

Educação em Questão

Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
CCSA/UFRN

EDUFRN – Editora da UFRN
Natal, jul./dez.1998 – jan./jun.1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: Ótom Anselmo de Oliveira
Vice-Reitora: Técia Maria de Oliveira Maranhão
Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Maria Arlete Duarte
Coordenador do Programa de Pós-Graduação: Betânia Leite Rernalho
Chefe do Departamento de Educação: Sandra Borba Pereira
Diretor da Editora: Pedro Vicente Costa Sobrinho

EDUCAÇÃO em QUESTÃO

Editor responsável: Maria Doninha de Almeida
Editor Assistente: Antônio Cabral Neto, João Batista Cortez

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Cabral Neto (UFRN), Maria Doninha de Almeida (UFRN), Moysés Domingos Sobrinho (UFRN), Oswaldo Hajime Yamamoto (UFRN), Vicente de Paulo Madeira (UFRN), Gaudêncio Frigotto (UERJ), Maria Julieta Costa Calazans (FGV/RJ), Roberto Romano (UNICAMP), Walter Garcia (UNB)

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Louis Marmoz (Caen/França)

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Amon Alberto Mascarenhas de Andrade (UFRN), Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Clarice Nunes (UFF), Dione Violeta de Medeiros (UFRN), Lúcia Mercês Avelar (UNICAMP)

Revisão: Lúcia Fontoura da Silva Maranhão
Capa: Levi Elphas de Bulhões
Diagramação: Gilmar Barbosa Guedes

Colaboração neste número

Márcia Maria Gurgel Ribeiro, João Maria Valença de Andrade, Maria Salomilde Ferreira, Margot Campos Madeira, Marta Maria de Araújo, Neide Varela Santiago, Regina Lúcia Freire Oliveira, Maria da Conceição Passagi, Mariúcia Paiva de Oliveira, Maria Tereza de Moraes, Maria Aparecida de Quelrós, Ana Lúcia Assunção Aragão Gomes, Mariúcia Oliveira de Santana Varela

Catálogo na publicação. UFRN/Biblioteca Central "Zila Mamede"
Divisão de Processos Técnicos

Educação em Questão. v.8/9, n.2/1 (jul./dez.1998 -
jan./jun.1999). - Natal: EDUFRN, 1987.

Semestral

ISSN 0102-7735

1. Educação - Periódico

RN/UF/BCZM

CDU 37 (05)

Revista Educação em Questão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Educação
Campus Universitário - CEP 59.078-900 Natal/RN - Brasil
Fone: (0_84) 215.3518 - 215.3519 - Fax: (0_84) 211.9221

Editorial.....	6
Artigos.....	9
Um jogo de espelhos partidos? O cotidiano escolar e as políticas educacionais na América Latina.....	10
Dagmar M. L. Zibas	
A política educacional brasileira no contexto da reforma do Estado e do neoliberalismo.....	36
Maria do Socorro Xavier Batista	
Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural.....	59
Maria de Lourdes Tura; Elizabete Macedo; Maria Inês Marcondes	
A AEMEC e as lutas dos trabalhadores em educação no Seridó (1979-1989).....	82
Alessandro Augusto de Azevêdo	
Movimento social de docentes na construção do Plano Nacional de Educação para o decênio 1998-2008.....	113
Gilcilene de O. Barão; Joana M. Angelis	
A diferença / deficiência sob uma ótica histórica.....	126
Lúcia de Araújo Ramos Martins	
Linguagem na escola: a autoridade do discurso do mestre ou de costas para a cidadania.....	142
Elisabeth Silveira; Raquel Villardi	
Por uma cronologia da psicologia no Rio Grande do Norte: produção e difusão do conhecimento.....	156
Herculano Ricardo Campos; Oswaldo Hajime Yamamoto	

Entrevista	183
Autonomia universitária: problemas e perspectivas atuais - José Ivonildo do Rêgo.....	184
Antônio Cabral Neto; Maria Doninha de Almeida	
Conferência	201
Conhecimento científico e sua aplicação para a área de educação no Brasil: impasses e desafios.....	202
Walter E. Garcia	
Resenhas	215
La domination masculine - Pierre Bourdieu.....	216
Maria Arisnete Câmara Morais	
José Augusto Bezerra de Medeiros: político e educador militante - Marta Maria de Araújo.....	221
Dione Violeta de Medeiros	
Resumo de Pesquisa	224
Gestão descentralizada da escola pública: um estudo da experiência do Rio Grande do Norte.....	225
Antônio Cabral Neto; Maria Doninha de Almeida	
Informe	234
EDUCALE: estudando a diversidade educativa em contextos rurais.....	235
Maria Aparecida de Queiroz	
Teses e Dissertações	239
Contents	252
Painel de Revistas	254

Os rumos da política educacional brasileira indicam que a manutenção do ensino superior público vem sendo crescentemente negada pelo Estado através do modelo de autonomia proposto pelo governo.

Esta é uma temática não definida com precisão no âmbito das universidades públicas, reforçada por duas situações. Por um lado as universidades não se impõem na vivência do direito de sua autonomia. Por outro o governo trata sobre o assunto como se fosse uma questão exclusivamente econômica. O MEC vem tentando, há 10 anos, "conceder" autonomia às universidades públicas como se esse direito não existisse na própria Constituição Brasileira de 1988.

A "concessão" da autonomia oferecida pelo MEC privilegia duas dimensões que merecem ser lembradas. A primeira caracteriza-se pela visível intenção de desobrigar o Estado quanto à manutenção da universidade pública. Um exemplo é a proposta sobre o contrato de gestão financeira. A homologação desse contrato implicaria, ao seu final, em estudos sobre a possibilidade ou não de sua renovação. Poderíamos, então, compará-lo a um contrato de risco que seria possível culminar com o abandono das universidades por parte do Estado. Autonomia nesse sentido significa uma concessão financeira, não permanente, que abre espaço para o crescimento da desobrigação do Estado.

A segunda dimensão corresponde à injunção do MEC nas universidades federais a partir de uma avaliação padronizada que indica pontuação, através dos alunos, para os cursos e para a universidade. São as conseqüências do tão discutido Provão.

Soma-se ao resultado do Provão a avaliação feita diretamente nos cursos na qual incluem-se o projeto pedagógico, as condições dos recursos materiais e tecnológicos, a titulação dos professores. É importante registrar que muitos aspectos avaliados deixaram de melhorar pela falta de compromisso do Estado com a manutenção das universidades públicas.

O resultado desse tipo de autonomia cria variadas situações: a estratificação e a hierarquização das universidades em função da distribuição de verbas; o estímulo às elites de pesquisadores e o desestímulo de outros; a veiculação da idéia de avaliar o ensino associando-o ao mercado; a divulgação da ideologia da excelência; a negação das definições acadêmicas ligadas à missão da universidade; o espaço para a competitividade individual; dentre muitos outros problemas situados nos diversos segmentos que compõem a universidade pública no Brasil.

A conquista da autonomia universitária inclui a luta pela sua manutenção financeira como um dever do Estado e o respeito à sua autonomia acadêmica sem restrições advindas de avaliações externas.

Maria Doninha de Almeida
Editor

UM JOGO DE ESPELHOS PARTIDOS? O COTIDIANO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA¹

Dagmar M.L.Zibas²

RESUMO

O artigo caracteriza a distância que historicamente tem existido entre as orientações oficiais dirigidas ao sistema educacional e o cotidiano escolar. Destaca, no entanto, que quando as políticas consideraram os professores como intelectuais capazes de se responsabilizarem por um trabalho de qualidade, houve grande melhoria do desempenho docente. Levanta dados para indicar que, nos anos 90, a autonomia escolar, recomendada por organismos internacionais – como o Banco Mundial – vem vinculada a novas formas de controle e à economia com gastos nas áreas sociais. Conclui que, mesmo quando aspectos modernizadores das novas políticas conseguem quebrar alguns núcleos retrógrados da cultura escolar, o viés economicista das atuais propostas introduz outros elementos

discriminatórios na micropolítica da instituição, comprometendo os declarados objetivos de qualidade e equidade.

Palavras-chave: política educacional; práticas escolares; relação entre política educacional e micropolítica da escola.

ABSTRACT

This article discusses the distance that has been registered historically between the official orientations regarding the educational system and the school practices. Nevertheless, it emphasises that a great improvement in the teaching process has been possible as the educacional policies consider teachers as intelectual workers and so as professionals able to develop a high quality work. The author argues that in the 90's some international institutions – like the World Bank – have recommended the adoption of specific policies to grant autonomy to schools. However, the recommended autonomy is based on

new control instruments and it is planned to diminish the spending of public funds in social areas. The article concludes that the economical bias of the present educational reforms introduces discriminatory elements in the teaching/learning process. So, the new policies official objectives regarding quality and equity will not be reached.

Key-words: educational policie; school practices; relationship between educational policies and school practices.

"Mais do que nunca, o divórcio está estabelecido entre dois tipos de discurso: um oficial, escolástico e escolar que assume a herança de um corpo social que se tornou legatário do universal, e outro, por sua vez, reprimido e transbordante, no coração do mundo das mídias, visões violentas ou idílicas de um pensamento realmente 'selvagem', porque abandonado no terreno do não cultivado, na margem do desinteresse oficial" (G.Durand, apud Ferreira e Eizirik, 1995).

A citação acima pode ser útil como referência inicial para se discutir porque as políticas educacionais e os projetos pedagógicos elaborados pelos órgãos centrais, no Brasil e na América Latina em

geral, acabam, freqüentemente, não repercutindo no cotidiano das escolas. De fato, o abismo entre concepção e implementação ou — na expressão clássica, entre teoria e prática — fica caracterizado quando constatamos que, tradicionalmente, as normas estabelecidas para o sistema escolar têm passado ao largo da história, das crenças, da cultura e das necessidades da maioria da população, ignorando, também, a prática, o conhecimento, a formação e a vivência dos professores. Ou seja, a distância entre o prescrito e o real atravessa vários níveis hierárquicos e mediações diversas, eclodindo nas salas de aula onde grandes contingentes de alunos apáticos ou indisciplinados e professores angustiados mergulham em um processo desgastante e improdutivo.

Sabe-se que várias abordagens teóricas têm procurado explicar essa “esquizofrenia sistêmica”. Para muitos especialistas, a existência de um currículo e de uma prática pedagógica — que ignoram as peculiaridades, as contradições e a qualidade do que é vivido pelo aluno — está na base dos conflitos que se instalam nas escolas e dos pobres resultados pedagógicos obtidos.

Nessa vertente, Giroux (1989) discute porque a organização escolar encontra dificuldade em motivar o aluno para a aprendizagem do conhecimento que tenta transmitir. Diante das resistências encontradas junto aos estudantes, os professores — geralmente desmotivados e não devidamente formados, recompensados ou reconhecidos — acabam mudando seus objetivos: ao invés de realmente ensinar, passam a priorizar a ordem e o controle. Esse autor faz referência a uma pesquisa realizada junto a duas escolas norte-americanas e analisa o cotidiano nessas instituições da seguinte forma:

"Os administradores não somente despendiam seu tempo com esses assuntos (administração e controle), mas também tendiam a avaliar outros elementos, tal como o desempenho dos professores, de acordo com sua habilidade de manter a ordem. Eles tendiam a organizar outros elementos da escola segundo o critério de sua contribuição ou não contribuição para que se mantivesse a ordem. O exemplo mais significativo disso foi a implementação, em ambas as escolas, do período "cinco-por cinco", onde os alunos entravam cedo, pela manhã, eram submetidos a cinco períodos de instrução, com poucos minutos de intervalo e um recreio de quinze minutos no meio da manhã, sendo liberados antes das treze horas. Não havia períodos livres, salas de estudo, tempo para a cafeteria ou para reuniões. Não eram permitidas ocasiões em que pudesse ocorrer violência. A importância da manutenção da ordem naquelas escolas secundárias não podia ser subestimada" (Giroux, 1989, p.63).

Muitos estudos brasileiros revelam um cotidiano escolar bastante similar à descrição acima. Por exemplo, pesquisa realizada em escola pública situada em bairro operário, de alta criminalidade, em São Paulo, procura analisar a dinâmica de curso secundário noturno, freqüentado por jovens trabalhadores, onde a preocupação constante era com a disciplina. Não havia projeto pedagógico ou plano escolar em execução. Em vista da inexistência de qualquer avaliação formal do trabalho docente, percebia-se nitidamente que a maior exigência

colocada aos professores dizia respeito à manutenção da ordem. Um professor que havia tentado quebrar a monótona rotina, organizando os alunos para o ensaio de uma peça de teatro, foi boicotado e afastado, porque criava situações "que podiam incitar à desordem" (Zibas, 1995).

No entanto, nessa mesma escola, estava muito viva a lembrança de uma experiência realmente produtiva e motivadora, realizada na década de 80, logo descontinuada. Os mesmos professores, agora conformados com o baixo rendimento de todo o processo escolar, mostraram-se entusiasmados, e até emocionados, ao relembrem um programa especial (denominado "Projeto Noturno") que havia mobilizado todos os níveis da instituição. Outras pesquisas que focalizaram a mesma inovação (Sampaio, 1988; Almeida, 1992), mas realizadas em escolas diferentes, também confirmam os resultados animadores do Projeto Noturno ao qual aderiram 152 estabelecimentos de todo o sistema estadual.

E em que consistiu aquela experiência? As principais características foram: certo grau de autonomia concedido às escolas para que adaptassem alguns aspectos do currículo oficial às necessidades e expectativas dos alunos dos cursos noturnos; fornecimento de recursos técnicos e materiais mínimos para a implementação das alterações; pagamento de horas extras para que os professores, em dois sábados por mês, realizassem reuniões pedagógicas, o que acabou possibilitando que fossem programadas atividades extra-curriculares e comunitárias nos fins-de-semana.

Mas como analisar os resultados reconhecidamente positivos do Projeto Noturno diante da atual precariedade do processo ensino-aprendizagem na escola focalizada? Em primeiro lugar, é imperioso notar que o Projeto Noturno foi desenvolvido em um período sócio

político altamente favorável, quando a ditadura militar brasileira, já enfraquecida, estava sendo obrigada a conviver com governos estaduais, de oposição, democraticamente eleitos. Nesse contexto, o governo do Estado de São Paulo, que criou o Projeto Noturno, tinha um claro compromisso com a valorização do trabalho docente, com a melhoria dos salários dos professores e com a instituição de normas, amplamente discutidas, para a carreira do magistério.

Em segundo lugar, pode-se caracterizar a dinâmica estabelecida pelo Projeto como muito adequada para que os professores atuassem e se percebessem atuando como "intelectuais". O que as pesquisas registraram foi que os professores, durante a vigência da experiência, estavam levantando questões e sentindo-se responsáveis pelo processo educacional em nível mais abrangente, desenvolvendo outro tipo de relação com os alunos, ou seja, estavam mais abertos às características e às reivindicações dos estudantes. Essa constatação parece reafirmar a tese segundo a qual é possível um questionamento profundo das relações que se estabelecem na área educacional quando o professor é considerado e/ou passa a se considerar um intelectual:

"... ao se compreender os professores como intelectuais, é possível a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, a conceitualização, o projeto e o planejamento e, de outro, os processo de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem se responsabilizar ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos

por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e nas condições de escolarização... ao se identificar a profissão com trabalho intelectual privilegiado, há de se pensar que os professores devem receber educação adequada a intelectuais de vital importância para o desenvolvimento social e democrático e ter condições dignas de trabalho..." (Giroux, 1989,p.21/23).

Não é necessário aprofundarmos aqui a análise dos motivos porque — apesar de seus resultados iniciais animadores — o Projeto Noturno, instalado nos anos 80 em São Paulo, foi descontinuado. Pode ser útil, no entanto, levantar hipóteses: a mudança de pessoas nos cargos mais altos do órgão central seria a principal razão da descontinuidade da experiência ou a relativa autonomia das escolas e a afirmação dos professores como capazes de um trabalho intelectual mais amplo e em nível superior teria representado uma ameaça aos níveis intermediários do sistema?

De toda forma, na década de 90, os projetos para os sistemas escolares latino-americanos têm um perfil muito diferente. Há uma convergência de propostas, as quais, embora diverjam em alguns aspectos, mantêm um substrato básico comum. A descentralização dos sistemas, com crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino, é um dos pontos considerados consensuais das novas políticas. Todavia, a autonomia hoje não tem o mesmo significado daquele de décadas passadas. Nos anos 70 e até meados dos anos 80, a autonomia era reivindicada como um caminho para a construção de profissão docente de alto nível, procurando-se, também, estabelecer uma distância entre o fazer político-pedagógico da escola e o núcleo

ideológico reacionário das ditaduras estabelecidas no Continente. No entanto, ao Estado estava ainda reservado o papel de único financiador do sistema público.

Neste final de século, a autonomia vem vinculada a novas formas de controle estatal quanto à qualidade do ensino e ao estabelecimento de novas fontes de recursos. Trata-se, em verdade, de um processo que pretende conservar uma tensão constante entre autonomia e controle, mas que claramente tende para a regulação centralizada. Os testes padronizados para todo sistema, referentes ao rendimento dos alunos, representam a face mais visível do monitoramento central. Adicionalmente, porém, outras formas menos evidentes de controle, mas igualmente eficazes, caracterizam as atuais políticas: regulação estratégica dos fundos, controle dos conteúdos e apresentação de projetos prontos e acabados, apenas formalmente submetidos à discussão de especialistas e interessados, mas que não incorporam qualquer crítica ou sugestão de alternativa.

Tiramonti (1997), em cuidadoso estudo sobre a reforma educacional argentina, assinala que a descentralização educacional (não somente em seu País, mas na América Latina em geral) teve *"um objetivo financeiro... que consiste em descarregar o gasto social nos níveis mais baixos do Estado e da comunidade"*. Além disso, a construção das novas propostas tem seu *locus* em uma equipe central de alta capacidade técnica e que está em constante negociação com organismos internacionais. O Conselho Federal de Educação, instância que deveria configurar uma mesa horizontal de negociação, constitui, em verdade, *"um espaço onde se despejam produtos já elaborados pelo centro"*. Segundo a autora, no caso da Argentina, esse processo centralizado de elaboração de propostas colide, ainda, com os limites sócio políticos, técnicos e financeiros das províncias e

das escolas. Fica, então, favorecida a construção de *“uma trama de relações entre escola e comunidade que possui um sentido claramente utilitarista. A escola extrai do meio os recursos materiais que necessita para complementar o financiamento estatal, mas tem dificuldades para construir redes que a relacionem com instituições e organizações que a enriqueçam simbolicamente ou melhorem a qualidade de seu serviço”*. Conclui que há dados suficientes para se refletir sobre *“os limites da proposta de autonomia escolar”* (p.82 e 89).

Sem dúvida, a insuficiência técnica do conjunto dos professores de diversos países da América Latina não pode ser subestimada. Projetos de autonomia não negociados e que, além disso, não prevêm recursos suficientes para constante reciclagem docente e apoio técnico, estarão sempre assentados em bases frágeis. Todavia, a questão central parece ainda residir na necessidade de valorização do magistério — nos termos que discutimos anteriormente, ou seja, de consideração da dimensão primordialmente intelectual da atuação docente — com o conseqüente respeito à experiência dos professores, melhoria de sua formação inicial, do treinamento em serviço, das condições de trabalho e do salário.

Na América Latina, a desvalorização da profissão docente parece colocar-se como elemento fundante da cisão entre as novas políticas e sua implementação. No caso específico da reforma argentina, fica difícil esperar que os resultados planejados pelos órgãos centrais sejam alcançados quando se registra que, ainda neste ano de 1997, houve ampla movimentação reivindicatória dos professores, que culminou em uma greve de fome, como única forma encontrada para protestarem contra seus baixos salários e as inadequadas condições de trabalho.³

No cenário latino-americano, o Brasil não é exceção, pois aqui planos educacionais ambiciosos devem conviver com profundas restrições de gastos nas áreas sociais, condições essas impostas pelo ajuste econômico em andamento. Atualmente, há acúmulo de dados que mostram a extrema desvalorização do magistério. Registra-se a não existência de professores para diversas disciplinas, principalmente nas escolas de bairros pobres das grandes cidades. A pauperização docente em um município importante, como o Rio de Janeiro, foi analisada em estudo recente: os professores com melhor qualificação estavam recebendo, em 1994, entre 14% e 22% do que recebiam em 1983. Adicionalmente, o processo de perdas *"caminha junto com uma redefinição social da profissão de professor, com profundo impacto sobre os membros da categoria no que concerne a nível de vida, respeitabilidade social, formação cultural, extração social dos novos contingentes, além de fortes transformação na percepção subjetiva da atividade e da posição social dos professores"* (Paiva et alli, 1997, p.114). Os autores ressaltam a contradição entre a destruição da carreira docente constatada e a agenda política consensual referente à priorização da escola básica, recomendada por documentos de agências internacionais.

Essa situação do magistério repete-se, com maior ou menor intensidade, em todas as regiões. Nas zonas rurais dos estados pobres do Nordeste, há salários de professores de escola fundamental inferiores a 50 dólares mensais. Em Minas Gerais, houve redução considerável da remuneração média do professor entre 1986 e 1994 (Aguirre, 1996). No Rio Grande do Sul, um dos estados mais desenvolvidos do País, um professor de Português de ensino médio, com 23 anos de experiência e com diploma em nível de pós-graduação, lecionando 30 horas semanais em escola pública, recebe atualmente o equivalente a 720

dólares mensais, importância que o coloca na categoria dos "decadentes", em pesquisa que entrevistou 15.688 pessoas em 411 municípios brasileiros, com o objetivo de classificar a população de acordo com sua situação sócio econômica.⁴

A flagrante contradição entre essa realidade e as metas ambiciosas estabelecidas para a educação no País, principalmente por meio do Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993), tem levado o Governo Federal a propor algumas medidas de impacto. Em outubro de 1994, por exemplo, foi assinado pelo Ministro da Educação e representantes de diversas entidades, o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (Brasil, 1994), cujo cronograma previa, entre outros pontos, que, já em outubro de 1995, estivesse em implantação o novo regime de trabalho e o piso salarial profissional nacional do Magistério.

Como aquele projeto dependia de um novo modelo de divisão dos encargos e de distribuição de recursos, sua implementação ficou adiada até janeiro de 1998, quando entra em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Tal Fundo, criado por meio de emenda à Constituição prevê que a União, Estado e Municípios devem aplicar percentuais pré-estabelecidos dos impostos recebidos nos diferentes níveis de ensino. Em cada Estado, haverá transferência de verbas dos Municípios mais ricos, com menor número de alunos, para os mais pobres que tenham maior número de matrículas. O Governo Federal deverá suprir, com verbas próprias, os Estados nos quais a divisão de receitas entre os Municípios não garanta um mínimo de gasto, considerado adequado, por aluno.

Mesmo assim, é consenso de que não haverá um piso salarial nacional, como planejado, supondo-se apenas que a *média* salarial

nacional deverá ficar em 300 dólares mensais. Com essa medida, estima-se que muitos professores das regiões mais pobres do Nordeste poderão ser bastante beneficiados. Por exemplo: em certos casos, seu salário poderá aumentar em até três vezes, passando de 50 dólares mensais para 150. Permanece, contudo, a seguinte questão: esse salário, embora bem-vindo do ponto de vista da sobrevivência dos docentes, é de molde a garantir a elevação do patamar profissional geral?

Por outro lado, muitos administradores municipais temem que a aplicação compulsória de determinado percentual das receitas na escola fundamental venha a comprometer investimentos nas redes de creche, pré-escola e de educação de adultos, além de prejudicar outros compromissos que muitos Municípios vêm assumindo, como merenda, transporte de alunos etc. No nível dos Estados⁵, diversos analistas advertem para possível diminuição de disponibilidade financeira para aplicação no Ensino Médio, uma vez que o Fundo não prevê entrada de novos recursos, mas redirecionamento daqueles existentes. Como esse é um processo ainda em fase de implantação, é necessário um maior tempo para análise mais acurada dos resultados.

De todo modo, no contexto das empobrecidas administrações estaduais brasileiras, diversas das quais explicitamente falidas (tanto em vista de desmandos locais, quanto em virtude dos rigores do ajuste econômico em curso no âmbito federal), — onde os investimentos em educação devem competir com carências em todas as áreas sociais e com o pagamento dos altíssimos juros da dívida pública — a obrigatoriedade de um gasto mínimo por aluno da escola fundamental (inicialmente, estimado em 300 dólares anuais) pode representar um avanço.

Adicionalmente, porém, é preciso analisar essas inovações políticas e administrativas a partir de um cenário mais amplo. Nesse sentido, é útil voltarmos nossa atenção para as recomendações das agências internacionais, como o Banco Mundial, o qual, como se sabe, tem tido, historicamente, grande influência na definição de políticas para os países do Continente.

Coraggio (1996) faz uma crítica muito equilibrada da atuação do Banco junto aos países dependentes de empréstimos. Para nossa discussão, basta aqui destacarmos duas de suas constatações: a) a recomendação do Banco de que seja dada prioridade ao Ensino Fundamental não significa, para a América Latina, *"investir mais em educação, mas sim transferir os recursos remanescentes do ajuste dos níveis superiores aos inferiores do sistema educacional, com sérias conseqüências sociais e políticas..."*(p.119). b) *"o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa"* (p.102).

Nesse contexto, a capacitação docente é um "insumo" que deve ser alcançado, mas mediante programas paliativos em serviço, porque agora se considera que não é eficiente investir na formação prévia do professor. Quanto às condições do trabalho docente, o Banco tem enfatizado que reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários do magistério não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado. Coraggio (1996) aprofunda a crítica aos fundamentos empíricos e ao arcabouço teórico/ideológico em que se assentam essas e outras recomendações do Banco. Entretanto, observa que as fragilidades apontadas não têm sido

suficientes para que os diversos países construam alternativas ao modelo recomendado.

Outros autores também constataam o grande poder do Banco na definição de políticas educacionais para as regiões pobres. Lauglo (1996), por exemplo, destaca que, através do Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial interfere na política macroeconômica, terminando por direcionar e dar forma à política educacional dos países aos quais empresta dinheiro.

Entre os vários meios ao alcance do Banco para difundir seu modelo, a construção de exemplos que o tornem plausível é bastante usado. Nesse sentido, o pioneiro sistema chileno tem constituído uma vitrine para toda a América Latina. Mesmo quando os instrumentos de avaliação recomendados mostram que os objetivos quanto à qualidade do ensino e à eqüidade não são alcançados, tem prevalecido a argumentação economicista de diversos especialistas. A análise seguinte é um exemplo:

"No Chile, vários pesquisadores argumentam que a descentralização, atada à privatização, não causou aumento dos 'scores' médios de rendimento e, ainda, geraram desigualdade. Por outro lado, é interessante notar que a diminuição na média dos 'scores' foi trivial comparada com o acentuado declínio no financiamento. Assim, a qualidade pode ter piorado ligeiramente, enquanto o acesso ao curso secundário expandiu de modo impressionante (40%) e, ainda, os custos decresceram muito, em grande parte por causa da redução dos salários dos professores (grifo meu). Assim,...isto pode não refletir um aumento da

eficiência produtiva em um sentido de input/output, mas parece refletir um melhoramento na eficiência alocativa do sistema como um todo”(Crouch, 1995, p.45).

O Brasil também tem seu caso paradigmático. O Estado de Minas Gerais foi pioneiro na implementação de diversas inovações, muitas delas recomendadas pelo Banco Mundial, e tem sido apontado como exemplo a ser seguido. Em verdade, alguns resultados já obtidos confirmam diversas características modernizantes do projeto. Esses pontos positivos são, principalmente, os seguintes:

- Introdução de canais democráticos na administração da escola, sendo o diretor eleito pela comunidade escolar, depois de uma seleção realizada através de provas. (Este foi um avanço importante, pois, anteriormente, em Minas Gerais, a maioria dos diretores era indicada pelo poder político local).
- É instituído o colegiado escolar, formado por pais, professores, funcionários e estudantes maiores de 16 anos, com funções deliberativas.
- Independência da escola no que se refere às despesas de manutenção do estabelecimento, recebendo as verbas diretamente do governo do estado, sem intermediação de outras instâncias.
- Processo de avaliação externa bem conduzido, o que favorece a aceitação geral dos procedimentos de avaliação.

- Como consequência da avaliação externa, ocorreu, em geral, uma revalorização dos objetivos pedagógicos da escola e surge a preocupação com a qualidade do ensino.
- Em dois anos, as médias de rendimento dos alunos das classes de alfabetização elevaram-se significativamente. (É preciso ressaltar que não existe controle dos resultados por nível sócio econômico dos alunos, considerando-se apenas a média geral de todas as escolas do Estado).
- No Ensino Fundamental, a evasão escolar diminuiu de 20% em 1987 para 11,3% em 1995. No Ensino Médio, a evasão passou de 25% em 1991 para 19% em 1995.

Esse quadro - bastante divulgado pelos órgãos oficiais - deve ser contrabalançado por outros dados que revelam as dificuldades do modelo. Para isso, recorri tanto a seis estudos de caso (realizados por FUNDAP/IESP, 1995)⁶, como à divulgação de últimos resultados dos testes de rendimento de diferentes níveis de escolaridade e a outras fontes de informação mencionadas. Esses dados são, principalmente, os seguintes:

1) Os resultados da aplicação de testes padronizados nas 5as. séries do Ensino Fundamental, em 1996, mostraram que o índice mínimo de 50% de acertos somente foi alcançado na disciplina de Português. Em Ciências, História e Geografia, além de não terem sido alcançados os patamares mínimos, houve retrocesso em comparação aos resultados de 1994 (Folha de S.Paulo, 21.5.97).

2) Todos os procedimentos relacionados à qualidade podem não ter os efeitos desejados devido às carências básicas do sistema, como falta de vagas, principalmente em regiões pobres e periféricas. Das seis escolas que constam no estudo da FUNDAP/IESP, pelo menos em duas o problema de falta de vagas estava muito bem delineado. Esta dificuldade na unidade escolar foi analisada da seguinte maneira: *"... por tratar-se da única escola do bairro e não possuir suficientes classes, a escola não consegue atender toda a demanda. Por essa razão, as aulas das 7as. e 8as séries somente podem ser dadas no período noturno. Muitos alunos abandonam a escola na 7a. série, porque seus pais não permitem que crianças de 12 anos estudem à noite"*(p.105).

3) A descentralização administrativa até o nível da escola não foi acompanhada pelo aumento de recursos humanos. A direção sofre uma sobrecarga de tarefas administrativas que pode causar o abandono das prioridades pedagógicas. Uma diretora de escola foi muito clara a esse respeito *"... hoje os diretores acumulam muitas funções e quando a escola não dispõe de especialistas, o pedagógico acaba sendo deixado de lado"*(FUNDAP/IESP, 1995, p.89).

4) Historicamente, os pais sempre deram contribuição financeira à escola. Em geral, as contribuições têm caráter voluntário, mas hoje algumas escolas praticamente exigem o pagamento de taxa de matrícula e essa prática não está sendo devidamente coibida pelos órgãos centrais. Em uma das escolas pesquisadas pela FUNDAP/IESP (1995) as taxas de matrícula chegavam a 30 dólares, o que corresponde a 1/4 do salário mínimo nacional (p.63). Em outra escola, a contribuição mensal dos pais foi estipulada em aproximadamente 4 dólares, o que representava uma soma três vezes maior do que a enviada (por aluno) trimestralmente pelo Governo do Estado a essa unidade (p.48).

O relatório conclui: *"A transferência de uma parte do financiamento de custos da unidade escolar para a família poderá causar também o afastamento dos alunos mais pobres... vincular a contribuição ao direito à matrícula é um procedimento que estabelece uma forma de pagamento para garantir um direito de cidadania"*(p.63).

5) A preocupação com os resultados da avaliação externa tende a induzir as escolas a organizar estratégias para reforçar o rendimento dos alunos. Não obstante, a falta de recursos para pagar as horas de trabalho extra dos professores pode levar as escolas a propor que os pais contribuam para essa remuneração adicional. No estudo de caso das seis escolas, uma delas havia adotado esse procedimento. A diretora constata que, paralelamente aos resultados positivos do reforço, ocorreu uma mudança no perfil sócio econômico da clientela. O relatório chega à conclusão de que *"...certamente não se está insinuando que exista uma correlação entre a melhoria das condições escolares e a exclusão dos mais pobres, e sim que a seleção das estratégias e a instituição de um certo nível de exigências pode ser um fator que dificulte a permanência de um determinado grupo (de alunos)"* (FUNDAP/IESP, 1995, p.57).

6) A discriminação positiva, que deveria focalizar as escolas mais pobres, acaba sendo muito parcial quando se consideram os poucos recursos disponíveis e a precariedade da maior parte da rede. Ou seja, os recursos adicionais, previstos no programa de "discriminação positiva" chegavam a apenas 20 das escolas pobres de cada região. Em áreas de pauperização elevada, é muito maior do que 20 o número de escolas que precisam de recursos extras. O resultado é que muitas unidades com sérias dificuldades não recebem esse auxílio. Além disso, o critério de seleção das beneficiadas, em um mar de precariedades, sempre será colocado em dúvida (FUNDAP/IESP, 1995).

7) A obtenção dos poucos recursos disponíveis acaba beneficiando as escolas que contam com melhor quadro funcional e com maior expressão política ante as diferentes esferas de decisão. Uma escola central e tradicional da capital do Estado de Minas Gerais se enquadra nessa situação, que é assim descrita "o conhecimento acumulado nessa instituição, e que ocorre devido ao fortalecimento do eixo político, permite que o grupo avance e obtenha recursos de outras fontes e de própria Secretaria de Educação, por meio da apresentação de projetos pedagógicos" (FUNDAP/IESP, 1995, p.62).

8) A falta de recursos torna precários muitos programas de reciclagem de professores. A esse respeito, o relatório FUNDAP/IESP coloca a seguinte questão: "Em que medida iniciativas que reúnem professores supostamente pouco capacitados, em uma ação de capacitação recíproca, sem orientação técnica, pode promover avanços?" (p.122).

9) Os salários baixos dos professores, fato que torna pouco atrativo o magistério, leva a Secretaria de Educação, empenhada em programas de qualidade, a tolerar a existência de muitos professoras leigos para depois capacitá-los mediante cursos de emergência.

10) A baixa remuneração do magistério conduz à seguinte conclusão "... o salário baixo do professor o obriga a assumir uma jornada de trabalho que, com freqüência, abarca os três períodos. Conseqüentemente, é quase impossível reunir os professores para discutir questões puramente pedagógicas, como os resultados da avaliação externa ou capacitações. O baixo salário dificulta também a reciclagem do professor por conta própria, seja através de Cursos de Especialização ou de simples compra de livros (FUNDAP/IESP, p.105).

11) Os recursos para o funcionamento dos 35 laboratórios de informática, instalados em todo o Estado, não foram liberados em 1997. O órgão central recomenda que as escolas cobrem taxas dos

alunos para uso dos laboratórios (Folha de S.Paulo, 2/5/97, p.3-C.6). É de se prever que tal procedimento se torne um fator altamente discriminatório dentro das escolas.

O quadro aqui delineado - com os aspectos positivos e negativos das reformas em curso no Estado de Minas Gerais - pode levar-nos a formular diversas questões. De acordo com minha avaliação, as principais são as seguintes:

· Em que medida podem os aspectos negativos impedir o avanço dos efeitos positivos da reforma?

· Os defeitos graves detectados na implantação do modelo seriam característicos de um programa ainda recente?

· Esses defeitos são passíveis de solução dentro de um prazo médio ou, ao contrário, derivam de falhas estruturais graves e de difícil superação?

É necessário reconhecer que não há dados suficientes para responder a estas perguntas de forma definitiva. Sem embargo, é possível levantar alguns indicadores conjunturais e estruturais para encaminhar nossa análise.

Por exemplo, o rigor do ajuste econômico que está em curso no Brasil e na América Latina, em geral, não permite prever aumento de financiamento para áreas sociais. No âmbito nacional, o "Tribunal de Contas da União" (TCU), ao cumprir sua função constitucional de avaliar as contas do Governo Federal, criticou a redução de gastos sociais em 1995 com relação a 1994. Na área de "apoio à Educação e ao Ensino Fundamental", essa redução foi de 19,98% (Relatório do "Tribunal de Contas da União", apud Freitas, 1996). O informe do TCU

com relação às contas de 1996 também indica diminuição de gastos em todas as áreas sociais com relação a 1995, com exceção de habitação e urbanismo (Folha de S.Paulo, 11 de junho de 1997).

Diversos analistas têm apontado a redução de investimentos estatais nas áreas sociais como componente inexorável, nem sempre explícito, das recomendações das agências internacionais. Coraggio (1996) argumenta que se torna difícil discutir, apenas no nível técnico-científico, as propostas do Banco Mundial para a Educação, uma vez que aquela instituição - junto com o Fundo Monetário Internacional - está empenhada no "saneamento fiscal" e na redução de funções do Estado, o que explicaria, em parte, sua resistência em considerar o aumento de salários de professores como essencial para a qualidade de ensino. Outro exemplo da prioridade à contenção de gastos sociais, segundo o autor, estaria no fato de que o declarado objetivo de obtenção da equidade social se dá por meio da focalização das políticas sociais apenas nos setores de extrema pobreza e *"sem afetar o setor de maior concentração de riqueza, mas prejudicando os setores médios urbanos que se beneficiavam delas, o que serve melhor ao objetivo de minimizar o gasto público do que ao imperativo da equidade social"* (p.108).

Sabemos que, em décadas anteriores, a conjuntura social e política da América Latina abriu caminho para que os estudos sobre a escola pusessem em evidência os intervenientes extra-escolares do processo ensino-aprendizagem. Essa vertente teórica foi acusada de ter politizado demasiadamente a questão pedagógica e minimizado a capacidade dos agentes escolares de exercerem uma ação profissional efetiva. Hoje, quando as pesquisas e as políticas voltam-se principalmente para a dinâmica da instituição e da sala de aula, notamos que esse enfoque, embora muito necessário, torna-se também

restritivo e pouco produtivo, por vir baseado em uma abordagem economicista da Educação,

Assim, no atual cenário, é impossível apostar na eliminação do histórico abismo existente entre as diretrizes mais amplas das políticas educacionais e o cotidiano das escolas. Entre outros, o exemplo de Minas Gerais parece indicar que, mesmo quando os aspectos modernizadores das novas políticas conseguem quebrar alguns núcleos retrógrados da cultura escolar, o viés economicista das propostas introduz outros elementos discriminatórios na micropolítica da instituição, comprometendo os declarados objetivos de qualidade e equidade.

Uma vez mais, os educadores parecem estar frente a um "jogo de espelhos partidos": o discurso oficial e os declarados objetivos das novas políticas acabam refletindo-se apenas de maneira imprecisa e deformadora em sua experiência profissional. Por outro lado, as necessidades mais amplas dos estudantes e as condições de trabalho dos professores são pouco consideradas, em uma nova visão reducionista do processo ensino-aprendizagem.

Em resumo, a discussão aqui efetuada pretendeu indicar que é preciso ampliar a esfera pública para o debate das novas políticas e de suas alternativas. As propostas trazidas pelos organismos internacionais devem ser sempre consideradas, pois contêm também elementos dinâmicos e modernizadores, mas não podem constituir o único eixo em torno do qual se anuncia a obtenção de um consenso educacional. É necessário reconhecer a existência de conflitos e a necessidade de permanente negociação entre os vários segmentos envolvidos. Um processo transparente de construção dos objetivos educativos e dos meios para alcançá-los deve significar a recuperação da capacidade dos diferentes países de decidir sobre suas políticas sociais. Em tal perspectiva, a democratização da escola seria apenas a conseqüência de uma trajetória aberta e pluralista de elaboração de políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Antônio. A economia do ensino básico. O caso do Estado de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Editora Cortez, n.97, p.21-30, maio, 1996.
- ALMEIDA, Laurinda R. **O Projeto Noturno**: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar. São Paulo, 1992. Tese (dout.), PUC/SP
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação. Brasília: MEC, 1994.
- CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De Tommasi et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez Editora/PUC-SP, Ação Educativa, 1996.
- CROUCH, Luis A. **La Educación Secundária en Europa y América Latina. Reformas y Perspectivas de Futuro**. Seminário Internacional. Cuenca, Espanha, 20-22 junho, 1995.
- FERREIRA, Nilda T. e EIZIRIK Marisa F. Imaginário social e educação: revendo a escola. **Em Aberto**. Brasília, MEC, jan.mar.1994, p.5-14
- FREITAS, Silvana de. TCU critica diminuição de gastos sociais em 1995. **FOLHA DE S.PAULO**. 31 maio 1996, c.1, p.4.
- FUNDAP/IESP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo/ Instituto de Economia do Setor Público). **Novos padrões e gestão educacional no contexto da reforma do Estado. A experiência de Minas Gerais**. São Paulo, FUNDAP/IESP, 1995 (mimeo).

- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo, Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1989.
- LAUGLO, Jon. Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education. **International Journal of Educational Development**, v.16, n.3, p.221-233.
- PAIVA, Vanilda et al. Prioridade ao Ensino Básico e pauperização docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, n.100, p.109-119, março 1997.
- SAMPAIO, M.das Mercês F. **Ensino regular em período noturno da rede pública do Estado de São Paulo: um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução**. São Paulo, 1988. Diss.(mestr.) PUC/SP.
- TIRAMONTI, Guillermina. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, n.100, p.79-92, março, 1997.
- ZIBAS, Dagmar M.L. **A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio**. São Paulo, 1995. Tese (dout.), Universidade de São Paulo.

NOTAS

¹Artigo publicado em espanhol na Revista Iberoamericana de Educación, OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, Espanha, septiembre, diciembre 1997, número 15

² Fundação Carlos Chagas- São Paulo – Brasil.

³Conforme registro em VEJA, revista semanal da Editora Abril, São Paulo, 9 de julho de 1997.

⁴Pesquisa Datafolha, órgão especializado em "surveys" patrocinado pelo jornal Folha de S.Paulo. Os resultados foram publicados naquele jornal em 13 de julho de 1997. Segundo classificação dessa pesquisa, "decadentes" seriam aquelas pessoas com escolaridade acima da média, mas renda familiar inferior ao equivalente a 1.120 dólares mensais. O baixo salário aliado à posse de bens de consumo em nível superior ao da maioria dos brasileiros indicaria, segundo os critérios da pesquisa, que essas pessoas já viveram dias melhores. Daí a classificação de "decadentes".

⁵A tendência é que os municípios assumam toda a educação fundamental e os estados administrem o ensino médio.

⁶FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo) e IESP (Instituto de Economia do Setor Público).

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DO NEOLIBERALISMO

Maria do Socorro Xavier Batista

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a relação entre a reforma do Estado, em curso no Brasil, e a política educacional do atual governo que se expressa nas reformas da educação desde o ensino básico até o ensino superior, relacionando-as com as idéias e programas de ação neoliberais especialmente com aquelas relacionadas com a redução do Estado, com as políticas públicas e de ajuste estrutural.

Palavras-Chave: reforma do Estado; política educacional; reformas da educação.

ABSTRACT

This work intends to analyze the relationship between the reform of State, in course in Brazil, and the current government's educational policies

which are expressed in the reforms of education from the basic teaching to the higher level, especially relating them to the ideas and neoliberal action programs and those related to the reduction of State, the public policies and the structural adjustment.

Key-words: State reform; education policy; education reforms.

INTRODUÇÃO

Encontra-se em curso no Brasil uma ampla reforma do Estado que abrange as diversas instâncias da administração pública nos níveis federal, estadual e municipal e compreende as reformas tributária e fiscal, da previdência social, reforma administrativa do aparelho do Estado, reforma do poder judiciário e eleitoral, além de toda uma redefinição na legislação trabalhista e sindical.

Embora em níveis diferenciados de andamento e encaminhadas através de instrumentos jurídico-legais diversos (Medidas Provisórias, Propostas de Emendas Constitucionais-PEC, Projetos de Leis, Decretos Lei), tais reformas guardam um elemento comum, ou um fio condutor que as orientam, que é o espectro das políticas de ajuste estrutural impostas ao Brasil por organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional)² que torna a reforma do Estado um dos aspectos centrais das políticas voltadas para a competição do mercado internacional e apresenta vários pontos de identidade com as propostas neoliberais para o Estado.

Essas mudanças estabelecem novas relações entre o Estado e a sociedade, reorientam a cidadania e conduzem a uma reforma voltada para um Estado gerencial, flexível, descentralizado, não executor de políticas sociais e menos comprometido com políticas sociais públicas e reduz seu papel regulador do mercado e da sociedade.

Esta reestruturação do Estado no Brasil se implementa como parte da sociabilidade capitalista que se configurou desde o pós-guerras, como saída para a crise estrutural da acumulação de capital a nível mundial e materializa-se no âmbito dos Estados-nação, abrangendo diversas dimensões de ordem econômica, política, social, cultural e ideológica.

As mudanças na sociabilidade capitalista, em relação ao Estado, se revestem em crise fiscal e desdobramentos políticos que se refletem em crise de governabilidade e de legitimidade, também se refletem numa crise institucional da burocracia estatal que atinge diretamente todo o pessoal a ele vinculado³ e o seu movimento sindical. Esta crise põe em risco o Estado de bem-estar social nos países da Europa onde ele se instalou e aponta para o esgotamento do Estado nacional desenvolvimentista que se estruturou no Brasil após os anos trinta.

No sentido de reordenar o processo econômico e resolver a crise do Estado brasileiro, busca-se reformar o papel por ele assumido, a partir da década de 30, de mediador do processo global de acumulação, através do fundo público oriundo da apropriação dos excedentes, via impostos, que ao mesmo tempo atua como financiador/subsidiador da acumulação privada de capitais e subsidiador da reprodução ampliada da força de trabalho na forma das políticas sociais públicas de saúde, educação, habitação e de serviços de previdência e seguridade social, entre outras.

O Estado também atuou diretamente na economia como produtor, com empresas públicas, especialmente nos setores que exigiam altos investimentos de capital e demorado tempo de retorno em forma de lucros, na regulação de preços e salários, na regulamentação das relações de trabalho e no ordenamento jurídico e político da organização do movimento sindical. Esta sociabilidade tem como pressuposto um pacto, predominantemente denominado de populista, entre as forças políticas e classes sociais, intermediado pelo Estado, com vistas à implementação de uma política de desenvolvimento econômico.

A educação, como parte das políticas sociais públicas, elemento fundamental da cidadania e do processo de desenvolvimento econômico, também se insere nessa onda reformista e vem passando por um processo de redefinições para se adequar às mudanças de ordem estrutural que estão sendo encetadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

A REFORMA DO ESTADO E O NEOLIBERALISMO

Aspecto importante a se considerar na análise da crise do Estado e na sua reforma é a concepção neoliberal cuja abrangência revela dimensões econômica, política, ideológica e social. Especialmente assumida pela nova direita na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da década de 70, foi a principal responsável pela afirmação e divulgação, em massa, da falência do Estado e por implementar políticas econômicas e sociais adaptadas às idéias neoliberais. Embora seja difícil definir um corpo teórico assumidamente neoliberal, as principais idéias a ele identificadas são de origem liberal ou conservadoras que sintetizam afirmações genéricas sobre a supremacia do mercado sobre o Estado que, em nome da garantia da liberdade,

não deve interferir no livre jogo de mercado, mecanismo auto regulador da sociabilidade e da cidadania. A ideologia neoliberal advoga as virtudes do Estado mínimo, prescreve a privatização de empresas e serviços estatais, com a conseqüente diminuição dos gastos com as políticas públicas e privilegia a iniciativa privada como elemento central de auto-regulação do mercado.

Essa visão conservadora é ilustrada na visão de Friedman, comentada por Draibe, (1993:90), para quem o sistema de políticas sociais é o principal responsável pelos males que afligem as sociedades que vivenciam o Estado de bem-estar social, esses males estão relacionados à crise econômica e ao papel do Estado, causador de uma série de perversões, entre as quais destaca a ampliação do déficit público, a inflação, a redução da poupança privada, o desestímulo ao trabalho e à concorrência, com a conseqüente diminuição da produtividade derivando uma ortodoxia em termos de política econômica (contenção do crédito, a retomada do equilíbrio orçamentário, a diminuição dos tributos e das regulações sobre as empresas), cortes nos gastos sociais e a desativação dos programas sociais públicos.

É na perspectiva dessas dimensões que, segundo Bianchi (1996:83), "o neoliberalismo tem dupla face - doutrina e movimento político articulado em torno de um programa prático. Além de um corpo doutrinário que reafirma uma ordem social excludente e contraposto aos desejos de transformação social, portanto profundamente anti-utópico, o neoliberalismo é também um movimento político articulado em torno de um programa prático de ajustes econômicos e das formas políticas necessárias para a aplicação de tal programa".

Para a América Latina, sob a orientação dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), essas idéias têm se transformado em programas e propostas de reformas e ajustes estruturais que incluem a reestruturação do Estado, especialmente no que se refere às políticas sociais.

Tendo a mídia como aliada, os grupos dominantes/governos usam largamente o argumento de que tudo que é estatal é ineficiente e não funciona, que há desvios de recursos, que a máquina estatal é pesada e que só a iniciativa privada é eficiente e tem produtividade. Esse discurso ainda desqualifica qualquer outro que use parâmetros de democracia, de cidadania de defesa das políticas estatais destinadas aos segmentos excluídos do processo de desenvolvimento.

Essa doutrina neoliberal embora pensada e defendida desde o final da segunda guerra mundial, por alguns economistas e ideólogos burgueses, na Europa e nos Estados Unidos, ⁴ somente a partir de 1979 na Inglaterra com Thatcher e, em 1980 com Reagan nos EUA entra em cena como preceitos a serem praticados naqueles países e nos países da América Latina. Segundo Anderson (1995:9), o neoliberalismo *"foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar."*

Na perspectiva de manter as taxas de lucro em crescimento constante numa economia globalizada, onde se verifica uma elevada competitividade, os liberais defendem a diminuição/enxugamento do Estado, redirecionando os tributos que bancam os custos das políticas sociais. Segundo Amorim (1993:42): *"Na ótica liberal, a redução das desigualdades sociais tem um preço que onera o sistema produtor de mercadorias e o inviabiliza dentro da lógica do mercado globalizado. O espaço das políticas públicas deve ser restringido para conter novas demandas do capital. Este é o ponto crucial e que marca o aparecimento de um "novo liberalismo", ou "neoliberalismo".*

A política neoliberal se fortalece após a queda dos regimes socialistas do leste europeu. Essa experiência, apesar das distorções ocorridas no processo democrático e das prioridades econômicas, voltadas para a guerra fria, representou, durante um certo tempo, uma alternativa ao modelo capitalista, que teve que fazer concessões aos trabalhadores e excluídos, assim como representou uma utopia, um projeto político para esses segmentos.

Outro aspecto levantado por alguns autores (Bianchi:1996, Boito Jr.:1996, Dias:1995, Draibe:1993, Oliveira:1996) é a incompatibilidade entre os princípios neoliberais e as organizações democráticas da sociedade civil organizada que a eles se contraponham. Para que as reformas viabilizem a implementação das propostas neoliberais de ajuste estrutural e Estado mínimo, faz-se necessário o desmantelamento ou desorganização dos movimentos sociais combativos que promovem resistência às reformas, especialmente do movimento sindical, em sua essência, incompatível e contraditório com neoliberalismo porque reivindica direitos que restringem o jogo de livre mercado.

Bianchi (1996:82), defende a tese de que *"A implementação de políticas de ajuste estrutural de cunho neoliberal tem por pressuposto a derrota do movimento sindical ou sua domesticação"*. Isto torna-se relevante porque o modelo de sociabilidade capitalista, fundado no capital e no trabalho, forjado na segunda metade deste século, hegemonizado na Europa Ocidental e Estados Unidos, se fundamentou em amplas alianças de classes, intermediadas pelo Estado e baseadas em partidos e organizações de classes, e permitiu à classe trabalhadora e seu movimento sindical avanços em termos de organização, participação política e conquistas no campo da cidadania com ganhos nos direitos civis, políticos, sociais e econômicos.

A REFORMA DO ESTADO NO BRASIL

A reforma do Estado em curso no Brasil revela aspectos afinados com as idéias e programas de ação neoliberais, especialmente no que se refere à redução do Estado em relação às políticas públicas. Em detrimento do aspecto social da crise que evidencia uma política de injustiça e exclusão social no processo de desenvolvimento sócio-econômico, acentua-se a crise financeira e o funcionamento da organização burocrática no diagnóstico da crise do Estado, acusado de ser responsável pela crise econômica e aponta-se a sua reforma como única solução.

Nesse sentido, executa-se a redução dos gastos sociais e com pessoal, a flexibilização das relações de trabalho no serviço público, novas formas de gestão flexíveis, pautadas em modelo gerencial de administração e de competição, a descentralização das políticas públicas repassadas a entidades de direito público e privado que passarão a receber recursos estatais oriundos do fundo público, programas de qualidade total e participação visando avaliação de desempenho, inspirados em modelos das empresas privadas, e um programa de desregulamentação com vistas a eliminar entraves ao modelo proposto.

No Brasil o Estado assumiu papel fundamental de intervenção no modelo de acumulação capitalista desenvolvimentista, substituidor de importações que se implementou nos últimos cinquenta anos. De forma insatisfatória assumiu uma série de funções voltadas para o bem-estar da população em geral, porém, agora é chamado a se reestruturar, em nome de sua crise fiscal, da ingovernabilidade, da necessidade de sua modernização, mas especialmente, pelos interesses da internacionalização do capital, seguindo orientações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

É nesse sentido que entendemos a redefinição do papel do Estado na sociedade que se manifesta: nas privatizações de empresas estatais; nas reformas que já ocorreram, nas que estão em curso ou que constam de projetos - tributária, a da previdência social, reforma administrativa, reforma educacional; nas mudanças do ordenamento jurídico que regulamenta as relações de trabalho tanto na esfera privada quanto na pública; e as mudanças na legislação que rege a atividade e a organização sindical em ambos os setores.

O governo, fundamentado em um diagnóstico da crise brasileira cujo principal responsável é o Estado propõe, no seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, uma redefinição do papel do Estado e uma reforma do seu aparelho como resposta à crise generalizada do Estado, envolvendo: 1) ajustamento fiscal duradouro; 2) reformas econômicas orientadas para o mercado...; 3) a reforma da previdência social; 4) inovação dos instrumentos de política social...; e 5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua "governança", ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas.

Assim, o Estado deve deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Nesse sentido, o governo propõe transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado através da privatização de empresas estatais e a descentralização para o setor público não-estatal - chamado de programa de "publicização" - de serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, tais como os de educação, saúde, cultura e pesquisa científica que devem ser subsidiados, regulados, promovidos mas não executados pelo Estado, que desse modo deixará de ser prestador e executor direto de serviços.

Na reforma do Estado aprovada no Congresso Nacional, distinguem-se quatro setores no Aparelho do Estado: o núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. Esse conjunto de atividades é agrupado em dois grandes grupos. O primeiro grupo se refere ao Núcleo Estratégico ou Burocracia Superior, composto por atividades ligadas às funções especificamente estatais - defesa, diplomacia, núcleos centrais dos Ministérios, Secretarias de Estados e Municípios, os Legislativos, o Judiciário, as Polícias, as Forças Armadas e o Fisco que continuarão sob o controle estrito do Estado e por ele mantidas. O segundo se refere às atividades ligadas à produção de bens e à prestação de serviços ao conjunto da população - educação, saúde, previdência - não exclusivamente estatais, organizadas pelo modelo administrativo de gerência, que poderão adotar dois tipos de instituições: *Agências Autônomas*, posteriormente chamadas *Agências Executivas* e *Organizações sociais*.⁵

As primeiras - *Agências Executivas* - referem-se às Autarquias ou Fundações Públicas, caracterizadas como de Direito Público e de propriedade estatal, operando no setor de atividades exclusivas do Estado que poderão funcionar a partir de um contrato de gestão, avalizado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e negociado com cada Ministério ao qual se vincule a atividade a ser engajada nessa modalidade. A implantação de tais agências encontra-se em andamento no INSS, através de contrato de gestão celebrado entre o MARE e Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e INSS.

As segundas - *Organizações sociais* - constituídas por instituições públicas não estatais de direito privado, com vistas a executar atividades não exclusivas do Estado, caso da educação,

saúde, cultura, ciência e tecnologia, poderão funcionar por contrato de gestão recebendo recursos públicos. Os contratos de gestão, na verdade representam uma regulamentação da terceirização e privatização dos serviços públicos.

O chamado processo de "publicização" de instituições estatais encontra-se em fase de implantação com a transformação da Fundação Roquete Pinto (TV Educativa do Rio de Janeiro) e do Laboratório Síncroton, em Campinas-SP em *Organizações Sociais*. A "flexibilização" das atividades estatais, ou seja, a desobrigação do Estado com as políticas públicas e com isso, a flexibilização das relações de trabalho na administração pública se configuram com os contratos de gestão promovidos pelo Estado com estas *Organizações Sociais*.

Nesse processo, os servidores serão divididos com a criação de duas categorias: uma, ligada ao primeiro grupo de instituições, detentora de cargo público e gozando de estabilidade e devendo ser submetida a concurso público para ingresso na carreira, e a segunda categoria formada por detentores de emprego público tendo sua estabilidade flexibilizada e sendo submetida a processo seletivo; já os cargos em comissão permanecem livres para nomeação. No núcleo estratégico de Estado são criadas carreiras de Estado, com servidores estatutários e as carreiras de empregados celetistas utilizadas na administração indireta e nos serviços operacionais (Plano Diretor, 77-78). Nesse sentido o governo avança com a criação de três novas carreiras, em setembro de 1997, nas áreas de Supervisor Médico-pericial, Analista de comércio Exterior e Fiscal de Defesa Agropecuária que terão remuneração baseada no desempenho profissional.

Estas modificações no aparato administrativo do Estado brasileiro que têm se caracterizado, historicamente pelo clientelismo e nepotismo, permitem amplos espaços para todo tipo de arbítrio,

apadrinhamento político, perseguições e para o comprometimento da qualidade dos serviços prestados à população.

Propõe-se um redesenho das instituições públicas, que promova um imbricamento do público e do privado, com um novo tipo de instituição de propriedade pública não-estatal, que deve ser financiada com recursos públicos e através da compra de serviços e doações, por parte dos usuários desses serviços. Desse modo, através das privatizações explícitas das empresas estatais e implícitas dos serviços públicos permite-se uma apropriação de bens e serviços mais rentáveis pela iniciativa privada e diminui-se a ação do Estado como formulador e executor de políticas e sua capacidade de estabilizador dos efeitos desigualitários da acumulação capitalista.

Afora isso, importam-se as idéias de flexibilidade, produtividade e controle de qualidade total, amplamente utilizadas na empresa privada e defendida pelo neoliberalismo, com a implantação do Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública, enfatizando os princípios da qualidade e da participação dos funcionários, visando a uma mudança nas formas de gestão e da cultura das organizações e buscando a cooperação dos funcionários na definição dos processos de trabalho.

A terceirização, já amplamente usada pelo governo através da contratação de empresas de consultoria e de prestação de serviços de vigilância, limpeza e de serviços especializados de informática, medicina e enfermagem, entre outros, agora será generalizada com os contratos de gestão e com as organizações sociais. Esses novos padrões organizacionais, de contratação do trabalho e de gestão têm levado a uma precarização do emprego e à redução dos salários e impõem sérios desafios ao movimento sindical posto que dificultam a atuação sindical pela fragmentação que gera no interior dos

trabalhadores, tanto no setor privado como no público. As estratégias organizacionais tais como gestão participativa e a qualidade total privilegiam a cooperação e a cooptação, o consentimento e envolvimento do trabalhador com a empresa ou com o Estado, no caso do serviço público, pretendendo descartar o antagonismo e o conflito, dificultando a mobilização dos trabalhadores por parte dos sindicatos.

Os "novos" cidadãos consumidores farão parceria com o Estado, pagando duplamente os serviços, uma vez pelos impostos pagos e revertidos em orçamento estatal repassado às organizações sociais e pelo pagamento direto na compra dos serviços.

A cidadania definida pela participação social através dos conselhos de administração compostos pela comunidade revela uma participação outorgada que leva a uma fusão Estado e sociedade civil e revela um controle direto do Estado na participação política dos cidadãos, substituindo as organizações políticas criadas de forma autônoma pela sociedade. Estas formas de participação buscam introduzir uma nova cultura política do Estado parceiro, de cooperação da comunidade, buscando reduzir os focos de tensão oriundos dos segmentos excluídos da sociedade que organizados em movimentos sociais reivindicavam direitos a políticas sociais públicas e gratuitas.

Embora um dos principais elementos da crise financeira do setor público seja o gasto com as dívidas externa e interna,⁶ o governo tem priorizado como saída para a crise fiscal a redução do déficit público com o "enxugamento" da máquina administrativa através de medidas adotadas de contenção dos gastos públicos que têm recaído especialmente nos cortes dos gastos com políticas públicas e com os trabalhadores do serviço público.

A política social de assistência e previdência social também se constitui objeto da reforma do Estado. A reforma da previdência pretende mudar a concepção de seguridade social como proteção ao cidadão, bancada por toda a sociedade, como obrigação do Estado e como direito social, para uma concepção de seguro social, que remete para o indivíduo a responsabilidade, pretende-se mudar a aposentadoria por tempo de serviço para tempo de contribuição. O projeto em tramitação prevê um duplo requisito para a aposentadoria que é o tempo de contribuição combinado com a idade. 35 contribuição + 60 anos homem e 30 contribuição + 55 anos, se mulher; pretende acabar com as aposentadorias especiais e com a paridade de vencimentos entre ativos e inativos no serviço público. Simultaneamente o governo introduz o sistema de aposentadoria privada, através do FAPI - Fundo de aposentadoria programada individual, destinada àqueles trabalhadores que podem pagar, durante sua vida útil, a sua aposentadoria futura. Nesse caso, o objetivo é criar uma poupança interna, com uma previsão de concentrar 200 bilhões de reais até o ano 2000.

A REFORMA DO ESTADO E A EDUCAÇÃO

A reforma da educação brasileira vem ocorrendo em todos os graus de ensino: no ensino fundamental, médio e superior com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9394/96 art. 39 a 42 e da Lei que regulamentou mudanças na estrutura e funcionamento da educação tecnológica.; no nível superior, com a reforma da universidade prevista na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que pretende mudar a Autonomia Universitária, na lei 9.131/95 que institui o exame de final de curso conhecido por "provão".

O financiamento da educação pública passa a ser orientado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF) e a sofrer diminuição dos gastos garantidos constitucionalmente por Estados, municípios e a União, a partir do Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e pela Lei Kandir Estes dois instrumentos fiscais, ao refer recursos dos impostos federais destinados aos estados e municípios e do Salário Educação reduz suas receitas e conseqüentemente o montante em dinheiro dos percentuais obrigatórios que devem ser gastos com a educação.⁷

No processo de implementação das políticas neoliberais a educação assume papel estratégico: tanto do ponto de vista econômico, quando representa uma lucrativo campo de venda de serviços e na formação de trabalhadores qualificados para a reestruturação produtiva; quanto do ponto de vista da utilização da educação como veículo de transmissão da ideologia neoliberal.

Segundo Silva (1994:12-13), a educação institucionalizada assume duas dimensões nesse processo: 1) preparação para o local de trabalho, para a competitividade do mercado nacional e internacional; 2) como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da iniciativa privada. Segundo este autor, as escolas podem ser ainda utilizadas como mercado para produtos didáticos e paradidáticos da industria editorial de livros e produtos de informática, ligando diretamente a escola ao mercado.

A educação institucionalizada, assim, cumpriria tanto um papel econômico, quanto como espaço de controle social e de hegemonia. Além disso, Silva chama atenção para uma pedagogia mais ampla de manipulação dos sentimentos e de afetos, veiculados pelos meios de comunicação de massa. Destaque-se ainda, a disseminação de uma cultura, de conceitos e categorias de análises para essa

conjuntura, que são impostos, ao tempo em que, se nega e desqualifica as teorias ligadas ao pensamento político de esquerda ou de oposição, assim como, toda ação dos movimentos sociais que se opõem a esse processo.

Ajustar os sistemas educacionais face às carências de um sistema produtivo que incorpora nova base técnico-científica, vinculada à microeletrônica e à informática, vem sendo uma preocupação dos empresários. Estes, ao mesmo tempo que defendem, através dos seus organismos - FIESP, CNI, SENAI - uma estratégia educacional para responder às demandas de reestruturação das empresas, no plano da formação técnico-profissional, com a implantação de uma pedagogia da qualidade total e em defesa de uma escola básica, se conflitam com os preceitos neoliberais. Segundo Frigotto (1994:48),.. "o movimento é, ao mesmo tempo, de crítica ao Estado, à ineficiência da escola pública, de cobrança do Estado na manutenção da escola e defesa da privatização ou de mecanismos privatizantes"

Nesse sentido, o Sistema CNI (SENAI, SESC e Instituto Euvaldo Lodi-IEL) dentro do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade-PBQP cria o subprograma "A educação pela Qualidade" através da parceria com órgãos do Governo Federal - Ministério da Educação, Universidades e outras instâncias governamentais, na perspectiva de divulgar a filosofia da qualidade total e buscar o engajamento de diversas instituições públicas.

Segundo Marques (apud Dos Reis. 1994:55), "A pedagogia da Qualidade é, por assim dizer, a interface que conecta a economia e a cultura, entendida esta última como um modo próprio de pensar, agir e fazer." Estas questões acima apontadas revelam o papel que a educação pode desempenhar nesse processo de implementação das

políticas neoliberais e na reestruturação produtiva. Resta saber quem vai financiar o investimento necessário no sistema educacional para que ele dê conta de tal tarefa e, ainda, se é esta a educação que a sociedade civil, através dos movimentos sociais organizados, deseja.

Do ponto de vista da educação pública, o governo busca implementar os critérios empresariais de eficiência e qualidade total, a privatização e/ou flexibilização das escolas públicas. Como é o caso das propostas do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) de transformar as Universidades públicas e outras instituições que lidam com serviços públicos de pesquisa científica e de saúde em "Organizações Sociais" o que flexibiliza, ou cria a possibilidade de financiamento privado nesses setores e retira a obrigação do estado para com essas políticas públicas.

Ainda na educação, são incentivadas experiências de cooperativas escolares financiadas pelos pais de alunos, a parceria com empresas para a "adoção" de escolas públicas e a compra de vagas em escolas privadas, pelo MEC, (em 1993, o MEC compra 50 mil vagas, ao sistema de escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC), convênio celebrado entre o Governo Federal, as empreiteiras da construção civil e a rede Globo de televisão para um projeto de alfabetização, são exemplos dos critérios de mercado e empresariais postos na educação e de uma estratégia de descentralização e de transferência das obrigações do Estado com a educação, para a iniciativa privada.

Do ponto de vista dos fins da educação, na visão de Frigotto (1992:41), o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e organismos dos países periféricos a eles vinculados, repensam a educação na perspectiva de formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis, criativos e subordinados à lógica do mercado e do capital,

competitivos e competentes, já que estas são algumas das qualidades necessárias ao profissional na reestruturação produtiva.

No que se refere à política para o ensino superior ela está compreendida tanto pela proposta do governo de autonomia universitária (PEC 370-A/96), quanto pela Reforma Administrativa do Aparelho de Estado com as "Organizações Sociais". Para as universidades públicas federais, é prevista uma autonomia que representa um desmantelamento do atual sistema universitário e prevê que as instituições constituirão nova estrutura jurídica com autonomia para contratar e constituir seus planos de carreiras, cargos e salários, acabando assim com a isonomia salarial entre docentes e funcionários técnico-administrativos. Podem ainda captar recursos para sua manutenção e desenvolvimento, seja através de financiamento advindo de empresas privadas, seja do pagamento de anuidades por parte dos alunos.

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são retiradas do Regime Jurídico Único (RJU) e cria-se uma fragmentação e diferenciação das diversas universidades de acordo com a avaliação externa, feita por comissão criada pelo MEC, que permitirá o credenciamento da instituição como universidade ou como centro de ensino superior. Quebra-se assim a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e possibilita-se a consolidação de centros de excelência e o privilegiamento de instituições de educação superior que se dedicam apenas ao ensino, dissociados da pesquisa científica e da extensão universitária, que representa um dos momentos privilegiados de contato mais efetivo e da universidade com a sociedade e ferindo um princípio constitucional que o governo pretende alterar com a PEC 370 A/96.

Quanto ao financiamento do ensino superior percebe-se a intenção de desobrigação do poder público com provimento global do funcionamento deste nível de educação ao substituir o orçamento global por orçamento fixado em lei e com a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Superior (FMDES), com a duração de dez anos. Este, é constituído por 75% dos recursos provenientes da fonte 112, (prevista no artigo 212 da Constituição Federal de 1988 e que institui a aplicação, pela União, de 18% da receita de impostos em educação) e que consistirá a única fonte de repasse de recursos às IFES. Não fica explicitado como será o financiamento após a vigência do fundo. Os recursos serão repassados de acordo com o montante da arrecadação dos impostos, não garantindo-se um mínimo mensal que garanta as despesas totais das instituições e com o pagamento de seu pessoal.

A nova LDB (Lei n.º 9394/96) experimentou um processo de elaboração perpassado pela disputa de projetos educacionais distintos, do governo e das organizações da sociedade civil que participaram ativamente da sua elaboração a partir de discussões, elaboração de propostas que resultaram num projeto de lei aprovado na Câmara e enviado ao Senado onde entrou em disputa com o projeto do senador Darci Ribeiro-MEC que desconsiderou o processo democrático de elaboração vivenciado na Câmara e fez aprovar sua lei.

Nessa Lei, a educação básica é compreendida como educação infantil, fundamental e média, mas imprime uma perda de direitos sociais, ao reduzir a obrigação do Estado com a universalização e ao garantir a responsabilidade do poder público com a oferta, de forma pública e obrigatória, apenas para o ensino fundamental. Restringe a responsabilidade com a educação de jovens e adultos, uma vez que incentiva a realização de educação supletiva não regular ao reduzir a idade (15 anos para ensino fundamental e 18 para o ensino

médio) para a realização de exames supletivos, consistindo num incentivo à evasão escolar.⁸

Em relação à educação infantil, a lei apenas prevê prazo para integração das creches e pré-escolas já existentes ao sistema e não se compromete em ampliar a oferta por parte do poder público.

Amparada em princípios autoritários toda essa legislação referente à política educacional, desconsidera todos os aspectos relacionados com a gestão democrática da educação. A LDB/96 não se refere ao processo de escolha de dirigentes nas escolas públicas de ensino básico. No ensino superior o governo disciplinou o processo de escolha de dirigentes universitários restringindo o processo democrático de eleições. Já em relação ao Conselho Nacional de Educação instituído após várias medidas provisórias foi limitado basicamente a um órgão de assessoramento ao MEC, sem autonomia, vinculado totalmente ao Governo.

CONCLUSÃO

Diante dessa reestruturação do Estado em relação às políticas públicas da educação percebe-se uma redefinição da relação do Estado com a sociedade e da relação entre a esfera pública e a esfera privada. Uma concepção subjacente às idéias neoliberais que defendem um descomprometimento do Estado em relação aos gastos com as políticas sociais públicas. A idéia de cidadania associada ao consumo que contribui significativamente, para aumentar os níveis de exclusão social e a iniquidade diante de um quadro de recessão econômica, reestruturação produtiva e aceleração da internacionalização financeira e dos mercados de produtos, que mostra indicadores de crescente desemprego e salários aviltados atingindo grandes parcelas da população brasileira e impõe sérios limites aos indivíduos para se transformarem em cidadãos plenos.

Diante de tal ofensiva neoliberal, faz-se necessário que toda a sociedade civil organizada, identificada com os setores excluídos da sociedade brasileira se organizem coletivamente para pensar e realizar estratégias de enfrentamento e formas de resistência a esse projeto, que se definam ações reafirmadoras do combate à miséria e exclusão social.

No tocante à educação, é necessário que todos os agentes envolvidos em todos os graus de ensino se aglutinem aos movimentos sociais populares vinculando seus objetivos aos interesses desses segmentos visando às transformações operadas na sociedade nesse final de século. É imperativo que se reafirme a obrigação do Estado para com as políticas públicas, que se lute pela expansão da gratuidade e da qualidade da educação pública, que se reivindique e se defina uma política educacional voltada para a formação da cidadania incluindo uma formação para o trabalho que permita o acesso de grandes contingentes da população ao mercado de trabalho. Enfim, que os setores populares construam um projeto alternativo e popular que se contraponha à hegemonia dos setores dominantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Aluizio Batista. (1996) Neoliberalismo: o Estado máximo para o capital. In Plural. Revista da Associação dos Professores da UFSC - SSIND. N.º 5, ano 3 ago./dez.
- ANDES-SN. Caderno de Textos do XXIX CONAD (Conselho da ANDES-SINDICATO NACIONAL) Niterói-Rj. 29/nov a 3/dez. 1994.
- ANDES-SN. Caderno de Textos do XVII Congresso do ANDES-SN. 6 a 11 de fevereiro de 1997. Contribuição da ADFP – Seção Sindical. Sobre verbas públicas e financiamento da educação: FEF e Lei Kandir tiram bilhões da educação.

- ANDERSON, Perry. 1995. Balanço do neoliberalismo. Pós-neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado Democrático. Organizadores Emir Sader, Pablo Gentili. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- ARAÚJO, Tânia Bacelar. (1993). A crise financeira do setor público brasileiro. In Crise & Reestruturação do Estado no Brasil. Enoque Gomes et al. Recife. Editora Universitária da UFPE. 1v.
- BIANCHI, Alvaro G. (1996) O que estava em jogo na greve dos petroleiros? Neoliberalismo e resistência operária no governo Fernando Henrique Cardoso. In Plural Revista do Programa de Pós-graduação em sociologia. Sociologia USP, n.º 3 - 1º semestre de.
- BOIT Jr., Armando. (1996). Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. Revista Crítica Marxista, vol. 1, nº 3.
- DAVIES, Nicholas. (1997) Política fiscal golpeia política educacional. In Caderno Aduff, n. 5, novembro. Niterói, uma publicação da ADUFF-SSIND do ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- DIAS, Edmundo Fernandes. (1995). As transformações no mundo do trabalho e o movimento sindical. In Cadernos ADUFF, nº. 1.
- DOS REIS, Marília F. Ferreira. 1994. Qualidade total; um novo paradigma para a educação brasileira ? IN Impulso Revista de Ciências sociais. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP. Editora UNIMEP. vol. 7. N.º 16. p 43-52.
- DRAIBE, Sônia M. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo. In Revista da USP. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. N.º 17, Mar/abr/mai.
- LAURELL, Asa Cristina (1995). Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo. (org.) São Paulo. Cortez.

- OLIVEIRA, Francisco. (1996). Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor. In *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. Marcos Cezar de Freitas (org.). São Paulo. Cortez; Bragança Paulista. USF-IFAN.
- OURIQUES, Nildo Domingos. 1997. A sedução revolucionária e o Plano Real. In *No fio da Navalha : críticas das reformas neoliberais de FHC*. Nildo Domingos Ouriques e Waldir José Rapinelli. Orgs. São Paulo. Xamã.
- OURIQUES, Nildo Domingos e RAPINELLI, Waldir José. Orgs. (1997) *No fio da Navalha : críticas das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo. Xamã.
- RAMPINELLI, Waldir José. (1993) Uma "onda conservadora" sobre a América Latina. In *Revista Plural*. v 3, n.º 5, p5-39, ago./dez
- REZENDE, Flávio da Cunha. (1996) Os leviatãs fora de lugar. In *DADOS - Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 39, nº. 2, pp. 195 a 211
- TABAK, Benjamin M. (1994) A nova ortodoxia do Banco Mundial. In *Revista de Sociologia Política*. nº 3. Universidade Federal do Paraná.
- TOMASI, Livia De et all (Org.) (1996). *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo. Cortez.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS CONCEITOS DE CIDADANIA, QUALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

Maria de Lurdes Tura
Elizabeth Macedo
Maria Inês Marcondes¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo por foco (a) o conceito de currículo e as bases teóricas do documento; (b) o conceito de qualidade relacionado com o processo de ensino-aprendizagem; (c) a questão da cidadania; e (d) a diversidade cultural e currículo. A base teórica do documento pode ser identificada com a perspectiva do "desenvolvimento curricular". De acordo com este enfoque, o currículo é analisado sob um ponto de vista técnico, dando destaque ao seu *design* e à seleção de conteúdos. Observa-se a crença nas possibilidades de mudanças no campo educacional encetadas por mudanças no currículo escolar. Não há referências a relações

de poder ou à natureza do conhecimento. Qualidade é entendida como qualidade do ensino-aprendizagem e se estabelece conexões apenas com a dimensão micro-sociológica. O documento entende a educação para a cidadania como um problema ligado ao aprendizado dos conteúdos básicos da educação fundamental ou ao acesso aos conhecimentos socialmente elaborados. O conceito de diversidade cultural é subsumido pelo de diferenças individuais, de acordo com o viés psicológico do documento. Enfim, a idéia do currículo nacional está associada à legitimação da política neoliberal e serve de orientação para a redistribuição dos fundos públicos cada vez mais escassos.

Palavras-chave: parâmetros curriculares; currículo; qualidade do ensino; cidadania.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to analyze National Curriculum Parameters. Our analysis will be based on: (a) curriculum concept and document's theoretical basis; (b) concept of quality related to the teaching and learning process; (c) issue of citizenship; and (d) cultural diversity and curriculum. The document's theoretical basis can be identified with the approach of "curriculum development". Following this approach, curriculum is analyzed under a technical point of view, giving particular relevance to curriculum design and selecting contents. Throughout the document, there is a belief that education can be changed through changes in curriculum. There is no mentioning of the power relationships and the nature of knowledge. Quality is understood as teaching/learning quality and has a relation with micro-sociological dimensions. The document sees the education of a citizen as a problem related to the learning of basic contents of the elementary education or to the access to the socially elaborated knowledge. It subsumes

the concept of "cultural diversity" under the concept of "individual differences", according to a psychological approach. Finally, the idea of a national curriculum is associated to the legitimization of neoliberal policy and serves as a guide for redistributing public funds which are reduced.

Key-words: curriculum parameters; curriculum; teaching quality; citizenship.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desse artigo é analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados entre 1995 e 1997 e implementados em 1998. A análise feita se refere à parte do documento intitulada Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) e está centrada nos seguintes aspectos: (a) conceito de currículo e bases teóricas do documento; (b) conceito de qualidade relacionado ao processo ensino-aprendizagem; (c) a questão da cidadania; e (d) diversidade cultural e currículo.

A criação de um currículo nacional no Brasil reflete um movimento latino-americano resultante das políticas neoliberais e da globalização da economia. Contudo, nestes países e, no Brasil em particular, em que as diversidades étnicas, sócio-econômicas e regionais são grandes, essa homogeneização pode provocar um afastamento das realidades locais.

Os Parâmetros Curriculares podem ser vistos também como parte de uma estratégia de centralização conduzida pelo Ministério da

Educação e do Desporto, objetivando democratizar o acesso à escola pública, assim como, implementar uma base curricular comum para todos. Essa estratégia de centralização começou a se concretizar em 1990 com a adoção de um Sistema Nacional de Avaliação. Ao colocar esse sistema em prática, os especialistas do Ministério apontaram a necessidade de um Currículo Nacional, que funcionasse como padrão para a avaliação.

Esta busca da gênese dos PCNs prende-se ao pressuposto de que para se realizar um estudo crítico de um documento é necessário compreendê-los à luz de seus diferentes contextos. Como propôs LaCapra (1987), consideramos que a compreensão do texto precisa ser enriquecida pela captação de suas complexas relações com seus múltiplos contextos. Nossa análise, então, enfatiza dois aspectos: a consideração dos PCN como parte do discurso curricular contemporâneo; e a interrelação entre cultura, sociedade e currículo.

CONCEITO DE CURRÍCULO E BASES TEÓRICAS DO DOCUMENTO

Duas grandes linhas, segundo Pinar *et al.* (1995), são historicamente encontradas no campo do currículo: a primeira, hegemônica nos EUA e no Brasil até a década de 70, caracteriza-se pela preocupação com o “*desenvolvimento curricular*”; a segunda, que ganhou destaque a partir dos anos 80, enfatiza o “*entendimento curricular*”, especialmente como texto político. Essa diferença entre “*desenvolvimento curricular*” e “*entendimento curricular*” assenta-se em diferentes vertentes teóricas, que subsidiam tanto uma quanto a outra abordagem.

No “*desenvolvimento curricular*”, currículo é tomado como produto, numa vertente burocrática do campo (Kliebard, 1975).

A principal interface estabelecida pelos curriculistas ligados a esse grupo é com a psicologia: classicamente, com o comportamentalismo e o cognitivismo de Bruner e Ausubel; contemporaneamente com o construtivismo (Moreira, 1997). A perspectiva funcionalista é a mola mestra dessa abordagem, que privilegia o currículo como instrumento de transmissão das tradições culturais hegemônicas e de formação de um cidadão capaz de se inserir produtivamente na sociedade moderna. Nessa visão de currículo, a qualidade do produto é medida em dois níveis: no intrínseco, por sua capacidade de implementar os padrões determinados nos planos curriculares e, no extrínseco, por sua funcionalidade no processo de controle social (Franklin, 1986).

Na perspectiva do "*entendimento curricular*", especialmente como texto político, a ênfase passa a recair no processo de produção do currículo vivido. Os aportes da psicologia são substituídos pelos da filosofia e da sociologia e o paradigma funcionalista dá lugar à dialética materialista. Na visão crítica de currículo assumem relevo as relações entre currículo e cultura, ideologia e poder. A idéia de currículo enquanto constructo formal e centralizado, que privilegia a cultura dominante, é contraposta ao discurso da diversidade cultural, do respeito pelas culturas de grupos sociais não hegemônicos na elaboração curricular (Freire, 1976). Nesse sentido, a qualidade passa a ser entendida como a possibilidade da escola e do currículo atuarem como elementos de emancipação social.

A base teórica dos PCNs pode ser identificada com a abordagem do "*desenvolvimento curricular*" (Pinar *et al.*, 1995). O currículo, então, é visto sob um ponto de vista técnico, dando atenção especial ao seu "*design*". Observa-se no documento a crença no poder de transformação do currículo, a partir do aperfeiçoamento de fatores internos (relacionados com a mudança curricular), que, por si só, podem

alcançar as transformações pretendidas. Fatores como aperfeiçoamento docente, melhores condições de trabalho e salário digno são apresentados isolados da análise de condicionantes sócio-históricos. Ou seja, apesar desses fatores serem elencados no documento, não estão ligados a nenhum contexto. De acordo com a perspectiva do *"desenvolvimento curricular"*, a seleção de conteúdos é, então, considerada a tarefa fundamental nos PCNs. Não há, no entanto, menção às relações de poder subjacentes a essa seleção, assim como não há nenhum questionamento sobre a natureza desse conhecimento. Os conteúdos são vistos como se fossem neutros, promovendo a igualdade social por eles mesmos e tendo valor intrínseco.

Da mesma forma, o documento afirma que os principais problemas da educação são o fracasso escolar, a aprendizagem insuficiente, a falta de interesse nas tarefas escolares e os conteúdos irrelevantes. Contudo, este conjunto de problemas são assinalados sem que se faça qualquer ligação entre eles ou entre eles e o contexto externo ao ambiente escolar. Para resolver esses problemas, o documento propõe uma reorganização curricular.

A perspectiva tecnicista e as teorias psicológicas construtivistas são, então, as bases teóricas do documento e tratadas como se fossem abordagens similares. De acordo com a perspectiva tecnicista, os PCNs consideram *"a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências"* (p.25). Consoante com as teorias psicológicas construtivistas, dá destaque ao desenvolvimento psicogenético e ao pensamento de L. Vygotsky e E. Ferreiro, o que se pode verificar quando o documento enuncia que *"a orientação proposta nos PCN reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo*

tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo" (p.30). Contudo, é interessante notar que não existe no texto a citação de nenhum autor como embasamento para as análises realizadas.

As idéias básicas que surgem no corpo do documento são: "reorganização curricular", "crença no poder interno da escola" e "ênfase no currículo acadêmico".

No que diz respeito à necessidade de "reorganização curricular", o documento inicia sua argumentação com uma longa descrição dos problemas da educação brasileira e o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais é apresentado como um poderoso instrumento para a solução das mazelas indicadas. A necessidade de "reorganização curricular" é justificada no texto pelo levantamento de problemas oriundos de fatores escolares internos, desconsiderando-se as questões políticas e tratando-se de forma genérica o que é específico das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da prática pedagógica.

Neste conjunto de questões, o documento não analisa o conflito de posições entre os diferentes atores sociais e está baseado na idéia de que o currículo é um produto consensual. Os PCNs ignoram, por exemplo, aspectos ligados à política do livro didático (Apple, 1996). Em sentido contrário, reforçam a parceria com editoras, reconhecendo que "o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira" (p.64). Em outros momentos, fala na criação de uma política de colaboração com os editores com o intuito de melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Esta dispersão de responsabilidades com a "qualidade de ensino" é bastante freqüente no texto. No entanto, não há nenhuma menção crítica quanto aos interesses que guiam a

ação de cada um dos parceiros com os quais o governo propõe a "co-responsabilidade".

O documento aponta, inúmeras vezes, para a necessidade de fortalecimento do "poder interno da escola". Assinala que "os PCNs, pela sua própria natureza, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (p.10). Enfatiza, então, o caráter não centralizador da proposta curricular, assinalando que os PCN "não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo" (p.10). No entanto, o guia curricular apresentado estabelece "quatro níveis de concretização curricular", baseado no modelo proposto por Cesar Coll (1987):

O primeiro nível corresponde aos PCN e "configuram uma referência nacional em que são apresentados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar". (p.26).

O segundo nível é de responsabilidade das secretarias municipais e estaduais. Nele, os PCN "poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local" (p.26).

O terceiro nível diz respeito à elaboração da proposta curricular de cada escola. Nele, "professores e equipe técnica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo" (p.26).

O quarto nível corresponde ao planejamento das atividades do professor em sala de aula, que *"deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo"* (p.27).

Assim, observamos que, a despeito da ênfase no caráter não centralizador do currículo, o espaço destinado à escola e ao professor nos PCN é bastante reduzido, tal o grau de definição estabelecido pelo documento.

No que diz respeito à ênfase no currículo acadêmico, outra contradição é observada. O currículo nacional é justificado como fundamental para a preparação da força de trabalho para um mercado de trabalho globalizado: *"um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes."* (p.34). No entanto, o currículo é fortemente acadêmico, dando prioridade à educação geral aparentemente dissociada do treinamento profissional. Tal contradição, visível não apenas no Brasil, é apontada em estudos recentes (Spours e Young, 1989). Os autores assinalam que a demanda dos empregadores, atualmente, é por trabalhadores com boa cultura geral em detrimento da formação profissional.

O CONCEITO DE QUALIDADE RELACIONADO AO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

A preocupação com a qualidade é o eixo central do documento. Segundo seus pressupostos, a educação brasileira precisa ser reorganizada de modo a preparar cidadãos para serem inseridos no mercado de trabalho global: *"as questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas"* (p. 32).

No entendimento da qualidade, no entanto, faz ênfase na "qualidade do processo ensino/aprendizagem" e destaca o que é mais aparente, descuidando de uma análise mais crítica da realidade educacional brasileira. Assim, a qualidade relaciona-se sempre com dimensões micro-sociológicas e, a despeito de advogar que a prática educacional deve estar sempre voltada para as necessidades dos alunos, o documento apresenta qualidade como produto de uma boa organização curricular em nível nacional: *"a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade do sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações de todos os alunos e garanta todas as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem"* (p.24) .Ou ainda, *"a qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre*

aspectos da prática didática, bem como sua execução. Estas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores" (p.65). Ou seja, a qualidade parece ser entendida como um problema interno da escola. Afora isso, qualidade e currículo estão interligados nos PCN, o que se traduz no entendimento de que a qualidade advém de uma boa organização curricular.

O documento diz que: *"esta qualidade almejada implica colocar também, no centro do debate as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional na nação brasileira"* (p.13), e ainda, *"a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democrático e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras"* (p.14).

Interligado com a perspectiva de se alcançar a qualidade está o sistema nacional de avaliação que, no que foi dado entender, é sua peça-chave: *"a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento"* (p.14). A relação entre avaliação nacional e currículo nacional é ambígua. Os padrões de avaliação são propostos a partir das linhas privilegiadas pelo currículo nacional e a avaliação é enfocada exclusivamente no desempenho do aluno. Não segue a esta argumentação nenhum dado que indique como irá acontecer a passagem entre a avaliação e a intervenção na qualidade.

A QUESTÃO DE CIDADANIA

O conceito de "cidadania", a "formação do cidadão" ou a "construção da cidadania" aparecem nos PCNs em situações pontuais e é preciso encadeá-las na estrutura mais geral do documento ou com outros contextos teóricos ou sócio-políticos para tentar perceber o que contemplam essas noções. O texto diz, por exemplo, que a educação deve *"atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes"*(p.13). Neste esforço de reunir os diferentes enunciados que fazem o conjunto desta formulação, vale destacar esta idéia bastante vaga de *"conhecimentos socialmente relevantes"*. Cabem as seguintes questões: quem define o que é conhecimento socialmente relevante e a quem interessa essa definição; deixam de ser cidadãos aqueles sujeitos que não detêm os *"conhecimentos socialmente relevantes"*?

Na continuidade da argumentação, o documento distingue que *"a escola ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que o aluno possa exercer seus direitos e deveres"* (p.34). Juntando o que é afirmado no primeiro texto citado e o que é explicitado neste, pode-se verificar a importância dada ao ensino fundamental — comum a todos segundo informam — e à escola na formação do cidadão. Assim, nos PCN a formação do cidadão está subsumida às possibilidades do aluno aprender o que é da base comum do currículo, de forma que esta

está ligada à busca de "standards" educacionais, corporificados em determinados conteúdos. Ainda em torno desta frase, cabe destacar a ligação do exercício da cidadania à atuação "com competência e dignidade na sociedade", o que faz deslocar a questão básica da identidade e dos direitos sociais para o âmbito dos deveres do cidadão e dos interesses da reprodução/conservação do sistema vigente.

Notamos a ausência de qualquer alusão ao aprendizado da busca de direitos sociais de forma ativa e em contato com os problemas de sua comunidade. O que se observa, prosseguindo a leitura do texto, é que, na perspectiva da formação do cidadão, mantém-se o foco nos conhecimentos escolares, que se apresentam, no entanto, assinalados de forma vaga e genérica. A ação do estudante fica, então, postergada para um futuro remoto, o que acompanha a idéia de "formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade" (p.34). Esta prática pedagógica está em desacordo com o que tradicionalmente tem sido aventado como essencial à educação da cidadania, que exige atentar para a participação ativa do aluno nos processos decisórios e para o rompimento da verticalidade absoluta dos poderes autoritários, integrando o par formação/informação (Benevides, 1998). A escola é chamada para uma ação deste tipo. Afora isto, é necessário destacar o aspecto dinâmico deste conceito, o que pressupõe uma atuação no sentido não só de sua consolidação mas também de sua criação/recriação. Neste sentido é preciso, ao se falar de cidadania, contextualizá-la e, portanto, não deter-se apenas em de sua origem muita presa a um sentido abstrato de igualdade e liberdade.

Garcia Canclini (1995) assevera que o conceito de cidadania, no contexto atual de mundo globalizado, vem mudando e se deslocando da esfera pública para as práticas de consumo. Outras

são, pois, as maneiras de se entender como pertencente a um grupo e de conceber o exercício da cidadania. Nesta nova concepção, é pregnante a percepção da cidadania como exercício do direito de consumir bens e meios de comunicação de massas. Em face deste confronto de perspectivas e, principalmente, de práticas sociais, fica cada vez mais difícil pensar a formação de cidadãos restrita à transmissão/assimilação dos conteúdos disciplinares do ensino fundamental, descontextualizados e no cerne da idealização de uma base comum de conhecimentos para todos. Isto está vinculado à negação de qualquer relativização do contexto do ensino público brasileiro, que não atende ao universo das crianças brasileiras e muito menos é igual para todos. Mas, se caminarmos no sentido que propõem os PCNs e aceitarmos que a cidadania depende desta formação curricular, então ficará mais fácil entender as diferentes qualidades na formação de cidadãos brasileiros.

Ainda, acompanhando o texto, percebemos que o documento insiste que o currículo "*contemple temas sociais atuais e urgentes*" e, então, indica a forma acadêmica de tratá-los: pela transversalidade. No entanto, na enunciação dos temas transversais — efetuada no parágrafo seguinte — não relaciona a formação da cidadania entre eles. Neste sentido, este não é, na consideração de seus autores, um tema social atual ou urgente ou não deve ser tratado de forma transversal.

Em outro trecho do documento a questão da cidadania é retomada. No documento lê-se que "*a importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem em instrumentos para o desenvolvimento, socialização, exercício da cidadania democrática e atuação no sentido de refutar ou reformular*

as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças e a petrificação de valores” (p.33).

Novamente, o documento relaciona o acesso aos conteúdos curriculares com o exercício da cidadania. A seguir, valoriza mais uma vez estes conhecimentos como instrumentos de exercício de uma cidadania democrática. Este enunciado associa, também, o exercício da cidadania democrática à atuação no sentido de refutar ou reformular os conhecimentos, crenças e valores atuais. Não há, contudo, menção a outras reformulações que atinjam a organização social e política, centro da dominação e da legitimação dos poderes constituídos.

No tópico intitulado “conteúdos”, o tema volta a aparecer e é julgado como importante. Pode-se ler: “*A análise dos conteúdos à luz desta dimensão (conteúdos atitudinais) exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão” (p.53).* Esclarece, a seguir, que “*considerar procedimentos, atitudes, valores e normas como conteúdos do mesmo nível que os conceituais não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula” (p.53),* fazendo-nos lembrar a Taxonomia de B. Bloom e colaboradores (1972), mas não acrescentando mais nada que possibilite a melhor compreensão do papel da instituição pedagógica na formação do cidadão. O que parece interessar agora é lembrar a responsabilidade da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o que parece por demais óbvio.

Muitas devem ser as razões para esta forma de tratamento do “*exercício da cidadania*” como conteúdo curricular. Vale, no entanto, um destaque para a maneira como foram apresentadas as bases

teóricas deste documento. O que se verificou foi a enumeração de problemas sociais desconectados entre si e desligados da estrutura social mais ampla, assim como a ênfase nos aspectos psicológicos da aprendizagem e nas diferenças individuais entre os estudantes. Isto talvez tenha produzido este modo de pensar a educação para a cidadania.

Em se tratando da formação do cidadão, no entanto, é de se estranhar que, estando se falando da realidade educacional brasileira, não se buscasse fundamentos em Paulo Freire, educador brasileiro que detidamente estudou as relações entre o campo político e o educacional e distinguiu uma prática político-pedagógica. Alertou, também, este educador, para a dimensão dialógica da relação professor-aluno, pois "*é no diálogo que os homens pronunciam o mundo*" (Freire, 1975, p. 93). Lembrou, ainda, que a formação humana não deve se esgotar no mero consumir idéias, mas em produzi-las e transformá-las na ação/comunicação, posto que "*não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação/reflexão*" (p.92). Assim, os indivíduos deverão atuar sobre o mundo, buscando sua emancipação e, então, formando-se como cidadãos.

Preferiu o documento, no entanto, entender a formação da cidadania circunscrita à aprendizagem de conteúdos básicos da educação elementar ou ao acesso aos "*conhecimentos socialmente relevantes*". Esta deve ser, pelo que entende o documento, a forma de desenvolver as "*capacidades que assegurem uma formação digna para todos os cidadãos.*" Assim, mantém-se a ênfase em conteúdos sistematizados por um determinado grupo social e presos na grade curricular das disciplinas escolares.

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO

Observa-se nos PCNs a ênfase na homogeneidade e na busca de capacidades que sejam comuns a todos os cidadãos, indicadas como referência para os investimentos do Estado ou, como assinala o documento: *"É papel do estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social"* (p.27). As bases comuns são apontadas, então, como as essenciais para minimizar as diferenças de oportunidades educacionais. O que se pode perceber, então, é uma prioridade no olhar a homogeneidade e que, numa perspectiva ingênua, o documento pensa ser possível dirimir as diferenças de oportunidades pela implantação de um currículo nacional.

Além disto, como trata no mesmo plano de diversidades culturais e diferenças individuais - de acordo com o viés psicológico do texto - fica dúbio como os PCNs irão respeitar a diversidade e promover a homogeneidade de conteúdos. O que se pode verificar, por exemplo, quando afirma que *"os critérios de avaliação ... (são definidos) considerando os objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social"*(p.58). Os objetivos e conteúdos estão propostos para uma área ou ciclo de aprendizagem, condizente com uma determinada faixa etária. Assim, faz subsumir a diversidade cultural nas diferenças individuais. Estas sim são tratadas de forma mais operacional, indicando etapas, processos, ciclos de aprendizagem que estejam de

acordo com as condições pessoais do aluno, como sujeito psicológico.

De outra forma, fala de uma genérica atenção à diversidade, que fica incluída em uma série de outras indicações no tópico referente às orientações didáticas. Cabe a pergunta: a que diversidade se refere o texto? Tendo em vista as atividades, o espaço, o tempo e o material didático, que diversidade é esta que o professor deve dar sua atenção? É possível mais uma vez se pensar que o foco são as “*diferenças individuais*” quanto ao aprendizado dos conteúdos escolares.

Mas o documento volta a falar da atenção à diversidade na p.63, em que abre um tópico com este título. Nele indica que toda ação educativa deve considerar a diversidade dos alunos, posto que, segundo informa, isto interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, estabelece vários “pontos de vista” genéricos com relação à diversidade: o geográfico, o social, o cultural, o econômico. Dá, no entanto, um destaque maior ao que distingue como a natureza, origem e alcance das diferenças individuais: “*atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas*” (p.63). Com relação a este ponto de vista (psicológico) discorre mais detalhadamente. Fala, então, em garantir um equilíbrio entre a diversidade dos alunos e o cumprimento do currículo, e para tal volta a indicar que é importante estabelecer medidas que atendam às necessidades individuais: “*a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações*” (p.63).

Na conclusão deste tópico indica, ainda, que a “atenção à diversidade” tem também o propósito de evitar ou diminuir a evasão

escolar daqueles alunos com capacidades, interesses ou motivações distintos da maioria. Aí novamente está a linguagem se pautando pelo viés psicológico.

Em suma, a focalização dos aspectos individuais é sem dúvida uma constante quando se trata da diversidade nos PCNs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, para que um currículo nacional? Por que tanto dispêndio de energias e recursos? Anderson (1995) fala que esta idéia está associada à política neoliberal que tem como objetivo treinar trabalhadores de acordo com padrões requeridos pelo mercado. Além disso, serve como uma base para direcionar o financiamento da educação escolar, provendo subsídios para a redistribuição de fundos que estão sendo reduzidos dia após dia.

Num país das dimensões do Brasil, ao qual se acrescentem as diferenças regionais (sócio-econômicas e culturais) e o pluralismo de tendências na prática pedagógica, é difícil pensar em concretizar essa homogeneidade de conteúdos e ingênuo acreditar que isso vá minimizar diferenças de oportunidades educacionais. Por outro lado, o espaço para a diversidade parece ter ficado só nas intenções do texto, posto que, em nenhum momento se pôde distinguir algo que concretamente fizesse perceber medidas que encaminhassem ações pedagógicas neste sentido.

Assim, é mais fácil pensar que o interesse por reformas curriculares esteja mais afeto à necessidade de legitimação das mudanças que o atual governo pretende efetuar, no sentido de facilitar a abertura da economia à globalização do mercado mundial e adaptar a política aos ditames do neoliberalismo (Popkewitz, 1991).

Afora isto, ter PCNs não garante necessariamente a qualidade do ensino/aprendizagem, tendo em vista que esta não se prende apenas às condições internas da escola.

Vale indagar, ainda, como a cidadania vai se concretizar como prática escolar se contida em conteúdos pré-estabelecidos?

Em suma, os PCNs estão coerentes com esta forma estranha de discurso neoliberal, que supõe uma única via para o desenvolvimento econômico e social e um pensamento único. Neste contexto, as diversidades são reduzidas a uma atitude ou estado de espírito, quando se pensa em subjetividades, discordâncias textuais, no caso da academia, ou a busca retórica da igualdade, no campo político, desviando o olhar do legado de injustiças sociais produzidas em espaços conservadores e hegemônicos, que não pretendem problematizar a questão da diferença e da diversidade (McLaren, 1995). O documento trata, então, de uma cidadania já definida e constituída. Ao contrário, cabe concebê-la como constructo pluralizado e hibridizado, em constante construção/recriação no interior de uma sociedade que abriga a diversidade de sujeitos sociais. Enfim, uma cidadania que se abre a uma solidariedade construída no acolhimento e na convivência com os antagonismos, incertezas e diferentes regimes de significação e verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In E. Sader e P. Gentili **Pós-liberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. New York: Routledge/ Kegan Paul, 1996.

- BENEVIDES, M.V. Educação para a cidadania e em direitos humanos, In.: **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Águas de Lindóia, 1998. p. 165-177. vol. 1/1
- BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre, Globo, 1972.
- COLL, C. **Psicologia y curriculum**. Barcelona: Paidós, 1989.
- FRANKLIN, B. **Buiding american community: The school curriculum and the search of control**. Philadelphia: Falmer, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GARCIA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1995.
- KLIEBARD, H. Bureaucracy and curriculum theory. In W. Pinar (Ed.) **Curriculum theorizing: The reconceptualists**. Berkeley: Mc Cutchan, 1975.
- LA CAPRA, D. Rethinking intellectual history and readings texts. In D. La Capra e S.L. Kaplan (Ed.) **Modern european intellectual history: reappraisals and new perspectives**. Ithaca: Cornell University, 1987.
- MCLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era**. London/ New York: Routledge, 1995.

MOREIRA, A. F. A psicologia e o resto. *Cadernos de Pesquisa*, S.Paulo, 100: 93-107, 1977.

POPKEWITZ, T. **A political sociology of educational reform: Power knowledge in teaching, teacher education and research.** New York: Teachers College, 1991.

PINAR, W.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY; TAUBMAN, P. M. **Understanding curriculum.** New York. Peter Lang. 1995.

SPOURS, K. e YOUNG, M. **Beyond vocalism: a new perspective on the relationship between work and education.** London: Centre of Vocational Studies, University of London, 1988.

NOTA

¹ Professoras da Faculdade de Educação/UERJ.

A AEMEC E AS LUTAS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO SERIDÓ (1979-1989)

Alessandro Augusto de Azevêdo¹

RESUMO

O surgimento do movimento dos professores estaduais, em Caicó, no final dos anos 70 e início dos anos 80. O significado do surgimento da AEMEC (Associação dos Educadores do Magistério Estadual de Caicó) para as lutas dos trabalhadores em educação no município e na região do Seridó e os seus efeitos na percepção dos próprios professores acerca de sua condição de professor. As formas e as condições de articulação e as pressões políticas sofridas pela categoria, no universo específico de um município do interior do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: professores; movimento sindical; Caicó.

ABSTRACT

The happening of the public school teachers movement, in the late 70's and

early 80's, in Caicó/RN. The meaning of the AEMEC (Association of State Public Schools Teachers) for the teaching workers movement inside Caicó and throughout the Seridó area. Its effects as a conscious movement for teachers' awareness of themselves. The study emphasizes the true existing conditions for articulated actions and the political pressures teachers were submitted to in an specific inland county in the northeastern state of Rio Grande do Norte/Brazil.

Key-words: teachers; labor union movement; Caicó.

INTRODUÇÃO

A passagem dos anos 70 à década de 80, no Brasil, foi marcada por uma intensa atividade de rearticulação da sociedade civil e mobilização social, voltadas à crítica da natureza autoritária do regime militar implantado em 1964 e à defesa da instituição de mecanismos democráticos de regulação das relações entre Estado e sociedade civil.

Na protagonização dessas mobilizações e no seio do processo de reterritorialização da política por elas ensejadas, emergiram um conjunto de atores e experiências com significativa repercussão junto às classes subalternas, embalados na construção de uma trama

representativa do "direito a ter direitos" (Lefort, 1987) que significou, na verdade, uma apreensão diferenciada e mais ampla da noção de cidadania,

"cujo significado e importância estão longe de se esgotar no seu resultado enquanto aquisição formal-legal de um conjunto de direitos. Ela se constituiu também enquanto uma proposta de sociabilidade. Novas formas de sociabilidade, um desenho mais igualitário das relações sociais em todos os seus níveis, e não apenas a incorporação ao sistema político no seu sentido estrito." (Dagnino, 1994, p. 108)

Um desses atores foi o movimento dos metalúrgicos do ABCD paulista, que entre 1978 e 1983, especialmente, produziu grandes mobilizações, pondo em xeque, simultaneamente, a política de achatamento salarial do regime e a perspectiva de controle e tutela dos sindicatos pelo Estado, presente na legislação sindical então em vigor.

Projetava-se, assim, uma profunda mudança no cenário das lutas dos trabalhadores e no movimento sindical brasileiro. Ganhava visibilidade um conjunto de atores e experiências, chamadas de "novo sindicalismo", que propugnavam a construção de um novo modelo sindical e a disseminação de práticas sindicais, atravessadas por uma perspectiva que valorizava a autonomia dos sindicatos frente o Estado, a ação direta e uma visceral aproximação entre as direções sindicais e suas bases de representação. Conquanto estejamos enfatizando o movimento sindical, não perdemos de vista que o *ethos* que cimentava estes atores e experiências expressa-se em outros movimentos não

relacionados ao mundo do trabalho, o que nos leva a identificar entre ambos um liame, um *campo ético-político*, como indica Doimo (1995), permeado por uma nova proposta de participação, a participação *movimentalista*, fundado numa lógica consensual-solidarística.

Esse processo de reaquecimento das lutas sociais e de constituição de espaços coletivos potenciadores de uma ampla participação e inserção política das classes subalternas, que eclodiu no eixo Centro-Sul do país, repercutiu também no Rio Grande do Norte, ainda que com suas especificidades e menos expressividade. Do conjunto de movimentos que surgem no Rio Grande do Norte, sem dúvida, o movimento dos professores da rede estadual de ensino público ocupa um lugar de destaque, pois

"inegavelmente eles se constituíram, no decorrer dos anos 80, numa das categorias profissionais mais mobilizadas do Estado. Desde 1979, ano em que realizam a primeira greve no Estado no pós-64, os professores irão realizar, até o final da década de 80, inúmeros outros movimentos paredistas e, em alguns momentos, ocupar um lugar central nas lutas sociais e políticas do Estado." (Lopes Júnior, 1992, p. 2)

No interior do Estado, especificamente na região do Seridó, este movimento é liderado pela AEMEC (Associação dos Educadores do Magistério Estadual de Caicó), entidade fundada em 1981, em meio a uma paralisação das atividades da categoria, que embora trazendo em sua sigla uma vinculação ao município de Caicó, na prática, passou a representar todos os professores estaduais da região.

1. O PALCO E OS ACONTECIMENTOS QUE ANTECEDEM O SURGIMENTO DA AEMEC

O surgimento da AEMEC situa-se no contexto de reacquecimento das lutas sociais e recomposição da cena político-institucional que se desenrola-se no Rio Grande do Norte e no Brasil, no final dos anos 70 e início dos anos 80, num processo de intensa disputa em torno dos rumos da transição "lenta e gradual", tanto entre os integrantes do bloco do poder, quanto entre os setores da oposição ao regime militar.

Como elemento impulsionador e, ao mesmo tempo tensionador desse processo, no seio da sociedade civil, florescia uma série de movimentos sociais e movimentos grevistas de categorias profissionais específicas, como metalúrgicos, petroleiros, bancários e professores, tanto universitários, como do ensino básico.

No Rio Grande do Norte, um dos efeitos do processo de acomodação política, propiciado pela "transição", foi a formação da chamada "Paz Pública", um acordo entre os dois principais grupos políticos dominantes – os "Alves" e os "Maia" – com vistas às eleições parlamentares e a escolha do novo governador, no final de 1978.

Assim, paralelo ao início do mandato do governador Lavoisier Maia (fruto da "Paz Pública"), eclodem no RN os primeiros movimentos grevistas pós-64: são cobradores e motoristas de transportes coletivos urbanos, em Natal; os canavieiros, que se integram numa greve de proporções regionais (Nordeste); e os professores da rede de ensino público estadual.

Em seu trabalho, Lopes Júnior (1992, p. 77) capta que esta greve de 1979 teve um caráter emblemático:

"nas entrevistas realizadas com professores que participam do movimento dos professores desde o início, fica evidenciado a representação e a memória dessa greve como momento fundante de uma nova fase da vida sindical e política dos professores do RN. Para a maioria dos entrevistados aquela teria sido a melhor greve e a 'mais bonita' já feita pela categoria."

O movimento teve início sem o apoio da APRN, mas gradativamente foi ganhando o apoio da categoria, obrigando uma aproximação entre a diretoria da entidade e o comando do movimento. Assim, em 07 de abril realizou-se a primeira assembléia do movimento, contando com aproximadamente 1.000 professores. Diante da postura do governador em desconhecer o movimento, os professores, em assembléia no dia 10 de maio, decidem entrar em greve.

As entrevistas realizadas com as lideranças da AEMEC dão conta de uma participação limitada dos professores de Caicó nessa primeira greve, devido, principalmente, à direção da APS (Associação dos Professores do Seridó)², entidade que naquele momento representava o magistério caicoense:

"na época da APS, nunca a gente teve participação de greve, porque o próprio presidente, a própria diretoria, era cúmplice do governo e ele não admitia por hipótese nenhuma, nem discutir. Inclusive ele tinha acesso aos meios de comunicação, ia para o rádio e ameaçava que aquele que entrasse em greve seria punido..."³

A greve de 1979 teve uma importância histórica para a categoria. Lopes Júnior (1992, p. 100) indica que

"do ponto de vista da luta sindical, ela pode ser vista como o momento inaugural de uma prática que se dirige no sentido sindical e que tem como marca maior a democracia nas formas de organização e de encaminhamento do movimento. [...] as experiências nela partilhadas terão um desdobramento no movimento a partir daí. Do ponto de vista político, ela pode ser vista como a reconquista, pelos educadores, do direito de se fazer ouvir em suas reivindicações e de expressar sua vontade coletiva."

A greve de 1979 teve como uma de suas conseqüências a formação, pelas lideranças grevistas radicadas em Natal, de uma chapa à disputa da direção da APRN. Em Caicó, um conjunto de professores que apoiou o movimento decidiu participar do processo de escolha da nova diretoria da APS: *"a gente começou a trabalhar, tentando influenciar, penetrar dentro da APC. (sic) [...] Com muita dificuldade...Que era fechado mesmo, a gente não entrava com facilidade não..."*⁴

A aposta nessas eleições – que se desenrolaram em 1980 – traduziu uma última tentativa, de um grupo de lideranças, em introduzir na APS uma perspectiva sindical-reivindicatória, dado o caráter assistencialista que a marcava, conforme se evidencia nos depoimentos colhidos:

*"a APS [...] era mais...um órgão de assistência ao profissional da educação, era mais de assistência à velhice, era uma casa de repouso [...] para o professor. Ela tinha totalmente uma linha assistencialista, [...] não tinha essa linha política de transformação, de mudança, que hoje a gente tem no movimento dos professores, a nível de sindicato."*⁵

Essa centralidade no aspecto assistencial tinha como contrapartida a omissão no aspecto político-sindical que, naquele momento, aparecia como necessário para um segmento importante da categoria. Um dos entrevistados indica, de maneira clara, ter sido esta a contradição detonadora do movimento que veio criar a AEMEC:

*"a Associação dos Professores de Caicó (sic) tinha um lugar, uma pousada para os professores, mas por outro lado [...] não tinha representatividade, não tinha reivindicação com ele. Era só isso: espaço físico. [...] Mas a gente começou a pensar, a ver novos caminhos: qualificação, professor...é...mais professores...e também...salário, né? [...] e eles sabiam...esse assunto era levado [...] algumas vezes... 'Então tá certo, vamos providenciar', só que 'vamos providenciar' e reticências...e ali não saía dali, do papel. O papel não era nem encaminhado. Porque se nós tínhamos uma entidade juridicamente personalizada a gente teria que fazer reivindicação por intermédio dela, mas já que...então, esperou quase um ano [...]. Como não teve nada, então a gente começou a dizer...a gente precisa...surge um movimento...de dissidência..."*⁶

Desenhava-se portanto naquele momento um processo de redefinição do papel que se atribuía a uma entidade de representação da categoria. O estatuto de sua representatividade e/ou legitimidade, aos olhos de algumas lideranças dos professores, não partia das ações assistenciais que desenvolvia, mas de sua capacidade de defender e reivindicar direitos em prol da categoria. Como nos informa uma outra liderança da AEMEC,

"num determinado momento que a gente montou aqui uma greve, o representante da APS fez um pronunciamento público: se Caicó entrasse em greve, seria punido, viria aquela série de punições. Então a gente começou a pensar que naquilo não estava havendo coerência daquela diretoria com o movimento. A partir daí, a gente tomou a iniciativa de criar uma outra associação e essa outra associação foi fruto dessa insatisfação da APS."

A crítica incidia, ainda, sobre outras questões: a estreita vinculação político-partidária que a direção da APS externava ter para com o grupo político hegemônico no Estado; e o seu conseqüente caráter "fechado", no sentido de que a diretoria da entidade cultuava uma prática na qual as decisões eram tomadas sem que se abrisse um processo de discussão coletiva com o conjunto dos associados.

Em relação à condução partidarizada da APS, segundo um dos entrevistados,

"já havia esse movimento que a APC (sic) estava nas mãos de uma pessoa que estava fazendo alguma coisa, mas só que era um movimento...ao invés de ser

um movimento de solidificação da classe, era um movimento muito mais de políticos, em benefício próprio, esse era o pensamento de muitas pessoas...”⁸

Outro entrevistado nos fornece mais informações:

[O] presidente da APS [...] era [...] Ivanildo Albuquerque e o vice era [...] José Geraldo – chamavam de ‘Peninha’, que eram assessores do prefeito naquela época, Dr. Iramí. Então eles [...] tinham casas, tinham funcionários do Estado, tinham tudo, instalações, com camas, beliches, [...] eles tinham tudo isso, com funcionários do Estado que vinham lá para fazer limpeza, prestar serviços, dar expediente.”⁹

Segundo os entrevistados, o fato que detonou a carga de insatisfação que resultou na fundação da AEMEC, foi a tentativa da então diretoria da APS em prorrogar o próprio mandato, alterando os estatutos da entidade, numa assembléia pouco divulgada, sem uma discussão prévia mais ampla com o conjunto dos associados.

“Um dia a gente estava dando aula e [...] soube de uma notícia: ‘vai haver uma reunião no Fórum, com todas as pessoas da base da APC (sic). Então, eu, Edna, um grupo lá da EECCAM [Escola Estadual Calpúrnica Caldas de Amorim], ‘sabe de uma coisa: nós vamos parar as aulas e vamos para o Fórum’, e a gente fez isso, sem o diretor [...]. Então a gente parou as aulas e foi para o Fórum. Eu e Joaquim Gaspar [...], a gente

começou a telefonar, mas o grupo mesmo forte que participou foi o da EECCAM. Quando nós chegamos lá ficamos sentados. [...] [Para] Ivanildo Albuquerque, presidente, Cícero Gomes, Peninha e o grupo que fazia parte [da direção da APS] – a nossa chegada foi uma tristeza. Quando nós chegamos eles começaram a assembléia e uma das questões era prorrogar o mandato da APC. Era de quatro anos para prorrogar para oito anos, disse 'Eu estou aqui para fazer a prorrogação do mandato da APC em oito anos'. Ora você já pensou? Você passar oito anos? E o que nos mais indignou, foi a maneira como foi a votação, e não abriu diálogo, nem nada. Disse o que queria, explicou o objetivo, e disse 'Quem for a favor fique do mesmo jeito, não levantava a mão, nem nada'. Então se você estava sentada ficava sentada. Então, eu levantei e protestei, que aquilo ali não era uma maneira, não só eu, mas o grupo, não era uma maneira de ficar. Então ele foi bem autoritário: 'Quem estiver de acordo com a prorrogação fique do mesmo jeito'. E isso foi passado. Dali, na mesma tarde nós saímos para a Emissora Rural, começamos a falar e o protesto e tudo, mais ele não teve acordo..."¹⁰

2. A FUNDAÇÃO DA AEMEC

O desacordo estabelecido entre a direção da APS e aqueles professores da rede estadual resultou na articulação, por partes desses últimos, de uma série de reuniões, com o objetivo de fundar uma outra entidade que viesse a representar a categoria.

O momento era propício. Iniciava-se o ano de 1981 e as entidades representativas dos professores, em todos os estados do país articulavam uma paralisação nacional por mais verbas para a educação. Mais uma vez a participação da APS nesse processo foi nula.

Assim, na tarde do dia 25 de março de 1981, em meio a um Dia Nacional de Paralisação dos Professores por Mais Verbas para a Educação, foi realizada uma reunião, nas dependências do "Kabana Clube". Na ata da reunião, vê-se a participação de representantes de 11 escolas da rede estadual e a adesão dos professores de cinco municípios circunvizinhos (Parelhas, Jardim de Piranhas, São João do Sabugí, Timbaúba dos Batistas e Currais Novos). Também na ata um dos participantes da reunião, que mantinha contato com lideranças do movimento dos professores em Natal – professor Joaquim Gaspar – informa que 80% dos professores de Natal, Mossoró e Caicó estavam parados em apoio ao movimento.

No conjunto das análises registradas na ata dessa reunião, percebe-se que os presentes – todos professores da rede estadual – deslegitimavam a representatividade da APS em, pelo menos, três questões:

- a) a conduta antidemocrática por parte da diretoria;
- b) o alheamento da mesma em relação às lutas e mobilizações que, tanto no estado como em todo o país, os professores estavam travando naquele momento; e
- c) o estabelecimento de relações diferenciadas, do núcleo dirigente da APS, para com os professores da rede municipal e os professores da rede estadual de ensino.

Tentaremos a seguir demonstrar, de maneira inicial, como se constituíam as representações daqueles professores da rede estadual sobre cada aspecto apresentado no parágrafo anterior:

a) A ata revela que, segundo os professores ali presentes, parte da diretoria da APS não sabia da realização da reunião que aprovaria a mudança dos estatutos e a prorrogação do mandato da diretoria que atuava. Aos olhos daquele grupo de professores, aquela situação denotava o aprisionamento da entidade nas mãos de um pequeno grupo que se utilizava de um recurso perverso – a não divulgação de informações relevantes a seus pares e a não realização de eleições – a fim de forjarem sua permanência no controle da entidade. Tal comportamento se contrapunha à ética *consensual-solidarística* (Doimo, 1995) que, ao que parece, já cimentava as relações entre aqueles professores que intentavam fundar uma nova entidade.

b) O alheamento da entidade para com as lutas e mobilizações nacionais e estaduais que os professores empreendiam punha em xeque não apenas a condição e a representação de dirigente da categoria, mas a própria representação acerca do tipo de entidade que se pretendia como porta-voz dos anseios do magistério. Isto fica bem claro no depoimento de uma das lideranças da AEMEC:

"Nós tivemos essa preocupação de ser essa entidade que buscasse o respeito ao direito dos profissionais. Para você ter uma idéia, havia um amordaçamento na categoria dos professores, que ninguém falava, era todo mundo dizendo amém, recebendo tudo o que vinha, aqueles pacotes enlatados e nós não tínhamos nenhuma oportunidade de discutir aquela situação em que a gente tava mergulhado. Então quando ela surgiu já foi com esse intuito bem forte, bem patente, de reivindicar, de buscar respeito à nossa cidadania, inclusive uma das grandes lutas nossas, que a gente empreendeu [...] durante a nossa gestão, foi a volta do concurso público"¹¹.

c) Por fim, os depoimentos colhidos dão conta de que a diretoria da APS não apenas tinha uma política de se relacionar preferencialmente com os professores da rede municipal de ensino como também estimulava essa diferenciação.

Se era verdade que a maioria dos sócios da APS eram do magistério municipal, era também verdade que essa situação projetava os elementos que caracterizavam a APS como entidade comprometida muito mais com o grupo hegemônico na esfera político-institucional local. O fato de seus dirigentes serem assessores do então prefeito e a própria entidade dispor de uma infra-estrutura montada com a ajuda da Prefeitura e do Governo do Estado, já indicavam a existência de uma relação de estreita aproximação entre a entidade e o *status quo* político.

Mas outros mecanismos sustentavam essa relação. Mecanismos inscritos na própria sistemática de admissão de pessoal para o serviço público. A contratação de professores da rede municipal (como de qualquer servidor público), não dependia de um concurso público, mas do grau maior ou menor de fidelidade do grupo político dominante, por parte do candidato ao emprego no serviço público. Com isso se criava uma rede de lealdade ligando o sócio da APS, o presidente da entidade e os grupos políticos dominantes, o que constringia qualquer possibilidade de independência por parte da entidade. Entre os professores da rede estadual essas relações de lealdade embora existissem, eram, em grande parte, bastante tênues.

Além disso, a experiência da greve em 1979 e as informações de que em todo o país os professores das redes estaduais travavam uma intensa luta de defesa e ampliação de direitos contra os seus respectivos governadores fomentava um espírito de luta e combatividade que não encontravam eco junto ao professorado da rede municipal.

Assim, na tarde quente de 25 de março de 1981, Dia Nacional de Paralisação por mais Verbas, 54 professores participantes do movimento decidiram fundar a Associação dos Educadores do Magistério Estadual de Caicó. Sua diretoria provisória ficou assim constituída:

Presidente: João Batista de Brito

Vice-presidente: Arlete da Silva

Secretária: Margarida da Silva

Tesoureiro: Francisca Luzia do Nascimento

Conselho Fiscal: Otoni Cavalcanti, Joaquim Gaspar Filho, Sebastiana Benjamim, Leda Silva, Osman Araújo, Basílio Pereira de Araújo, Jurandy Dantas de Medeiros, Francisco Maria dos Santos, Maria Salézia Moraes, Maria de Lourdes Dantas.

3. ORGANIZAÇÃO E LUTA

O processo que se seguiu, de organização da entidade, foi bastante penoso: ao mesmo tempo que precisava se organizar internamente, a AEMEC sentia a necessidade de se afirmar perante o professorado como alternativa de representação à APS e ainda organizar a categoria para os embates que, com certeza, se vislumbravam frente ao Governo do Estado.

Em Natal, as eleições para a direção da APRN, em 1979, haviam sido vencidas pela chapa apoiada pela diretoria. Tinha como presidente o professor Manoel Lucena. Segundo Lopes Júnior (1992, p. 104),

"apesar de eleito com o apoio da diretoria que havia se colocado contra a greve no início do ano e de ter derrotado a chapa do movimento, pouco a pouco,

Lucena vai se desvincilhando do conjunto da diretoria e assumindo uma postura crítica, o que o faz conquistar o apoio de parte da oposição, especialmente daquelas pessoas que haviam encaminhado a greve de 1979.”

Nesse primeiro momento, a relação da AEMEC com essa diretoria da APRN seria permeada de instabilidade, não apenas porque a APS ainda, formalmente, era a referência de representação dos professores da região, mas também porque no interior da direção da APRN existiam setores que, por se afinarem politicamente com a direção da APS, trabalhavam no sentido da deslegitimação da AEMEC como interlocutora.

Apesar disso, o direcionamento dado por Manoel Lucena na APRN, colocando-a mais sintonizada com as mobilizações e lutas que a nível nacional se desenhavam, fez com que as relações da APRN se voltassem com mais frequência em direção a AEMEC – mais receptiva a essa orientação – do que a APS. O reconhecimento da AEMEC como interlocutora se deu ainda em 1981, com a criação de uma Comissão de Apoio às entidades APS e AEMEC, muito embora o que estava embutido na proposta da APRN era que se constituísse uma nova entidade de caráter regional que superasse a dicotomia da existência de duas entidades com o mesmo caráter.¹²

Um outro elemento que impeliu esse reconhecimento foi a própria mobilização que os dirigentes da AEMEC realizaram no sentido de que os professores da rede estadual se desfiliassem da APS e passassem a figurar como sócios da AEMEC. Pelo fato de existir um convênio entre a APS e a APRN, a primeira foi obrigada a enviar, quase que semanalmente, ofícios à segunda informando do desligamento de sócios. Sócios que passariam a constar do quadro da AEMEC.

A entidade ainda se depararia com dificuldades em relação à montagem da infra-estrutura necessária às mobilizações da categoria, problema que foi se resolvendo na base da solidariedade e do desprendimento individuais e coletivo de algumas lideranças e associados:

*"a gente começou a ter um mínimo de organização, mas ainda sem sede. E o meu carro, na época eu possuía um carro, Fusca, meu carro passou a ser a sede da AEMEC. Eu andava com essas pastas dentro do carro, por onde a gente andava era fazendo articulação para a gente conseguir sócio para nossa entidade."*¹³

Essas dificuldades reapareciam com maior intensidade quando era necessário reunir a categoria em assembléias. Na impossibilidade de se utilizar as escolas e outros prédios públicos – dado à oposição ao movimento, por parte dos poderes públicos – as lideranças recorriam a outras alternativas:

*"a gente se reunia no Kabana [clube de festas, onde ocorreu a reunião de fundação da AEMEC], na praça Dr. José Augusto, no Buraco do Way [bar localizado no centro da cidade]. No Buraco do Way, quando nós íamos nos reunir lá, todo mundo levava um trocadinho para comprar um refrigerante, falava com Way e o acordo era um refrigerante."*¹⁴

A AEMEC, portanto, nesses primeiros momentos se estruturava, a si mesma e ao movimento como um todo, a partir de um *ethos* que combinava a conquista da solidariedade externa, de estruturas de apoio “fora” do movimento¹⁵, e uma rede interna, formada pelos próprios associados, como aconteceu ao longo da greve de 1981, a primeira em que a AEMEC se envolveu.

“Os professores que tinham algum transporte,[...] colocavam à disposição e a gente atingia todos os municípios, assim, dentro de poucos dias. A gente tinha professores que se deslocavam para Jardim de Piranhas, faziam o setor de São Fernando, Serra Negra, Jardim de Piranhas. Outros iam para Jucurutu. Outros iam para o lado de Equador, Santana, Parelhas. E assim a gente cobria toda a região. Isso sem nenhum retorno financeiro, era um desprendimento, era uma forma de contribuir com a estruturação e o crescimento...”¹⁶

Essa greve é marcante para a categoria, pelo caráter de enfrentamento que adquire, decorrente, especialmente, das pressões políticas que se abateram sobre o movimento, em suas mais variadas formas, conforme se depreende dos depoimentos:

“Então 81, digamos assim, é a explosão do movimento[...]. Há uma greve que a polícia vai para a frente do colégio e entra no CEJA [Centro Educacional José Augusto, escola estadual de 1º e 2º grau], e essa greve é realizada [...]. Ela foi muito importante porque criou aquele fato. E os políticos, os políticos do sistema, que são desfavoráveis à greve...chamam de “terrorista” os professores...é um escândalo...”¹⁷

"Por exemplo, o vereador chamado fulano de tal, o marido da professora, ameaçava se ela fosse pra greve, ela poderia ser demitida e ele não teria de que sobreviver. O político da região, ele chamava, dava uns puxões de orelha naqueles apadrinhados, [...] afilhados, dizendo que eles não fossem, que aquilo não era coisa boa, que ele estava se desviando do caminho profissional, enquanto educador, [...] Aqueles chefetes políticos [diziam que iriam] interferir pra que aquele profissional fosse demitido do Estado e o que o governo deveria fazer era 'meter o chicote' (eles usavam muito essa expressão de 'meter o chicote') e havia ameaças de transferências... Eu fui ameaçada várias vezes que ia parar em Pau dos Ferros, eu não era demitida porque eu era concursada, mas que ia ser transferida para Pau dos Ferros, para os lugares mais longínquos possíveis de nossa região, dentro do próprio Estado."¹⁸

"Os políticos de Caicó ligados ao sistema, no caso, do governador Lavoisier Maia... Muitas pessoas receberam ligações [telefônicas]... quando não ligavam para casa do filho ou da filha do professor, era para o pai, para a mãe, para um tio, dizendo: 'Olha, se fulano continuar, diga a ele que deixe de ser criança. Não fique nesse movimento de comunista, subversivo. Não vai dar certo, ele vai ser demitido...' [...] Então era essa pressão. E chamavam os cabos eleitorais... A gente sabe [...] que eles eram chamados para saber, [...] se infiltravam lá para saber, iam para saber quem estava dando aula, quem não estava, quem estava conduzindo faixas, fotógrafo para fotografar..."¹⁹

Nestas falas pode ser percebido a dimensão ganha pelo movimento, pela multiplicidade de pressões que se abateram sobre o mesmo, inclusive na dimensão específica que as ameaças assumiram num universo como o de uma pequena cidade do interior.

Aqui chama atenção menos a presença da polícia defronte uma escola, do que as pressões exercidas através dos canais de relacionamento familiar e/ou pessoal, numa evidente indistinção entre a esfera pública e a esfera privada, por parte das lideranças políticas locais.

Na medida em que o fundamento de admissão no serviço público, salvo raras exceções, nesse momento histórico, ainda eram as relações de clientelismo, amizade pessoal e/ou afinidade política, a entrada e/ou apoio à greve, por parte dos servidores públicos não concursados, significava a quebra desse laço de lealdade para com determinadas lideranças políticas da região.

Aliás, essas ameaças tinham uma forte carga de dramaticidade. Por um lado, pela proximidade (física) inevitável que uma pequena cidade do interior proporcionava (e ainda proporciona) entre aqueles professores em greve e as estruturas das lideranças políticas desafiadas em sua autoridade. Por outro, pelo fato de que em muitas dessas cidades do interior potiguar era (e em alguma medida ainda é) o serviço público (com todos os seus mecanismos clientelistas de admissão) que concentrava a mão-de-obra local, garantindo, assim, os rendimentos financeiros da maioria da população, em face da primária estrutura de reprodução e circulação de capital.

Assim, nessas primeiras experiências mobilizatórias dos professores de Caicó e do Seridó, as ameaças do poder público não chegavam somente através das notas, entrevistas e matérias de jornal, rádio e televisão, mas também por intermédio de redes de contato

interpessoal e interfamiliar, da mais natural sociabilidade, estruturantes das lealdades necessárias ao exercício do poder pelos tradicionais grupos políticos locais.

4. TEMPOS DE CONSOLIDAÇÃO E CONFLITOS RADICALIZADOS

Entre 1981 e 1985, a AEMEC se firmou como representante, de fato e de direito, do professorado da rede estadual, esvaziando totalmente a APS. Nesse período, várias foram as paralisações e dias de luta e mobilização, articuladas em todo o Estado, em conjunto com a APRN, APM (Associação dos Professores de Mossoró), e outras entidades representativas dos chamados "especialistas" (orientadores educacionais e supervisores pedagógicos).

Os depoimentos colhidos indicam que apesar da autonomia que a AEMEC tinha como entidade representativa do magistério público da rede estadual de ensino, do Seridó, o encaminhamento das lutas e greves dependia das decisões tomadas pelas assembleias da APRN, na medida em que os professores de Natal tinham um peso político significativo.

Essa articulação entre as duas entidades passou a ter um caráter cada vez mais sistemático no momento em que o grupo "Mutirão" (composto por professores que desde 1979 faziam oposição às consecutivas diretorias da APRN e lideravam, de fato, as paralisações ocorridas na época). Com a vitória desse grupo, nas eleições havidas em 1985, o trânsito entre a APRN e a AEMEC tornava-se mais freqüente e, conseqüentemente, as lutas e mobilizações da categoria eram conduzidas mais facilmente. Isto porque ambas as diretorias compartilhavam da mesma perspectiva sindical-reivindicatória.

A partir daí, a trajetória da AEMEC se confunde com a própria trajetória do movimento como um todo, sob a direção da APRN, estudado, em vários aspectos, no trabalho de Lopes Júnior (1992).

A entidade atua de maneira decisiva na sustentação da greve de 1985 e, especialmente, nas greves de 1986 e 1987. Na primeira, as entidades do magistério lutam pela reposição de perdas salariais decorrentes do aumento da inflação; em 1986, organizam-se na defesa do acordo salarial feito com o governo, no ano anterior, e pela participação da categoria na reelaboração do Estatuto do Magistério. Em 1987, numa greve heróica, a categoria luta para manter direitos conquistados no Estatuto do Magistério, inclusive as eleições diretas para diretor.

Os anos de 1986, 1987 e 1988, especialmente, foram ricos e conflituosos. Quase todas as assembleias promovidas pela AEMEC, nesse período, são prestigiadas, em média, por 200 professores, considerado um número altíssimo pelas lideranças da época.

É um período de radicalização da relação entre o governo estadual e a categoria. Como bem capta Lopes Júnior (1992, p. 128), as greves e mobilizações ocorrem

"num clima de grande indignação da categoria com o governador e [são marcadas] pela realização de grandes atos públicos nas principais cidades do Estado. [...] Os professores jogam toda a sua força nas mobilizações de ruas e na tentativa de desgaste do governador e este parte para a ofensiva, inicialmente, tentando imputar a greve a uma 'minoría radical e descomprometida com a educação' e, em seguida, com as ameaças de punições e demissões para os grevistas."

Esse clima de radicalização esteve presente na única crise séria vivida pela entidade, em 1987. Em meio ao embate com o governo Geraldo Melo, na defesa das eleições diretas para diretor, o movimento dos professores se deparou com uma situação inesperada: o próprio presidente da AEMEC na época encontrava-se cotado para ser indicado diretor de uma escola em São João do Sabugí, onde nasceu e tinha laços políticos com o PMDB.

Nas assembléias da categoria foi levantada não apenas a sua situação, mas de outros militantes que apoiavam o movimento e que eram detentores de cargos de confiança do governo estadual. Ao final das discussões a categoria decidiu que os militantes que tivessem ocupando cargos de confiança no governo e fossem diretores da entidade ou estivessem no comando da greve, deveriam optar entre um ou outro cargo, não sendo possível, segundo o entendimento dominante a permanência simultânea das duas funções.

Como se tratava de uma greve permeada por um clima pesado, de conflitos e ameaças, foi inevitável que as assembléias onde tais questões foram discutidas, também fossem marcadas por radicalizações entre aqueles que defendiam a incompatibilidade de que algumas lideranças fossem, ao mesmo tempo, "de confiança" da categoria e do governo; e os que defendiam o oposto. O desfecho dessa questão se deu pela renúncia do presidente, do vice e de alguns membros do conselho fiscal.

Entre vitórias e derrotas, avanços e recuos, o saldo mais evidente dessas mobilizações, do ponto de vista da organização da categoria, foi, sem dúvida, o avanço nas discussões relativas à constituição de uma entidade única para todo o magistério público do Estado.²⁰

A introdução dessa questão se confunde, por um lado, com a discussão sobre a extinção das "associações" e a organização da categoria em sindicatos, permitido pela Constituição promulgada em 1988. Por outro lado, reflete uma discussão da própria categoria, acerca da natureza e da organização do trabalho escolar e sua subdivisão em docência, orientação, supervisão, apoio e direção. Por ocasião do processo de reelaboração do Estatuto do Magistério, em 1986, o posicionamento (vitorioso) dos representantes da categoria estava em não referendar essas diferenciações, reunindo a todos sob a denominação de "trabalhadores em educação". Foi tal posicionamento, inclusive, que motivou a mudança de nome dos Congressos "de professores", realizados pela APRN, para "Congresso dos Educadores".

5. REPRESENTAÇÕES: "SACERDOTE" E "PROFISSIONAL"

Essa nova perspectiva reflete também uma mudança nas representações que a categoria tem de si mesma. A condição de "professor" deixa de ser vista sob o prisma do "sacerdócio" e passa a integrar o imaginário da categoria como uma atividade profissional, pela qual deve ser bem pago e ter boas condições no desempenho do seu trabalho.

Entre os entrevistados percebe-se que essa perspectiva da atividade docente como "sacerdócio" era algo muito forte:

"Caicó gozava de muito conceito na educação da cidade. Vou dar um exemplo: [...] nossos alunos e as pessoas da comunidade de Caicó, todo e qualquer concurso que fazia, sempre o índice de aprovação era imenso, das pessoas de Caicó, que estudavam aqui.

As pessoas saíam [...] daqui de Caicó, saíam para Natal, para fazer 2.º grau, vestibular em Recife, Fortaleza, Campina Grande, passavam sem fazer o cursinho...A ótica que mais prevalecia era a do sacerdócio. Ser professor é ser valorizado, realmente[...]. Você ser cumprimentado na rua: "professor" ou "professora", isso era...até 84, aqui em Caicó, era muito mais importante do que o ganho, realmente. Agora, eu insisto, o ganho era importante, mas não tanto quanto o conceito..."Lá vai o professor, a professora fulana de tal"...O respeito pelo profissional, pela pessoa, pelo profissional-pessoa, aí isso seria o sacerdócio, e não aquelas...leis trabalhistas..."²¹

No movimento dos professores, em Caicó, essa passagem de perspectivas se realiza numa interessante interlocução com a tradição do "sacerdócio" presente no interior da categoria, através da valorização da qualidade profissional que deveria marcar cada professor, principalmente aqueles que estavam à frente do movimento. Isso estava muito claro entre as lideranças do movimento já em seus primeiros anos, conforme se extrai de alguns depoimentos sobre a responsabilidade que cercava aqueles que assumiam a direção da AEMEC naqueles primeiros anos.

"Havia... não era um orgulho, havia uma preocupação de você fazer parte da AEMEC, porque a AEMEC realmente era um movimento que chamava atenção...naquele período[...] você fazia parte da AEMEC, porque você era extremamente responsável,

*...
você trabalhava, você estava no dia a dia, você dava aula, você era um exemplo de um profissional”²²*

“Havia um crédito muito grande na direção... [no] que a gente falava, o grupo, aquele grupo de comando de greve, porque [...] eram professores, professor mesmo de renome, responsável em sala de aula, que dava mesmo. Porque você sabia que um Otoni, um Manu, uma Selma Bulhões estavam ali porque estavam lutando. Então era professor de renome de Caicó, responsável, que dava aula, que assumia, que lutava, ia para o comando de greve. Então havia um crédito muito grande da categoria com relação a AEMEC.”²³

6. ALGUMAS CONCLUSÕES PRELIMINARES

A trajetória da AEMEC mostra que a mesma teve um papel importantíssimo na organização e na inserção dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino básico, do Seridó, nas disputas travadas pela categoria, em todo o Estado, em torno de alguns aspectos essenciais da política educacional implementada pelos últimos governadores, desde 1979 até 1989, quando se extinguiu para dar origem ao SINTE-RN.

Essa importância é tanto maior quando dimensionamos a conjuntura nacional – de reaquecimento das lutas sociais, num momento de crise do regime militar – em que a entidade surge; como também, as condições em que tal processo se desenrolou no interior do Estado, onde ainda sobrevivem elementos culturais e políticos que territorializam a política como extensão do espaço privado de alguns poucos grupos políticos e econômicos tradicionais.

Inclusive, na pesquisa pudemos perceber que a entidade que, antes da AEMEC, assumia a condição de representante do magistério público, expressava, na sua cotidianeidade, essa cultura política de vinculação dos menores espaços políticos públicos às estratégias dos grupos políticos dominantes.

Aqui é preciso resgatar uma questão que apenas marginalmente é tratada em muitos trabalhos sobre movimento sociais. Trata-se da forma como esses movimentos se estruturam e se desenvolvem no contexto de municípios interioranos, onde as relações sociais são marcadas por proximidades onde o público e o privado são ambigüamente demarcados.

Em tais contextos, as pressões dos grupos políticos dominantes sobre atores sociais que ameaçam suas bases de sustentação, são exercidas através de canais mais sutis, que transitam no interior das relações privadas, que complementam e superam a impessoalidade da dimensão repressiva intrínseca ao uso do aparato policial e das normas burocráticas de represália e punição.

Nesse sentido, o surgimento da AEMEC insere-se como uma ruptura também no que se refere ao formato específico das relações políticas estabelecidas entre os grupos políticos tradicionais e o que chamamos genericamente de classes subalternas.

As pressões exercidas contra os professores, nos movimentos grevistas, e a resistência dos mesmos – quando era possível –, demonstra que naquele momento se quebrava a aparente tranqüilidade com que os grupos políticos locais exerciam sua dominação. Deparavam-se, naquele momento, com um outro ator social, dotado de uma relevância social impressa no imaginário da sociedade local o que, ao mesmo tempo, era um motivo a mais para o envolvimento de segmentos importantes da sociedade e da categoria, em suas

mobilizações. Os professores, por seu lado, davam-se conta das mudanças que se processavam no interior da condição mesma do magistério. Percebiam que o *status* de que desfrutavam era um elemento meramente simbólico que começava a ser varrido pela realidade das políticas de compressão salarial do serviço público que os sucessivos governos empreenderiam a partir dali.

Assim, temos no surgimento da AEMEC e conseqüente fortalecimento do movimento dos professores seridoenses, a expressão local de todo um processo mais amplo de mobilização social que marcou o fim dos anos 70 e início dos anos 80, no Brasil. No Seridó, onde a tradição "coronelistas" dá o perfil do tempo histórico, no âmbito da política, o aparecimento dessas experiências mobilizatórias e de organização sindical à margem do controle oficial, é profundamente marcante.

BIBLIOGRAFIA

- BULHÕES, Maria da Graça. *O Movimento do magistério estadual no Rio Grande do Sul (1977-1982)*. Porto Alegre, 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DAGNINO, Evelina. Os Movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____. (Org.) *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOIMO, Ana Maria. *A Vez e a voz do popular*. Movimentos Sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume-Dumará, 1995.

- FASSONI, Laurita Fernandes. *A APEOESP: Oponente ou Proponente? Um estudo sobre a contribuição do Sindicato dos Professores na construção de uma escola pública de Qualidade para a classe trabalhadora*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo.
- LEFORT, Claude. *A Invenção democrática*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LOPES JÚNIOR, Edmilson. *O Movimento de lutas dos professores de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (1979-1989)*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MORTARI, Vera Lúcia. *O Professor - um trabalhador - e a questão da quantidade/qualidade do produto do seu trabalho*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou Professor, sim senhor!* São Paulo: Papyrus, 1996.
- SOUZA, Marilene P. Rabello de. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo.

NOTAS

¹ Professor do Departamento de Estudos Sociais e Educacionais, do Centro de Ensino Superior do Seridó. É Mestre em Ciências Sociais - UFRN. Já publicou, na **Revista do CERES**, o artigo "Do Campo à cidade: a dinâmica da composição social do Partido dos Trabalhadores, no Rio Grande do Norte (1979-1990)".

² A APS foi criada em 1972 como APC (Associação dos Professores de Caicó), congregando, de forma majoritária, os professores da rede municipal de ensino. Com o passar dos anos, incorporou, também, como sócios, os professores da rede estadual e professores de outros municípios vizinhos. Com essa nova realidade a entidade passou a denominar-se APS, muito embora, como se observa nos depoimentos dados, a denominação anterior (APC) manteve-se na memória de maneira mais forte.

³ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, em 17.10.96.

⁴ Arlete Silva Andrade, entrevista ao autor, em 12.12.96.

⁵ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, 17.10.96.

⁶ Lindomar Vale Lucena, entrevista ao autor, 12.11.96.

⁷ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, 17.10.96.

⁸ Lindomar Vale Lucena, entrevista ao autor, 12.11.96.

⁹ João Batista Brito, entrevista ao autor, 19.12.96.

¹⁰ Arlete Silva Andrade, entrevista ao autor, 12.12.96.

¹¹ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, 17.10.96.

¹² Aqui cabe uma rápida explicação: apesar de estar em sua sigla que a AEMEC pertencia ao magistério estadual de Caicó, na verdade seus estatutos deixavam implícito que professores da rede estadual de outros municípios, poderiam se associar a entidade.

¹³ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, 17.10.96.

¹⁴ Arlete Silva Andrade, entrevista ao autor, 12.12.96.

¹⁵ Em seu depoimento, a professora Zilda lembra que uma das formas de mobilização nas cidades circunvizinhas era através dos sistemas de som instalados nas igrejas: *"a gente percorreu o Seridó todo buscando uma articulação a nível de Seridó e tinham momentos que a gente chegava nas cidades e não existia nenhuma forma de se comunicar. A AEMEC não tinha*

telefone, a gente não tinha nenhuma forma de se comunicar. Então a gente pegava um representante nosso, que em cada cidade tinha um representante, [e] a gente dizia que em tal dia ia haver uma assembléia. E quando a gente chegava lá, o pessoal não estava todo avisado. E a gente recorria ao serviço de som da Igreja e ia lá...E a gente conseguia mobilizar. E de repente a gente estava com as assembléias muito participativas, isso em todas as cidades do Seridó.”

¹⁶ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, 17.10.96

¹⁷ Lindomar Vale Lucena, entrevista ao autor, 12.11.96.

¹⁸ Zilda Maria de Araújo, entrevista ao autor, 17.10.96

¹⁹ Lindomar Vale Lucena, entrevista ao autor, 12.11.96.

²⁰ Esse processo de unificação concluiu-se com a realização do Congresso de Unificação das Entidades Sindicais do Magistério de 1º e 2º grau, que fundou o SINTE-RN (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte). No processo ficou claro que seriam considerados base do SINTE, tanto os profissionais da educação (professores e especialistas) como também os servidores de educação vinculados ao SINSP (Sindicato dos Servidores Públicos do Rio Grande do Norte).

²¹ Lindomar Vale Lucena, entrevista ao autor, 12.11.96.

²² João Batista Brito, entrevista ao autor, 19.12.96.

²³ Arlete Silva Andrade, entrevista ao autor, 12.12.96.

MOVIMENTO SOCIAL DE DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO (1998 – 2008)¹

Gilcilene de O. Barão
Joana M. Angelis

RESUMO

Este texto objetiva apresentar uma reflexão sobre o movimento social dos docentes – as organizações e associações – e a sua vital contribuição, através dos debates e das mobilizações, na construção democrática de um Plano Nacional de Educação (PNE) que responda às necessidades da sociedade. A reflexão é desenvolvida em dois aspectos: 1) discussão das diferenças fundamentais entre elaboração e encaminhamento das propostas de PNE (do Governo e das entidades e organizações), e 2) de uma breve comparação entre algumas diretrizes centrais das propostas do PNE, especificamente, quanto ao papel do Estado frente à responsabilidade com a educação pública e a participação da sociedade.

Palavras-chave: movimento dos docentes; democracia; Plano Nacional de Educação; Estado.

ABSTRACT

Mobilizing the society attention and specifically the teaching workers action was the main purpose of the social movement of teachers through its associations during the construction of the Education National Plan (PNE). The movement intended a democratic plan able to answer the social needs of Brazilian people. The study is developed into two streams: 1) an analysis of the main differences identified between government and the teachers movement purposes; 2) a discussion over some of the mainstreams of the PNE specifically as concerned to the State role in public education and a taking part society.

Key-words: teachers movement; democracy; Education National Plan; State.

1. INTRODUÇÃO

"Eu quero uma teoria que se adapte à realidade. Não quero que a realidade se adapte a uma teoria elaborada em um escritório. Quero a capacidade de um ministério de interpretar a realidade em que vivem os docentes argentinos e a escola argentina e de oferecer uma proposta baseada nessa realidade para chegar à transformação necessária do sistema educativo. Os docentes querem mudar a escola. Mas querem ser partícipes dessa mudança. Não queremos ser executores de uma mudança decidida sem a menor participação dos trabalhadores nem das organizações que representam os trabalhadores (...) O que os professores sentem hoje é uma mistura de temor, preocupação e insegurança".
Discurso da Secretária Geral da Confederação de Trabalhadores da Educação da República Argentina
(Maffei² apud Torres, 1996, p.185)

Esta epígrafe poderia ser o discurso de uma professora de muitos outros países da América Latina e Caribe, tamanha são as coincidências, maiores em uns aspectos do que em outros, entre as reformas que estão sendo processadas nos diferentes sistemas educacionais da região. Geralmente, alguns organismos internacionais fornecem subsídios teóricos, práticos ou financeiros para tais reformas e as justificativas que dão suporte a essas reformas estão baseados no que Ramonet (1997) chama de "pensamento único". Mas, o que vem a ser o "pensamento único"? "Trata-se da tradução em termos ideológicos da pretensão universal dos interesses de um conjunto de forças econômicas, em particular do capital internacional"(p.23).

Assim, de tanto ouvir somos levados a acreditar, principalmente após a queda do muro de Berlim, que só existe um caminho: a reforma, a ser seguidos por todos: governos neoliberais, partidos políticos, movimentos sociais, etc. Dessa forma, "a repetição constante deste catecismo em todos os meios de comunicação por quase todos os políticos (...), confere a ele uma tal força de intimidação que asfixia toda tentativa de reflexão livre e torna muito difícil a resistência contra esse novo obscurantismo"(op.cit, p.25).

Pretendemos neste trabalho demonstrar a falácia da imposição do "pensamento único" na prática, pois os movimentos e organizações sociais, especificamente os ligados à educação, têm apresentado projetos diferentes do proposto pelo governo, partindo da realidade de exclusão social presentes nas sociedades latino-americanas.

A Lei de Diretrizes e Bases, Nº9394 sancionada em 20/12/96, indica no art.87 § 1º *que a união, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.* O governo e o movimento social organizado trabalharam em caminhos opostos para a construção do PNE.

O MEC, na verdade, já tinha uma política educacional implementada pelas diversas emendas constitucionais apresentadas ao Congresso Nacional. Assim, podemos afirmar que a proposta de PNE/MEC/INEP é a sistematização da política educacional em curso. Por outro lado, um grande número de movimentos e organizações sociais no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED)³ elaboraram um documento que deflagrou uma crescente discussão de entidades e profissionais envolvidos na educação dos diferentes níveis.⁴

Como consequência deste quadro, em 3 de fevereiro de 1998 o bloco de parlamentares de oposição apresentou ao Congresso Nacional, em forma de lei, o projeto das entidades sociais que teve apenas o PNE do Governo. Podemos afirmar que na verdade se têm duas propostas diferentes de PNE juntas tramitando no congresso.

O objetivo do presente trabalho é demonstrar que apesar do discurso único estabelecido pelos "neoliberais", o movimento das organizações e associações dos educadores tem atuado com vitalidade ao mobilizar-se e organizar-se para contribuir na construção de um PNE que responda às necessidades da sociedade. Ressaltaremos aqui as diferenças fundamentais entre os projetos, no que diz respeito à maneira como foi elaborado e à sua relação com a sociedade em geral e os educadores e associações em particular – e algumas de suas diretrizes centrais.

O MEC solicitou à ANPEd um parecer sobre aspectos específicos do PNE/MEC/INEP. Nesse parecer é destacada a importância de um processo participativo e aberto à contribuição de amplos setores da sociedade na construção do Plano Nacional de Educação. É dentro desta concepção que a ANPEd pretende que o seu parecer possa circular entre os setores da sociedade brasileira, contribuindo para o debate nacional. Consideramos importante ressaltar a afirmação estabelecida na apresentação do Parecer, onde se lamenta "o pequeno prazo previsto para as entidades da sociedade civil analisarem a proposta elaborada pelo MEC e se manifestarem a respeito, pois o pronunciamento de uma associação nacional desse porte requer um tempo mínimo para reuniões e consultas internas"(ANPEd, 1997,P.3).

2. OS DIFERENTES ENCAMINHAMENTOS DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES E SUAS ASSOCIAÇÕES

Em setembro de 1997 o MEC/INEP apresentou para discussão com alguns "interlocutores" uma proposta para o documento *Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação*⁵. No documento estão explicitados alguns dos interlocutores consultados pelo Governo. São eles: 1) Estados e seus Municípios, pois "o PNE não pode se restringir às políticas federais, mas depende basicamente, do reconhecimento das necessidades e capacidades de cada unidade federada" (MEC, 1997,p.4); 2) O CNE "terá um papel especial. Recebendo o conjunto dos documentos, sua contribuição inclui a elaboração de crítica e sugestões quanto às metas propostas para todos os níveis e modalidade de ensino. Cabendo-lhe igualmente, a crítica dos documentos consolidados pelo INEP e, especialmente, da consolidação final" (op.cit., p.9) e 3) Os demais interlocutores deverão trabalhar com temas específicos.

Uma das principais críticas por nós apresentadas neste trabalho está relacionada à falta de divulgação e de tempo hábil para a discussão da proposta do PNE/MEC/INEP, como é ressaltado no parecer da ANPEd. Podemos afirmar que a implementação da discussão não chegou aos profissionais da área educacional e, no caso das entidades, a solicitação ficou limitada à análise de pontos específicos, o que sem dúvida compromete o parecer sobre a política proposta do PNE como um todo. Cabe ressaltar que, embora a solicitação presente no projeto do Governo se limitasse à análise de pontos específicos, a ANPEd apresentou Parecer sobre todos os itens do documento, com exceção da educação indígena⁶.

O I e II CONED⁷ tiveram como objetivo a consolidação do PNE incluindo em sua dinâmica encontros preparatórios e seminários temáticos nacionais cuja finalidade era tornar a elaboração desse Plano a mais ampla e democrática possível. A sua dinâmica teve um triplo caráter, são eles: informativo, formativo e instrumental "expresso em uma proposta de educação democraticamente construída e consubstanciada em diretrizes, prioridades e metas para o Plano Nacional de Educação – referencial para o conjunto da sociedade brasileira" (CONED, 1997b, p.1).

Com todas as críticas que possam ser apontadas no que diz respeito à representatividade e a participação do conjunto dos educadores dos sistemas formais e não formais e dos diversos espaços de educação e da sociedade em geral, não há dúvida de que os CONEDs, constituíram-se em fóruns inéditos e de grande importância na história da educação e das organizações e entidades educacionais brasileiras.

O inédito e o importante neste processo refere-se à sua constituição enquanto espaço político, neste momento "pensamento único". Os CONEDs orientaram-se para a construção do PNE comprometido não com os interesses dominantes no mercado e sim com os interesses dos trabalhadores, constituindo-se como espaço plural cujo objetivo principal é a construção do Plano como um "instrumento que visa promover as transformações necessárias, que conduzam à justiça social e a melhoria da qualidade de vida à maioria da população" (CONED, 1997b, p.15). Contribuíram também para mostrar que a tradição brasileira de elaboração dos Planos pensados e construídos, apenas no âmbito do Ministério, precisa ser transformada num processo dinâmico com a participação, de fato, dos educadores.

3. COMPARANDO ALGUMAS DIRETRIZES CENTRAIS

Muitas são as divergências sobre a definição das diretrizes e metas dos documentos do PNE em estudo. Entretanto, nos concentraremos, em dois aspectos que consideramos centrais. São eles: o papel do Estado frente à responsabilidade com a educação pública e a participação da comunidade com relação à mesma.

O projeto do PNE/MEC/INEP deixa claro nas diferentes metas e desobrigação do Estado, principalmente da União, quanto à manutenção e ao desenvolvimento da educação nos diferentes níveis, baseado no princípio da descentralização. Assim, observamos uma saída da União de sua responsabilidade com a educação pública, passando esta para os Estados e Municípios, substituindo assim a concepção de sistema nacional de educação pelo limitado sistema nacional de informação e de avaliação. Esta concepção está em desacordo, conforme parecer da ANPEd, com a Constituição Federal de 1988 e também com a LDB que afirmam que a educação pública gratuita é dever do Estado.

No projeto do PNE/CONED o papel do Estado frente à manutenção e ao desenvolvimento é absolutamente explícito por todo o documento. Na introdução é afirmado que a concepção de escolarização está respeitando o conteúdo da Constituição Federal de 1988 pois a escola deverá ser garantida e financiada pelo Estado.

O segundo aspecto que destacamos é quanto à definição de participação da comunidade presente nos projetos de PNE. No PNE/MEC/INEP esta participação é definida através do trabalho voluntário que garantirá a participação da comunidade na manutenção física e no melhoramento do funcionamento da escola, o que contribuirá para liberar o Estado de seus compromissos com a educação. No parecer da ANPEd este aspecto é destacado com relevância.

No PNE/CONED a participação da comunidade se dará através da gestão democrática para assegurar um currículo democrático, nas criações do Fórum Nacional de Educação (Estaduais e Municipais) com atribuições deliberativas de acompanhamento, avaliação e orientação das políticas educacionais e de implantação do PNE, e entre outras formas, através do estabelecimento dos Conselhos escolares com caráter deliberativo.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos então constatar que existem propostas antagônicas – a do Estado e as das organizações e associações educacionais. Elas apresentam contraposição quanto ao conteúdo, à forma e ao processo de encaminhamento na construção do PNE. Os movimentos e organizações sociais demonstram que a história não acabou e que é possível a construção coletiva, plural e democrática dos principais sujeitos de qualquer PNE, ou seja, os educadores e suas entidades de representações. Este encaminhamento pretende, portanto, demonstrar a possibilidade de qualquer docente latino-americano ter consciência e segurança quanto ao seu papel na construção de um novo projeto educacional que tenha a inclusão e a qualidade social para todos como principal meta.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
Parecer da ANPEd Sobre a Proposta Elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo, dezembro de 1997.

- BONFIM, M. do C. *Ações Coletivas de Docentes de 1º e 2º graus do Piauí (1985 – 1995)*. In 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, BH, 1996.
- CALAZANS, M. Julieta. *Planejamento de Educação no Brasil – Novas Estratégias em Busca de Novas Concepções. Planejamento e Educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1993.
- CONGRESSO Nacional de Educação. *Subsídios às Discussões Preparatórias do II CONED*. BH, 1997a
- CONGRESSO Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação Proposta do II CONED*. BH, 1997b.
- GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo, Cortez, 1992.
- MINISTÉRIO da Educação e do Desporto / Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais. *Propostas para o Documento Roteiros e Metas para orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília, 20/8/97.
- MORAES, M. S. *Ressonâncias Neoliberais nas Práticas Políticas e Educativas dos Movimentos Sociais*. In 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, BH, 1995.
- RAMONET, Ignacio. *O Pensamento Único*. In MALAGUTI, M. L. et al (org.). *A Quem pertence o amanhã? Ensaio Sobre o Neoliberalismo*. São Paulo, Ed. Loyola, 1997.
- SOUZA, A. N. *Estratégias de Luta Sindical dos Professores do Ensino Básico no Brasil*. In 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, BH, 1996.

TORRES, Rosa M. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, L. de et al (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* São Paulo, Ed. Cortez, 1996.

TORRES, A. *Movimento Docente e Política neoliberal. In 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, BH, 1996.*

SIGLAS UTILIZADAS

AELAC – Associação dos Educadores da América Latina e do Caribe,

ANDE – Associação Nacional de Educação,

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior,

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação,

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação,

CNE – Conselho Nacional de Educação,

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação,

CONED – Congresso Nacional de Educação,

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores e Estabelecimentos de Ensino,

DNTE-CUT – Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação,

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras,

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais,

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

MEC – Ministério da Educação e do Desporto,

PNE – Plano Nacional de Educação,

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal
do 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica,

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas,

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação,

UNE – União Nacional dos Estudantes.

NOTAS

¹ Esse trabalho faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa "Educação e Consciência Ambiental" – Região do Médio Paraíba do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ, coordenado pela Profª Drª. Maria Julieta Costa Calazans.

² MAFFEI, Marta. *Novidades Educativas*. Buenos Aires, n.57, set., 1995.

³ AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANFOPE, CNTE, CONTEE, DNTE-CUT, FASUBRA, SNASEFE, UBES, UNDIME, UNE entre outros que participaram da organização local, como apoio colaboração.

⁴ É importante ressaltar que foi na 18ª Reunião Anual da ANPEd, em 1995 que a ANDE, ANDES-SN e ANPEd tiveram um momento de discussão com relação a retomada para realização da 7ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), no final dessa chegou-se a conclusão da necessidade de construção de um espaço diferente dos da CBEs, assim surge a proposta do CONED. Diante da prática autoritária de implementação da política educacional do MEC, os movimentos e organizações sociais educacionais já citadas, resolveram construir um Plano Nacional de Educação no CONED.

⁵ Estamos trabalhando com a proposta elaborada pelo MEC/INEP de 28/08/97, com o parecer da ANPEd de dezembro de 1997 e com o documento proposta do II CONED de 6/11/97.

⁶ O parecer da ANPEd "foi elaborado por uma comissão formada a partir de decisão tomada durante a 20ª Reunião Anual da entidade, em Caxambu, Minas Gerais, nos dias 21 a 25 de setembro de 1997. A Comissão foi construída por representantes dos Grupos de Trabalhos temáticos e da Diretoria da ANPEd, com o objetivo de consolidar as propostas consensuais a partir da contribuição desses grupos, discutida durante a 20ª Reunião Anual. Reuniu-se em São Paulo, na PUC, por diversas vezes, nos meses de outubro e novembro. No final desse período, a versão preliminar do documento foi enviada aos Grupos de Trabalho, ao Fórum de coordenadores de Programas de Pós-graduação, aos membros da Diretoria e do Conselho Fiscal e aos ex-presidentes da ANPEd. A partir das sugestões recebidas, foi elaborado a versão final do documento" (ANPEd, 1997, p.2).

⁷ O I CONED (1996) contou com a participação de cinco mil educadores e o II CONED (1997) contou com a participação de quatro mil educadores de diferentes estados brasileiros.

RESUMO

O texto aborda a questão da deficiência/diferença numa visão histórica, na qual estão expressas atitudes que partem da marginalização ou do extermínio das pessoas portadoras de deficiência, nas sociedades primitivas, até a busca atual pela sua plena inclusão escolar e social. Mesmo que mais representativas de períodos históricos distintos, essas atitudes coexistem ainda hoje, inclusive no meio educacional.

Palavras-chave: deficiência; diferença; visão histórica.

ABSTRACT

The text approaches the question of the handicapping/difference in a historical vision in which are expressed attitudes that are spread from exclusion or extermination of handicapped people in the primitive societies until the current search for their full school and social

inclusion. Even if more representative of different historical periods those attitudes still coexist nowadays including inside the educational environment.

Key-words: handicapping; differences; historical vision.

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos discutir a situação educacional vivenciada pelas pessoas portadoras de deficiência, nos dias atuais, não podemos esquecer de que é resultante de todo um processo de evolução do atendimento às mesmas na sociedade. Essa evolução, por sua vez, acompanha a conquista e formulação dos direitos humanos e está interligada a aspectos econômicos, sociais, jurídicos, teológicos, educacionais e sociais (Pessotti, 1984).

Numa breve incursão pela história da raça humana, podemos observar que a maneira de perceber a diferença/deficiência variou de acordo com diversos critérios, profundamente relacionados com as maneiras de atendimento às necessidades básicas dos seres humanos e à forma de tratar o corpo.

Procuraremos, a partir deste momento, pontuar alguns aspectos sobre essa trajetória, contextualizando um pouco a situação social existente.

O EXTERMÍNIO DOS FRACOS E DIFERENTES

Alguns autores, entre os quais Pessotti (op. cit) e Casarin (1997), ressaltam que poucos registros existem a respeito das pessoas portadoras de deficiência no período que antecedeu à Idade Média. Sabemos, no entanto, através de dados fornecidos por estudos realizados em diversas áreas, que nas sociedades primitivas, em decorrência dos povos serem nômades e dependentes da natureza para a alimentação, abrigo e sobrevivência, não havia lugar para os considerados fracos, para aqueles que não tivessem condições de colaborar efetivamente nas atividades produtivas. Assim, freqüentemente, sem qualquer sentimento de culpa, eram abandonados ou eliminados os enfermos, feridos graves, crianças que nasciam fracas ou mal formadas, e idosos, por serem considerados entraves à sobrevivência do grupo (Guhur, 1994; Heward, 1998; Bianchetti, op cit).

Na civilização grega havia uma preocupação constante com a formação de um elevado tipo de homem, no qual se evidenciava o cultivo das "virtudes" heróicas. Para atingi-las, tinham que ser trabalhados o **corpo** (para ser livre e descontraído) e o **espírito** (na busca de alcançar a harmonia e a perfeição).

Nessa perspectiva, a pessoa que apresentava uma deficiência não correspondia ao padrão de virtude (areté) estabelecido, que envolvia aspectos físicos (força, vigor e saúde) e mentais (sutileza e acuidade de espírito). Por contrariar o ideal contido na sociedade grega, ela não era digna de aspirar uma vida humana total e útil à "polis".

Esse ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, trouxe como consequência a instituição de um sistema eugênico, amplamente aceito e difundido na literatura filosófica antiga. Principalmente em Esparta, havia uma tradição estatal de cuidar das crianças, desde o período da concepção e gravidez. Aquelas crianças

consideradas defeituosas, identificadas ao nascer pelas comissões de mulheres instaladas nos templos de Ilithya (deusa dos partos) eram, logo após, eliminadas ou "expostas"- abandonadas à própria sorte, em lugares ermos (Martins, 1993). Isso ocorria em virtude de serem vistas como uma expressão da ira dos deuses ou de espíritos malignos (Amaral, 1994), bem como por não serem capazes de participar das atividades produtivas e guerreiras da comunidade, tais como os demais membros considerados incapacitados (Guhur, 1994).

A prática da exposição foi

"admitida por Platão (Rep. 461c), por Aristóteles (Polit. P.150, 1335b) e, provavelmente, rejeitada por Hipócrates, em consonância com sua notória oposição ao aborto..." (Pessotti, op cit, p. 4).

Essa concepção de que a diferença /deficiência representava uma forma de desarmonia com o modelo de homem estabelecido e difundido na Antiguidade perdurou por muito tempo.

A VISÃO JUDAICO-CRISTÃ

Enquanto os gregos assumiam esse paradigma numa perspectiva filosófica, na cultura judaico-cristã ele passa a ser assumido sob um enfoque teológico, não mais se enfatizando a dicotomia corpo/mente, e, sim, a dicotomia corpo/alma (Bianchetti, op cit).

Os hebreus, consideravam a deficiência (assim como qualquer doença crônica) como impureza ou resultante do pecado do homem. Essa maneira de perceber a deficiência está claramente expressa na história e na legislação do povo hebreu. No livro Levítico, escrito por Moisés (grande legislador), que se constitui num manual de instrução para os sacerdotes, existe uma determinação para que qualquer homem que possuísse uma deformidade física não oferecesse sacrifícios a Deus:

"nenhum dos teus descendentes, nas suas gerações, em quem houver algum defeito, se chegará para oferecer o pão do seu Deus. Nenhum homem, caso tenha algum defeito físico, se chegará; nenhum homem que seja cego, coxo, desfigurado ou deformado; nenhum homem que tenha o pé quebrado ou a mão quebrada, que for corcunda, ou anão, ou que tenha qualquer defeito dos olhos (...) Nenhum (...) em quem houver algum defeito, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor"
(Levítico. Cap.21, vs. 18 - 21a).

Assim, às pessoas portadoras de deficiência era vedado o acesso a determinadas práticas religiosas e até a certos ambientes considerados sagrados (Martins, op cit), embora a lei judaica não excluísse totalmente esses indivíduos dos privilégios religiosos, pois prescrevia que esses poderiam *"comer do pão do seu Deus, tanto do Santíssimo, como do Santo"* (Ibidem, v. 22).

No cotidiano da vida em sociedade era comum vê-los fora das cidades (assim como acontecia com os leprosos e portadores de outras doenças incuráveis), ou à margem das estradas, implorando a compaixão das demais pessoas e sendo rejeitados pelos que por ali passavam. O Livro de Mateus, capítulo 20, vs 29-31, registra um fato que comprova essa marginalização em que viviam, quando diz que dois cegos imploraram a Jesus, para curá-los e foram repreendidos pela multidão que o seguia. Esses são apenas alguns exemplos sobre a forma como eram percebidos e tratados esses indivíduos, considerados incapazes ou impuros.

A situação das pessoas que apresentavam deficiências, por muito tempo, permaneceu inalterada. Com a propagação do Cristianismo, aos poucos, passa a haver uma nova visão sobre as mesmas: começam a ser vistas como criaturas de Deus (*"enfants du*

bon Dieu”), sendo condenadas as práticas da exposição e do extermínio anteriormente comuns em algumas sociedades. Isso decorre, principalmente, da propagação de valores relativos ao amor ao próximo, à compaixão para com os menos afortunados. Implanta-se uma visão mais tolerante em relação às mesmas, que passavam a perambular livremente pelos campos e cidades em busca de alimento e abrigo (Guhur, op cit).

Algum tempo depois, de uma maneira geral, essas pessoas começam a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos e até em suntuosos hospícios criados pela nobreza, ficando ali amontoadas e isoladas, em total promiscuidade, juntamente com velhos, pobres, doentes, mutilados, prostitutas e loucos. Dessa forma, elas eram assistidas, ou seja, “protegidas” e, ao mesmo tempo, a sociedade era poupada de conviver com seres considerados como inúteis, aberrantes ou anti-sociais. Não havia uma preocupação efetiva com a melhoria das condições de vida dessas pessoas.

Embora se beneficiassem “da caridade e boa vontade” dos cristãos, muitas vezes se constituíam em alvos prediletos para cerimônias de exorcismo, pois a deficiência que portavam era atribuída, ainda, a causas sobrenaturais, a espíritos malignos, sendo em vários momentos condenadas à morte na fogueira durante a Inquisição Católica. Na visão de Bianchetti (op cit, p. 32-33), “... a queima de alguém que trouxesse no seu corpo alguma diferença considerada não - normal (...) era justificada por estar “associado a um suposto consórcio com o demônio (...)”, devendo essa alma ser purificada pelas chamas.

Com as mudanças sociais surgidas a partir da ascensão da burguesia, o teocentrismo vai cedendo espaço para o antropocentrismo e, assim, homens e mulheres começam a ter maior poder de decisão

sobre as suas existências. Se na Idade Média a diferença/deficiência estava associada ao **pecado**, ela passa a ser correlacionada a uma **disfunção orgânica**. Surgem as primeiras reações científicas à visão teológica da deficiência, da parte dos médicos e alquimistas Paracelsus (1493-1541) e Cordano (1501-1576). Esses, contestando a teoria demonológica, percebem-na como um problema médico destacando que as pessoas deficientes mereciam tratamento e não punição ou exorcismo.

Em relação à possibilidade de educá-las, no entanto, por muito tempo, impera uma interpretação fatalista da diferença/deficiência. A partir da mesma, considera-se que pouco ou nada se pode fazer para educar essas pessoas, sendo a melhor solução o seu isolamento social. O estigma deixa de ser a danoção da alma para ser a ineducabilidade ou irrecuperabilidade do ser humano. Assim, o médico passa a ser o novo árbitro do destino do deficiente, encarregado de julgá-lo, salvá-lo e condená-lo (Pessotti, op cit).

Esse isolamento social decorre, também, das novas formas de trabalho, da transição para um mundo capitalista – dominado pelo comércio e produção – que faz com que sejam vistos como incapazes de realizar atividades produtivas, de se ajustarem às exigências do novo modelo, passando a ser encaminhados a locais de internação, sob a tutela do Estado.

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS COM PESSOAS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIAS

Apesar dessas situações relatadas, começam a surgir, na Europa, a partir do século XVI, algumas experiências positivas de educação de deficientes, porém isoladas. Podemos citar, entre essas: a do frade Ponce de León, que desenvolveu, em meados do século

XVI, um trabalho com crianças surdas, no Mosteiro de Oña e que depois escreveu um livro intitulado "*Doutrina para os Surdos-Mudos*"; a de Juan Pablo Bonet, em 1620, na França, ao editar a primeira obra nessa área, intitulada "*Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar*"; a do Abade Charles Micchel De L'Épée, em 1770, ao criar a primeira escola pública para surdos, em Paris; a de Valetin Haüy, que em 1784, criou um Instituto para Cegos, em Paris; a de Louis Braille, aluno dessa instituição, que em 1829 faz uma adaptação do código de comunicação noturna utilizado pelos militares e cria um método de leitura e escrita para cegos utilizado até hoje.

Vale a pena destacarmos o trabalho desenvolvido pelo médico Jean Marc Itard (1774-1838) que iniciou o atendimento educacional aos deficientes mentais, ao atuar pedagogicamente, de forma intensiva, durante alguns anos, na educação de uma criança de cerca de 11 ou 12 anos, encontrada vagando pelos bosques de Aveyon (França), e que - privada do contato social por muito tempo - havia sido considerado como "idiota incurável" e conhecida como o "menino selvagem de Aveyron". Apesar de Itard ter considerado pouco proveitosa a sua atuação, por não haver obtido êxito total na educação de Victor (como foi por ele denominado), conseguiu fazê-lo avançar, desenvolvendo algumas habilidades básicas.

Para registrar a experiência vivenciada e mostrar a importância da educação para esses indivíduos, em 1801, Itard escreveu o livro *Mémoire*, considerado a "*pedra angular do que se chama educação de deficientes mentais*" (Pessotti, op cit, p. 59), cujos ensinamentos ainda se fazem presentes em muitas das metodologias desenvolvidas hoje com esses educandos.

Edward Seguin, também médico, deu seguimento à obra de Itard com crianças portadoras de deficiência mental elaborando um

método educativo e publicando a obra *"Traitement moral, hygiène et éducation des Idiots"*, em 1846. Sua obra e a de Itard foram seguidas por uma discípula, Maria Montessori, médica italiana (1870-1956), que também desenvolveu um excelente trabalho com crianças portadoras de deficiência mental, em Roma, disseminado para várias partes do mundo, sendo depois adaptado para crianças normais. Outros profissionais também se destacam nesse campo educacional, entre os quais podemos citar: Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782 -1852), Decroly (1871 - 1922).

Com o desenvolvimento científico e técnico, portanto, surgem novos métodos especiais de avaliação, tratamento e educação dessas pessoas, embora predomine ainda um enfoque mais médico do que educacional. Nele era bastante focalizado o "desvio" decorrente de uma visão de deficiência inerente ao próprio indivíduo, ou seja, a deficiência era associada a uma doença, *"numa perspectiva de causalidade interna (...) gerando problemas de estigma"* (Santos, 1992, p. 10).

Por muito tempo a visão de que a Educação Especial deveria continuar a ser subordinada ao domínio médico e o conseqüente fatalismo presente na maneira de perceber as pessoas que apresentavam deficiência contribuíram para que essa se constituísse num subsistema à parte do sistema educacional geral.

A partir do século XX começam a proliferar instituições educacionais para esse segmento da população porém de forma isolada do sistema geral de ensino. Assim, para os educandos portadores de deficiência, mantinha-se *"(...) uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada (...)"* (Jiménez, op. cit. p.24), que se ajusta a um modelo educacional segregado.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Após a segunda metade do século XX, lentamente, esses indivíduos passam a ser vistos dentro de um enfoque mais democrático, no qual são enfatizados - embora que de forma ainda teórica - os seus direitos como cidadãos, entre os quais o de terem acesso aos serviços e benefícios concernentes a todas as demais pessoas, inclusive educacionais.

O atendimento educativo, de cunho separado, começa a ser questionado em todo o mundo, a partir da década de 60, principalmente, em decorrência do movimento em prol da normalização, surgido na Dinamarca, com Bank Mikkelsen (1959), que depois foi melhor sistematizado por Bengt Nirge (1969) e por Wolfensberger (1972), sendo disseminado para todo o mundo.

Por "normalização" entende-se não a tentativa de tornar "normal" a pessoa que apresenta deficiência mas o oferecimento à mesma de condições de vida, de educação, de trabalho, de lazer, entre outras, tão próximas quanto possíveis daquelas existentes na sociedade para todos os cidadãos. Tal princípio objetivava estabelecer e manter condutas pessoais que tivessem um maior grau possível de adaptação cultural.

A normalização não envolvia uma técnica única, nem um conjunto unitário de procedimentos, mas uma filosofia de vida, que previa a integração dessas pessoas na sua comunidade em maior grau possível, independentemente do tipo e grau de deficiência apresentada (Heward, 1998). Passa a ser defendida a idéia de que - para a maior parte dos educandos - o dualismo educacional (ensino regular/ensino especializado) não tem mais razão de existir. Pouco a pouco começam a ser derrubadas as barreiras que afastam as pessoas deficientes do mundo comum e, conseqüentemente, da escola regular.

Proliferam os modelos, estratégias e serviços educativos especializados na escola regular, visando a **Integração escolar** dos educandos portadores de deficiência, com base no princípio do "mainstreaming"². Para colocar esses educandos na corrente principal (escola regular) foi criada, então, uma ampla variedade de serviços educacionais, a partir do atendimento em classe comum somente com o professor regente, até o atendimento em classe especial, sob a responsabilidade de um professor especializado.

Nesse modelo de serviços educacionais, de cunho considerado integrativo, não havia a preocupação de fazer com que a escola adaptasse seu currículo e sua metodologia ao aluno que apresentava deficiência, era esse quem precisava se adaptar à escola. Caso isso não ocorresse, seria encaminhado a outras modalidades de serviços existentes. Na realidade, poucos eram os educandos que ficavam em salas regulares, a maioria era encaminhada às classes especiais que – em muitos casos – ficavam como depositárias não das crianças que apresentavam deficiências reais, mas daquelas que, embora não apresentassem deficiências, fracassavam no ensino fundamental. Aqueles que apresentavam deficiências reais geralmente eram encaminhados para as escolas especiais e os mais comprometidos, em grande parte, permaneciam em casa sem qualquer atendimento.

A partir da década de 80 esse modelo educacional começa a ser questionado. Um novo paradigma emerge, o da **Inclusão escolar**, que pressupõe uma ampla abertura na escola para atender a todos os educandos, em sala regular, respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades individuais. As modalidades e serviços educacionais especializados existentes na escola passam a ser questionados, em decorrência do seu caráter segregativo.

O professor começa a ser desafiado a trabalhar com a diversidade em sala de aula, ou seja, com as diferenças de seus alunos – sejam eles considerados normais ou portadores de diferenças mais significativas.

Assim, a inclusão *“visa desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular”* (...) e podemos dizer que vai muito mais além na medida em que, *“pressupõe uma mudança: não se trata mais de ajudar somente os alunos integrados que apresentem dificuldades; a ênfase é ampliada de modo a se considerarem as necessidades de suporte de cada membro da escola (...)”*. (Doré, Wagner et Brunet, 1997, p. 176 - 177) frente às suas diferenças individuais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa breve retrospectiva histórica podemos apreender que as pessoas que não se enquadram nos padrões sociais, em decorrência de diferenças significativas em aspectos físicos, sensoriais e intelectuais, foram percebidas e educadas de maneiras distintas das demais, de acordo com padrões sociais de cada sociedade e de cada período.

Essas pessoas foram alvo de atitudes diversas que vão do extermínio ou marginalização total à busca da inclusão plena na sociedade, passando por períodos em que predominou uma visão caritativa/assistencialista e por outros em que imperou uma visão fatalista da deficiência trazendo como conseqüência um atendimento educacional segregativo.

Na marginalização, é claramente percebida a ausência de qualquer tipo de atendimento às mesmas, baseada numa visão invalidez e incapacidade, enquanto que no assistencialismo impera numa visão piedosa da deficiência, que pouco contribuiu para o aprimoramento do atendimento às mesmas, inclusive para a implantação de qualquer serviço educacional.

Lentamente, em fins do século XIX, inicia-se uma ação educativa mais efetiva com as pessoas que apresentam deficiências, profundamente influenciada por um modelo médico-educacional, o qual prescrevia um atendimento de cunho educacional, porém segregado daquele destinado à maioria dos educandos. Com muito esforço e polêmica, essas pessoas foram conquistando espaço na sociedade e pleiteando seus direitos como cidadãos, inclusive na esfera educacional. Uma dessas conquistas diz respeito ao atendimento escolar em classe comum, sem isolamentos. Apesar do respaldo legal existente, essa luta em prol de uma escola aberta a todos, mas compatível com as necessidades individuais das pessoas, continua a ser desenvolvida até hoje.

Observamos porém que, embora presentes de forma mais marcantes em determinados períodos históricos, todas essas atitudes destacadas nesse processo de atendimento às pessoas portadoras de deficiência são hoje, também, "*dimensões presentes numa sociedade*" (Mazzota, 1982, p.3). Significa dizer que, atualmente, mesmo com todo o avanço da ciência e da educação, ainda coexistem - em relação às pessoas portadoras de deficiência - atitudes que denotam antigas superstições, medo, ignorância, repulsa, preconceitos, fatalismo, assistencialismo estéril, ao lado de uma efetiva preocupação, da parte de alguns, com a sua educação e inclusão social.

Em geral, é comum que, no meio social, os indivíduos, "*de acordo com seu próprio aprendizado e suas expectativas, experimentem diferenças nas atitudes em relação aos deficientes (...)*", sendo que ainda hoje, "*(...) há um número muito elevado de pessoas que carregam sentimentos negativos, muitas vezes dissimulados (...)*" (Buscaglia, 1993, p. 184), ou seja, que têm uma visão errônea sobre eles, a partir de preconceitos arraigados. Essas pessoas estão em toda parte, inclusive no meio educacional, transmitindo a todo o momento a sua visão para os educandos em formação.

Tais afirmações nos fazem refletir sobre a importância :

- da convivência plena das crianças consideradas normais com os educandos que apresentam deficiências, desde as classes mais elementares, a fim de propiciar um processo de construção de vínculos sociais entre eles, sem barreiras, sem preconceitos;
- da formação inicial e continuada do profissional de educação contemplar, de maneira séria e efetiva, questões relativas ao atendimento educacional inclusivo desses educandos para derrubar barreiras e visões estereotipadas sobre essas pessoas;
- de um movimento intenso, sistemático, de orientação sobre as suas reais condições e os seus direitos, extrapolando os limites da escola e chegando até à comunidade mais ampla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Lígia A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Trad. De Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- CASARIN, Sônia. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org). **A integração de pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.p. 215-219.

- DORÉ, Robert, WAGNER, Serge, BRUNET, Jean Pierre. A integração escolar: os primeiros conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org). **A Integração de pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.p. 174 - 183.
- FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1994.
- GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo e Universidade Metodista de Piracicaba, n. 1, p. 75-84, 1994.
- HEWARD, William L. **Niños Excepcionales: uma Introducción a la educación especial**. 5 ed. Madrid, Prencite Hall, 1998.
- JIMENEZ, Rafael Bautista. Educação Especial e reforma educativa. In: BAUTISTA, Rafael (org). **Necessidades educativas especiais**. 2 ed. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Análise da formação do profissional de educação especial, frente às especificidades e necessidades do educando portador de deficiência mental**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1993. Tese (Mestrado).
- _____. Educação Integrada: alguns pontos para reflexão. **Revista Integração**. Brasília; SEESP, n. 16, 1996.p .27-32.
- _____. Integração escolar do portador da síndrome de Down – um estudo sobre a percepção dos educadores. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997. Tese (Doutorado).

- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- SANTOS, Mônica P. dos . Educação Especial: integrada ou paralela? **Revista Vivência**. Fundação Catarinense de Educação Especial, n. 11, p. 10-15.1992.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

NOTAS

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação – UFRN, responsável por disciplinas do Núcleo Temático de Educação Especial. Doutora em Educação – UFRN.

² Mainstreaming – termo geralmente utilizado na sua forma original, expressando a idéia de educar as pessoas portadoras de deficiência, na corrente principal da vida.

LINGUAGEM NA ESCOLA: A AUTORIDADE DO DISCURSO DO MESTRE OU DE COSTAS PARA A CIDADANIA

Elisabeth Silveira¹

Raquel Villardi²

RESUMO

O texto trata sobre a língua, em suas modalidades oral e escrita, como mediadora da interação professor/aluno. Aborda o tema a partir do discurso do professor na sala de aula situando-o nas diferenças culturais e sociais e mencionando lingüísticas distintas. Defende que a escola é um espaço privilegiado de formação da cidadania. Destaca a importância de uma definição a respeito do tipo de linguagem que deve ser processada na escola realçando o seu caráter dialógico. Sugere que a reversão do quadro de ineficiência da linguagem produzida na escola trata-se de uma questão política que passa pelo resgate do status social do professor.

Palavras-chave: linguagem na escola; discurso do professor; interação professor/aluno.

ABSTRACT

The analysis of spoken and written language as a link between teacher/student interaction is the purpose of the study. It is based on the teacher's speech in classroom emphasizing cultural and social diversities and mentioning distinct linguistics. The study understands school as a privileged place for the citizenship formation. It also points out how meaningful is school to take a decision as concerned to the kind of language to be used in classroom considering its dialogue nature. At last suggests that the inefficiency of language work in school is a matter of political will that requires the teachers' social status recovering.

Key-words: language in school; teacher's speech; teacher/student interaction.

Cada vez mais fica evidente que o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e de algumas capacidades cognitivas é favorecido pelo letramento, por meio da observação e da manipulação de objetos, processos e eventos, e de textos verbais e não-verbais diversos, endereçados a / por diferentes interlocutores. Em todas estas situações, a linguagem desempenha papel essencial, já que possibilita

ao falante constituir-se como sujeito diante do outro, expressando suas opiniões, tomando consciência de si mesmo e do real. Por outro lado, permanece a certeza de que o processo de introdução de crianças das classes populares na cultura letrada tem sido um desafio para o sistema de ensino: o fracasso escolar persiste, enquanto repetência e evasão.

Visando à transmissão, à apreensão e à avaliação do conhecimento socialmente legitimado, na escola, a interação professor / aluno é mediada primordialmente pela língua, em suas modalidades oral e escrita. Embora a linguagem tenha caráter social, esta interação nem sempre é harmoniosa, pois, no contexto da sala de aula, acentuam-se as diferenças lingüísticas, culturais, sociais e cognitivas entre os atores principais deste processo. No âmbito da escola pública, a linguagem do professor — *representante da classe dominante* — expressa crenças, valores e representações da realidade valorizadas na e pela escola; *representante da classe popular*, o aluno, por sua vez, não compartilha das mesmas crenças, valores ou representações e assim, além de sua linguagem, também diferem das do professor suas pressuposições e expectativas. Como tal falta de sintonia repercute diretamente no desempenho escolar, é preciso definir que tipo de linguagem — *enquanto mediadora da interação professor / aluno* — é processada em sala de aula. A compreensão deste discurso poderá tornar menos opacos os processos através dos quais o fracasso escolar se instaura, se considerarmos que esta interação constitui uma prática discursiva específica do contexto institucional da escola.

Inicialmente, convém lembrar que o caráter dialógico da linguagem é um fator determinante da constituição do sujeito. Na escola, porém, a interação professor / aluno nem sempre se realiza nesta dimensão: é o professor quem, a partir de objetivos previamente

definidos, demarca o espaço discursivo dentro do qual os alunos devem atuar. Nas discussões em sala de aula, isto acaba por determinar, muitas vezes, a minimização do ponto-de-vista do aluno, salientando o espaço de poder do professor. Nestas discussões, neutraliza-se a dimensão dialógica da linguagem: ao diminuir a voz do aluno, sobressai a postura monológica do professor, dificultando a formação de um cidadão crítico, já que, ignorando a condição primária de falante de seus alunos, o professor impede que alcancem a consciência de que são usuários da língua. E só por meio desta consciência nós, falantes, podemos fazer valer nossas idéias e argumentos, alterando o real que nos é posto.

Sendo assim, o objetivo maior da escola deveria ser o de desenvolver as potencialidades lingüísticas dos que a freqüentam, contribuindo para a obtenção plena da cidadania. Mas, como condição para o exercício desta cidadania, a escola tem exigido o domínio do dialeto padrão / língua culta, já que nele é codificado o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, conhecimento por ela valorizado e avaliado.

Quando se reduzem as diferentes possibilidades de usos da língua à variante socialmente legitimada, desconsidera-se que esta é resultante, em sociedades urbanas e industriais, como a nossa, do capitalismo que estrutura socioeconomicamente uma comunidade em classes distintas. Desta influência política, alguns dialetos assumem determinado valor social, reflexo dos falantes que o utilizam, permitindo, neste caso, que a variante culta, variante de prestígio, passe a ser considerada a variante lingüística padrão.

A partir deste estabelecimento, arbitrário, determinam-se os conceitos de certo/errado. Assim, o dialeto, cujas regras gramaticais se desviem das que marcam o dialeto culto, é estigmatizado socialmente como um uso errado da língua. Segundo CAGLIARI³, a sociedade se

apega a desvios lingüísticos, que, por si só, são neutros — *já que não são erros, mas manifestações de variáveis lingüísticas distintas* — a fim de usá-los como argumentos para seus preconceitos. Logo, se a escola reforça a imposição de uma determinada variante lingüística — *aquela considerada a padrão* — incorporando e ratificando os preconceitos sociais decorrentes da não aceitação dos demais, acaba por realçar os limites que definem as classes sociais. Conseqüentemente, acaba por ignorar o dialeto do aluno oriundo dos grupos com pouco ou nenhum prestígio social, impondo-lhe seu discurso.

A distância entre o discurso do aluno e o discurso da escola se alarga quando constatamos que os padrões lingüísticos postulados para a variante culta são determinados pela gramática normativa, que prescreve as regras do bom uso da língua, *a partir de sua modalidade escrita, literária e não contemporânea*. Os problemas que daí advêm são significativos, pois a *modalidade lingüística escrita* é muito menos usada que a falada, em qualquer momento histórico-cultural; a *manifestação literária da Língua* é produzida apenas por um grupo limitado de falantes, geralmente letrados; e sua *não contemporaneidade* ignora o caráter dinâmico da língua, representando-a por algo que ela já não é.

A compreensão deste distanciamento é aprofundada quando verificamos que a literatura, como as artes em geral, caracteriza-se como espaço para subversão à norma estabelecida. E assim a gramática normativa se vê obrigada a formular listagens de exceções, colocadas lado a lado com regras gerais, de modo a dar conta dos usos idiossincráticos da modalidade lingüística que elegera como padrão: escrita, literária e não-contemporânea.

Tendo como referência, para além de tal conjuntura, o princípio de que a escola deve ser o espaço privilegiado de formação

da cidadania, acreditamos ser nela que se deva debater a estigmatização de certos dialetos, bem como as conseqüentes repercussões sociais do uso inadequado — e *não errado* — da linguagem. Desta forma, o trabalho com a linguagem se libertaria de descrições gramaticais intermináveis e inconsistentes, passando a ter como meta o aperfeiçoamento lingüístico dos alunos, habilidade necessária à apropriação do saber, o que, por sua vez, alargaria sua visão de mundo, contribuindo, de modo efetivo, para o cumprimento de seu papel social.

Infelizmente, nossa instituição “escola” perpetua suas práticas, mostrando desconhecer os princípios básicos que norteiam a produção da linguagem, deixando-se orientar pela dicotomia certo / errado. Sob esta ótica, marcar o diferente é referendar o estigma do erro. Ignorando e refutando o dialeto da maioria de seus alunos, a escola acaba reforçando sua discriminação e levando-os a, desmotivados, evadirem-se.

É conveniente lembrarmos, ainda, que tanto a fala quanto a escrita se refinam com o uso, e que o letramento tende a intensificar este refinamento. Assim, por exemplo, ao entrar para a escola, a escrita da criança reproduz a sua fala. Com a continuidade da escolarização, e com a pressão da gramática normativa, a escrita tende, estruturalmente, a apresentar marcas próprias, afastando-se, paulatinamente, do discurso falado. Porém, os limites, cada vez mais densos — *limites impostos à escrita pela gramática normativa e pela formalidade de algumas situações* — fazem com que a modalidade oral se aproxime, formalmente, daquela escrita, filtrando marcas que irão modelá-la. Novamente, fala e escrita se influenciam, porém agora é a escrita que irá determinar a fala.

Considerando este processo, a linguagem utilizada em sala de aula apresenta um perfil específico, pois, por ser de um sujeito letrado, a fala do professor abandona as marcas da oralidade e se deixa impregnar pelas marcas do texto escrito. Assim, nas séries iniciais do curso fundamental, o aluno oriundo das classes populares, que está iniciando sua apropriação da escrita — e que, portanto, *escreve como fala* — tem de interagir com um professor, cuja fala é modelada pelas marcas do discurso escrito letrado — *fala como escreve / escreve sob pressão das normas gramaticais*. Conseqüentemente, a falta de sintonia entre o discurso do professor e o do aluno não se dá apenas pelo fato de terem origem em grupos sociais distintos — mesmo porque nem sempre é assim — mas pelo fato de que o discurso do professor, diferentemente do do aluno, corresponde à fala de sujeitos já letrados, fala impregnada pela escrita.

TANNEN⁴ chama atenção para o fato de que a função referencial da linguagem tem na escola espaço privilegiado e que tal função se manifesta, prioritariamente, na fala do professor. Pelo fato de estar centrado na informação e na exposição teórica, este discurso se constrói à margem das relações interpessoais específicas da interlocução. A referencialidade e a impessoalidade marcam prototipicamente o discurso da escola. Além disto, o fato de, em sala de aula, o professor manter um tópico temático, por um extenso período de tempo, faz com que sua fala se assemelhe mais ao discurso acadêmico do que ao discurso característico das interações interpessoais. Novamente, o espaço da interlocução, o espaço da fala do aluno, limita-se, diante da monopolização do discurso do professor.

Para GRICE⁵ a implementação de situações interativas depende da disposição de os participantes negociarem cooperativamente o sentido, evitando mal-entendidos e reparando-os

quando estes ocorrerem. Devido à responsabilidade unilateral do professor pela seleção e pelo desenvolvimento do tópico temático da aula, na escola a interação plena não se estabelece. Ao mesmo tempo, o contexto institucional, em que este discurso é produzido, diminui seu domínio público, já que a passividade do interlocutor-aluno reduz a responsabilidade pela construção do sentido, agora sob a égide do professor.

Mais ainda. Devido à instituição em que se dá, além de explicar, de informar, de definir conceitos e idéias, e de argumentar, o discurso da escola se impregna de fatores sócio-ideológicos e, neste sentido, processa-se, a partir da ação do professor — à qual se ajustam as ações dos alunos — em torno da atividade acadêmica. Devido ao comando do professor, reduz-se este processo a uma pseudo-interação, em que a significação imanada do discurso depende dos ajustes e das negociações dos sentidos produzidos pelo professor e filtrados das falas dos alunos. Assim, construído no contexto de sala de aula, o discurso da escola caracteriza-se não só por uma estrutura acadêmica marcada pela informação e pela exposição teórica, mas também por uma estrutura social, reflexo dos aspectos sociopolíticos inerentes ao papel de seus participantes.

Assim, o discurso da escola seria marcado pela circularidade pedagógica: a descontextualização da linguagem e o alto grau de informatividade pretendem levar o aluno a construir um texto acadêmico escrito, cuja função é comprovar a obtenção de um objetivo de ensino. Quanto mais incipiente for a escolarização, mais distante o aluno estará deste objetivo; portanto, menores suas chances de fazer da interação uma negociação de sentido.

O início do turno de fala⁶ é outro ponto importante da interação verbal, Assim, quando o falante se impõe e toma a palavra,

é necessário que consiga manter a coesão e a coerência com o que estava sendo e com o que vai ser dito, expondo seu ponto-de-vista, mantendo a atenção e respeitando o perfil de seu interlocutor. Como, na escola, é o professor quem comanda os turnos de fala, ele os delimita, mantendo a palavra enquanto for necessário a sua exposição teórica. Por este mecanismo, ignora a individualidade e a pluralidade de seu interlocutor-aluno, reduzindo-as e generalizando-as em o *aluno*.

As interações verbais com alternância de turnos de fala são altamente complexas, principalmente quando se considera a dinâmica de seu processamento. Porém, quando tal interação ocorre em sala de aula, onde é orquestrada por um professor que conduz a fala de cerca de 30 alunos, dando-lhes ou não a palavra, em função da construção do sentido que predeterminou, a permanência do aluno no turno de fala estará condicionada à observância das regras institucionais, cujo controle o professor tradicionalmente mantém.

Como o discurso da escola se constrói a partir de objetivos programáticos, transforma-se num discurso altamente planejado, onde o que se busca é um sentido que o professor prioriza, transmite e deseja que os alunos apreendam. Este sentido, selecionado antes da produção do discurso em sala de aula, ressalta, mais uma vez, o poder do professor, já que, ao ser eleito, não admite questionamentos, e raramente comporta adesão de novos sentidos, principalmente se oriundos dos alunos.

Os objetivos do trabalho, o tempo para desenvolvê-lo, a sobrecarga de tópicos no programa e as exigências do sistema de avaliação da escola pressionam o professor, limitando o tempo que poderia dedicar em sala de aula para a construção coletiva do sentido inerente ao tópico trabalhado. Desta forma, utilizando o poder do saber, o professor se vê obrigado a, monologicamente, ignorar e estancar as

tentativas de instauração de novos sentidos, reprimindo o aluno e suprimindo quaisquer possíveis espaços dialógicos.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que o discurso elaborado em sala de aula se estrutura a partir de perguntas — *formuladas pelo professor* — e de respostas — *exigidas dos alunos* — que produzem mais textos informativos do que argumentativos. Embora a estrutura pergunta / resposta possa alterar os turnos de fala, definindo novos tópicos, é raro haver liberdade, por parte dos alunos, para mudar o tópico temático estipulado pelo professor, o que faz o discurso didático fluir com muito poucas mudanças. A maioria das respostas produzidas pelos alunos deve referendar convergentemente a perspectiva proposta ou imposta pelo professor, que, uma vez frustrado nesta expectativa, faz com que as perguntas assumam o tom da ameaça, já que da resposta dada dependerá a avaliação do desempenho dos alunos.

Ora, o processo pergunta/resposta é influenciado, ainda, por estratégias de polidez que, em função do contexto e das relações de desigualdade que nele se estabelecem, transformam-se, na escola, em estratégias de poder. Neste processo, a busca da obtenção do poder pelos alunos acaba sendo sufocada pela ação do professor — ou, quando esta falha, pela própria instituição, momento em que, mais uma vez, se desnuda o caráter pseudo-dialógico da relação professor/aluno.

Além de perguntas e respostas, na escola ocorrem, ainda, sessões de debate, onde se produzem textos orais, construídos de forma cooperativa entre o professor e os alunos. Ali, embora simule mecanismos de negociação com o aluno, o professor continua no centro e no comando da cena, modelando gradativamente o sentido do discurso por ele arquitetado, para que este se coadune a seus objetivos. Como cabe àquele a responsabilidade da condução do

texto emergente, ao término destas sessões, o produto final é muito mais seu que de seus alunos. Assim, o professor define seus objetivos, orquestra sua aula, regulando o turno de fala dos alunos e dele fazendo derivar os sentidos necessários à obtenção dos objetivos por ele propostos. Desta maneira, a sala de aula — espaço adequado às interações verbais — se transforma num cabo de guerra, onde a condução do processo, pelo professor, limita e neutraliza a interlocução dos alunos. Quando tal efeito não é obtido, o professor é acusado de *inábil* quanto ao *manejo de turma*, o que impede a *devida apreensão* dos conteúdos previamente estabelecidos.

Arquitetado sobre tais mecanismos, o discurso da escola desconsidera a subjetividade e a singularidade, além de buscar os sentidos predeterminados, necessários à escolarização, negando, de fato, as práticas comunicativas socialmente aceitas. Este modelo de discurso, que tem como objetivo o desenvolvimento de um tópico temático e a realização de tarefas previamente planejadas, propicia uma participação incipiente dos alunos, definindo os espaços e os limites temporais de seus discursos.

Por tudo isso é possível afirmar que, devido a restrições institucionais, lingüísticas, culturais e políticas, o discurso oral produzido em sala de aula não se comporta como uma interação entre professor e alunos, assemelhando-se mais a uma forma especial de escrita.

Definido desta forma, o discurso na escola se constitui como uma prática de linguagem diferenciada, fruto do contexto institucional em que é produzido. Nele, o aluno pouco contribui para a construção do sentido, por meio de um processo complexo que combina o conhecimento da instituição, o enquadramento na situação em curso e a leitura das pistas contextualizadoras da pseudo-interação orquestrada pelo professor. Logo, o aluno acaba por aprender a produzir

os sentidos que o professor deseja, quando vivencia e assimila as rotinas e as práticas institucionais da escola, deixando de estranhá-las, criticá-las ou questioná-las.

Pelo que até agora se pôde ver, a linguagem produzida na escola assume um caráter condicionante, que adentra o aluno a um padrão lingüístico absolutamente desvinculado de sua realidade, e em relação ao qual ele não é capaz de estabelecer sentidos pragmáticos, a não ser dentro do ambiente escolar. Quando se considera que o discurso escolar se propõe a investir no afetamento daqueles a quem se dirige — *afetamento, aqui equivalendo à aprendizagem, à mudança de comportamento* — tal discurso só pode ser avaliado de acordo com sua eficiência, ou seja, pelo grau de mudança — *aprendizagem* — que proporciona; e, se não afeta o interlocutor, não produz mudanças, sendo, portanto, ineficiente.

Assim, se o desenvolvimento de uma massa crítica é uma meta relevante para a escola — e para a sociedade como um todo —, a interação entre o professor e seus alunos se deve pautar em novas estratégias. A desmitificação de práticas cristalizadas articulada à abertura para novos sentidos possibilitará aos alunos trazerem suas experiências culturais e discursivas para sala de aula. Mas não só. A reversão deste quadro ultrapassa os limites da formação de professores e alunos. Trata-se de uma questão política que passa pelo resgate do *status* social do professor, capaz de transformar a democratização da escola num efetivo processo de ascensão social.

Hoje a educação promete o que de antemão sabe não poder cumprir, e o professor é a prova cabal disto. O discurso por ele produzido reflete expectativas que a escola não tem condição de atender, o que pode ser percebido pela paulatina degradação do prestígio social e do patamar salarial do professor. O que se pode constatar é a

existência de um professor galgado a uma posição de suposto saber, pseudo representante de uma cultura pseudamente letrada, a quem cabe fazer assimilar conteúdos sem sentido, cobrar leituras de livros que não lê, ensinar a escrever e a falar a partir de padrões que não são os seus.

Este profissional, impelido a representar um papel para o qual não está preparado — e no qual, muitas vezes, sequer acredita — se vê obrigado a assumir, como último recurso, o espaço autoritário da autoridade. Medidas paliativas não são capazes de minorar problemas estruturais. Acostumamo-nos à gradativa queda da qualidade de ensino, justificada pela democratização da escola, desencadeadora, por sua vez, do processo de degradação do professor. E esta atitude, por si só, é o sintoma de uma acomodação estrutural que necessita de efetiva vontade política para ser combatida.

Mesmo que tradicionalmente o professor silencie o discurso de seus interlocutores, é da fala dos alunos — ou pior, de sua recusa, via repetência e evasão — que emerge o contraponto que evidencia esta contradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. 4.ed. São Paulo, Scipione, 1992. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 3)
- GRICE, H.P. Logic and conversation. In: M. COLE & J.P. MORGAN. *Syntax and semantics* 3. New York: Academic Press, 1993.
- TANNEN, D. Implications of the oral-literate continuum for cross-cultural communications. In: ALATIS, J.E. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, *Current Issues In bililingualism*. Whashington D.C.: Georgetown University Press.

NOTAS

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ - Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, pesquisadora do CNPq

² Doutora em Literatura pela UFRJ- Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, pesquisadora do CNPq

³ CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 4.ed. São Paulo, Scipione, 1992. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 3)

⁴ TANNEN, D. Implications of the oral-literate continuum for cross-cultural communications. In: ALATIS, J.E. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, *Current Issues in Bilingualism*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

⁵ GRICE, H.P. Logic and conversation. In: M. COLE & J.P. MORGAN. *Syntax and semantics* 3. New York:Academic Press, 1993.

⁶ Consideramos turno de fala é o momento em que cada interlocutor assume a palavra, num diálogo.

POR UMA CRONOLOGIA DA PSICOLOGIA NO RN: PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO¹

Herculano Ricardo Campos²
Oswaldo H. Yamamoto

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi traçar uma cronologia da produção e da difusão de conhecimento no campo da Psicologia no Estado do Rio Grande do Norte, a partir do pressuposto de que a construção de evidências historiográficas é uma condição necessária para a compreensão da realidade presente. O período compreendido pelo estudo vai desde os primeiros escritos de religiosos, no primeiro quartel desde século, até a criação do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1976. Intentou-se compreender o evoluir da Psicologia no estado através da remissão ao contexto histórico presente nas duas etapas – pré-acadêmica e acadêmica – propostas para a análise.

Palavras-chave: História da Psicologia;
Psicologia no Rio Grande do Norte;
Psicologia no Brasil; Ensino de Psicologia.

ABSTRACT

Towards a chronology of Psychology in Rio Grande do Norte: production and dissemination of knowledge. From the standpoint that historical knowledge is an important condition to understand the present development of any scientific field, the purpose of this study was to describe the chronology of Psychology in the state of Rio Grande do Norte (Northeast of Brazil), in its relation with the different historical contexts. The period of time covered was from the first writings of Catholic priests in the early 30s to the creation of undergraduate course in the Federal University of Rio Grande do Norte in 1976.

Key-words: History of Psychology; Psychology in Rio Grande do Norte; Psychology in Brazil; Psychology teaching.

1. PSICOLOGIA E HISTÓRIA

Ao analisar, em um texto bastante conhecido, a tentativa de Luís Bonaparte de reeditar o Dezoito Brumário, Marx advertia os leitores do *Die Revolution* de que os grandes personagens e fatos da história do mundo ocorrem duas vezes, a primeira como tragédia, a segunda como farsa. A idéia da repetição histórica – tema emprestado de Hegel –, traz subjacente, adicionalmente às discussões sobre o caráter científico da História e do estudo de eventos singulares, uma preocupação com

o registro acurado e a compreensão das condições nas quais determinados eventos que interessam ao investigador ocorreram. Na raiz desta preocupação reside um pressuposto de que, tomada a História como processualidade, a compreensão dos eventos contemporâneos demanda o entendimento das condições pregressas³.

O interesse na construção de evidências historiográficas no campo da Psicologia, nessa direção – ou, nos termos de Wertheimer (1989, p. 39), como instrumento para “nos ajudar a tomar consciência do contexto social em que trabalhamos, e nos tornar menos sujeitos à sua influência irracional” -, conquanto não seja uma novidade entre os estudiosos brasileiros, apenas recentemente tem se constituído em uma vertente relativamente fértil (Brozek e Massimi, 1998).

Uma das tentativas de construir uma cronologia da Psicologia no Brasil é empreendida por Pessotti (1988) que, estabelece a seguinte periodização: um estágio *pré-institucional* estendendo-se desde o momento imediatamente posterior ao descobrimento do Brasil, com os escritos dos missionários, até a criação das Faculdades de Medicina, em meados do século XIX; o *institucional*, daí até a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, dando início ao período *universitário*. A regulamentação da profissão, em 1962, daria início ao período *profissional* que se estenderia até hoje.

Conforme interessante esforço de mapeamento do desenvolvimento histórico da Psicologia no Brasil, tal periodização não está isenta de problemas. Pessotti propõe um critério classificatório que não distingue a produção de conhecimento, institucional ou não, de uma prática profissional que é, fundamentalmente, um produto social cujas determinações não são necessariamente coincidentes.

Todavia, o trabalho de Pessotti pode se constituir em um possível ponto de partida para este estudo que, na expectativa de

contribuir para a compreensão das condições atuais desse campo de conhecimento no estado, tem por objetivo traçar uma cronologia dos eventos que marcaram o evoluir da Psicologia no Estado do Rio Grande do Norte até a institucionalização da formação do profissional em Psicologia no Estado – com a criação do curso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Não podemos, contudo, tomar as referências de Pessotti linearmente, uma vez que seus marcos de referência são eventos de envergadura nacional e fixados no tempo. Ademais, nosso foco de atenção centra-se mais no acúmulo e difusão dos conhecimentos psicológicos e não na prática profissional. Nesse sentido, em vez de verificarmos a situação do Estado nos diversos momentos da periodização, um divisor de águas mais profícuo nos parece ser a institucionalização da Psicologia no âmbito acadêmico, em especial universitário.

2. A PSICOLOGIA DO RN FORA DO CIRCUITO ACADÊMICO

Não há registros de produção psicológica até o primeiro quartel deste século no Rio Grande do Norte⁴. Mesmo no período que precede o seu ingresso no âmbito da academia, na primeira metade deste século, o desenvolvimento de estudos no campo da Psicologia era bastante débil, circunscrito aos esforços isolados de intelectuais locais.

Destacam-se, nesse momento, a curiosidade e o espírito perspicaz de dois irmãos, ambos religiosos da igreja católica - alimentados intelectualmente pela filosofia tomista e a grega clássica de Aristóteles. Foram inicialmente as idéias do Cônego Monte, e posteriormente de Nivaldo Monte – que chegaria a Bispo, que marcaram a formação de boa parte dos profissionais das áreas humanista e social, no Estado, pelo menos até a década de 60.

Luiz Gonzaga do Monte, o Cônego Monte, morreu em 1944, aos 39 anos de idade. Segundo seu irmão, *"inclusive porque esquecia de comer, de tanto estudar"*. Autodidata, era considerado um homem de *"nível cultural raras vezes atingido"* (N. Monte, comunicação pessoal, 8 de maio de 1997). Durante os anos 30, o Cônego Monte escreveu um grande número de pequenos artigos, versando sobre os mais variados temas. Os intitulados *Freud e Falência do Materialismo em Biologia*, publicados originalmente em *A Ordem*, jornal da Arquidiocese de Natal, respectivamente em 18 e 21 de outubro de 1936, são exemplos das suas reflexões sobre temas psicológicos (Navarro, 1976).

É interessante notar o nível de informação do Cônego Monte, apresentando as idéias freudianas no momento mesmo em que aquele pensador vienense estava no auge da sua produção, embora próximo da morte. A discussão que faz, original na forma de mostrar a diferenciação conseguida por Freud em relação ao modelo wundtiano, é evidência do seu conhecimento da Psicologia, assim como da Filosofia da Ciência.

O Cônego é também autor de um livro, de sugestivo nome, *Fundamentos Biológicos da Castidade*, a respeito do qual escreve Henrique Tanner de Abreu, professor da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil:

A extensa e seleta bibliografia e as citações mostram a louvável preocupação de senhorear o assunto apropriando-se das noções mais importantes e de interesse para a matéria a desenvolver. Nela figuram tratados de anatomia, histologia, fisiologia, endocrinologia, psiquiatria, psicopatologia sexual, etc...[citado por Navarro, 1976, p. 8].

Com trajetória análoga à de seu irmão, desde o início dos anos 40, D. Nivaldo Monte escreveu ao menos três livros que versavam “exclusivamente” sobre Psicologia: *Formação do Caráter*, de 1942⁵, *Formando para a Vida*, de 1948⁶ e *Os Temperamentos*, de 1953.

D. Nivaldo Monte coordenou e ensinou a disciplina *Psicologia Afetiva* nos cursos de preparação ao casamento realizados no período que se estende, não ininterruptamente, de 1949 a 1962, promovidos pelo Clube de Jovens Para um Mundo Melhor (antigo Clube Maria de La Luz) e pela *Juventude Independente Católica Feminina*. Lecionou *Psicologia geral, infantil e aplicada à educação* (de 12 de abril de 1945 a 8 de maio de 1963) na Escola Normal de Natal e *Psicologia* na Escola Doméstica (em 1959 e 1960). Além disso, é pioneiro isolado no ensino universitário, responsável que era pela disciplina *Psicologia* na Escola de Serviço Social, a partir de 2 de junho de 1945.

Também foi o responsável por uma série de “Conferências sobre Psicologia”, na Juventude Feminina Católica Brasileira de Natal, abordando como temas a *Contribuição da biotipologia para a formação humana* (em 05 de setembro de 1948); *A constituição e Psicologia do temperamento colérico* (em 07 de novembro de 1948); *A Psicologia da afetividade* (em 20 de março de 1949); *Psicologia da moda* (em 15 de maio de 1949); *Psicologia da dança* (em 11 de dezembro de 1949); *A psicologia das mãos* (em 15 de abril de 1951); e *A psicologia das mãos - Conclusão* (em 27 de maio de 1951).

A respeito dessas primeiras tentativas de produção e difusão do conhecimento psicológico, deve-se notar que, em que pese o esforço, erudição e nível de informação demonstrados, trata-se de uma produção em muito semelhante ao descrito por Pessotti (1988) com relação ao que denomina período pré-institucional: religiosos sem compromisso estrito com uma produção rigorosa de conhecimento e

baixa interlocução com a academia (a despeito da disciplina ministrada por D. Nivaldo Monte na Escola de Serviço Social).

Se, de fato, o desenvolvimento da Psicologia não pode ser concebido fora de parâmetros mais gerais que englobam a realidade social, econômica e política do país em um dado momento histórico, não devemos negligenciar o fato de que estamos nos referindo à década de 30 no Brasil, um importante ponto de inflexão do ponto de vista político e cultural.

O período compreendido entre o final do século passado e início deste foi um marcado por uma progressiva complexificação da sociedade brasileira e ebulição de idéias decorrentes, sobretudo, da Proclamação da República e da abertura do país à imigração. Era possível identificar certa estratificação emergente, composta de uma pequena burguesia formada por intelectuais, padres e militares; uma burguesia industrial procurando espaço e dos imigrantes (Romanelli, 1984).

Quando - e tardiamente -, já na década de 30, são criadas as primeiras universidades brasileiras - e nelas incluídas disciplinas de Psicologia -, predominava uma ideologia de cunho nacionalista, saudada por intelectuais e artistas da época. Era patente a agitação social, cultural e política do país, que têm por testemunhas eventos como a Segunda República, o Estado Novo, a Semana de Arte Moderna, o Tenentismo, a criação do Partido Comunista entre muitos outros.

De acordo com Miceli, foram decisivas as transformações nos planos econômico (crise do setor agrícola voltado para a exportação, aceleração dos processos de industrialização e urbanização, crescente

intervenção do Estado em setores chaves da economia etc.), social (consolidação da classe operária e da fração de empresários industriais, expansão das profissões de nível superior, de técnicos especializados e de pessoal administrativo nos setores público e privado etc.), político (revoltas militares, declínio político da oligarquia agrária, abertura de novas organizações partidárias, expansão dos aparelhos do Estado etc.) e cultural (criação de novos cursos superiores, expansão da rede de instituições culturais públicas, surto editorial etc.) (1979, p. xvi).

Não obstante a "ênfase dada à nossa realidade", ainda procedia-se naquele período a um forte movimento de importação de idéias, tradição no nosso país desde os tempos da colonização, tendo a Europa como modelo.

De acordo com Miceli (1979), aquele movimento desencadeado pelos intelectuais, dentre os quais alguns psicologistas, que se estendia até quase ao final do segundo quartel deste século, expressava as "preferências e opções das antigas classes dirigentes (brasileiras) em matéria de importação cultural" (p. xix).

Se, nacionalmente, a produção de conhecimento em Psicologia - já então significativa conforme podia ser detectada, sobretudo nas faculdades de Medicina e em outras instituições de ensino e pesquisa no Rio de Janeiro, na Bahia, em São Paulo e

Pernambuco - sofria, de acordo com Anita de Castilho e Marcondes Cabral, dessa "falta de originalidade" (conforme Brozek e Massimi, 1998, p. 210), marca da tradição de nação colonizada e afeita à importação de conhecimento, o Rio Grande do Norte ainda estava bastante longe dessa realidade, como que a reproduzir, internamente, a desigualdade econômica e cultural.

3. A PSICOLOGIA DO RN NO ÂMBITO ACADÊMICO

À semelhança do quadro nacional descrito por Pessotti (1988), as instituições de ensino superior inicialmente isoladas e, posteriormente, agregadas em uma estrutura universitária impulsionam a produção e difusão do conhecimento psicológico no estado. Uma vez a criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) constituir-se em um importante marco do ponto de vista da consolidação da inserção acadêmica da Psicologia no Estado, convém empreender um breve excuroso acerca desse ponto.

3.1. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE E O ENSINO DA PSICOLOGIA

O nascimento da Universidade Federal no Estado não foge, em linhas gerais, do panorama traçado por Romano (1998): legatário de práticas centralizadoras consagradas desde o Brasil Colônia, diversas das universidades oficiais foram criadas com o duplo propósito de garantir prestígio aos "intermediários" junto aos contribuintes locais/regionais e "propiciar instrumentos de comunicação das oligarquias com o núcleo da República" (p. 4).

A história da Universidade Federal do Rio Grande do Norte começa no dia 8 de março de 1958, quando

esteve em Natal Jurandy Lodi, Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação ... trazendo em sua companhia o Dr. José Teixeira Dias, Chefe de Seção do Ministério, o qual sugeriu ao professor Onofre Lopes a criação de uma Universidade no Estado... (UFRN, 1969, p. 7).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi criada em 18 de dezembro de 1960, na gestão de Dinarte de Medeiros Mariz no governo do Estado, como decorrência da federalização da Universidade do Rio Grande do Norte (URN). Agregação de Faculdades Isoladas então existentes, esta havia sido criada em 25 de junho de 1958, sancionada pela Lei nº 2.307/58.

Já funcionavam em Natal as Faculdades de Farmácia (1920/1923) e Odontologia (1923), Serviço Social (1945), Direito (1949), Medicina (1955) e Filosofia (então mantida pela Associação de Professores do RN, 1955), que só inicia suas atividades em 1957. Porém, foram primeiramente federalizadas as Faculdades de Medicina, Farmácia, Odontologia, Direito e a Escola de Engenharia (Melo, 1991; UFRN, 1969).

Apesar das Faculdades já existentes, a Universidade Federal que surgia necessitava atender a uma exigência adicional constante do artigo 4º da Lei n. 3.849, de 18 de dezembro de 1960, que federalizou a Universidade do Rio Grande do Norte (e criou a Universidade de Santa Catarina): a criação ou anexação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras num prazo de três anos (Melo, 1991).

Um obstáculo se interpunha, contudo, ao cumprimento dessa exigência: a estadualização da Faculdade de Filosofia mantida pela

Associação de Professores, pelo Governo do Estado, em 1963, na gestão de Aluizio Alves, integrando-se à Fundação José Augusto. Expressão de querelas entre os antigos quadros udenistas⁸, os grupos responsáveis pela criação da Fundação (Alves) e da Universidade (Mariz) eram adversários políticos, não havendo interesse em nenhum dos grupos favorecer o outro cedendo a Faculdade, instalando-se o impasse.

Por seu turno, insatisfeitos com os proventos, professores e funcionários da FFCL, com o apoio dos estudantes, desencadeiam um movimento grevista. Como o então presidente da Fundação José Augusto, Hélio Galvão, não acenasse com a perspectiva de atender às reivindicações alegando falta de condições financeiras e, como o próprio governo do Estado "se isentasse" de participação no problema, os grevistas propuseram à federalização da Faculdade, através do seguinte encaminhamento:

Tratando-se de estabelecimento vinculado ao Estado, embora agregado à Universidade, a Reitoria comunicou o fato ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, solicitando as soluções cabíveis. Pelo Aviso Ministerial n. 2.555, a Faculdade de Filosofia passou a ser administrada pela Reitoria da UFRN e mantida com recursos da Diretoria do Ensino Superior (UFRN, 1969, p. 73).

A luta dos professores da Faculdade em prol da federalização revelou-se frutífera, desencadeando um processo de negociações⁹. Inicialmente, obtiveram o aval do ex-governador Dinarte Mariz para a inclusão da Faculdade na Universidade Federal; em seguida, lograram conseguir a aceitação da proposta de federalização do Monsenhor

Walfredo Gurgel, governador da época, pertencente ao grupo político de Aluizio Alves (Chaves Filho, comunicação pessoal, 28 de abril de 1997). Posteriormente, aproveitando a estada do Ministro da Educação, Raimundo Nunes de Aragão, no Recife, o grupo ouviu, além de incentivos à idéia, orientações sobre o procedimento junto ao governo estadual e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁰ – selando a criação da UFRN.

Retomando o fio da discussão acerca da difusão do conhecimento psicológico, as idéias dos irmãos Monte vão sendo propagadas por algumas instituições de ensino superior do estado, notadamente a Escola de Serviço Social, de modo que muitos dos responsáveis pelas disciplinas do primeiro currículo do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tiveram-nas como referência durante sua própria formação.

Sob o ponto de vista do ensino superior, a inserção acadêmica da psicologia potiguar teve início na Escola de Serviço Social, onde era ministrada uma disciplina de Psicologia Geral, desde a sua criação, em 1945, através de D. Nivaldo Monte. Posteriormente, após a criação do curso de Psicologia da UFRN, serão os professores da Escola, então já agregada à Universidade, os responsáveis por essa disciplina. A partir de 1963, a disciplina de Psicologia Médica passou a ser ministrada na Faculdade de Medicina (Melo, 1991), com uma orientação de base fenomenológica, predominando uma certa preocupação com “a compreensão do homem”¹¹.

3.2. O SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA

Paralelamente ao campo do ensino universitário propriamente dito, no entanto, é através de outra vertente que a Psicologia encontra um impulso acadêmico: trata-se do fundamental papel assumido pelo

Centro, depois Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA), criado em 1965, junto ao curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Fundação José Augusto, de Natal, com o objetivo de ser um local de pesquisas e estudos das futuras pedagogas (UFRN, 1969).

O SEPA perseguia o modelo de "cientificidade" buscado pela Psicologia de então, calcado fundamentalmente nas práticas psicométrica e clínica. Segundo palavras do seu fundador, o psiquiatra Francisco Quinho Chaves Filho (1996, p. 110), "*buscava-se e pesquisava-se no comportamento a sua patologia, o anormal*". Além da orientação de cunho comportamentalista, foram as teses psicanalíticas que marcaram seus trabalhos, representando aquela instituição o primeiro canal por meio do qual as idéias freudianas foram sistematicamente estudadas e aplicadas na pesquisa educacional, ainda nos anos 60.

A predominância da psicometria no SEPA se deve ao trabalho e à orientação imprimida por um grupo de pedagogas que estiveram na direção do Serviço até início dos anos 70. Esta tendência vai gradativamente perdendo força até que, no início dos anos 80, quando estudantes da primeira turma do curso de Psicologia da UFRN começam a ali desenvolver as atividades de estágio curricular obrigatório na área clínica, o chamado "modelo médico" de atendimento individualizado passa a predominar.

No início dos anos 70, à medida em que as ações do serviço foram se consolidando no Estado, chegando a aplicar testes de aptidão para oficial do Exército, "*para motoristas e para candidatos a juiz*" [de direito], foi ficando claro que não podia desenvolver uma prática "*improvisada*", desenvolvida "*autodidaticamente por pedagogas*" (Chaves Filho, comunicação pessoal, 28 de abril de 1997).

Em face deste entendimento¹², dois psicólogos pernambucanos foram convidados a se integrar à equipe, deslocando-

se semanalmente a Natal para ministrar alguns seminários e fazer aplicação de testes mais sofisticados (como o *Psicodiagnóstico de Rorschach*). Ana Lúcia Lobo e Francisco Correia foram, pois, os primeiros psicólogos a desenvolver atividades no Estado (Correia, comunicação pessoal, 22 de agosto de 1997)¹³.

3.3. O CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

A partir desse legado é que, no ano de 1976, é criado o curso de Psicologia no interior da universidade federal, nomeadamente no Departamento de Estudos Sociais, do Centro de Ciências Humanas¹⁴. Esse processo reproduz em escala reduzida aquele descrito quando da criação da UFRN: decisão pessoal, sem a consideração de parâmetros propriamente acadêmicos.

Explicações que soam surrealistas, como a necessidade de atender à esposa do conhecido cartunista Henrique de Souza Filho (Henfil)¹⁵ (mudando-se naquela época para Natal), que havia interrompido seus estudos por não haver aqui o curso, convivem com outras, menos inverossímeis, mas igualmente estranhas. Dentre elas, uma eventual disputa intermunicipal com João Pessoa (que contava à época já com dois cursos de Psicologia), ou uma "necessidade" de atender aos interesses daqueles que já trabalhavam com Psicologia, no Estado, como era o caso dos profissionais do SEPA. Uma outra explicação, mais plausível, que eventualmente poderia ter se associado a algumas das já mencionadas, é a adoção de uma política de expansão de cursos e vagas na Universidade como estratégia para a captação de recursos financeiros da parte do MEC¹⁶.

Quaisquer que tenham sido as motivações, a realidade é que a direção do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes na época da

criação do curso nomeou, através da Portaria Nº 010/76-DC, de 28 de maio de 1976, uma comissão composta por quatro professores, Agnelo Dantas Barreto, José Pires, Maria Dilma Ferreira de Siqueira e Rosa de Fátima Andrade Lima, para estudarem a viabilidade de funcionamento do Curso de Psicologia que poderia vir a ser criado pela Universidade¹⁷.

Sem embargo da avaliação da comissão e do parecer desfavorável emanado, a administração superior da UFRN toma a decisão de implantar o curso de Psicologia¹⁸. Para Lima, uma das poucas psicólogas em Natal no momento da criação do curso e participante, tanto da Comissão que avaliou a viabilidade de criação, quanto das discussões para elaboração do primeiro currículo, o clima geral daquele momento, em relação à criação de um curso de Psicologia na UFRN, era de

preocupação, porque o corpo docente ia ser muito resumido; não tínhamos psicólogos, praticamente. Tinha as pedagogas que desempenhavam muito bem as suas funções no SEPA, de trabalho com aplicação e correção de testes... O grupo era muito pequeno para (levar) o curso de Psicologia, com todas as suas peculiaridades e características (comunicação pessoal, 7 de julho de 1997).

Em 1976, quando foi criado o Curso de Psicologia da UFRN, o professor que tivesse alguma experiência na área era requisitado para ministrar disciplinas, enquanto a administração da Universidade tentava contratar psicólogos em outros Estados. “[Muitos] pedagogos estavam lotados no Departamento de Estudos Sociais, porque a disciplina Psicologia I, oferecida a toda área humanística [da UFRN], era desse Departamento” (Alves, comunicação pessoal, 28 de fevereiro de 1997).

Na mesma linha do raciocínio de Lima (comunicação pessoal, 7 de julho de 1997), Araújo (comunicação pessoal, 13 de agosto de 1997) diz que, ao saber das orientações para a criação do curso, "ficou estarecida"; acha que "a comissão foi suficientemente lúcida, para dar um 'não'".

Não obstante tais opiniões, portanto, e mesmo "antes da comissão apresentar suas conclusões, a imprensa de Natal já divulgou que o curso de Psicologia estava a ser criado, na UFRN, por ordem do reitor" (Siqueira, comunicação pessoal, 28 de agosto de 1997). A criação deu-se através da Resolução nº 27/76, do Conselho Universitário (CONSUNI), de 06 de julho de 1976, sendo a aprovação efetuada através da Resolução nº 89/76, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), de 29 de setembro do mesmo ano¹⁹.

Após tal decisão, foi desencadeado um grande processo de discussão, notadamente por um grupo de pessoas que tinha a responsabilidade de elaborar o primeiro currículo. Tendo por base o currículo mínimo exigido pelo MEC, visando o desmembramento das matérias nele contidas em disciplinas, o grupo valeu-se do exemplo de currículos de outras Universidades, cotejando-os em face das prioridades estabelecidas para a UFRN.

De acordo com Lima (comunicação pessoal, 7 de julho de 1997), as discussões iniciais se deram no sentido de "*colocar as disciplinas que atendessem a todas as áreas, como optativas*", visto que tal preocupação não era observada por todas as universidades: "*por exemplo, as psicologias escolares, nem sempre têm*" [em todos os currículos]. Também participante, entre outras pessoas, das discussões para a montagem do currículo, Correia diz que levou

material de outras instituições, a título de aprendizagem. Então, eu peguei, por exemplo, currículos das escolas de Psicologia que já existiam em Recife e nós analisávamos isso. Ajudei, inclusive, na elaboração de alguns programas, como é o caso da disciplina de Psicologia Social, (...) uma cadeira que eu lecionei durante alguns anos, na Faculdade de Filosofia do Recife. Eu acompanhei a nascente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - embora não tenha lecionado no curso (comunicação pessoal, 22 de agosto de 1997).

Quando inicia suas atividades, em 1977, o Curso de Psicologia da UFRN conta com um currículo composto por 50 disciplinas "regulares" ou obrigatórias, sendo 15 no I Ciclo, e 35 no II Ciclo, distribuídas de acordo com a Resolução 001/79 - CONSEPE, de 05 de janeiro de 1979. No intervalo entre as Resoluções 001/79 e 031/80 é publicada uma Minuta de Resolução que introduz algumas modificações no primeiro currículo, como mudança de nome e fusão de disciplinas e criação de outras. Nela, ainda, não se observava referência ao Departamento de Psicologia.

Em seguida às modificações observadas na Minuta, a Resolução 031/80 - CONSEPE estabelece a "aprovação do currículo do curso de Psicologia" (Melo, 1991, p. 159), ou seja, do primeiro Currículo oficial, já bem diferente daquele observado no início do Curso. O código das disciplinas nesse Currículo referia-se ao Departamento de Psicologia, criado em agosto de 1980 (Melo, 1991, p.163), pelo desmembramento do Departamento de Estudos Sociais. Em 20 de outubro de 1981, Rosa de Fátima Torres de Lima assume como primeira

chefe e, no dia 24 de novembro de 1981, procede à realização da primeira reunião do Departamento de Psicologia.

Nas condições em que o Curso de Psicologia foi gestado e o Currículo proposto, não é surpreendente que este tivesse de passar rapidamente por reformulações. Havia uma insatisfação de professores e estudantes com o

número excessivo de disciplinas obrigatórias resultantes de um grande desdobramento das matérias do Currículo mínimo do Conselho Federal de Educação (CFE); o encadeamento desnecessário de pré-requisitos que levava o Curso quase à situação de seriado, prejudicando grandemente os alunos que se desnivelaram; e com a ausência de um encaminhamento para áreas de Especialização visando a opção do aluno no Estágio Supervisionado (Justificativa Para Modificação do Currículo do Curso de Psicologia).

Se a Psicologia em terras norte-rio-grandenses antes da sua inserção acadêmica apresentava um descompasso com relação à efervescência cultural dos anos 30, antes guardando as características de períodos progressos, a sua institucionalização não parece ter sido um processo menos problemático.

Nunca é demais lembrar que, sob o ponto de vista da Universidade Brasileira, o período 1968-1975 caracterizava-se, por um lado, pela proliferação de escolas, na sua maioria funcionando de forma isolada, sem intercâmbio entre as áreas do ensino e da pesquisa, e sem articulação entre seus vários cursos; por outro, sob severo controle

ideológico, a universidade vivia um momento de vazio da participação, do debate, da criação e da vida verdadeiramente universitária²⁰. Foi exatamente nesse contexto que se observou a enorme expansão horizontal da Psicologia no Brasil não só com o aumento do número de cursos que vinha na esteira do crescimento do número de escolas como também do surgimento de um sem número de técnicas, teorias, experiências.

Tal controle ideológico exercido pela autocracia burguesa, principalmente a partir de 1968, da mesma forma que gerou uma considerável despolitização do espaço acadêmico-científico, também promoveu uma intensa psicologização do social, com ênfase exagerada sobre "os fatos da vida pessoal e os motivos íntimos" (Mancebo, 1997, p. 26-27). O debate no âmbito da Psicologia ficava circunscrito às tendências que não ousavam questionar o *status quo* conformado pela doutrina da segurança nacional.

Refletindo sobre aquele período, Coimbra (1995) diz que, no Brasil dos anos 70, acredita(va)-se que a aproximação, a descoberta de si mesmo, a liberação das repressões, a busca da autenticidade e do calor humano (eram) fatores essenciais para o bom andamento de uma sociedade. As categorias políticas (eram) transformadas em categorias psicológicas; o importante não (era) o que se faz, mas o que se sente. Ou seja, (havia) um esvaziamento político, há uma psicologização do cotidiano e da vida social (p. 34)²¹.

É nesse clima que a Psicologia consolida seu assento no âmbito acadêmico no Rio Grande do Norte. Nesse processo de

institucionalização também a marca do colonialismo cultural é evidente: rompe-se com um passado em que, mesmo de forma eventualmente canhestra, procurava-se produzir e difundir conhecimento para uma importação acrítica de modelos não necessariamente bem sucedidos em outras paragens.

Nos anos que se seguem, define-se o quadro profissional da Psicologia no estado. Diversos estudos conduzidos sobre os seus diferentes aspectos (Yamamoto et al., 1990; Yamamoto, Carvalho, Maia, 1997; Yamamoto e Cunha, 1998; Yamamoto, Jucá e Carvalho, 1997; Yamamoto, Oliveira, Siqueira e Carvalho, 1997; Yamamoto, Siqueira, Oliveira, 1997; Yamamoto, Spinelli, Carvalho, 1996) não poderia deixar de registrar as marcas desse processo de constituição da Psicologia no Rio Grande do Norte – assentada em bases certamente não muito sólidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. A. M. **O processo de autonomização da Psicologia no Brasil: 1890/1930**. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Algumas reflexões acerca dos fundamentos da abordagem social em História da Psicologia. In: BROZEK, J., MASSIMI, M. (Orgs.), **Historiografia da Psicologia Moderna**. São Paulo: Loyola; Unimarco. 1998. p. 363-374.

BROZEK, J., MASSIMI, M. Historiografia da psicologia no Brasil. In: BROZEK, J., MASSIMI, M. (Orgs.), **Historiografia da Psicologia Moderna**. São Paulo: Loyola; Unimarco. 1998. p. 209-221.

- CHAVES FILHO, F. Q. A História do SEPA. *Estudos de Psicologia*, v. 1, p.108-111, 1996.
- COIMBRA, C. **Guardiães da Ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "milagre"**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- CUNHA, L. A., GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 6º ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- LIMA, D. G. de, MELO, J. C. de M. **12 anos de Universidade (1959-1971): implantação e desenvolvimento**. Natal: Imprensa Universitária, 1971.
- MANCIBO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, p. 20-27, 1997.
- MANNHEIM, K. **O homem e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MELO, V. **Síntese cronológica da UFRN: 1958-1988**. Natal: Editora Universitária, 1991.
- MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- MORAES, D. de. **O Rebelde do traço: a vida de Henfil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- NAVARRO, J. **Antologia do Pe. Monte**. Natal: Fundação José Augusto, 1976.

- PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.), **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 17-31.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ROMANO, R. **Autonomia universitária**. Natal, 1998. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- SILVA, C. E. L. da. **Em busca do voto perdido: os meios de comunicação na tentativa de restaurar um pacto populista**. Natal: Coojomat, 1982.
- SPINELLI, J. A. **Getúlio Vargas e a oligarquia potiguar:1930/35**. Natal: Edufrn, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE [UFRN]. **Resumo histórico do primeiro decênio da UFRN (1959-1969)**. Natal: Imprensa Universitária, 1969.
- WERTHEIMER, M. Pesquisa histórica – Por quê? In: BROZEK, J., MASSIMI, M. (Orgs.), **Historiografia da Psicologia Moderna**. São Paulo: Loyola; Unimarco. 1998. p. 21-41.
- YAMAMOTO, O. H. Educação e direitos sociais: o legado da autocracia burguesa. **Educação em Questão**, v. 5, p. 92-123, 1993.
- _____, CARVALHO, D. B., MAIA, J. F. A Psicologia no RN: o ensino da psicologia da UFRN em questão. **Vivência**, v. 11, p. 89-104, 1997.
- _____, CUNHA, I. M. F. O. O psicólogo em hospitais de Natal: uma caracterização preliminar. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 11, p. 345-362, 1998.

- _____. JUCÁ, M. R. B. L., CARVALHO, D. B. Adeus às armas: o abandono da profissão entre os psicólogos potiguares. *Interações*, v. 2, p. 73-88, 1997.
- _____. OLIVEIRA, S. C. C., SIQUEIRA, G. S., CARVALHO, D. B. Psicologia e escolha profissional: a imagem da profissão no RN. *Psico*, v. 28, p. 17-33, 1997.
- _____. SIQUEIRA, G. S., Oliveira, S. C. C. A Psicologia no Rio Grande do Norte: caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. *Estudos de Psicologia*, v. 1, p. 42-67, 1997.
- _____. SOUZA, I. M. S., OLIVEIRA, I. A., SILVA, L. N. M., FREIRE, M. A. A., ROCHA, R. M., ALVES FILHO, S. A psicologia escolar em Natal: características e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. 2/3/4, p. 40-49, 1988.
- _____. SPINELLI, S. M., CARVALHO, D. B. O psicólogo escolar em Natal: em busca de uma identidade profissional. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, v. 9, p.13-26, 1996.

NOTAS

¹ Este trabalho constitui-se em uma versão resumida de partes da dissertação de mestrado "Dize-me com quem andas e te direi quem és", apresentada em setembro de 1998 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por Herculano R. Campos, sob a orientação de Oswaldo H. Yamamoto.

² Professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

³ "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 1978, p. 17).

⁴ Registre-se que há referências ao fato de que na Escola Normal de Natal, fundada antes de 1875, ministrava-se o ensino de disciplinas como Psicologia Geral, Infantil e Aplicada à Educação (Antunes, 1991, p. 53). Não há, contudo, menção à *produção* de conhecimento associada a tal difusão.

⁵ Obra que, no ano de 1966, se encontra na sua 6ª edição.

⁶ Obra que, no ano de 1967, se encontra na sua 7ª edição.

⁷ Onofre Lopes da Silva, nomeado Reitor em 29 de janeiro de 1959, muito em face da sua identificação com o Regime militar que empalma o poder em 1964, teve as condições necessárias para se perpetuar na Reitoria por doze anos, bem como para adaptar a UFRN às propostas oriundas dos gabinetes da Reforma Universitária. Como exemplo estaria a implantação do 'ciclo básico', que a UFRN foi pioneira e campo de teste. "O entusiasmo sempre presente na equipe de homens responsáveis pela direção do Ensino Superior do Rio Grande do Norte encontrou respaldo na reformulação da política de ensino traçada para o Brasil pelo Governo Revolucionário. Acompanhando a evolução das medidas institucionais implantadas no País, notadamente a partir de 1968, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte procurou ajustar suas atividades de ensino e de administração à nova ordem programada para a Universidade brasileira. A reforma encontrou na UFRN toda uma estrutura que ansiava por sua implantação. Motivo porque, embora ainda não em vigor o novo estatuto, o Reitor Onofre Lopes, após estudos efetuados pela Comissão de Implantação da Reforma Universitária, determinou as providências necessárias ao funcionamento, em 1970, do **Primeiro Ciclo Geral de Estudos**" (Lima e Melo, 1971, p. 39).

⁸ Dinarte De Medeiros Mariz era um fazendeiro e comerciante, bastante influente na política da região do Seridó do Rio Grande do Norte, e chamado "coronel", pela força econômica e pelo poder em armas, que dispunha desde o combate à Coluna Prestes, e no movimento revolucionário que, em 8 de outubro de 1930, depôs o Governador Juvenal Lamartine, ou seja, a Revolução de 30. Nesta oportunidade, conspirou para a sublevação do 29º Batalhão de Caçadores, "acantonado em Santa Luzia do Cabugi", junto com "um grupo de sargentos que também conspirava" (Spinelli, 1996, p. 25). "Estava em contacto com elementos da Aliança Liberal da corrente liberal em Natal" (p. 25), e com a mudança do poder coube-lhe a prefeitura de Caicó. Posteriormente, em 1932, foi membro da União Democrática Norte Rio-Grandense, que rompera com a Aliança Liberal, se afastando dos cafeístas e tenentistas, e se aproximando dos derrotados do antigo Regime Republicano. Em 1933, ajudou a fundar o Partido Popular do Rio Grande do Norte, e fez parte da sua primeira diretoria; este partido chegou ao poder, no Estado, em outubro de 1935. Aluizio Alves se iniciou na vida pública como jornalista e radialista. "Em 1942, como repórter do jornal A

República, (...) [lançou e organizou] uma "campanha de assistência aos flagelados" da seca daquele ano. E dali, até 1946, esteve envolvido em praticamente todos os projetos de assistência social que se realizaram no Estado. Ao mesmo tempo, tornava-se popular através de dois programas de rádio, (...) : o **Glória Brasil**, dedicado aos pracinhas que lutavam na Itália e a **Oração da Ave Maria**, transmitido diariamente às 18:00 horas". Foi pela primeira vez eleito deputado federal pela União Democrática Nacional (UDN) em 1946. Depois de vários mandatos como deputado pleiteou a legenda da UDN para governo do estado, nas eleições de 1960 quando, "seu arqui-inimigo a partir de de 1958 e antigo protetor Dinarte Mariz, governador do Estado, assegurou [a legenda] para seu aliado Djalma Marinho" (Silva, 1982, p. 24-25).

⁹ Entre os líderes encontravam-se Quinho Chaves, Romildo Gurgel (que assumiu o *marketing* do movimento contra Hélio Galvão), Pedro Zacarias (então presidente do Diretório Acadêmico) e João Faustino (que sucederia a Pedro Zacarias na presidência do Diretório).

¹⁰ De acordo com o órgão ministerial, o governo do Estado deveria ceder à Universidade, como prova da intenção de federalização da Faculdade, um imóvel para situar a futura estrutura. Assim foi feito, de modo que o governo estadual, apesar das pressões em contrário, foi instado a ceder um imóvel na Praça Pedro Velho, zona central de Natal, conhecida como Praça Cívica, onde atualmente funciona o Colégio Estadual de I e II graus Professor Anísio Teixeira, concluindo a federalização da FFCL e as conseqüentes criação da Faculdade de Educação e consolidação da UFRN. Posteriormente, por sugestão do Reitor ao MEC, o Governo, pelo **decreto presidencial n. 62.380, de 11 de março de 1968, autorizou o aproveitamento da Faculdade de Filosofia na organização da Faculdade de Educação e Institutos de Ciências Humanas, Letras e Artes, constantes da nova estrutura da Universidade**" (UFRN, 1969, p. 73, grifos nossos).

¹¹ A ponto de seu criador, o psiquiatra Severino Lopes, se dizer influenciado "*mais pela escola alemã, de Kraepelin, Schneider e Jaspers*" (Lopes, comunicação pessoal, 22 de maio de 1997). Posteriormente, entre 1973 e 1976, um ex-aluno da disciplina vem a assumi-la na condição de professor, aproveitando a oportunidade para ali introduzir a orientação psicanalítica. Considerado um "*psiquiatra dinâmico*" por extrapolar as preocupações de ordem psicofarmacológicas e fenomenológicas, Eduardo Afonso Jr., que desenvolvera estudos de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), incluía no seu arsenal de trabalho as idéias de Freud e Melanie Klein, por considerá-las importantes na problematização da relação médico-paciente (Afonso Júnior, comunicação pessoal, 26 de maio de 1997).

¹² E acatando sugestão de Paulo Rosas, então membro do Conselho Regional de Psicologia, para o SEPA regularizar sua situação e se “legalizar”.

¹³ Em março de 1972, Nilza Maria Molina Mendes, graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), passa a dirigir o SEPA, tornando-se a primeira psicóloga a residir e desenvolver atividades profissionais em psicologia no Estado. No final daquele ano, retorna a Natal Rosa de Fátima Torres de Lima, tendo concluído o curso de formação de psicólogo na Universidade de Brasília (UNB), tornando-se a primeira psicóloga natalense a exercer atividades na Cidade e no Estado.

¹⁴ No ano de 1971, o Instituto de Ciências Humanas era composto por três departamentos, a saber História, Geociências e Fundamentos Sócio-Econômicos e Filosóficos. Este último é embrião do Departamento de Estudos Sociais, locus de criação do curso de Psicologia.

¹⁵ Observe-se que, a julgar pelo impacto da decisão de Henfil de residir em Natal e do lugar que ocupou nesta cidade, a hipótese em questão não parece tão irreal, embora absurda. Para um estudo biográfico de Henfil, ver Moraes (1997).

¹⁶ Diz Lucena Filho (comunicação pessoal, 22 de maio de 1997): “A revolução (sic) deu muito dinheiro para a Universidade, expandiu a Universidade como um modo de neutralizar a classe média. Foi nessa época que apareceu o regime de tempo integral, COPERTID, RETID etc., com melhoria substancial nos salários dos professores. As universidades ganhavam mais verbas, se tivessem absorção de mais estudantes, implicando aumento significativo do número de vagas por cursos, contratação de professores, ampliação de quadros etc. Vários cursos foram ampliados na Universidade, até mesmo por sugestão do próprio MEC e, nessa onda de criação de cursos, veio a criação do curso de Psicologia. O curso de Psicologia tem que ser criado para que nós possamos ter mais verbas para a Universidade”.

¹⁷ Conforme Lima (comunicação pessoal, 7 de julho de 1997), outras pessoas cujos nomes não constam no documento oficial de designação da comissão também dela participaram, como é o caso de Neide Varela Santiago, Ruth Dantas de Araújo e Nilza Molina.

¹⁸ A respeito desse parecer, Lucena Filho (comunicação pessoal, 22 de maio de 1997) justifica-o dizendo que “a base toda [de professores do Departamento de Estudos Sociais e do Centro de Ciências Humanas, necessários para ministrarem as disciplinas previstas no currículo do curso] era de professores pedagogos, uns poucos começando a pensar em Mestrado; o SEPA era [a instituição] mais técnica que nós tínhamos em Psicologia, mas ainda pouco estruturado... Então, o

Departamento [na figura da comissão citada acima] se pronunciou como sendo uma temeridade criar o curso naquele ano [1976]. Eu me pronunciei contra a criação, como Diretor [sic], porque eu sabia o ônus que ía me dar; nessa época nós tínhamos orçamento-programa, e a Psicologia veio sem estar no planejamento. No primeiro ano do curso de Psicologia eu tive que [destinar] quase setenta por cento do meu orçamento: tive que criar o laboratório, trazer professor visitante - sem que se fizesse uma boa seleção. Eu pedia um ano para preparar laboratórios, trazer técnicos, fazer estudos de currículos etc. O curso saiu a fórceps. A pressão para criação era toda externa ao Estado... e depois veio a pressão dos estudantes dos dois primeiros anos, sobre mim”.

¹⁹ O curso de Psicologia iniciou seus trabalhos em 1977, tendo Abigail de Andrade Souza como primeira coordenadora. A Ata da primeira reunião do Colegiado do Curso de Psicologia, realizada em 18 de maio de 1977, só registra a presença da psicóloga Maria Ruth D. de Araújo, embora o nome da também psicóloga Nilza Molina constasse da lista. De acordo com a Ata, os demais professores presentes à reunião não eram psicólogos.

²⁰ Dentre os autores que trataram da política educacional do período autocrático-burguês, ver Cunha e Góes (1989), Germano (1993) e Yamamoto (1993).

²¹ Não é sem razão que o centro do debate era o neo-pragmatismo norte-americano, na discussão Skinner versus Rogers, ou seja, tecnicismo versus humanismo, ainda que tanto uma quanto outra tendência se caracterizassem por uma essencial despolitização. Enquanto Rogers sequer se questionava a respeito da dimensão social do “homem” proposto por ele, Skinner problematizava o tema, embora oferecendo respostas insatisfatórias a certas perguntas, na medida em que desconsiderava as dimensões do poder econômico e político. Como disse Mannheim (1962, p. 85), ninguém planejou os planejadores. Segue-se, portanto, que estes se recrutaram entre os grupos já existentes. Tudo dependerá, portanto, de qual desses grupos, com suas perspectivas próprias, produzirá a energia, a decisão e a capacidade de domínio da vasta máquina social da vida moderna.

AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS ATUAIS

A autonomia da universidade pública assume lugar de destaque no debate sobre a atual política de educação superior do Brasil. O Prof. Dr. José Ivonildo do Rêgo, então Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Presidente da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES -, falou sobre essa questão aos Professores Antônio Cabral Neto e Maria Doninha de Almeida, em entrevista para *Educação em Questão*¹.

Educação em Questão - Discute-se, neste momento, a existência de uma crise do conhecimento. A universidade, enquanto instituição produtora e disseminadora do conhecimento, insere-se nessa crise. Ao lado disso, a universidade enfrenta, ainda, um conjunto de problemas relacionados com a sua hegemonia, sua legitimidade e sua postura institucional. Diante dessa realidade, qual a sua opinião sobre a universidade brasileira?

José Ivonildo do Rêgo - Temos um sistema universitário muito novo e, talvez, por isso ele não tenha rapidez nas respostas a determinadas demandas geradas pelo processo de evolução da ciência e da tecnologia, como ocorre em países desenvolvidos. Apesar disso, o nosso sistema universitário experimentou um processo de crescimento muito grande. Isso porém, não significa desconhecer que a oferta do ensino superior em nosso País se encontra ainda em patamares muito baixos. Tal situação nos remete para uma questão relacionada com a incapacidade de o poder público equacionar o

atendimento referente ao ensino fundamental e médio. Entretanto, temos que reconhecer que, a partir da década de setenta, o governo vem desenvolvendo um conjunto de ações as quais têm resultado em um crescimento quantitativo e qualitativo da pós-graduação, principalmente, nas universidades públicas. Por outro lado, atualmente o processo de expansão da graduação é mais acentuado no setor privado, o que inverte a relação público / privado nesse nível de ensino. Esses dois fatos estabeleceram o desenho do atual sistema universitário brasileiro. Estou sempre separando público e privado, embora não seja tão simples porque dentro das instituições que chamamos de privadas encontra-se um segmento composto pelas universidades comunitárias que têm características públicas importantes. Hoje temos uma universidade pública que é responsável por grande parte da produção científica nacional e pela estruturação do quarto nível. Em termos da pós-graduação *stricto sensu* o que há de mais significativo se desenvolve nas instituições públicas. O sistema privado de ensino superior, por sua vez, está em processo de crescente ampliação da graduação, investindo perifericamente em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Cabe então indagar: qual o papel de cada um desses sistemas? Provavelmente, a própria história terminou delineando o desenho enunciado. Pelo menos, na minha percepção, cada vez mais a universidade pública, em especial o sistema federal e algumas universidades estaduais, tem como função desenvolver pesquisa básica e fomentar a pós-graduação *stricto sensu*. O sistema privado, por sua vez, apresenta sinais de que vai continuar voltado para a graduação. Parece-me que essa tendência aponta para um papel de destaque do sistema privado no processo de expansão da graduação. Tudo indica que o sistema público, a não ser que haja uma injeção substancial de recursos financeiros nas universidades não terá condições

de atender toda a demanda de ensino de graduação. Portanto, nesse momento, tal atendimento se dará, na sua maioria, pelo crescimento das instituições privadas. Na minha opinião, o sistema público tem um papel estratégico nessa trajetória: garantir a existência da pesquisa básica para consolidar o desenvolvimento científico e tecnológico e para sustentar a pós-graduação, objetivando a formação de professores, cientistas e técnicos de alto nível que, inclusive, darão sustentação ao crescimento do sistema privado. Essa é a realidade que se configura atualmente. A universidade pública deve ter clareza desse papel, porque se ela quiser dar conta de tudo, ser responsável por tudo, pode negligenciar o essencial. É preciso entender que o sistema público é estratégico. Ele deve ser o lugar de referência, sobretudo para o estabelecimento de políticas públicas nas áreas de ciência, tecnologia, saúde, educação, por exemplo. Ele deve ter um papel muito importante para o Estado no que se refere à regulação, à fiscalização e ao controle do próprio sistema privado e do sistema do ensino superior na sua totalidade.

Educação em Questão - O Sr. aborda a questão público / privado. No seu entendimento o que seria de fato uma universidade pública? Como distinguir o público do privado ?

José Ivonildo do Rêgo - A distinção entre público e privado vai além da cobrança de taxas. Falei sobre as instituições comunitárias, que sempre consideramos como instituições pertencentes ao segmento privado. Mas, essas instituições têm um papel público muito importante na medida em que boa parte delas desenvolve significativos programas de extensão. Algumas delas como, por exemplo, as PUCs, têm se destacado na produção da pesquisa básica, no que pese o uso de recursos governamentais. Na minha opinião, esses recursos públicos devem, de fato, subsidiar tais instituições. A pesquisa básica não tem

como ser custeada pelo setor privado, porque os seus resultados retornam para a sociedade ao longo do tempo. É difícil entender o setor privado investindo diretamente em pesquisa básica, porque ele tem outra lógica, a do lucro. Aí, talvez, resida a grande diferença. Esse segmento não tem interesse em desenvolver pesquisa básica. Assim, não seria apenas a cobrança de mensalidade que distinguiria as instituições públicas das privadas. A distinção reside essencialmente no papel que cada uma delas desempenha no seu contexto regional e na sua capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. É isso que diferencia o público do privado. Eu classificaria como instituições públicas as universidades federais, as estaduais e uma parte das universidades comunitárias.

Educação em Questão - A cobrança de taxa nas universidades públicas não caracterizaria os primeiros passos em direção à privatização?

José Ivonildo do Rêgo – Em princípio, não.

Educação em Questão - Como é que Sr. avalia essa possibilidade de cobrança de taxas presente hoje na agenda do governo?

José Ivonildo do Rêgo - Existem instituições em vários países que cobram mensalidades de seus alunos e têm uma dimensão pública extremamente importante. A universidade de Harvard é privada, entretanto, é difícil pensar que ela não seja uma instituição pública no contexto dos Estados Unidos. O problema da cobrança de taxas em instituições públicas é uma questão complexa. No caso do nosso País a cobrança de mensalidades nas instituições públicas se depara com argumentos favoráveis e contrários. No entanto, sempre apresento argumentos favoráveis a não cobrança de mensalidades. Acho que isso não faz sentido em nosso País pela maneira como se constituiu o

sistema de ensino superior é, ainda, por conta das desigualdades existentes. Por conta da própria dimensão pública das universidades federais e pelo seu papel estratégico, em nossa sociedade não faz sentido cobrar mensalidades. Não devemos esquecer que no momento aproximadamente dois terços da população universitária estudam em instituições privadas. Nas instituições públicas, que atendem o outro terço, estudam muitos alunos que têm condições de pagar mensalidades, uma vez que uma fatia deles é oriunda de famílias de classe média e média alta. Essa distorção se dá, dentre outros fatores, pela fragilidade do ensino ministrado nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, onde estuda grande parte dos alunos pertencentes às camadas sociais menos favorecidas.

Educação em Questão – O Sr. acha que essa elitização expressa um dos aspectos da evidente seletividade do nosso sistema de ensino?

José Ivonildo do Rêgo - Exatamente, a seletividade existe. Os pobres neste País não chegam a cursar nem o ensino médio, eles são excluídos logo no início. Mas, apesar de muitos não ingressarem na universidade existe uma parcela que, cada vez mais, tem acesso a ela. Além do mais, a existência de inúmeras áreas do saber depende exclusivamente das universidades públicas: agricultura e geologia, por exemplo. O sistema privado só investe onde tem mercado. Por outro lado, se estabelecermos um sistema de cobranças, por mais justo que fosse, ele não representaria mais do que 10% ou 15% do custo das nossas universidades públicas. É importante lembrar que as nossas universidades assumem, também, papéis que muitas vezes são do Estado como, por exemplo, na área da saúde os hospitais universitários que representam um elevado custo para essas instituições.

Educação em Questão – A imposição à universidade de funções próprias do Estado é uma característica da universidade brasileira?

José Ivonildo do Rêgo – Sim. Os Estados descobriram uma forma de utilizar indiretamente os recursos federais transferindo suas responsabilidades para as universidades. Isso acontece principalmente nas áreas de saúde e cultura. Na realidade isso está na raiz do próprio sistema universitário brasileiro. Ele acabou liderando um conjunto de atividades que tem um papel sócio-cultural muito importante como, por exemplo, museus, televisão, editoras, hospitais, escolas de música. Certamente os governos de alguns Estados não teriam condições de fomentar sozinhos o desenvolvimento dessas áreas. Por isso, eu acredito que a questão da cobrança de taxas no sistema público é uma questão menor. O mais importante é o retorno que a universidade dá para a sociedade. No entanto, essa não é uma questão simples. Os defensores dessa idéia têm formulado uma série de argumentos a favor da cobrança de taxas nas universidades federais, e é necessário prestarmos a atenção a seus argumentos.

Educação em Questão – Qual é a posição da ANDIFES em relação a essa problemática?

José Ivonildo do Rêgo - A posição da ANDIFES situa-se, mais ou menos, nessa linha que argumentei. Temos um trabalho realizado há dois anos. Trata-se de um perfil sócio-econômico dos alunos das universidades federais, com o objetivo de melhor entender essa realidade. Com base nesse perfil sócio-econômico, formulamos uma linha de argumentação fundamentada na compreensão política da não cobrança de taxas nas universidades públicas. O entendimento da ANDIFES é que o problema não reside em cobrar ou não cobrar taxas nessas instituições. O problema das universidades, dado a sua

dimensão, não seria resolvido com a adoção desse mecanismo de cobrança de mensalidades. O estudo procurou mostrar que a grande questão do financiamento dessas instituições é o alto custo da pesquisa, da pós-graduação, dos hospitais universitários, dos museus, e das bibliotecas, que não têm como ser custeados com anuidades.

Educação em Questão – Um outro tema preocupa os atores da universidade pública brasileira: a questão da autonomia. Na condição de representante da ANDIFES, qual a sua opinião sobre o modelo de autonomia proposto pelo MEC?

José Ivonildo do Rêgo - Autonomia todo mundo quer: o governo; as universidades; os próprios sindicatos, as várias entidades. A grande discussão reside no conteúdo de tal autonomia. É exatamente aí que se localiza a área de conflitos. A questão da autonomia está na essência da história da universidade. Em nosso País ela é uma questão que se faz presente desde o início das primeiras faculdades. Entretanto, a questão da autonomia ocupa espaço privilegiado na agenda política, principalmente nas últimas décadas e mais enfaticamente no final da década de 80 e início dos anos 90. Isso, talvez, se relacione com o crescimento do nosso sistema universitário e com a interferência do Estado, sobretudo, com a submissão, cada vez maior, das universidades públicas ao controle burocrático e com a inadequação desse controle sobre o funcionamento dessas instituições. Neste momento o problema vem à tona com mais intensidade. A Constituição de 1988 é o grande referencial e um marco importante, porque pela primeira vez é assegurada, em um texto constitucional, a autonomia da universidade. A partir da Constituição de 1988 ocorreu um fato interessante: as instituições privadas, que já tinham autonomia para gerenciar administrativa e financeiramente o seu projeto, o que não ocorria com as instituições públicas, passaram a ter maior autonomia acadêmica,

principalmente para criar novos cursos. Nesse contexto, surgiu a necessidade de um controle mais sistemático nessa área por parte do Estado, sobretudo no que se refere ao sistema privado, considerando o descontrole que se tem em alguns setores desse sistema. O sistema privado não tem problema com a autonomia, pelo contrário, ele não quer qualquer regulação. Para ele está tudo muito bem. O sistema público enfrenta problemas com a chamada autonomia econômica, administrativa e financeira. Esse sistema tem sérios problemas de gerenciamento administrativo e financeiro o que dificulta o exercício da autonomia acadêmica. As universidades públicas submetem-se ao controle da burocracia estatal, inadequada para uma instituição que trabalha com o conhecimento. Este é o problema. Depois da Constituição de 1988 se achava que o problema da autonomia estaria resolvido. Mas, em seguida se iniciou um amplo debate porque o Estado não demonstrava nenhuma vontade em retirar os seus mecanismos burocráticos de controle sobre as universidades. Daí, a ampla discussão sobre o significado da autonomia. Em 1994 foi elaborada uma agenda sobre o tema autonomia que contemplou uma discussão envolvendo o MEC, a ANDIFES, a FASUBRA, a ANDES e a UNE. No início do atual governo esse agenda foi suspensa e a discussão retomada tendo como interlocutor privilegiado apenas a ANDIFES. Apesar dos inúmeros apelos da ANDIFES, o Ministro não aceitou retomar o debate incluindo os interlocutores que haviam participado do debate já iniciado. A partir desse momento, principalmente nos anos de 1996 e 1997, tivemos uma grande discussão sobre o que estava previsto no artigo 207 da Constituição, ou seja, se ele era auto-aplicável ou não. A ANDIFES, a partir do ano de 1996, intensificou o debate, tomando como referência os estudos já acumulados em todo processo de discussão realizado anteriormente com a participação de entidades da sociedade, e

formulou um projeto de Lei Orgânica. Essa Lei seria o instrumento jurídico que regulamentaria o processo de autonomia. De fato, nesse momento, passamos a compreender que a autonomia não se constituía em uma dimensão absoluta, isto é, precisava ter um instrumento jurídico que regulamentasse a relação das universidades com o Estado. Esse projeto de Lei Orgânica foi aprovado consensualmente no âmbito da ANDIFES em outubro de 1996. O referido projeto procurou assimilar a discussão que tivemos com o governo também nesse período. Entretanto, posteriormente o governo passou a ter um entendimento diferente do nosso alegando que precisava alterar a Constituição e, em nossa compreensão, a Constituição não deveria ser alterada. Logo em seguida o governo enviou uma Emenda Constitucional para o Congresso que tratava de duas questões: a criação do Fundo de Valorização do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF); e a autonomia. Em relação a esta última, modificava apenas o artigo 207 introduzindo a expressão “na forma da lei”, o que significa que a universidade teria autonomia, mas na forma da lei. Com isso, o governo queria garantir o seu espaço para regulamentar o processo de autonomia de forma a atender aos seus interesses. Diante dessa posição, houve uma unanimidade do setor das federais e, inclusive do próprio setor privado que não quer se submeter a absolutamente a nada, não quer lei nenhuma. Frente a esse posicionamento o governo recua em relação a autonomia e volta-se para a Emenda relativa ao ensino fundamental. Em seguida propõe a PEC-370 que trata especificamente da autonomia. Nesse momento constituiu-se, na Câmara dos Deputados, uma comissão para estudar especificamente a PEC-370, propiciando uma grande discussão em torno da questão da autonomia. O governo, a partir desse momento, apresentou uma proposta de modificação de inúmeros aspectos da Constituição, sendo

um deles a questão do orçamento global. A universidade teria um montante de recursos e poderia gastá-lo da forma mais conveniente possível, acabando com as amarras atualmente existentes. Na alteração da Constituição estava implícita a retirada das universidades de uma série de itens como, por exemplo, o Regime Jurídico Único. A ANDIFES, que tinha uma proposta de Lei Orgânica e compreendia que não se deveria alterar a Constituição, reavaliou o seu papel. Não poderíamos ficar de fora da discussão desencadeada no Congresso Nacional, porque essa discussão estava ocorrendo tendo como referência uma Emenda Constitucional. Passamos, então, a participar da discussão no Congresso tendo como referência a nossa proposta de Lei Orgânica. A posição da ANDIFES foi a seguinte: discutir alguns dos pontos de nossa proposta de Lei Orgânica com o governo e com o Congresso. O fato de participar dessa discussão no Congresso nos permitiu construir uma articulação que culminou com a Frente Parlamentar, constituída durante a última greve. Tal Frente foi importante e vem rendendo significativos frutos. A partir daí, estamos construindo outras estratégias para manter viva a nossa relação com o Congresso. A discussão foi muito boa, inclusive, do ponto de vista do próprio governo uma vez que contou com a participação do Ministério da Educação, entretanto, foi interrompida, no final do ano de 1997, por conta de um impasse que surgiu na questão do financiamento. Na proposta de Emenda Constitucional o financiamento estava desenhado da seguinte forma: criava-se um Fundo de manutenção do ensino superior constituído por 75% dos 18% dos recursos que hoje são destinados, pela União, para educação, que é o que prevê o artigo 212 da Constituição. Na verdade, existem hoje inúmeras discussões sobre esse Fundo, mas a ANDIFES propunha que ele fosse exclusivo para as instituições federais de ensino superior. O governo e uma parte do Congresso queriam que ele fosse destinado a todo o ensino superior

do País. Outro ponto polêmico da discussão diz respeito à duração do Fundo, o governo queria que o Fundo tivesse uma duração de 10 ou 15 anos (se não me engano) e nós da ANDIFES defendíamos um Fundo sem limitação de tempo. Depois de muita discussão se chegou a um acordo importante: o Fundo seria por 10 ou 20 anos (não me lembro bem) e seria exclusivo das universidades federais. Este último aspecto representa um ganho importante. Outro aspecto que nós defendemos, nesse momento, relaciona-se com as fontes de recursos do Fundo. A nossa proposta era que além dos 75% dos recursos oriundos dos 18% destinados para a educação pela União, também, fossem destinados novos recursos para compor o Fundo. O acordo fechado com o MEC foi vetado posteriormente pela área econômica, ficando claramente configurado que, na realidade, o Ministério da Educação não tinha liberdade para tomar esse tipo de decisão. As informações que se tem extra-oficialmente é que o próprio Presidente da República tinha dado o aval para o Ministro da Educação negociar o limite dos 75%. Em função desse ocorrido, o MEC comunicou que estava havendo uma dificuldade na área econômica e que o governo tinha assumido o compromisso de apresentar uma nova proposta. A área econômica é contrária a qualquer tipo de vinculação orçamentária.

Educação em Questão - Se a proposta contemplasse o ensino superior na sua totalidade - público e provado - a área econômica do governo não teria vetado?

José Ivonildo do Rêgo - Em certos momentos, circularam informações nesse sentido. Eles poderiam ter aceito porque seria uma proposta mais abrangente. Somente para as instituições federais seria restritiva, eles não aceitariam. Na minha avaliação, a área econômica não quer qualquer tipo de vinculação. A nossa proposta de Lei Orgânica contemplava aspectos importantes sobre o financiamento, mas é uma questão muito complicada. Queremos chegar a um acerto sobre o

financiamento porque a partir daí as outras questões serão equacionadas. Se não chegarmos a um acordo sobre essa questão do financiamento não temos como discutir as outras questões. Como essa é uma discussão que passa pela área econômica, o MEC não tem muita flexibilidade para decidir sobre tal.

Educação em Questão - Nesse sentido, pode-se concluir que no atual contexto brasileiro, no que se refere ao financiamento das universidades públicas, as decisões, em última instância, estão subordinadas a área econômica?

José Ivonildo do Rêgo - Na minha opinião essa é uma decisão política e tem que ser tomada em nível de Presidência da República. Nesse momento de crise fiscal do Estado, a área econômica do governo tem mostrado um poder muito forte nas decisões relativas a essa questão. Por isso, a autonomia só virá se for resultante de uma definição política da Presidência da República.

Educação em Questão - Na atual conjuntura, qualquer modelo de autonomia proposto pelo governo não seria bastante restrito?

José Ivonildo do Rêgo - Essa é uma preocupação que a ANDIFES vivencia. A atual conjuntura pode criar dificuldades na definição, por parte da Presidência da República, de um modelo de autonomia que contemple alguns princípios da nossa proposta. Na minha compreensão, é preferível transferir essa decisão para um momento mais favorável, porque sem uma definição clara sobre a questão do financiamento seria um suicídio para as universidades federais.

Educação em Questão - O modelo de autonomia para as universidades públicas brasileiras, se for decidido nesse momento, estará subordinado à área econômica do governo?

José Ivonildo do Rêgo - Acho que tem que ser uma decisão política, inclusive sobrepondo-se à questão econômica que é muito

crítica. Entretanto, diante das dificuldades que o País enfrenta para equacionar as contas públicas obviamente a discussão nesse momento de crise, que envolve componentes globais e locais complicados, dificultaria uma tomada de decisão favorável para às universidades. Se, de fato, a gente não pensar mais à frente poderemos inviabilizar esse processo de discussão. A questão da vinculação é uma garantia importante, porém, nesse contexto certamente enfrentará dificuldades. Somente quando o País equacionar o seu problema das contas públicas, do seu orçamento, quando o País voltar a crescer esse orçamento voltará a crescer criando uma nova perspectiva para a universidade. É impossível fazer qualquer discussão sem conhecer a realidade econômica do País, porque as universidades não estão fora do País, da nossa realidade social e econômica. Isso não significa que vai aparecer dinheiro para as universidades mas esperamos que se crie uma conjuntura favorável para a definição dessa questão. A proposta da ANDIFES contempla outros aspectos que têm um grande impacto no orçamento das universidades como, por exemplo, o pagamento dos inativos. O pagamento dos inativos seria transferido para união, isto é, não seria incluído nos 75% destinados ao orçamento das universidades. Também tem a questão dos hospitais que é outro item muito bem dimensionado em nossa proposta. É claro que esse não é o único ponto. Resolvida a questão do financiamento temos que enfrentar outras questões que são também polêmicas, mas acredito que temos um ambiente mais favorável para enfrentá-las. A primeira delas é o Regime Jurídico. Nossa proposta está relacionada com a idéia de criar um sistema federal de instituições de ensino superior rejeitando, portanto, a defesa das carreiras próprias para cada instituição.

Educação em Questão - Quais são as possibilidades reais de a ANDIFES negociar com o governo essa proposta?

José Ivonildo do Rêgo - Essa questão causa controvérsias

dentro da própria ANDIFES. Em função disso, a nossa Lei Orgânica prevê uma carreira única com um piso salarial único garantido pelo orçamento da união, quer dizer, isonomia com recursos da união e a possibilidade de diferenciação salarial propiciada pelos recursos captados pela instituição através de projetos. Esse foi o entendimento que construído em 1999. Mas continuam existindo algumas instituições que acham que cada uma deve ter sua própria carreira. A ANDIFES vai lutar por essa proposta, mas a sua concretização depende também do envolvimento de outros setores nessa luta. Se eles se envolverem positivamente a gente pode construir algo mais consistente, se eles se envolverem menos o governo não vai precisar ceder tanto. Acho que a tendência é construirmos uma carreira com parâmetros nacionais dando uma certa liberdade para as instituições contemplarem as suas especificidades.

Educação em Questão – Como o Sr. avalia a possibilidade da universidade brasileira gerar receita própria, particularmente do nordeste?

José Ivonildo do Rêgo - Essa é uma questão que está sendo enfrentada pelas universidades de todo mundo. É preciso desmistificá-la. Se considerarmos o sistema americano, o M.I.T, por exemplo, capta da iniciativa privada, em torno de 15% do seu orçamento. A Universidade de Harvard o montante deve ficar em torno de 6%. O setor privado dos Estados Unidos investe muito dinheiro em pesquisa mas nos laboratórios das próprias indústrias. A pesquisa básica, por sua vez, deve ser responsabilidade do Estado. Assim, grande parte dos recursos das universidades públicas, vai ter que continuar sendo de responsabilidade do Estado. É importante buscar parcerias com outros segmentos e com instituições públicas ou privadas para criar fontes alternativas de recursos e viabilizar inúmeras iniciativas. Por exemplo, estamos trabalhando num programa de formação de professores com o Estado e os municípios que estão dando a sua contra-partida no custeio dessa

formação. São recursos públicos porém de uma outra fonte.

Educação em Questão - A iniciativa privada tem contribuído e/ou facilitado a concretização das parcerias?

José Ivonildo do Rêgo - No âmbito da iniciativa privada essas parcerias são ainda restritas. Primeiro porque não temos tradição de investimentos. Segundo porque as universidades não têm muita prática de interação com o setor privado do País. O modelo de industrialização do País criou um tipo de empresário avesso a incentivos nesse campo, dificultando essa articulação. Mas, mesmo assim, temos algumas iniciativas importantes com empresas como a Petrobrás que é uma estatal. No entanto, a própria universidade também tem uma parcela de culpa nesse afastamento. Ela resiste a essa relação com o setor privado. Na parte de treinamento, que é uma área importante, já temos um avanço e a tendência é de crescimento: os cursos de especialização que as universidades oferecem, dirigidos para o setor privado, para atender determinadas demandas específicas de qualificação e treinamento, são exemplos que considero muito importantes. Na parte de pesquisa aplicada podemos pontuar algumas iniciativas ainda, que de grupos ou instituições isoladas.

Educação em Questão - Nesse momento, marcado pela crise fiscal do Estado, resultando em cortes de verbas para as universidades, e diante das dificuldades de captar recursos alternativos, principalmente na região nordeste, quais as perspectivas para as universidades brasileiras?

José Ivonildo do Rêgo - A alternativa é buscar alianças com a classe política e com outros setores da sociedade para se ter políticas diferenciadas regionalmente. É preciso que o nordeste tenha uma boa universidade assim como existe em São Paulo, porque essas instituições têm um papel estratégico no desenvolvimento de cada uma dessas regiões. O papel das instituições públicas, em cada uma das regiões

do País, é criar uma boa competência na área de pesquisa. Quando falo pesquisa estou me referindo à pós-graduação porque, na realidade, esse nível de ensino é o ambiente natural para o desenvolvimento da pesquisa em nossas universidades. É preciso, pois, ter uma visão estratégica também nesse sentido. É necessário desmistificar a idéia segundo a qual o custo do aluno na universidade pública é muito alto. A ANDIFES deu uma boa contribuição nesse sentido mostrando, a partir de um estudo, que o custo de um aluno de graduação nas universidades públicas não é diferente das instituições particulares, principalmente quando se desvincula os gastos com pesquisa e hospital, por exemplo. Para o argumento que o custo aluno é muito alto propusemos uma solução ao governo: aumentar o número de vagas nas universidades federais sem aumentar o número de professores. No final, propusemos o seguinte: aumentar em 50% o número de alunos e o governo investir mais em custeio, manutenção e infra-estrutura das universidades federais. Se temos um orçamento em torno de 5 bilhões e se acrescenta 5% isso representaria 250 milhões a mais para o custeio e manutenção das universidades, o que seria um bom dinheiro. Tais recursos, mantida a sua continuidade, seriam suficientes para os problemas de infra-estrutura, de equipamentos e de laboratórios. O governo achou positiva a proposta e prometeu responder. O objetivo é forçar o governo a criar alguns fundos de investimentos nas universidades. Com isso, as universidades teriam a possibilidade de equacionar seus problemas de infra-estrutura, laboratórios e instalações físicas. O entendimento é o seguinte: não é possível aumentar o número de alunos nas universidades de uma forma tão significativa com a mesma postura tradicional em relação ao seu funcionamento. Temos que introduzir novas tecnologias; aproveitar os alunos da pós-graduação no trabalho da graduação; acabar com a enorme evasão (existem cursos que iniciam com 40 alunos e concluem apenas 10). É preciso aumentar a

oferta de vaga em função da legitimidade da universidade. Precisamos sair de uma postura do passado marcada pela contestação sem a proposição de alternativas para uma postura propositiva. Essa foi a linha que procurei estabelecer enquanto dirigente da ANDIFES.

Educação em Questão – É possível encerrarmos esta entrevista com um comentário comparativo entre as universidades das várias regiões do País e sua relação com as universidades da América Latina?

José Ivonildo do Rêgo - Trabalhamos sempre com a idéia de sistema nas instituições federais. Queremos construir um sistema de qualidade para todo o País. A verdade é que atualmente temos um sistema bastante diferenciado. Existem instituições que avançaram mais e outras que avançaram menos. O objetivo seria a busca de um padrão único de qualidade para essas instituições, respeitando as diferenças regionais. Em relação ao contexto da América Latina podemos dizer que o Brasil tem o melhor e mais importante sistema de pós-graduação. Todas as informações disponíveis sobre o sistema de pós-graduação na América Latina evidenciam que o Brasil é o País que tem a melhor pós-graduação, tanto do ponto da vista de quantidade quanto da qualidade da formação. A nossa avaliação é reconhecida no mundo todo. Mas, com o MERCOSUL torna-se necessária uma maior integração das universidades latino-americanas, porque os problemas são semelhantes. Essa integração dá uma dimensão política continental e fortalece as nossas universidades para o enfrentamento das suas dificuldades. Acredito que o Brasil, pela pujança da sua pós-graduação, deve assumir a liderança desse processo de integração.

NOTA

¹ Realizada em 24/03/1999. Revisada pelo entrevistado.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA APLICAÇÃO PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS

Walter E. Garcia

NOTAS PARA DEBATE

INTRODUÇÃO

A sugestão para o debate deste tema é indicativo de que existe uma distância entre o que se estuda e o que se utiliza na área de Educação. Com efeito, a Educação, das atividades realizadas pelo Homem, talvez seja uma das que mobiliza elementos tão distintos e difíceis de conciliar numa ação intencional de transmitir ao outro conhecimentos, valores, atitudes e um sem-número de orientações. Ao mesmo tempo em que ela é conhecimento científico, examinado sob a ótica dos métodos e de conhecimentos disponíveis em razão do avanço do saber produzido em Universidades e Centros de Investigação, apresenta-se também como ato que toca o limite das emoções – que podem se tornar mais ou menos importantes em razão da forma como se dá a relação entre as pessoas envolvidas na ação de educando/educador .

Creio que estas dimensões, que exploram as vinculações entre conhecimento e emoção, ou como diriam outros razão e sensibilidade, estão hoje mais presentes no cotidiano das escolas e das famílias, muito mais do que há 20 ou 30 anos passados, sobretudo em razão das marcas que as dimensões racional e emocional deixam para toda a vida em cada um de nós. O difícil é encontrar o ponto de equilíbrio entre estas duas vertentes. Os males do racionalismo e do

intelectualismo, todos que já passaram pela escola conhecem bem. Da mesma forma, o culto exacerbado do emocional e da sensibilidade pode conduzir a outros males que também já fazem parte dos livros de história da educação. Não pretendo avançar nesta seara, até porque pretendo continuar Educador e não disponho, no momento, de nenhuma habilidade para escrever textos de auto-ajuda...

Estou convencido que o importante neste debate é refletir sobre questões que impedem ou facilitam a utilização do conhecimento científico na Educação e isto é o que pretendemos abordar, indicando alguns pontos que podem ser enfrentados pela Universidade enquanto instância de formação profissional daqueles que devem pensar e executar atividades educacionais. Creio que atividades voltadas para incutir o gosto pela ciência e despertar o interesse pelo estudo sistemático dos fatos, ainda valem a pena. Acabo de ler, com parecer favorável à publicação, uma pesquisa em que numa universidade federal foi constatado que os investimentos feitos pela Universidade, por Agências de Fomento (CNPQ e CAPES) ou por professores no sentido de estimular vocações através de programas de iniciação científica ou projetos voltados para atrair alunos em aprendizagem de pesquisa efetivamente cumprem seu objetivo. Um bom percentual dos que se envolveram nessa atividade, terminaram seus programas de mestrado ou doutorado e se dedicam à atividade acadêmica, conclui o estudo.

Este dado mencionado, creio que pode ser corroborado por qualquer pesquisador com um mínimo de experiência em formação de recursos humanos de alto nível. Creio ainda que neste aspecto todos estamos de acordo. O mesmo consenso, no entanto, não existe com respeito a algumas outras questões como as que perpassam o processo de apropriação do conhecimento científico por parte daqueles que estão em fase de formação, ou o que leva a tomada de decisão com

base em informações produzidas e sobre elas pretendo refletir junto com vocês neste encontro.

O MODELO CIENTÍFICO E A EDUCAÇÃO

Tem sido freqüente a interpretação, embora poucos tenham a coragem de dizer publicamente, de que as áreas sociais e entre elas a Educação, padecem de uma certa "fragilidade" epistemológica, até porque não conseguem construir modelos e referenciais que tenham validade universal – portanto capazes de oferecer explicações que apresentem entendimento unívoco a respeito dos temas que abordam. Esta análise, via de regra, é utilizada tomando os parâmetros das "ciências duras", utilizando um linguajar próprio de quem passou pelo CNPq, como é o meu caso. O que se afirma, habitualmente, é que a Educação não é uma área suficientemente desenvolvida do ponto de vista científico, daí porque deve inspirar-se naquelas que já tem maior tradição e processos de validação consolidados historicamente. E isto nos leva, inevitavelmente a comparações com a Física.

É preciso cuidado com estas afirmações. Khun e Ladrière,⁽¹⁾ entre outros, contestam estas versões que se veiculam, mais em função de disputas pela hegemonia de áreas de conhecimento e com elas a questão do "mercado" para os cientistas, do que em razão de uma presumida maior objetividade de algumas áreas sobre outras. A rigor cada área tem sua "lógica" de validação, de "construção" de seu campo de conhecimento e de "utilização" dos resultados produzidos pela investigação que variam segundo os interesses e os objetivos dos grupos que partilham aquelas atividades nas quais estão envolvidos.

As recentes discussões que se fazem no Brasil sobre avaliação educacional – que vão desde as avaliações do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior (os chamados "provões"), sem

contar as avaliações dos cursos de pos-graduação realizados pela CAPES - estão revelando a presença de um sem-número de pontos obscuros, que necessitam de uma reflexão maior, que construam referenciais que tenham uma validade capaz de atender aos requisitos de uma sociedade como a brasileira deste final de século.

Estas questões relativas à epistemologia do conhecimento das chamadas ciências sociais e da educação até que são facilmente identificáveis quando comparadas à utilização da investigação para a tomada de decisões. Neste terreno, a situação é mais complexa e difícil de esclarecer, até porque os usos e abusos do conhecimento produzido vão desde os interesses mobilizados nas questões onde se quer interferir podendo chegar até a questões de manipulação de dados com objetivo de ganhar poder, prestígio, etc.

INVESTIGAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO

A educação, desde os clássicos estudos de Binet e Simon, no começo deste século, tem a pretensão de adotar decisões baseadas em conhecimento científico. Esta não é tarefa fácil, até porque a passagem do conhecimento até a sua transformação em decisão necessita de um grande número de mediações, onde o recomendável nem sempre se concilia com o possível. Este é apenas um dos fatores que torna esta utilização algo imponderável e problemático. A construção do discurso da educação, que se legitima através das hipóteses que o investigador lança mão num determinado projeto de pesquisa pode não ser adequado para a decisão que deve ser adotada pelo administrador que deve decidir o que fazer frente a um problema. Outro elemento que interfere na utilização do conhecimento científico para a área educacional diz respeito à forma como se materializa o produto de cada ator desse processo. A pesquisa educacional, em

geral, apresenta um "corpus" de sistematização que deve ser seguido por todos, desde o iniciante até o pesquisador mais credenciado. Inevitavelmente, devem ser definidas, entre outras : as hipóteses de trabalho, as razões das escolhas feitas, as evidências que sustentam as escolhas, as confirmações observadas, etc. É importante observar que a ciência funciona assim como um referencial de verdade para área segundo os procedimentos adotados por ela e cultivados por todos aqueles que se congregam em torno dela.

Passar dessa fase da investigação para interferir na realidade, no sentido de modificar algo, é bastante complexo e a crônica cotidiana tem registrado equívocos de toda natureza. É muito difícil que uma investigação educativa, por mais completa que seja, consiga apreender toda a gama de situações envolvidas numa realidade que se quer modificar. A idéia dos CIEP'S, para tomar um exemplo bem conhecido no Brasil, representava, no seu bojo, um experimento interessante por tirar a criança da rua, dar-lhe um lugar para ficar o dia todo, melhorar a escolaridade básica e a socialização. Um só dado foi esquecido e que era de natureza fundamental. O papel da criança pobre como elemento importante de ajuda para a renda familiar não era levado em conta. Isto praticamente inviabilizou o programa no Rio de Janeiro, lugar onde ele foi originalmente implantado. Foi necessário fazer novas pesquisas para descobrir que a criança saía da escola para exercitar as suas estratégias de sobrevivência e levar algum dinheiro para casa ao final do dia.

A natureza da função do investigador e do decisor em educação é responsável, habitualmente, pela distância que existe entre a realização de uma pesquisa e sua transformação em decisão. Via de regra o pesquisador atua com a ótica de um intelectual, aquele que pergunta, questiona e interroga sobre os elementos que mobiliza

no seu processo de trabalho. Sua tarefa está mais associada a perguntas que os dados observados e mobilizados vão lhe permitindo responder para si mesmo do que com eventuais esclarecimentos que a realidade objetiva possa estar necessitando. Nesta ótica o comportamento do investigador é – ou deve ser – totalmente racional do ponto de vista da objetividade que pretende exibir na execução de sua tarefa. Já a decisão – mesmo quando utiliza os próprios educadores como colaboradores na formulação das proposições – envolve componentes de natureza técnico-política e por isso os dados da pesquisa devem ser conciliados com questões de oportunidade da decisão, impacto das medidas no grupo específico a ser atingido e no conjunto da sociedade, etc. Assim, o decisor atua como um político por excelência. (2)

O PENSAR E O FAZER A EDUCAÇÃO

As observações que estamos desenvolvendo, invariavelmente remetem às diferenças que existem no pensar e no fazer a Educação. A natureza da Educação, quer seja encarada como praxis ou como atividade de investigação apresenta perfis distintos segundo a circunstância em que se situem os atores de um ou de outro processo. Pode ocorrer, como menciona Morles, citando Husén (3) "que as decisões em Educação raramente são tomadas... elas emergem de uma complicada rede de pressões e de influência de grupos de interesses". Assim, conclui Morles, é particularmente difícil identificar o momento em que uma determinada decisão é tomada.

A ser verdadeira esta afirmação, a situação da pesquisa como componente para influir nos processos decisórios da Educação torna-se mais complexa. Algumas iniciativas tentam romper as dificuldades conceituais e metodológicas como a da pesquisa participante, da pesquisa-ação, ou mais recentemente as vertentes que indicam a

pesquisa como componente do próprio processo formativo do aluno (4). Neste último caso cria-se um processo de relacionamento aluno-professor onde o fio condutor deste é a identificação de um tema de pesquisa que seria o elo entre professor-aluno-conteúdos de formação. Alguns admitem, ainda, que a complexidade entre o conhecimento científico em Educação e sua eventual utilização somente pode ocorrer em aspectos muito específicos e pontuais daí porque seria importante distinguir a pesquisa com uma preocupação mais acadêmica – apenas conhecer temas ligados à área – daquela pesquisa voltada para a tomada de decisão ou para a transformação da realidade. Nesta linha, alguns pesquisadores mostram preocupação com respeito à quantidade de investigações disponíveis face à dificuldade dos decisores em se informarem adequadamente a respeito do que é relevante ou do que é secundário quando necessitam tomar decisões. E esta complexidade aumenta exponencialmente segundo o posto hierárquico do decisor. Imagine-se o grau de dificuldade de um Ministro para tomar decisão sobre parâmetros curriculares nacionais, ou sobre padrões de avaliação do ensino superior, caso tenha que traduzir tais informações em decretos ou portarias.....

Com a evolução dos atuais conceitos sobre gestão escolar, onde a autonomia da escola é vista como a instância ótima para a tomada de decisões que possam ser partilhadas num clima de participação de todos os atores diretamente interessados na vida da instituição, parece estar um pouco mais facilitado o caminho para as mediações que traduzam o conhecimento produzido em decisões técnico-pedagógicas. No entanto, muitas destas tendências são bastante recentes para que possamos avançar conclusões definitivas.

É POSSÍVEL FORMAR UM PESQUISADOR ?

O perfil tecnocrático da reforma de 68 , que modificou toda a estrutura universitária brasileira, trouxe como novidade a sistematização dos cursos de pos-graduação em praticamente todas as áreas de conhecimento. A suposição era de que a pouca pesquisa produzida até então poderia ser extraordinariamente ampliada, trazendo assim contribuição relevante para todos. A lógica, implícita ainda neste raciocínio, é a de que é possível ensinar alguém a ser um bom pesquisador, dando-lhe os conhecimentos básicos da pesquisa na área escolhida. Assim, disciplinas como Introdução à Pesquisa, Lógica do Conhecimento Científico, Metodologia da Pesquisa, entre outras, fazem parte dos cursos de graduação ou de pos-graduação ao longo dos últimos vinte e cinco anos...Será que isto funciona mesmo ? Creio que alguma utilidade devem ter até porque durante todos estes anos já teriam sido eliminadas por absoluta inutilidade. Mais recentemente, começou a se desenvolver uma prática no interior das instituições universitárias que creio veio para ficar. Quero me referir aos programas de apoio à iniciação científica. Isto ocorreu, no meu modo de ver, pela convergência de duas constatações que vieram se consolidando nas últimas décadas, com a experiência acumulada pelos programas de posgraduação. De um lado, a percepção de que nem todos tem interesse ou vocação para a pesquisa e de outro a observação de que um bom pesquisador recebe e assimila informações em seu processo de formação mas, também e sobretudo, aprende a pesquisar, trabalhando junto com alguém experiente neste tipo de atividade. Resumindo, em uma expressão simplificada, diria que um bom pesquisador é aquele que aprende a pesquisar mais do que estudar disciplinas que digam como se faz investigação.

Esta abordagem muda radicalmente o quadro do processo formativo do pesquisador. De uma atitude passiva - estudar para - o estudante é reconhecido como ponto crucial do processo, o ser que aprende, que elabora e produz informação. Claro que isto é feito gradativamente, vencendo etapas - que são as do processo formativo regular - até a completa emancipação intelectual. Isto não se faz em semestres ou em períodos letivos. É um contínuo que demanda tempo, dedicação, disciplina rígida em relação a procedimentos e atitudes, enfim algo mais do que oferecem as disciplinas acadêmicas tradicionais. As abordagens construtivistas da moderna psicologia da aprendizagem apenas reforçam esta linha de formação do pesquisador, onde o formador atua mais como um facilitador/estimulador do educando que vai aprimorando seus conhecimentos e atitudes que podem transformá-lo num bom pesquisador.

Vejo como saudável esta introdução dos programas de apoio à iniciação científica e constato com tristeza a tendência de abandono do apoio oficial da parte de órgãos como CNPq e CAPES. Creio que é chegada a hora de uma reação vigorosa contra esta tendência de redução dos investimentos oficiais nesta área, com a criação de mecanismos internos em cada instituição no sentido de preservar aquilo que vem demonstrando ser um ótimo instrumento de formação de quadros.

O DESAFIO PARA O FUTURO

A questão final, que gostaria de pensar junto com vocês, diz respeito à possibilidade que teremos ou não de seguir lutando na defesa de uma Universidade Pública de qualidade para todos. No recente encontro mundial de educação superior, realizado pela Unesco, em Paris, ficou registrado no artigo primeiro da Declaração final que a

Universidade do próximo milênio, por ser um espaço de educação para a cidadania e para a realização de aprendizagens para toda a vida, deve ter como missão principal educar, treinar e fazer pesquisa (5). Na mesma Declaração, o artigo quinto registra que deve-se buscar o avanço do conhecimento através da pesquisa, que deve ser favorecida em todas as disciplinas e com a mobilização de recursos de várias fontes. Estas afirmações chocam-se com as "receitas" que alguns organismos internacionais de financiamento (FMI e BIRD) desejam impor a países do terceiro mundo. Não é segredo para certos círculos que estas instituições de financiamento consideram um desperdício inaceitável o ensino superior gratuito em países como o Brasil. A questão é extremamente complexa e não deve ser tomada na visão unilateral dos tecnocratas de Washington. Mais do que serem gratuitas para os estudantes, as Universidades Públicas brasileiras, via de regra, tem um bom padrão de desempenho acadêmico e são democráticas no sentido de que estão abertas aos mais capazes intelectualmente, seja qual for sua origem social. Querer instituir um sistema pago, seguramente vai demandar investimentos para controle e arrecadação, que provavelmente não compensarão os saldos eventualmente obtidos. O mal maior, entretanto, será representado pelo fechamento de oportunidades que isto pode representar para as camadas mais pobres da população, sem contar a discriminação que isto pode significar para aqueles que tiverem de entrar na fila de "bolsa para os carentes".

O eventual fechamento do pleno acesso a qualquer estudante à Universidade Pública, em razão de condição sócio-econômica, pode ser um golpe mortal na possibilidade de que os mais talentosos possam dispor de plenas oportunidades para seu desenvolvimento intelectual. E aqui a questão dos programas de iniciação à pesquisa e ao conhecimento de alto nível passa a ganhar uma conotação moral de

difícil equacionamento para os padrões que estão sendo almejados pela sociedade brasileira em seu conjunto. O desafio maior das Universidades, ao lado da preservação dos espaços e dos recursos para o desenvolvimento da pesquisa como atividade nobre da instituição acadêmica será, daqui para frente, a luta para a sua sobrevivência como espaço democrático de construção do saber, aberto a todos que mostrarem talento e capacidade para estar dentro dela.

Creio que como corolário deste desafio maior, que toca diretamente a razão de existência da Universidade Pública entre nós, valeria a pena pensar na organização de programas internos das Universidades no sentido de descobrir estudantes talentosos para a pesquisa, desde os cursos de graduação, estimulando as Monitorias e propiciando contato destes alunos com professores realmente motivados para a carreira acadêmica. Mais do que dinheiro, isto exige dedicação e entusiasmo, que tenho certeza não faltam para muitos que se dedicam à Universidade.

A PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nos debates que se realizam hoje, em razão das avaliações feitas pela Comissão de especialistas sobre os programas de pós-graduação em Educação, até porque alguns programas que sempre se consideraram muito bons e tiveram avaliações abaixo do esperado, estão se sentindo melindrados, discute-se pouco qual deve ser o papel da formação de alto nível para o profissional da educação. Será que é justificável a existência de tantos programas de Mestrado e de Doutorado apenas para formar o Pesquisador? Ou seria mais vantajoso oferecer estas oportunidades apenas como um complemento formativo para o trabalho nos sistemas de ensino? Creio que a verdade reside no

equilíbrio, na sabedoria que complemente a formação em pesquisa à função tradicional do Educador – em suas distintas oportunidades de trabalho, com um conhecimento e uma prática de pesquisa que enriqueça o trabalho cotidiano e abra novas perspectivas para a elevação da qualidade de oferta educativa.

A pesquisa é um componente importante na atualização de conhecimentos e na geração de novas leituras da realidade educativa. Por isto, a pesquisa pode ser “ensinada” e cultivada no processo formativo do aluno como uma prática do dia-a-dia. Muitos consideram que poderiam existir diferentes formas de Mestrado Profissional, voltado mais para atender determinadas peculiaridades regionais e onde o Mestrado voltado para o ensino, por exemplo, seria muito mais estimulante face às características da atividade pedagógica.

Ao existirem diferenciações para a formação do Mestre e do Doutor na área de Educação, não vejo inconvenientes maiores em que a pesquisa realizada nos programas possa ser voltada para estudos da realidade na qual o profissional milita, garantindo assim maiores inserções no conhecimento da realidade local onde o Professor ou o Técnico possam efetivamente se apropriar de um conhecimento que pode ser perfeitamente utilizado pelos alunos visando seu maior crescimento.

O professor - pesquisador não se forma nos programas de pós-graduação e sim numa prática cotidiana que deve ser cultivada desde os cursos de graduação. Seja mediante estímulos de uma atenção maior a alunos mais promissores do ponto de vista intelectual, seja através de Programas de Bolsas de Iniciação Científica, que todos estão a favor e apenas o governo federal teima em reduzir seus recursos...Mais do que um conhecimento adquirido o pesquisador se forma através de uma prática, na medida em que fazendo ele vai

construindo suas referências e moldando sua própria visão de como a Educação se dá enquanto concepção teórica e enquanto prática pedagógica.

NOTAS

¹ A propósito os textos de Kuhn, Thomas- A estrutura das revoluções científicas, Ed. Perspectiva ,tradução, São Paulo – 4º edição .1.996 e de Ladrière, Jean – Filosofia e Praxis Científica, organização e introdução de Olinto Pegoraro; Rio de Janeiro : F.Alves, 1.978 (coleção epistemé) – são importantes e devem ser do conhecimento de todos que querem aprofundar estas questões.

² Veja –se a respeito o trabalho que elaborei para OREALC/UNESCO – Algunas consideraciones sobre las relaciones entre investigacion y toma de decisiones en Brasil. Santiago, Chile, 1.987 .

³ Morles, Armando, La investigación para el planeamiento y la toma de decisiones en Educación, in – La investigación para el planeamiento educativo en America del Sur. Cinterplan, Caracas, 1.987.

⁴ Veja –se a propósito o livro de Pedro Demo – Educar pela Pesquisa .Campinas,Autores Associados,1.997.

⁵ Folha de S.Paulo, 12.10.98. pag. 2(4)

BOURDIEU, PIERRE. LA DOMINATION MASCULINE. PARIS: SEUIL, 1998. COLLECTION LIBER, DIRIGÉE PAR PIERRE BOURDIEU.(154 P).

Maria Arisnete Câmara de Morais¹

O livro de Pierre Bourdieu analisa, em três capítulos, a dominação masculina, trazendo importantes contribuições para uma temática que está longe de ser esgotada.

No capítulo I demonstra, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreensão, as estruturas históricas de ordem masculina, buscando estratégias práticas para efetuar a objetivação do sujeito de objetivação científica. Ou seja, estratégias que consistem em transformar um exercício de reflexão transcendental, as formas de classificação com as quais construímos o mundo, em uma espécie de laboratório. Trata-se da análise etnográfica das estruturas objetivas e das formas cognitivas de uma sociedade particular, (exótica e íntima, estranha e familiar como a da sociedade de Kabylie, na África) enquanto instrumento de um trabalho de sócio-análise do inconsciente androcêntrico, capaz de operar a objetivação das categorias desse inconsciente.

Os camponeses de Kabylie representam uma forma paradigmática da visão "falocêntrica" e da cosmologia androcêntrica, comuns a todas as sociedades mediterrâneas e que ainda hoje sobrevivem. Bourdieu, de um lado, justifica a sua escolha em virtude da tradição cultural nela mantida constituir um paradigma da tradição mediterrânea; de outro lado, porque o ar cultural europeu participa indiscutivelmente dessa tradição, conforme atesta a comparação dos rituais observados em Kabylie com os que foram recolhidos por Arnold Van Gennep, na França do início do século XX.

No universo da sociedade Kabylie, as diferenças sexuais são carregadas de determinações antropológicas e cosmológicas. A constituição da sexualidade, em si mesma, que encontra sua realização no erotismo, nos faz perder a direção da cosmologia sexualizada que se enraíza numa topologia sexual do corpo socializado, nos seus movimentos e deslocamentos imediatamente afetados de uma significação social: o movimento para cima associado, por exemplo, ao masculino.

A divisão entre os sexos parece estar “dentro da ordem das coisas,” como se diz algumas vezes para falar do que é normal: está presente em todo o mundo social, como esquemas de percepções de pensamento e de ação. Os usos públicos e ativos do corpo (olhar nos olhos, tomar a palavra publicamente) são monopólios dos homens. A mulher que em Kabylie se mantém a distância dos lugares públicos, deve renunciar a fazer uso do seu olhar: anda em público com os olhos baixos em direção aos pés e a única frase que lhe convém é “eu não sei”, antítese da fala viril que é a afirmação decisiva ao mesmo tempo que refletida e medida.

Utilizando o discutido conceito de violência simbólica, afirma que a prevalência universalmente reconhecida aos homens afirma-se na objetividade das estruturas sociais, fundadas sob a divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere ao homem a melhor parte. A violência simbólica se institui através da adesão, demonstrando que existem exemplos concretos onde se exerce essa violência, doce e muitas vezes invisível, lembrando, a esse respeito, a maestria dos escritos de Virgínia Woolf.

No capítulo II, registra que a descrição etnológica de um mundo social distanciada no tempo pode se prestar, mais facilmente, à objetivação inteiramente construída em torno da dominação

masculina. Essa descrição age como uma espécie de detector dos traços infinitesimais e dos fragmentos esparsos da visão androcêntrica do mundo, como o instrumento de uma arqueologia histórica do inconsciente que, originariamente construído, habita cada um de nós, homem ou mulher.

Referindo-se a autores como Marcel Mauss e Max Weber, demonstra que as potencialidades objetivas, que os agentes sociais descobrem a cada instante, são inscritas nas fisionomias do entorno familiar sob a forma de oposição entre o universo público, masculino e o mundo privado, feminino: entre a praça pública e a casa, entre os lugares destinados sobretudo aos homens (os bares e os clubes com seus móveis pesados, angulosos e de cores sombrias, remetendo a uma imagem de durabilidade e virilidade) e os espaços ditos femininos cujas cores singelas, os bibelôs, as rendas ou as fitas evocam a fragilidade e a frivolidade.

Não é exagero comparar a masculinidade à nobreza. Basta observar a lógica bem conhecida dos Kabylie que instaura uma dissimetria radical na evolução das atividades masculina e feminina. As mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis, quando elas são realizadas por homens ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando realizadas por mulheres. Lembra, a exemplo, a diferença que separa o cozinheiro da cozinheira, o costureiro da costureira.

Analisando a experiência masculina da dominação, Pierre Bourdieu reporta-se à Virgínia Woolf, principalmente ao seu livro *La promenade au phare*, no qual se percebe uma evocação incomparavelmente lúcida do olhar feminino da visão masculina. Através dos diálogos entre Mr e Mrs Ramsay, essas percepções se explicitam.

Inicia o capítulo III reportando-se à Virgínia Woolf, e ao refinamento da sua escritura, para analisar as formas de dominação que se inscrevem em toda a ordem social e opera na obscuridade dos corpos. Para ele, é necessário recorrer à autora do clássico *A room of one's own* (Um teto todo seu na versão brasileira publicada pela Nova Fronteira), para conferir credibilidade aos apelos contínuos e dissimulados na relação de dominação sexual. O mesmo esquema classificatório encontra-se, em essência, para além dos séculos, nos dois extremos de espaço de possibilidades antropológica, entre os camponeses de Kabylie e entre os grandes burgueses ingleses de Bloomsbury.

Para o autor, é fundamental reconstruir a história do trabalho histórico de deshistoricização: a (re) criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina. O verdadeiro objeto de estudo das relações entre sexos é a história das combinações sucessivas de mecanismos estruturais e de estratégias que, através das instituições e dos agentes singulares, perpetuam a estrutura das relações de dominação entre os sexos.

Uma das mudanças mais importantes na condição da mulher é, sem sombra de dúvida, a argumentação do acesso das jovens ao ensino secundário e superior que, em relação com as transformações das estruturas produtivas, impulsiona modificações importantes da posição da mulher: na divisão do trabalho. As mudanças na condição feminina obedecem, sempre, à lógica do modelo tradicional da divisão entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e o campo do poder, enquanto que as mulheres são destinadas ao espaço privado (doméstico, lugar de reprodução) onde se perpetua a lógica da economia dos bens simbólicos, ou certas espécies de serviços sociais e educativos, ou ainda os universos de produção simbólica, a exemplo do campo literário, artístico ou jornalístico.

O livro de Pierre Bourdieu, publicado em setembro de 1998, pelo próprio nome do autor já é uma referência de leitura, considerando o vasto caminho percorrido por esse antropólogo e sociólogo francês. Professor no Collège de France e diretor de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales, é um dos pensadores franceses mais lidos no exterior. A seriedade com que trata o tema, conforme ele explicita que não teria enfrentado um assunto tão difícil se não estivesse respaldado pela lógica de sua pesquisa, faz desse livro uma leitura obrigatória, para pesquisadores e pesquisadoras que buscam a compreensão das estruturas históricas de ordem masculina.

NOTA

¹UFRN/Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP e Pós-Doutoranda na École des Hautes Études En Sciences Sociales/Paris, sob a direção de Roger Chartier.

JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS: POLÍTICO E EDUCADOR MILITANTE

Dione Violeta de Medeiros¹

Nada mais oportuno do que o estudo sobre a trajetória político-intelectual de José Augusto Bezerra de Medeiros (1884-1971). Lançado em nossa cidade Natal (RN), em 21 de maio de 1999, a obra JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS: político e educador militante, da Professora Marta Maria de Araújo (Depto de Educação/UFRN), vem enriquecer a memória histórica do povo norte-rio-grandense.

Recompondo "o percurso político de José Augusto na década de 30, seu ostracismo no início da ditadura Vargas e a retomada da luta política no período de 1945 a 1960", o estudo também imprime destaque especial à atuação de José Augusto como "uma das vanguardas do movimento renovador educacional no Brasil". O livro nos revela, assim, aspectos da trajetória político-educacional de José Augusto pouco evidenciados em escritos anteriores sobre o mesmo. Educadora, de formação essencialmente acadêmica, a autora da nova obra sobre a vida de José Augusto tanto teve a sensibilidade e a competência para a identificação dos aspectos marcantes da sua contribuição à educação brasileira quanto o discernimento para situá-los em seu contexto histórico e em suas repercussões no processo construtivo do esforço educacional no país.

De convicção liberal, e acreditando na educação como a alavanca para o progresso do país, José Augusto é participante de todas as iniciativas mais marcantes da primeira metade do nosso século em favor da renovação educacional. Adepto da Escola Nova, movimento questionador do modelo tradicional vigente, José Augusto integra o grupo que propõe e defende a instituição de um sistema nacional de educação, com uma escola funcional, ativa,

pedagogicamente moderna, acessível a toda a população em idade de frequentá-la. Imprimia prioridade à educação elementar sem, contudo, desconsiderar os outros níveis de ensino.

Exercendo a Presidência da Comissão de Instrução Pública na Câmara Federal durante oito anos consecutivos (1915-1923), na condição de membro do Parlamento Nacional, José Augusto faz-se porta-voz das entidades educativas de então, defendendo a erradicação do analfabetismo e a mobilização da sociedade brasileira em prol da construção de um projeto nacional de educação. Ainda quanto a sua trajetória político-educacional, o livro igualmente destaca a sua participação na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, entidade liberal de vanguarda à época, e a sua produção intelectual em publicações diversas - livros, artigos em revistas especializadas - como uma voz incansável pela educação brasileira.

Um outro aspecto significativo abordado pela obra JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS: político e educador militante, diz respeito à sua trajetória nos meandros políticos do cenário local e nacional. Descendente de família seridoense, José Augusto sempre investiu na expectativa de herdeiro político do Senador José Bernardo de Medeiros, chefe político da região e seu avô. Ocupando seu primeiro cargo eletivo em 1913, como Deputado do Congresso Legislativo do Estado, pelo Partido Republicano Federal do Rio Grande do Norte, nele "permaneceu por curtíssimo período (28/10/1913 a 15/01/1914), quando se licenciou para assumir a função de Secretário-Geral do Governo de Ferreira Chaves". Nesse mesmo ano (1914) é eleito Deputado Federal, exercendo o seu mandato (durante 25 anos) em períodos intermitentes até 1955, quando se despediu do Legislativo após 40 anos de seu primeiro mandato parlamentar.

No exercício político, José Augusto teve "a possibilidade de repensar as representações interiorizadas no curso de sua existência

intelectual" e, de presidencialista convicto, convenceu-se da primazia do parlamentarismo, como o único regime "capaz de por termo à desordem e à revolução". O país debatia-se em crises políticas e fazia-se urgente "a reconstrução política da Nação". Como Governador do Estado do Rio Grande do Norte, além da melhoria da educação e da saúde, José Augusto definiu também como prioridades do seu Governo a reforma da administração pública, a agricultura, o revigoramento da atividade industrial e uma política de desenvolvimento para o interior do Estado. O reordenamento do espaço urbano de Natal é outro aspecto destacado pela pesquisa da Professora Marta Maria de Araújo, evidenciando a compreensão do administrador quanto a complexidade do que se propunha a realizar: a "ordem moral e o progresso em geral" do Rio Grande do Norte.

Apesar do tom entusiástico com que o livro revela ao leitor a trajetória político-intelectual do seridoense José Augusto, a autora, pela sua formação acadêmica, não foge ao rigor científico de registrar a história, apreendendo as razões históricas e culturais de José Augusto, contextualizando as suas concepções, analisando e questionando a sua trajetória.

Sem dúvida a leitura de JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS: político e educador militante, além de agradável, se constitui em subsídio valioso para todos os que se interessam pela reconstituição científica da memória histórica do país. Desta feita, protagonizada por um nordestino-grandense, caicoense de origem, considerado pelos seus contemporâneos como um homem público de bem, em cujas paixões o Nordeste, o Rio Grande do Norte e, de modo particular, o Seridó, sempre ocuparam lugar de destaque.

NOTA

¹ Professora Aposentada do Depto de Educação/UFRN.

GESTÃO DESCENTRALIZADA DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Coordenador: Antônio Cabral Neto

Pesquisadores:

Antônio Cabral Neto - UFRN

Maria Doninha de Almeida - UFRN

Arlene Maria Soares - URRN

Francisca Otília Neta – URRN

Bolsita de Iniciação Científica:

Gilmar Barbosa Guedes – CNPq / PIBIC

Josineide de Sousa Pessoa – CNPq / PIBIC

Raquel Marinho de Menezes – CNPq / Balcão

Regina Célia da Cruz e Silva – CNPq / PIBIC

Tereza Cristiane Oliveira da Silva – CNPq / Balcão

1. OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte vem desenvolvendo desde o ano de 1995, uma experiência de planejamento descentralizado privilegiando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

No âmbito da reforma pretendida autonomia pedagógica é entendida como a "... *livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias de ensino mais adequadas a sua realidade*"; autonomia financeira como "... *o suporte de recursos financeiros para fazer acontecer o projeto pedagógico da escola* " e a autonomia administrativa que "... *pressupõe a revisão da legislação, referente aos*

obstáculos institucionais existentes para o alcance da autonomia escolar, em especial, do regimento das escolas estaduais e de resoluções da Secretaria de Educação que normatizam a organização e o funcionamento escolar " (Documento de Trabalho: O Centro Escolar e sua competência - USP/SEC, 21.2. 95) .

A referida experiência e se constituiu em objeto de estudo do projeto de *Gestão Descentralizada da Escola Pública: um estudo da experiência do Rio Grande do Norte*. Tal Projeto tem por objetivo estudar a experiência de descentralização em desenvolvimento no sistema educacional do Estado do Rio Grande do Norte quanto à descentralização pedagógica, administrativa e financeira e aos índices de produtividade, visando sistematizar elementos que caracterizem a prática da experiência, propiciar o seu aperfeiçoamento e garantir a síntese que encerra a configuração da experiência nas quatro dimensões trabalhadas – pedagógica, administrativa, financeira e produtividade. Mais especificamente se propõe: a) investigar, em nível de centro e unidade escolar, a configuração que assumiu a autonomia pedagógica, administrativa e financeira do sistema educacional; b) verificar a contribuição da descentralização na melhoria dos índices de produtividade do sistema educacional; c) elaborar uma síntese geral sobre a configuração da experiência de descentralização no sistema de ensino no Estado; d) prover o sistema educacional do Estado do Rio Grande do Norte de informações relativas à gestão e ao índice de produtividade, de modo a subsidiar o debate e aperfeiçoar a experiência de descentralização em andamento.

Na condução do estudo foram privilegiadas as seguintes indagações: a) qual a configuração que assumiu a descentralização no âmbito das diretrizes expressas no Plano Decenal de Educação Básica do Rio Grande do Norte e nos instrumentos legais que regulamentam

essa descentralização? b) a proposta de descentralização pedagógica, administrativa e financeira vem sendo efetivamente implementada no Estado do Rio Grande do Norte? c) qual o impacto da experiência de descentralização, desenvolvida pela SEC/RN, nos índices de produtividade do sistema de ensino do Estado? d) as taxas de aprovação, reprovação e evasão melhoraram com a experiência de gestão descentralizada?

O projeto compreende quatro (04) subprojetos. O primeiro *Autonomia Pedagógica no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte*, examina, a partir do projeto pedagógico elaborado pela Unidade Escolar e pelo Centro, o grau de autonomia pedagógica decorrente da forma descentralizada de gestão. O segundo subprojeto *Autonomia Administrativa no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte*, propõe verificar, a partir do exame das decisões tomadas (importância, número, abrangência, etc) em nível de Unidade Escolar e de Centro Escolar, o grau de autonomia administrativa no sistema de ensino em função da descentralização da gestão. O terceiro *Autonomia Financeira no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte*, procura analisar, em nível de Unidade Escolar e de Centro Escolar, as decisões relativas à gestão financeira (captação, alocação e gerenciamento de recursos, prestação de contas, etc), implementada a partir da gestão descentralizada. E o subprojeto *Indicadores de Produtividade no Sistema de Ensino no Rio Grande do Norte*, objetiva discutir os índices de produtividade, em nível de Unidade Escolar e de Centro Escolar, resultantes da experiência de descentralização pedagógica, administrativa e financeira implantada.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Dimensão de análise e indicadores teóricos-empíricos

O estudo da experiência de descentralização do Estado do Rio Grande do Norte conduz, necessariamente, a caminhos que possibilitem situá-la no contexto da política educacional brasileira. Esse encaminhamento decorre da existência da inter-relação entre o planejamento da política educacional nos seus diversos níveis - nacional, regional e estadual.

Assim, o estudo, apesar de analisar uma experiência de caráter local, busca explicitar os nexos existentes entre o específico (experiência do Rio Grande do Norte) e o geral (a política educacional traçada nacional e regionalmente).

A partir desse delineamento duas exigências articuladas se impõem no desenvolvimento deste estudo: a) a primeira diz respeito à necessidade de situá-la no contexto da política educacional do Estado brasileiro para a década de 90, sem perder de vista o contexto social global; b) a segunda requer entendê-la no âmbito do Projeto do governo do Estado do Rio Grande do Norte, buscando delimitar as particularidades políticas locais.

Dessa forma, o estudo considera a experiência particular do Rio Grande do Norte como parte da política educacional do País na década de 90 situando-a no contexto da sociedade brasileira, marcado por uma política de retração do Estado no que diz respeito às políticas sociais, em geral, e educacional, em particular. Nesse cenário destacam-se as propostas de descentralizar responsabilidades, chamando a sociedade a participar da tarefa educacional de forma mais sistemática.

A reflexão toma com referência básica a dimensão **descentralização** trabalhada em três categorias: **autonomia**, **modernização do planejamento** e **produtividade** do sistema educacional.

A **autonomia** compreendida como adoção de mecanismos administrativos e legais que permitam deslocar o centro do poder decisório da esfera central do sistema educacional (Secretaria de Educação) para a unidade escolar. A **modernização do planejamento** entendido como estratégia que permite a participação sistemática dos atores educacionais e de representantes de pais e agentes comunitários no processo de tomada de decisão referente às linhas norteadoras da ação escolar, à implementação dessas decisões e à sua fiscalização, principalmente no que concerne ao gerenciamento dos recursos financeiros destinados à unidade escolar. Refere-se também ao conjunto das ações empreendidas para agilizar o processo de tomada e implementação das decisões. A **produtividade** do sistema educacional compreende a melhoria do fluxo escolar, notadamente no que diz respeito às modificações dos índices de evasão, repetência e rendimento escolar.

No plano empírico, são vários os indicadores que representam as categorias trabalhadas. Para analisar tanto a **autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira** quanto a **modernização do planejamento**, dentre os indicadores delimitados, destacam-se:

- a) orientação recebida pela escola para organização do Conselho diretor, do Projeto Político pedagógico e da Caixa Escolar;
- b) sistemática de elaboração e aprovação do Projeto Político Pedagógico e do plano de aplicação dos recursos financeiros;

- c) critérios da SEC/RN para distribuição dos recursos financeiros;
- d) fontes de recursos;
- e) volume de recursos recebidos;
- f) forma da gestão financeira dos recursos arrecadados pela escola;
- g) captação de recursos junto a empresas e órgãos não governamentais;
- h) mecanismos de controle financeiro;
- i) participação dos atores educacionais no gerenciamento do Projeto Político Pedagógico, do Conselho Diretor e da Caixa Escolar;
- j) avaliação geral da experiência;
- k) facilidades e dificuldades da implementação da experiência.

Especificamente sobre a **produtividade** do sistema educacional serão realçados indicadores quantitativos tais como: taxa de aprovação; taxa de reprovação; taxa de evasão, por série; taxa de conclusão tardia; taxa de permanência na escola durante o ano; taxa de abandono. Trata-se de verificar a melhoria ou não da produtividade do sistema educacional como consequência da descentralização do sistema educacional do Rio Grande do Norte.

2.2. Amostra

Para o efetivo estudo da experiência ora referida foram escolhidos, por sua importância no desenvolvimento do Estado e, principalmente, pela facilidade de acesso, três municípios: Natal, Mossoró e Caicó. Em 1997 o município de Natal contava com onze Centros Escolares, Mossoró com três Centros e Caicó com um Centro Escolar.

Os Centros Escolares escolhidos para compor a amostra correspondem àqueles que englobam o maior número de escolas, ficando assim configurada: Natal com três Centros, Mossoró com dois e Caicó com um Centro. Para a escolha das escolas foram utilizados os seguintes critérios: experiência de descentralização em desenvolvimento através da Caixa escolar; número de alunos matriculados. As unidades escolares foram classificadas em três extratos: grande porte - escolas com mais de 1.000 alunos matriculados; médio porte - escolas com matrícula entre 1.000 e 500 alunos; e pequeno porte - aquelas com menos de 500 alunos matriculados.

Dessa forma, em Natal foram escolhidos o Centro Escolar Floriano Cavalcanti, com jurisdição sobre 15 escolas; o Centro Escolar Jean Mermoz, que reúne 14 escolas e o Centro Escolar Padre Miguelinho, com 12 escolas. No primeiro Centro foram escolhidas quatro escolas: Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti - Centro e, ao mesmo tempo, unidade escolar -, Escola Estadual José Ivo; Escola Estadual Berilo Wanderley; Escola Estadual José Fernandes Machado. No segundo Centro foram consideradas as seguintes escolas: Escola Estadual Jean Mermoz - Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Rotary; Escola Estadual Felizardo Moura; Escola Estadual Professora Maria Lídia. No terceiro Centro foram selecionadas as seguintes escolas: Escola Estadual Padre Miguelinho - Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Professor João Tibúrcio; Escola Estadual Almirante Newton Braga; Escola Estadual Clementino Câmara.

Em Mossoró os dois Centros selecionados foram o Centro Escolar Jerônimo Rosado, com jurisdição sobre 14 escolas e o Centro Escolar Monsenhor Francisco Cavalcanti, que congrega 19 escolas. No primeiro Centro foram escolhidas as escolas: Escola Estadual Jerônimo Rosado - Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Professor José

Nogueira; Escola Estadual Professor Eliseu Viana; Escola Estadual Professor Solon Moura. No segundo Centro a escolha recaiu sobre as seguintes: Escola Estadual Francisco Sales – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Raimundo Gurgel; Escola Estadual Luiz Dantas Cavalcanti; Escola Estadual Princesa Isabel.

No município de Caicó, pela existência de um único Centro, a escolha foi compulsória. Compôs a amostra o Centro Escolar Senador Dinarte Mariz, com jurisdição sobre 20 escolas. Dentre elas foram selecionadas: Escola Estadual Senador Dinarte Mariz – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual José Augusto; Escola Estadual Calpúrnia Caldas; Escola Estadual Senador Guerra.

No interior de cada unidade escolar foram escolhidos para compor a amostra 10% dos professores, 20% dos técnicos e todos os representantes dos diversos segmentos nos Conselhos – Caixa Escolar e Conselho Fiscal.

2.3. Coleta e sistematização de informações

Para a consecução dos objetivos a que se propõe este estudo, será utilizado um conjunto de procedimentos técnicos que possibilitarão coletar e sistematizar informações em torno da experiência de descentralização pedagógica, administrativa e financeira e dos índices de produtividade do sistema de ensino.

As principais informações serão coletadas junto a administradores, técnicos e professores que trabalham nos centros escolares escolhidos nos municípios de Natal, Mossoró e Caicó. Os representantes da comunidade junto ao Conselho Diretor, à Caixa Escolar e ao Conselho Fiscal dessa Caixa também fazem parte da amostra. Os dados serão coletados através de entrevista e questionário semi-estruturados.

Outras informações, necessárias para complementação do estudo, serão sistematizadas a partir de documentos oficiais da década de 90, como programas, projetos, relatórios, estatísticas e planos de trabalho dos administradores, técnicos escolares e professores. Serão utilizadas, ainda, matérias publicadas em jornais da época relacionadas com a temática estudada.

As informações resultantes da literatura pertinente ao assunto, a exemplo dos demais trabalhos de pesquisa, serão sistematizadas e documentadas procurando situar a pesquisa nas discussões acadêmicas atuais, além de explicitar os elementos teóricos que fundamentam a análise das informações obtidas. No tratamento dos dados, os indicadores qualitativos serão mensurados através do uso de uma escala de avaliação qualitativa e o trato dos dados primários com os recursos da estatística descritiva.

3. SITUAÇÃO ATUAL DA PESQUISA

Foram analisados os documentos que servem de base à experiência e coletados dados sobre a situação da descentralização pedagógica, administrativa e financeira em desenvolvimento nas unidades escolares vinculadas aos Centros Escolares que compõem a amostra do estudo. No momento a pesquisa se encontra na fase de organização e análise dos dados primários coletados.

EDUCALE: ESTUDANDO A DIVERSIDADE EDUCATIVA EM CONTEXTOS RURAIS

Maria Aparecida de Queiroz¹

O projeto EDUCALE - B2 -² faz parte do Programa ALFA - América Latina Formação Acadêmica - desenvolvido sob a coordenação da Universidade de Caen (França). Consiste o ALFA de dois sub-programas cujo objetivo é promover uma cooperação à gestão institucional, para formação de caráter científico e tecnológico.

Iniciado em julho de 1996 o EDUCALE - projeto B2 - "Centra-se no domínio da política social e educativa" e tem como objetivo coordenar as ações de cooperação acadêmica possibilitando estudos comparativos de realidades educativas em contextos rurais diversificados. Tem a perspectiva de configurar estudos comparativos sobre as políticas educativas em contextos rurais e as práticas induzidas, através do intercâmbio de experiência entre pesquisadores de universidades que investigam sobre a temática em pauta.

Consiste a proposta de um estudo comparativo sobre aspectos educativos referentes a contextos rurais diferenciados sobre os quais investigam pesquisadores de diversas Universidades. Neste projeto estão envolvidos pesquisadores de universidades dos seguintes blocos e países: União Européia - Universidade de Caen (França, coordenação), Universidade de Extremadura (Espanha), Universidade de Lisboa e Universidade de Évora (Portugal); Mercosul/América Latina - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal Amazonas - UFMA, Universidade Federal do Ceará - UFC (Brasil); Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Chile) e Universidad de la República (Uruguai). (Boletim Informativo n. 1, 1996. p.8/70).

Na primeira fase o projeto estendeu-se de setembro de 1997 a 1998. Neste transcurso de tempo produziu-se um levantamento bibliográfico sobre a temática da educação em contextos rurais e textos com relatos de estudos e experiências investigativas sobre a problemática em questão. Realizaram-se duas reuniões das participaram alguns dos referidos pesquisadores: uma em Manaus (Brasil jul, 1998) e uma e uma em Lisboa (Portugal set., 1998).

Essas reuniões objetivaram uma discussão para consolidar a definição de um projeto de pesquisa integrado sobre a educação em contextos rurais, os quais ainda que diversificando-se de uma região para outra, de país para país, guardam semelhanças em alguns aspectos. É um fato inegável, por que assim mostram os estudos recentes (Jurandy, 1995; Vitule, 1997; Silva, 1997)

A inserção de uma Universidade nesse projeto resulta da assinatura de um termo de adesão do representante legal da instituição, expressando o interesse em participar da rede de pesquisa. O ingresso da UFRN nessa rede se deu em março 29.03.1996 e desde então dela participa um representante do Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED.

Na primeira fase o projeto prolongou-se entre setembro de 1997/1998 em cujo transcurso produziram-se um levantamento bibliográfico sobre a temática da educação rural e textos com relatos sobre as experiências de investigação em contextos rurais. Realizaram-se reuniões em Manaus (Julho 1997) e Lisboa (Setembro 1998) em preparação à definição de um projeto integrado de pesquisa sobre as políticas educativas e as práticas induzidas em educação nos contextos rurais. Tem este a perspectiva de continuar recebendo o apoio financeiro da Comunidade Econômica Européia. O referido projeto que parte do material produzido pelos pesquisadores integrantes da rede, exemplifica

alguns casos estudados e contempla questões teórico-metodológicas de orientação das pesquisas, resguardando, no entanto, as preferências de cada pesquisador.

A participação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte se configura no apoio institucional à participação de pesquisadores sobre a temática das Políticas Educativas e ações induzidas particulares aos contextos rurais. Faz parte da rede EDUCALE o projeto de pesquisa "Gestão da educação e do ensino Municipal e rural" coordenado pela Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida de Queiroz do Departamento de Educação e desenvolvido junto aos municípios de São Tomé e Ceará-Mirim (RN). O aludido projeto objetiva investigar questões sobre gestão educativa, partindo das concepções dos atores nela envolvidos e/ou com a qual se relacionam - administradores da setor e supostos beneficiários dos serviços educativos.

Esta proposta de realizar-se uma pesquisa comparativa sobre aspectos educativos em realidades diferenciadas de contextos rurais sobre de às atividades de extensão, também coordenada também pela Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida de Queiroz cujo objetivo é conferir apoio teórico-metodológico na área de Geografia aos professores de escolas em contextos rurais. A proposição orienta-se por um *processo* de investigação cuja metodologia orienta-se pela *investigação qualitativa*.

Destaca-se na metodologia dessa pesquisa a perspectiva do tipo etnográfico aplicado à educação a qual consiste no *recolhimento de dados* em fontes diversas e na *descrição dos fenômenos* observados diretamente ligadas ao ambiente natural dos sujeitos da investigação. A esse procedimento de pesquisa qualitativa é atribuída a perspectiva de entrelaçamento das circunstâncias históricas em que os fatos ocorrem. A identificação e os registros se fazem por meio de diferentes procedimentos de pesquisa - entrevista, notas de campo, documentos

peçoais, registros oficiais - através dos quais questões do cotidiano, aparentemente simples, ganham novos *significados*.

Nessa perspectiva teórico-metodológica o investigador não presume respostas às questões, porém as mesmas decorrem da experiência dos indivíduos. As respostas são construídas no agrupamento e análise dos dados particulares e no seu entrelaçamento com as individualidades entre os atores e o contexto social, econômico e político.

Alguns investigadores da rede EDUCALE aproximam-se dessa metodologia que ao lado da "História Oral", busca reconstruir a história daqueles contextos rurais - na Europa, no Brasil - cuja tendência atual é marcada pelo isolamento das populações as quais a construíram. Pondo as populações mais "velhas" em contato com crianças e jovens, pensamos eles, podemos resgatar suas experiências através da linguagem oral e da escrita.

BIBLIOGRAFIA

Commission Europeenne. Programa ALFA. Projeto EDUCALE. CAEN/França: 1996.

EDUCALE. Boletim Informativo. s.l., n. 1, jul., 1997.

EDUCALE. Boletim Informativo. n. 3. s., l., jul., 1998.

EDUCALE. Boletim Informativo. n. 4. CAEN/França: out., 1998.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Notas pessoais. Lisboa: set., 1998.

NOTAS

¹ Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação - (Pesquisador do Projeto EDUCALE no RN).

² Education et Développement par les Universités d'Amérique Latine et d'Europe.

GESTÃO DESCENTRALIZADA DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Coordenador: Antônio Cabral Neto

Pesquisadores:

Antônio Cabral Neto - UFRN

Maria Doninha de Almeida - UFRN

Arlene Maria Soares - URRN

Francisca Otília Neta – URRN

Bolsita de Iniciação Científica:

Gilmar Barbosa Guedes – CNPq / PIBIC

Josineide de Sousa Pessoa – CNPq / PIBIC

Raquel Marinho de Menezes – CNPq / Balcão

Regina Célia da Cruz e Silva – CNPq / PIBIC

Tereza Cristiane Oliveira da Silva – CNPq / Balcão

1. OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte vem desenvolvendo desde o ano de 1995, uma experiência de planejamento descentralizado privilegiando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

No âmbito da reforma pretendida autonomia pedagógica é entendida como a *"... livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias de ensino mais adequadas a sua realidade"*; autonomia financeira como *"... o suporte de recursos financeiros para fazer acontecer o projeto pedagógico da escola "* e a autonomia administrativa que *"... pressupõe a revisão da legislação, referente aos*

obstáculos institucionais existentes para o alcance da autonomia escolar, em especial, do regimento das escolas estaduais e de resoluções da Secretaria de Educação que normatizam a organização e o funcionamento escolar " (Documento de Trabalho: O Centro Escolar e sua competência - USP/SEC, 21.2. 95) .

A referida experiência e se constituiu em objeto de estudo do projeto de *Gestão Descentralizada da Escola Pública: um estudo da experiência do Rio Grande do Norte*. Tal Projeto tem por objetivo estudar a experiência de descentralização em desenvolvimento no sistema educacional do Estado do Rio Grande do Norte quanto à descentralização pedagógica, administrativa e financeira e aos índices de produtividade, visando sistematizar elementos que caracterizem a prática da experiência, propiciar o seu aperfeiçoamento e garantir a síntese que encerra a configuração da experiência nas quatro dimensões trabalhadas – pedagógica, administrativa, financeira e produtividade. Mais especificamente se propõe: a) investigar, em nível de centro e unidade escolar, a configuração que assumiu a autonomia pedagógica, administrativa e financeira do sistema educacional; b) verificar a contribuição da descentralização na melhoria dos índices de produtividade do sistema educacional; c) elaborar uma síntese geral sobre a configuração da experiência de descentralização no sistema de ensino no Estado; d) prover o sistema educacional do Estado do Rio Grande do Norte de informações relativas à gestão e ao índice de produtividade, de modo a subsidiar o debate e aperfeiçoar a experiência de descentralização em andamento.

Na condução do estudo foram privilegiadas as seguintes indagações: a) qual a configuração que assumiu a descentralização no âmbito das diretrizes expressas no Plano Decenal de Educação Básica do Rio Grande do Norte e nos instrumentos legais que regulamentam

essa descentralização? b) a proposta de descentralização pedagógica, administrativa e financeira vem sendo efetivamente implementada no Estado do Rio Grande do Norte? c) qual o impacto da experiência de descentralização, desenvolvida pela SEC/RN, nos índices de produtividade do sistema de ensino do Estado? d) as taxas de aprovação, reprovação e evasão melhoraram com a experiência de gestão descentralizada?

O projeto compreende quatro (04) subprojetos. O primeiro *Autonomia Pedagógica no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte*, examina, a partir do projeto pedagógico elaborado pela Unidade Escolar e pelo Centro, o grau de autonomia pedagógica decorrente da forma descentralizada de gestão. O segundo subprojeto *Autonomia Administrativa no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte*, propõe verificar, a partir do exame das decisões tomadas (importância, número, abrangência, etc) em nível de Unidade Escolar e de Centro Escolar, o grau de autonomia administrativa no sistema de ensino em função da descentralização da gestão. O terceiro *Autonomia Financeira no Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte*, procura analisar, em nível de Unidade Escolar e de Centro Escolar, as decisões relativas à gestão financeira (captação, alocação e gerenciamento de recursos, prestação de contas, etc), implementada a partir da gestão descentralizada. E o subprojeto *Indicadores de Produtividade no Sistema de Ensino no Rio Grande do Norte*, objetiva discutir os índices de produtividade, em nível de Unidade Escolar e de Centro Escolar, resultantes da experiência de descentralização pedagógica, administrativa e financeira implantada.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. Dimensão de análise e indicadores teóricos-empíricos

O estudo da experiência de descentralização do Estado do Rio Grande do Norte conduz, necessariamente, a caminhos que possibilitem situá-la no contexto da política educacional brasileira. Esse encaminhamento decorre da existência da inter-relação entre o planejamento da política educacional nos seus diversos níveis - nacional, regional e estadual.

Assim, o estudo, apesar de analisar uma experiência de caráter local, busca explicitar os nexos existentes entre o específico (experiência do Rio Grande do Norte) e o geral (a política educacional traçada nacional e regionalmente).

A partir desse delineamento duas exigências articuladas se impõem no desenvolvimento deste estudo: a) a primeira diz respeito à necessidade de situá-la no contexto da política educacional do Estado brasileiro para a década de 90, sem perder de vista o contexto social global; b) a segunda requer entendê-la no âmbito do Projeto do governo do Estado do Rio Grande do Norte, buscando delimitar as particularidades políticas locais.

Dessa forma, o estudo considera a experiência particular do Rio Grande do Norte como parte da política educacional do País na década de 90 situando-a no contexto da sociedade brasileira, marcado por uma política de retração do Estado no que diz respeito às políticas sociais, em geral, e educacional, em particular. Nesse cenário destacam-se as propostas de descentralizar responsabilidades, chamando a sociedade a participar da tarefa educacional de forma mais sistemática.

A reflexão toma com referência básica a dimensão **descentralização** trabalhada em três categorias: **autonomia**, **modernização do planejamento** e **produtividade** do sistema educacional.

A **autonomia** compreendida como adoção de mecanismos administrativos e legais que permitam deslocar o centro do poder decisório da esfera central do sistema educacional (Secretaria de Educação) para a unidade escolar. A **modernização do planejamento** entendido como estratégia que permite a participação sistemática dos atores educacionais e de representantes de pais e agentes comunitários no processo de tomada de decisão referente às linhas norteadoras da ação escolar, à implementação dessas decisões e à sua fiscalização, principalmente no que concerne ao gerenciamento dos recursos financeiros destinados à unidade escolar. Refere-se também ao conjunto das ações empreendidas para agilizar o processo de tomada e implementação das decisões. A **produtividade** do sistema educacional compreende a melhoria do fluxo escolar, notadamente no que diz respeito às modificações dos índices de evasão, repetência e rendimento escolar.

No plano empírico, são vários os indicadores que representam as categorias trabalhadas. Para analisar tanto a **autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira** quanto a **modernização do planejamento**, dentre os indicadores delimitados, destacam-se:

- a) orientação recebida pela escola para organização do Conselho diretor, do Projeto Político pedagógico e da Caixa Escolar;
- b) sistemática de elaboração e aprovação do Projeto Político Pedagógico e do plano de aplicação dos recursos financeiros;

- c) critérios da SEC/RN para distribuição dos recursos financeiros;
- d) fontes de recursos;
- e) volume de recursos recebidos;
- f) forma da gestão financeira dos recursos arrecadados pela escola;
- g) captação de recursos junto a empresas e órgãos não governamentais;
- h) mecanismos de controle financeiro;
- i) participação dos atores educacionais no gerenciamento do Projeto Político Pedagógico, do Conselho Diretor e da Caixa Escolar;
- j) avaliação geral da experiência;
- k) facilidades e dificuldades da implementação da experiência.

Especificamente sobre a **produtividade** do sistema educacional serão realçados indicadores quantitativos tais como: taxa de aprovação; taxa de reprovação; taxa de evasão, por série; taxa de conclusão tardia; taxa de permanência na escola durante o ano; taxa de abandono. Trata-se de verificar a melhoria ou não da produtividade do sistema educacional como conseqüência da descentralização do sistema educacional do Rio Grande do Norte.

2.2. Amostra

Para o efetivo estudo da experiência ora referida foram escolhidos, por sua importância no desenvolvimento do Estado e, principalmente, pela facilidade de acesso, três municípios: Natal, Mossoró e Caicó. Em 1997 o município de Natal contava com onze Centros Escolares, Mossoró com três Centros e Caicó com um Centro Escolar.

Os Centros Escolares escolhidos para compor a amostra correspondem àqueles que englobam o maior número de escolas, ficando assim configurada: Natal com três Centros, Mossoró com dois e Caicó com um Centro. Para a escolha das escolas foram utilizados os seguintes critérios: experiência de descentralização em desenvolvimento através da Caixa escolar; número de alunos matriculados. As unidades escolares foram classificadas em três extratos: grande porte – escolas com mais de 1.000 alunos matriculados; médio porte - escolas com matrícula entre 1.000 e 500 alunos; e pequeno porte - aquelas com menos de 500 alunos matriculados.

Dessa forma, em Natal foram escolhidos o Centro Escolar Floriano Cavalcanti, com jurisdição sobre 15 escolas; o Centro Escolar Jean Mermoz, que reúne 14 escolas e o Centro Escolar Padre Miguelinho, com 12 escolas. No primeiro Centro foram escolhidas quatro escolas: Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti – Centro e, ao mesmo tempo, unidade escolar -, Escola Estadual José Ivo; Escola Estadual Berilo Wanderley; Escola Estadual José Fernandes Machado. No segundo Centro foram consideradas as seguintes escolas: Escola Estadual Jean Mermoz – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Rotary; Escola Estadual Felizardo Moura; Escola Estadual Professora Maria Lídia. No terceiro Centro foram selecionadas as seguintes escolas: Escola Estadual Padre Miguelinho – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Professor João Tibúrcio; Escola Estadual Almirante Newton Braga; Escola Estadual Clementino Câmara.

Em Mossoró os dois Centros selecionados foram o Centro Escolar Jerônimo Rosado, com jurisdição sobre 14 escolas e o Centro Escolar Monsenhor Francisco Cavalcanti, que congrega 19 escolas. No primeiro Centro foram escolhidas as escolas: Escola Estadual Jerônimo Rosado – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Professor José

Nogueira; Escola Estadual Professor Eliseu Viana; Escola Estadual Professor Solon Moura. No segundo Centro a escolha recaiu sobre as seguintes: Escola Estadual Francisco Sales – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual Raimundo Gurgel; Escola Estadual Luiz Dantas Cavalcanti; Escola Estadual Princesa Isabel.

No município de Caicó, pela existência de um único Centro, a escolha foi compulsória. Compôs a amostra o Centro Escolar Senador Dinarte Mariz, com jurisdição sobre 20 escolas. Dentre elas foram selecionadas: Escola Estadual Senador Dinarte Mariz – Centro e unidade escolar -; Escola Estadual José Augusto; Escola Estadual Calpúrnica Caldas; Escola Estadual Senador Guerra.

No interior de cada unidade escolar foram escolhidos para compor a amostra 10% dos professores, 20% dos técnicos e todos os representantes dos diversos segmentos nos Conselhos – Caixa Escolar e Conselho Fiscal.

2.3. Coleta e sistematização de informações

Para a consecução dos objetivos a que se propõe este estudo, será utilizado um conjunto de procedimentos técnicos que possibilitarão coletar e sistematizar informações em torno da experiência de descentralização pedagógica, administrativa e financeira e dos índices de produtividade do sistema de ensino.

As principais informações serão coletadas junto a administradores, técnicos e professores que trabalham nos centros escolares escolhidos nos municípios de Natal, Mossoró e Caicó. Os representantes da comunidade junto ao Conselho Diretor, à Caixa Escolar e ao Conselho Fiscal dessa Caixa também fazem parte da amostra. Os dados serão coletados através de entrevista e questionário semi-estruturados.

Outras informações, necessárias para complementação do estudo, serão sistematizadas a partir de documentos oficiais da década de 90, como programas, projetos, relatórios, estatísticas e planos de trabalho dos administradores, técnicos escolares e professores. Serão utilizadas, ainda, matérias publicadas em jornais da época relacionadas com a temática estudada.

As informações resultantes da literatura pertinente ao assunto, a exemplo dos demais trabalhos de pesquisa, serão sistematizadas e documentadas procurando situar a pesquisa nas discussões acadêmicas atuais, além de explicitar os elementos teóricos que fundamentam a análise das informações obtidas. No tratamento dos dados, os indicadores qualitativos serão mensurados através do uso de uma escala de avaliação qualitativa e o trato dos dados primários com os recursos da estatística descritiva.

3. SITUAÇÃO ATUAL DA PESQUISA

Foram analisados os documentos que servem de base à experiência e coletados dados sobre a situação da descentralização pedagógica, administrativa e financeira em desenvolvimento nas unidades escolares vinculadas aos Centros Escolares que compõem a amostra do estudo. No momento a pesquisa se encontra na fase de organização e análise dos dados primários coletados.