP, dans les années 1989 et 1990, recherche qui a eu comme sujet la qualité de l'enseignement pour les étudiants-ouvriers, comme condition de démocratisation de l'école publique. On fait des considérations sur le concept de "qualité d'enseignement" et sur les nouveaux défis pour l'école des ouvriers, représentés par le procès

de qualification/disqualification/réqualification de la force de travail, pour offrir des subsides à la réponse de la question: pourquoi l'école ignore la catégorie "travail" et la condition "d'ouvrier" chez l'étudiant?

Presenta un conjunto de reflexiones decurrentes de una investigación diagnóstica patrocinada por el INEP y por el CNPq, realizada junto a las octavas series nocturnas del 1-grado, del municipio de San Carlos-SP, en los años de 1989 y 1990, y que tuvo como tema la cuestión de la calidad de enseñanza para los alumnos y trabajadores como condición de la democratización de la escuela pública. Aborda consideraciones sobre el concepto de "calidad de enseñanza" y bajo los nuevos desafíos para la escuela de los trabajadores, representados por el actual proceso de calificación/descalificación/recalificación de la fuerza del trabajo, objetivando proporcionar subsidios para una respuesta a la cuestión: por qué la escuela ignora la categoría "trabajo" y la condición de "trabajador" en el alumno?

Rádio Educativa do Piauí: a Serviço de Quê e de Quem ?

Maria das Graças Targino

Antônio Teixeira de Barros

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Analisa a Rádio Educativa do Piauí (REPI) mediante o estudo de sua audiência, tipo de público-ouvinte, programação e conteúdo educativo e formas de falseamento da informação radiofônica, na perspectiva da Teoria Crítica, buscando, ainda, contextualizar a radiodifusão educativa no panorama da radiodifusão brasileira.

Introdução

Consensualmente, um país como o Brasil, cujos índices de analfabetismo são propalados a cada dia, necessita, com urgência, atingir níveis mínimos de instrução, de formação e de socialização, ainda que, tanto pela extensão continental e pelas peculiaridades regionais e estaduais, como pelos escassos recursos destinados à educação pelos governos, enfrente sérias restrições para a execução dessa tarefa, de forma direta. Neste sentido, o rádio surge como o elemento mais acessível e de maior amplitude. E o rádio educativo, visualizado como meio que veicula, fundamentalmente, conteúdos práticos para a vida das pessoas, possibilitando-lhes o conhecimento e a transformação do mundo, se

Este trabalho contou com a colaboração das seguintes pessoas: Ana Cristina de Souza Batista, Catmem Cilene Teixeira, e Maria Aparecida Oliveira, na coleta de dados; Maria do Rosário Teixeira de Barros, na gravação dos programas, e Tony, na confecção de tabelas e gráficos.

fortalece, então, como fulcro no processo desenvolvimentista do País, dos Estados e dos municípios.

Assim, a Rádio Educativa do Piauí (REPI), emissora do governo do Estado, ocupa ou deveria ocupar um espaço significativo no panorama da radiofonia piauiense. Avaliar sua atuação significa avaliar seu papel na radiodifusão educativa. O caráter educativo, aqui, não se confunde com acúmulo de conhecimentos inúteis, nem com educação formal. A fonte principal de conhecimento é o próprio povo e a participação popular não é apenas engodo para ganhar audiência, mas a razão de ser da emissora. O objetivo principal do rádio educativo, como diz Vigil (1986), não é domesticar nem manipular o povo, mas aumentar seu nível de conscientização e fortalecer suas organizações.

Nesse contexto e compreendendo a audiência como o conjunto de pessoas que, em dado momento, ouvem uma emissão de rádio ou assistem a um programa de televisão, este trabalho objetiva identificar o índice de audiência da REPI, a fim de estimá-lo, quantitativamente, no perímetro urbano — bairros adjacentes, centro, periferia — de Teresina, no Estado do Piauí, bem como caracterizar seu público, sob diferentes aspectos. Pretende, ainda, apontar os programas de maior receptividade e os motivos que concorrem para isso; avaliar o conteúdo educativo da programação e analisar as formas de falseamento ou encobrimento das notícias.

Um estudo de audiência da REPI justifica-se pela suposição de que, por seu vínculo estatal, está ela propensa a uma maior incidência de manipulação do conteúdo das mensagens veiculadas de que trata Marcondes Filho (1989). Por outro lado, registra-se a carência de trabalhos científicos sobre a audiência de emissoras de rádio no Piauí, o que pode fazer com que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídios à elaboração de futuros trabalhos ou atuem como diagnóstico aos administradores da REPI, favorecendo a interveniência da universidade em temas de interesse comunitário.

Visando à consecução dos objetivos propostos, de início apresentam-se informações sobre o rádio em geral e o rádio educativo, em particular,

abordando-se, em seguida, as formas de falseamento da informação. Seguem o detalhamento do material e dos métodos empregados e a discussão dos resultados. Ao final, estão as conclusões, complementadas por recomendações e a bibliografia consultada.

Rádio

FUNÇÕES E PRINCÍPIOS

Na opinião da Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação (1983), em todas as regiões do mundo, o rádio é o meio de comunicação social mais difundido, ainda que, não comprovadamente, o mais poderoso. Nenhum outro alcança um número tão grande de pessoas, visando à informação, ao ensino e ao entretenimento. Em 1983, estimava-se em um bilhão o número de receptores de rádio no mundo inteiro, o que corresponde à média de um para quatro pessoas.

No Brasil, com 30.702.633 analfabetos (21,01% da população), se a grande maioria não desenvolveu o hábito de leitura, 70% da população rural ouve rádio e, na zona urbana, este índice chega a 95% (Ortriwano, 1985). Para esse autor, o Brasil segue os Estados Unidos e ocupa o segundo lugar no âmbito mundial, quanto ao número de emissoras instaladas. O Piauí, reconhecidamente um Estado carente, representa um bom exemplo: possui 47 estações de rádio, 37 no interior e 10 em Teresina (Fundação IBGE, 1991).

No entanto, mais importante que quantificar é discutir, até que ponto, superando as barreiras da leitura e da escrita, apoiado, fundamentalmente, na oralidade, o rádio tem colaborado na formação dos indivíduos, ainda que estes possuam pouca ou nenhuma instrução formal. Para Lage (1987), a oralidade da linguagem radiofônica constitui herança da retórica medieval, quando as informações disponíveis ao povo vinham sob a forma de decretos, proclamações, exortações e sermões. Prado (1989) ressalta que além dessa capacidade de se comunicar com um público

heterogêneo e dispensar uma formação específica para a decodificação das mensagens, o rádio possibilita, por meio de reportagens, entrevistas, mesas-redondas etc, o aprofundamento e a reflexão das questões sociais.

Fontecilla (1983) identifica e desdobra as funções básicas do rádio:

- a) função informativa — a informação como um dos elementos que permite ao homem ajustar-se ao mundo exterior, de forma legítima e coerente, conquistando o status de cidadão. As mensagens informativas agrupam-se em quatro áreas:
 - área jornalística — emissão de notícias — fatos que têm interesse social, nos níveis local, regional, nacional e internacional;
 - área publicitária — divulgação de produtos e serviços de interesse público;
 - área utilitária ou de serviços — transmissão de avisos, recados, pedidos, ainda que de interesse restrito a grupos ou indivíduos;
 - área documentária — narração de temas específicos no contexto da atualidade;
- b) função educativa — a educação como instrumento que propicia às massas populares desvendar a realidade objetiva, transformando-a quanto mais se "inserirem nela criticamente" (Freire, 1988). As mensagens educativas dividem-se em quatro áreas:
 - área documentária — com forma de apresentação similar à informativa, pretende, além de informar, contribuir para a instrução formal, explorando temas relacionados com a cultura em geral e com a vida cotidiana;
 - área cultural — transmissão dos valores culturais, visando à formação pessoal e social do público-ouvinte;
 - área de ensino extra-escolar — programação extracurricular em extensão agrícola, ecologia, educação sanitária, sindicalismo e política;
 - área instrucional — divulgação de programas segundo o sistema oficial de ensino;
- c) função recreativa — considera o lazer essencial à vida das pessoas, ao reduzir suas tensões e o stress diários. Tal função desmembra-se em:

-área musical — difusão de músicas de vários tipos, programas de auditório, festivais de música etc;

-área novelística — apresentação de novelas, poesias, contos etc;

-área humorística — transmissão de comédias, piadas, festas, jogos.

Consciente do papel relevante que o rádio pode desempenhar, ao assumir, integralmente, essas funções, Porchat (1989) acentua que a transmissão radiofônica exige uma linguagem "correta, nítida, simples, rica, repetitiva, forte, concisa, invocativa e agradável".

Fontecilla (1983) sintetiza esses princípios da linguagem radiofônica:

A redundância, repetição sistemática e estratégica das informações, busca amenizar a fugacidade intrínseca a qualquer forma de linguagem oral e vencer a "concorrência" dos elementos ambientais externos, tais como ruídos, falas e gritos.

A linguagem direta, em que se privilegia a estrutura própria da linguagem coloquial — sujeito, predicado e complemento —, pretende facilitar a assimilação das mensagens, pois, sem dúvida, é de maior compreensão.

Quanto ao uso correto da pontuação (o uso da vírgula e do ponto), as regras gramaticais de pontuação nem sempre se aplicam à radiofonia, devido ao efeito dos silêncios, pausas e prolongamentos dos sons. No caso da vírgula, evita-se a intercalação de frases, pois isto causa distanciamento sonoro do sujeito ou agente da mensagem. O ponto serve para separar as idéias, o que dá agilidade ao texto e facilita a percepção. Em muitos casos, nos scripts, usa-se o ponto em vez da vírgula, para maior clareza, força e ritmo, o que já funciona como estímulo à audição.

A motivação/antecipação consiste em manter a atenção do ouvinte, antecipando-lhe alguns dos elementos que serão transmitidos. Essa antecipação, no entanto, deve ser estratégica, pois se tudo for antecipado, sem criar expectativas, obtém-se o efeito contrário, cerceando a motivação.

RÁDIO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

No Brasil, é indiscutível a importância do rádio na história da imprensa.

Na década de 20, foi ele o principal veículo de propagação de informações. Autores como Ortriwano (1985) expõem, detalhadamente, as transformações que o rádio sofre, a partir da Revolução de 30. A forte centralização do poder executivo, exercido por Getúlio Vargas, e o desenvolvimento do comércio e da indústria favorecem a expansão da radiodifusão. O rádio se impõe como elemento de grande importância política. Veicula propagandas ideológicas, como na Revolução Constitucionalista de 1932. Oferece programas políticos. O governo federal cria o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), mais tarde Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criando, então, a "Voz do Brasil". A implantação da Rádio Nacional, em 1940, consolida esse projeto de sustentação política e se impõe como modelo para a radiofonia de então.

Mas o rádio também se impõe como elemento de importância econômica, estimulando o consumo e, como decorrência, a indústria e o comércio. O uso crescente de comerciais (os "reclames") concorrem para transformar o rádio de instrumento erudito, educativo e cultural em força popular, com ênfase no lazer, surgindo, em 1935, o primeiro programa de auditório, na Rádio Kosmos, em São Paulo. Lopes (1990) afirma que foi o rádio, ao lado do cinema, o meio que, nesse período, possibilitou às classes populares as primeiras vivências cotidianas da nação, difundindo a experiência cultural simultaneamente partilhada por nordestinos, nortistas e sulistas.

O rádio chega nos anos 40, a denominada "época de ouro", estruturado como empresa. As emissoras concorrem entre si por maior audiência e maior faturamento, favorecendo a criação do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE). É a década da primeira radionovela. É o início da especialização do rádio em campos específicos, como os esportes. É o fortalecimento do radiojornalismo como atividade mais estruturada: o "Repórter Esso", na Rádio Nacional, impera por 27 anos, como "testemunha ocular da história".

A "época de ouro" termina com o surgimento da televisão brasileira, que recruta do rádio profissionais, quadros, idéias e a publicidade. Mas

é a eletrônica que permite ao rádio reagir. O transistor possibilita o uso do rádio em qualquer lugar e a qualquer hora, bem como incentiva uma comunicação mais ágil, menos onerosa, em substituição às produções caras, com grandes equipes técnicas. Acentuam-se, então, nos anos 50, a produção de programas especializados e o radiojornalismo.

Na década de 60, os serviços de utilidade pública e a programação "música, exclusivamente música" tomam impulso. É a época das primeiras emissoras em frequência modulada (FM), que na década de 70 se expandem, mantendo, sempre, o gênero musical. Ao lado dessa tendência, intensificam-se as reportagens de rua, visando resgatar a relação dialógica rádio-ouvinte. A propensão à especialização cresce em busca de audiência nos diversos segmentos sociais, por meio de emissões heteróclitas para as várias faixas etárias, em diferentes horários. Ainda nos anos 70, surgem as agências de produção radiofônica, registrando-se uma forte inclinação para a formação de redes e a regionalização da grade de programas.

Na verdade, essas últimas décadas do rádio brasileiro são marcadas pela evolução dos meios eletrônicos: o disco laser; a transmissão por ondas médias com som estéreo; os sistemas de comunicação por satélite em transmissões radiofônicas nacionais e internacionais. São esses aperfeiçoamentos tecnológicos que têm possibilitado à radiofonia continuar sendo o sistema de distribuição de mensagens mais amplo, rápido e econômico de que dispõe a sociedade. Se a atualidade e a rapidez da difusão são essenciais ao processo de transferência da informação, os elementos precípuos da tecnologia radiofônica — simultaneidade e instantaneidade — são básicos para esse processo. Prado (1989) lembra que a televisão, com características similares, demanda o deslocamento de equipes técnicas que devem atender à simultaneidade e à instantaneidade, o que faz com que o rádio continue como o meio mais rápido.

Rádio Educativo

BREVE HISTÓRICO

O sistema de rádio educativo é resultado das experiências em teleducação — educação mais comunicação de massa — iniciadas na Europa e nos Estados Unidos, no começo deste século, com os primeiros estudos por correspondência, para melhor qualificação profissional. Utilizado, de início, dentro da escola, como apoio à instrução formal, somente na década de 40, no Canadá, é que o rádio se impõe como veículo de educação a distância, com o "rádio-fórum", direcionado a comunidades rurais.

De acordo com Siqueira, Freitas e Haddad (1989, p.359), o final dos anos 60 marca o auge da teleducação como "proposta redentora de 'carências educacionais'" para nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, ainda que autores como Bordenave (1987) declarem que a teleducação brasileira se inicia em 1923, com a ação pioneira de Roquette Pinto. Este, ao lado de Henrique Morize e de outros membros da Academia Brasileira de Ciências, funda a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, doada, depois, ao governo federal.

Ainda no Brasil, a exemplo do que ocorreu na Colômbia, em Sutatenza, onde foi criada, por iniciativa do padre Joaquim Salcedo, em 1947, a primeira escola radiofônica da América Latina, a Igreja Católica adere à teleducação, instituindo, no final da década de 50 e início da década de 60, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o "Movimento Brasileiro de Educação de Base (MEB)", primeira experiência de radiodifusão educativa a serviço da educação popular, sobretudo, no Nordeste, Norte e Centro-Oeste, com a alfabetização, segundo Bordenave (1987), de quase meio milhão de camponeses, entre 1962 e 1964.

Ao lado do MEB, várias instituições surgem no País, ainda na década de 60, com o objetivo comum de prestar assistência educacional através de sistemas radioeducativos e teleducativos, como a Fundação Educacional Padre Landell de Moura, em Porto Alegre-RS, de caráter privado, e a

Fundação Padre Anchieta, também de direito privado, ainda que vinculada à Casa Civil do Governo do Estado de São Paulo, em São Paulo-SP. No Nordeste, surge o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, fundação de direito privado ligada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, em Salvador-BA.

No âmbito federal, independente de iniciativas isoladas, o estágio seguinte foi a utilização do rádio no ensino supletivo, formalizada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do Parecem⁹ 699/72, do Conselho Federal de Educação, minuciosamente analisados por Horta (1983).

' De fato, tanto no ensino supletivo como em outras esferas, tanto no País, como em todas as demais nações da América Latina, o sistema de rádio educativo se expande. Essa expansão conduz à fundação da Associação Latino-Americana de Educação Radiofônica (ALER), com sede em Quito, Equador. A ALER congrega cerca de 47 instituições de 21 países com um público estimado em 2 milhões de pessoas.

Entretanto, em termos nacionais, a eficiência dos veículos de teleducação sempre foi questionada por educadores e pesquisadores. Em uma avaliação do ensino supletivo através da radiodifusão, Siqueira, Freitas e Haddad (1989, p.361) afirmam que a análise da história da teleducação brasileira "evidencia uma ausência de coerência, coordenação e unificação" por parte do governo federal. Este cria, entre 1971 e 1981, seis instituições responsáveis pela teleducação, em nível nacional, todas subordinadas ao então Ministério da Educação e Cultura. São siglas diferentes para atribuições similares ou convergentes, o que gera conflitos, indefinição, não execução de planos ou questões insolúveis, como a que envolveu o cumprimento da Portaria Interministerial MEC/Minicom nº 408/70, que determinava a transmissão gratuita de programas educativos nas emissoras comerciais de rádio e televisão, em cinco horas semanais. São denominações e siglas, como: Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), responsável pelo Projeto Minerva (1972 a 1981), um dos projetos de suplência de maior repercussão; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE); Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); Departamento de Aplicações Tecnológicas (DAT);

Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT) e FUNTEVÊ, que, mesmo mantendo a denominação de Fundação Centro-Brasileiro de Televisão Educativa, incorpora o SRE e a SEAT. Em 1988, a FUNTEVÊ é transferida do MEC para a Casa Civil da Presidência da República. A instalação da Empresa Brasileira de Radiodifusão (Radiobrás), no âmbito do então Ministério das Comunicações, gera conflito entre os dois ministérios, pelo controle das emissoras de rádio educativo.

Em face das reformas administrativas impostas pelo governo do Presidente Fernando Collor de Melo, com a extinção e a incorporação de ministérios e de órgãos, no âmbito da radiodifusão educativa, a FUNTEVÊ foi transformada na Fundação Roquette Pinto e, de novo, vinculada ao MEC. Implementada com a finalidade básica de desenvolver atividades teleducativas no País, de forma articulada, essa fundação coordena o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), institucionalizado em 1982, reunindo todas as emissoras de rádio e de televisão educativos. Além dos programas de ensino de 1^o e 2^o graus, de caráter supletivo ou não, a Fundação Roquette Pinto mantém uma programação diversificada: programas na TV e no rádio para idosos, programas para acompanhamento da vida universitária, como o "Universidade Aberta" e "Qualificação Profissional", integrando 235 programas de rádio e televisão com o respectivo material didático, a fim de qualificar professores leigos para o 1^o grau.

É oportuno lembrar que a instabilidade governamental tem incentivado o avanço do setor privado na teleducação. Destacam-se as investidas da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Hoescht. No caso da primeira, há ênfase para o setor televisivo, ainda que se beneficie, também, dos cursos de suplência veiculados pelas rádios estatais, que adotam o material didático preparado pela Fundação Roberto Marinho para a televisão (Siqueira, Freitas, Haddad, 1987).

Existem ainda emissoras católicas e evangélicas que, em geral, destinam espaço de sua programação para emissões que, segundo Vigil (1986) e Fontecilla (1983), podem ser consideradas educativas. Um exemplo é a Rádio Pioneira de Teresina, emissora da Arquidiocese de Teresina, que

veicula programas como o "Revista Sindical", produzido diariamente pelo Centro Piauiense de Ação Cultural; o "Chama Cultural", produzido pela Fundação Cultural Monsenhor Chaves e levado ao ar todos os sábados, e o "Boca da Noite", também aos sábados, em horário cedido à Pastoral da Juventude.

Ademais, considerando-se a educação, no conceito amplo antes citado (Freire, 1988), vê-se que dentre os cinco programas educativos de rádio mais difundidos em território nacional "C&T"; "SBPC no Rádio"; "Noticioso de C&T"; "UnB na Cultura" e "Uma Janela Para o Mundo", quatro são produzidos por universidades, como a Universidade de São Paulo e a Universidade de Brasília, e apenas um pertence à rede privada. Isto representa, em uma história com tantas siglas e tantas incertezas, a contribuição das instituições de ensino superior para os sistemas radioeducativos, ao mesmo tempo que justifica a pergunta: Rádio educativo — a serviço de quê e de quem?

CONCEITO E FUNÇÕES

Teleducação significa, basicamente, processo educativo que ocorre a distância, ou seja, a distinção entre a teleducação e os demais processos educativos é o meio utilizado. Como ressalta Horta (1973), o rádio deve ser visualizado por aqueles que o utilizam em educação como um meio dentre outros, que, integrado ou não aos demais, está a serviço do indivíduo, sujeito e objeto de todo processo educacional. Em linha similar de pensamento, Vigil (1986) conceitua rádio educativo como o meio que veicula conteúdos práticos para a vida das pessoas, possibilitando que estas conheçam o mundo, a fim de transformá-lo, na concepção de educação de Freire (1988).

Para Fontecilla (1983, p.9), a radiodifusão educativa se situa como "um meio de desenvolver a participação, a organização comunitária etc, dentro de uma nova perspectiva qual seja a de que o futuro da educação está profundamente unido ao futuro social de um povo". O autor inclui, neste conceito, qualquer ação que vise à formação, à capacitação, à

evangelização e ao desenvolvimento dos indivíduos, o que permite incluir, no rol de programas educativos, tanto emissões de rádios católicas e evangélicas como as demais que visem, explicitamente, à formação do cidadão.

A partir do exposto, infere-se que as funções do rádio educativo são idênticas às do rádio em geral, com ênfase na função educativa, conforme detalhamento precedente. A UNESCO concebe esta função como suporte dos meios de comunicação, inclusive dos veículos comerciais, ainda que, na prática, se perceba que estes estão submetidos a critérios e interesses de natureza política e econômica, responsáveis, muitas vezes, por uma censura interna, velada ou declarada...

Nessa concepção, as emissoras de rádio educativo têm por finalidade básica promover emissões de conteúdo acentuadamente educativo, seja na linha formal ou não-formal. A teleducação formal se dá, de modo sistemático e propedêutico, valorizando a avaliação e objetivando a obtenção de títulos, diplomas ou certificados. A teleducação informal (mais recomendada pela ALER, por seu caráter descontraído e "leve", o que favorece a assimilação) tem conteúdos programáticos mais amplos, menor controle de objetivos e nenhuma exigência de títulos.

Assim, é incontestável que a teleducação, como força educativa, pode suprir lacunas não preenchidas pela escola, sobretudo nas nações e regiões menos favorecidas, onde as informações técnicas, as informações de aplicação imediata e as informações direcionadas a grupos profissionais, raciais, etários, religiosos são prementes. Porém, se seu poder concorre para reduzir o particularismo das comunidades, pode, também, agir em sentido contrário, massificando as culturas, fortalecendo os estereótipos e relegando a um plano inferior os valores genuínos. Esta assertiva justifica as vantagens e desvantagens da teleducação, relacionadas por Bordenave (1987) e por Siqueira, Freitas, Haddad (1989):

a) *Vantagens*

- envolvimento de poucos educadores e comunicadores;
- possibilidade de alcance a um grande número de pessoas dispersas geograficamente, independente das características individuais;

facilidade ao telealuno de estudar só ou em grupo, em casa ou em qualquer outro lugar;
adaptação ao ritmo de cada aluno, ou seja, respeito às diferenças individuais;
redução do custo de capacitação por telealuno — economia de transporte, alojamento e alimentação;
estímulo ao autodidatismo, mitigando a dependência do aluno ao professor;
complementação ao ensino formal.

b) *desvantagens*

alto índice de evasão, no caso da teleducação formal, diante da inexistência de um acompanhamento sistemático aos estudantes;
falta de hábito de autodidaxia, na realidade nacional;
massificação dos conteúdos, mesmo em se tratando de públicos heterogêneos;
dificuldade para desenvolver a participação ativa dos ouvintes na geração de conhecimento e de uma consciência crítica.

RÁDIO EDUCATIVA DO PIAUÍ (REPI): IDENTIFICAÇÃO

Confirmando a falta de organização da memória das instituições brasileiras e piauienses, em particular, apesar do esforço dos autores no sentido de reconstituírem a evolução histórica da REPI, mediante consulta a documentos e pessoas, os dados obtidos não favorecem uma avaliação profunda e consistente. Sabe-se que a Rádio Educativa do Piauí (REPI), emissora do governo do Estado, estreou no dia 2 de dezembro de 1988, com o nome de Rádio Antares, denominação que constitui uma homenagem à estrela representativa do Piauí na Bandeira Nacional.

A inauguração marcou a extinção do Centro de Teleducação (CETEL), criado em maio de 1986, pelo então governador Hugo Napoleão, e tendo como integrante único o Canal 2 de Televisão. Em substituição, o governador Alberto Silva criou a Fundação Antares, englobando a Rádio e a TV Antares.

Ainda no primeiro ano de funcionamento, a emissora passou a operar com 10kw de potência (inicialmente, de 1kw), durante 24 horas (a duração inicial era de 9 horas), atingindo um raio médio de 500km, abrangendo todo o Piauí e cidades fronteiriças do Maranhão e do Ceará, ainda que não se tenha informações precisas na identificação desses municípios. Atualmente, mesmo no ar por 24 horas, a emissora opera com 1kw de potência, atingindo somente Teresina e cidades vizinhas.

Em 1991, com o início do governo Freitas Neto, a REPI mudou sua identidade. Foi extinta a Fundação Antares, "ressuscitado" o CETEL e restaurado o vínculo com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Piauí (FADEP). Quando do início desta pesquisa, a REPI mantinha uma grade de 25 programas locais, grade formalmente mantida, embora se saiba da criação de novos programas, sem a devida identificação do público-alvo. Verifica-se um aumento de programação informativa, com o radiojornalismo se expandindo de uma hora e quinze minutos para duas horas e trinta minutos, diárias.

Quanto à situação de recursos — ainda que de forma sucinta, pela precariedade de dados —, a REPI pode ser assim descrita:

Recursos humanos — a REPI faz parte do CETEL, que incorpora a Rádio e a TV Educativas, com um total de 159 funcionários, dos quais apenas 36 prestam serviço à Rádio. Tomando por base os dispositivos da legislação do radialista — Lei n^o 6.615, de 16 de dezembro de 1978, regulamentada pelos decretos n^{os} 84.134, de 30 de outubro de 1979, e 94.447, de 16 de dezembro de 1987, são considerados radialistas ou trabalhadores em emissoras de radiodifusão, como denomina o sindicato da categoria, independente das funções desempenhadas. Assim, paradoxalmente, indivíduos que desempenham atividades diversificadas, como camareiro, costureiro, cabeleireiro, carpinteiro, cortineiro-estofador etc, constantes do Quadro Anexo ao Decreto n^o 84.134, são considerados como radialistas. (Movimento Nacional dos Radialistas, 1991).

Recursos financeiros — por sua própria vinculação, a REPI é mantida financeiramente pelo governo do Estado, o que tornou inviável a

identificação exata dos recursos destinados à REPI pela FADEP, visto que não se constitui em unidade orçamentária.

Recursos materiais — Quanto à sua estrutura física, a REPI possui prédio próprio — situado na Avenida Valter Alencar, nº 2021, Bairro Monte Castelo, CEP 64.065, Teresina-PI, Fone: (086) 223-8595. Dispõe dos seguintes equipamentos: torre de transmissão, com um transmissor de 1KW; "Lynk", emissor de sinal sonoro; equalizador, que garante a qualidade do som; compressor de áudio, que fixa o áudio em determinado volume, e estúdios de "ar" e de gravação, com mesas de áudio, de 8 e 4 canais, respectivamente.

Formas de falseamento da informação no rádio

A manipulação da informação como "consciente intervenção técnica" (Enzensberger, 1978, p.67), na prática jornalística, passou a ser efetivada com maior intensidade a partir da inversão da base original da imprensa (Habermas, 1985), no início do século XIX, em face do estabelecimento do Estado de Direito Burguês, com a legalização da difusão pública da informação, tendo em vista o avanço das técnicas de produção econômica do sistema capitalista. Esta inversão corresponde à transformação de instituições privadas em públicas, ou seja, a esfera privada da imprensa torna-se pública, devido à instituição legal do mecanismo das "concessões" pelo Estado.

Todos esses aspectos foram objeto de estudo da Teoria Crítica iniciada com a Escola de Frankfurt, que envolvia a análise da problemática dos anos 30: a crise da democracia liberal burguesa, a ascensão do fascismo, a regressão do movimento socialista na Europa e o avanço da sociedade de consumo nos Estados Unidos. Para Lopes (1990, p.49), na perspectiva frankfurtiana, a sociedade e a cultura são o resultado da associação entre o capital e o progresso técnico, sendo que o capital passa a produzir uma satisfação "guiada" das necessidades materiais, transformando o homem em objeto de administração. Foram os frankfurtianos, mais precisamente

Walter Benjamin, que desenvolveram o conceito de "Indústria Cultural", fundamentado no binômio cultura erudita-cultura de massa, retratando as mudanças ocorridas na organização da cultura na sociedade moderna.

Apesar das críticas à Teoria Crítica (Baudrillard, 1985, Silva, 1985), estudos recentes, baseados nessa teoria, apontam formas de manipulação da informação, caracterizando-a como "produção de segunda natureza", ou seja, artificializada. Nessa perspectiva, a notícia, por exemplo, é considerada mera mercadoria, além de veículo ideológico e agente político (Marcondes Filho, 1989). Em 1983, a Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação aponta várias "lacunas e deformações" existentes no sistema de comunicação das sociedades contemporâneas. Dentre elas, destaca a deformação do conteúdo, por meio de espetacularização, da fragmentação, do conteúdo negativo, das inexatidões e falsificações e da interpretação parcial. Marcondes Filho denomina tal processo de "falseamento ou encobrimento" da informação, categorizando-o, na imprensa escrita e falada, em três formas: a visão fragmentada e personalizada dos processos sociais; o uso da técnica e da lingüística; a política do destaque e da supressão de informações.

Quando do processo de alienação do trabalho, em que ocorre uma ruptura entre o homem e o produto de sua atividade, percebe-se que a fragmentação é a forma de disposição do mundo na perspectiva burguesa, responsável por mentalidades que percebem o contexto social sem nenhum fio ordenador. A fragmentação noticiosa é uma "decorrência natural", em que a notícia aparece dissociada do seu contexto, como um dado solto, com ênfase para aspectos como o sensacional e a aparência, em detrimento de outros. Logo, a redução da História em fragmentos desconexos é uma técnica manipuladora utilizada por radialistas, jornalistas, historiadores, sociólogos etc, que impede a sociedade de assimilar o conjunto dos processos sociais e de discernir quem detém as rédeas desses processos e para que direção a conduzem.

A personalização dos fatos sociais e jornalísticos está no núcleo da explicação histórica burguesa, em que a História surge como responsabilidade não das classes sociais, mas de indivíduos, que ora

aparecem como super-heróis, ora como bodes expiatórios, dependendo dos interesses políticos e econômicos dominantes.

Os meios de comunicação de massa (MCM) ao utilizarem formas lingüísticas em que predominam o tom oficial e as formulações anônimas do tipo "fontes bem informadas", "porta-voz oficial", tentam transmitir, independente do grau de veracidade, mensagens neutras e "acima de qualquer suspeita". Também o uso de termos técnicos, gráficos, tabelas e de outros recursos que dificultem a compreensão dos conteúdos (um bom exemplo foi o lançamento do "Plano Collor" pelo governo federal) são elementos representativos do processo de manipulação.

Ainda segundo Marcondes Filho (1989), se as formas anteriores de distorção estão ou podem estar presentes no discurso geral dominante da sociedade, a política do destaque e da supressão da informação é peculiar a radialistas e jornalistas, através do ato consciente de deturpar os fatos históricos e sociais. Diante de interesses empresariais, os MCMs extraem da realidade o que lhes convém, redimensionando-a sob um prisma artificial e ludibriador.

Em síntese, entre a ocorrência de um fato e a sua apresentação ao público via MCM, existem várias modalidades de intervenções técnicas que alteram tanto o caráter como o efeito da informação. No entanto, se para Enzensberger (1978) toda e qualquer utilização dos meios pressupõe uma manipulação — e a questão não é se os MCMs são manipulados ou não, mas quem a faz —, para Marcondes Filho (1989), nem todas as formas de falseamento se dão, necessariamente, de forma intencional. Fazem parte das formas jornalísticas de interpretar e forjar o real, através da adaptação ideológica, da estruturação da informação com fins de valorização e de interesse de classes, ou seja, integram a lógica de mercado que rege a produção simbólica nas sociedades capitalistas contemporâneas.

No caso específico do rádio, este, como veículo que conquistou grandes índices de aceitação popular no mundo inteiro, tornou-se alvo de manipulação política e ideológica desde o sucesso obtido por Goebbels, na propaganda do nazismo e, em termos de Brasil, como mencionado,

desde a Revolução de 1930. O falseamento da informação no rádio é facilitado, visto seu amplo poder de penetração, sobretudo entre a população de baixa renda, desprovida de mecanismos críticos para julgar e refutar as mensagens manipuladas e manipulatórias. As próprias características do rádio como veículo essencialmente sonoro, que utiliza recursos da linguagem coloquial, elemento marcante da cultura dos setores rurais e das periferias urbanas, facilitam o ato de "falsear" ou "encobrir" as informações, obtendo aceitação e assimilação por parte da maioria dos ouvintes.

Por outro lado, as formas jornalísticas de interpretar e forjar o real não são exclusivas de veículos privados ou estatais, mas estes últimos são mais propícios, pois, geralmente, funcionam como "porta-vozes" oficiais do governo, o que determina a presença constante de formas de pensamento censurado, dissimuladamente ou não, sobretudo a personalização, utilizada para proporcionar efeito positivo aos atos do governo e levar à execração pública seus opositores. Assim, as emissoras estatais, ditas "educativas" ou não, utilizam ou tendem a utilizar todo esse potencial "comunicativo" do veículo rádio. Como decorrência, no caso da REPI, o risco de presença de formas de pensamento censurado é, aparentemente, maior, o que pode influir, de forma decisiva, em sua audiência, tanto no aspecto quantitativo, como no que tange à delimitação do perfil de seu público.

Metodologia

POPULAÇÃO E AMOSTRA

O município de Teresina-PI, com 1.809km², possui uma população estimada em 596.191 habitantes, distribuídos, geograficamente, nas zonas urbana e rural, sendo que, aproximadamente, 95% se concentram no perímetro urbano (Fundação IBGE, 1991).

A partir da concepção generalizada de que pesquisas deste porte demandam amostras, e em face da natureza do estudo, optou-se pela

amostra não probabilística por fácil acesso ou amostragem de conveniência (Berquo, 1980), em que o critério para a seleção das unidades amostrais é a facilidade de acesso a esses elementos. A amostragem foi composta de 150 pessoas residentes em Teresina e representativas, equitativamente, dos setores do perímetro urbano — bairros adjacentes, centro e periferia.

Dentre os entrevistados, 53,33 % eram do sexo masculino e 46,67 %, do sexo feminino. A idade variou entre 10 e 64 anos, prevalecendo a faixa etária de 20 a 29 anos em 38,67% dos informantes, seguida da faixa de 15 a 19 anos, em 26%, registrando-se coincidência de 11,33 % para as idades abaixo de 15 anos e, para o intervalo de 30 a 39 anos, 9,34% dos pesquisados tinham entre 40 e 49 anos e 3,33% mais de 50 anos.

A caracterização da amostra em todos os seus itens está representada nas tabelas de 1 a 8 a seguir.

Tabela 1 — Idade

Idade (anos)	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Abaixo de 15	1	6,67	0	0,0	6	18,18	7	11,48
De 15 a 19	3	20,00	3	23,08	11	33,33	17	27,87
De 20 a 29	8	53,33	8	61,54	9	27,27	25	40,98
De 30 a 39	2	13,33	2	15,38	3	9,09	7	11,48
De 40 a 49	1	6,67	0	0,00	3	9,09	4	6,56
Mais de 50	0	0,00	0	0,00	1	3,03	1	1,64
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

Tabela 2 — Sexo

Sexo	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	9	60,00	8	61,54	13	39,39	30	49,18
Feminino	6	40,00	5	38,46	20	60,61	31	50,82
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

Tabela 3 — Nível de Escolaridade

Escolaridade	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ² Grau Incomp.	7	46,67	0	0,00	17	51,52	24	39,34
1 ^a Grau Comp.	1	6,67	0	0,00	3	9,09	4	6,56
2 ^a Grau Incomp.	2	13,33	1	7,69	1	3,03	4	6,56
2 ^a Grau Comp.	1	6,67	5	38,46	5	15,15	11	18,03
3 ^a Grau Incomp.	3	20,00	3	23,08	5	15,15	11	18,03
3 ^a Grau Comp./ Pós-Graduação	1	6,67	4	30,77	2	6,06	7	11,48
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

Tabela 4 — Renda Mensal Familiar

Renda Familiar (Salário Mínimo)	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 1	4	26,67	1	7,69	19	57,58	24	39,34
De 2 a 5	9	60,00	8	61,54	4	12,12	21	34,43
De 6 a 20	1	6,67	3	23,08	3	9,09	7	11,48
Renda Omitida	1	6,67	1	7,69	7	21,21	9	14,75
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

Tabela 5 — Estado Civil

Estado Civil	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Solteiro	10	66,67	13	100,00	23	69,70	46	75,41
Casado	4	26,67	0	0,00	9	27,27	13	21,31
Separado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Viúvo	1	6,67	0	0,00	0	0,00	1	1,64
Amasiado	0	0,00	0	0,00	1	3,03	1	1,64
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

Tabela 6 — Profissão

Profissão	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estudante	4	26,67	1	7,69	16	48,48	21	34,43
Func. Público	1	6,67	3	23,08	4	12,12	8	13,11
Professor	0	0,00	2	15,38	3	9,09	5	8,20
Jornalista/ Radialista	3	20,00	3	23,08	3	9,09	9	14,75
Comerciário	1	6,67	1	7,69	1	3,03	3	4,92
Doméstica	1	6,67	0	0,00	3	9,09	4	6,56
Comerciante	0	0,00	0	0,00	3	9,09	3	4,92
Outras Profissões (*)	5	33,33	3	23,08	0	0,00	8	13,11
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

* Profissões com 1 ou 2 pontos cada uma.

Tabela 7 — Religião

Religião	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Catolicismo	13	86,67	7	53,85	29	87,88	49	80,33
Judaísmo	1	6,67	0	0,00	0	0,00	1	1,64
Protestantismo	0	0,00	2	15,38	1	3,03	3	4,92
Espiritismo	0	0,00	1	7,69	0	0,00	1	1,64
Nenhuma	0	0,00	2	15,38	3	9,09	5	8,20
Sem Resposta	1	6,67	1	7,69	0	0,00	2	3,28
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

Tabela 8 — Afinidade Política

Idade (anos)	Bairros Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
PT	1	6,67	1	7,69	4	12,12	6	9,84
PMDB	0	0,00	1	7,69	0	0,00	1	1,64
PFL	1	6,67	0	0,00	5	15,15	6	9,84
PSDB	1	6,67	0	0,00	0	0,00	1	1,64
PCB	1	6,67	1	7,69	0	0,00	2	3,28
PH	1	6,67	1	7,69	0	0,00	2	3,28
Nenhuma	2	13,33	0	0,00	10	30,30	12	19,67
Sem Resposta	8	53,33	9	69,23	14	42,42	31	50,82
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	0,00

MATERIAL E PROCEDIMENTOS

Quando da coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevista semi-estruturada, com a incorporação de questões dos tipos aberta, fechada e mista (Anexo). A parte inicial do roteiro se referia à identificação do entrevistado. A segunda parte, com 10 itens, envolvia a frequência e os motivos da audiência; os programas preferidos e as causas da preferência; opinião sobre a programação da REPI; circunstâncias de audição; existência e formas de participação na programação; tempo médio de audiência por dia; grau de credibilidade nas notícias veiculadas e conhecimento do caráter estatal da emissora.

Sob a responsabilidade dos autores, a efetivação da entrevista, inclusive o pré-teste, ocorreu a domicílio, de 19 de agosto a 30 de setembro de 1991. A codificação e a tabulação das respostas foram manuais, recorrendo-se à técnica do percentual. O universo foi considerado sob dois pontos de vista: global (todos os entrevistados) e estratificado (bairros adjacentes, centro e periferia).

Utilizou-se, ainda, a técnica de observação sistemática (Marconi, Lakatos, 1990), para acompanhamento da programação. Durante uma semana (de 15 a 21 de dezembro de 1992), em horários escalonados, dentre as 24 horas diárias de funcionamento da rádio, procedeu-se à gravação de seus programas, para compreender melhor as colocações dos entrevistados e avaliar, com mais segurança, o conteúdo informativo/educativo das mensagens. Com o mesmo fim, coletou-se, na linha da pesquisa documental, uma amostra de três scripts dos principais programas.

Audiência e perla do público

AUDIÊNCIA

Como demonstra a Tabela 9, dos entrevistados 59,33% não ouvem a rádio, sobretudo os residentes nos bairros adjacentes e no centro. Em contraposição, 40,67% são ouvintes, a maioria dos quais (54,10%) moradores da periferia, o que confirma a abordagem da Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação (1983, p.122): o rádio educativo ou não é o "primeiro meio de distração de massas em plano mundial", apesar do caráter atraente da TV, que, no entanto, continua inacessível a muitas famílias brasileiras.

Tabela 9 — Audiência da REPI

Ouve a REPI	B. Adjacentes		Centro		Periferia		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	15	30	13	26	33	66	61	40,67
Não	35	70	37	74	17	34	89	59,33
Totais	50	100	50	100	50	100	150	100,00

* Bairros Adjacentes

Dentre as justificativas citadas para a não audiência, a de maior peso, nos três setores — bairros adjacentes, centro e periferia —, foi a preferência por FMs, com o total de 25,84%. Isto reforça, em face da marca definitivamente musical das FMs, a função de entretenimento do rádio, em prejuízo das funções educativa e informativa. Treze pessoas (14,61 %) de profissões variadas, oito das quais do centro, alegaram não ter tempo, reafirmando o estigma da falta de tempo que vem se incorporando à concepção de uma falsa modernidade, sobretudo nas classes mais favorecidas, o que se reforça com o fato de ninguém na periferia ter usado esse pretexto. No entanto, o mais surpreendente é que 12 pesquisados (11 morando nos bairros adjacentes e centro) afirmaram não ter o hábito de ouvir rádio e o mesmo número desconhece a REPI, o que representa indícios de uma carência de "marketing" da emissora, e também, da superação do rádio por outros veículos de comunicação, principalmente dentre os grupos com maior instrução formal e poder aquisitivo. Somente dois indivíduos manifestaram, explicitamente, desinteresse pela programação da REPI, mas 24,72% se omitiram quanto às causas da não audiência, o que dificulta a avaliação do grau de receptividade da rádio na realidade teresinense.

Apesar do alto índice de abstenção nos três segmentos (34,43%), a programação, considerada, ora "interessante", ora "alternativa", ora "variada", ora "regional", foi sempre o item mais citado como motivo de audiência, coincidentemente, por 34,43% dos ouvintes. Ainda sob a denominação de Rádio Antares, havia uma programação alternativa, isto é, fora dos padrões convencionais das demais emissoras de Teresina, o que legitima a colocação de um dos depoentes: "A REPI não segue a linha comercial". Mas a tendência atual é seguir os modelos locais existentes, salvo quanto à intensidade dos serviços de utilidade pública e à ausência de comerciais. Um exemplo significativo é a recente "transposição" para a REPI de programas considerados "campeões de audiência", com todas as características- formais e de conteúdo, independente de seu objetivo maior — a educação. Tal descomprometimento se agrava quando a coleta de dados mostra que dos 150 sujeitos, somente para três deles, todos de bairros adjacentes, o conteúdo educativo da programação é o responsável pela audiência da REPI. Retomando Vigil (1986), para quem educar é dialogar e para quem a base da educação radiofônica está na possibilidade de comunicação do povo com o povo através do rádio, se 98% dos pesquisados não reconhecem a função educativa do rádio, urge esta repensar seus objetivos, mediante o delineamento do público que pretenda atingir, revendo-se a questão: REPI, a serviço de quê e de quem?

A outra justificativa mais citada, dentre os ouvintes, nos bairros adjacentes, centro e periferia foi os noticiários da REPI (14,75%), que reforça a função informativa (Fontecilla, 1983 e Ortriwano, 1989, p.89). Este último afirma: "o objetivo da informação como mensagem radiofônica é manter o ouvinte a par de tudo o que de interesse e atualidade ocorre no mundo". Aos programas musicais (8,20%) e à qualidade sonora (4,92%) seguiram-se itens dispersos, como o fornecimento da hora e locutores específicos, com uma única menção.

AUDIÊNCIA E FREQUÊNCIA

A audiência dá-se conforme a frequência descrita na Tabela 10, e a frequência diária prepondera nos bairros adjacentes (60%) e na periferia

(54,55 %), em contraste com o predomínio da audição ocasional (53,85 %), para os residentes no centro. Isso constata, mais uma vez, a força do rádio em comunidades mais carentes, referendada por Horta (1989), visto que a comunicação radiofônica independe da escolaridade do público, graças à sua oralidade, como traço marcante.

Tabela 10 — Frequência da Audiência da REPI

Frequência	B. A.*		Centro		Periferia		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diária	9	60,00	5	38,46	18	54,55	32	52,46
Semanal	2	13,33	-	-	3	9,09	5	8,19
Quinzenal	-	-	-	-	-	-	-	-
Mensal	1	6,67	-	-	1	3,03	2	3,28
Rara	2	13,33	7	53,85	10	30,30	19	31,15
Sem Especif.	1	6,67	1	7,69	1	3,03	3	4,92
Totais	15	100,00	13	100,00	33	100,00	61	100,00

* Bairros Adjacentes

Neste momento, é mister acentuar que a questão sobre o tempo médio diário destinado à audição de rádio em geral registrou os índices mais altos para: duas horas, com 24,59%; uma hora, com 13,11% e 9,84%, tanto para seis como para quatro horas, sempre com maior representatividade dos ouvintes da periferia, e, em seguida, dos bairros adjacentes. Logo após, se pretendeu conhecer por quantos minutos, dentro deste tempo médio, os pesquisados ouviam a REPI. Os resultados coletados mostraram que o significativo percentual de 39,34 % de ouvintes dedicavam de uma a duas horas diárias à REPI, sem grandes diferenças

estatísticas para as três localidades estudadas. Estes dados são alentadores, pois, a exemplo do prescrito por Porchat (1989), a REPI parece ter um público cativo, restando a seus administradores delinear-lo com mais precisão e direcionar suas ações para esse público, enfatizando seu caráter educativo. Assim, podem ampliar o público fiel, resgatando, inclusive, os numerosos ouvintes eventuais — 39,35 % —, distribuídos nas freqüências mensal, rara e indefinida, descritas antes, na Tabela 2.

Quanto às circunstâncias de audição, independente do local de residência, dentre os ouvintes da REPI, predomina o hábito de ouvir rádio simultaneamente à realização de atividades cotidianas (67,21%), com ênfase para os serviços domésticos, nos três segmentos. O rádio, sem dúvida, é o MCM que mais se integra à dinamicidade da sociedade contemporânea, desde que, como salienta Porchat (1989), "rádio é só audição". Nisto está sua maior vantagem e a justificativa mais incisiva para sua utilização como meio de educação informal, mas, paradoxalmente, sua maior desvantagem, no sentido da teleeducação formal, quando se exigiria do ouvinte atenção integral, ainda que se saiba da falta de autodidaxia no Brasil (Bordenave, 1987)

Por isto, a linguagem no rádio educativo deve dobrar os cuidados em relação à sua forma de apresentação, obedecendo aos critérios de clareza, repetição, simplicidade, nitidez e motivação de que falam Fontecilla (1983), Porchat (1989) e Prado (1989).

PERFIL DO PÚBLICO

Quanto ao perfil do público-ouvinte da REPI, minuciosamente nas tabelas de 1 a 8, os resultados indicam o predomínio, na periferia, da faixa etária de 15 a 19 anos, nos bairros adjacentes e centro, de 20 a 29 anos, culminando com o percentual total de 40,98 %, prevalecendo, no cômputo geral, o sexo feminino, com 50,82%.

O nível de escolaridade de maior concentração é o de 1º grau incompleto (39,34%), ainda que no centro o 2º grau completo tenha prevalecido. É

provável que o nível de escolaridade se reflita na renda mensal familiar, pois, 57,58% dos ouvintes da periferia recebem até um salário mínimo, e nos bairros adjacentes e centro a renda mais citada é de dois a cinco salários, o que implica uma provável melhoria de vida. Em todos os segmentos estudados, os ouvintes são predominantemente solteiros (75,41 %), católicos (80,33 %) e sem afinidade política declarada (70,49 %), distribuídos entre estudantes (34,43%), jornalistas/radialistas (14,75%), funcionários públicos (13,11%), professores (8,20%) e domésticas (6,56%), além de outras profissões, como camelô, economista, geógrafo, pintor, com um ou dois pontos, cada uma.

Todos esses resultados reforçam as conclusões dos estudiosos da área, que reiteram o prestígio do rádio numa fase em que o acesso ao consumo cultural, antes restrito a pequenas parcelas da população, hoje, para Lopes (1990), incorpora-se, com rapidez, às classes de baixa renda, privilegiando o rádio, não só por sua oralidade, mas pelo seu preço menos elevado e pela facilidade de uso a qualquer hora e lugar.

Programação

PROGRAMAS DE MAIOR AUDIÊNCIA

A Tabela 11 mostra a grade dos sete programas mais citados, pois os votos restantes estão dispersos, sem consenso. Dentre eles, estão dois eminentemente urbanos ("Rádio Movimento" e "Comando 800"), com ênfase para a programação musical e o gênero variedades, e dois, fundamentalmente rurais ("Brasil Caboclo" e "Vozes do Amanhecer"), seguindo a mesma linha dos anteriores, embora com informações direcionadas para o homem do campo e da periferia.

Tabela 11 - Programas de Maior Audiência da REPI

Ordem de Classif./Prog.	B. A.*		Centro		Periferia		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º Rádio Movimento	3	18,75	6	26,09	5	19,23	14	21,54
2º Brasil Caboclo	1	6,25	0	-	11	42,31	12	18,46
3º Comando 800	4	25,0	5	21,74	3	11,54	12	18,46
4º Jornal 800	1	6,25	7	30,43	3	11,54	11	16,92
5º Vozes do Amanhecer	2	12,50	3	13,04	4	15,38	9	13,85
6º Circuito Noturno	4	25,00	0	-	0	-	4	6,15
7º Cadernos de Cidade	1	6,25	2	8,70	0	-	3	4,62
Totais	16	100,00	23	100,00	26	100,00	65	100,00

* Bairros Adjacentes

OBS: Cada pesquisado podia indicar mais de uma opção

Confirmando esta seleção, 31,39% das respostas' apontam a programação musical como fator decisivo para sua opção, superada, apenas, no centro, onde o conteúdo informativo ocupa o primeiro lugar (46,15%), o qual, no total, vem logo após a programação musical, com 23,25%. As outras dimensões mais citadas, nos três setores, são: horário, 19,77%; locutor, 18,60%, e a duração do programa, 1,16%.

Somente 22,95% dos ouvintes (mais na periferia e menos no centro),

participam ativamente na programação da REPI, recorrendo, preferencialmente, ao telefone — mais para pedidos musicais, com o índice elevado de 85,71% — e ao contato pessoal com o índice de 14,29%. A participação via carta ou outro documento escrito não ocorre, circunstanciando o domínio da oralidade em relação à escrita, o que merece reflexão.

PROGRAMAÇÃO, FUNÇÕES E FORMAS DE FALSEAMENTO DA INFORMAÇÃO

A qualidade da informação da REPI, nos três segmentos, para a maioria dos ouvintes — 73,77% —, é excelente (22,95%) ou ótima (18,03%) ou boa (32,79%), contra 24,79% de ouvintes que consideram seu nível regular e 1,64% que a consideram ruim. Esta "aprovação" está assinalada em colocações variadas, com realce para as músicas, os noticiários/atualidades, os entretenimentos, a ponto de alguém dizer: "... ela mescla utilidade prática, informação, programação musical local e regional", e outros complementarem: "... pelo menos é bem melhor que as outras..."; "tá mais povão, é AM mesmo".

Estes números apoiam a confiabilidade na REPI, externada por 78,69% dos ouvintes, independente do local de moradia, em contraposição a cinco ouvintes que não se manifestaram, e 13,11% que desconfiam das notícias veiculadas, alegando que a rádio "... deixa muito a desejar nas verdades" ou "... as notícias (...) continuam parciais e tendenciosas (...) pois há manipulação do governo". Decerto, esse vínculo governamental, reconhecido por 44 dos pesquisados, pouco interfere no grau de confiabilidade dos ouvintes, e até mesmo na avaliação do objetivo educativo, uma vez que os três únicos ouvintes que mencionam essa função, o fazem de forma simplista: " a REPI tem objetivo didático e cultural"; "... diferente das outras, ela puxa um pouco para o lado educativo, que é importante"; "ensina muito às pessoas".

Essas e outras falas dos entrevistados e a análise dos scripts e da gravação de programas, levam a crer na concepção ingênua dos ouvintes,

no sentido de, domesticadamente, contrariando Freire (1988), se transformarem em "vasilhas", "abarrotoando-se" de mensagens, sem, porém, assumirem uma postura crítica, indispensável à análise do conteúdo e, principalmente, da proposta educativa da REPI. Sua programação, numericamente diversificada, é, no entanto, repetitiva no conteúdo e na forma e quase todos os programas são do gênero variedades, com nítido predomínio da função recreativa, sobretudo a programação musical. Adota-se o sistema de blocos musicais (três músicas), sendo que a média é de 10 músicas por hora, correspondendo a cerca de 50% do total da programação.

Seguindo-se a categorização de Fontecilla (1983), a função informativa — área jornalística — consta, basicamente, do "Jornal 800", com três edições, totalizando duas horas e trinta minutos, e do "Repórter 800" — repetição de notícias do referido Jornal ao longo do dia — com a ressalva de que a parte noticiosa é produzida à base de "notas", com eventuais entrevistas, excluindo-se modalidades informativas como reportagens, debates, mesas-redondas. O texto não tem uniformidade, embora prevaleça o modelo "manchetado" de noticiário da Rádio Jovem Pan (Porchat, 1989), que consiste em redigir as notícias em frases curtas, duas a duas, para serem lidas alternadamente pelos locutores. A primeira, a manchete, condensa o fato principal, seguida de tópicos que o sustentam, finalizando com a repetição da idéia central, reiterando-se a redundância como essencial à radiofonia, ainda que a REPI, sem adaptação à linguagem radiofônica, aproveite notícias difundidas pelos jornais teresinenses e pela TVE-PI, que seguem a estrutura de "pirâmide invertida", onde as frases perdem importância progressivamente. Isto decorre, em parte, da carência de fontes para subsidiar a produção dos programas, com a ressalva de que, pelo caráter estatal, o mecanismo de autocensura dos profissionais também contribui para a supressão de informações e, conseqüentemente, para a pouca criticidade dos ouvintes.

No caso das notícias oficiais, apresentam-se, visivelmente, formas de falseamento de que tratam a Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação (1983), Enzensberger (1978) e Marcondes

Filho (1989), sobretudo a personalização. Esta caracteriza-se pelo culto à personalidade e pelo destaque aos feitos de homens públicos — "salvadores da pátria", "beneméritos do povo" —, em detrimento de uma visão contextualizada dos processos sociais, às vezes ocultando os legítimos sujeitos dos fatos sociais. A escuta atenta e a análise dos scripts provam que o grau de personalização é tão intenso, desde o início das notícias, que se dá, sempre, com um nome, um título, cargo ou órgão público: "O Governador"; "A Primeira Dama"; "A Secretaria de Educação". A política do destaque e da supressão da informação é outro recurso próprio das notícias oficiais — predominante na REPI —, com o fim de enfatizar o lado positivo dos atos do governo e ocultar o negativo.

Na mesma linha, aflora a fragmentação, em que os fatos são veiculados "... no seu aparecimento imediato e perde-se a dimensão de uma totalidade que os subsuma e os explique" (Marcondes Filho, 1989, p.41). É uma técnica mercadológica, imediatista e alienadora, usada, com frequência, na REPI. Esta, inclusive, ocupa o espaço que as emissoras não-estatais destinam aos comerciais, para a propaganda oficial: promoções, eventos oficiais e anúncio de programas oficiais; pronunciamentos do governador em datas "especiais"; promoções personalistas, em que há sorteio de prêmios para quem acertar o nome completo de autoridades específicas... O espaço menor é reservado para as chamadas educativas, com ênfase na medicina preventiva, tais como do câncer de mama, da cólera etc. Vieira (1979), citada por Ortriwano (1985, p.59) é quem resume essas distorções e interferências, asseverando que o rádio é um "instrumento político que tanto pode servir à mudança como à manutenção de um Estado, das relações sociais, da própria liberdade individual e/ou coletiva. O mais eficaz veículo de informação torna-se um instrumento ideológico na medida em que seu controle e propriedade o transformam em arma. Arma que mobiliza, induz, liberta ou escraviza". Neste momento, retomando Habermas (1985), é preciso lembrar que a imprensa ao se comercializar torna-se manipulável e vulnerável. Na mesma linha de pensamento, Enzensberger (1978) assegura que, independente do regime político vigente, a informação jamais se constitui em atividade livre. A interferência

política exercida sobre os MCMs é mais difícil de ser percebida, por sua sutileza e complexidade, ainda mais em se tratando do público-ouvinte da REPI, cujo perfil aqui delineado aponta para a falta de mecanismos críticos que propiciem uma ação libertadora.

Quanto à função informativa — área utilitária ou de serviços — inclui, basicamente, os quadros "Balcão de Empregos" e "Economia Popular", este último divulgando pesquisa diária de preços de produtos básicos. Ambos os quadros são reapresentados na maioria dos programas. Registra-se, ainda, o "Plantão Jurídico", com esclarecimentos sobre temas gerais, e a transmissão ao vivo de eventos populares, ligados a ações governamentais, como sorteio de casas pela COHAB.

A análise do conteúdo educativo da programação da emissora é outro aspecto que merece atenção, visto ser a razão da existência da REPI, pelo menos em tese. Na prática, esse objetivo maior é relegado a um plano secundário, o que está explícito na programação ora veiculada. Salvo exceções, como o quadro "Boletim Cultural", da UFPI, repetido ao longo do dia, as demais emissões não apresentam características eminentemente educativas, mesmo na perspectiva da educação informal. Por carência de profissionais especializados e de infra-estrutura adequada (item RÁDIO EDUCATIVA DO PIAUÍ (REPI):IDENTIFICAÇÃO) O conteúdo educativo diluído ao longo da programação demanda planejamento, sistematização e adequação à linguagem radiofônica. Programas "populares", direcionados às comunidades rurais e da periferia, como "Vozes do Amanhecer" e "Brasil Caboclo" apresentam conteúdos alheios à realidade e um vocabulário muito técnico, que comprometem a compreensão das mensagens, como exemplificado neste script: "Por apresentar um elevado teor de proteínas e sais minerais, a soja destinava-se à alimentação animal. No início da década de 70, ocorreu a grande expansão da cultura com os significativos retornos financeiros e o conseqüente aperfeiçoamento de máquinas e implementos. Já no final da década de 70, a soja passava a ser uma das principais culturas brasileiras, com crescente desenvolvimento da indústria extrativa de óleo".

Não há, portanto, uma identidade da REPI como emissora educativa.

Muito menos existe concatenação e sistematização do suposto conteúdo educativo que é diluído na programação, podendo-se compará-la a qualquer emissora de rádio AM, como foi registrado por um depoente. Como em Siqueira, Freitas, Haddad (1989), esta pesquisa mostra que a teleeducação formal/informal, em termos de realidade local, e na forma como está estruturada, não se constitui em alternativa à escola. É preciso uma reformulação urgente de seus objetivos, para que a sociedade conheça a resposta à pergunta: Rádio Educativa do Piauí — a serviço de quê e de quem?

Conclusões e recomendações

CONCLUSÕES

As conclusões podem ser sintetizadas nos seguintes itens:

a) A audiência da REPI, no perímetro urbano de Teresina, é de 40,67 %, sobretudo graças à programação, citada por 34,43% dos ouvintes, e aos noticiários, por 14,75%.

b) A justificativa de maior peso, dentre os 59,33% dos não-ouvintes, nos bairros adjacentes, centro e periferia, é a preferência por FMs (25,84%) e a falta de tempo (14,61%).

c) A frequência de audiência mais comum, para os bairros adjacentes (60%) e periferia (54,55%), é a diária, em contraste com a força da audição ocasional (53,85%), para o centro.

d) O público ouvinte da REPI, em termos globais, concentra-se na periferia (54,10%) e tem o seguinte perfil: faixa etária de 20 a 29 anos (40,98%); sexo feminino (50,82%); 1º grau incompleto e renda mensal familiar de até um salário mínimo, com índices iguais de 39,34%; solteiro (75,41%); católico (80,33%); sem afinidade política definida (70,49%); distribuído entre estudantes (34,43%), jornalistas e radialistas (13,11%) e outras profissões com menor representatividade.

e) A programação da REPI, nos três locais estudados, é considerada por 73,77% dos ouvintes como excelente, ótima e boa, respectivamente.

f) Sem diferenças estatisticamente significativas nos bairros adjacentes, centro e periferia, 78,69% do público-ouvinte afirma confiar na REPI, independente do seu vínculo governamental, aliás, conhecido por 72,13% dos entrevistados.

g) As formas mais comuns de falseamento da informação radiofônica da REPI, ainda que identificadas raramente pelos pesquisados, são a personalização, o destaque e a supressão, e a fragmentação.

h) A função prevalecente da programação é a recreativa — área musical —, em detrimento das funções educativa e informativa.

i) Os programas de maior audiência são o "Rádio Movimento" (21,54%), seguido de "Brasil Caboclo" e "Comando 800" com o mesmo número de pontos (18,46%), sobretudo em face da programação musical, (31,39%).

j) A participação dos ouvintes na programação dá-se em 22,95 %, mais na periferia (71,42%), e o telefone é o meio mais comum de participação (85,71%).

RECOMENDAÇÕES

Basicamente, são cinco as sugestões direcionadas a técnicos e administradores da REPI:

a) Redirecionamento da política técnico-administrativa, buscando resgatar a função educativa, na linha formal ou não, mediante planejamento, sistematização e transparência de ações, em todo o contexto, inclusive na adequação da linguagem radiofônica.

b) Contato efetivo com o público-alvo, no sentido de atender às suas reivindicações e aos anseios, ampliando-o, quantitativamente.

c) Maior atenção à interferência de cunho político-econômico, a fim de combater as formas de falseamento da informação.

d) Reconstituição imediata da memória da emissora, como forma de consolidar sua atuação.

e) Maior aproveitamento da instantaneidade e da simultaneidade inerentes ao rádio, mediante utilização ampla dos recursos da radiofonia moderna, como unidade móvel, entrevistas, reportagens, debates etc.

Referências bibliográficas

BAUDRILLARD, J. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 86p.

BERQUO, E.S. *Bioestatística*. São Paulo: EPU, 1980. p.129-140; Amostragem.

BORDENA VE, J.E.D. *Teleducação ou educação a distância*. Petrópolis: Vozes, 1987. 77p.

COMISSÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DOS PROBLEMAS DA COMUNICAÇÃO. *Um mundo e muitas vozes: comunicação e informação na nossa época*. Rio de Janeiro: FGV, 1983. 499p. p.94-130: A comunicação hoje.

ENZENSBERGER, H.M. *Elementos para uma teoria dos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978. 148p.

FONTECILLA, M.E. *Rádio educativo: um guia para programadores*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983. 77p.

FREIRE, P. A educação libertadora. In: COUTO, H.H. do (Coord.). *A educação como libertação*. Brasília: UnB, 1988. 95p. p.13 28.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico*. Rio de Janeiro, 1991.

- HABERMAS, J. Do jornalismo literário aos meios de comunicação de massa. In: MARCONDES FILHO, C. (Org.). *Imprensa e capitalismo*. São Paulo: Kairós, 1985. p.141-158.
- HORTA, J.S.B. Rádio e educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.59, n. 131, p.454-468, jul./set. 1973.
- LAGE, N. *Estrutura da notícia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987. 64p.
- LOPES, M.I.V. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola, 1990. 148p.
- MARCONDES FILHO, C. *O capital da notícia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989. 188p.
- MARCONI, M. de A., LAK ATOS, E.M. *Técnica de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1990. 231p. p.37-56: Amostragem.
- MOVIMENTO NACIONAL DOS RADIALISTAS. *Manual do radialista*. São Paulo, 1991. 48p.
- ORTRIWANO, G.S. *A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos*. São Paulo: Summus, 1985. 117p.
- PORCHAT, M.E. *Manual de radiojornalismo Jovem Pan*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989. 205p.
- PRADO, E. *Estrutura da informação radiofônica*. São Paulo: Summus, 1989. 101p.
- SILVA, C.E.L. da. *Muito além do jardim botânico*. São Paulo: Summus, 1985. 161p.

SIQUEIRA, M.C. de P., FREITAS, M.V. de, HADDAD, S. O ensino supletivo — função suplência — no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.166, p.346-370, set./dez. 1989.

VIGIL, J.I.L. *Rádio Revista de Educação Popular*. São Paulo: ALER, 1986. 72p.

Recebido em 23 de março de 1992

Maria das Graças Targino, mestre em Biblioteconomia e Documentação, é professora-adjunta da Universidade Federal do Piauí. Antônio Teixeira de Barros é mestrando em Comunicação Social pela Universidade de Brasília e redator da TV Educativa do Piauí.

This article analyses the State of Piauí educational radio, utilizing the Critic Theory as a framework. It focuses on the size and kind of its audience, the educational contents of its programmes, and forms of informational deceitfulness. It is also confronted to the general brazilian educational broadcasting into the whole national broadcasting system.

Cet article fait Vanalyse de Ia Rádio Educativa do Piauí (REPI) à partir de l 'étude de son audience, type de public-auditeur, programmation etcontenu éducatifetmanièresdefaussètéde l 'Information radiophonique sous Ia perspective de Ia Théorie Critique, en cherchant Ia mise en contexte de Ia radiodifusion éducative aupanorama de Ia radiodiffusion brésilienne.

Analiza Ia Radio Educativa de Piauí (REPI) mediante ei estúdio de su audiência, tipo de público-oyente, programación y contenido educativo yformas de falseamiento de Ia información radiofônica, en Ia perspectiva de Ia Teoria Crítica, buscando, aún contextualizar Ia radiodifusión educativa en ei contexto brasilenio.

Anexo — Audiência da Rádio Educativa do Piauí

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista tem o objetivo de estudar a audiência da Rádio Educativa do Piauí no âmbito da capital piauiense

IDENTIFICAÇÃO

- | | |
|---|---|
| Idade | <input type="checkbox"/> 2 ^o grau completo |
| <input type="checkbox"/> abaixo de 15 anos | <input type="checkbox"/> 3 ^o grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos | <input type="checkbox"/> 3 ^o grau completo |
| <input type="checkbox"/> 20 a 29 anos | <input type="checkbox"/> pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> 30 a 39 anos | <input type="checkbox"/> sem instrução formal |
| <input type="checkbox"/> 40 a 49 anos | |
| <input type="checkbox"/> acima de 50 anos | Renda Mensal Familiar |
| | <input type="checkbox"/> até 1 salário mínimo (SM) |
| | <input type="checkbox"/> 2 a 5 SMs |
| Sexo | <input type="checkbox"/> 6 a 20 SMs |
| <input type="checkbox"/> masculino | <input type="checkbox"/> acima de 20 SMs |
| <input type="checkbox"/> feminino | |
| | Estado Civil |
| | <input type="checkbox"/> solteiro |
| Escolaridade | <input type="checkbox"/> casado |
| <input type="checkbox"/> 1 ^o grau incompleto | <input type="checkbox"/> separado |
| <input type="checkbox"/> 1 ^o grau completo | <input type="checkbox"/> viúvo |
| <input type="checkbox"/> 2 ^o grau incompleto | <input type="checkbox"/> amasiado |

Profissão _____
Religião _____
Bairro de moradia _____
Afinidade política _____

RADIODIFUSÃO

1) Você ouve a Rádio Educativa do Piauí?

sim

não

Por quê? _____

2) Com que frequência?

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

raramente

outra

Qual? _____

3) Que programa(s) você ouve com mais frequência?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

4) Por que você escolheu esse(s) programa(s)?

locutor

conteúdo

duração

horário

programação musical

outro(s)

Qual(Quais)? _____

Para a superação desses complexos mecanismos de exclusão — extremamente solidários entre si —, faz-se urgente a concretização de projetos emancipatórios que avancem articulando a esfera da produção material com o campo de elaboração simbólica, dentro e fora da escola.

Buscando ultrapassar as descrições das práticas acadêmicas de formação de professores, bem como escapar das prescrições — derivadas dos "iluminismos universitários" —, decidimos enveredar por outro caminho: partir da escola pública noturna (supletiva, regular e alternativa)¹ para somar-nos àqueles que acreditam ainda ver aí um dos espaços para a criação de novas relações hegemônicas, desde que conectadas às forças sociais em movimento. Ao fazer a leitura do seu cotidiano, propomo-nos repensar a formação de professores.

Se a liberdade não se ensina pelo seu garroteamento, pela sua ausência, a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa torna-se, assim, um eixo essencial na formação de professores.

Não é sem razão que Vieira nos *Sermões* afirmara: "Os discursos de quem não viu são discursos; os discursos de quem viu são profecias."

Será possível, então, não somente ver através da pesquisa, mas intervir, apostar alto nos caminhos da solidariedade, na escola unitária, enfim, profetizar?

Por que partir de uma Escola Supletiva Noturna? Já não sabemos que neste tipo de escola se acumulam negações da própria instituição escolar? Não seria mais proveitoso pesquisar em escolas organizadas para trabalhadores fabris, com acesso a tecnologias qualificadas, modernas?

Não duvidamos da importância intransferível de estudar essas conexões, em linhas avançadas do saber escolar e do fazer da fábrica. Por outro lado, chama-nos atenção o crescimento do setor terciário e sua diversificação com novas prestações de serviços. E mais ainda, estamos despetos para

¹ Neste artigo nos restringiremos às aulas noturnas supletiva e regular.

a tendência à atrofia de empregos, ao crescimento da economia informal, que vem de mãos dadas com as mutações tecnológicas, mantidas a serviço do capitalismo que na atual etapa quer impor, através do neoliberalismo, um "Estado Mínimo", dominado pelo fetiche do "mercado", que não permite o "diletantismo" de atendimentos das demandas sociais, e que faz ampliar o não-trabalho, a não-escola, a não- cidadania.

Novamente nos lembramos dos conselhos de Vieira: "Se quereis profetizar o futuro, consultai as entranhas dos homens sacrificados."

Haveria uma escola mais negada, mais extraviada, do que aquela que os trabalhadores freqüentam à noite?

Discutir a formação dos professores a partir dessas escolas noturnas — implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura de negação, desvinculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador, se contrapondo às resistências, às afirmações de lutas dos trabalhadores e às suas esperanças.

A cultura vivida do trabalhador supõe, com freqüência, o subtrabalho e o não-trabalho.

A urgência em articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da escola, com suas sedimentações de saberes sistematizados, torna-se absoluta, inadiável. O problema torna-se complexo porque ao fazê-lo precisamos mudar o rumo dessas reiterações que favorecem o capital em detrimento do trabalhador, e que impõem ao trabalho a produção do não-trabalho, em condições perversas nas quais o consumismo vige nas relações urbanas, aumentando exacerbadamente a demanda por mercadorias e reduzindo os espaços de solidariedade.

Vivemos tempos novos e os impasses que nos são lançados no atual momento histórico acumulam-se a velhos problemas para os quais ainda não encontramos soluções.

Entendemos que as questões implícitas na formação do professor requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético e uma procura audaz de construção de

sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência.

E a partir daí que propomos nos mover, sem a pretensão de respostas finais e elaborações acabadas, conduzidos por eixos de análise, tais como os avanços tecnológicos em suas relações de reciprocidade com o modo de produção capitalista, com as concepções e práticas de Estado e com os processos de ensino-aprendizagem informados por diferentes teorias do conhecimento.

Poucas questões têm sido mais tematizadas, na pedagogia brasileira, neste período posterior à ditadura militar, do que a questão da escola pública, da formação dos seus profissionais e das relações entre trabalho e educação.

No entanto, pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, com suas teorias de conhecimento e práticas escolares perpassadas pelos conflitos de classe, os quais se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, que dificultam o processo de reconhecer-se nessa realidade, onde os trabalhadores vão perdendo os vínculos com o trabalho, e cujo espelho são seus alunos.

A escola para os trabalhadores: a exclusão por inclusão

A DESAPROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

As escolas públicas noturnas pesquisada — localizadas em pontos centrais das cidades do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo — têm em comum a condição precária de manutenção do seu prédio escolar, com graves deficiências de conservação, sobretudo nos banheiros, e o caráter de empréstimo, de cessão, no seu funcionamento. O edifício, as dependências da escola, como a biblioteca, os laboratórios, as próprias paredes, onde eventualmente são fixados os trabalhos dos alunos, pertencem à escola regular diurna.

O clima de favor penetra de forma latente, a partir das estacas

concretas e materializadas da escola, cedida a um alunado que vive nas fronteiras entre o permitido pela lei e o possível, e com frequência, contra a lei, tangido pelas condições materiais de sua existência. O professorado está imerso em situação semelhante à do aluno.²

A interdição de espaços é uma constante extremamente fértil, com sua rede de significados que vai sinalizando aos alunos e professores a sua desapropriação, o seu desposseimento da escola e na escola.

Assim é que a entrada na escola ocorre sob vigilância estrita, onde a permissão de entrada corresponde à adequação a um modelo de aluno: com decotes e saias dentro dos limites. Aos professores também é recomendado um padrão de roupas, "extremamente recatado", segundo expressão de uma das "dirigentes" de uma das escolas.

A vigilância continua nas filas, nos corredores, no silêncio exigido nas salas de aula. Lado a lado com a censura, estão os esquemas para driblá-la, que vão desde a blusa extra, escondida debaixo do blusão, até os volteios por conta de um empréstimo de um lápis, na sala de aula.

A luta contra as interdições — sobretudo a da biblioteca — traduziu em palavras os preconceitos contra as classes populares, articulados com o jogo de desapropriação dos instrumentos com que alunos e professores se expressariam como sujeitos.

Diante da professora que insiste pela abertura da biblioteca vem a resposta da direção da escola:

"— Eles não sabem usá-la."

"— Como? Não sabem usar livros?"

"— Eles não têm responsáveis, não têm endereço certo. Abrindo a biblioteca para eles, os livros vão desaparecer, eles vão roubar."

Outra característica comum entre as escolas observadas, inscrita no seu mobiliário, é a infantilização do jovem e do adulto, que, por exemplo, ocupam cadeiras para crianças, onde com dificuldade alojam seus corpos, reduzidos simbolicamente na travessia escolar.

² Sobre este tema ver Alvarim (1992)

Mas há outros ritos de diminuição (por humilhação) desses jovens e adultos. A saída para o banheiro é um deles:

"— Tem certeza de que não pode esperar?"

QUEM SÃO OS TRABALHADORES A QUEM NOS REFERIMOS?

Sabemos que os que freqüentam as escolas pesquisadas carregam e exemplificam — cada qual à sua maneira — uma realidade coletiva que os transcende: marcas de classe, marcas de sexo, marcas de raça, marcas de idade, marcas de cultura.

Num sentido mais amplo e mais adequado à centralidade da categoria *trabalho* — que envolve múltiplas faces e que corresponde à própria tarefa do homem fazer-se homem, humanizar-se —, trabalhadores somos todos os seres humanos, na medida em que atuamos sobre a natureza, interagimos social e politicamente e, assim, produzimos bens materiais, artísticos, científicos e espirituais, e nos produzimos a nós mesmos.

Para Saviani (apud Carvalho, 1990, p.611), "O trabalho é uma ação humana intencional que busca continuamente transformar a natureza a fim de ajustá-la às necessidades do homem."

Marx, apropriando-se da expressão grega *praxis*, a concebe como a atividade especificamente humana, através da qual o homem se cria, criando e transformando o mundo. Como tal, o trabalho comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e positivos (como as ações conscientes e livres), transcendendo os limites marcados pela reprodução da existência física, para alargar-se em dimensões expressas na manifestação e na elaboração da vida humana.

Definimos como trabalhadores, no âmbito desta pesquisa, "aqueles que dispõem, para garantir a sua existência, da venda de sua força de trabalho" (Frigotto, 1988, p.27).

Conhecemos o peso presente da economia informal — marcada pela instabilidade de vínculos empregatícios — e da amplidão do desemprego — que só em São Paulo concentra um milhão de vítimas.

Diante desse quadro assustador, é fácil perceber como a Terceira Revolução Industrial encaminha-se para concretizar o que Marx já havia previsto nos *Grundrisse*: que a produção material absorveria uma reduzida mão-de-obra e se concentraria em empregar para o cumprimento das funções de "vigiar e controlar".

A própria racionalidade capitalista impõe que "menos pessoas são forçadas a produzir cada vez mais (enquanto que) mais pessoas são forçadas a produzir cada vez menos" (Nicolaus, M., apud Offe, 1989).

Já em 1982, o Instituto para o Mercado de Trabalho e Pesquisa Vocacional, do Departamento Federal do Trabalho, estudou as tendências de emprego de 1965 até o ano 2000. O gráfico resultante representa a previsão de que o desemprego se fará crescentemente "como um modo de vida permanente", até pelo menos 1995 (Offe, 1989, p.108).

Essa tendência ao desemprego registrada nos países do capitalismo central ocorre nos países do Terceiro Mundo com maior crueza e selvageria. Se considerarmos os deslocamentos demográficos do campo para a cidade, que segundo Hobsbawn (1991, p.2), em algumas décadas, transformou o Brasil, o México e a Colômbia em países com 75% da população habitando os centros urbanos, podemos avaliar o seu vigor. A negação de equipamentos sociais integradores se traduz em exclusões de empregos e de benefícios sociais, marginalidades e confinamentos fora das leis e das instituições legitimadas oficialmente.

Ultrapassadas as trevas das ditaduras militares no Cone Sul, o Brasil, a Argentina e o Uruguai encontram-se em processo de ampliação de direitos políticos, enquanto suas economias entram em acentuadas crises. O PIB brasileiro atingiu em 1990 uma taxa negativa catastrófica: 4,6%. Esta contradição faz retroceder, pela redução drástica de trabalhos oficializados em empregos plenos, os processos de integração na sociedade, possibilitada pelo alargamento do parque industrial das décadas anteriores.

É possível, como bem explicita Rama (1989, p. 17-31), que a mobilidade social, que vinha impulsionada por pressões da esfera produtiva e que se aliava ao setor educacional, esteja nos exteriores finais. Daqui para frente é mais fácil prever que "a reprodução venha substituir a mobilidade, no

interior do setor integrado, através de mecanismos educacionais de seleção rígida, apoiados na diferença de qualidade dos circuitos educacionais que atendem clientela educacionais distintas".

No Brasil, como na grande maioria dos países latino-americanos, as exclusões, aprofundadas pelo neoliberalismo — com o "fetiche" da privatização —, abrem espaços de vacuidade para as maiorias sociais. Desassistidos pelo Estado, verdadeiras "micronações" responderiam a esta ausência, organizando-se com leis próprias enormes de sobrevivência, em que marginalidade, populismo e violência convivem e ameaçam a sociedade oficial.

Nessa vacuidade, extremamente perversa e desagregadora para a existência humana, vicejam desde redes de narcotráfico, grupos de extermínio, comércio de mulheres e crianças, até as formas mais rotineiras de biscate, mercado das esquinas, indústrias de fundo de quintal e outras tantas formas bizarras de inventar a existência em tempos de crise aprofundada, como esta em que nos debatemos.

As seitas religiosas, as igrejas milagreiras e as figuras carismáticas, que exercitam o seu fascínio em nome de um deus e de um ideal político — estratégias que se autolegitimam —, obtêm sucesso porque funcionam como propostas concretas oferecidas à grande maioria de excluídos, cujos vínculos reais com a sociedade organizada só tendem a se enfraquecer.

O antigo horizonte que sempre norteou as utopias socialistas, de que todos os estudantes trabalhassem e todos os trabalhadores estudassem, passa por graves desafios, implantados por um projeto neoliberal que atrofia as oportunidades de trabalho e descaracteriza as instituições públicas, capazes de prestar serviços às classes populares. Lembremos o que está acontecendo com as escolas e os hospitais públicos, por exemplo.

Nestas circunstâncias, os cientistas políticos que estudaram a exploração do trabalhador, por via de um salário desfibrado — mecanismo da usurpação da mais valia —, passam a focalizar a disputa dos trabalhadores para se incorporarem ao mercado ou reter o trabalho que lhes foge.

Assim, ora são os operários da construção civil que, em passeata, pedem o não fechamento de suas oportunidades de trabalho (ainda que,

extremamente extenuantes, como sabemos); ora são os operários fabris que negociam até o seu rebaixamento salarial, em troca da garantia da manutenção do vínculo de emprego, por três meses, por exemplo; ora, ainda, são os jovens que lutam para penetrar nesse mundo fechado para poucos, onde a meritocracia não comanda a abertura da porta de entrada: o mundo do trabalho qualificado.

Numa sociedade excludente, tornou-se um privilégio, ainda que perverso, ter garantido um emprego, sinônimo de exploração.

Qual a lógica que explica a simultaneidade entre o alargamento da escola e o encolhimento das oportunidades de trabalho?

Por que a escola continua crescendo, criando empregos para professores, enquanto na esfera da produção o número de empregos decresce?

Qual a significação de um trabalho, com pequenas chances de realização de objetivos dos quais os seus sujeitos se orgulhem e se fortaleçam?

Como categorizar o trabalho do professor? Como atividade profissional? Como trabalho intelectual? Como um emprego ou subemprego? Como biscate? (Haguette, 1991) Como uma função exercida por um servidor público?

As pseudo-escolas, vindas na esteira da Primeira Revolução Industrial e destinadas à infância operária, tais como as escolas de fábricas, do meio-dia, do domingo, dos cursos noturnos, do ensino mútuo, foram observadas por Marx e Engels (Nogueira, 1990) e suas congêneres precisam ser estudadas e transformadas. É possível que o primeiro passo para nos aproximarmos da escola do trabalhador, para nela intervir, transformando-a, seja compreender algumas das matrizes da encruzilhada atual da escola pública.

Em trabalho anterior (Linhares, 1991, p.50-51), estudamos os processos sociais desencadeados pelo desenvolvimento da indústria. Assim, na Primeira Revolução Industrial, concretizada por invenções como a do tear e das máquinas movidas a vapor, pela exploração de minas de carvão e cobre, e pelo surgimento das usinas de algodão, foi preciso disciplinar homens e ensiná-los a trabalhar; a trabalhar fora de suas casas, com parcelas de tempo e tarefas com unidades de trabalho divididas. Os

campos foram fechados e os trabalhadores "livremente" tiveram que vender sua força de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

Desta maneira, o sucesso da administração empresarial repousava bem mais na simplificação dos serviços, pelo seu desmembramento em partes sucessivas, do que na qualificação dos trabalhadores, capaz de gerar condições para as decisões e iniciativas daqueles que estão produzindo.

A obediência aos padrões ditados pela empresa engessava a "ética do trabalho". A perda da liberdade deveria, supostamente, ser compensada pela possibilidade da conquista da segurança — dada pelo emprego — e do prestígio e conforto de uma vida abonada pelo consumismo.

Com a energia elétrica, o aço, o petróleo e a indústria química, processa-se a Segunda Revolução Industrial, que aprofunda a organização do trabalho e amplia o parque industrial, garantia de investimento capitalista. O número de trabalhadores cresce, os campos se esvaziam e as cidades incham.

A Terceira Revolução Industrial, marcada por inovações como as decorrentes da automação, da microeletrônica, da biotecnologia, da produção de sintéticos, da química fina, da física quântica, da robótica e da informática, instala novo ritmo e provoca rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura. Entre as modificações sobressaem as ameaças de diminuição do número de trabalhadores e a separação entre os incluídos nos benefícios da sociedade e os excluídos para o degredo de suas margens.

Se, por um lado, o sistema de ocupação exige uma alta qualificação para alguns tipos de trabalho que não param de ser aperfeiçoados, por outro, ocorre o encantonamento de algumas atividades que passam a ser consideradas e tratadas como sem importância, desqualificadas, e que logo caem para a obsolência e extinção.

Se à Primeira Revolução Industrial correspondeu, no plano internacional, um movimento expansivo de escolas que, entre tantas funções, cumpria aquela destinada a disciplinar a força de trabalho e a produzir indivíduos cuja meta principal consistia em fazer-se "alguém na

vida", atualmente, sem a necessidade de ampliação da força de trabalho, substituída pela máquina de alta tecnologia, para onde se vultn a finalidade da escola? Qual a "tarefa" da escola segundo a ideologia hegemônica? Seria a de preparar "ninguéns"?

Estas são questões difíceis, que precisam ser respondidas não só com palavras mas com ações articuladas por sujeitos coletivos e singulares, dispostos a inventar atalhos para encontrar caminhos para a escola além dos frustrados canais de submissão ao mercado de trabalho.

QUEM SÃO OS TRABALHADORES PESQUISADOS?

Ao penetrarmos nas escolas, escutamos das diretoras e de muitos professores a afirmativa de que seus alunos não seriam trabalhadores e, sim, jovens que, devido a problemas — principalmente ligados a indisciplina —, foram transferidos para os cursos noturnos.

Os alunos dos cursos noturnos são efetivamente jovens. A maioria tem de 14 a 19 anos e ainda não têm filhos, em mais de 90% dos casos.

Embora a maioria trabalhe, ela o faz em condições de subempregados e se envergonha disto. Encontramos o maior embaraço nos alunos para responderem às questões relativas ao trabalho e sua remuneração. É evidente na humilhação "de quem fracassou por própria culpa", a incorporação da ideologia capitalista em seus matizes de calvinismo; é visível a lógica dos mecanismos de "culpabilização da vítima", que estão ilustrados neste "vexame", em ser explorado ou mesmo em ser expropriado de qualquer tipo de trabalho. Quem não encontra trabalho é porque não presta e deve ser punido, parece ser a lógica latente.

Vale ressaltar a conotação generalizada de trabalho como produção material. Nos movimentos de rua, que concentram trabalhadores em reivindicação, é comum ouvir-se afirmações como: "Vão trabalhar vagabundos!". Isso significa que o esforço político não é considerado um trabalho.

Os nossos alunos dos cursos noturnos pertencem ao contingente que,

segundo o IBGE, configura 31 milhões de jovens que vivem em estado de pobreza, ao lado de 17 milhões de jovens miseráveis. Somente 10 milhões de brasileiros entre 10 e 17 anos estão acima da miséria e da pobreza. Apenas 7 milhões, da totalidade dos nossos jovens (12%), têm um trabalho regular e, destes, só 33,5% dispõem de carteira de trabalho assinada. Para 66% dos jovens que trabalham, a jornada de trabalho excede às 40 horas semanais, enquanto o ganho mensal fica em torno de meio salário mínimo (Jornal do Brasil, 19/12/1990).

Sabemos que é na faixa dos 15 aos 17 anos que estão concentrados 67% dos assassinatos arrolados na CPI da Câmara Federal que investiga a morte de jovens e crianças, o que confirma a extrema fragilidade social e a insegurança absoluta que perpassa a vida, sobretudo a vida desprotegida dos jovens marginalizados e excluídos da sociedade.

Faz parte da paisagem escolar todo um panorama de violência e delinqüência, para o qual uma sociedade de exclusão empurra as classes subalternizadas, que se vêem, assim, impelidas à busca de integração nas relações oficiais de trabalho, mas que delas são expelidas.

Lamentavelmente, a ideologia dominante faz penetrar dentro da escola alguns mecanismos de "culpabilização da vítima", que puniria os alunos que "não querem estudar". E o noturno passa a ser visto, em analogia com as favelas, "como antro desses indisciplinados, aos quais, por mais que se ofereçam oportunidades, não as aproveitam, por desfrutarem da preguiça e da delinqüência como escolha de vida".

Uma das professoras entrevistadas falou do seu primeiro dia de aula, quando de sua entrada na escola como professora, logo após a sua nomeação.

"— Quando cheguei, encontrei um homem morto, estendido no chão, próximo à entrada da escola, cercado por curiosos que especulavam sobre a razão daquela morte. Entrei sob o impacto daquela cena."

Nas reuniões dos conselhos escolares também eram freqüentes as violências referidas, como a aprovação de alunos que pertenciam à

hierarquia do tóxico, de quem não se poderia provocar a ira. Quem precisaria provar a sua força? Isto sem detalhar os "desarmamentos" feitos à força pela diretora, que "enfrenta" e retira as facas portadas, por um ou outro aluno.

Essas e outras observações são coincidentes e ultrapassadas em pesquisas como a de Zaluar (1987) e Guimarães et al. (1991), sobre o cotidiano da violência, que atinge sem escolha e com alto nível de dramaticidade a classe popular.

Tão fortes e conhecidas são as ameaças ocorridas em algumas escolas, que já vai ficando usual as famílias pobres deixarem os meninos sem aula, em casa, aguardando vaga em colégio menos violento, do que expô-los aos perigos do tóxico em algumas escolas.

Evidentemente, para aqueles que padecem de falta de vínculos e benefícios sociais, sobra, nesta macabra aritmética, muita miséria, violência e servidão involuntária.

O malabarismo ideológico prepara rápidas reversões, onde as vítimas passam a culpadas. A culpa dos graves problemas do Brasil é dos pobres — afirmou a maioria consultada pela revista *Veja* (06/09/1980). São eles preguiçosos, burros, desonestos e despreparados para votar. Vale dizer: não há porque considerá-los cidadãos.

Portanto, no seio da própria escola, o ensino noturno passa a ser visto como um espaço de indisciplina, comandada por maus elementos que não querem estudar. Afinal, não podemos esquecer que desempregado é no Brasil, sinônimo de desocupado, vagabundo, indivíduo passível de penalizações pela "vadiagem".

ESCOLA: UM SONHO FASCINANTE MAS DISTANTE DO TRABALHADOR

Encontramos uma grande maioria de alunos "magnetizados" por uma escola idealizada, com poderes "extraterrestres", capaz de transformar os burros em inteligentes; os subalternizados em cidadãos capacitados para a cobrança e o usufruto dos seus direitos; os silenciados e emudecidos em

pessoas aptas a se comunicar de maneira elegante; os desajeitados e mal-amados em jovens enamorados que preparam o seu futuro com a expectativa de melhores empregos.

"— Como é que vou querer ser gente se nunca fui à escola?" (15 anos, baiana, trabalhando na prostituição, analfabeta) — *Jornal do Brasil*, 24/02/1991.

"— Me arrependi muito de não ter estudado, perdi muita coisa, até a família por não saber escrever." (33 anos, com filhos, empregada doméstica, sem carteira assinada).

"— Estudo para ser um pouco inteligente." (17 anos, homem, estudante de uma das escolas observadas).

Nesta hipervalorização da escola, está viva a ideologia liberal que apresenta a escola como "trampolim para um emprego", segundo a expressão de Guimarães, como ponte exclusiva ou prioritária para a igualdade social e o desenvolvimento econômico, a partir da direção espontânea de indivíduos isolados.

"— Um homem sem estudo não pode nem ser lixeiro, gari. Quem vai confiar em dar um emprego pra ele?" (17 anos, homem, sem filhos, assistente numa fábrica de sardinhas).

"— O homem que não estuda não é nada, não pode casar, ter filhos, para não por a pessoa com quem vai se casar numa pior." (17 anos, homem, assistente numa fábrica de sardinhas).

Ao aceitar a argumentação de que só através da escola é possível a educação e a capacitação para viver em sociedade, os trabalhadores negam o valor de sua experiência cotidiana, o patrimônio histórico de lutas que a classe trabalhadora vem acumulando e passam a desconfiar de seu bom senso. O efeito mais imediato consiste na autocorrosão de sua imagem (coletiva e pessoal) e num processo macabro de cassação política.

"— Só os doutores podem dirigir, governar."

Ao acreditar nos milagres da escola, o trabalhador desacredita em si, nas suas lições de vida, adquirida no trabalho, na fábrica, no escritório, na negação do emprego, na exclusão da sociedade.

E o que ele encontra na escola? Uma escola descaracterizada: prédios mal conservados; se modernos, com problemas estruturais, como meias paredes que dificultam a comunicação entre professores e alunos; professores demissionários, de fato ou em potencial; inexistência ou precariedade de material didático; currículo quase congelado pelos mecanismos de reprodução que multiplicam os fracassos escolares; alunos e professores extenuados pelas múltiplas exclusões de que são alvos.

Como resolver esse conflito entre a urgência de estudar e a inevitável constatação do deslocamento do ensino para outras instituições escolares, inacessíveis aos alunos trabalhadores (com ou sem trabalho)? Entre a necessidade, lucidamente sentida, da importância da escola em suas vidas e a negação constante do saber escolar?

Os alunos observados mesclam em suas afirmativas a ideologia liberal — que vê na escola a panacéia pára resolver os problemas de indivíduos nascidos e produzidos, desigualmente, por seres diferentes, psicologicamente, mas harmonizados no todo social (que já exemplificamos) — e a sabedoria da classe trabalhadora, que sabe, muito bem, da importância da escola.

"— Não tenho nada que me impeça estudar. É tão bom ler." (33 anos, empregada doméstica, com carteira assinada).

"— É bom aprender. Quero ler a placa dos ônibus, não sei. Quero fazer uma compra, não sei. Tenho que estudar." (26 anos, empregada doméstica, morando com alguém).

Esta mescla demonstra que eles acreditam e desacreditam da escola. Sabemos que a escola não poderá — sem ultrapassar os conflitos

sociais enraizados na esfera da produção — oferecer ao trabalhador, cultura letrada voltada aos seus interesses. Sabemos também que para operar esta ultrapassagem deve ocorrer dentro da escola uma disputa que corresponda a outras lutas travadas em todas as outras frentes, e definirão os rumos da sociedade.

Além de ser inexecutável, não interessa ao trabalhador a escola de erudição e cultura para amenizar a brutalidade inerente ao capitalismo, como Adam Smith vaticinara. A escola interessa pela sua possibilidade de ser mais um ponto de apoio para virar a embarcação da injustiça econômica.

A ideologia da classe trabalhadora não ignora as limitações da escola capitalista.

Os canavieiros de Pernambuco, por exemplo, preferiram manter seus filhos, com eles, no movimento grevista, do que nas escolas subvencionadas pelos usineiros. Na greve, afirmaram eles, seus filhos aprenderiam lições que lhes interessariam muito mais (Jornal do Brasil, 04/10/1989).

Os trabalhadores não desconhecem tampouco que essa escola, negligenciada como instituição de ensino-aprendizagem da cultura letrada, é a única que temos e sua presença dentro dela pode lhes trazer benefícios pessoais e coletivos, graças aos processos desencadeados pelo conhecimento, com seus efeitos surpreendentes e contraditórios.

Os trabalhadores vão para a escola sabendo que além daqueles conteúdos diluídos, da disciplina desqualificadora dos sujeitos que eles são, há um espaço de encontro a ser desentranhado, inventado, num processo de resistência e de construção.

"— É uma diversão vir para a escola. Não sou de ter muitas amizades." (17 anos, empregada doméstica, sem filhos).

Por isto, quando podem, escapam para o pátio, para as conversas, para as turmas que se organizam em frente ao portão, na entrada e na saída, para os rituais de ir e vir do refeitório. É a sua maneira de dizer a si próprios e a nós: precisamos demais de uma escola onde possamos nos conhecer;

conhecer essa produção histórica de negações e afirmações que nos constituem; conhecer as nossas possibilidades de mexer e intervir nessas marcas, articulando nossos sonhos e desejos pessoais com os coletivos, potencializando novos processos de emancipação. Uma escola que busque não adestrar o homem, mas torná-lo inteiro — omnilateral —, desafiado pelo ofício de produzir sua vida e inventar novas formas de convivência social onde a singularidade humana seja a outra face da pluralidade construída.

Se a escola já foi proclamada como a instituição que preparava os fortes e lutadores para encontrar a sua vocação de "ser alguém na vida" — com suas duas faces: vencedor no trabalho e senhor no lar —, é preciso perguntar:

Para o que a escola prepara, atualmente? Qual o seu objetivo, quando as classes populares concentradas na cidade reclamam por escolas, e sua inclusão nelas se dá, simultaneamente, com processos que excluem essas classes da aprendizagem reclamada?

Será a função da escola, em tempo de acumulação intensiva de riquezas e poderes, fabricar "ninguéns" em série, que aceitem aquelas concentrações e que são necessários à "Nova Ordem Internacional", a qual aprofunda as excludências no trabalho, na escola, na cidadania? Será que, com a crise de acumulação do Capital (Finkel, 1990), a Nova Direita não precisa, para facilitar seus projetos privatistas e concentradores, de uma escola que alie negligência com repressão e autoritarismo com vistas ao "controle" mais pesado das massas urbanas?

Quem são os ninguéns que a escola ajuda a formar? Ouçamos Galeano (1991, p.71):

As pulgas sonham com comprar um cão,
e os ninguéns com deixar a pobreza (...)
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. (...)
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns que custam menos que a bala que os mata.

É uma questão ética, da maior magnitude, esta que se coloca para todos nós que temos no campo da educação nosso espaço de trabalho e de produção teórica e prática: a barragem dessa avalanche destruidora da escola pública. Certamente, nesse empreendimento não estaremos sozinhos. Os trabalhadores sempre lutaram por escolas. Mas nessa construção não podemos nos ausentar, deixando que a classe dirigente nos faça acreditar que a escola está falhando por não preparar convenientemente para o mercado de trabalho.

Giroux (1984, p. 186-194), partindo da análise do relatório "A Nation at Risk", produzido, nos Estados Unidos, pela National Commission on Excellence in Education, reiterou que as necessidades de mão-de-obra para o capital não devem ser a prioridade para a escola. Esta deve desenvolver a capacidade de análise, de reflexão, de crítica, e exercitar os estudantes na esfera da coragem cívica, sem a qual a própria sabedoria nacional se compromete e fenece.

QUEM SÃO OS CULPADOS PELO FRACASSO DA ESCOLA?

Os primeiros culpados apontados nas respostas foram os próprios trabalhadores: alunos e professores, responsabilizados pessoalmente e punidos enquanto classe:

- Eu sou difícil de entender as coisas.
- Saí da escola em que eu estudava por causa da vadiagem.
- Os bagunceiros devem dar lugar para quem quer estudar.

As respostas apontam com frequência a "burrice dos professores", "que não sabem como se dirigir aos alunos", "que falam comendo", "que escrevem no quadro, mas não explicam", "que faltam", "que fazem greve"...

Se nos anos 80, estudamos, no Brasil, a problemática da evasão (leia-se: expulsão) escolar, relativa ao alunado, na década que iniciamos teremos que enfrentar a mesma questão protagonizada pelos professores.

Torna-se cada vez mais evidente o desânimo do professor diante da realidade escolar: demissões em massa (500 por mês, no Rio de Janeiro, em 1990); deslocamento de funções, escapando das salas de aula para as tarefas administrativas; ocupação da escola como espaço de vendas; apatia diante de possibilidades de organização para atuar com autonomia pessoal e institucional, de forma articulada com os movimentos populares.

Os cursos de formação de professores universitários não atraem mais candidatos, para preencher as suas vagas. Os que procuram esses cursos, com frequência, têm outros objetivos profissionais e não o de seguir o magistério.

Mas os culpados não são detectados somente dentro da escola. Diferentes fatos empíricos — vinculados à família, à saúde e às circunstâncias de vida — são tomados sem o estabelecimento de relações com as estruturas vigentes no País, como razão e causa dos fracassos escolares, e justificam a interrupção da escola regular e a tardia entrada nela, registrando fatos como estes:

- Fiquei grávida.
- Meu pai vivia mudando de cidade.
- Meu pai foi baleado.
- Eu não tinha registro.
- Onde eu morava não tinha escola.
- Tive que tomar conta de minha mãe que ficou doente.

Minha mãe nos criou com muitas dificuldades, meu pai nos abandonou, não tinha nada, nenhum recurso, nem certidão de nascimento. As patroas não deixavam. (33 anos, mulher, separada, com filhos).

Esta sujeição à esfera individual impede que sejam tematizadas as

perversões sociais, latentes nas queixas, e que apontam para a exclusão de classe que marca a criança ao nascer (como a dificuldade de registrá-la), a inexistência de atendimento à saúde (que cobra que a criança interrompa a escola para assistir a um familiar enfermo). A insegurança e a provisoriade dos vínculos de trabalho (impondo ao trabalhador e à sua família buscas constantes de ocupação) e a ausência de escolas ou de vagas nelas (retirando a possibilidade do estudo).

A naturalização da falta de oportunidades escolares parece retirar dos excluídos da escola sua atenção aos mecanismos atuantes no seu caso particular:

—... Entrei, depois saí.

Houve quem afirmasse que fazia o supletivo por não ter outra opção, entreabrindo uma perspectiva na percepção do estreitamento de sua liberdade. Mas o que fica realmente marcado é que a gravidade da problemática escolar dos pobres, como não é produzida exclusivamente na escola, não pode ser resolvida somente dentro dela, muito embora não possa, certamente, resolver-se sem ela.

ALTERNATIVAS PARA UMA ESCOLA DO TRABALHADOR

Os alunos apontaram uma série de questões que precisam ser resolvidas, numa perspectiva imediata, para tornar a escola mais adequada aos interesses dos trabalhadores. Entre elas, a problemática do horário, "que deve ser mudado"; do recreio, que precisa acontecer no meio do turno; da disciplina autoritária, que os coage e os intimida; dos banheiros, que necessitam de limpeza; e, principalmente, do ensino, "que não pode continuar sendo fraco".

Houve quem apontasse como alternativa para uma boa escolarização a escola particular, concluindo: "— Pena que eu não possa pagá-la!". Outros afirmaram a ausência de utopias e desejos, respondendo: "— Esta mesma, como está". Ou ainda: "— Nenhuma",

Finalmente, um grupo indicou que percebe que a escola pública popular ainda está por ser construída:

- O ensino no Brasil nunca foi uma boa coisa.
- O ensino deve ser público, de verdade, para todos.

O necessário seria "uma escola onde eu pudesse aprender de verdade, eu digo em matéria de ensino completo, e mais: que o ensino público fosse mais valorizado para que não só eu como outros possam chegar a seus ideais".

A ausência de crítica aos professores também pode ser lida como um submetimento e recuo de quem não se atreve a discordar, mas deve agradecer os favores recebidos. O clima de medo observado nas escolas constitui-se como uma das chaves para o entendimento de algumas respostas.

Outros embarcam no voluntarismo fantasioso, reduzindo toda problemática a uma questão de força de vontade, ou num ceticismo moralista, sem esperança: aprender

- É uma questão de força de vontade.
- As professoras fazem tudo, é só a gente querer.
- Estudo porque acho uma obrigação minha completar meus estudos.

No caso do professor, também se faz necessário indagar que tipo de trabalhador é ele, visto que o seu salário de nenhuma maneira respalda a sua existência de adulto, com responsabilidades familiares.

A exclusão atinge o professor? Ele também, com um horário reduzido, torna-se um semidesempregado?

Estas são questões que não podemos nos omitir em buscar respostas. O que significa o processo de exclusão em marcha que, deliberadamente, negligencia as demandas sociais?

A escola apresenta-se assim como cenário de uma recíproca recusa entre trabalhadores submetidos a uma desvalia permanente: o professor teme ver-se perigosamente retratado no aluno; o aluno teme, mesmo

depois de muito esforço para chegar até a escola, não ter acesso a um "professor de verdade". Agravam tal quadro antigas cobranças de velhas imagens do professor, identificando a classe dominante e a tarefa missionária como forma de trabalho. Uma e outra negam ao professor uma atitude de trabalhador, na luta pelos seus direitos.

Concluindo: questionar é preciso

Como as condições atuais da escola pública poderão ser usadas para instigar-nos, coletivamente, na reversão dessa realidade?

Como romper com a exclusão de sujeitos dentro da escola pública?

Para que preparamos os professores? Para submeterem-se à lógica de exclusão?

É possível melhorar a "formação do professor", desligada da realidade escolar, dos conflitos econômicos e sociais, da crise da cultura, das demarcações político-ideológicas do Estado?

Qual o significado latente das preferências por construção de escolas, que aumentam o faturamento das empresas em detrimento da sua conservação e manutenção?

Como formar professores identificados com a causa pública e não com atrelamentos governamentais?

Em que a política de construção conflui e se assemelha à de treinamento de professores, individualizados e distanciados da própria escola?

Quais as estratégias necessárias para recolocar a escola como lugar de saber e sabor, impulsionada pelo desejo popular de criação plural, permanente, sustentada pela articulação entre sujeitos pessoais e coletivos?

Num momento histórico, marcado por crises, como formar professores com capacidade de formular questões, de quebrar os dogmas, de desnaturalizar os caminhos extraviados, com paixão e reflexão?

Os problemas vividos pelos trabalhadores — alunos e professores — podem ser descolados dessa máscara de sofrimento passivo que lança para si próprio ou para o outro a culpa do martírio, para que se possa

construir uma utopia ativa, alimentada pela articulação entre a teoria e a prática de sujeitos que não se demitiram de suas dimensões ética e estética?

Como a atual crise pode nos ajudar a prescrutar o futuro e a desmanchar velhos mitos — "podres poderes", na expressão de Caetano —, para refazer a rota de uma outra escola pública, que valorize a preparação e não a "reciclagem" de professores?

Qual a importância da pesquisa e da experimentação na formação docente?

Como a autonomia escolar poderá ser exercida no cotidiano da escola como um instrumento de construção de uma escola popular e qualificada?

Referências bibliográficas

ALVARIM, Vânia. *Escola noturna: sonhos e lutas dos trabalhadores*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) — UFF.

BAETA NEVES, Cláudia. *Cartografando a escola noturna*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) — UFF.

CARVALHO, Dirceu. Perspectiva do ensino de 2- grau. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.42, n.8, p.611-614, ago. 1990.

FINKEL, Sara. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. *Teoria & Educação*, n.2, p.3-20, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 17-28.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LPM, 1991.

- GIROUX, Henry. *Educational Harvard Review*, v.54, n.2, p. 186-194.
- GUIMARÃES, E. et ai. Violência e escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.38, p.81-90, 1991.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.38, p.109-121.
- HOBSBAWN, Eric. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26/maio 1991. Caderno 2, p.4.
- LINHARES, Célia. / *Relatório de pesquisa: A autonomia universitária e a formação docente para os trabalhadores*. Niterói: UFF, 1991.
- LINHARES, Célia. A questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.48-53.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NOGUEIRA, M. Alice. *Educação e saber*, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990.
- PAIVA, Vanilda. *Produção e qualificação para o trabalho*. In: FINAL do século. São Paulo: Cortez, 1990.
- RAMA, Germán. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.69, p. 17-31, maio 1989.
- ZALUAR, Alba. *Violência e controle social: crise e trabalho no cotidiano popular*. Suplemento de: *Ciência Hoje*, v.5, n.28, p.21-24, 1987.

Recebido em 4 de abril de 1992

Célia Frazão Soares Linhares, doutora em Filosofia da Educação, é professora de Epistemologia das Ciências da Educação e de Educação Comparada na Universidade Federal Fluminense.

This research seeks to identify needs and aspirations of nocturnal Schools students and their own perception of this educational process as yet. Their answers cover a lot of topics: the school crisis and its failure in promoting the Working class with dignity and pride; the problems and mistakes of homogenization by State officers and their failure to provide the well-being of the poorers; students are taught a misleading neoliberal speech magnifying school, while in practice they continue claiming for a "true public school" and "a school for all". Implications for youth and specially for young women are derived.

L'article fait une recherche au sujet de l'école de soir, pour identifier les besoins et les désirs de ses élèves et la perception que ceux-ci ont de ces questions; il vérifie la crise de Vécole tandis que promotrice d'un modèle de dignité honnêteté antagonique aux couches populaires et ses implications dans la question féminine et de la jeunesse; et cherche de trouver aux réponses des élèves les défis d'homogénéisation et les problèmes d'un Etat lequel n'a jamais appuyé le bien être du plus pauvres, constatant que les élèves répètent un discours libéral, valorisant Vécole, tandis que leur comportement les contredit, en considérant Vécole relative et en signalant vers "un vrai enseignement public" et "pour tous".

Investiga la escuela nocturna, buscando identificar las necesidades y los deseos de sus alumnos, y la percepción que los mismos tienen de esas cuestiones, verifica la crisis de la escuela en cuanto promotora de un modelo de dignidad y honradez antagónico a las clases populares, y sus implicaciones en la cuestión femenina y de la juventud; y busca detectar en las respuestas de los alumnos los desafíos de la homogenización y los problemas de un Estado que nunca respaldó el bienestar del más pobre, verificando que los alumnos repiten un discurso, valorizador de la escuela, mientras su comportamiento los contradice, al relativizar la escuela y apuntar para una "enseñanza pública de verdad" y "para todos".

Uma Alternativa Metodológica para o Estudo das Conseqüências da Não-Escolarização, mediante a Técnica da História de Vida

Antônio Marcos Chaves

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Propõe a utilização da técnica de história de vida para analisar a relação entre a escolarização formal e as atividades de trabalho que os indivíduos desenvolvem na idade adulta. A técnica foi utilizada em uma pesquisa sobre reprodução social e reprodução escolar, e apresenta-se como uma alternativa metodológica para se coletar informações que viabilizem a análise das conseqüências a longo prazo da não-escolarização.

A evasão escolar tem sido estudada consistentemente em diferentes países. Os estudos, no entanto, têm focalizado, predominantemente, as causas imediatas deste problema (Tobin, 1974; Teixeira et al., 1980; Jabara et al., 1981; Benavente, 1976; Pozo Leal, 1980; Fernandez e Montero, 1982).

Na medida em que as análises vão sendo apresentadas, percebe-se que a evasão escolar é decorrente, principalmente, da situação sócio-econômica do aluno e da dissociação entre o conteúdo e a prática pedagógicas em relação às necessidades e aos interesses dos que se evadem da escola. A massa dos evadidos está situada, conseqüentemente, nas populações mais pobres.

Questiona-se, portanto, o papel social da escola, que ao apresentar condições para o fracasso escolar oferece oportunidades precárias de ensino para os mais pobres (Rosenberg, 1984; Chaves, 1988), cumprindo

a sua função social não de produtora das desigualdades sociais, mas de legitimadora das mesmas, pois o aluno quando entra na escola já vem de um grupo social determinado (Rosenberg, 1984).

Circunscrever o estudo das causas do fracasso escolar no momento da sua ocorrência tem sido importante para denunciar o papel seletivo da escola e para analisar os fatores relacionados a este problema. Há, portanto, a desmistificação da escola, como democrática e universal. No entanto, é preciso considerar que esta ocorrência, nos anos escolares, pode trazer conseqüências para a participação social do indivíduo na vida adulta. Com esta preocupação, propomo-nos a analisar as conseqüências a longo prazo da não-escolarização, em indivíduos adultos, já inseridos no mercado de trabalho, e verificar, ainda, como as condições de vida de gerações antecedentes interferem no nível de escolarização das gerações posteriores.

Metodologia

Para a coleta de informações sobre o nível de escolarização e a atividade de trabalho em quatro gerações, utilizou-se a técnica de história de vida.

A história de vida foi utilizada de acordo com o que Abel (apud Marsal, 1974) denominou de *biograma*. O biograma constitui-se de "histórias de vida contadas por pessoas que são membros de um determinado grupo social, escritas em cumprimento de diretivas específicas quanto ao conteúdo e à forma, com o fim de se obter dados de massa".

A forma como a história de vida foi utilizada neste trabalho pode ser caracterizada como biograma, pois o informante forneceu dados sobre a sua situação educacional e as suas condições de vida, assim como dos seus ancestrais (pais e avós) e descendentes (filhos). Possibilitou, assim, a análise da relação entre escolarização e trabalho, enquanto reprodução social e escolar de uma família, durante quatro gerações.

Para o presente trabalho, portanto, a técnica de história de vida foi

compreendida como "uma tentativa deliberada para definir o desenvolvimento de uma pessoa em um meio cultural e lhe dar um sentido teórico" (Dollard apud Fernandes, 1976, p.252).

Muitas críticas às limitações da técnica de história de vida, assim como às suas vantagens, têm sido apontadas por diversos autores (Marsal, 1974; Fernandes, 1976; Balan et al., 1974; Langness, 1974; Prandi, 1972). No entanto, Thomas e Znaniecki (apud Balan et al., 1974, p.67) afirmam que:

... com segurança pode-se dizer que os registros de vida pessoal tão completos como seja possível constituem o tipo perfeito de material sociológico, e que se as Ciências Sociais têm que empregar qualquer outro tipo de material, obedece apenas a dificuldade prática de obter no momento um número suficiente de tais registros, que possam cobrir a totalidade dos problemas sociológicos, e à enorme quantidade de trabalho que demanda a análise adequada de todo o material pessoal necessário para caracterizar a vida de um grupo social.

A utilização dessa técnica neste trabalho justifica-se por ter viabilizado a coleta de dados necessários à análise proposta, permitindo a obtenção de dados qualitativos que puderam dar subsídios à compreensão da reprodução escolar. Foi preferida, em detrimento de outras técnicas que também proporcionam dados qualitativos — como a de questionário, por exemplo —, porque permite uma coleta de dados mais abrangente e não limita o informante às propostas do investigador. A técnica de história de vida possibilita a obtenção de informações que poderiam não ter sido programadas ou previstas pelo investigador.

Na coleta dos dados, o informante construiu, ou seja, relatou a sua história de vida da forma mais detalhada possível. O investigador procurou estabelecer uma relação de reciprocidade, esclarecendo o informante sobre os objetivos da pesquisa e sobre a importância da consistência e da fidedignidade das informações. Ao investigador competiu, também, o esclarecimento das informações recebidas, quando eram aparentemente controvertidas ou ambíguas. Deu-se ênfase aos aspectos referentes à história educacional e ocupacional de cada um dos informantes, dos seus ancestrais e dos seus descendentes.

Como o interesse era o de construir a história de vida educacional e de trabalho de quatro gerações, foram solicitados aos informantes dados sobre a história de vida educacional e de trabalho dos seus pais, avós, irmãos, esposa, filhos e de outros parentes.

Para um maior aproveitamento das informações e visando a tornar possível o estabelecimento de comparações entre as histórias de vida relatadas pelos diferentes informantes, utilizou-se um roteiro para a construção das mesmas. Este roteiro serviu apenas de guia para a coleta de informações, o que não prejudicou, mas favoreceu a utilização da técnica proposta, pois os temas eram apresentados aos informantes e estes relatavam a sua história de vida relacionada a cada tópico, em uma ordem cronológica e da maneira mais pessoal possível.

O roteiro utilizado para a construção das histórias de vida foi composto de dez partes.

A Parte I referia-se à identificação do informante. Nessa parte foram coletados dados relativos a endereço, data e local de nascimento, estado civil, número de filhos e renda mensal.

Na Parte II, registraram-se as migrações do informante, especificando-se em ordem cronológica a origem, o destino, o ano em que ocorreram e o motivo pelo qual as migrações foram realizadas. Migrações foi entendida aqui como qualquer deslocamento do informante de uma localidade para outra, com o objetivo de fixar residência na localidade de destino. Não foram coletados dados sobre a migração intra-urbana.

Na Parte III, registraram-se informações sobre o pai do informante, tais como: idade, se vivo; ano em que morreu e a causa da morte, no caso de já haver falecido; se frequentou escolas, e qual o nível de escolarização; razões pelas quais não frequentou escolas ou parou de estudar, se fosse o caso, e todos os tipos de trabalho que desenvolveu ou que ainda desenvolvia, em ordem cronológica.

Na Parte IV foram solicitadas informações sobre a escolarização e as atividades de trabalho do avô paterno do informante. Informações semelhantes foram solicitadas em relação a sua avó paterna, na Parte V.

As mesmas informações coletadas na parte III, com relação ao pai do informante, foram solicitadas na parte VI, com relação à sua mãe.

Nas partes VII e VIII, foram coletadas informações sobre a escolarização e as atividades de trabalho do avô e da avó maternos do informante, respectivamente.

Na Parte IX, foram coletadas informações sobre a escolarização e as atividades de trabalho do informante, a idade em que entrou na escola, a idade em que começou a trabalhar, e a relação entre a informação escolar que recebeu e o trabalho que desenvolvia atualmente.

Na Parte X, foram coletadas informações sobre a escolarização e o trabalho do cônjuge do informante, dos seus filhos e dos seus netos.

Durante o levantamento das informações, o investigador, quando necessário, solicitava ao informante esclarecimentos, ano a ano, sobre a sua história de vida.

As informações obtidas foram checadas, quando possível, com documentos ou depoimentos de outras pessoas que estavam envolvidas nas histórias de vida relatadas.

Os eventos críticos que serviram de ponto de partida para a investigação foram, portanto, os seguintes: idade, local de nascimento, locais onde viveu, motivos das mudanças de local ou de permanência, ocupações e renda atual, períodos de desemprego, ramos de atividades em que exerceu ou que ainda exercia ocupações, constituição da família de nascimento e da atual, e a história educacional do informante e dos seus familiares, destacando-se quando começou a estudar, as interrupções, as continuações, as conclusões e os abandonos. Para cada um destes eventos, procurou-se levantar o motivo das ocorrências.

Foram coletadas informações de 162 informantes, 648 avós, 324 pais e 226 filhos, totalizando para a análise, informações sobre 1.360 pessoas. Todos os informantes residiam na área metropolitana de Belém do Pará e foram selecionados aleatoriamente.

Com relação às atividades de trabalho, as informações foram analisadas com base no tipo de trabalho desenvolvido, considerando-se a qualificação exigida para o mesmo e a renda média mensal auferida.

Com relação à escolarização, foram utilizadas três categorias de análise: a) *exclusão total da escola*, composta por indivíduos que nunca freqüentaram escolas; b) *exclusão parcial da escola*, composta por indivíduos que freqüentaram escolas, mas não concluíram o ensino de segundo grau; c) *não exclusão da escola*, composta por indivíduos que completaram o ensino de segundo grau.

Foram construídos, ainda, com base nessas três categorias, sete grupos para permitir a análise da reprodução da escolarização e das condições de trabalho, nas quatro gerações (1- geração, os avós dos informantes; 2ª geração, os pais dos informantes; 3-geração, os informantes, e 4ª geração, os filhos dos informantes):

1. Grupo no qual a 1ª e 2ª gerações nunca freqüentaram escolas.
- 2) Grupo no qual a 1ª geração nunca freqüentou escolas e um dos membros da 2ª geração foi um excluído total da escola.
- 3) Grupo no qual a 1ª geração nunca freqüentou escolas e a 2ª geração possuía escolarização, no mínimo, da 1ª série do 1º grau.
- 4) Grupo no qual três dos quatro membros da 1ª geração nunca freqüentaram escolas.
- 5) Grupo no qual dois dos quatro membros da 1ª geração nunca freqüentaram escolas.
- 6) Grupo no qual somente um dos membros da 1ª geração nunca freqüentou escolas.
- 7) Grupo no qual a escolarização mínima da 1ª geração era a da 1ª série do 1º grau.

Análise da metodologia

A metodologia utilizada demonstrou ser útil para o levantamento de dados possíveis de fornecer prováveis contribuições teóricas, uma vez que ao se caracterizar como produtora de dados que possibilitam uma análise descritiva, torna viável o levantamento de questões que poderão

ser respondidas mais sistematicamente mediante delineamentos que permitam um maior controle.

Algumas vantagens da utilização da técnica de história de vida puderam ser constatadas:

a) Possibilitou o levantamento de dados qualitativos, os quais foram analisados, tanto pelo seu caráter qualitativo como pelo seu caráter quantitativo. O caráter quantitativo dos dados não obscureceu o seu caráter qualitativo.

b) Possibilitou o levantamento de informações sobre o nível de escolarização e sobre o nível ocupacional de quatro gerações, o que deu um caráter longitudinal à pesquisa.

c) Permitiu controlar as falhas de memória dos informantes, solicitando-lhes que relatassem em detalhes somente a sua própria história de vida e de trabalho.

d) As informações sobre outras pessoas (avós, pais, cônjuge e filhos) foram previamente delimitadas, para que fossem as mais precisas possíveis.

e) Possibilitou a coleta de informações sobre as atividades de trabalho e a história da escolarização de 1.360 pessoas, sendo: 162 informantes, 648 avós de informantes, 324 pais de informantes e 226 filhos de informantes, maiores de 18 anos e inseridos no mercado de trabalho.

f) A categorização dos grupos, tomando-se como critério o nível de escolarização das primeiras gerações, tornou viável a análise de todos os casos, do ponto de vista qualitativo.

Assim é que, considerando-se as limitações e a eficiência da técnica de história de vida, observou-se que a sua utilização pode produzir suporte informativo para a análise da reprodução social e da reprodução escolar.

Considerações finais

Considerando que o objetivo deste artigo era analisar a técnica de história de vida e sugerir que sua utilização é eficiente na produção de

dados que permitem uma análise mais ampla e contextualizada do fracasso escolar, o resumo não se deteve no estudo em si, que utilizou essa técnica, mas na sua proposta e na forma como a técnica foi utilizada.

No entanto, considerou-se necessário apresentar, resumidamente, algumas contribuições que o estudo trouxe com a utilização da técnica de história de vida.

Observou-se que há uma relação entre o nível de escolarização do indivíduo e a atividade de trabalho que ele desenvolve na idade adulta. O fato de o indivíduo não ter freqüentado escolas ou de tê-las freqüentado sem, no entanto, ter concluído, no mínimo, o ensino de 2º grau, abre-lhe a possibilidade para se ocupar, apenas, de trabalhos que exigem pouca qualificação e que produzem baixa remuneração. Os excluídos da escola participam do processo produtivo como massa de trabalhadores não-qualificados, que contribuem para a produção do excedente econômico. Todavia, ficam à margem dos benefícios e confortos elementares, oferecidos pela sociedade, para a sua própria reprodução e para a de suas famílias.

A análise da história educacional e de trabalho de quatro gerações subseqüentes permitiu verificar a não-existência de um círculo vicioso na relação entre ser descendente de indivíduos não-escolarizados e ter somente condições desfavoráveis para a sua própria escolarização. No entanto, a reprodução escolar relaciona-se, também, com os seguintes fatores: a) pressão dos grupos que dominam a produção econômica, exigindo trabalhadores mais escolarizados; b) pressão dos grupos de trabalhadores para obter mais possibilidades de escolarização, visando a sua ocupação com trabalhos que lhes permitam condições mais dignas de sobrevivência.

Constatou-se, finalmente, que a adequação de condições favoráveis à escolarização não é garantida apenas pelo aumento da oferta de vagas para os filhos dos trabalhadores, pois se não forem modificados o planejamento e a prática pedagógicas, no sentido de tomar como interesse as condições concretas de existência dos mais pobres, a inadequação da escola será mantida (Chaves, 1986 e 1990).

Referências bibliográficas

- BALAN, J. *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.
- BALAN, J. et ai. El uso de histórias vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras. In: BALLAN, J. *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974. p.67-85.
- BENAVENTE, A. *A escola na sociedade de classes: o professor e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.
- CHAVES, A. *M.A reprodução escolar, anão escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as conseqüências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará*. Belém, 1986. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal do Pará.
- _____. Fracasso escolar: uma contradição da escola. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFBA)*, Salvador, n.16, p.23-51, 1988.
- _____. Conseqüências a longo prazo da exclusão escolar. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.42, n.5/6, p.347-353, maio/jun. 1990.
- DOUBLIER, S.A. Retención escolar y función de manutención. *Deserción Escolar*, Buenos Aires, v.2, n.5, p.7-10, sep. 1981.
- FERNANDES, F. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1976. p.251-269: A história de vida na investigação sociológica - a seleção dos sujeitos e suas implicações.
- FERNANDEZ, H., MONTEIRO, CE. El defase edad-año de estudios, una expresión dei atraso escolar en Peru. *Deserción Escolar*, Buenos Aires, v.3, n.9, p.31-45, nov. 1982.

- JABARA, CL. et ai. Demanda de educação para crianças entre pequenos agricultores no Vale da Ribeira. *Revista de Economia Rural*, Piracicaba, v.19, n.4, p.621-634, out./dez. 1981.
- LANGNESS, L.L. Usos particulares de la história de vida en antropología. In: BALAN, J. *Las histórias de vida en ciências sociales*. Buenos Aires: Nueva Vision, **1974**. p. 153-172.
- MARSAL, J.F. História de vida y ciências sociales. In: BALAN, J. *Las histórias de vida en ciências sociales*. Buenos Aires: Nueva Vision, **1974**. p.43-63.
- POZO LEAL, P. et ai. Problemas dei defase escolar en los centros valencianos. *Revista de Psicologia y Pedagogia Aplicados, Valencia*, v.12, n.23/24, p.41-46, 1980.
- PRANDI, J.R. História de vida computacional. *Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.8, 1972.
- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SCHAPIRA, M.B.R. La selectividad de la deserción escolar. *Deserción Escolar*, Buenos Aires, v. 1, n.2, p.31-40, oct. 1980.
- TEIXEIRA, M.E.L. et ai. Evasão escolar — aspectos psicopedagógicos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.4, n.2, p.31-44, 1980.
- TOBIN, A. La deserción escolar en la Província de Rio Negro (Argentina). *Revista dei C.E.E.*, México, DF, v.4, n.3, p.47-64, 1974.
- VALDIVIESO, L.B. et ai. Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante ei primer ciclo básico. *Deserción Escolar*, Buenos Aires, v.2, n.5, p.21-32, sep. 1981.

Recebido em 11 de maio de 1992

Antônio Marcos Chaves é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Its suggested the use of life history technique to analyse the relation between little formal educational and job opportunities at an adult age. The technique was used in a research about social reproduction and school reproduction and was presented as a methodological alternative for search information that permit the analyse the consequences in the long run of a non-schooled individual

Nous proposons l'utilisation de la technique d'histoire de vie pour analyser la relation entre la scolarisation formelle et les activités de travail que les individus développent à l'âge adulte. La technique a été utilisée dans une recherche sur la reproduction sociale et la reproduction scolaire, et se présente comme une alternative méthodologique pour obtenir des informations qui permettent l'analyse des conséquences à long terme de la non-scolarisation.

Propone la utilización de la técnica de historia de vida para analizar la relación entre la escolarización formal y las actividades de trabajo que los individuos desarrollan en la edad adulta. La técnica se utilizó en una investigación sobre reproducción social y reproducción escolar, y se presenta como una alternativa metodológica para coleccionar informaciones que tornen viable el análisis de las consecuencias a largo plazo de la no escolarización.

Segunda Edição

A Lei de Diretrizes e Bases — Depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases¹

Anísio Teixeira

Os *Estudos e Análises Críticas* neste livro incluídos constituíram contribuição ao debate educacional, que após a Constituição de 1946, se generalizou no país, em torno do projeto da lei de diretrizes e bases da educação, enviado à Câmara pelo Presidente da República em 1948. A Câmara não o acolheu, ali dormitando até que, em 1952, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados resolveu abrir um debate oral para ouvir educadores brasileiros sobre o sentido e a importância do projeto. Convidado a participar do debate, transcrevo aqui o registro, publicado pela Comissão, da sessão em que tive a honra de ser ouvido pelos senhores legisladores. Trata-se de exposição e debates orais reproduzidos por notas taquigráficas. Valem como um reflexo do clima de indagação em que se achava a Câmara e revelam a amplitude e variedade do diálogo que então se estabeleceu. Transcrevo-o como documento. A Comissão da Educação não logrou levar o projeto da lei à discussão em plenário. Só muito mais tarde, em 1961, mais de doze anos após a mensagem presidencial de

¹ Retomando a publicação da seção Segunda Edição desta revista, divulgamos neste número, e no próximo, o oportuno depoimento de Anísio Teixeira, prestado na seção de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, e publicado em: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976. Série Atualidades, v. 132. Visamos, assim, com a publicação do depoimento de Anísio Teixeira, fornecer subsídios para a discussão de um tema de candente atualidade, bem como destacar a lucidez do grande educador diante da questão. Com as devidas adaptações, mantivemos a padronização gráfica e textual do original.

remessa do projeto, foi um "substitutivo" submetido à discussão no legislativo nacional.

Transcrevo também comentários feitos na época a esse substitutivo e as observações que me provocou a lei que foi afinal, aprovada. São documentos que atestam as perplexidades da consciência nacional em relação à educação. A despeito do longo e angustioso debate, a nação não logrou promulgar a lei, sem graves compromissos com a situação anterior. A vitória obtida foi apenas uma meia vitória. A implantação da reforma esboçada na lei vem-se fazendo com dificuldades e incertezas, não se podendo afirmar que tenha sido achado o caminho para a reconstrução radical e inovadora por que urge a nação.

I — *O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*²

O Sr. EURICO SALES (*Presidente*) — Havendo número legal, está aberta a sessão. Leitura da ata da reunião anterior.

O Sr. NESTORJOST — Sr. Presidente, já tendo sido publicada a ata, peço a V.Exa. dispensa da leitura.

O Sr. PRESIDENTE — Se não houver oposição, o pedido está deferido.

Sras. Professoras, Srs. Deputados, Sr. professor Anísio Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura, medindo, pelo ângulo da responsabilidade, o ângulo adjacente da sua competência regimental, viu e sentiu, ao iniciar o estudo do projeto que fixa as bases e diretrizes da educação nacional, o vulto do encargo de traçar o perfil legislativo do sistema que, de futuro, será posto à prova no objetivo de assegurar dias mais felizes para o povo brasileiro.

Considerando difícil definir a educação, sem o recurso da repetição de conceitos muitas vezes contraditórios e nem sempre satisfatórios, estou

²Depoimento prestado pelo Autor na sessão de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases.

entre os que consideram tarefa básica dos debates sobre esse importante tema a declaração dos seus propósitos, ou melhor, dos seus fins reais. A esse respeito disse H.C. Dent, em *A New Order in English Education*: "Nosso ideal é uma democracia plena".

A atual geografia política, dividindo o universo em dois mundos e qualificando o Ocidente como o reino da democracia, tem inspirado a todos os povos do lado de cá o ideal do aperfeiçoamento do exercício da democracia pela maior compreensão dos seus nobres fundamentos e pela ampliação do número dos que nestes devem crer, para melhor sustentá-los. A constelação das culturas ocidentais, para seu maior brilho, há de contar com o desenvolvimento da cultura brasileira, adornada de convicções gerais sobre a democracia plena. Para tanto, está convocada a educação.

Não julguem os que me estão a ouvir haja nas minhas palavras qualquer resquício de uniformidade, de igualdade ou de modelo oficial na formação da cultura do ocidente. Quero, apenas afinidade nos propósitos de intransigente defesa dos postulados da democracia cristã. Situo-me entre os que consideram de importância vital para a sociedade um certo atrito entre os seus componentes. Enquanto na mecânica o atrito é fator de perda de energia, na política ele significa, via de regra, força geradora de notáveis conquistas.

Dirigindo o nosso pensamento para as precedentes afirmações, devemos sentir o quanto precisa de renovação o sistema educacional brasileiro para que dele extraiam, as gerações vindouras, o máximo de utilidades em proveito do porvir da nossa Pátria.

Não nego, — pois isso seria prova de ignorância, — que o organismo da escola brasileira tenha recebido o influxo de idéias novas, acostumando-se, em muitos setores, a práticas bastante adiantadas. Tudo, porém — forçoso é reconhecer —, sem certo ritmo ou propósito planejador, refletindo tais avanços, quase sempre, o ideal de um técnico, a sabedoria de um administrador ou ação de algum publicista de prestígio.

Afirmo — e aí com contristadora certeza — que, fora da escola, o ambiente brasileiro é muito lacunoso no conceituar e no prestigiar a

questão educacional. Há quem, rotulando-se de entendido no assunto, proclama a preponderância de determinado ramo ou de determinado grau de ensino. Sendo único o problema da educação, as soluções que o desejam resolver devem abranger todas as questões que o estruturam. A propósito, quero citar a palavra sempre correta do eminente deputado Gustavo Capanema, que, ao apresentar à II Convenção Nacional do Partido Social Democrático o projeto de programa que foi incumbido de elaborar, assim se manifestou: "A respeito, fugimos às declarações demagógicas de que o ensino primário está em primeiro lugar ou de que o ensino profissional merece maior cuidado ou, ainda, de que o ensino agrícola é o mais importante. Senhor Presidente, quem medita sobre os problemas da educação popular chega à conclusão de que eles representam um bloco só. Para desenvolvê-la necessário se torna fazer um trabalho por inteiro. Se encararmos o problema da indústria, ou da agricultura, verificamos que não basta o ensino primário, mas, também, o profissional. Quando chegamos ao ensino profissional, verificamos que o ensino superior também é indispensável. Se vamos ao ensino superior, vemos que o secundário é básico, pois sem ele o superior não existe. De modo que o estudo do problema da educação leva à convicção de que não pode haver preeminência entre os ramos do ensino. Todos são importantes, e errará gravemente o governo que tentar resolver apenas um dos aspectos da educação. Mas, Senhores, além da disparidade de conceitos que existe, muitas vezes, dentro e fora da escola, temos que registrar, em certas épocas, lamentável antagonismo entre esses ambientes. O dinamismo da hora presente, devorando energias físicas e intelectuais numa combustão incessante, é como que uma força a convidar-nos à improvisação e a impor-nos soluções aligeiradas, isentas de críticas, porque a rapidez da sucessão dos fatos não deixa vagares para a censura do que passou. Ninguém se lembra do erro de ontem, tal a intensidade com que o problema de hoje monopoliza todas as preocupações válidas. Alguns não têm tempo para pensar e muitos não desejam pensar. Os recursos da moderna ciência abriram tão amplas perspectivas ao crescimento material do Brasil que instalamos um clima de mobilização geral de todos os

esforços no afã do rápido alcance dos bens de riqueza. Exatamente quando mais próximos nos encontramos desses fartos tesouros, é que se generaliza a desconfiança de que não estamos preparados para a sua útil fruição. Por isso mesmo, vizinhamos a época das frustrações, dos desencantos e dos desenganos. Caminhamos com muito ardor, mas, sem a escola, que tem vivido órfã de equipamentos modernos e de melhor técnica de ensino. Bradamos, em praça pública, que o petróleo é nosso, mas não forjamos, pela educação, armas indispensáveis a essa prerrogativa. Longe da escola, a sociedade modelou novos estilos de triunfo, na euforia do sucesso fácil, estimulando os aventureiros, premiando os ignorantes, facilitando a caminhada dos superficiais e propagando, com ótima acústica, a voz das mentiras sedutoras. E essa brutal inversão dos fatores de vitória, peculiar às horas de transição social e econômica, afetou pela raiz, a árvore da escola, que muitos desejavam fosse de pequena estatura e de fácil escalada, com frutos doces e saborosos a serem colhidos antes de qualquer esforço. Assistimos, então, à *cruzada do diploma*, através dos caminhos da ignorância e da displicência. A sociedade só se lembrava da escola para criticá-la pela lentidão em "expelir" a legião de doutores que desejava fossem formados "em série industrial". Apenas eram consultadas as estatísticas quantitativas, esquecidos os índices de aferição qualitativa.

Mas a realidade fez as suas advertências e já nos ameaça com suas severas penalidades.

Estamos, felizmente, ainda em tempo para uma reforma nessa falsa orientação, ou melhor, para uma verdadeira revolução, conforme a lapidar expressão do antigo ministro Clemente Mariani ao instalar a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O que acima ficou dito justifica bem as sérias apreensões da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ao iniciar o estudo de projeto de tanta relevância. Daí a sua orientação de convocar, para um debate prévio, figuras eminentes do quadro da nossa educação de cujo tirocínio, cultura e entusiasmo espera receber os indispensáveis adminículos à realização de uma obra que corresponda, em eficiência, ao grau de patriotismo com que nela nos empenhamos.

Senhor Professor Anísio Teixeira: a sua calorosa aquiescência ao convite que, por meu intermédio, lhe fez a Comissão de Educação e Cultura representa uma esplêndida confirmação das seguintes palavras do seu discurso de posse na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: "Devo declarar, entretanto, que aceito o encargo, acima de tudo, como uma imposição do dever. Sou dos que pensam estarmos vivendo uma hora de aguda premência e de grandes exigências da vida nacional, em que nenhum de nós pode e deve recusar a investidura para que o convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconheçam (ou presumam) condições de especialização e experiência para o seu desempenho".

Os altos propósitos desta Comissão e as sua indiscutíveis condições de especialização e experiência foram as razões que ditaram o convite que lhe fizemos. Aceitando-o, V.S.^Ê deu robusta prova de apreço ao Poder Legislativo, de entusiasmo pela causa da educação e do seu acentuado espírito de colaboração. Assim qualificando, e com justiça, a sua atitude de cooperação conosco, creio lhe haver prestado melhor homenagem do que arrolar os seus grandes títulos de intelectual e educador e descrever o brilho com que V.S.^Â sempre se houve em sua magnífica vida pública.

Senhor professor, os antecipados agradecimentos deste órgão técnico pela sua valiosa contribuição.

Dou a palavra ao professor Anísio Teixeira.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Sr. Presidente e Senhores Membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: Agradeço desvanecido a honra que me deu esta Comissão, convidando-me a participar de um debate que, aliás, acaba de ser magistralmente iniciado pelo Presidente da Comissão e cuja importância não é possível encarecer.

Vou falar como um homem preocupado com o problema da educação há mais de vinte e cinco anos e que traz para o seu depoimento — digamos assim — a autoridade que lhe possa advir da experiência no exercício de cargos administrativos de educação, em diferentes setores da vida nacional, tanto no campo federal, como no estadual.

Não me encontro, entretanto, aqui em caráter oficial, mas na condição

de um estudioso dos problemas da educação. Por isso, não vejam nas palavras que pronunciar qualquer crítica de autoridade à situação legal ou oficial. Farei apenas o exame desinteressado, o estudo, a análise de uma questão fundamental como é a da educação.

1) *Natureza do debate*

— Estamos ainda hoje, dentro da "revolução brasileira" que se iniciou em 1930. Essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Economicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos ainda, entretanto, realizá-la educacionalmente.

O instrumento da democracia — nunca será demais insistir — é a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e a de alguns — selecionados dentre todos — para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva. Esta educação popular, que cumpria organizar, como estrutura fundamental da democracia política e até, ainda mais, da econômica, não foi organizada no período devido e normal.

Os problemas do *nosso tempo* assaltaram-nos, relegando para segundo e terceiro plano o da educação. Os problemas do nosso tempo são os da realização de uma possível democracia econômica. Só eles parecem ser os reais problemas políticos de hoje e só eles ocupam e desafiam realmente, com inquietação e premência, o espírito dos nossos homens.

E assim é que penso poder explicar a idéia de considerar-se o problema da educação como um problema meramente técnico, quando, na verdade, é o problema político por excelência de uma nação. É o problema da formação nacional, que se obterá pela formação do homem brasileiro para a vida democrática. Como a maioria das nações civilizadas já o haviam resolvido, nos fins do século XIX, julgamos nós também já tê-lo resolvido e entramos a querer resolver os problemas considerados atuais, isto é, os

problemas sociais e econômicos das demais nações — também nossos, por certo — mas que exigiriam, para ser adequadamente resolvidos, que o fosse primeiro o da educação.

Porque este é o problema básico — econômico, político e social. Problema econômico — porque resolve o da igualdade de oportunidade para todos; político — porque habilita ao uso das franquias políticas; e social — porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores — de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social.

O debate, pois, sobre a educação é um debate político que, embora retardado, precisa ser feito aqui com o calor, a amplitude e o alcance com que foi desencadeado do meio para o fim do século passado, nos países mais avançados.

2) *A atual legislatura*

E uma felicidade que esse debate se venha fazer num parlamento cujo líder é um educador, o Dr. Gustavo Capanema, e cujo vice-líder e presidente da Comissão de Educação, o Dr. Eurico Sales, é um jovem político que acaba de realizar, no seu Estado, como Secretário da Educação, uma obra de todo ponto notável de renovação pedagógica. São, assim, fundadas as esperanças de todos nós, em que deste debate resulte a votação de uma lei nacional de educação, capaz de promover o movimento de emancipação educativa que dela esperamos.

3) *Movimento educacional*

Referi-me a *movimento de emancipação educativa* — e não o fiz

intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como "disciplinar" a educação nacional, mas como "promovê-la", como desencadear as *forças necessárias* para levar a efeito um *movimento*, a *mobilização geral de esforços e recursos* para resolver o *problema do direito dos direitos do brasileiro*: o de se educar para ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade.

A ênfase em *movimento*, e não em *disciplinação*; marca ou deve marcar o espírito da nova lei. Não se trata de conter, limitar e uniformizar o que já existe como pensam alguns; mas, de *criar, libertar, estimular e encorajara* iniciativa — as iniciativas particulares, municipais, estaduais e federais, para, inspiradas por uma política educacional ampla e saudável, se lançarem, todas elas, com *espírito de autonomia e senso de responsabilidade*, à grande, obra comum, dinamicamente unitária, *de educar* (não de diplomar) os brasileiros.

Estou a imaginar as críticas que podem suscitar tais afirmações. Há hoje quem não pode ouvir falar em liberdade sem imediatamente pensar em anarquia. Mas a anarquia decorre muito mais da imposição de formas únicas e imperativas do que do livre jogo de formas plurais e livres. O equívoco provém dos pressupostos a respeito do espírito humano.

O espírito do homem, em estado de liberdade, não age anarquicamente, mas perquire, estuda, procura orientar-se e escolhe o que associadamente, socialmente, deve fazer. Estrangulado é que salta para a rebeldia, o conformismo passivo, infecundo, ou a simulação. E o caso brasileiro é muito mais este último caso.

4) *Retrato da situação educacional*

Com efeito. Que está sendo a educação brasileira? Um sistema de educação em que o ensino primário é, praticamente, livre, ministrado pelos Estados, municípios e particulares, e os demais ensinos são rigidamente uniformes e controlados, direta ou indiretamente, pelo poder federal. No nível primário, há liberdade. Há escolas e escolas, professores

diplomados e leigos; escolas bem montadas e mal equipadas; que ensinam mal e que ensinam bem; em um só turno, dois e até três... Cada escola, entretanto, é o que é, e se apresenta como é. Não busca passar por outra coisa. E o esforço por progredir é geralmente visível. Não havendo ninguém que queira defender as piores; mas, todos se esforçando por fazer o melhor possível. Se algum Estado se desmanda, a crítica logo se levanta e, ainda assim, não é por falsa pedagogia ou pelo gosto da anarquia que se desmanda; mas por alguma agitação político-partidária, que logo encontra, na própria opinião pública e do magistério, a correção que se impõe.

Cabe aqui, Senhores, um parêntese. Ainda hoje as-circunstâncias me permitiram ter uma longa conferência com o diretor das construções escolares do Estado do Rio. Verifiquei o que está sendo a obra daquele Estado, no concernente à educação primária. A maior parte dos prédios que o Estado do Rio está construindo para as suas escolas primárias é melhor que a grande maioria dos edifícios das nossas escolas superiores.

Ora, o ensino primário se acha entregue, exclusivamente, à responsabilidade do Estado. Se algum ensino tem ainda virtudes e pedagogia, vamos encontrá-las muito mais integralmente no primário que nas demais fases da instrução.

No mesmo parênteses, refiro outro caso positivo, atual e pertinente. Um prefeito do Rio Grande do Sul procurou-me, há dois ou três dias, para submeter à minha apreciação um plano para o desenvolvimento do ensino primário no seu município. Conta esse município com 365 escolas por ele mantidas, com mais de 20 mil alunos matriculados, em grande parte em prédios próprios. É um esforço real, concreto, sério. Além desse ensino primário, o mesmo município está a iniciar a construção de ginásios, escolas normal e profissional, para o que pedia auxílio e assistência federal.

Cito este exemplo porque vou defender aqui, com o maior entusiasmo e convicção, uma descentralização corajosa do ensino brasileiro (*Muito bem*). E precisamos, para isso, que se associem, com senso de responsabilidade, todos os poderes e todos os setores governamentais

brasileiros, na obra educacional. Ficar tudo em mãos do governo federal representa, em vez de estímulo, um fator de inibição para os múltiplos responsáveis, que devem ser convocados a trazer a sua contribuição.

Voltando, entretanto, à análise ligeira que estamos fazendo do sistema escolar: — Que vemos depois do ensino primário?

— As "*escolas de modelo rígido e uniforme*", impostas pela legislação federal. São as escolas secundárias e superiores.

— E que sucede? — Não se vê ninguém querendo livremente fundar tais escolas para ensinar, mas, sim, para conseguir a "oficialização" e "diplomar". Poucos, muito poucos são os que se preocupam em fazê-las melhores, pedagogicamente. A opinião pública manifesta-se sobre o mau ensino secundário, mas o governo, o poder oficializante, nada tem a dizer a respeito: *todos os papéis estão em ordem*, e só isso é importante. Os programas são oficiais, uniformes e rígidos. Os livros são "oficializados"...

E a propósito. O caso dos livros é muito interessante. Todos sabemos que o Brasil possuía bons livros didáticos. Qual de nós, com a idade que infelizmente tenho, não conheceu uma escola primária com admiráveis livros primários? E mesmo secundários...

E eis que, chegamos ao Brasil de hoje, com os filhos por educar, e ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam.

Por que o livro didático não continuou a ser tão bom quanto era antes?

— Por dois motivos principais: programas oficiais obrigatórios e aprovação oficial dos livros, desde que conforme aos programas.

A organização de programas oficiais foi instituída no Brasil na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo o ensino. Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de força para a elaboração dos livros didáticos. Até aí, se teria limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a idéia da aprovação oficial dos livros didáticos, **por** um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas

diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais.

Obtida, assim, a equivalência legal do bom e do mau, nenhum livro bom, realmente didático, consegue mais ser vendido no Brasil, porque a moeda má, que é o livro oficializado ruim, substitui completamente a moeda sã. Qualquer editor nos poderá informar como basta publicar-se outro programa, que tão-somente reduza ou altere a ordem dos pontos anteriores, para que nenhum dos livros, não conformes com o novo programa, seja mais vendido. À primeira vista, parecia não haver mal na oficialização de programas e livros didáticos. Na realidade, as duas medidas suprimiram a liberdade didática e impediram a competição entre o bom e o mau livro escolar, resultando de tudo a degradação do ensino e dos manuais escolares.

Os livros — dizíamos — são "oficializados". Tudo é legal. Legal e ruim. Mas — paradoxo dos paradoxos — não são iguais as escolas nem o são os professores. Muito pelo contrário, tudo que há de mais diferente. As formalidades é que são idênticas. Os cursos têm as "mesmas matérias", os professores têm o mesmo "registro", a duração dos cursos é a mesma. O conteúdo, porém, das matérias, a qualidade dos professores e o que se ensina efetivamente nos cursos têm diferenças que vão de 1 a 100. Mas isso não importa, pois o que importa é que a educação secundária e a superior tenham aquela uniformidade extrínseca e formal, em todo o país, com o que se estará a salvar a cultura nacional e até... a unidade nacional!

Dir-se-á que não pode ser de outro modo, porque esses cursos geram direitos e precisam de *ser disciplinados* e *uniformizados*, sob pena de produzirem profissionais desiguais e inferiores. Mas nada disto se consegue. Tudo que se consegue com tal formalismo, com essa uniformização rígida, é que os profissionais sejam *legais*, porque desiguais e inferiores muitos deles o são, e em que grau!

Ocorre, neste caso, o mesmo que com o livro didático. Criado o modelo oficial e, nessa base, estabelecidas as "equiparações", todas as escolas passam a ser iguais porque assim são reconhecidas pela autoridade oficial. Neste regime, a Faculdade de Medicina de São Paulo, que pode

sofrer confronto com o que de melhor existe em todo o mundo em ensino médico, com um orçamento anual de mais de uma centena de milhões de cruzeiros, é considerada absolutamente idêntica a pequenas escolas de medicina.

Não, meus senhores. Estamos nos iludindo a nós mesmos. A uniformidade legal não produz a uniformidade real. A liberdade e a equivalência poderão muito mais produzir a desejada uniformidade ou, melhor, a unidade.

O que produz a uniformidade e a rigidez do modelo único, oficial, é a fraude e a simulação. Daí a ânsia por concessões de oficialização a escolas improvisadas. Busca-se a oficialização porque é o passaporte para a legalização das simulações educacionais que estão proliferando pelo Brasil afora. Estamos, em educação, *legalizando* a moeda falsa. E não é tanto pela sanção ou direitos que cria, mas pelo prestígio que o que é "oficial" tem no país.

Na verdade, o ensino secundário já se está transformando em educação comum e necessária, independente do diploma que concede. A grande maioria dos seus alunos já não visa a prosseguir e não prossegue os estudos em nível superior.

— Por que, entretanto, não surge a escola secundária livre, a buscar tão-somente ensinar? — Porque não se cria, impunemente, num país, o regime que estamos criando. — Qual é este regime? — É o de que a educação ou é *legal* ou não existe. E legal significa: "reconhecida pelas autoridades oficiais". — E reconhecimento pelas autoridades oficiais que significa? — Significa que as formalidades de matrícula, de registro, de tempo e de exames foram cumpridas. — Mas o aluno aprendeu, *educou-se*, realmente *formou-se*, está apto a fazer o que deve fazer? — Tudo isto é dado como consequência inevitável. Logo, o regime é um convite à fraude. — Para que esforçar-se, se o que é julgado não é a qualidade da educação, mas o cumprimento daquelas formalidades?

Desejo acentuar que este é realmente o mal dos males da situação educacional brasileira. A "oficialização" — pelo regime das equiparações — de todo o ensino, particular e público, sob um modelo uniforme e

rígido, fiscalizado tão-somente nos seus aspectos extrínsecos, não só permite, como promove, a falta de autenticidade do ensino nacional. A imposição do modelo único cria a contingência da falsificação. Não sendo possível, por falta de recursos materiais e humanos, na imensa heterogeneidade e diversificação das situações brasileiras, a realização do modelo de modo adequado e eficiente, surgem os arranjos, as acomodações, os expedientes, quando não a pura e simples falsificação de lista de professores ou equipamentos. Criada esta situação, a fiscalização, puramente formal, sanciona e o ciclo da *inautenticidade* real do processo de ensino se fecha para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que a remediá-los.

O regime da uniformidade e da fiscalização formal é, com efeito, um círculo vicioso que gera, pela imposição de condições e requisitos, em muitos casos inexecutáveis, a simulação educacional, e depois a perpetua com a ausência de sanções relativas ao mérito do processo educativo. Falta, no sistema, um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equiparada, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a *suposição* de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente o faz.

Dir-se-ia que ele (o sistema) faz a prova pelos exames. Mas os exames são realizados dentro da própria instituição fiscalizada, e não havendo fiscalização quanto ao mérito do ensino, como desafio a qualquer pessoa, conhecedora do atual regime educacional brasileiro, a contestar...

O Sr. Rui SANTOS — Há colégios fiscalizados por coletores, leigos.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Lembra muito bem V.Exa.

Ora, não é possível acreditar-se que a máquina montada nessa base de formalidades exteriores, depois passe a ser contra si mesma, declarando nulos os produtos de sua fabricação.

A apuração e triagem dos resultados só se dariam, como passarei a demonstrar, se, além da fiscalização exterior, houvesse a fiscalização do ensino propriamente dito e os exames se fizessem perante bancas estranhas

ao concessionário do ensino oficializado. Obrigá-lo-íamos, então, a provar, realmente, se havia bem e efetivamente ensinado.

A falta dessa apuração real, no sistema educacional brasileiro, está produzindo a diátese que aqui focalizo e que todos conhecemos.

Essa prova, entretanto, repito, não pode ser obtida senão por um julgamento estranho à instituição interessada. Por esse julgamento é que as escolas quebrariam o círculo vicioso em que estão encerradas e se fariam dinâmicas e progressivas.

Daí, como se verá, a razão de propugnarmos o chamado *exame de estado* para a aferição da eficácia real do ensino. O exame de estado, em essência, é o exame dos alunos por pessoas ou instituições que não estejam comprometidas no processo de aprendizagem que se deseja julgar e medir e, portanto, tenham a isenção e objetividade necessárias para fazê-lo.

Os nossos atuais exames vestibulares estão de certo modo exercendo esta função e, na medida em que a instituição que os realiza tem as condições necessárias para ser isenta e objetiva, confirmam, com as suas reprovações maciças, o nosso julgamento da situação educacional brasileira e mostram como a mesma seria primeiro, revelada e depois corrigida, se tais exames não fossem apenas os de admissão à escola superior, mas substituíssem os atuais das escolas secundárias.

Quando se fala em exame de estado, há uma grande resistência, sobretudo pelo argumento atualmente mais apresentado: a inexequibilidade prática. Costumo dizer, quando argumento, que já temos, de algum modo, uma forma de exame de estado e é o exame vestibular às escolas superiores. Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganham inegavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo eles um julgamento severíssimo da situação educacional. Ora, seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários para, imediatamente, pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar.

Todo o vício do regime está aí. Se tivéssemos fixado aquelas condições extrínsecas para a "equiparação" e depois exigido, pelo chamado exame de estado, ou, simplesmente, pelo exame em outra instituição independente da "equiparada", a apuração dos resultados da educação, o regime poderia ser condenado pela rigidez, pela uniformidade, pela centralização administrativa, mas, a sua *autenticidade* estaria ressalvada. Esta autenticidade, porém, desaparece desde que a própria escola — seja particular ou pública — uniformizada do ponto de vista das condições extrínsecas, não está sujeita à fiscalização de qualquer natureza com respeito à qualidade mesma do ensino ministrado.

Perdida a autenticidade, todas as demais mazelas se seguem inevitavelmente. O processo se faz irreal e abstrato. A estagnação qualitativa e a igualização do melhor e do pior fazem desaparecer a emulação. Sem experimentação, sem ensaios, sem competição, sem escalas de mérito e demérito, o sistema ou se fossiliza no formalismo e na rotina, ou envereda pela fabricação de resultados falsos. As energias de professores e alunos se desenvolvem no sentido de problemas acidentais e colaterais. Desinteressados em relação ao processo educativo propriamente dito — pois que este se fez irremediavelmente estático e rígido —, passam a cogitar de problemas pessoais, os professores e os alunos de atividades diversas, menos as do aprendizado... Nada, pois, mais justificado do que o sentimento de mal-estar já reinante nas próprias esferas da educação e na opinião pública.

Minha análise da situação, em palavras talvez aparentemente candentes, é a que faria qualquer bom professor, qualquer diretor de bom colégio ou mesmo qualquer bom aluno. Trata-se de uma crítica à situação em que se acham todos envolvidos e que a todos imobiliza, criando mesmo um sentimento de impotência, ante a extensão e o caráter aparentemente irremediável dos males de nossa conjuntura educacional. A perda de iniciativa que gera tal atitude é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável o grau de desinteresse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aqueles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta

dependência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave do que o da irresponsabilidade, que é o da impotência. Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isso, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções, de ordens recebidas. Perdido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é, sobretudo, uma tirania, o homem perde as suas qualidades e se faz um autômato. E não só no ensino, mas, em todos os demais setores da técnica e do saber, o monstruoso centralismo brasileiro está a destruir muitas possibilidades de progresso, de diversificação e de florescimento brasileiro. Somos todo um povo a cumprir regulamentos, instruções e ordens emanadas de um poder central, distante e remoto, como o da metrópole, ao tempo da colônia. A descentralização, a autonomia estadual, a autonomia municipal ora em debate, relativamente ao problema da educação, constituem problemas essenciais da democracia e da implantação definitiva do regime federativo no país.

Nenhuma das reformas de educação de 30 até agora merece ser acusada de haver visado propriamente àqueles efeitos que revelamos. Tudo é antes o resultado da interpretação puramente literal das leis do ensino, do espírito burocrático que entrou a presidir a sua fiscalização e da centralização administrativa que determinou a inibição generalizada das forças que, se responsáveis, impediriam tal estado de coisas, tais como a das autoridades estaduais, as do próprio magistério e as da opinião pública, todas elas lançadas na impotência ante o falso espírito legalista, formalista e antieducativo, das autoridades centrais, sobretudo as de menor porte, com as quais, no final de contas, fica a decisão final... Porque, à medida que a educação se converteu em mera processualística, competência em educação passou a significar estar a par dos regulamentos.

Assim, os grandes educadores, os que decidem efetivamente hoje os problemas do ensino, são pessoas que conhecem minuciosa e microscopicamente a letra dos regulamentos. Não aceitam debate sobre teorias de educação, sobre conceitos de educação, sobre processos de educação! Isto não vem ao caso. Agora, competente em educação é o

conhecedor dos regulamentos e da legislação. Imaginemos como não estaria o País se, não apenas no campo profissional da educação, mas nos da Medicina, da Engenharia e da Agricultura tivéssemos criado o mesmo regime de "legalismo" em substituição ao do saber e da competência profissional!

O Sr. Rui SANTOS — Agora, além dos regulamentos, há as célebres portarias...

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — De fato, há portarias também e com minúcias e detalhes de estarrecer!...

Já agora, impõe-se recolher a lição desse período. Estamos amadurecidos pra fazê-lo. Estão na consciência de muitos as graves conseqüências de se haver transformado a educação nacional em formalismo burocrático, os educadores em rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, os professores em puros executores de rígidos programas oficiais e os livros didáticos em manuais "oficializados", e conformes, linearmente, com os pontos dos "programas".

Todo esse complexo regime de "oficialização formalista" do ensino resultou no que se acha à vista de todos: despreparo generalizado dos brasileiros educados, desestímulo do magistério, rotina de métodos e sentimento cada vez mais intenso de uma crise sem remédio da educação. O problema de pessoal qualificado — em todos os níveis de trabalho — fez-se o problema agudo por excelência. São escassos os quadros mais altos, maus os médios e piores, se possível, os inferiores. Esta crise do fator humano na civilização brasileira, começa a ameaçar o nosso próprio desenvolvimento político, econômico e social.

Todo um capítulo seria preciso abrir aqui para demonstrar até que ponto essa má formação brasileira, a má educação brasileira, está pondo em perigo o próprio equilíbrio econômico do país.

Em geral, esquematicamente, tracejo assim o problema: criamos um mercado interno, que começa a ser bem mais importante que o externo. Mas o mercado externo continua a ser vital, essencial, porque ele é que fornece o orçamento de divisas com que alimentamos o parque da produção nacional.

Ora, à medida que o tempo passa, nossa produção para a exportação que é a agrícola e de matéria-prima, se faz mais cara no seu custo e de menor valor no mercado internacional. Cada dia, os preços de venda são mais baixos, no seu poder aquisitivo real, e o custo da produção mais alto. Época virá em que não poderemos exportar o suficiente para obter as divisas necessárias à manutenção do nosso próprio parque de produção para o mercado interno. O problema vital, assim, será o de diminuir o nosso custo de produção por unidade, o que somente se poderá conseguir pelo melhoramento de técnica e aumento da produtividade do brasileiro. Para isto, importa, sobretudo, melhorar o fator humano, porque, dentro do conjunto complexíssimo de condições que nos levam a produzir tao caro, uma das mais graves é a da deficiência desse fator humano. Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível de mão-de-obra não-qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensáveis à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico.

Possa esse aspecto mover a nossa vontade, já que todos os demais argumentos têm esbarrado na apatia com que encaramos as soluções longas e difíceis dos problemas do desenvolvimento nacional.

5) *Que se há de fazer?*

Modificar o processo de fiscalização. Retirar a ênfase nas formalidades para visar sobretudo ao mérito do ensino. Restabelecer a liberdade de tentar o melhor. Restringir a legislação do ensino à fixação dos objetivos e das linhas fundamentais. Permitir a relativa liberdade de currículos, de horários e de métodos. Substituir o princípio da *uniformidade* pelo princípio da *equivalência*.

Os objetivos do ensino podem ser conseguidos por diversos caminhos. A pluralidade de caminhos estimulará a experimentação, a competição e o progresso. Revitalizará o processo educativo. Como garantia — estabeleça-se o exame de estado, isto é, o exame oficial em determinados períodos do curso. Este regime dificultará a fraude ou a simulação, por não premiá-la. E quanto ao receio de que tal possível diversificação degrade o ensino, verifiquemos que é infundado. Com o ensino *uniforme* é que o ensino se degrada; na realidade se degradou.

Com efeito, não havendo *possibilidade* legal de mudar o currículo, é que se tenta ensinar o que não se pode ensinar. Com o currículo flexível e variável, cada colégio ensinará o que puder e, desde que mais importa aprender *pouco e bem* do que *muito e mal*, o ensino poderá ser eficiente. Por certo, será mais eficiente do que o atual.

Estas palavras, ditas assim, parecem, realmente, perigosas: "cada escola ensine o que puder". Mas, entre tentar alguém numa cidade do interior brasileiro, instalar um ginásio, contando para isto — digamos — com um professor de Português, um professor de Matemática e, com certa dificuldade, um professor de História e Geografia, faltando-lhe, entretanto, o professor de Latim, ou de Inglês, reduzindo, assim, o curso, à vista das condições do meio; entre essa tentativa limitada, mas séria, de um ginásio, e a alternativa de hoje, à vista da imposição da lei, de *inventar* um professor de Latim e outro de Inglês, e fazer de conta que também ensina essas matérias, temos de reconhecer que mais vale o ginásio modesto, mas verdadeiro, do que o "completo e uniforme", mas falso. Sabem todos, porém, que o "completo" não é só isto. Pretendemos em nosso ensino secundário ensinar cinco línguas: a materna e mais quatro estrangeiras.

O Sr. Rui SANTOS — E não sabemos nenhuma.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente. E isto foi imposto do dia para a noite. De repente, inventamos professores de Latim para todas as séries de todos os ginásios brasileiros. — Não seria muito melhor ensinar-se aquilo que realmente se podia ensinar, do que impor um currículo e um programa, que são, pela sua impraticabilidade, a imposição da fraude?

Passemos, porém, ao exame da lei de diretrizes e bases, pela qual esperamos poder sair do atual impasse educacional.

6) *A lei de diretrizes e bases*

A lei de diretrizes e bases, cujo projeto está em estudos, nesta Casa, a ela entregue pelo Executivo em 1948, ou seja dois anos após promulgada a Constituição, que impôs a sua necessidade, é uma aplicação moderadíssima da solução que propugnamos. Representa uma média entre os que desejariam uma experiência mais radical e corajosa e os superprudentes, temerosos de qualquer liberdade. Aplaudo-a com muitas restrições, mas reconheço que melhorará a situação.

As grandes linhas desta lei assim se poderiam resumir:

I — Unidade de educação brasileira — Toda a educação brasileira, em todos os seus níveis e ramos, terá diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno, a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, sob a administração dos Estados e a supervisão discreta, mas eficaz, do governo federal.

Não só a iniciativa particular, como a de todas as três ordens do governo, serão mobilizadas para o grande esforço comum, em um regime de livre participação e de responsabilidade, sem imposição de modelos rígidos e uniformes, mas em sadia emulação, em que ao lado do bom se erga o melhor e um e outro mutuamente se fertilizem, para o progresso e a vitalidade contínua do ensino.

II — Divisão de competência — Os sistemas estaduais de educação representam os corpos — também eles próprios diversificados — componentes do supersistema complexo e amplo de educação nacional, enquanto não se chega até o município, ao que tenderá o sistema, à medida que amadureça a experiência administrativa brasileira. No momento, a prudência administrativa aconselha que se vá com a descentralização até o Estado, mas sem desconhecer que os próprios Estados ainda constituem unidades demasiado amplas para uma ação centralizada, cumprindo que se pense em levar a tendência descentralizadora até os municípios, que deverão ser, no final as unidades administrativas básicas do ensino.

Esse ponto de vista encontra o seu maior fundamento na necessidade de íntima cooperação entre a comunidade e a escola. Se alguma instituição não pode ser implantada, em uma comunidade, de fora para dentro, é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização.

O Sr. NESTOR JOST — São Paulo está tentando. No momento, o governador do Estado está descentralizando os encargos, e subvenciona os municípios, com esse objetivo.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Indiretamente, está, assim, a concorrer para a vitalidade das instituições educativas.

Na Bahia, a Constituição do Estado prevê um regime pelo qual o sistema educacional terá completa autonomia. Criou-se ali um quarto poder, o da educação, constituído por um Conselho e um diretor de educação, de nomeação do governador, mas com mandatos fixos, e que dirigirão a educação em um regime de plena autonomia e plena responsabilidade. Por delegação do Conselho Estadual, essa autonomia se estenderá, gradualmente, aos municípios.

III — Poder supervisor e normativo da União — A União não perde nenhum dos seus poderes, que antes se ampliam, com a inclusão — pela primeira vez — do ensino primário dentro de sua órbita normativa. Seu poder se exercerá pela própria lei de diretrizes e bases e por uma ação, extraordinária, nos casos de cassação e revisão de atos de governos estaduais, e contínua e permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente aos governos dos Estados, exercendo indiretamente a mais profunda influência sobre o ensino, que, de fato, se quiser, poderá dirigir, pela forma mais fecunda de direção, que é a da demonstração, do estímulo e da sugestão.

No projeto em discussão nesta Casa, o governo federal, em certos casos, pode cassar e anular um ato estadual. Isso corresponde a um poder tremendo que lhe é conferido exatamente para atender aos que julgam que a vida brasileira será posta em perigo, se se der aos Estados o poder de dirigir e fiscalizar a educação em seus territórios.

IV — Flexibilidade, liberdade e descentralização — Não será preciso repetir aqui coisas sedícias sobre o processo educativo. É sabido que só adestramento se pode fazer sem participação do educando. Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno — porque ele realmente é que *se educa*. Isto é verdade em relação a todo o processo educativo. Autônomo tem de ser o aluno, autônomo tem de ser o professor, autônoma tem de ser a própria instituição. Todos precisam sentir-se participantes e responsáveis, para que o processo educativo se faça autêntico e vital. A imposição em educação é uma antinomia. Daí a lei se fazer pregoeira de flexibilidade, liberdade, descentralização e autonomia, como algo de inerente ao próprio processo educativo...

Os planos impostos de cima para baixo podem funcionar na ordem mecânica, e mesmo aí apresentam seus graves defeitos, nunca em sistemas vivos como os de educação. Temos de restabelecer uma linha de autonomia que vivifique todos os tecidos do sistema educacional, desde o trabalho de classe até a ordem administrativa mais alta, não para se perder a unidade, mas para se conseguir a forma única de unidade, que não é prejudicial às instituições sociais vivas e dinâmicas: a unidade obtida pela emulação de meios e formas diversas com objetivos comuns e de que resultará uma consciência comum.

Redargüi-se, porém, que, não havendo cultura, nem técnica, nem esclarecimento suficiente, tal regime degenerará em verdadeiros absurdos. Nada me parece mais falso. Quanto mais fraco o professor, menos lhe poderemos impor a execução de algo rígido e uniforme em desproporção com a sua capacidade. A deformação, então, é que será monstruosa. Tudo que devemos e só o que poderemos fazer será assisti-lo, estimulá-lo, oferecer-lhe sugestões para lentamente reerguê-lo. E isto é o que se fará no novo regime de sanções indiretas, assistência e orientação.

O governo federal, aliviado da função executiva, se constituirá, na execução da lei de diretrizes e bases, o órgão de supervisão e assistência técnica e financeira do ensino, devendo prover-se para tanto dos órgãos capazes; se os não tem, depurando e apurando a composição dos que já tem. Estudará todos os sistemas escolares e fará circular entre os mesmos o máximo de informações a respeito de suas estruturas, do seu funcionamento, das suas experiências, dos seus progressos e dos seus erros. Atento, pelos seus inquéritos, pelas suas visitas e pelos seus estudos, à marcha e desenvolvimento do ensino, exercerá uma ação permanente de assistência e de orientação, que será a mais eficaz, não só por ser desejada como por ser a mais inteligente. Ensaiará uma classificação das escolas, em cada Estado e em todo o País, mostrará que há boas e más escolas, graus diferentes de eficácia de ensino e desenvolverá planos para seu progresso mediante auxílios a ser concedidos em face de padrões novos atingidos. Será um regime de estímulos, a substituir o de sanções.

— Que se perderá com isto? — São, por acaso, as imposições e sanções de hoje garantia da eficácia do ensino? — Qual de nós responderá que sim?

Em primeiro lugar, não há memória de sanções aplicadas, e quanto às imposições, elas se transformaram em objeto de comprovação formalística, fácil de atender por meio de "documentos hábeis", criando-se, em educação, algo como o regime de prestação de contas perante os Tribunais de Contas do país, em que a perfeição formal do documento substitui a indagação real do mérito.

Temos que voltar ao regime do mérito. A educação não pode ficar reduzida à prova dos autos. Educação não é processo burocrático nem judiciário. Não estamos lidando com ficções ou convenções legais, mas com a natureza humana. É a cultura que está em jogo. E não poderemos promovê-la senão por um sistema complexo de estímulos e sanções indiretas, em situações de autonomia e responsabilidade. Por mais que repugne ao nosso espírito formalista e lógico essa organização empírica e livre não vejo outro modo de criar no país uma saudável e vigorosa atmosfera educativa.

7) *O projeto de lei em seus capítulos fundamentais*

a) Os títulos I e II definem o direito à educação e os fins da educação. São dispositivos gerais, mais ou menos felizes, na sua redação, e decorrentes do texto constitucional;

b) o título III distribui a competência de assegurar o direito à educação — nos termos também da Constituição — aos poderes públicos, e prevê, em linhas gerais, a administração federal do ensino;

c) o título IV — que é a chave da lei — dispõe sobre os sistemas de ensino. Estes serão o sistema federal de ensino, de caráter supletivo, e os estaduais e do Distrito Federal. (Não se cogita, sequer, ainda, de sistemas municipais).

Dentro das diretrizes e bases comuns da lei federal, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com a autonomia essencial para que se sintam plenamente responsáveis pelas suas qualidades e defeitos.

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais ao Estado. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão de possuir legislação descentralizadora. Exercerão sobre os municípios, como o governo federal exerce sobre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influência que não poderá ser nociva — como tão facilmente se faz a fiscalização a distância — e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, o governo federal manterá um sistema de ensino, cujas funções serão supletivas ou de demonstração.

Vejam bem: no jogo do sistema da lei de diretrizes e bases, os Estados organizarão os seus sistemas de educação e o governo federal contribuirá com um sistema supletivo, por meio do qual completará e estimulará os estaduais, desde que não pode constituir o seu sistema supletivo sem estudar a fundo cada sistema estadual, cuja deficiência deseja suprir.

Além disto, esse sistema supletivo deverá constituir uma demonstração de bom ensino, destinado a comprovar que o seu método, a sua pedagogia, a sua técnica são realmente melhores que a do Estado e a do município. Em vez de legislar sobre um suposto bom ensino, a União ficará com a obrigação de fazer o "bom ensino", demonstrando-o, pelo seu sistema supletivo, à Nação. Não se poderão, assim, queixar os centralizadores. Competirá ao governo federal fazer e não mandar fazer, o que, no seu ponto de vista, seja o melhor. E tal demonstração será o melhor estímulo para que Estados e municípios a acompanhem.

O Sr. Rui SANTOS — Eu gostaria que V. Exa. desse seu ponto de vista quanto a essa questão de sistema ou, por outra, quanto à definição e entendimento do que seja sistema de educação. Sabe V. Exa. haver já quem tenha dito ser o sistema educacional, previsto pela Constituição, um sistema — vamos dizer assim — burocrático, administrativo apenas. Daí desejar neste capítulo ouvir sua opinião.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Considero a palavra "sistema", sem dúvida alguma, equívoca, pois tanto pode significar sistema de idéias, quanto conjunto de escolas ou instituições educativas.

Deixemos, porém, o debate semântico ou, digamos, lógico sobre a palavra "sistema". A verdade é que, à luz da Constituição, os Estados passam a ser responsáveis pela educação primária, pela secundária e, parcialmente, pela superior, porque esta, em virtude de outro artigo constitucional, que dá ao governo federal o direito de regular o exercício das profissões, a ele pertence em parte. Fora desse direito de fiscalizar o exercício das profissões liberais, o governo federal não tem outros poderes senão o de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e manter o seu sistema supletivo de educação.

O que os legisladores, a meu ver, deverão, portanto, defender relativamente ao problema do que se chama sistema estadual de educação, é que toda educação ministrada dentro do território do Estado fique sob a ação do respectivo governo estadual. Este é que está lá, executando a lei de diretrizes e bases, sofrendo as sanções do governo federal, se, por acaso, cometer erro, e, na realidade, pela proximidade, pelo conhecimento

da sua comunidade, pela subordinação à sua opinião pública, em condições de dirigir e fiscalizar o ensino em seu território. Toda a ação federal deverá ser, apenas, supletiva.

O Sr. Rui SANTOS — É a expressão "supletiva" constante da Constituição.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — O conjunto de auxílios ou de escolas com os quais o governo federal irá dar ao Estado o que o Estado não tem, ou fornecer-lhe elementos para que ele melhore o que está fazendo mal, constituirá a ação supletiva do governo federal.

O Sr. MOURA ANDRADE — Pretende-se dar, segundo me parece, ao Estado, a capacidade que ele já possui hoje da organização dos sistemas judiciais. Assim, teríamos, nesse ponto da educação — e aí está a minha indagação a V.Exa.— que o Estado organizaria seu sistema educacional, para ir executando a educação de acordo com as leis federais que fossem baixadas, sobre assuntos gerais. Seria este o princípio?

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Este, exatamente, meu ponto de vista. Chego a dar o exemplo do cumprimento pelo Estado das leis de saúde pública, como das leis civis, das leis comerciais, das leis processuais (*pela organização* da justiça local), sem que se tenha julgado com isto fosse posto em perigo o poder da União. Dir-se-á, na questão da justiça — vamos levar o argumento até o fim — que existe toda uma organização federal, de instância superior, em que os erros da justiça local são corrigidos pela justiça federal. De modo geral, porém, tanto o Código Civil, como o Código Comercial, como os Códigos de Processo, como as disposições de saúde pública, estão sendo cumpridos, e não somente pelos órgãos próprios da justiça, mas por todas as autoridades regulares do Estado, sujeitas à legislação federal. Não se pode fazer um contrato sem obediência ao Código Civil, mas não se precisa vir à Capital do País pedir o amparo de uma autoridade, para se poder dizer que um contrato de direito civil, realizado consoante a lei, é válido. Não se precisa, para tanto, de nenhum visto, ou carimbo da burocracia federal. O erro está em se pensar que a execução das leis federais de educação só pode ser feito através do funcionário federal, que eles (os funcionários da União) são os únicos e exclusivos juizes a decidirem, aqui, nos seus distantes gabinetes,

se a lei foi cumprida ou não. Cria-se, assim, aliás, um singular privilégio: é de passarem *eles* a ser a *lei*. O que importa não é, no fundo, a lei mas o que *eles despacham*. Se despacharem contra a lei, fora da lei ou além da lei, os seus atos continuam *legais* e os papéis válidos, porque trazem a "chancela" desses singulares "magistrados" da educação nacional.

Voltando, porém, ao regime a ser instituído pela lei de diretrizes e bases, teremos, como dizíamos, no país, 21 sistemas educacionais dos Estados e do Distrito Federal e um sistema federal supletivo — todos gravitando dentro da mesma órbita comum, que é a traçada pela lei federal de diretrizes e bases. Os que vêm nisto perigo não reparam que já temos estes 22 sistemas; apenas hoje, sem a plena responsabilidade dos seus mantenedores.

A última lei federal de ensino decretada no país determinou a uniformização rígida do ensino normal, secundário, industrial, enfim, de todos os ramos do ensino. Em todos os Estados — excetuados aqueles que ainda não observaram essa legislação — procedeu-se à alteração completa de suas escolas, para odederem aos modelos federais. E as escolas imediatamente entraram num regime de mortificação progressiva.

As escolas normais do país estavam fora da legislação federal. Eram escolas boas ou más, mas eram o que eram. Podia haver esforço para progredir. Uma administração estadual podia pensar em melhorá-las. Não se pode imaginar o que representou a extensão de uma legislação federal uniforme, rígida e detalhada a todas essas escolas. Logo se criou o sentimento de impotência generalizada, e todos, de braços cruzados, apenas declaram: é isto a formação dos professores, nada podemos fazer! Tudo depende do governo federal, que, por sinal, não mantém uma só dessas escolas.

Esta falta de responsabilidade das autoridades locais pelo que se passa nas instituições mais fundamentais da sua comunidade é que me aterra. Desejaria que a lei promovesse a responsabilidade local até dos municípios — o que poderá fazer a legislação dos Estados. A responsabilidade só poderá ser obtida por meio da autonomia. Devemos, pois, dar autonomia, não por amor à autonomia, mas por amor dos seus resultados. E —

perdoem-me que o diga — por não ser possível, materialmente possível, que a União se substitua aos poderes locais.

Sou contra a centralização de todo o poder educativo na União por muitos motivos, mas nenhum me parece mais decisivo do que este: porque tal centralização não é possível, e tudo que consegue é estimular a fraude e desencorajar as boas iniciativas. A centralização, num país, como o nosso, é uma congestão cerebral. Por isto, somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política e o princípio da autonomia política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. Uns acompanham os outros.

Serviços relativamente mais fáceis de executar como os de polícia, os de justiça, os de saúde pública, precisam ser locais, e são locais, pois se fossem federais, sabe lá Deus como não funcionariam. — Como não hão de ser locais os de educação, que, mais do que quaisquer outros, precisam haurir na comunidade, na família, nos indivíduos, que constituem sua clientela, a seiva por que hão de se fazer vivos e progressivos?

Todos sabemos o que resulta da centralização excessiva de poderes na União: temos uma total centralização financeira e já isto, na prática, destruiu politicamente os Estados. A segunda grande centralização é da educação, que está ameaçando destruir, culturalmente, o País. (*Muito bem*). Não falo na dos transportes, nem da estatística — porque não julgo a centralização de grandes serviços mecânicos tão prejudicial quanto a de serviços mais complexos e mais vivos, que requerem a participação de todos para se fazerem eficientes. Mas, a centralização da educação parece-me, sem exagero, mortal. E muito do sentimento de impotência que vai pelo país, em relação à possibilidade de resolver os seus problemas educativos, provém, a meu ver, desse estrangulamento causado pela centralização federal.

Tudo isto, porém, parece estar em desacordo ou em contradição com o que tenho afirmado sobre certa improvisação educacional corrente no país e a multiplicação que anda por aí — a meu ver perigosa — de escolas sem condições adequadas de funcionamento. A aparência da contradição é real e precisa de ser explicada.

Por um lado, almejo grande movimento educacional, em que as iniciativas todas se expandam com liberdade e, de outro lado, estou, geralmente, a protestar, a reclamar contra as improvisações educativas a que vimos assistindo. Explico a aparente contradição.

O País está a crescer e desenvolver-se, gerando problemas maiores do que os que os seus recursos atuais permitem resolver. O da educação é um destes problemas. Nem todos os recursos atuais dos municípios, dos Estados e da União poderiam resolvê-lo, completamente, de uma assentada. Daí, segundo julgo, a necessidade de distribuir a *responsabilidade* de resolvê-lo por todos: particulares, municípios, Estados e União. Como, porém, mesmo assim, não se conseguirá resolvê-lo bem, propugno um regime de liberdade e flexibilidade — para que todos e cada um, dentro de seus recursos e suas possibilidades técnicas e sociais, possam ensaiar suas soluções, deflagrando-se aquele amplo movimento nacional que me parece indispensável para o encaminhamento do problema nacional de educação. E como consequência deste sistema propugno o exame *de estado*, a que já tenho aludido, para a devida sanção.

— Com o regime da centralização uniforme e rígida, que se está dando? — Algo que é um desvio perigoso de tudo isto. As necessidades de expansão estão cada vez mais gritantes. Tentar o que propugno — isto é, grandes esforços coletivos para a solução do problema — seria fatigante e contrário à nossa natureza. Mas, há "modelos formais e padrões uniformes" de educação e uma repartição distante e remota, a repartição federal, que "concede" "inspeções preliminares" e "equiparações", mediante a "comprovação", por meio de "processo" ou de "provas nos autos" dos padrões requeridos, a ginásios, colégios e escolas superiores. Fica, então, fácil "fundar" quanto ginásio e escola superior se queira. Contra essa "expansão" é que me levanto. Não seria jamais contra os esforços honestos, embora pobres, para fundação de colégios. Sou contra a simulação, que a atual legislação centralizadora e formalista promove e estimula.

Não sou contra a expansão educacional honesta, contra a expansão, por exemplo, que estamos fazendo no ensino primário, e que poderíamos

ilustrar com o caso do município do Rio Grande do Sul, que há pouco citei, o qual criou, ele sozinho, 375 escolas primárias, ou com o esforço singular da Administração do Estado do Rio para melhorar o ensino primário, construindo prédios escolares, cada um deles melhor do que muitos dos prédios das nossas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mais recentemente instituídas. Não me refiro, evidentemente, às duas grandes Faculdades de Filosofia, em São Paulo e no Rio. Penso nessas escolas de filosofia criadas em sobrados, com duas ou três salas de aula, com recursos mais modestos do que o de escolas primárias das mesmas cidades onde foram instaladas. É contra isto que eu me bato.

O Sr. Rui SANTOS — Em tese, estou perfeitamente de acordo, mas, no começo de sua exposição, V.S^a citou o que se verifica nas escolas superiores, quando ali prestam exames os alunos provenientes do ginásio. Queria pedir sua atenção para este fato, que venho notando: há dois critérios de julgamento ou de rigorismo em matéria de exames — um, adotado nas escolas chamadas oficiais, outro, nas escolas particulares. Nas escolas oficiais, há uma tendência maior de reprovação, o que faz alguém, como eu, julgar que o professor busca menor trabalho, nos anos seguintes, procurando reduzir a classe, através de reprovações, por vezes, abusivas. (*Trocam-se apartes*). A rigor, o geral é isto. O deputado Maurício Jopert, professor na Escola Nacional de Engenharia, tem esse mesmo ponto de vista. Diz S.Exa. que, nas escolas oficiais, de modo geral — é claro que não generalizo — os professores procuram ter menor trabalho.

O Sr. PAULO SARASATE — Isto é uma questão de mentalidade, que devemos criar.

O Sr. Rui SANTOS — Exige-se muito nos vestibulares e, de modo geral, o comparecimento às aulas é reduzido e lá também se pede pouco. Sou de escola oficial, mas esta é a verdade.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Reconhecemos que começam a aparecer, realmente, exemplos de uma severidade talvez excessiva nos exames. Sei de escolas, particulares onde isto se observa. Mas, o que precisamos é de instituir um regime em que não haja necessidade de atitudes especiais de

"exemplo" para assim agir. Presentemente, quem assim procede, quem procura orientar o seu estabelecimento de ensino dentro de alto padrão de eficiência e rigor, fica, de certa maneira, em situação de desvantagem com relação aos demais que deixam correr o barco e nada sofrem, antes ganham com isto. Temos de criar um regime em que, para se ser honesto ou rigoroso, não se precise de ser herói.

Não preciso de maior prova do que digo, que essa própria multiplicação de escolas e que estamos assistindo. Poucos aqui serão tão jovens que não tenham conhecido um Brasil que não julgava fácil criar escolas, em nenhum dos seus níveis. — Por que, hoje, se reputa tudo tão fácil? — Porque um regime de *centralização, rigidez, conformidade* e mera *fiscalização* de papéis, estabelecido para criar a "unidade nacional", impedir os "abusos", limitar a "licença educacional", degenerou no mais vasto sistema de facilidade que se poderia imaginar. A "oficialização" de todas as iniciativas educacionais tornou-as todas idênticas, boas e más, estimulando, por conseguinte, as más e desencorajando as boas.

O projeto não chega a restabelecer a liberdade que eu propugnaria. Mas abre o caminho para maior flexibilidade. Se estabelecermos, o exame de estado para o quarto e o sexto ano do ensino médio, e se, no ensino superior, criarmos, como no secundário, estágios de cultura geral superior e cultura profissional e especializada, restringindo os últimos ciclos somente às escolas melhores, teremos oposto um dique à "dissolução educacional", ao mesmo tempo que daremos estímulo às boas e corajosas iniciativas.

Para atender à expansão do ensino pós-primário ou médio e do superior, com o mínimo de perda de padrões, já de si tão modestos, no país, lembraria que as concessões ou autorizações se fizessem por etapas graduais. Assim, no ensino secundário, em vez de mantermos apenas o ciclo ginásial, de quatro anos, o ciclo do colégio de dois e, pelo projeto, um colégio universitário de um, deveríamos proceder à divisão ainda maior, criando dois ciclos de dois anos no período ginásial. E as mesmas divisões se estabeleceriam no ensino superior, entre os cursos básicos e os cursos profissionais. Esses "patamares", digamos assim, da "escada

educacional" iriam permitir a expansão por etapas ou, para manter a metáfora, por "lanços" da escada do ensino. Teríamos ginásios com os dois primeiros anos do curso, outros com os primeiros quatro e outros com todos os seis. Nos centros adiantados haveria o curso completo, nos centro médios, os dois ciclos ginasiais, e, no pequenos, apenas os primeiros ciclos de dois anos, os quais a rigor, penso se poderia, perfeitamente, permitir que funcionassem em todos os bons grupos escolares primários do país.

O Sr. MOURA ANDRADE — Não seria possível executar a idéia, porque as escolas estão superlotadas e não têm, absolutamente, condições para desviar sua atenção do ensino primário. Em São Paulo, hoje 50% da educação primária se fazem através dos municípios. *{Trocam-se apartes}*.

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Eu vejo o dilema de outro modo. Temos de atender à expansão, custe o que custar. A solicitação da opinião pública e o desejo dos pais de dar educação secundária aos seus filhos, muito em consequência de certa degradação sofrida pelo ensino primário, face ao congestionamento das escolas primárias e à redução do respectivo programa, não podem deixar de ser satisfeitos. Seria muito difícil ao governo poder deter a expansão em marcha das escolas secundárias. Mas, se vamos permitir, atendendo à expansão, que funcionem estabelecimentos particulares em más condições, destinados apenas àquela parte da população que pode pagar o ensino particular, devemos, com maior razão, encorajar o Estado a criar, nos seus melhores grupos escolares, o primeiro e o segundo anos ginasiais. Seria como se tivéssemos ampliado o curso primário, com dois anos complementares, de nível secundário. São Paulo criou, recentemente, várias dezenas de ginásios. A expansão do ensino secundário público se impôs diante de São Paulo e o Estado teve de atendê-la em parte, mas a rigidez do curso de quatro anos só permitia ginásios, assim, completos. Com esse período dividido em dois ciclos independentes, poderemos, sem dúvida, estabelecer o primeiro ciclo nos melhores grupos escolares do país. Isto imediatamente abriria para a mocidade do país uma imensa rede de escolas secundárias com dois anos de curso, o que refrearia a pressão sobre o ensino particular. Esta solução

parece-me, por todos os modos, preferível à de fundação, em cada caso, de novos ginásios, com novos prédios...

O Sr. PAULO SARASATE — Parece que o problema não é de prédio; desde que haja facilidade preconizada por V.S^a, teremos elementos — como acontece em todos os setores da atividade nacional — para a construção de prédios em número suficiente para a instalação desses pequenos ginásios de dois anos. Nos próprios municípios hão de aparecer — os Estados são todos iguais — meios necessários à fundação de suficiente ensino ginásial em escala progressiva, como V.S^a preconiza e acho absolutamente aconselhável. *{Trocam-se partes.}*

O Sr. ANÍSIO TEIXEIRA — Com efeito, criando-se esses patamares sucessivos, conduziríamos a expansão por graus, por etapas, evitando o funcionamento das séries mais adiantadas, em todos os casos onde as condições de falta de recursos humanos ou materiais não o permitissem.

No ensino superior, penso, a mesma graduação tem de ser estabelecida. Temos de criar o curso básico fundamental superior e, após este, os cursos profissionais propriamente ditos e os de especialização e doutorado. As autorizações e concessões para funcionamento de curso superior se fariam, então, por etapas. As escolas que não estivessem devidamente aparelhadas ou não possuíssem professorado adequado, só poderiam manter os cursos básicos, ficando os diplomas profissionais para ser concedidos somente pelas escolas melhores e de maiores recursos. Os exames em cada um destes ciclos teriam o caráter dos atuais exames vestibulares, ou seja, de exames de estado, constituindo processos de verificação da aprendizagem global obtida no ciclo anterior de estudos básicos. Ainda advogaria outro dique à diplomação fácil e este seria o de exame final para a licença de exercício da profissão, por associações profissionais, de médicos, engenheiros etc. Estas associações, mediante novos exames, por elas mesmas planejados e efetuados, concederiam as licenças para o exercício da profissão. Tais exames atuariam como controle final para o ensino superior oficial ou particular.

Em país como o nosso, será inevitável uma certa e contingente heterogeneidade de instituições educativas. A lei deve reconhecer isto, e

não impor um modelo uniforme que, por impossível, como digo sempre, gere a fraude. Mediante processo de classificação das escolas e aferição dos resultados escolares, por exames de estado, deixá-las-emos livres para progredir e melhorar, desenvolvendo um sistema de assistência e estímulos indiretos, que intensifique esse desenvolvimento.

Os títulos V e VI da lei dispõem sobre a educação pré-primária e primária, estabelecendo os meios de assegurar a obrigatoriedade escolar, que, em meado deste século, ainda não foi, no Brasil, assegurada, e fixando as condições do curso elementar. Ambos os títulos exemplificam a amplitude da competência legislativa da União e de como essa competência não implica, necessariamente, o controle pela União do ensino primário. A lei federal será executada pelas autoridades estaduais, do mesmo modo que as executam, no campo da legislação civil comercial e penal, as autoridades locais.

O título VII regula a educação de grau médio. Continuando a tradição inaugurada pela legislação federal imediatamente anterior, o projeto classifica como educação média, no mesmo capítulo, o chamado curso secundário e os chamados cursos profissionais, inclusive a formação do magistério primário, mesmo quando este atinge dois anos de curso acima do de colégio. Mas, não vai além.

É um dos títulos em que mais se pode sentir o caráter conservador ou conciliador do projeto. Prefere ser contraditório a ser inovador. Separa o curso secundário do chamado profissional, embora em sua organização os subordine ao mesmo art. 27 do capítulo sobre ensino secundário. Tudo está feito para que os cursos tenham equivalência. Mas, um estranho pudor tradicionalista separa essas "equivalências" em dois capítulos diversos. Depois, nos cursos de formação de docentes para o ensino primário, repete a mesma estranha incoerência, classificando de médio o ensino nos institutos de educação, mesmo quando feito em duas séries posteriores ao curso de colégio.

Os autores do projeto se convenceram de que o ensino médio deve ser um ensino diversificado e flexível, quer dizer — acadêmico, comercial, industrial, agrícola —, conduzindo todo ele ao ensino superior, e

convenceram-se de que o docente primário deve ter, no último escalão, formação de nível superior, mas "chamar" os cursos profissionais de secundários e os cursos dos institutos de educação de superiores pareceu-lhes demais. Preferiram a contradição. São secundários os curso profissionais, e os dois anos pós-colégio dos institutos de educação são realmente *superiores*, assim, porém, não se chamarão.

E com isto continuaremos a manter os falsos dualismos, com que insistimos em dar ao ensino secundário de caráter acadêmico um prestígio social que já não tem sozinho, pois os cursos de caráter profissional — agrícolas, comerciais e industriais — também já o possuem, e mais o devem possuir, se desejamos estabelecer uma sociedade democrática, cuja maior dignidade é a do trabalho.

O outro falso desdém que o projeto insinua é o do ensino primário, cujos docentes, mesmo que tenham dois anos de formação além do colégio, continuam a não possuir, na letra da lei, senão o curso médio.

O segundo motivo para essa peculiaridade de classificação está em não querer subordinar os institutos de educação ao regime das escolas superiores, porque, se isto fizesse, dentro do sistema da lei, limitaria o poder dos Estados de criá-los.

O título VIII cria o colégio universitário como articulação entre o ensino de nível secundário e o superior. É uma inovação feliz e que sugere uma solução que, mais corajosamente adotada, poderá ajudar-nos a vencer as dificuldades de uma rápida expansão do ensino.

E aquela solução por mim lembrada, em que iríamos criando etapas e patamares sucessivos.

Com efeito, uma vez que temos de expandir aceleradamente o nosso sistema de educação, tudo aconselha que dividamos os seus cursos em ciclos, a fim de que os ampliemos por etapas, cada vez mais elaboradas e difíceis. Assim será desde o primário, que a lei divide em fundamental de três anos e complementar de dois, podendo haver escolas com três séries apenas e com as cinco, como ainda escolas com, apenas, as duas séries complementares. Isto permitirá que adaptemos as escolas aos recursos locais. Depois, no secundário, o projeto divide as escolas em

ginásios, colégios e colégio universitário, tornando progressivamente maiores as exigências para cada ciclo. Proporia eu aí ainda, como já disse, divisão maior. O primeiro ciclo de dois anos do curso ginásial, após o complementar primário, poderia ser organizado nos grupos escolares. O segundo ciclo de dois anos isoladamente, ou em conjunto com o primeiro, seria organizado nos ginásios. O terceiro, colegial, nos estabelecimentos mais desenvolvidos. E o último, o colégio universitário, nas escolas superiores. Estes diversos *patamares* constituiriam diques à expansão desarrazoada, porque compulsória... ou melhor, porque não equacionada com o realmente possível em cada lugar... Desde que não posso fazer ginásios senão de quatro anos ou séries, mas só tenho recursos, humanos e materiais, para as duas primeiras séries, está claro que as duas últimas séries vão sofrer as conseqüências: terão laboratório falso, equipamento falso, aparelhamento falso, espaço de aulas congestionado e professores fictícios...

Os diferentes ciclos iriam permitir a melhor adaptação dos estabelecimentos aos recursos locais e, ao mesmo tempo, permitiriam que a pirâmide educacional estendesse a sua base, sem perda do sentido de progresso gradual, que lhe deve, caracterizar a passagem para os níveis mais altos.

O título IX regula o ensino superior. A lei estende-se neste título a detalhes minuciosos e reivindica o privilégio da União de só ela poder autorizar o funcionamento de estabelecimento de ensino superior.

O intuito da lei é tornar mais severo o reconhecimento e impedir a existência de más escolas superiores. Infelizmente, não se pode garantir que a providência seja eficaz. As autorizações já concedidas para funcionamento de escolas superiores aí estão, para mostrar que a autoridade federal pode ir até onde não foram nunca as autoridades estaduais. Pessoalmente, estou convencido de que as autoridades locais não iriam tão longe.

Só vejo um remédio, repito, para a correção dos efeitos dessas facilidades. Seria o de criarmos ciclos também no ensino superior, como os já estabelecidos para os cursos médios. As autorizações concedidas,

sem que as condições necessárias sejam atendidas, valeriam para o ciclo inicial, que diplomaria os estudantes num primeiro grau de bacharel, o qual não importaria no direito de exercer a profissão. Este direito, para ser alcançado, exigiria que o diplomado seguisse em escola mais adequada o restante do curso, que seria o profissional propriamente dito.

Se quiséssemos ir mais longe, poderíamos adotar ainda o exame de estado para estes últimos diplomados em escolas oficiais ou reconhecidas, com o que dificultaríamos, talvez eficazmente, todas as veleidades de burla ou ineficiência do ensino superior. Os patamares ou diques à expansão imprudente do ensino superior seriam, então, o dos cursos de bacharel, destinados a dar cultura geral superior, sem direito ao exercício de qualquer profissão, depois o dos cursos profissionais, que habilitariam os graduados ao exercício potencial das profissões e, por último, o exame de estado, nas ordens ou associações profissionais, do qual dependeria a efetiva licença para o exercício legal da profissão ou carreira superior, em certos casos com o necessário estágio de prática.

Sou francamente por esses três degraus, para a conquista do direito de exercer uma profissão definida em lei. Se os adotarmos, estaremos, pelo menos, tentando seriamente elevar o nível do ensino superior, criando um mecanismo profundamente desfavorável à fraude, à "cola" e a todos os expedientes com que, infantilmente, nos iludimos em nosso gosto pelo diploma puramente ornamental. Tais providências valeriam por todas as disposições fiscalizadoras formais, que, infelizmente, nada reprimem, por não terem as autoridades fiscalizadoras nenhuma influência sobre o processo de ensino, que é julgado, exclusivamente, pelos próprios fiscalizados.

O capítulo da Universidade regula a autonomia dessas instituições. Incondicionalmente favorável a esta autonomia, gostaria de vê-la exercida com um senso mais vigoroso de responsabilidade. Julgo que a lei concede a autonomia e depois a dilui por órgãos coletivos, em que se difunde, com prejuízo para uma perfeita definição de responsabilidade. Defenderia assim um Conselho Universitário de número reduzido de membros, como poder deliberativo, e um Reitor com vigorosos poderes executivos e

disciplinares. A nossa experiência universitária, é, entretanto, tão recente, que, talvez não estejamos amadurecidos para reconhecer tais necessidades...

O título X regula os recursos para a educação. Este é um capítulo fundamental e que, no projeto, não teve o desenvolvimento que seria de esperar. Não podemos fazer educação sem recursos — e recursos sempre crescentes. As percentagens constitucionais representam um bom princípio, mas cumpre estabelecer sanções, para que não se tornem letra morta. Os juristas deverão, neste caso, ajudar os educadores, encontrando as disposições que logrem compelir os poderes públicos a dar cumprimento à Constituição. Até o momento, não existe nenhuma sanção contra o seu não cumprimento.

Sabemos que, na maioria das capitais dos Estados do Brasil não se cumpre a Constituição na parte da aplicação da verba educacional. E não há sanção para isso. E um verdadeiro desafio ao Legislativo Federal este de se descobrirem os dispositivos necessários para o estabelecimento de sanções pela falta de cumprimento de uma disposição que é a mais fundamental de nossa Carta Magna, no que diz respeito ao problema da educação.

Mas, não basta isto. Será necessário prever financiamento, inclusive por empréstimo, das grandes despesas iniciais da educação. Que as verbas orçamentárias respondam pelo custeio da manutenção da educação; mas, a construção dos prédios e os seu aparelhamento deverão ser financiados por empréstimos a longo prazo. Neste capítulo, deverá o legislador prever e autorizar e, se possível, definir o caráter, as condições e as garantias que poderão ter tais empréstimos. Sem um amplo financiamento, garantido pela União e facilitado aos Estados e municípios, jamais lograremos construir os sistemas escolares necessários à nossa população crescente. O problema precisa ser examinado com coragem e desejo real de resolvê-lo.

Muitas de nossas palavras, talvez demasiado severas, ao retratar a situação educacional do país, encontram a sua real explicação na penúria dos nossos recursos para a educação. Ora, só a guerra tem, mais que a

educação, exigências financeiras. A educação de um povo, entretando, é o mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude. A mobilização de vontade indispensável para se levar avante tão grande e imperioso empreendimento deve corresponder uma grande mobilização de recursos, pelas três ordens de governo, em um plano conjugado para a construção dos prédios, a formação do magistério e a montagem definitiva de um sistema escolar público e gratuito. Ao seu lado se erguerá o sistema particular para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, preferam pagá-lo a receber a educação pública, gratuita e distribuída indiscriminadamente.

Alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com os característicos da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não me parece que isto seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos da preferência dos que a mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entretanto, entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem apenas à educação pública.

8) *Conclusão*

Não encerro esta ligeira exposição, sem acentuar, mais uma vez, que a lei de diretrizes e bases deverá ser uma lei de grande amplitude, que liberte as iniciativas, distribua os poderes de organizar e ministrar a educação e o ensino e faculte ao povo brasileiro encontrar, no jogo de experiências honestas e de uma emulação sadia, os seus caminhos de formação nacional.

Deve ser um ato de confiança no povo brasileiro. As características do nosso povo — em que pesem aparências mal apreciadas porque mal compreendidas — são a melhor garantia para este ato de fé. Tutelados,

revelamo-nos hábeis e, por vezes, maliciosos. Livres, porém, surpreendemos os observadores com a nossa capacidade de iniciativa, de flexibilidade, de engenhosidade e de esforço.

Por certo, haverá casos de erros e de abusos. Mas, os erros são o preço que temos de pagar para podermos ser livres e honestos. E serão os erros, como tais reconhecidos, que nos permitirão progredir e acertar. A pedagogia da liberdade, que é a pedagogia da democracia, não produz os seus frutos de caráter e de virtudes sem esse risco. Tenhamos a coragem de corrê-lo. (*Palmas*).

Notas de Pesquisas

Acompanhamento da Implementação da Proposta de Orientação Educacional do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal

- Pesquisadoras:** Kleide Márcia Barbosa Alves (coordenadora), Clélia Maduro de Abreu e Ormezinda Costa (UnB); Maria Helena Bernardes Cangussú (coordenadora), Maria das Graças de Araújo Muniz, Nadir Maria do Socorro e Patrícia Lima Torres (FEDF)
- Instituições:** Universidade de Brasília (UnB) e Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)
- Fonte Financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

A Orientação Educacional no Brasil, a partir da década de 70, através dos encontros e congressos da categoria, tem desenvolvido um trabalho de análise crítica de sua prática com vistas à formulação de propostas de atuação do profissional, que estejam em sintonia com as necessidades da escola pública brasileira.

Os orientadores educacionais que trabalham na Fundação Educacional do Distrito Federal

(FEDF) e na Faculdade de Educação (FE) do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Universidade de Brasília (UnB) vêm desenvolvendo um trabalho conjunto através de estágio supervisionado em Orientação Educacional e atividades de extensão promovidas pelo TEF desde 1988. No momento, portanto, em que o Departamento Geral de Pedagogia divulgou o documento "Orientação Pedagógica nº 10 —

Orientação Educacional", contendo novas diretrizes para a Orientação Educacional no Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal, a FE/TEF/Habilitação Orientação Educacional não poderia deixar de participar do processo que deverá trazer resultados significativos para a melhoria do ensino e da formação do profissional.

Assim sendo, foi elaborado um projeto de pesquisa de cooperação mútua entre a FEDF e UnB, que pretende:

— O desenvolvimento de pesquisa-ação com vistas à definição teórico-prática e ao fortalecimento da Orientação Educacional na rede pública de ensino do Distrito Federal.

— A otimização das ações de Orientação Educacional nas escolas públicas do Distrito Federal.

— A reformulação do curso de graduação de Pedagogia na FE/UnB, a partir da integração ensino-pesquisa-extensão, com vistas à formação do pedagogo/orientador educacional atualizado e comprometido com a transformação da educação no Brasil e especificamente no Distrito Federal.

— A efetiva interação

Universidade/Fundação Educacional num esforço coletivo para a melhoria do ensino de 1º, 2º e 3º graus.

O projeto, em execução desde 1990, e com término previsto para 1993, tem atuado em duas frentes, uma das quais, a realização de pesquisa-ação, se desenvolve através das seguintes etapas:

— Realização de dois seminários, dois colóquios e um curso sobre Metodologia de Pesquisa-Ação, com o objetivo de aprofundar a fundamentação teórica e metodológica do projeto, atendendo às solicitações e necessidades específicas do grupo. Para esta etapa foram convidados todos os profissionais em atuação nas escolas públicas do Distrito Federal.

— Planejamento e acompanhamento da pesquisa-ação, através de reuniões sistemáticas (semanais) do grupo de orientadores e educacionais com a equipe de coordenação:

— Realização da pesquisa-ação (fase atual). Dentre sete escolas selecionadas, foram iniciadas atividades em duas. Para a viabilização dos trabalhos, foram

adotadas técnicas de observação participante, história oral e história de vida. A equipe de pesquisadores em cada escola é integrada por dois membros da equipe de coordenação e orientação educacional, corpo docente e direção da escola.

— Análise dos dados obtidos nas escolas, a ser realizada juntamente com os orientadores educacionais, visando à reestruturação teórico-prática da Proposta de Orientação Educacional.

Durante o desenvolvimento dessas etapas foram encontradas dificuldades decorrentes dos movimentos reivindicatórios dos profissionais da FEDF e da UnB, que resultaram no descompasso dos calendários escolares das duas instituições, e das mudanças administrativas ocorridas no complexo Secretaria de Educação/FEDF, acarretando a necessidade de redefinição dos "atores" e das estratégias da pesquisa.

A outra frente de trabalho consiste na realização de pesquisa histórico-documental com o objetivo de contribuir para a compreensão dos rumos atuais da Orientação Educacional no Distrito Federal. Essa pesquisa engloba levantamento, seleção e análise de publicações, relatórios, projetos específicos, instrumentos técnicos e documentação legal, relativos à história da Orientação Educacional no Distrito Federal, a partir de 1960. Foram também entrevistados sete profissionais que possuem representatividade e importância na trajetória da Orientação Educacional. O volume e a qualidade do material coletado está exigindo análise criteriosa, em se tratando da identificação e da caracterização dos diferentes momentos históricos e conceituais da Orientação Educacional do Distrito Federal.

Alfabetização e Representações do Cotidiano na Cidade do Rio de Janeiro

Pesquisadora: Mary Rangel (coordenadora), Marília Regis Queiroz Iannelli, Maristela Davi da Silva e Sheila Maria Guasti

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Fonte Financiadora: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Introdução

A pesquisa orienta-se pela análise de representações do cotidiano das camadas populares (com atenção a conceitos e imagens de família, escola, trabalho, alimentação) em cartilhas de alfabetização adotadas em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. O estudo é complementado por entrevistas com alunos que utilizam as cartilhas.

Considerando-se as cartilhas ou outros textos de apoio à alfabetização como *meios de comunicação social* (significativos pela população e estágio de escolaridade que alcançam), pode-se entender a importância de estudar

a forma como representam a realidade cotidiana de camada majoritária da população brasileira em centros urbanos, como o Rio de Janeiro, de grande concentração popular.

O estudo de cartilhas atende, também, às observações de Soares (1989, p.30), no sentido de que "a produção sobre o tema cartilhas é, ainda, insuficiente" e de que "a cartilha no Brasil tem desempenhado papel fundamental no processo de alfabetização".

Há que se notar, ainda, que os anos 80 distinguem-se, no Brasil, pela predominância de estudos críticos sobre alfabetização, consolidando uma nova percepção crítico-social, orientada por

fundamentos progressistas; configura-se, deste modo, a alfabetização como processo vinculado à leitura de circunstâncias reais de vida.

A "visão crítica" da alfabetização, "distintiva dos anos 80" (Soares, 1989, p.26), e o pensamento progressista que a orienta, no interesse da emancipação das camadas populares, incluem questionamentos às cartilhas, dirigidos, entre outros aspectos, às representações pouco realistas do cotidiano.

Justifica-se, assim, investigar se o pensamento crítico, predominante na literatura de alfabetização nos anos 80, repercutiu na prática dos professores alfabetizadores, influenciando na utilização de cartilhas ou outros textos (selecionados entre as publicações existentes ou produzidos pelos próprios professores) que expressem, de modo realista, o cotidiano das camadas populares a que se destinam.

É interessante, também, destacar na perspectiva atual da alfabetização a substituição da ênfase em técnicas e em habilidades de prontidão pela ênfase na

construção própria dos alunos (vocabulário, conhecimento, experiências, vivências).

A importância atribuída à construção própria dos alunos inclui a percepção destes sobre as circunstâncias que, realmente, os envolvem; nessas circunstâncias se manifestam os elementos (os fatos, os fenômenos e as palavras que os explicam) que fazem parte de sua vivência. Reforça-se, então, na perspectiva atual do processo de aquisição da linguagem, a sua vinculação à leitura das situações reais de vida.

Embora a noção de "realidade" seja ampla e complexa, há sem dúvida, "indicadores" — baseados em estudos e observações consistentes do ponto de vista teórico-prático — que apontam elementos que elucidam, de maneira significativa, as condições reais de vida do cotidiano popular.

Desse modo, a pesquisa sobre alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro recorreu a informações do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), do I Censo da Criança e do Adolescente da Cidade do Rio de Janeiro

(Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, novembro, 1990) e, também, a observações e entrevistas feitas em escolas públicas da periferia do Rio de Janeiro, para reunir indicadores sociais desse cotidiano, com atenção às condições de vida, nos aspectos de família, escola, trabalho e alimentação.

Primeiros resultados

Os indicadores sociais até agora levantados se aproximam dos que se encontram em estudos como o de Votre, quando fala da criança da camada popular que usa as cartilhas:

...é uma criança fraca, não bem nutrida, que mora mal e veste pior; sua casa ou barraco ou apartamento não se localizam em lugares bem urbanizados (ou sequer urbanizados); nos barracos não há água encanada nem esgoto (Votre, 1980, p.21).

Indicadores como esses, quando comparados às representações de cartilhas (observados os limites das

que foram analisadas nesta primeira etapa da pesquisa, ou seja, Alves e Almeida, 1990; Fonseca e Magalhães, 1983; Kruehl, 1989; Laurino e Musto, 1991; Marote, 1991; Meireles e Meireles, 1984; Mendes e Grillo, 1991), mostram que, apesar da literatura crítico-social enfatizada nos anos 80, ainda se encontram nos anos 90, em cartilhas adotadas em cinco escolas públicas do Rio de Janeiro, conceitos e imagens distantes da vida real da camada majoritária da população que as utiliza. Os exemplos que se seguem demonstram essa constatação.

Assim acontece com a imagem bonita da casa, com jardim e "chaminé", onde a personagem da cartilha reside; com o hotel com piscina, onde a família se hospeda; com a imagem da geladeira cheia de alimentos que ilustra o texto sobre a hora do lanche, em que os meninos pedem gemada, geléia com queijo, gelatina, enquanto o "gato" foge da cozinha porque não quer tomar leite gelado; com o quarto da menina, que tem "quarenta" bonecas, quadros com pinturas aquarela, cortina e aquário; com papai que leva a família de jipe a

um piquenique; com o barco a motor, dirigido pela personagem principal da cartilha; com o bolo que a mamãe faz com gema de ovo.

Por esses exemplos, pode-se perceber que as representações — os conceitos e as imagens — não só se distanciam como invertem a situações reais do cotidiano popular.

Observando-se o interesse em não radicalizar a crítica, valorizando a importância do livro didático (e, portanto, da cartilha e da iniciativa de seus autores, incluindo aqueles cujos trabalhos foram e serão examinados) e reconhecendo, também, o valor da produção de textos na escola (por alunos e professores), as análises deste estudo se propõem menos a denúncias e mais a considerações que salientem a importância da leitura crítica e a influência da representação dos fatos nas percepções que orientam essa leitura. Essas considerações confirmam a necessidade de atenção ao conteúdo do livro didático, de modo geral, e da cartilha (objeto deste estudo) de modo especial.

Assinale-se, ainda, que, apesar

dos primeiros resultados, acredita-se que a continuidade da pesquisa traga a este estudo (e às suas considerações) livros ou textos produzidos por professores e alunos, que propiciem a leitura — real — do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro.

Ainda na perspectiva de continuidade, espera-se que as entrevistas que serão feitas com alunos que utilizam as cartilhas tragam subsídios importantes a este estudo.

Referências bibliográficas

- ALVES, E., ALMEIDA, M. da. *Davi, meu amiguinho*. Rio de Janeiro: Bloch, 1990.
- FONSECA, T.N. da, MAGALHÃES, J.M. *Pompom, meu gatinho*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1983.
- KRUEL, J.B.P.L. de. *Nova cartilha moderna*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- LAURINO, A.M., MUSTO, V.M.M.C. *Camila sonha...* São Paulo: FTP, 1981.

- MAROTE, D'O. *Cartilha aquarela*. São Paulo: Ática, 1991.
- MEIRELES, J., MEIRELES, E. *A casinha feliz*. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- MENDES, S.R., GRILLO, L.S. *Cartilha da Angélica*. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- MOSCO VICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC: INEP, 1989.
- VOTRE, S.J. Por uma lingüística aplicada à alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.42, p.20-34, dez. 1980.

Práticas de Pesquisa: como Acontecem nas Escolas de 2° e 3- Graus?

- Pesquisadoras:** Elizabeth Diefenthaler Krahe, Lísia Maria Fensterseifer e Maria Inês Leal Ghezzi
- Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Fonte Financiadora:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais(INEP)

A escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que por sua vez se apresenta como constituída por classes sociais com interesses antagônicos.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos.

Segundo Libâneo (1985), a escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento. E instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado, sendo simultaneamente meio educativo de socialização do aluno no mundo

social adulto. O ensino como meio de ação técnica deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível. A socialização, como mediação sócio-política, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura. A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado, reavaliação crítica de conhecimentos (saber sistematizado).

A análise da realidade das escolas nos permite refletir sobre a coexistência de três linhas de pensamento filosófico-pedagógicas, muitas vezes em um mesmo contexto. São elas: a conservadora, a liberal e a contestadora.

Como características da escola conservadora, podemos destacar os seguintes fatores: submissão à autoridade, transmissão seqüencial do conhecimento sistematizado, espírito de abnegação e sacrifício.

Em nosso meio, a escola conservadora adquiriu sua nova feição ao final dos anos 60 e começo dos anos 70, com a implantação de toda uma filosofia tecnicista refletida na educação, através da lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71).

Por sua vez, a escola liberal, de acordo com as idéias de Dewey, propõe criar as condições ambientais, selecionar fatores favoráveis que estimulem a participação dos estudantes nas atividades, influenciando desta forma nos seus hábitos de pensamento. Deve ocupar-se das realizações que contribuam para uma sociedade mais ágil em mudanças, mais flexível. Tem a função de coordenar, na vida mental dos alunos, as influências que recebem dos diversos grupos sociais. Tem uma função fortalecedora, orientando o desenvolvimento das aptidões naturais do indivíduo.

A educação na escola requer

significação que só pode ser adquirida por meio de atividades conscientes e participativas que simulem o contexto social, examinando-o e reinterpretando-o.

A ideologia socialista, acrescida do desenvolvimento das teorias psicológicas (Piaget, Vygostky), deu origem a uma nova proposta pedagógica. Nos Estados "ocidentais", de democracia burguesa, a pedagogia inspira-se nos movimentos inovadores de Dewey; nos Estados socialistas, a inspiração vem das teses de Marx sobre a união entre instrução e trabalho.

Ao lado destas pedagogias, Manacorda (1989) anuncia o movimento de tomada de consciência da realidade de opressão que estas propostas pedagógicas têm em si, e o conseqüente movimento de protesto, de críticas e novos projetos que são apresentados. No nosso meio, esses projetos de superação da opressão exercida pelas escolas ligadas às educações conservadora e liberal, na década de 80, são traduzidas pela proposta de educação libertadora dentro de uma escola contestadora.

Educação libertadora é entendida como aquela que converte o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento, a serviço da comunidade.

Dentro de uma visão de escola contestadora, nosso grupo de pesquisa preocupou-se em analisar de que maneira a atividade de pesquisa é proposta pelos professores de 2- e 3- graus, dentro do contexto da relação pedagógica.

Na universidade a atividade primeira, segundo Pedro Demo (1990), é pesquisar. Professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a quem não é basicamente pesquisador.

O mesmo autor segue afirmando que a função do professor é motivar o aluno, o qual será o novo pesquisador. Sem pesquisa o ensino se reduz, pois, a uma reprodução imitativa. Jamais podemos reduzir o ensino à aula, pois significa reduzir aprendizagem a escutar passivamente. O objetivo da aula é motivar o aluno a pesquisar, no sentido de fazer o seu próprio questionamento para poder chegar a uma elaboração própria.

Trata-se, pois, de pensar a atividade de pesquisa como dimensão fundamental dentro de uma proposta educativa, que visa a tornar o aluno-pesquisador um sujeito crítico, evidenciando sua posição através de um trabalho metodologicamente coerente.

Este conjunto de situações, mais a vivência acima descrita, acrescida dos estudos teóricos apresentados, nos levou a formular a seguinte questão de pesquisa:

Como se processam as práticas das atividades de pesquisa que fundamentam o trabalho do professor com seus alunos de 2- e 3^o graus do sistema educacional em Porto Alegre?

Os objetivos que formulamos para este trabalho são:

— Caracterizar o significado de atividades de pesquisa para professores de 2^o e 3^o graus.

— Desvelar a existência de orientação sistematizada, do professor para seu aluno, relativa à elaboração de atividade de pesquisa.

— Evidenciar as diretrizes teórico-metodológicas que fundamentam a orientação das atividades de pesquisa junto aos alunos.

— Levantar alternativas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento do ensino das atividades de pesquisa junto aos alunos de 2^o e 3^o graus.

O estudo é de natureza descritiva e qualitativa, tendo como objetivo desvelar e fundamentar o trabalho do professor com seus alunos nas atividades de pesquisa, levantando alternativas metodológicas para o ensino dessa atividade.

Utilizar-se-á a metodologia da pesquisa qualitativa, orientada por Lüdke e André (1986), onde o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Os dados coletados através das respostas aos questionários e da documentação concreta adicional, que assim o permitirem, servirão para, além de fornecer o perfil dos entrevistados, ordenar as categorias que emergiram da realidade pesquisada.

Segundo Feldman-Bianco (1987), os métodos quantitativos utilizados nas pesquisas qualitativas

são essencialmente instrumentos auxiliares para a descrição. Ajudam a focalizar, com maior detalhe, as regularidades que se apresentam nos dados coletados pelo pesquisador. As médias, taxas e percentagens são formas de resumir as características e as relações que se encontram nos dados. O trabalho terá a classificação em categorias orientado por Bardin (1977).

A pesquisa será realizada junto a professores e alunos, de 2^o e 3^o graus, da rede pública de ensino, de Porto Alegre-RS, em duas etapas:

1^a etapa: professores de 2^o e 3^o graus de escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre.

2^a etapa: alunos de 2^o e 3^o graus de escolas da rede pública de ensino de Porto Alegre.

A amostragem será intencional, de acordo com Thiollent (1986), cuja estratégia consiste em escolher casos julgados como típicos da população e que se disponham efetivamente a participar da pesquisa, supondo-se que os erros de julgamento na seleção tenderão a contrabalançar-se, conforme Sellitz e outros (1987).

Os dados serão coletados, junto à população-alvo de cada etapa, através de questionários semi-estruturados, por entrevistadores (autores ou autores e colaboradores previamente orientados). Além destes, serão escolhidas amostras dos trabalhos de pesquisa dos professores com seus alunos e outros documentos que possam ser de importância para a pesquisa.

Os dados qualitativos coletados serão analisados e agrupados por categorias, segundo a orientação de Bardin (1977), Lüdke e André (1986).

Os dados quantitativos servirão para, além de fornecer o perfil dos entrevistados, ordenar as categorias **que** emergirem da realidade da pesquisa.

A análise quantitativa dos documentos dos professores e alunos trará resultados que serão tratados mediante distribuição de frequência para determinar sua importância.

Nosso grupo de pesquisa acredita que se deva pensar a "atividade de pesquisa" como um aspecto básico da educação/formação dos alunos, visando a tornar o aluno-pesquisador um

sujeito crítico, que irá evidenciar sua posição através de um trabalho metodologicamente coerente.

Com os resultados desta pesquisa pensamos ser possível desenvolver uma proposta metodológica para atividades de pesquisa nos 2º e 3º graus que, baseada na realidade constatada pela coleta e análise dos dados, venha a preencher uma possível lacuna na formação dos professores que orientam as "atividades de pesquisa" dos seus alunos.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977. 225p.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 120p. (Biblioteca de educação. Série 1. Escola, 14).

FELDMAN-BIANCO, Bela. *A antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987. 402p.

- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. 149p.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MANACORDA, Mário A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 382p.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 198p.
- SELLTIZ, C. et ai. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987. 3v.

Resenhas Críticas

VELLOSO, Jacques et al *Estado e educação*. Campinas: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. 134p. Coletânea CBE.

O livro *Estado e Educação* é composto por 22 artigos estruturados em sete capítulos: "O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e Educação"; "Financiamento da educação no Brasil"; "O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"; "Escola pública: gestão e autonomia"; "As políticas governamentais para a educação básica"; "A gestão do ensino público: qualidade e descentralização"; e "Perspectivas do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação". Esses capítulos correspondem aos quatro simpósios e cinco mesas-redondas relativas às relações entre o Estado e a Educação, e foram apresentados na 6ª Conferência Brasileira de Educação, promovida pela ANDE, pela ANPED e pelo CEDES, em 6 de setembro de 1991, em São Paulo, e que tinha por tema

central a "Política Nacional de Educação". O livro, por sua vez, integra uma série de seis publicações da 6ª Conferência Brasileira de Educação. Os outros volume são: *Escola Básica; Universidade e Educação; Trabalho e Educação; Sociedade Civil e Educação e Resumos*.

Podemos agrupar os 22 artigos segundo três níveis de análise: a) artigos teóricos que dizem respeito à relação Estado e Educação em geral e na América Latina; b) Textos que tratam desta relação no Brasil; c) Apresentação de estudos de caso no contexto brasileiro. Dada a impossibilidade de comentar todos os artigos e temática tratadas no livro, nossa resenha tentará destacar aquelas mais relevantes nos níveis regional e nacional e as polêmicas mais agudas.

O primeiro grupo compõe-se de sete artigos: "Neo-liberalismo ou

pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina", de Demerval Saviani; "Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina", de Juan Carlos Tedesco; "O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e Educação", de Raquel Pereira C. Gandini; "Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação: um pano de fundo", de Jacques Veloso; "Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições", de Guiomar Namó de Mello; "Escola pública: gestão e autonomia", de Silke Weber, e "Reflexões sobre a qualidade de educação e a gestão da qualidade total nas escolas", de Antônio Carlos Xavier. Os textos de Saviani, Tedesco e Velloso discutem a validade Universal das denominadas *estratégias neoliberais* como resposta à atual crise educativa mundial e latino-americana. Saviani, num texto claro e provocativo, afirma que desde o final da década de 80 "vem se produzindo uma reflexão no discurso, assim como na prática política, (...) tendente a secundarizar

o papel do Estado, pondo o acento no livre curso das leis do mercado, como a conseqüente valorização da iniciativa privada desembaraçada de interferência e controle estatal" (p. 11). Esse discurso e essa prática política, que assumem o fracasso da escola pública justificando-a pela incapacidade inerente do Estado, são denominados impropriamente de neoliberais ou modernizantes. O artigo de Saviani tenta demonstrar, com argumentos históricos e teóricos, a utilização imprópria dessa denominação, defendendo a tese de que a nova orientação é pós-liberal e pós-moderna.

Por sua vez, Tedesco retoma a crítica a essa nova orientação, porém de outra perspectiva. Intenta demonstrar, através da apresentação de dados empíricos sobre a evolução do crescimento do ensino privado a níveis mundial e latinoamericano, que as evidências empíricas disponíveis e as análises em favor deste argumentos não são concludentes. A atual situação social e econômica mundial mostra o fracasso ou o menor êxito relativo das experiências de monopólio

estatal e das experiências ultraliberais de desregulação. Tedesco mostra-se cético diante de todas as propostas de universalização de uma única estratégia política, sem considerar os contextos sociais, econômicos e culturais.

Velloso, por sua vez, retoma a questão da polaridade: privatizar o estatal versus publicizar o público, analisando as conseqüências que esses modelos trazem para a educação em termos de: origem dos recursos, destinação das verbas públicas e gestão, verbas e desempenho. Identifica o grande reducionismo economicista das propostas privatistas, acompanhadas por um grande desprezo pelas questões que dizem respeito à cidadania e à democracia. Por outro lado, critica os argumentos eficientistas colocados mundialmente sob a liderança do Banco Mundial, tomando por base dados empíricos recentes sobre o financiamento das universidades públicas e instituições privadas no Brasil, colocando a nu um conjunto de equívocos neles contidos.

Ainda no primeiro grupo de artigos, os de Mello e Weber

referem-se à problemática da *autonomia da escola pública*. O extenso, mas também sem desperdício, texto de Mello discute teoricamente a problemática da autonomia da escola. Para Mello, "... os resultados das políticas de descentralização estariam em parte condicionados ao grau com que estas políticas traduzissem a determinação de ir às últimas conseqüências, alocando nas unidades escolares os recursos, as responsabilidades e a capacidade de gestão para produzir um ensino de qualidade e responder pelos resultados de seu trabalho" (p. 185-186). Esse tipo de reestruturação do sistema educativo levado até suas últimas conseqüências só será possível quando assumido como programa de governo o projeto de Estado, dado que "... é muito pouco um processo participativo de baixo para cima em que a autonomia da escola vai se conquistando pela somatória de poder de decisão sobre aspectos pontuais..." (p. 210). Simultaneamente, a autora diz que a escola tem sido estudada e planejada pelas pesquisas e pelas estratégias de política educacional com categorias ou modelos

homogêneos, que quase sempre desconhecem a diversidade de identidades que as escolas reais podem ter. Reconhecer e estudar essas identidades é um desafio para a investigação educacional e uma importante condição para o êxito da descentralização e o melhoramento da qualidade do ensino.

Também para Weber as questões da autonomia e da gestão vinculam-se à política e à qualidade do ensino. No entanto, Weber defende a necessidade de participação para a conquista de ambas: "A participação, desde a base ao poder central, seja na elaboração de planos e programas, seja na fiscalização de gestão de recursos, na avaliação do desemprego institucional ou na contribuição para a 'reforma de homens', é certamente o único caminho histórico para avançar na construção da democracia, em cujo contexto são forjadas as linhas gerais de uma gestão educacional comprometida com a qualidade da escola pública" (p. 222). Weber destaca, também, que autonomia da escola não significa liberdade absoluta, mas a elaboração e a operacionalização de seus planos, considerando as diretrizes e a

prioridade do Plano Estadual e o Plano Municipal de Educação, o estado do debate nacional e acadêmico sobre educação escolar, os problemas específicos das diversas disciplinas e as características e dificuldades próprias da escola.

O segundo grupo compõe-se de 11 artigos: "O público e o privado na educação brasileira", de Carlos Roberto Jamil Cury; "Notas sobre o ensino superior atual", de Carlos Benedito Martins; "Impasses e alternativas do financiamento das políticas públicas de educação", de José Carlos de Araújo Melchior; "O MEC e o ensino fundamental: o que os gastos revelam", de José Amaral Sobrinho; "Os recursos disponíveis para o ensino no Brasil", de José Marcelino de Rezende Pinto; "Financiamento da educação: análise das fontes e da distribuição de recursos", de Ana Maria de Cerqueira Antunes; "A sociedade, o Estado e o sistema nacional de Educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases", de André Haquette; "LDB: o regime de colaboração entre União, estados e municípios", de Jônathas Silva; "Política educacional para os anos

90", de Rose Neubauer da Silva e Guiomar Namó de Mello; "Novas relações estado/município na área de educação", de Maria das Graças Corrêa de Oliveira e "Conselho Federal de Educação: o coração da Reforma", de May Guimarães Ferreira. Seguindo a proposta de sistematização apresentada no início, elegemos para o segundo grupo as temáticas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Financiamento, ainda que sob pena de não discutir detalhadamente autores que mereceriam, sem dúvida alguma, maior espaço. O papel constitucional do Estado, reiterado na redação da nova LDB, parece receber, de uma maneira geral, grande apoio. Os avanços da LDB são comentados não somente nos textos à ela dedicados, mas igualmente, naqueles destinados a discutir o financiamento da educação.

Na opinião de Haguette, as constituições brasileiras outorgaram tardiamente ao Estado a função de universalizar o ensino, no intuito de preparar "... todo cidadão para a vida, para a política e para o trabalho" (p. 184). Por sua

vez, Cury aponta para o conflito entre interesses públicos e privados no espaço reservado à educação nas constituições brasileiras. O faz objetiva e claramente através da sistematização dos discursos proferidos, especialmente por instituições e representantes do setor privado e discute, ainda, os principais argumentos utilizados em sua defesa. Resgata o fato de que, embora feita inicialmente por grupos confessionais católicos, a defesa da escola privada passou a contar com grupos empresariais, introduzindo no debate aspectos ligados ao mercado (qualidade, eficiência e relação custo-benefício, entre outros). Destaca que somente na Constituição de 1988 e na proposta da nova LDB é que a questão das escolas privadas foi colocada mais claramente, posto que são definidas como privadas e categorizadas enquanto produto de relações capitalistas de produção e enquanto produto de relações pré-capitalistas — ver o art. 20 da LDB. Esse artigo da LDB foi também objeto de comentários por parte de Haguette, posto que define de forma adequada as modalidades diferentes de instituições privadas de ensino.

A preocupação de Haguette com a ação de grupos de "interesses limitados e particularistas" é concretamente exemplificada por Cury, ao demonstrar que a iniciativa educacional religiosa e a iniciativa privada sempre contaram com o reconhecimento oficial.

No que diz respeito à temática do financiamento, Me\c\úor analisa quem são e como exercem o poder os gestores dos recursos financeiros públicos, e critica a defesa de mais verbas para a educação, sem que se faça primeiramente uma avaliação da própria aplicação dos recursos existentes. O autor é rigoroso com o poder público, a quem se refere como incompetente administrativamente. Refere-se aos problemas existentes em diferentes esferas: o impasse da arrecadação e a ineficiente distribuição dos recursos arrecadados, a questão salarial e a política paternalista do Estado, e a falta de políticas educacionais. Mesmo afirmando taxativamente a gravidade da situação do financiamento da educação brasileira, acredita que a

nova LDB, através de seu capítulo sobre os recursos financeiros, permite a criação de novas condições para tais impasses.

Chamando a atenção para as etapas do processo de financiamento e distribuição dos recursos educacionais (individualização das fontes, sua captação, sua destinação, sua aplicação e seus resultados), Antunes recupera as principais colocações de Pinto e Sobrinho¹. Do trabalho de Pinto recupera particularmente a questão do descaso do setor público no tocante às questões educacionais e à baixa arrecadação tributária. Ilustrando a falta de controle dos recursos globais do MEC, Pinto faz um exercício de simulação e reparte o valor global dos recursos do MEC por nível de ensino, no intuito de propor um padrão de recursos *per capita*. Embora chegue a valores inferiores àqueles encontrados em países desenvolvidos, ou mesmo indicados como ideais, o resultado é surpreendente: o valor de 3.527 dólares por aluno no ensino superi-

¹ Os artigos de Sobrinho e Pinto são comentados por Antunes que, na ocasião da 6^a CBE, coordenou o Simpósio "Financiamento da educação: análise das fontes e da distribuição dos recursos".

or não está muito distante daquele da Universidade do Quebec; no ensino de segundo grau, o valor de 458 dólares para cada aluno é 27% superior ao custo-aluno/ano encontrado pela Fundação Carlos Chagas na rede estadual de São Paulo; e, finalmente, para o ensino fundamental e pré-escolar, 279 dólares, valor que chega a ser 3,5 vezes superior ao efetivamente praticado no Brasil.

Do artigo de Sobrinho, Antunes destaca a crítica para a sistemática falta de planejamento e de critérios para as transferências dos recursos. O autor conclui que os gastos do MEC com o ensino fundamental foram diminuindo, graças à total descontinuidade de procedimentos e, o que considera mais grave, os 18% dos recursos oriundos da receita líquida dos impostos não foram aplicados em educação, conforme previsto na Constituição.

Finalmente, no terceiro grupo de artigos, são apresentados quatro estudos de caso: "CIEPs: construção coletiva da educação", de Lia Faria; "Estado e municípios no provimento do ensino fundamental em São Paulo: o desafio da qualidade", de Elba Siqueira de Sá

Barreto; "Relação estado/município no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade?", de Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schmidt e "Breve histórico do Conselho Estadual de Educação do Paraná e sua especificidade no contexto brasileiro atual", de Lilian Anna Wachowicz. Neste grupo, a temática mais discutida é a questão da *municipalização do ensino*, particularmente a relação entre estado e município. Barreto, através da análise desta relação no Estado de São Paulo, destaca que a descentralização administrativa é um mecanismo para materializar propostas pactuadas ao nível político-social mais amplo. Oliveira, referindo-se especificamente ao Estado de Pernambuco, também defende a parceria entre estados e municípios por acreditar que ela seja capaz de dar melhores respostas às necessidades educacionais da população nos municípios médios e pequenos.

Para concluir nossa resenha, ressaltamos dois aspectos. Em primeiro lugar, que a questão do neoliberalismo perpassa os artigos

que dizem respeito à LDB e ao financiamento da educação e, desta forma, os articula com o primeiro grupo de textos aqui referidos; da mesma maneira que os estudos de caso referentes à municipalização do ensino encontram-se intimamente vinculados às questões teóricas sobre gestão e autonomia da escola. Desta forma, o conjunto dos textos exprime as reflexões teóricas dominantes no contexto latino-americano e internacional sobre a relação Estado/Sociedade e, paralelamente, informa e analisa a práxis dessa relação através dos estudos que se referem à política

educacional brasileira (nos níveis nacional, estadual e municipal). Assim, podemos afirmar, em segundo lugar, o importante subsídio que este livro constitui principalmente para professores e alunos, políticos e administradores brasileiros e latino-americanos, mas também de outras regiões.

Clelia Parreira
Silvia Yannoulas
Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais(FLACSO)
Universidade de Brasília (UnB)

Comunicações e Informações

Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

Realizou-se, no período de 27 de setembro a 1º de outubro de 1993, o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA). O evento foi promovido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com a cooperação do UNESCO Institute for Education (UIE) de Hamburgo e o apoio das Prefeituras de Recife e Olinda e da Delegacia Regional do MEC em Pernambuco.

Participaram do encontro pesquisadores do Brasil, Chile, Equador, Colômbia e México, que através de conferências, debates e painéis forneceram um panorama da EJA nesses países e na América Latina, de um modo geral, bem como das propostas de ação para solucionar os problemas da área.

O encontro caracterizou-se pelo pluralismo de enfoques, abordando a EJA nos seus múltiplos aspectos e tendências e nas suas relações com questões como o analfabetismo funcional, os processos produtivos nas áreas rural e urbana, a heterogeneidade cultural, a participação dos segmentos sociais, a educação a distância e a educação continuada, sendo ainda debatidas as perspectivas de ação governamental quando à EJA no Brasil.

Ao final do encontro, os relatores e coordenadores dos painéis elaboraram um Relatório de Conclusões e Recomendações, discutido e aprovado em plenária, no qual estão contidas as apreciações e considerações dos participantes sobre os posicionamentos e as propostas apresentadas, e cujos tópicos comentamos a seguir, para informação do leitor quanto aos resultados do evento.

No plano das políticas educacionais

Segundo os participantes, há um esvaziamento de políticas para a EJA no plano federal, o que faz com que os Estados deleguem essa responsabilidade aos municípios. Na ausência de oferta pública, alguns segmentos têm se mobilizado, seja pressionando os poderes constituídos, seja realizando ações com recursos próprios ou juntamente com setores públicos ou privados, no sentido de captar recursos.

Preocupação semelhante tem ocorrido no setor produtivo, tanto entre empresários como entre trabalhadores, para a realização de ações de escolarização básica e de preparação pelo e para o trabalho, bem como há no plano legislativo um crescente reconhecimento formal do direito dos jovens e adultos à educação.

Toda essa mobilização em tomo da EJA parte da constatação da inexistência de diretrizes pedagógicas e de mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações implementadas para esse tipo de ensino, quadro esse agravado

por fatores como a descontinuidade de políticas ao longo dos governos nos últimos anos, o que tem resultado em dispersão de esforços e conhecimentos, impedindo a melhoria da qualidade do atendimento. Some-se a isso a ausência de critérios públicos para a alocação de recursos financeiros e a redução dos seus montantes, o que torna persistente a desigualdade social e espacial de sua distribuição.

No plano pedagógico

Neste plano os participantes destacam a existência de currículos que visam a uma nova qualidade de ensino, mediante uma fundamentação epistemológica que toma o jovem e o adulto como construtores do saber, e que enfatiza o respeito à cultura dos sujeitos como ponto central para a interação com a natureza e a sociedade. Destacam, ainda, a utilização de princípios, metodologias e meios diferenciados que potencializam o atendimento na EJA de acordo com as necessidades.

Os participantes consideram a necessidade de se dar tratamento

diferenciado à EJA, distinto da educação infantil e da educação regular, e de serem levadas em conta as peculiaridades dos jovens e as características sócio-culturais dos alunos.

Quanto ao material didático específico à EJA, sua produção, distribuição e avaliação são insuficientes, dificultando a ação dos setores envolvidos.

Os participantes ressaltam também que, em decorrência das distintas concepções de cidadania dos promotores da EJA, há diferenças significativas entre as linhas epistemológicas e as concepções pedagógicas que orientam as ações e os modos de educação pelo e para o trabalho, além da inexistência de processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas da EJA.

Quanto à produção do conhecimento

Foi constatada uma certa ausência das universidades e dos centros de pesquisa e de documentação nas questões da EJA, que resgatam pesquisas e

experiências passadas e atuais que possam apoiar novas ações e estudos. Desse modo, os participantes destacam a necessidade de valorização de experiências que permitam a sistematização e a construção de conhecimentos e de valorização do papel do educador nesse processo.

Quanto à formação do educador

Neste plano, como nos anteriores, a EJA não tem recebido a atenção devida. Isto pode ser percebido no processo de formação dos educadores para a área, na ausência de uma carreira específica, bem como de políticas salariais e jornada de trabalho para os mesmos, ou ainda, de preocupação em formar responsáveis para a implantação de políticas para a EJA.

Apesar desses problemas, os participantes acentuam o papel da reflexão sobre a prática como um processo permanente na formação do educador.

Recomendações

Com vistas à eliminação desses problemas, os participantes

enumeram uma série de recomendações que a curto ou longo prazo poderão melhorar a qualidade do ensino no campo da EJA.

Assim recomendam: maior definição, nos vários níveis governamentais, de diretrizes mais específicas, de divisão e integração de encargos e responsabilidades, bem como de instrumentos de apoio às iniciativas dos sistemas educacionais e da sociedade civil; durabilidade nas políticas governamentais, sobretudo financeira, para evitar a descontinuidade e a desmontagem de organizações, agências e programas; transparência e controle da operacionalização e dos resultados das políticas e programas adotados; ampliação dos recursos financeiros para enfrentamento dos desafios desse tipo de ensino; implementação de programas de atendimento a segmentos sócio-culturalmente desfavorecidos no seu acesso à EJA; formulação, implantação e institucionalização de programas de formação de educadores de jovens e adultos; implementação de redes disseminadoras de experiências, avaliações, memória de movi-

mentos e dos avanços de pesquisas, métodos, técnicas e formas de organização de EJA; ampliação, por meios impressos e multimeios, da produção, distribuição e avaliação de materiais didáticos da EJA, sobretudo os destinados às etapas de pós-alfabetização e aos conteúdos relativos a problemas sociais e coletivos; discussão e implantação de alternativas para a aplicação da Resolução 142 da OIT, que postula a gestão tripartite dos programas e instituições de EJA; facilidade de acesso aos recursos tecnológicos avançados a todos os setores da educação, evitando sua apropriação por grupos privilegiados; utilização da educação a distância como alternativa para a ampliação quantitativa e qualitativa da oferta de EJA e da formação dos seus agentes; criação de espaços públicos e canais para participação da sociedade civil, democratizando as políticas públicas da EJA; ampliação e aperfeiçoamento dos mecanismos de cooperação e intercâmbio com governos e organizações internacionais em pesquisas e experimentos de EJA; estabelecimento de procedimentos flexíveis e democráticos de

apropriação, pelas comunidades locais e pelos programas de EJA, dos recursos e instalações dos Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes e demais unidades do PRONAICA, bem como de outros programas do governo; atualização de inventários críticos de estudos, pesquisas, planos, métodos e materiais destinados à EJA; rearticulação e promoção do desenvolvimento conceitual, metodológico e organizacional de unidades e programas de ensino supletivo das administrações públicas; promoção de campanhas permanentes nos meios de comunicação, valorizando o saber como forma de melhoria da qualidade de vida; definição de

políticas de valorização dos profissionais da EJA e revisão do lugar desta na estrutura organizacional do MEC, para que este recupere sua capacidade de coordenação das políticas e ações nesse campo da educação.

Os participantes encerram o seu documento com um apelo para que o País repense os problemas existentes no ensino regular, criando condições para este executar a sua tarefa, sem que seja necessário penalizar a população, levando-a a procurar formas elementares de educação de jovens e adultos.

Assim seja.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos - resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e áreas afins -, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Originais impressos em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas ou, preferencialmente, em disquete, no soft Word Perfect (ou compatível). Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificativa prévia.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Gerência do Sistema Editorial do INEP, através de Caixa Postal 04662, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: Campus da UnB, Acesso Sul, Asa Norte, CEP 70910-900, Brasília-DF.