

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE*

*REITOR*

Geraldo dos Santos Queiroz

*PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO*

Maria Cristina Dal Pian Nobre

*PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*

Leão Pereira Pinto

*DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS*

Célia Maria da Rocha Ribeiro

*CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO*

Jomária Mata de Lima Alloufa

*COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

*DIRETORA DA EDITORA UNIVERSITÁRIA*

Elizabeth Raulino Camara

**NORMAS EDITORIAIS**

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO aceita e solicita colaboração de colegas profissionais de educação, assim como encomenda artigos que pretende publicar. Todos os textos são submetidos ao Conselho Editorial, a quem cabe a decisão final sobre sua publicação. Dentre os critérios utilizados para julgamento dos artigos, destacam-se: identificação do artigo com a linha temática da revista, ineditismo (pelo menos a nível nacional), originalidade, atualidade, oportunidade, relevância e contribuição do artigo para a área, coerência dentro da abordagem escolhida e clareza. As opiniões expressas nos textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam necessariamente a posição do Departamento de Educação ou do Conselho Editorial da revista. Os originais de artigos e comunicações deverão ser encaminhados em três vias com o máximo de 30 laudas datilografadas em sua forma final, em espaço dois, e os comentários e resenhas, 10 laudas, e não serão devolvidos. Preferencialmente os artigos e resenhas deverão ter notas, citações e bibliografia registradas no final do texto, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo na extensão máxima de duzentas palavras, nome e endereço da instituição onde foi realizado o trabalho, nome do(s) autor(es), seus principais títulos e atividades.

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

Revista EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Departamento de Educação

Campus Universitário - 59072-970 - Natal/RN

Tel.: (084) 231-1266 - Ramais 450 e 457 - Fax: (084) 231-0066

# EDUCAÇÃO em QUESTÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

NATAL, RN  
jan /jun 1993  
Editora Universitária  
UFRN

## *CONSELHO EDITORIAL*

### *Conselho Deliberativo*

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade, José de Castro, Luzimar de Sousa e Silva, Maria Arisnete Câmara de Moraes, Maria Salonilde Ferreira, Marta Maria Almeida Castanho Pernambuco, Regina Lúcia Freire de Oliveira

### *Comissão Editorial*

Márcia Maria Gurgel Ribeiro, Marcos Antônio de Carvalho Lopes, Maria Teresa de Moraes, Sandro Soares de Souza

### *COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL*

Louis Marmoz (Universidade de Caen - França)

### *COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL*

Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Gilberto Luiz Alves (UFMS), Marieta Cruz Dias Teixeira (UFG), Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN)

### *EDITOR E JORNALISTA RESPONSÁVEL*

José de Castro (Registro DRT/RN nº 235)

### *EDITOR ASSISTENTE*

Luzimar de Sousa e Silva

### *DIREÇÃO DE ARTE, CAPA E ILUSTRAÇÕES*

Elizabeth Raulino Camara

### *SECRETÁRIA DE REDAÇÃO*

Rivanilda Ramalho de Sá

### *NORMALIZAÇÃO*

Marilene Bezerra de Medeiros

## *DIREÇÃO DA EDITORA*

Elizabeth Raulino Camara

### *REVISÃO*

Iracema Ivanilda  
Marlene Brandão  
Omiro Batista  
Paulo de Araújo  
Risleide Rosa (Coordenação)

### *EDITORAÇÃO ELETRÔNICA*

Fernando Yamamoto  
Paulo de Araújo

### *DIGITAÇÃO*

Adriana Santiago Bezerra  
Paulo de Araújo

### *COORDENAÇÃO GRÁFICA*

Francisco Guilherme de Santana

### *MONTAGEM*

Alva Medeiros da Costa

### *FOTOLITO*

Luís França de Souza  
Maria José Lima

### *GRAVAÇÃO*

Manoel Geraldo de Araújo

### *IMPRESSÃO*

José Gilberto Dias Xavier  
Janduí Bento de Noronha

### *FINANCIAMENTO*

Este número foi financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRN

---

Revista Educação em questão

v.1, n.1 (1987)

Natal: UFRN - CCSA, Departamento de Educação, 1987.

Semestral

1. Educação - Periódico. I. Título

RN/UF/BCZM 93/08 CDU 37(05)

ISSN 0102 - 7735

---

Catálogo na fonte: Biblioteca Central "Zila Mamede". Divisão de Processos Técnicos

EDITORIAL 8

ARTIGOS 12

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM DESAFIO COMPROMETIDO  
Iracly Silva Picanço 13

DOS ELEITOS AOS REJEITADOS: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
ESCOLARIDADE E ORIGEM SOCIAL  
Maria Salonilde Ferreira 27

A CONCEPÇÃO DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS  
José Nicolau de Souza 60

SEXO E SEXUALIDADE EM MICHEL FOUCAULT  
Maria da Conceição A. Moura 76

TÍTULO DE EFEITO, SEM CUNHO CIENTÍFICO  
Severino Lopes da Silva 93

ENTREVISTA 112

MADALENA FREIRE - O CONSTRUTIVISMO E A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA 113

RESENHA 124

DE OLHOS ABERTOS. REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVI-  
MENTO DA LEITURA NO BRASIL / EZEQUIEL THEODORO DA SILVA  
Tereza Cristina N. Macêdo Silva 125

CRIAÇÃO E ARTE 127

AUTO-APRENDIZAGEM POÉTICA  
Guido Heleno 128

|   |     |
|---|-----|
| CONTOS DA REALIDADE<br>Jorge Guerra Villalobos  | 130 |
| <b>PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS</b>   | 138 |
| ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DOS SEUS MECANISMOS SELETIVOS E<br>DISCRIMINATÓRIOS<br>Maria Saloniilde Ferreira (Coordenação)   | 139 |
| A OFICINA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL: UMA ESTRATÉGIA DE<br>DINAMIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL<br>José de Castro e Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade                | 152 |
| <b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>   | 166 |
| A SUPERVISÃO ESCOLAR E OS DETERMINANTES DE SUA<br>PRÁTICA<br>Maria das Graças Fernandes Rosas   | 167 |
| PROGRAMA INSTITUCIONAL DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS<br>PARA ALUNOS DOS CURSOS DE MESTRADO DA UFRN: SEU<br>PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO<br>Maria Aparecida Esteves Caldas      | 169 |
| CLEMENTINO CÂMARA- EDUCADOR CENSURADO NO ESTADO<br>NOVO, RESGATADO 50 ANOS DEPOIS: GERINGONÇA DO NORDESTE, O<br>DICIONÁRIO DE GÍRIA, REVELADO (1937-1987)<br>Geraldo dos Santos Queiroz | 171 |
| AS LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS NOS MOVIMENTOS DE<br>EDUCAÇÃO POPULAR EM ÁREAS RURAIS: UMA QUESTÃO DESVENDADA<br>José Nicolau de Souza   | 173 |

Em que pesem os problemas que pairam sobre a agricultura brasileira, ainda é considerável o seu nível de produção de grãos variados: da ordem de 70 milhões de toneladas entre arroz, feijão, milho, soja e trigo.

Ocorre que, assim como produz, o Brasil também desperdiça. Cerca de 1,7 milhão de toneladas de alimentos, nos últimos seis anos, desapareceram dos estoques reguladores que o Governo mantém na rede de aproximadamente 200 armazenadores por todo o país.

Essa quantia elevada de comida asseguraria, com tranqüilidade, a participação do próprio Governo no *Programa de Combate à Fome e à Miséria*, pensado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho.

O problema da fome e da miséria tem, então, a sua face terrível desenhada de forma um tanto quanto cruel: temos o alimento, mas ele se perde no caminho entre a roça e o prato do brasileiro pobre, devorado pelos descaminhos da corrupção. Enquanto isso, cerca de 32 milhões de brasileiros ficam à margem social, miserabilizados, sem a mínima condição de terem acesso sequer a uma cesta básica.

Sabe-se que o Brasil gastou entre 1986 e 1990 perto de 1,3 bilhão de dólares em programas de combate à fome. Mas sabe-se, também, através de uma CPI da Câmara dos Deputados, que, de cada US\$ 10 que saem de Brasília para atender a programas sociais, apenas US\$ 3 conseguem chegar até os mais carentes. Quer dizer, mais de 2/3 dos recursos são desviados e se perdem.

Receamos, então, que programas assistencialistas, os quais, de tempos em tempos, mobilizam artistas, intelectuais e redes de televisão, sirvam apenas para que o brasileiro (aquele que se encontra situado da metade para cima da pirâmide social) lave a sua consciência e a sua mão

com o donativo de algum alimento e volte ao seu cotidiano, a conviver com taxas inflacionárias superiores a 1% ao dia. Ocorre que esse mesmo problema vai continuar batendo à porta do brasileiro, enquanto medidas mais profundas não forem tomadas. A miséria e a fome, assim como a inflação, são bem mais persistentes que a vontade política institucionalizada para resolvê-las.

É nesse cenário desalentador que se fala em revisão constitucional (prevista para outubro deste ano). Ora, todos nós sabemos que, das várias Constituições que até hoje tivemos, essa é a que mais conseguiu avançar naquilo que poderíamos chamar de “conquistas sociais”. E não poderia ser de outra forma, num país onde, dos 62,1 milhões de “pessoas que trabalham”, apenas 3% ganham salários condignos, enquanto que a absoluta maioria fica afastada da possibilidade de solucionar problemas elementares de sobrevivência.

Então, o mínimo que o Brasil, esse campeão da mortalidade infantil na América Latina, poderia fazer, seria buscar, no seu texto maior, resolver, se não amenizar, esse quadro de padecimento nacional

Um dos temores da sociedade é o de que, em nome da “governabilidade” e de outros ajustes (entre eles o fiscal), sejam retiradas as conquistas sociais preconizadas no texto constitucional.

Assim, duas alternativas de luta se desenham: uma primeira, no sentido de se evitar qualquer revisão que retire do texto o seu compromisso social com os desassistidos. Uma segunda, seria a mobilização nacional no sentido de que haja uma efetiva regulamentação e aplicação das medidas sociais previstas, de tal forma que elas deixem de ser letra morta e adquiram vida real no sofrido Brasil de hoje.

É impossível não se pensar em retomada de desenvolvimento hoje. Mas desenvolvimento que leve em conta, por exemplo, que 8,4% da população que trabalha não recebe qualquer tipo de salário. Trabalha apenas em troca de moradia e de comida, o que, noutras palavras, significa escravidão. Será que estamos retrocedendo no tempo, de tal forma que a “senzala legisladora” precisará editar novas leis áureas? Esperamos que não.

Por isso mesmo estamos cobrando ao Congresso Nacional o compromisso ético e moral que ele tem com todo o povo brasileiro de defender os direitos estatuídos: direito ao trabalho com remuneração condigna, à comida, à habitação, à educação, à informação, à liberdade, enfim, o direito à vida.

*José de Castro*

*Editor e Jornalista Responsável*

# TRABALHO E EDUCAÇÃO

## UM DESAFIO COMPROMETIDO\*

Iracy Silva Picanço \*\*

Não se constitui em tarefa fácil tomar a temática trabalho e educação tendo em vista a proposição de rumos para um plano de educação numa realidade social como a que vivemos. E, em particular, para a realidade educacional baiana nesta conjuntura.

É certo que o tema tomou ares de moda no seio dos educadores, fato este comum entre nós para outros temas e em diferentes conjunturas. Quase sempre, nas últimas décadas e em determinados períodos, um tema toma conta das discussões na área para em seguida cair no esquecimento. Mas, ainda que com o risco da moda, entendo que o problema da articulação entre trabalho e educação tem um lugar de dominância quando se procura caminhos para direcionar ou induzir os investimentos e ações no campo educacional. Em tempos mais recentes e certos foros, a temática tem tomado contornos apaixonantes, por demais politizados, e muitas vezes sem bases reais, analíticas ou programáticas, o que poderá prejudicar o aprofundamento necessário sobre a questão.

---

\* Trabalho realizado como subsídio à elaboração do Plano Decenal de Educação para a Bahia, Salvador, junho de 1990.

\*\* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA.

A crítica inicial ao caráter profissionalizante que domina na reforma do ensino brasileiro de 1971 conduziu à formulação de duas orientações básicas que permitiram, numa delas, o avanço consistente na apreensão da complexidade para o domínio dos nexos entre trabalho e educação, mais especificamente entre processo produtivo e a escola ou ensino. A outra compreensão, por seu caráter funcionalista, não foi possível ir além da crítica superficial. A limitação posta ao “não deu certo” pela simples ausência de meios para uma “eficiente” implantação do ensino profissional não permitiu que esta orientação chegasse a um novo termo ou proposta, além do lamento em relação à perda da velha escola anterior à Reforma do Ensino.

Por outro lado, as críticas à natureza reprodutora dos processos educativos, evidenciadas em muitos trabalhos de intelectuais brasileiros, conduziram a sérios riscos esterilizantes em relação à necessidade de adentrar-se na compreensão mais profunda do lugar desses processos na sociedade contemporânea e, em particular, na formação social brasileira nesta sua etapa histórica. No entanto, a negação do que ficou qualificado como “reprodutivismo” produziu uma perspectiva que pretendeu negar a realidade da necessária reprodução da força de trabalho como processo inerente à permanência de um certo modo de reproduzir e suas conseqüências numa dada formação social.

Nos anos setenta, as discussões em torno do modo mais conveniente para a compreensão do lugar dos processos educativos na formação da força de trabalho ou, para alguns, da formação do trabalhador na sociedade brasileira, a partir da complexidade com que passou a se revestir esta formação social, em acentuado processo de urbanização e industrialização, fizeram emergir uma nova categoria que, no âmbito das economias centrais, já vinha se constituindo

num elemento no plano explicativo capaz de induzir à compreensão de muitas das questões que se encontram em aberto ou sem respostas, ou seja, à mercê de explicações.

Trabalhos como os de GORZ e BRAVERMAN, entre outros, fizeram com que a categoria TRABALHO viesse a ocupar lugar de destaque como perspectiva teórica, na busca de resposta para o entendimento do significado dos processos educativos para as diversas instâncias (grupos sociais, classes, camadas, etc.) que, na dinâmica social, punham em disputa seus interesses. No Brasil, algumas iniciativas no âmbito da pesquisa foram inovadoras no modo de abordar a questão. Podem ser citados VELOSO, FRIGOTTO, KUENZER e MACHADO entre outros. Destacando-se ARROYO com uma pergunta, sempre constante, em torno de que “educação” interessa às camadas trabalhadoras.

É patente a complexidade para introduzir-se a categoria trabalho no plano explicativo dos processos educativos. Seu conceito muitas vezes tomado de modo abstrato, ou até em seu sentido “bíblico”, dificultou por longo tempo o correto encaminhamento dos estudos nesta ótica. Foi a partir de uma certa complexidade para avanço nesta orientação que o grupo de trabalho - Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - colocou para discussão a seguinte pergunta, com vistas a uma mais correta abordagem da temática: sobre que trabalho se fala? Ao mesmo tempo, no âmbito do CNPq, um seminário sobre o tema se propôs trabalhar concretamente a questão e, nesse encontro, procurou-se estabelecer como na sociedade brasileira se deve pôr a questão do trabalho em relação às várias formas e processos educacionais.

Creio que é nesta última direção que o tema poderá ser tratado com vistas a um plano educacional e é neste sentido que me proponho discutir a questão.

Numa primeira ordem de entendimento, parto do princípio de que a reforma do ensino de 1971 em nada foi disfuncional para a realização dos interesses das classes hegemônicas na sociedade brasileira. Isto porque, na perspectiva do Brasil “potência” (o que na prática elevou o país à condição de oitava economia industrial do mundo capitalista e maior produtor de grãos da América Latina além de tornar-se um país urbanizado), a reforma do ensino de 1971, combinada com a expansão da escolarização ocorrida, permitiu, no que concerne à contribuição da escola, o preparo de uma força de trabalho que se constituiu em base para este novo patamar urbano-industrial que alcançou a sociedade brasileira. Embora “desqualificada” no seu conteúdo e resultados, em relação àquela melhor escola (ensino) das classes médias e altas do período agrário exportador, a nova escola profissionalizante, agora com a presença dos filhos das classes trabalhadoras até no nível de 2º grau, introduziu o trabalho no ensino; preponderantemente, de forma apenas figurada, pois sem oficinas ativas, sem laboratórios, etc., mas com trabalho incorporado ao cotidiano da vida escolar, mesmo que de modo nominal e basicamente nas cidades. Pelo menos nos títulos dos cursos: Análises Clínicas, Nutrição, Secretariado, etc., ainda estamos dependentes de pesquisas e estudos mais aprofundados para que se estabeleça a real contribuição desta “nova escola” para formação do “novo trabalhador coletivo” que se tornou ocupante de um lugar social com as características necessárias a esta nova etapa da sociedade brasileira que teve como centro a expansão da produção industrial e a modernização das técnicas de produzir no campo, sob a égide do capital internacional.

Numa perspectiva mais recente, outros elementos vieram sendo introduzidos neste campo temático e passaram a dominar as análises na procura de saídas para a nova

face que apresentam as sociedades industriais capitalistas com o ritmo acelerado de modernização impresso pelo avanço tecnológico (microeletrônica, robotização, etc.) e a introdução da informática no processo produtivo e no cotidiano da vida social e outros processos correlatos. Sob o espectro da tecnologia e seu avanço em todos os setores e faces da vida social, a discussão sobre a problemática da escola e do trabalho passa a se mover, embora de modo ainda algo incipiente.

No entanto, a partir da tecnologia não há, também, uma unanimidade de compreensão. De um lado estão os arautos do apocalipse em torno da força da tecnologia sobre a vida social e deste ponto de vista se considera que, como tendência, está no horizonte o desaparecimento do homem (trabalho humano) no processo produtivo, substituído pelo trabalho morto (a máquina). Ou, numa outra perspectiva, nesta mesma orientação da tecnologia, esta é tida como redentora, isto porque constitui o tempo livre (a hora do pensar no lazer ou no ócio), pois sobrarão braços substituídos pela automação e pelos *robots*. No âmbito do nosso país, estas questões ainda estão muito pouco exploradas, praticamente só agora passa a estar na cena esta discussão.

Algumas outras iniciativas têm sido tomadas para conhecimento e domínio do impacto das novas tecnologias através de pesquisas empíricas, em setores específicos da produção, nas quais as perguntas estão em torno do lugar do homem nestas modernas formas de produzir, e por consequência quais as exigências para sua formação. Algumas constatações evidenciam a obsolência das velhas qualificações inerentes aos processos produtivos que tinham como base o taylorismo e o fordismo. A adaptação do homem às novas exigências que estão na base da própria natureza do trabalho e das formas de produzir parecem indicar a necessidade de profundas mudanças no modo de conceber a

própria formação e qualificação do trabalhador. Toda a discussão em torno da desqualificação do trabalhador, da polivalência como requisito para sua competência e sobre a escolaridade como exigência para o exercício dos novos postos de trabalho ganha nova dimensão quando no plano explicativo se toma a tecnologia como centro.

Ainda num outro plano, e na perspectiva de um alinhamento de natureza mais teórico-ideológica, tem sido recuperado o pensamento marxiano para colocar-se no centro da discussão e do norteamento para as lutas educacionais a bandeira da politecnia, esta como a “chave” frente a um modelo de capitalismo que tem na especialização sua marca. Quase sempre nesta orientação, os elementos de um novo quadro, a chamada revolução tecnológica, não são considerados e os riscos de palavras de ordem vazias parecem grandes, isto pela ausência de incorporação das condições atuais da produção que, de fato, parecem proporcionar uma realidade que se distingue da produção nos fins do século passado. Num outro sentido, esta orientação, ao retomar Marx para propor a formação politécnica como a via de interesse para formação do trabalhador, não tem considerado, na profundidade e extensão necessárias, a concepção de processo produtivo tal como repetidamente exposta por aquele pensador. O processo produtivo, como entendido, implica na produção propriamente dita, troca, distribuição e consumo. A formação politécnica implica, portanto, no conhecimento das etapas que compõem este processo, além de elementos outros que se encontram na base de seu entendimento, ou seja, a concepção de homem integral (omnilateral), a dissociação entre trabalho físico (manual) e intelectual e as bases científicas da moderna produção.

Num esforço para defender a proposta da educação sob a ótica da politecnia, Saviani (1982, p.16) estabelece que

*“a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos dos diferentes princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos”.*

Sob esta ótica o que se busca é a superação de uma certa perplexidade quanto à proposição no âmbito da educação que se debate entre o “ensino geral” e o “ensino profissional” numa sociedade na qual a propriedade dos meios de produção conduziu a uma profunda separação entre a concepção e a execução, enfim, entre o pensar e o fazer.

Diante de tais aspectos, a tendência que se observa, quanto às crescentes necessidades de modernização no que diz respeito ao trabalhador, parece ser a de uma dupla exigência - a desqualificação e a polivalência. Estas condicionadas pela natureza mesma das mudanças nos processos de trabalho, as quais, atuando contraditoriamente, implicam em exigências quanto a conhecimentos, habilidades e escolaridade desses trabalhadores em níveis até então não concebidos.

Contudo, compreendendo a sociedade como um todo, sabe-se que os processos produtivos que se realizam no seu interior não se modificam uniformemente; combinam-se formas avançadas com formas atrasadas de produção. Alguns setores modernizam-se aceleradamente e incorporam novos elementos e exigências quanto à força de trabalho ou ao trabalhador coletivo necessários à sua prática. Enquanto isso outros setores menos modernizados permanecem com requisitos concernentes ao estágio tecnológico

que lhes são inerentes. Esta constatação, também, põe ao sistema escolar a tarefa seletiva, se não pela seleção dos indivíduos, pelo menos impondo sua diferenciação interna. Cumprir este caráter selecionador tem levado na prática este sistema a debater-se entre, por exemplo, profissionalizar ou não e ao debate entre o ensino de caráter geral ou especializado, além do acesso à escola, à expulsão desta e à chance de manutenção até os mais elevados graus do ensino.

Em meio a uma forte dose de incerteza quanto aos rumos ou direções numa ordem mais geral e, especialmente, na conjuntura, é certo que fica muitas vezes difícil a proposição, sobretudo porque no centro está a questão: sobre que bases propor?

Esta questão de ordem geral, no entanto, não elimina a natureza da realidade social com a qual nos defrontamos historicamente e cuja peculiaridade é a de conter no seu interior interesses socialmente estabelecidos e por serem diversos, muitas vezes, ou quase sempre, defrontam-se ou se encontram em conflitos.

Assim, assumindo uma das direções, a dos interesses concretos daqueles em condições de subalternidade, isto é, os do “trabalho”, nesta sociedade e na Bahia em particular, alguns aspectos na direção de proposições parecem claros, no que se refere à educação escolar. Nesta perspectiva evidencia-se uma direção para que sejam definidas metas e escolha de ações que possam proporcionar meios ou condições para que tais metas sejam efetivamente alcançadas. Esta direção estaria voltada para três aspectos básicos: a extensão de uma escola (ou escolarização básica) a ser alcançada por todas as crianças, adolescentes e jovens; a realização de uma educação integral que permita o desenvolvimento das esferas ou planos como o intelectual,

o físico, o científico, o histórico e artístico; a formação para o trabalho.

Quanto a esta última, é evidente que não se trata de formar para o mercado de trabalho. Isto por motivos que não se limitam apenas ao caráter predatório deste mercado em relação ao homem trabalhador, mas também por sua própria condição de complexidade neste estágio de nossa formação social.

A questão do trabalho, por sua vez, também não é algo adstrito apenas às etapas mais avançadas da escolaridade (ensino médio e superior, por exemplo), isto porque, em condições como as que vivenciamos, é, basicamente, o nível de ensino fundamental aquele por onde passa a grande massa de trabalhadores e das crianças e jovens que vão constituir a população economicamente ativa da sociedade. E na maioria das vezes apenas passam por este nível.

Quanto às formas, no patamar inicial da escolaridade (os oito primeiros anos), é matéria que está diretamente vinculada ao plano das práticas educativas no interior dos processos educacionais. No âmbito do ensino médio há que se estabelecer uma estrutura que permita articulação clara entre ensino de caráter geral, profissional e técnico.

Tomar o trabalho como princípio educativo poderá se constituir em caminho para viabilização no âmbito do trabalho e aí adentra-se a temática, também no fazer escolar, e neste os atores principais deverão ser os educadores, os quais, não podemos esquecer, também devem ser educados como bem lembrou Marx.

Entendo que podem ser variadas as maneiras pelas quais o trabalho se faz presente na educação escolar, de onde, em verdade, nunca esteve ausente. Todavia, na direção apontada, o que se pretende é tornar esta presença, no possível, um instrumento da subalternidade, ao menos

permitindo ao trabalhador que na disputa por um posto de trabalho ele possa se apresentar em condições de competição. Isto porque as transformações que se operam no âmbito dos processos produtivos estão seguramente refletidas em qualificação na força de trabalho em termos de conhecimento, habilidade e escolaridade dos trabalhadores, fato este que, com uma simples consulta a anúncios de empregos, pode ser constatado.

A consciência deste processo não está ausente do trabalhador real, o qual, a seu modo, assim se expressa quando instigado:

*“A tecnologia vai abrindo emprego para uns e cortando para outros e quem tiver **estudado** (o grifo é nosso) para operar estes novos equipamentos pode ter proveito. O resto vai ficar naquela: ou na roça ou de ambulante” (Entrevista com operário da produção citada em Carvalho, 1989).*

Se a ampliação dos requisitos de conhecimento formal, capacidade de abstração e resolução de problemas parece ser a direção impressa nas exigências das condições dominantes no processo produtivo hoje, parece também certo que podemos generalizar o que afirma Gianotti (1990, c.5):

*“A qualificação para o trabalho é dever de todo cidadão, já que nasce em um universo fracionado pela tecnologia e por um mercado de trabalho que demanda qualificações especiais. Obter essa qualificação é direito de todos e condição para o funcionamento das instituições democráticas”.*

Enfim, ou por conclusão, e invertendo, se é direito e dever, nada mais justo que, na perspectiva de uma contribui-

ção orientada para interesses e horizontes mais amplos, defenda que do ponto de vista da escola (a escolarização ou um plano educacional), comprometida com algo diferenciado do historicamente vivenciado, não há que se perseguir, nesta conjuntura, o retorno à escola propedêutica. Ao contrário, o trabalho, nas várias formas, conteúdos e processos, há que estar na escola, pois se bem equacionado, quem sabe, venha a se tornar num instrumento para o trabalhador. Apesar de toda esta tentativa de contribuição, creio que ainda permanece a ser levantada uma questão previamente posta a todo empreendimento da natureza de um plano educacional, que é: educar (escolarizar) para quê? Esta, somente no esforço combinado dos vários interessados no plano, é que, me parece, poderá ser devidamente equacionada.

Na base da resposta a esta questão estão variados condicionantes do processo histórico vivenciado por nossa formação social, entre estes, no que concerne à articulação entre trabalho e educação, o fato de que o homem social é um homem total. E, ademais, que, em relação à produção, este homem é ao mesmo tempo, como faces várias de uma mesma moeda, produtor e consumidor de bens por sua vez também materiais e simbólicos. E diante disso encontra-se o processo escolar para desempenhar suas tarefas essenciais.

Ao buscar respostas é necessário que se tenha claro, como nos adverte Manacorda (1969), que nas condições de hoje a ciência se encontra coordenada aos modos de produzir que não têm limites e que são cada vez mais amplos e de tendências universais, convertida de ciência para conhecer em ciência para operar, e de ciência para classificar em ciência para modificar e criar.

Este mesmo autor chama atenção para o significado de que

*“a eletrônica, os mecanismos de controle e automação, estes símbolos da era dos calculadores, as investigações aeroespaciais, a petroquímica e as matérias plásticas, com a conseqüente revolução dos materiais, a bioquímica e suas intervenções na medicina e na agricultura constituem todo um mundo novo de conhecimento e de disponibilidades por parte do homem” (1969).*

A educação defronta-se, pois, com

*“uma nova necessidade de especializações e, em geral, uma nova coordenação do saber, de nova conexão entre o saber e o fazer, que muda a vida do homem e exige homens novos”.*

Fica evidente, portanto, que, à luz destes acontecimentos que hoje já atingem o homem brasileiro e, no particular, sua educação, uma escola em moldes diferenciados das velhas estruturas educacionais torna-se uma exigência, o que significa profunda renovação. Tudo isto, por conseqüência, é também parte do desafio comprometido a ser enfrentado para o planejar da educação baiana se não para o imediato, ao menos no planejamento contido como horizonte a ser perseguido.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CASTRO, Ramon Pena. *Formação de recursos humanos e organização do processo de trabalho*. 1989. (Mimeo)
2. CARVALHO, Ruy de Castro. *Tecnologia e trabalho industrial*. São Paulo, L & PM, 1989.
3. GIANOTTI, José Arthur. *Brasil tem máquina universitária congelada*. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 mar. 1990, c. 5.
4. SAVIANNI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnia*. Rio de Janeiro:Ministério da Saúde; Fundação Osvaldo Cruz, 1989.
5. MANACORDA, Mário. *Marx e a pedagogia moderna*. Barcelona: Oikostan Ediciones, 1969.

# DOS ELEITOS AOS REJEITADOS

## ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE E ORIGEM SOCIAL\*

Maria Salonilde Ferreira\*\*

### O MESMO PONTO DE PARTIDA

Várias são as causas atribuídas ao fracasso escolar e múltiplas as suas interpretações. Este fracasso é atribuído, muitas vezes, à falta de recursos materiais, ao baixo nível de qualificação dos professores, à ausência de pré-escolas, a um ensino de má qualidade ou ainda a fatores de natureza econômica e social.

A persistência e insolubilidade do fracasso escolar fez com que as explicações dadas a esse problema fossem questionadas. A partir deste questionamento, busca-se outras interpretações no sentido de compreender suas relações de determinação.

---

\* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla, sistematizada na tese de doutorado : *L'École pourquoi? : étude de rapports entre scolarité et origine sociale des enfants dans l'enseignement de 1<sup>er</sup>. degré du Nord-Est du Brésil* - Université de Caen, França, 1984.

\*\* Professora do Departamento de Educação - DEPED - UFRN - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica - NEPEB

Para isso, tomamos por base o estudo anteriormente realizado acerca do desenrolar da escolaridade de crianças inscritas na 1ª série do ensino de 1º grau em relação à sua origem social. (1)

Naquele estudo ficou demonstrado que a situação das crianças inscritas nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau estava associada, por um lado, à origem social dessas crianças e, por outro, aos fatores socioculturais. O conjunto desses fatores determina as condições segundo as quais se processa a escolarização dos alunos. Sendo um fato que a diversificação da escolaridade resulta do conjunto das condições de vida dos alunos, esta escolaridade depende da variação dessas condições, ou está, pelo menos, a elas associada.

Os fatores determinantes destas distinções estão de tal forma inter-relacionados que a análise não permitiu definir com precisão qual o peso dos elementos, uns em relação aos outros, na determinação do futuro escolar dos alunos.

A análise nos permite identificar que a escolarização está associada à origem social da criança e a outros fatores socioculturais, tais como: nível de instrução do chefe da família, renda familiar, condições de moradia e outros. No entanto, os fatores socioculturais estão associados também à origem social.

O que se constatou foram associações, sem poder precisar em que medida o efeito é determinado, seja por um fator, seja por outro.

A imbricação identificada exige uma análise da estrutura desse conjunto de forma a situar a diversificação de escolaridade nesta estrutura, tentando definir as associações que poderão se estabelecer.

Assim, o campo de investigação empírica restringir-se-á a um período de tempo bastante restrito. Fundamentalmente, a análise se centrará na reconstrução da escolaridade das crianças de 3 escolas da rede de ensino de 1º grau, da cidade de Natal/RN. A população se compõe de um extrato dos alunos inscritos na 1ª série do ensino de 1º grau destas escolas no ano de 1978.

Como a situação escolar dos alunos não era homogênea (já havia alunos repetentes na 1ª série em 1978), tornava-se necessário proceder a homogeneização. Para obtê-la, escolhemos a coorte de 1978, ou seja, os alunos inscritos pela primeira vez na 1ª série do ensino de 1º grau naquele ano. Os alunos repetentes nesta série em 1978 foram excluídos. A exclusão desses alunos se deve ao fato de que a repetência já tinha acontecido, em muitos casos, várias vezes. A coorte de 1978 vai sofrer também repetência da escolaridade inicial, cujas causas e efeitos poderão ser considerados neste estudo específico. Retornar à repetência elevaria o peso desse fenômeno no conjunto da análise.

O grupo dos sujeitos seria, portanto, constituído pelo conjunto dos 221 alunos novos na 1ª série do 1º grau em 1978. Sendo este conjunto (221) muito numeroso para se efetivar o tratamento estatístico adequado, tornou-se necessário limitar o número de sujeitos.

Considerando que o caráter desse estudo não é a representatividade estatística do conjunto do aparelho escolar e, sim, pôr em evidência as oposições no processo de escolarização, a análise não teve como objeto a coorte de 1978 e, sim, uma amostragem desta coorte. A redução se efetivou mediante os seguintes critérios:

- manter as escolaridades atípicas para poder estudá-las detalhadamente. Risco que correríamos se nos limitássemos à técnica de sorteio aleatório;

- definir um conjunto que possibilitasse formar uma figuração identificável dos indivíduos. Assim, a amostra analisada se constitui de todos os alunos da coorte de 1978 que seguiram uma escolaridade atípica e 30 alunos representando os 119 que seguiram uma escolaridade linear, escolhidos por sorteio aleatório. A amostragem foi composta por 132 alunos.

A técnica estatística que nos pareceu mais adequada para este tipo de análise foi, portanto, a análise fatorial de correspondência. A escolha foi determinada pela natureza dos dados: primeiro, o caráter das variáveis (nenhuma das variáveis era numérica); em seguida, a ausência de informações sobre a forma de sua distribuição.

A escolha foi igualmente determinada por uma outra particularidade do modelo, a possibilidade de conferir um papel simétrico às variáveis e aos indivíduos. Por essa forma de tratar os dados pode-se tanto estudar as variáveis e suas relações, como também os indivíduos, procurando discriminá-los. Como indica Netchine, a análise de correspondência respeita, nas diferentes etapas do seu encaminhamento, a simetria e a especificidade das variáveis e dos indivíduos. Uma das características da análise de correspondência se atém à intervenção simétrica dos dois conjuntos: o formado pelas variáveis, definido a partir de sua relação com os indivíduos, e o dos indivíduos, definido em sua relação com as variáveis. Assim, os dados só podem ser interpretados no conjunto de suas inter-relações.

A partir da problemática resumida anteriormente, a variabilidade das situações individuais pode ser representada pela escolaridade dos alunos. A variabilidade da escolaridade se traduz, portanto, por cinco situações no início do ano escolar 1978: está fora do sistema escolar ou em uma das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau (1ª, 2ª, 3ª e 4ª).

Os dados foram resumidos em quadros retangulares i-j, onde "i" representa os sujeitos (linhas) e "j", as variáveis (colunas). A casa k (ij) significa o número de vezes que o sujeito "i" está associado à variável "j". Neste quadro cruzado as variáveis são binarizadas. Como a problemática está centralizada na diversidade da progressão escolar, a situação escolar, no início de 1981, foi considerada para figurar os sujeitos.

Os cálculos que se operam numa análise fatorial de correspondência só são interpretáveis em termos de proximidade e distância. Por isso, a escolha das variáveis (colunas ativas) teve como base o resultado da análise anteriormente efetuada, onde algumas associações foram identificadas. As variáveis foram identificadas a partir das informações acerca do nível de instrução do chefe da família, a classe social à qual ele pertence e a renda familiar. Considerando a relação observada entre idade para iniciar a escolaridade e meio social, seu efeito foi também levado em consideração. Neste estudo, a análise dos dados visa identificar se os alunos em situação escolar diferente se distinguem também quando se busca caracterizá-los no conjunto das outras variáveis consideradas simultaneamente.

Os dados foram estruturados a partir da codificação do estudo inicial da problemática aqui abordada. A partir dessa codificação, foi necessário proceder uma nova codificação que possibilitasse a adequação ao tratamento dos dados, segundo o modelo escolhido.

As variáveis foram codificadas da forma seguinte:

**Situação escolar no início do ano letivo de 1981:**

SCO\*0 - abandono

SCO 1 - matriculados na 1ª série do 1º grau

\* SCO - escolaridade

SCO 2 - matriculados na 2ª série do 1º grau  
SCO 3 - matriculados na 3ª série do 1º grau  
SCO 4 - matriculados na 4ª série do 1º grau

**Idade do aluno:**

Age\* 6 - 6 anos em 1978 - 9 anos em 1981  
Age 7 - 7 anos em 1978 - 10 anos em 1981  
Age 8 - 8 anos em 1978 - 11 anos em 1981  
Age 9 - 9 anos em 1978 - 12 anos em 1981  
Age 0 - 10 anos em 1978- 13 anos em 1981

**Classe social (2):**

CSP\*\* 1 - burguesia  
CSP 2 \  
CSP 3 \  
CSP 4 \  
CSP 8 - proletariado  
CSP 0 - reagrupamento das CSP 5,6 e7  
CSP - ausência de informação utilizável

**Nível de instrução do chefe de família:**

N 2 - analfabeto  
N 3 - assina o nome  
N 4 - mobral  
N 7A - primário incompleto  
N 7B - primário completo  
N 9 - secundário 1º ciclo  
N 10 - secundário 2º ciclo  
N 12 - superior completo ou incompleto  
N 0 - todos os outros casos

---

\* Age - idade

\*\* CSP - categoria sócio-profissional

### **Renda familiar:**

42 Q 1 - 1 a 2 salários mínimos

42 Q 2 - +2 a 3 salários mínimos

42 Q 3 - +3 a 6 salários mínimos

42 Q 4 - +6 a 10 salários mínimos

42 Q 5\

42 Q 6\ +10 a 15 salários mínimos

42 Q 7\

42 Q 8/

42 Q 9/ + de 15 salários mínimos

42 Q 0 - sem respostas

### **Composição da família:**

22 Q1 - 3 pessoas

22 Q2 - 4 a 6 pessoas

22 Q3 - 7 a 9 pessoas

22 Q4 - 10 a 12 pessoas

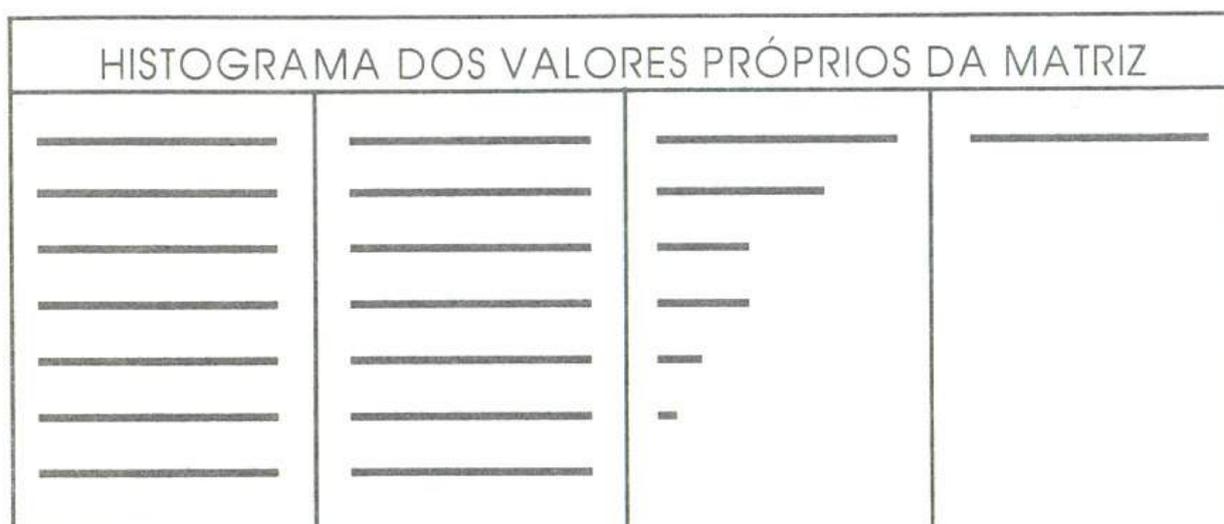
22 Q5 - + de 12 pessoas

A escolha dos fatores para análise foi determinada pelo histograma dos valores próprios da matriz e a percentagem da inércia de cada *axe*\* (quadro1, gráfico 1).

### **QUADRO 1**

| AXE | VALOR PRÓPRIO | PORCENTAGEM | VALOR ACUMULADO |
|-----|---------------|-------------|-----------------|
| 1   | 0. 574 08154  | 9. 568      | 09. 568         |
| 2   | 0. 390 33926  | 6. 506      | 16. 074         |
| 3   | 0. 345 45117  | 5. 758      | 21. 831         |
| 4   | 0. 341 37589  | 5. 690      | 27. 521         |
| 5   | 0. 319 56470  | 5. 323      | 32. 847         |
| 6   | 0. 293 50847  | 4. 890      | 37. 739         |
| 7   | 0. 278 11891  | 4. 635      | 42. 374         |

\* Axe - eixo



**GRÁFICO 1**

Constata-se que o primeiro valor útil abrange 9,5% da diversidade de toda a informação. Os outros fatores da análise representam 6,5% , 4,8% e 4,6% de toda inércia dos pontos.

É importante remarcar, por um lado, que a parte de inércia extraída pelo fator primeiro é muito baixa - 9,5% da inércia total e, por outro lado, que a fração de inércia extraída pelo conjunto dos 4 primeiros *axes* só representam um pouco mais de 40% da inércia total.

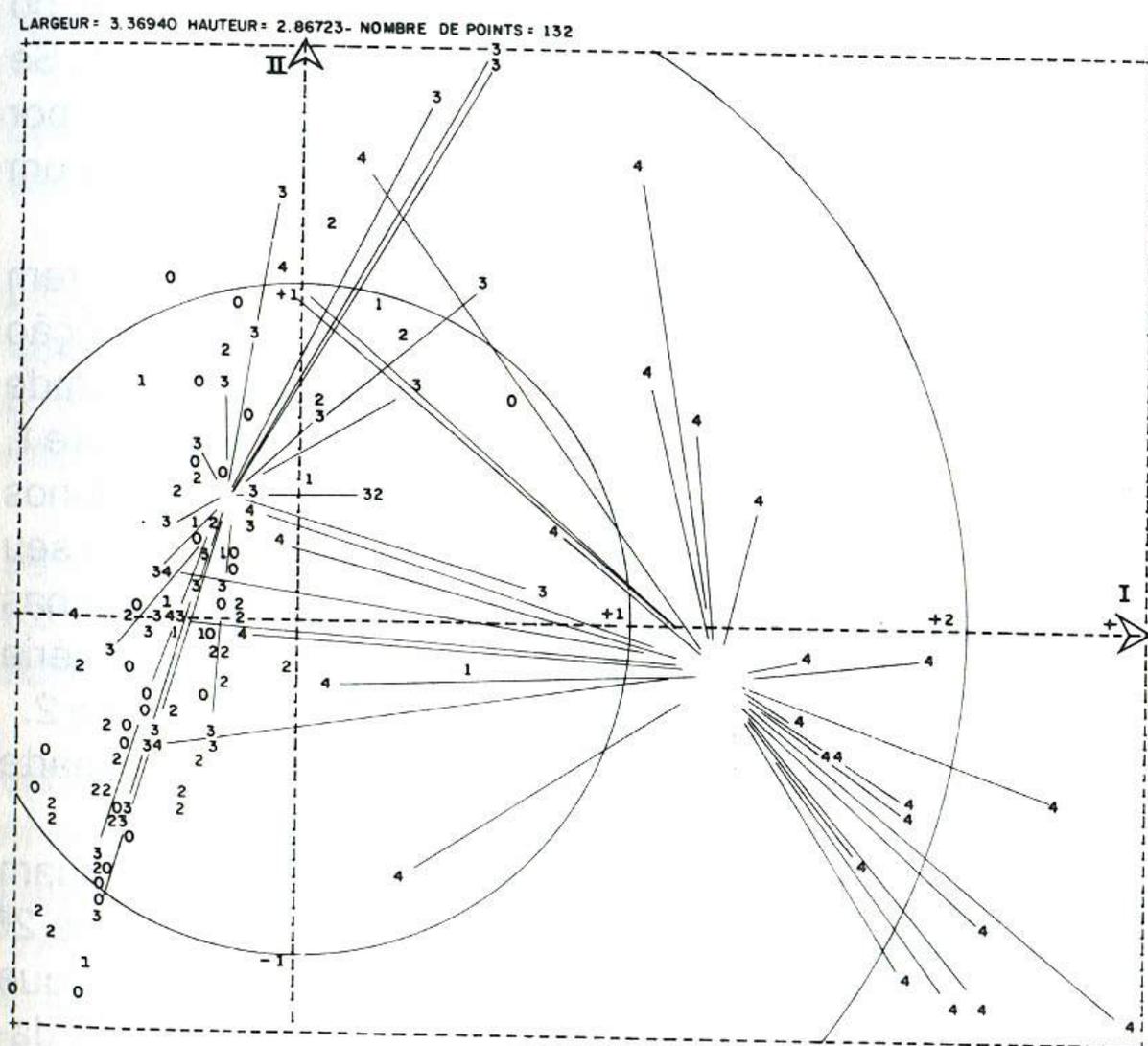
Se a análise fosse além do sétimo fator, encontrar-se-iam dois outros fatores, os quais explicariam um pouco mais de 4% da inércia total, e um número importante de fatores explicando, cada um deles, uma parte da inércia total na ordem de 4%.

O espaço dos fatores utilizados nas primeiras análises é um espaço de duas dimensões. Sobre esse espaço se projeta o conjunto dos pontos representando os sujeitos ativos (132) sobre o ângulo das variáveis ativas (35).

A análise abrange simultaneamente dois aspectos do problema, a saber: a discriminação dos pontos e a interpretação dos *axes*.

# UMA CORRIDA DE OBSTÁCULOS

Para começar o estudo, pareceu-nos lógico fazê-lo a partir da análise da imbricação dos dados que representam a diversidade de escolaridade dos alunos. A complexidade do problema exigiu uma análise mais profunda da divisão dos pontos que representam essa diversidade.



**GRÁFICO 2** ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (INFORMAÇÃO ATIVA: 132 SUJEITOS CONHECIDOS SEGUNDO 35 VARIÁVEIS BIFATORIZADAS).

PLANO DOS FATORES I E II: LOCALIZAÇÃO DOS 129 SUJEITOS (a) CADA SUJEITO ESTÁ REPRESENTADO PELO INDICADOR DE SUA SITUAÇÃO ESCOLAR:

- 4 - 4ª série
  - 3 - 3ª série
  - 2 - 2ª série
  - 1 - 1ª série
  - 0 - evadido
- > Ensino de 1º grau

(a) 3 sujeitos foram excluídos por falta de lugar na parte central da "nuvem".

A representação dos pontos sujeitos sobre o plano 1 - 2 (gráfico 2) refere-se ao valor atribuído à situação escolar no ano de 1981.

O conjunto dos pontos sujeitos mostra particularmente que a diversidade dos alunos em situação linear é muito vasta, comparada às outras situações.

Os diversos subconjuntos estão imbricados uns sobre os outros. O subconjunto 4, que representa os alunos na 4<sup>a</sup> série, estende-se sobre a direção norte, oeste, sul, oeste; no entanto, ele se encontra distinto dos outros subconjuntos. Se considerarmos os alunos em situação de fracasso, por exemplo os que estão na 3<sup>a</sup> série, a diversidade provoca um distanciamento imperfeito perpendicular ao conjunto 4.

Os subconjuntos das escolaridades atípicas cobrem quase toda extensão do *axe 2*. Eles tomam a direção sudeste e noroeste. Os pontos figurativos da escolaridade linear estão quase todos situados na parte positiva do *axe 1*, enquanto que as escolaridades atípicas, isto é, os alunos repetentes ou aqueles que abandonaram a escola, por seu lado, estão caracterizados por um valor negativo ou apenas positivo no primeiro *axe*. As crianças que atingiram a 3<sup>a</sup> série e são também repetentes têm um valor positivo no *axe 2*.

Os alunos de 2<sup>a</sup> série estão situados às vezes na parte negativa, às vezes na parte positiva do *axe 2*.

Aqueles que se encontram ainda na 1<sup>a</sup> série se situam numa posição intermediária entre aqueles que estão na 2<sup>a</sup> série e aqueles que se encontram na 3<sup>a</sup> série. Os alunos que abandonaram a escola não estão nitidamente distintos daqueles que estão na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries.

Sobre este plano, pode-se distinguir a escolaridade linear dos outros tipos de escolaridade, mas esta escolaridade está associada a condições muito variáveis. Assim, os alunos que seguem sua escolaridade sem fracasso apre-

sentam tanta diversidade quanto aqueles que se encontram numa situação oposta.

As escolaridades atípicas não apresentam uma distribuição distinta. A evasão e a permanência prolongada na primeira série não podem ser associadas a condições particularmente distintas daqueles que conduzem a uma repetência de 1 ou 2 anos. Pode-se distinguir, entre os que fracassam, as condições particularmente associadas à repetência dos alunos na 3ª série.

A interpretação mais plausível é considerar o 1º *axe* como diferenciador da oposição entre os que fracassam na escola e aqueles que obtêm sucesso.

Parece, portanto, que o 1º *axe* (valor positivo) permite prognosticar uma escolaridade “normal”. Mas, ele é inadequado para detectar as diferenças de condições que distinguem os que fracassam ou a diversidade dos sujeitos no interior de cada escolaridade.

Pode-se dizer, ainda, que o *axe* 2 (valor positivo) permite prever um retardo menor de escolaridade, como por exemplo uma repetência, muito mais que um retardo muito acentuado, a presença na 2ª ou 1ª série (gráfico 2).

Prosseguindo a análise do mesmo plano sobre o qual estão projetados, não mais os sujeitos e, sim, as variáveis, observa-se que os pontos formam uma cadeia. As idades para início de escolaridade formam uma cadeia quase horizontal em direção ao valor zero do *axe* 2. Parece que não existe nenhuma relação entre este fator e a idade que a criança começa a escolarização. No entanto, analisando a proximidade dos pontos se constata que as crianças oriundas da burguesia e da pequena burguesia entram na idade prevista pela lei e até mesmo antecipam (idade de 6 a 7 anos), enquanto que a entrada tardia (8 a 9 anos) é uma característica presente entre as crianças oriundas do prole-

tariado e camadas menos favorecidas da pequena burguesia (pessoal de serviço).

Pode-se supor, ainda, que a entrada precoce (idade de 6 anos) seria mais freqüente entre as crianças oriundas da burguesia (proximidade entre CSP 1 e idade de 6 anos), e que as entradas tardias, isto é, 10 anos e mais (age +), seria mais freqüente entre as crianças oriundas das camadas menos favorecidas do proletariado - biscateiros, catadores de lixo e outros (CSP +).

No que se refere à idade, o início da escolaridade se apresenta não só de uma maneira distinta, mas sobretudo oposta, quando se considera a origem social das crianças.

Assim, são principalmente as crianças de origem burguesa e camadas mais favorecidas da pequena burguesia que começam a escolarização na idade prevista pela lei (7 anos) ou mesmo a antecipam.

No estudo anteriormente citado, o início da escolaridade na idade de 7 anos é mais freqüente entre as camadas da burguesia e pequena burguesia. Mais de 40% dessas crianças iniciam a escolaridade na idade acima referida. No entanto, esse fato só é verdadeiro para 21% das crianças dos operários. Entre essas crianças, a idade predominante (53%) para iniciar a escolarização é 9 anos ou mais.

O início tardio da escolarização é um fenômeno já observado no conjunto da sociedade brasileira (3). Este fato é interpretado como um dos fatores determinantes do baixo índice de escolarização da população em idade escolar ou ainda como um fator de fracasso.

A relação entre maturidade e idade cronológica determina a inferência da relação causal entre a idade de iniciar a escolarização e o sucesso ou fracasso escolar.

Esta premissa é reforçada pelo fato de que o início tardio da escolarização está associado à origem social das

crianças que está também associada ao fracasso escolar. É entre as crianças oriundas das camadas proletárias que o fracasso escolar é mais extensivo. É igualmente entre essas crianças que a escolarização se inicia mais tardiamente.

Quando se questiona por que as famílias operárias iniciam a escolarização de suas crianças tão tardiamente, os professores têm pressa em responder que é por ignorância, visto que se trata de pessoas de um nível cultural muito baixo e que desconhecem o valor da escola e da instrução. Mas, os operários sabem que a escolarização é necessária. Eles sabem, por muitas razões: primeiro, a prática do cotidiano da discriminação social, a qual limita o acesso ao emprego, a hierarquia dos salários e das funções por meio de diplomas; depois, a ideologia liberal presente no meio familiar e profissional, a qual é igualmente difundida pelos meios de comunicação de massa e mesmo pela escola.

As camadas proletárias levam seus filhos à escola, mas são essas crianças que fracassam massivamente. Os pais percebem isso. No entanto, a inculcação da ideologia faz com que eles percebam esse fracasso como incapacidade, inadaptação ou, na melhor das hipóteses, como imaturidade associada à idade da criança. É por isso talvez que eles retardam a escolarização de suas crianças.

O fato poderá significar não desconhecimento ou ignorância por parte dos pais, mas, acima de tudo, uma estratégia no sentido de ajudar as crianças a superarem estes obstáculos.

Neste estudo, observa-se que a idade de iniciar a escolarização não permite determinar nenhum fator que abranja a diversidade da escolaridade dos alunos. O fator idade também não tem nenhuma correlação remarcável com nenhum dos outros fatores.

Pode-se questionar se o “determinismo idade” não seria um “fenômeno” de associação, resultado de sua forte

relação com a origem social das crianças, muito mais que um fator causal de diferenciação de escolaridade. Seriam necessários outros estudos para verificar a significação destas associações e para definir, de forma mais precisa, o papel da idade no início da escolarização.

A simples constatação deste fato nos informa muito pouco, uma vez que há outras diferenças em jogo na determinação do futuro escolar das crianças.

Continuando a análise, observa-se pela proximidade entre as variáveis que o extrato de 1978 apresenta características semelhantes ao conjunto da população anteriormente estudado, particularmente a oposição entre classes sociais.

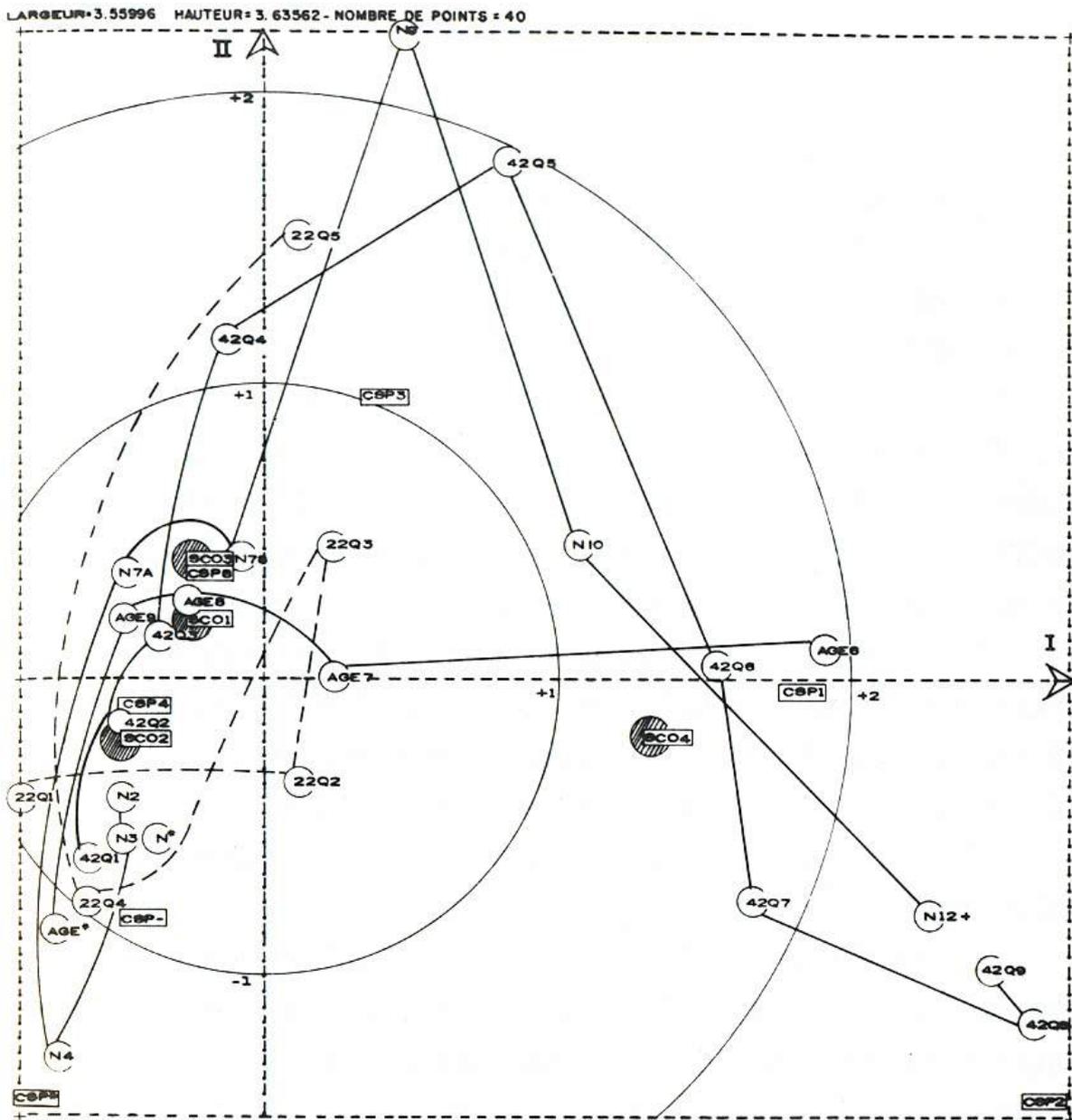
Pondo de lado estas distinções, vamos encontrar outras variações que poderão explicar as diferenciações no interior das camadas sociais em estudo.

Observa-se, portanto, que é entre o pessoal de serviço (CSP4) que a família está submetida a rendas mais baixas, ou seja, renda mensal entre 1 e 3 SM (42Q1 - 42Q2). É também entre eles que o chefe de família tem um nível de instrução que permite apenas assinar o nome (N2 - N3).

Se estes fatores tiverem um papel preponderante na diferenciação do destino escolar das crianças, pode-se supor que, além das distinções destacadas entre as crianças de origem social oposta, as crianças filhas de operários levarão vantagem em relação às crianças filhas de pessoal de serviço.

Em relação aos fatores em questão - renda familiar e nível de instrução - os operários se encontram numa categoria de renda um pouco mais alta (3 a 6 SM) e eles já atingiram o nível de estudo primário (N7A - N7B), seja completo ou incompleto (gráfico 3).

Na realidade, a projeção desses fatores sobre o plano 1-2 só nos permite identificar o fato maior já constatado, isto



**GRÁFICO 3** ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (INFORMAÇÃO ATIVA: 132 SUJEITOS CONHECIDOS SEGUNDO 35 VARIÁVEIS BIFATORIZADAS).

PLANO DOS FATORES I E II: LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS (a) E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS.

- SCO4 - 4ª série
  - SCO3 - 3ª série
  - SCO2 - 2ª série
  - SCO1 - 1ª série
  - SCO0 - evadido (b)
- > Ensino de 1º grau

(a) Ver lista de códigos

(b) Este ponto está confundido com SCO2

é, a oposição entre escolaridade linear e outros tipos de escolaridade. Mas, as variações destacadas poderiam explicar as condições associadas à evasão e à repetência.

É importante salientar mais uma vez a relação existente entre esses dois fenômenos e a origem social das crian-

ças. Esta constatação não está em contradição com outros estudos (4), os quais põem em evidência as relações existentes entre o desenrolar das escolaridades e a origem social. No contexto deste estudo, como em outros, a relação entre o destino escolar dos alunos e origem social aparece muito cedo. Na França, por exemplo, o papel da origem social no futuro escolar das crianças aparece desde a pré-escola. Os estudos realizados pelo CRESAS (5) põem em evidência a relação existente entre o sucesso escolar das crianças de operários e as crianças dos escalões superiores e médios da pequena burguesia e da burguesia.

No final da pré-escola, quase um quarto das crianças oriundas da classe operária está com atraso ou em classe especial, enquanto que a quase totalidade (mais de 90%) das crianças da burguesia segue uma escolaridade normal.

Esses estudos confirmam a relação existente entre dificuldades escolares e origem social.

Parece que essa constatação tem uma importância capital para a compreensão do fracasso e dificuldades escolares. Mas, não permite identificar claramente as condições particulares que determinam as diferenciações. As distinções se referem à seletividade em geral, a qual se caracteriza pela evasão, a repetência e as distorções em relação à idade teoricamente exigida para seguir uma escolaridade normal. É necessário, portanto, tentar especificar os elementos associados a esse fracasso.

## OS EXCLUÍDOS

Para avançar na reflexão concernente à compreensão dos elementos ligados às circunstâncias particulares do fracasso escolar, é necessário introduzir na análise outros fatores que possam explicar as diferenciações observadas.

Sobre o plano 1-2, a representação das variáveis traduz a oposição entre o sucesso e o fracasso escolar. A primeira situação é caracterizada pelos alunos que progrediram de forma linear. A segunda se caracteriza por aqueles que continuaram no ensino elementar ainda por muito tempo ou o abandonaram antes de atingir a 4ª série deste nível de ensino.

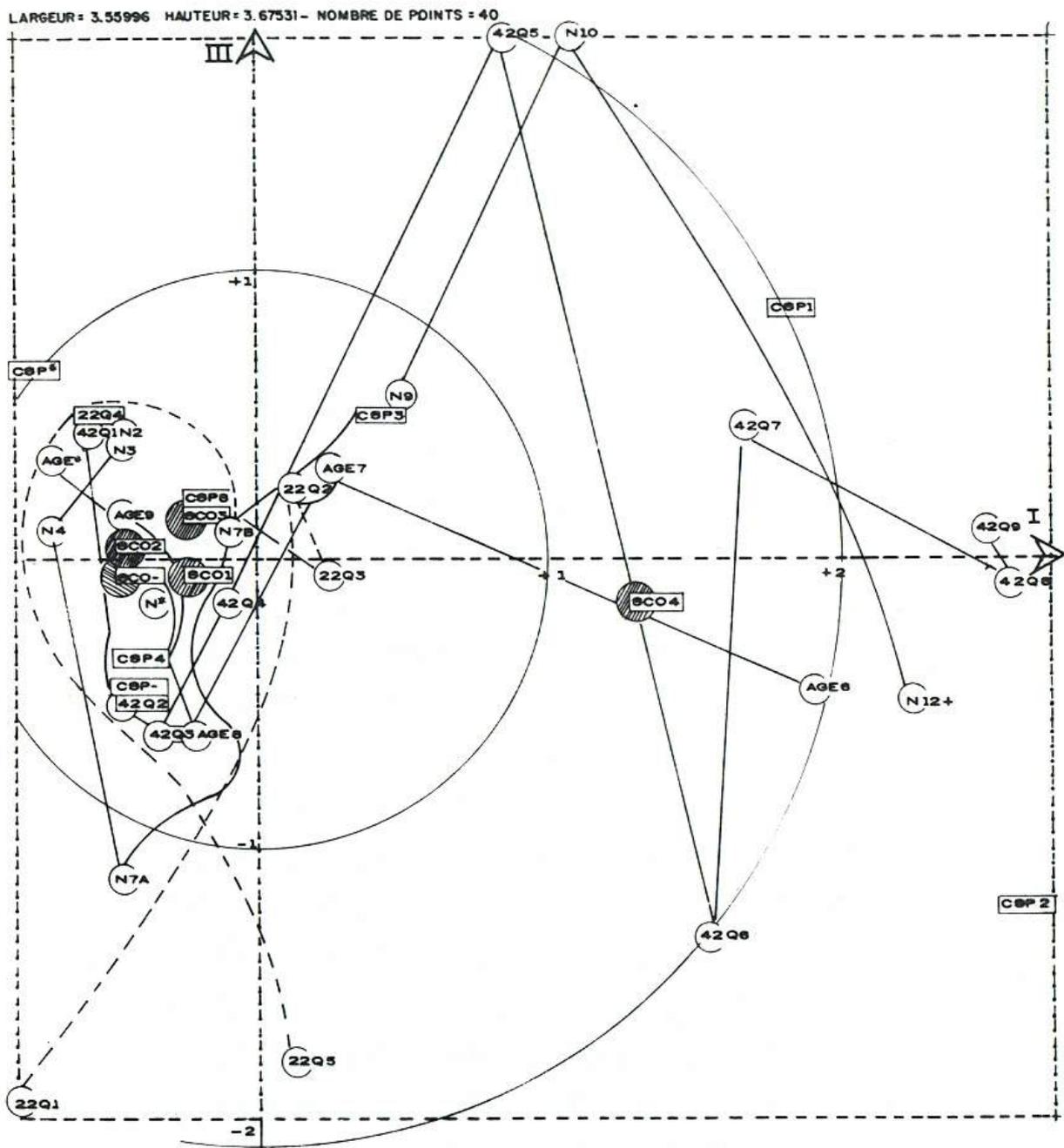
Tendo em vista a compreensão desse fenômeno, a análise abrangerá o fator III que nos permitirá pelo menos distinguir a evasão escolar. Esse fator opõe os sujeitos evadidos (-330 - SCO 0) àqueles sujeitos em escolaridade linear (-152 - SCO 4) ou àqueles com um baixo índice de repetência (153 - SCO 3). As estadas prolongadas na série estão praticamente em posição média (+063 -SCO 1 e SCO 2).

Para estudar o fracasso escolar, é necessário buscar o conteúdo do fator III. Para isso, tentar-se-á interpretar a projeção das variáveis sobre o eixo 1-3 (gráfico 4).

Analisando esses pontos, observa-se que o fator III opõe as rendas familiares que estão situadas nas categorias de renda mais altas (42Q8 - 42Q9) àquelas que se encontram nas categorias de renda mais baixas (42Q1 - 42Q2). A partir dessa constatação pode-se supor que a evasão escolar é mais freqüente entre os alunos cuja família se encontra nas categorias de renda familiar mais baixa (proximidade da CSP4-CSP8 e da 42Q1-42Q2).

É interessante salientar que é entre os empregados nos serviços e entre os operários que se encontram as taxas mais altas (mais de 80%) de alunos, cuja renda do chefe de família não ultrapassa 3 salários mínimos. Por outro lado também entre esses mesmos alunos que a repetência e a evasão são mais freqüentes.

Esta evasão representaria a evasão daquela escola ou a evasão do sistema?



**GRÁFICO 4** ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA. PLANO DOS FATORES I E III : LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS (SCO - ESCOLARIDADE)

Para tentar responder esta questão pode-se analisar a situação escolar dos evadidos.

Os dados da tabela I demonstram que, no início do ano letivo de 1981, os alunos que abandonaram a escola tinham,

TABELA I

| SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS EVADIDOS - 1981 |            |      |
|---|------------|------|
| Situação Escolar                            | Frequência |      |
|   | Abs.       | %    |
| 1ª série                                    | 75         | 76%  |
| 2ª série                                    | 24         | 24%  |
| TOTAL                                       | 99         | 100% |

portanto, uma escolaridade mínima. Esta constatação é um fenômeno geral no ensino de 1º grau no Brasil. (6)

Os estudos (7) relativos à análise da relação entre escolarização e renda familiar demonstram que há uma forte correlação entre nível de renda e fracasso escolar. Esses estudos confirmam igualmente o fato de que as crianças cujo chefe de família se situa nos baixos níveis de renda são as que têm mais probabilidade de repetir as primeiras séries do ensino elementar e abandonam a escola apenas semi-alfabetizadas.

Na realidade, essas análises não se referem à origem social dos alunos. Porém, sabendo-se que os níveis de renda estão associados à classe social, pode-se supor que, após vários insucessos das crianças, os pais os mantêm ou os fazem deixar a escola, segundo suas condições econômicas.

Se se considerarem os fatores econômicos no interior da célula familiar, observar-se-á que as famílias das camadas proletárias não dispõem de meios para assumir os encargos com a educação de suas crianças. É certo que, nas escolas públicas no Brasil, a maior parte das despesas com a educação é assegurada pelo Estado. No entanto, há ainda

uma parte considerável dessas despesas cuja responsabilidade compete à família (8).

Considerando o baixo nível de vida das famílias cuja renda se situa em torno de 3 salários mínimos, pode-se inferir que, por menor que seja, a parte das despesas assumida anualmente pela família é ainda muito elevada. A este respeito, Patrick, Kehrbern (1971, p. 180) afirmam:

*“As despesas relativamente elevadas com a educação formal serão talvez uma das causas principais da constatação segundo a qual somente 51% das crianças entre 7 e 14 anos estão inscritas nas escolas primárias”.*

Outro aspecto a destacar é que as crianças das camadas proletárias são obrigadas, mesmo na idade escolar, a contribuir na produção da renda familiar em detrimento da escolarização. Por outro lado, a escolarização, em tais casos, significa não contribuir para o aumento da renda familiar.

Portanto, para as famílias dessas camadas sociais, a renda tem um papel considerável na determinação das possibilidades de escolarização de suas crianças. No entanto, se se considerar dois aspectos marcantes no início da escolarização dessas crianças - a entrada tardia e a repetência sucessiva - observa-se que esses fatos determinam uma heterogeneidade na composição das idades dos alunos. Essa heterogeneidade relativa à idade é considerada pelos educadores como um fator determinante do fracasso escolar. Se esse fator é verdadeiro, ele reforçará a má realização da escolaridade entre as crianças mais velhas.

A entrada tardia associada às repetências sucessivas cria uma defasagem em relação à idade, a qual permite à escola recusar as crianças que tenham ultrapassado a idade obrigatória da escolarização fixada por lei. Entre 1964 e 1970 constatava-se que a heterogeneidade em relação à idade

tende a melhorar. Esta constatação é interpretada como uma melhoria no ensino elementar. (9) Todavia, essa melhoria pode significar uma maneira mais intensiva de excluir as crianças fora de faixa etária, acentuando o caráter seletivo do sistema escolar, na medida em que essa heterogeneidade é considerada por si mesma como determinante do fracasso escolar, e não um elemento que o reforce.

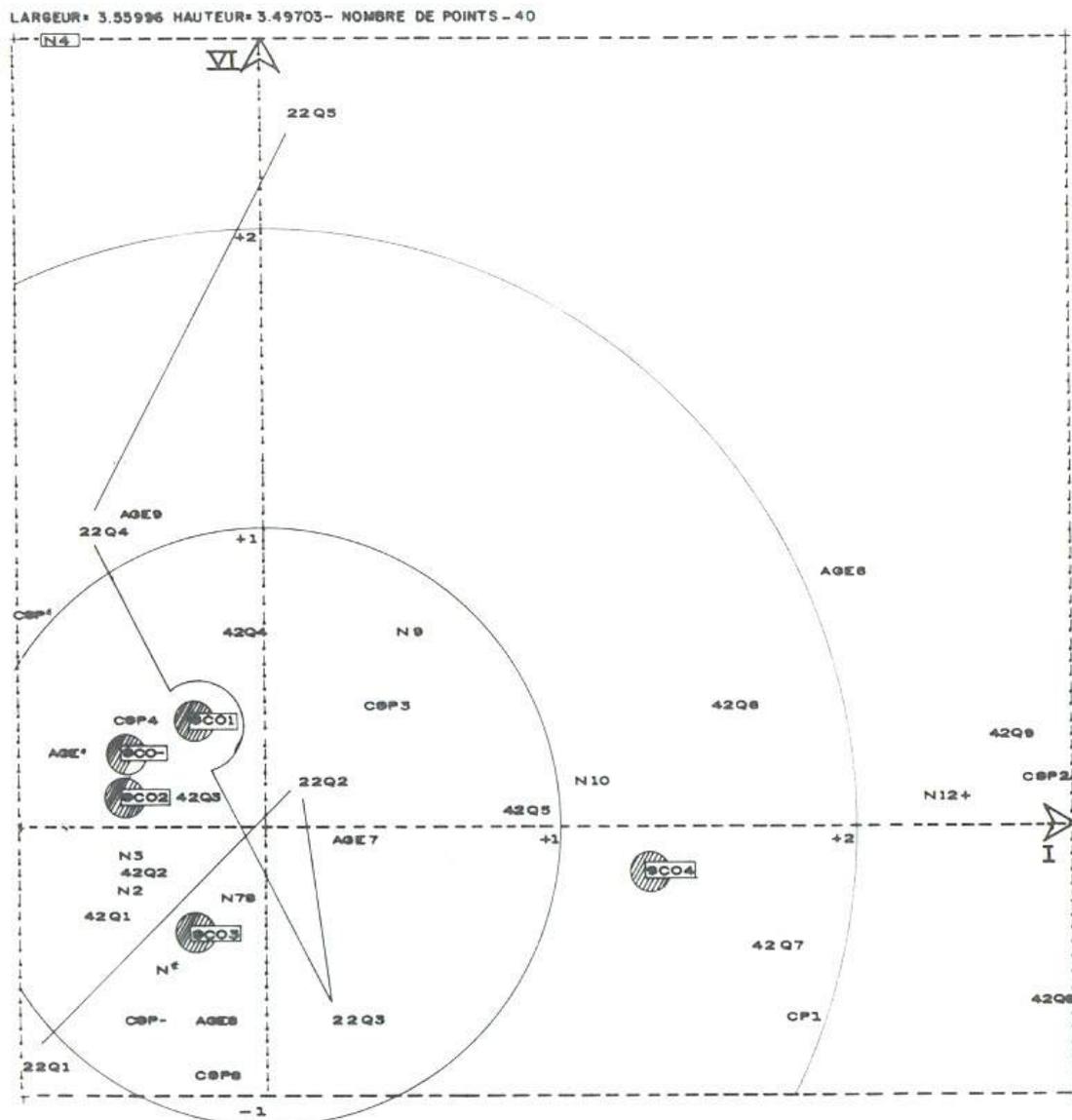
Mesmo nos casos em que se tenta solucionar o problema de idade, os fracassos escolares se mantêm. Efetivamente, a evasão pode representar uma exclusão deliberada de certas classes sociais do ensino público. As duas eventualidades examinadas implicam em conseqüências diferentes quanto às interpretações que poderão ser feitas a respeito do fenômeno da evasão escolar. Ele pode representar tanto uma evasão como uma expulsão, isto é, um mecanismo utilizado pelo sistema escolar, cuja conseqüência é deixar as crianças das camadas proletárias fora da escola.

Explicar a evasão escolar, considerando apenas a renda familiar, parece-nos insatisfatório. A situação econômica de uma família tem um peso considerável não só na escolaridade, mas ainda nas condições de vida de um modo geral. No entanto, outros fatores podem também contribuir para explicar as diferenças observadas.

Assim, na determinação das condições de vida da família, é, portanto, possível se colocar a interdependência entre a renda e a composição familiar. O tamanho da família tem um papel não negligenciável sobre estas condições de vida. Pode-se supor que as diferenças se dêem em função da renda da qual dispõe a família e do número de elementos do qual ela se compõe. Para um mesmo nível de renda, as dificuldades diminuem ou aumentam segundo a composição familiar.

Nesse sentido, a introdução de outros fatores poderá deixar mais clara a evasão escolar. Na análise disponível, o fator VI parece ser o mais indicado. Efetivamente, sobre o plano 1-6a, ao introduzir o fator VI (gráfico 5), permite-se identificar que este fator se opõe às famílias segundo seu número de componentes. Assim, à medida que se caminha de alto para baixo se passa por famílias de uma composição maior a famílias de uma composição menor.

É assim que se encontra a variável 22Q5, a qual representa as famílias constituídas por mais de 12 pessoas.



Esta variedade está acentuada na variedade do pólo do *axe*. Em contrapartida, no oposto se encontra a variável 22Q1 que representa uma das dimensões menores de uma família, ou seja, aquela composta por 3 pessoas.

Esse *axe* opõe também, à escolaridade linear (SCO4), as escolaridades caracterizadas pelo fracasso (SCO0, SCO-1, SCO2, SCO - 3). A explicação mais plausível é que, em certas classes sociais, quanto mais a família é numerosa, menos as crianças têm chances de continuarem a estudar.

Para compreender essa situação, é interessante relembrar o efeito diferenciador da renda familiar. Segundo o nível de renda, as famílias das camadas proletárias mantêm, ou não, seus filhos na escola. As dificuldades financeiras são mais fortes nas famílias numerosas.

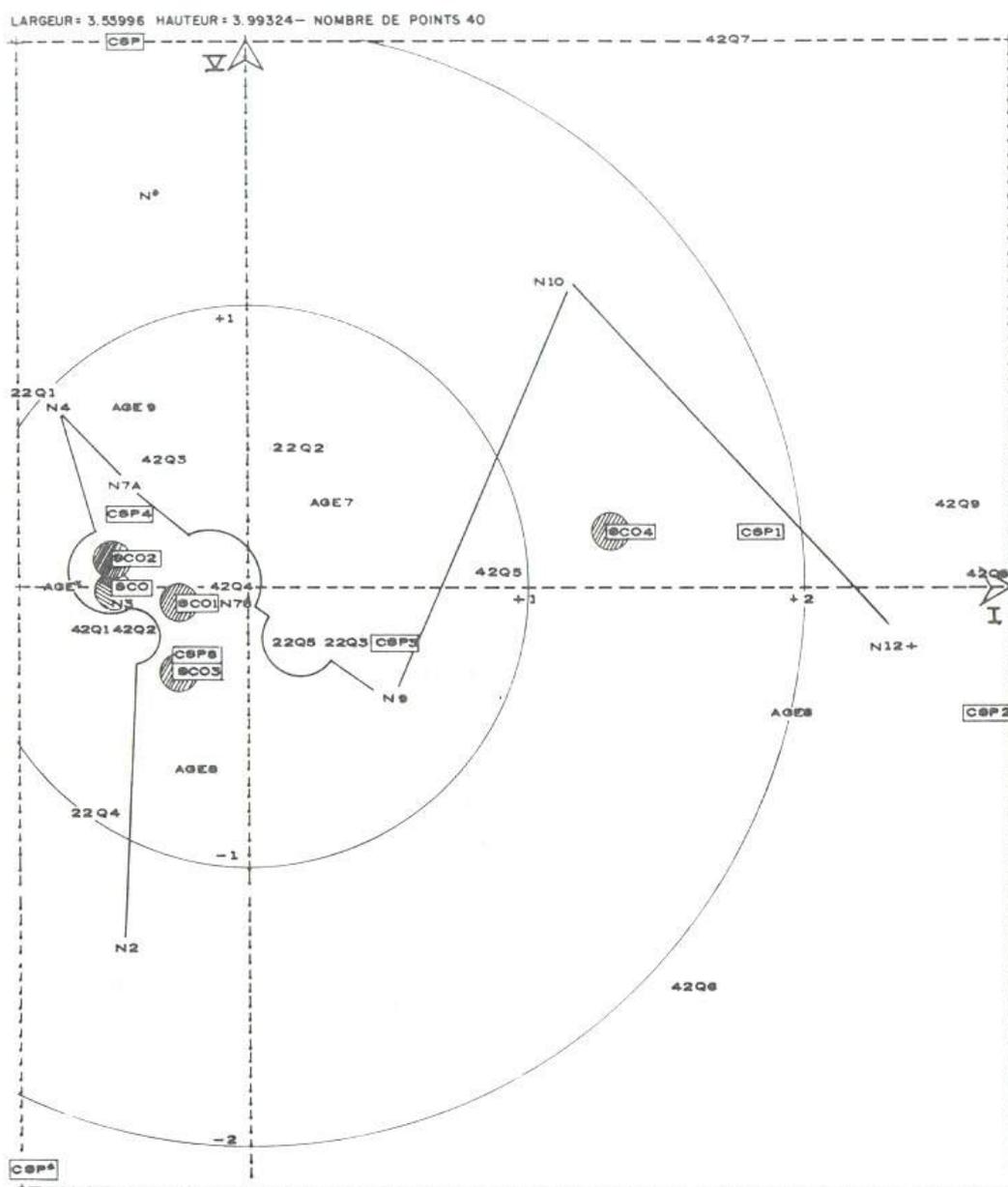
No interior das classes sociais, o fato de as crianças abandonarem a escola está relacionado com a renda e a composição da família.

Por outro lado, a proximidade entre as variáveis SCO3, N7a e N7b sugere uma associação entre a evasão e o nível cultural da família. Todavia, é possível que a análise de outras situações de fracasso seja útil para formar um quadro mais vasto, permitindo vislumbrar uma combinação de fatores ligada ao fracasso escolar em geral.

## OS RETIDOS

O interesse em melhor conhecer as condições nas quais ocorre o fracasso nos conduz a outras análises da repetência. De início, essa repetência não apresenta a mesma amplitude, cerca de 4,5% dos alunos se encontram ainda na primeira série do 1º grau no início do seu 4º ano de escolaridade. Essa forma de fracasso é mais rara.(10)

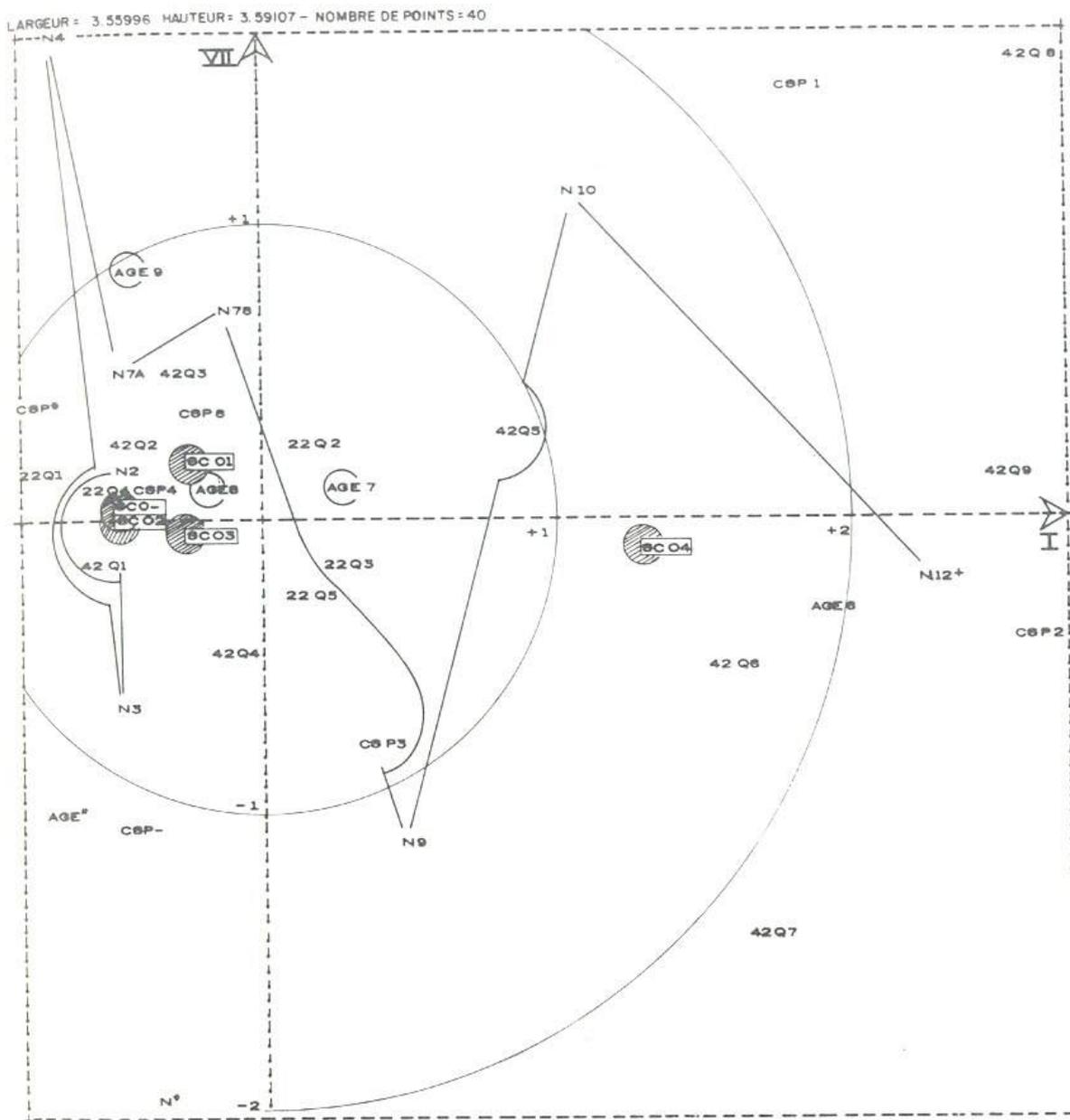
A representação das variáveis no plano 1-5 (gráfico 6) permite identificar que o SCO1 se opõe a SCO4.



**GRÁFICO 6** ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA. PLANO DOS FATORES I E V: LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS (SCO - ESCOLARIDADE)

Essa mesma oposição poderá ser identificada na representação do plano 1-7 (gráfico 7).

Nos dois planos, a evasão aparece entre SCO1 e SCO2. Isso sugere que as mesmas condições interferem na evasão. Analisando os gráficos 6 e 7, observa-se que os



**GRÁFICO 7** ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA. PLANO DOS FATORES I E VII: LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS (SCO - ESCOLARIDADE)

fatores opõem os níveis de instrução mais baixos (N2, N3, N4) aos mais altos (N10 e N12).

A análise da proximidade permite supor que, no interior de uma mesma classe ou camada social, o abandono ou a permanência na escola estão associados ao nível de instrução do chefe de família. A permanência é mais freqüente entre os alunos cujo chefe de família tem um nível de instrução mais elevado (proximidade entre N7b e SCO1). Sem esquecer que existem dificuldades graves de aprendizagem e que, segundo orientação política adotada pela

escola, as crianças com retardo escolar podem, ou não, dar continuidade à escolaridade, parece que a situação familiar relativa às condições econômicas e culturais determinam a amplitude do retardo e a permanência ou não das crianças na escola.

Observa-se no plano 1-5 (gráfico 6) que o fator 5 opõe um retardo fraco, isto é, aqueles que só têm uma repetência (SCO3) àqueles que repetem duas vezes (SCO2). As outras escolaridades atípicas se encontram na posição central (SCO0 e SCO1). No centro desses *axes*, as situações mais graves de fracasso estão misturadas (SCO0 e SCO1).

A proximidade das variáveis sugere que os retardos fracos se encontram mais entre as crianças dos operários (CSP8 - SCO3), enquanto que os casos de duas repetências são mais freqüentes entre as crianças do pessoal de serviço (CSP4 - SCO2).

Uma vez mais, é conveniente lembrar que os operários, no que se refere à renda, situam-se nos níveis um pouco mais elevados do que o pessoal de serviço. Esses últimos são também os que atingem um nível de estudo que só lhes permite assinar o nome.

A análise que acabamos de efetivar demonstra que as condições ligadas aos fatores econômicos e culturais determinam os diferentes caminhos escolares percorridos pelas crianças. Os efeitos combinados desses fatores podem ser medidos pelas distribuições observadas entre as crianças das camadas proletárias.

Segundo o nível de renda familiar, por exemplo, as crianças podem prolongar sua escolaridade ou abandonar a escola. O fato é mais freqüente quando a renda permite apenas a sobrevivência de uma família numerosa. Todavia, a renda familiar possibilita apenas uma percepção parcial e sumária da influência das condições econômicas sobre o desenrolar da escolarização das crianças.

Pode-se levantar a hipótese de que um estudo mais aprofundado do nível de vida entre as diferentes classes que compõem a estrutura social poderia determinar, de forma mais precisa, as diferenciações observadas em relação à escolaridade. Para melhor determinar o peso desses fatores, seria interessante efetivar outras análises introduzindo informações suplementares, tais como: condições de moradia da família, a composição do orçamento familiar, a estrutura e a composição da família e outros dados relevantes para este tipo de estudo.

O mesmo se poderia fazer em relação ao nível de instrução. É verdade que nas famílias que têm o mesmo nível de renda se constata que a ausência ou a presença de um diplomado ou ainda a duração dos estudos do chefe de família estão associados ao sucesso das crianças na escola. Mas seria necessário conhecer melhor as modalidades de ação do meio junto às crianças. Para isso, a construção de um índice de nível cultural seria talvez útil, tendo em vista apreender a diversidade de vida cultural e de lazer das crianças e de sua influência sobre a escolarização.

Essas análises particulares permitem melhor selecionar indicadores sínteses para serem retomados numa análise de conjunto. Esse procedimento permitiria determinar as relações existentes entre esses fatores, como também sua influência sobre a escolaridade das crianças poderia ser identificada de forma mais precisa.

## FRACASSO ESCOLAR MAL IRREDUTÍVEL?

O procedimento utilizado nesta análise só permite identificar os aspectos mais gerais da origem dos diferentes caminhos escolares percorridos pelas crianças.

No entanto, por mais gerais e menos precisas que as relações identificadas possam ser, elas permitem colocar em questão a ação que se desenvolve na instituição escolar.

Como já foi remarcado anteriormente, o sistema escolar se caracteriza por um alto grau de seletividade. Todos os dados estatísticos oficiais demonstram que a seletividade escolar não é somente extensiva, mas, acima de tudo, precoce. Começa pela exclusão de camadas consideráveis da população do acesso à escolaridade básica.

Assim, quase a metade da população de 7 a 14 anos, idade da escolaridade obrigatória por lei, está fora do Sistema Escolar. Dos que entram, quase a metade se encontra nas duas primeiras séries do ensino de 1º grau.

Esses fatos indicam que as crianças não progredem na sua escolaridade, de forma linear. Esta é marcada pelo fracasso, desde as séries iniciais da escola elementar.

No entanto, esse fracasso extensivo e precoce não atinge indistintamente todas as crianças. Neste estudo fica evidente que ele faz parte apenas do cotidiano das crianças oriundas de determinadas classes e camadas de classe. São as crianças filhas dos operários e outras camadas do proletariado, bem como as oriundas das camadas menos favorecidas da pequena burguesia que apresentam uma escolaridade marcada pelo fracasso.

As crianças oriundas da burguesia e das camadas mais favorecidas da pequena burguesia seguem, ao contrário, com sucesso a sua escolaridade básica.

É evidente que a origem de classe tem um papel preponderante no destino das crianças, no que se refere à sua escolaridade. Todavia, não é possível negar a interferência do fator cultura nas diferenciações constatadas.

Observa-se, por exemplo, que o sucesso escolar aumenta proporcionalmente com o nível de instrução do chefe

de família. É verdade que o nível de instrução está associado à renda familiar e à origem de classe, mas as diferenças em relação ao nível de instrução exercem uma influência positiva entre os alunos que pertencem à mesma classe social.

Os dados demonstram que a maioria das crianças de origem operária que se encontram na 4ª série do 1º grau ou apresentam só uma repetência, o chefe de família atingiu o grau de instrução de nível primário. Essas crianças levam vantagens em relação àquelas crianças cujo chefe de família se inclui na categoria dos empregados em serviços, onde o nível de instrução é inferior ao primário. Entre estas últimas, a repetência sucessiva é mais freqüente.

A partir dessas constatações, torna-se necessário estudar mais profundamente as relações entre escolarização e origem social. Para isso, é importante ainda analisar como a mediação de classe se manifesta no interior da escola e quais os mecanismos que operam as diferenciações relativas ao destino escolar das crianças em função da sua origem de classe.

Evidenciar essas relações face à luta de classes nos parece que permitiria uma compreensão mais precisa do problema e possibilitaria vislumbrar uma ação no sentido de tornar menos eficaz o processo discriminatório efetivado pelo sistema escolar.

Como afirmam Baudelot, Establet (1979, p. 259):

*“O aparelho escolar... não deve ser considerado como um sistema, uma máquina bem lubrificada funcionando a todo vapor e que funciona para maior proveito da burguesia, mas como lugar de múltiplas contradições que são os efeitos identificáveis da contradição fundamental entre a classe operária e a burguesia.”*

Efetivamente, a sociedade de classe engendra a escola de classe, onde se manifestam também efeitos da contradição fundamental entre a burguesia e o proletariado.

De início, é importante destacar que a objetivação constante do trabalho determina sua subordinação permanente ao capital e, do mesmo modo, uma oposição, no interior mesmo do processo de produção, entre as relações das diferentes classes sociais, face ao saber e à cultura. De um lado, a classe expropriada da parte intelectual do seu trabalho; do outro lado, a classe que possui a ciência, o saber, enfim, a cultura.

A reprodução dessa dicotomia é reforçada pelo sistema escolar, via o processo de seletividade manifesto no fracasso escolar.

Parece que as relações que as crianças oriundas do proletariado mantêm, face à cultura e ao saber valorizados pela escola, são não somente diferentes, mas, sobretudo, opostas àquelas das outras classes e camadas de classe.

Essa forma de entender as relações de classe, vis-à-vis à cultura e ao saber, é colocada acima das relações sociais e apresentada como forma objetiva de produzir, transmitir e utilizar essa cultura e esse saber.

Seria esta forma de compreensão que possibilitaria o sistema escolar excluir massivamente as crianças oriundas do proletariado?

Para iniciar a discussão, remarcamos que existe no interior mesmo da sociedade burguesa a possibilidade de reduzir a eficácia da escola em expulsar do seu interior as crianças das camadas proletárias.

Para isso, é necessário lutar na escola a partir de hoje. Todavia, é importante perceber os limites dessa luta. Não se pode transformar a escola no interior dela mesma e muito menos forjar o socialismo pela ação pedagógica. Mas a luta contra o capitalismo se dá no interior mesmo desse sistema.

Como afirma Marx (1976, p. 39):

*“As armas das quais a burguesia se serviu para derrotar o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia. Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe darão a morte: ela criou também os homens que manejarão estas armas - os operários modernos, o proletariado.”*

As lutas oriundas da contradição fundamental entre capital e trabalho que determinam o confronto entre as classes é que são capazes de pôr fim à sociedade burguesa e todo seu aparato, inclusive o aparelho escolar burguês e todos os seus mecanismos discriminatórios.

Nesta perspectiva, a luta no interior da escola se inclui no conjunto das lutas articuladas a outras formas de luta de classes.

A luta na escola limitar-se-ia a torná-la menos segregativa para as crianças oriundas das camadas proletárias, minimizando seu fracasso no processo de aprendizagem.

## NOTAS

- 1- FERREIRA, M.S. L'école pourquoi?: étude des rapports entre scolarité et origine sociale des enfants dans l'enseignement de 1<sup>er</sup> degré du Nord-Est du Brésil. Tese (Doutorado) - Université de Caen, 1984.
- 2- Para identificar a origem social dos alunos foi feita uma adaptação da classificação elaborada por FERREIRA, M.S. L'école pourquoi?: étude des rapports entre scolarité et origine sociale des enfants dans l'enseignement de 1<sup>er</sup>. degré du Nord-Est du Brésil, op.cit.
- 3- A esse respeito ver: CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- 4- Para uma idéia mais geral desses estudos ver particularmente: BAUDELLOT, Ch, ESTABLET, R. L'école primaire divisée... VIAL, M. et al.: "Caractéristiques psychologiques, individuelles, origine sociale et échecs scolaires" IN: Recherche Pédagogique 68. Paris, CRESAS 1982. ZIRNEMERMAN (Coord.) L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Paris, Les Editions ESP. 1982.

- 5- Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire.
- 6- A esse respeito ver: CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, op.cit.
- 7- Esses estudos foram realizados por: CAMPOS, D.S. Que fatores são responsáveis pela reprovação na escola primária? MEC, SCNEA, Rio de Janeiro: 1960. PINHEIRO, L. M. Melhoria do rendimento no ensino de 1º grau. Rio de Janeiro, 1960 (mimeo).
- 8- Num estudo realizado por Fernando Bastos de Ávila e Luís Antônio Cunha sobre custos da educação, esses autores constatam que 55% das despesas em educação são asseguradas pelo Estado. Os 45% dos custos observados são assegurados pela família. ÁVILA, F.B., CUNHA, L.A. Os custos da escolarização na Guanabara. Pesquisa Piloto, Rio de Janeiro: FGV, 1969.
- 9- É interessante lembrar que a proporção de alunos atualmente inscritos na escola primária, em cada uma das séries, até a 4ª série, tende a aumentar depois de 1964. Segundo as estatísticas oficiais, a situação se apresenta da seguinte forma:

| ANO \ CLASSE | 1964  | 1970  |
|--------------|-------|-------|
| 1ª série     | 19%   | 29,5% |
| 2ª série     | 12%   | 18,7% |
| 3ª série     | 11,1% | 20,9% |
| 4ª série     | 13,5% | 16,6% |

**Fonte:** 1964 MEC INEP -Censo escolar, 1964, v. 2, p. 5  
 1970 M.P. Coordenadoria Geral - Censo Demográfico do Brasil, 1970 -  
 tabela 11.

- 10- Na primeira série se encontra um efetivo de 10 sujeitos dos 132 que compõem a amostra, do mesmo modo que o conjunto do extrato de 1978.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAUDELLOT, Ch, ESTABLET, R. *L'école primaire divisée*. Paris: Maspero, 1979.
2. \_\_\_\_\_. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1979.
3. BISSERET, N. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris: PUF, 1974.
4. BOUDON, R. *Effets pervers et ordre social*. Paris, PUF, 1979.
5. \_\_\_\_\_. *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 1973.
6. CAMPOS, D.S. *Que fatores são responsáveis pela reprovação na escola primária?* Rio de Janeiro: MEC/CNEA, 1960.
7. CASTRO, C.M. *Eficiência dos custos das escolas de nível médio: um estudo na Guanabara*. Rio, IPEA/INEP, 1971.
8. CASTRO, C.M. et al. *Uma escola inacabada em uma comunidade heterogênea: o caso de Brasília e suas vizinhanças (mimeo)*.
9. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Francisco Alves, 1977.
10. CUNHA, L. A., ÁVILA, I. B. *Os custos da escolarização na Guanabara: Pesquisa Piloto*. Rio de Janeiro, FGV, 1969.
11. MARX, K. *Oeuvres-Economie V.I-II*. Paris, Galimard, 1977.
12. \_\_\_\_\_. *Oeuvres-Philosophie V.III*. Paris, Galimard, 1982.
13. MARX, K., ENGELS, F. *Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris: Maspero, 1970.
14. \_\_\_\_\_. *Manifest du Parti Communiste*. Paris: Editions Sociales, 1976.
15. NETCHINE, G. *Analyse des Correspondance et étude des variables génétiques: deux applications*. Bulletin de Psychologie (24) 1971/72, p. 168-190
16. PATRICK, GF, KEHRBERG, EN. "Educação e desenvolvimento em cinco áreas da Região Leste do Brasil". **Experimental**, v. 11, n.4. Fev. 1971.
17. VOLLE, M. *Analyse de donnée*. Paris: Econômica, 1980.
18. \_\_\_\_\_. *L'analyse de donnée*. *Economie et Statistique* (96) INSEE, Jan. 1978, p.2-23.

# A CONCEPÇÃO DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS \*

José Nicolau de Souza \*\*

A preocupação de se tomar as lideranças comunitárias como tema de estudo tem sua razão de ser pela simples constatação de que este tipo específico de liderança tem sido utilizado, de modo destacado e privilegiado, pelos denominados Movimentos de Educação Popular.

Em decorrência disto, uma outra constatação de ordem teórico-metodológica corrobora a necessidade de estudar a existência de tais lideranças. É que os estudos existentes, até então, situam-se mais na apologia do que na explicação do fenômeno. A partir disto, o estudo destas lideranças, numa outra perspectiva, apresenta-se mais do que oportuno, pois somente pelos pressupostos da ciência da história se torna possível compreender as razões pelas quais este tipo de liderança se constitui estratégia indispensável ao desenvolvimento dos Movimentos de Edu-

---

\* Trabalho elaborado a partir da Dissertação de Mestrado intitulada AS LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS NOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM ÁREAS RURAIS: "questão" desvendada, apresentada ao PPGE/UFRN.

\*\* Professor da Faculdade de Educação da URRN/Mossoró (RN).

cação Popular. Com isto, a contribuição pretendida com o presente trabalho situa-se, por um lado, em trazer ao debate uma reflexão teórico-metodológica, em que o fenômeno pode ser explicado cientificamente, ou seja, conhecido em sua essência e inter-relações concretas e, por outro, no plano prático, possibilitar aos profissionais e militantes dos atuais movimentos ditos populares, revisar, questionar e, quem sabe, redimensionar as suas práticas. Isto porque, envolvidos cotidianamente num exacerbado ativismo, justificado pela própria ação empreendida, estes não têm como elaborar uma reflexão que ao mesmo tempo assegure a continuidade desta ação e possibilite reorientá-la na direção correta do movimento social, enquanto ações de um projeto que se diz na perspectiva de transformação do tipo de sociedade na qual atuam.

Ao buscar compreender historicamente, identifica-se o surgimento das lideranças comunitárias como parte das estratégias necessárias à Igreja Católica para implantar e assegurar a implementação do seu novo projeto de sustentação política, consubstanciado na proclamada Doutrina Social da Igreja. A Doutrina Social da Igreja veio à luz em 1891, sistematizada na conhecida Encíclica *Rerum Novarum*, do então Papa Leão XIII, mas as suas idéias já vinham sendo elaboradas desde o advento dos movimentos revolucionários que eclodiram em toda Europa, principalmente a partir do século XVI. Como se sabe, estes movimentos culminaram com a derrubada do feudalismo naquele continente e, conseqüentemente, com a ascensão da burguesia ao poder, instaurando, a partir daquele momento histórico, o capitalismo como o novo modo de produção. Desta forma a Igreja Católica, que no feudalismo fazia parte da contradição principal da sociedade, confundindo-se com o próprio Estado da época, com o advento do capitalismo, foi uma das

instituições mais afetadas, perdendo o status de que desfrutava com o domínio quase que total de toda a sociedade.

Neste contexto, é compreensível que, para a Igreja Católica enfrentar a sociedade capitalista nascente, depois de ter perdido os privilégios que detinha na sociedade feudal superada, era fundamental reformular a sua atuação. Para tal, uma das estratégias que se impôs como indispensável foi a formação de uma liderança cristã, para disseminar a sua doutrina, a partir de então, associando-se ao social.

Dado o caráter de classe da sociedade capitalista e pela consolidação do movimento organizado da classe proletária expressa no Manifesto do Partido Comunista de 1848, o conteúdo político que vai orientar este projeto social da Igreja Católica é o anticomunismo. Desta forma, é este conteúdo o interlocutor que, na nova sociedade, vai possibilitar em determinados momentos a rearticulação da Igreja com o Estado. A tradução deste projeto social da Igreja, em definitivo, vai formalizar-se na Europa com a estruturação da Ação Católica, a partir de 1848, como a reação à perda do prestígio que a mesma havia sofrido.

Como se vê, é para este novo empreendimento que se faz necessário formar um corpo de adeptos que seriam os seus dirigentes e militantes. Daí, estar na formação deste corpo de adeptos a origem do que veio a ser denominado lideranças comunitárias, posteriormente, nos Movimentos de Educação Popular. Como a Ação Católica teve um dos seus ramos definidos para o meio rural, este tipo de liderança teve, até bem pouco tempo, ampla utilização nos movimentos que a Igreja implementava naquelas localidades, principalmente na Juventude Agrária Católica - JAC, e no Movimento de Educação de Base - MEB.

Referindo-se a esse respeito, em 1950, ao justificar a imperiosa necessidade de se implantar no Brasil a Ação

Católica Rural, D. Inocêncio Engelke (1970, p. 52), exaltando a experiência da Ação Católica no meio operário, enfatiza:

*“Um grande movimento de Ação Católica Operária penetrou no seio das indústrias, e por meio de líderes social e apostolicamente formados, lançados no seio das fábricas, das usinas, dos escritórios, vai levedando a massa já seriamente atingida pelo desprezo e pela revolta e profundamente trabalhada pela demagogia revolucionária. Um grande movimento de Ação Católica Rural deverá exercer o mesmo papel e a mesma função entre as massas trabalhadoras esparsas pelos campos”.*

Pela observação feita, fica explicitada a importância que as lideranças têm para a Igreja e a função que devem desempenhar no processo social, neutralizando a ação revolucionária. Sem que o percebamos imediatamente, trata-se de difundir aquele conteúdo social, imbutido na Doutrina Social da Igreja.

Observando a respeito dos interesses que, em determinados momentos, levam o Estado a se articular com a Igreja, Bruneau (1974, p. 77), referindo-se à conjuntura dos anos 20 deste século, quando num desses momentos a Igreja no Brasil se rearticula com o Estado, registra:

*“É significativo que nesses tempos de intranqüilidade civil as autoridades se voltassem para a Igreja como um meio de aumentar a sua legitimidade aos olhos do povo”.*

Para a implementação do programa de formação de lideranças, no Brasil, a Igreja recrutava intelectuais e leigos em geral. Foi no bojo do recrutamento dos leigos que tomaram forma as lideranças comunitárias. Estes, através

da Ação Católica, eram localizados em seus meios “naturais” de vida: rural, operário, estudantil, profissionais liberais, dentre outros.

Com uma pedagogia de formação na ação e utilizando o método VER-JULGAR-AGIR, a Ação Católica descartava para os leigos em geral, trabalhadores e estudantes, o acesso direto à teoria, colocando em suas mãos ferramentas prontas para desenvolver a ação. Tais instrumentos tomavam a forma de Programas de Ação<sup>(1)</sup>, boletins, livretos e jornais, para fundamentar e dirigir toda a ação a ser desenvolvida pelas lideranças. Já aos intelectuais recrutados era possibilitado o contato com os autores cristãos, expressivos do momento. Isto porque competia a estes definir as diretrizes, selecionar e até elaborar subsídios necessários à construção de todos aqueles instrumentos de trabalho antes referido.

No Brasil, o Cardeal Leme, do Rio de Janeiro, foi o precursor da organização do laicato, como a nova estratégia da Igreja Católica. Trabalhando em duas direções, procurou unificar os vários e diversificados grupos já existentes e que viviam dispersos, por um lado, e estimulou um outro movimento, destinado aos intelectuais, através do Centro D. Vital, por outro. Estes dois movimentos convergiam, em muitos dos seus aspectos, concretizando as intenções do Cardeal: mobilização geral em torno de bases religiosas e indiretamente políticas, ligada aos grupos de pressão e que terminaram se constituindo na Ação Católica, que foi fundada oficialmente no país em 1935. Bruneau (1974, p.86), interpretando o Cardeal Leme, afirma que para ele:

*“Um laicato mobilizado podia exercer pressão de modo a melhorar a posição da Igreja, e, mais ainda, a influência podia ser aumentada através da ação desses leigos - especialmente intelectuais - sobre outros leigos”.*

E, em seguida, é ainda Bruneau (1974, p.87) que enfatiza o surgimento e a importância das lideranças nos projetos da Igreja Católica, ressaltando:

*“D. Leme consolidou os grupos, organizou-os e os disciplinou, transformando-os, dessa forma, num recurso de potencial humano que poderia ser usado quando necessário”.*

Convém ressaltar que, inicialmente, a seleção das lideranças era feita diretamente pelo Cardeal, atitude que, posteriormente, passou a ser extensiva aos Bispos e Párocos, quando da implementação da Ação Católica. Isto asseguraria para a instituição o maior controle possível da execução dos seus objetivos, além de nos permitir afirmar que a Igreja Católica, pela sua organização estrutural altamente centralizada nas principais autoridades da hierarquia, não transfere poder para que seus quadros leigos falem ou decidam em seu nome.

Como não podia ser diferente, em decorrência de serem parte das estratégias educativas da Igreja Católica e, em coerência com seus propósitos, a Juventude Agrária Católica - JAC - e o Movimento de Educação de Base - MEB -, como projetos direcionados para o meio rural, vão encarnar e desenvolver naquele meio, através das lideranças comunitárias, o projeto sócio-pastoral da referida Igreja, conforme já indicamos antes.

Em síntese, este projeto é definido na proposta da JAC e do MEB, visando a pretensa organização dos habitantes das localidades onde atuavam. Esta organização, como se prevê, será viabilizada através de indivíduos singulares, as lideranças, que, organizando a população em pequenos grupos, alcançarão, como resultado da ação, a promoção individual daquelas pessoas atingidas e o desenvolvimento da chamada comunidade.

Conforme indicamos antes, constata-se que nesta proposta de ação - não perceptível à primeira vista -, o grande programa da Igreja, que está sendo ocultado das lideranças que são recrutadas para desenvolvê-lo, está diretamente relacionado com o combate ao avanço do projeto de superação da sociedade capitalista. Neste sentido, através de sua Doutrina Social, a Igreja Católica procura disseminar a idéia de uma nova sociedade, fundada no primado da pessoa humana e na manutenção da propriedade privada, na sua visão, com função social. É neste sentido que endereça a sua concepção de luta, que tem por alvo a busca da justiça social pela via da solidariedade entre as classes.

Esclarecendo-nos o que a Igreja entende por justiça social, Bigo (1969, p. 509), citando Pio XII, enfatiza que o Papa se posiciona frontalmente contra a revolução, tal como a entende o marxismo, defendendo como legítimo um outro tipo de "revolução", que recomenda:

*"É bem evidente que, neste sentido enfraquecido, um cristão poderá declarar-se a favor de uma revolução: ele exprimirá por isto sua vontade resoluta de colocar um fim à injustiça, de atenuar as disparidades sociais, de assegurar a promoção de todo o povo, e, para alcançar seus objetivos, lutar contra as oposições injustas, por intermédio de meios que sejam proporcionais à gravidade da injustiça".*

Confirmando a argumentação que estamos desenvolvendo, trata-se, para a Igreja, de buscar soluções pacíficas e legais com base nos mecanismos oficiais da sociedade estabelecida sem contudo transformá-la. É o próprio Papa João XXIII, em trecho de sua Encíclica *Pacem in Terris*, que, citando Pio XII, reafirma: "não é a revolução, mas uma

evolução harmoniosa que trará a salvação e a justiça”. A busca de justiça pela Igreja não vai muito além de situações imediatas, sobretudo quando assumem proporções de miséria.

Nesse sentido, descartando uma transformação social pela via revolucionária, a Igreja desenvolve um programa idealista e que tem, como objetivo último, apenas amortecer as contradições da sociedade. Camargo (1971, p. 82), analisando este mesmo aspecto sobre o chamado Movimento de Natal, que serviu de base para a expansão destas estratégias em relação ao meio rural, afirma:

*“Como modalidade de compensação e amortecimento das contradições reais da sociedade, acenava também a Igreja tradicional para as formas transcendentais de justiça e fraternidade que realizavam estes valores de modo ideal”.*

Com esta contribuição, o autor refere-se aos “valores abstratos e ideais do cristianismo”, como se fosse possível a Igreja abstrair-se do movimento histórico concreto, impulsionado pela luta de classes.

Retomando o que indicamos antes, aquele conteúdo social que é a orientação básica, como não podia deixar de ser, estava presente nos programas de ação dos movimentos de Educação Popular da Igreja Católica - a JAC e o MEB. No MEB, sobretudo, que fora o continuador da JAC no meio rural e, por algumas avaliações, representou o movimento mais avançado de Educação Popular da década de 60. No entanto, nos seus documentos originais, constata-se as mesmas características daquela orientação no seu programa de ação como um todo e, particularmente, no que diz respeito à formação das lideranças. Isto porque, em última instância, a base de sustentação destes movimentos está

acentuada naquele grande projeto da Igreja - a Ação Católica - que é, sem dúvida, a matriz geradora dos mesmos.

Fávero (1984, p. 65), reconhecendo também este aspecto, afirma que:

*“... em particular, a criação do MEB expressa o deslocamento da Igreja institucional em direção às classes populares. Mas este fenômeno, na Igreja e na Sociedade, tem outros componentes: uma geração de jovens vindos da Ação Católica, principalmente dos seus ramos estudantil e universitário, colabora na criação e lidera vários destes movimentos, em alguns casos lado a lado com os marxistas”.*

Pelo que expõe, o autor não só reafirma a influência da Ação Católica na proposta educativa assumida pelo MEB, mas também na proposta dos demais movimentos de Educação Popular, fora da Igreja, naquele momento inicial da década de 60, como: o Movimento de Cultura Popular - MCP; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; o Centro Popular de Cultura; a Campanha de Educação Popular - CEPLAR, dentre os mais significativos da época. Nos dias atuais esta influência ainda é marcante, quando encontramos, dentre a maioria daqueles que compõem as chamadas Organizações não Governamentais - ONG -, a presença de quadros formados por aqueles e outros movimentos de Educação Popular da Igreja Católica de antes, como também na sua versão atual.

O trabalho desenvolvido pelas lideranças comunitárias na JAC e no MEB, conforme já indicamos, dizia respeito a um processo de mobilização e reunião de habitantes locais, na tentativa de consolidar uma organização comunitária na localidade, pretendendo-se com isto desenvolver todo o meio e a todos quantos a integrassem.

Para a execução deste trabalho, estas lideranças eram recrutadas, selecionadas e treinadas pelas equipes coordenadoras dos citados movimentos. No treinamento recebiam informações de como agir, faziam exercícios simulados de como colocar aquelas informações na prática e elaboravam um plano de ação para se conduzirem por determinado período.

Voltando às suas localidades, procuravam pôr em prática a ação planejada e, como reforço ou possibilidade de correções durante a execução, recebiam ajuda da supervisão dos movimentos, quer vindo à sede e mantendo contato direto ou recebendo a visita da mesma na própria localidade onde vivia e atuava.

A ação considerada significativa, e que era esperada pelos coordenadores dos movimentos, demonstrava-se no número de pessoas que a liderança conseguia recrutar e reunir, em cada lugar, e no volume das atividades “comunitárias” que este pessoal reunido conseguia promover.

Algo demonstrativo disto pode ser visto no depoimento (1) de uma destas lideranças, que, estando com a incumbência de ser o monitor de uma escola radiofônica em sua localidade, necessitava construir um Centro Social, pois a sua casa não comportava o funcionamento da mesma. Este narrou a Barboza (1972, p.158) que, levando o problema à supervisora na sede do MEB, em Mossoró, foi-lhe dada a seguinte resposta:

*“... Ela disse que o problema era nosso, que nós devíamos construir um centro social. Que dinheiro o MEB não dava. Só orientação. Que eu falasse com o povo que ele ia entender... E não é que eles entenderam? Um arranhou o tijolo, o outro, telha, ripa, caibro, prego. Fomos juntando. Mas quem ia construir? Aí um daqui*

*disse: vamos fazer nós mesmos, nada de pedreiro. A gente faz. Se cair, é nosso mesmo, começa de novo. Fizemos que nem a lida de purruteco. O purruteco é um passarinho que faz o ninho no pau, vem o garrancho e desmancha, derruba. E o purruteco faz o ninho no mesmo pau outra vez, no mesmo canto. Foi um frevo: um virou pedreiro, o outro, carregador. Um ano depois, o Centro Social estava pronto e até hoje funciona. Agora as aulas do MOBREAL serão aqui também”.*

E, como esta atividade, outras tantas eram desenvolvidas, conforme a pretensão dos movimentos, na tentativa de suprir as necessidades materiais e de serviços da localidade - nas áreas de saúde, educação, estradas, abastecimento e produção - e, também, pedagogicamente, para desenvolver a consciência crítica, a solidariedade humana para com os outros e o espírito do bem comum. Tudo isto, conforme vimos enfatizando, na ótica do cristianismo, consubstanciado na Doutrina Social da Igreja.

No entanto, como os objetivos daqueles movimentos não podiam conduzir mesmo à uma transformação das localidades rurais, constata-se que a proposta de ação desenvolvida pelas lideranças não se concretizou. O que de fato aconteceu foi a promoção individual de algumas lideranças, pois, de fato, pelo acesso que tiveram aos mecanismos de desinibição e às técnicas sociológicas de abordagem, recrutamento e convencimento de pessoas, desenvolveram-se, chegando a se destacar intelectualmente - algumas delas estudaram até a Universidade -, outras, na política, chegaram a ser vereadores e boa parte assumiu a liderança do sindicalismo e cooperativismo rural.

Quanto a esse aspecto, é por demais significativo o depoimento de uma dessas lideranças<sup>(2)</sup> que, quando per-

guntada se a vida das pessoas ali nas localidades havia mudado, é enfática na resposta Barboza (1972, p.158): *“A minha mudou 80 por cento. Agora tenho mais conhecimento, me sinto mais importante, não tenho medo das pessoas, sei falar ... E o entendimento vai mudando”*.

Em relação aos demais aspectos mencionados, pode-se constatar o equívoco da pretensão desenvolvimentista assumida pelos citados movimentos, pois as chamadas comunidades, onde o trabalho foi implementado, não se transformaram, como era esperado. Estas sequer chegaram a resolver os seus problemas imediatos e mais urgentes de infra-estrutura social - água, iluminação, comunicação, estradas, escolarização e saúde. Nem também se consolidou, em tais comunidades, uma organização duradoura e representativa daquela população, como um instrumento atuante na localidade. As lideranças em sua maioria não desenvolviam uma prática democrática. Atrravavam o trabalho às suas condições materiais e intelectuais; decidiam sobre a continuidade ou não do trabalho; promoviam profundos atritos quando do surgimento de novas lideranças na localidade, pondo em cheque aquelas já estabelecidas. Por fim, constata-se, ainda hoje, que muitas destas lideranças se tornaram pelegas no sindicalismo rural.

Depoimentos de comunitários registrados na publicação MEB: uma experiência de educação para a justiça, MEB (1980, p.10), sobre a existência e o trabalho destas lideranças, expressam o que pensam quanto ao que elas podem representar da seguinte forma:

*“... as lideranças endureceram as suas posições dentro da organização e passaram a formar uma espécie de ‘casta controladora’, sem querer dar oportunidade a ninguém de também ser do grupo dirigente ou diretor”*.

E, ainda, no mesmo documento MEB (1980, p. 20), encontramos o que os comunitários acrescentavam à opinião anterior. Assim, vêm que esses

*“... líderes tornam-se ‘novos coronéis’, mantendo os demais membros da comunidade submissos e controlados com sua ação paternalista. Um desses ‘coronéis’ aprendeu a se relacionar com autoridades e instituições na capital do Estado, com a finalidade de conseguir recursos para o seu lugar. Mas sempre foi sozinho. Nunca quis ensinar o caminho a outro membro da comunidade para não ter a sua ‘liderança ameaçada’ “.*

E para não continuar sobrecarregando com os depoimentos sobre a prática deste tipo de lideranças, temos por fim apenas mais uma contribuição de Camargo (1971, p. 161), que analisa as conseqüências da organização e atuação das lideranças comunitárias:

*“... as atividades típicas das associações de nível comunitário são desenvolvidas de modo a alterar alguns objetivos sociais sem modificar, entretanto, a estrutura local de poder. A liderança ‘natural’ ... acha-se normalmente ligada e condicionada à estrutura de dominação”.*

A partir do exposto, retomamos em linhas gerais a compreensão das razões históricas que determinaram a existência deste tipo específico de lideranças - as lideranças comunitárias. Elas são resultado da necessidade que a Igreja Católica teve de se ajustar à nova sociedade capitalista, após a superação do feudalismo, redefinindo a sua ação teológica, vinculando-a, a partir de então, ao social. Para isto, adotou, na época, o combate ao comunismo como o

conteúdo social do seu programa de ação, e para executá-lo passou a privilegiar o recrutamento e a formação de um tipo específico de agente, que, de fiel militante, veio a se constituir, no Brasil dos anos 50 a 70, nas lideranças comunitárias, como as conhecemos hoje.

Dadas as determinações, nas quais se move a sociedade capitalista em que as duas classes fundamentais estão em luta pela manutenção ou tomada do poder, as lideranças comunitárias são uma desfiguração das verdadeiras lideranças da classe proletária e, conseqüentemente, os Movimentos de Educação Popular um projeto ideológico da Igreja Católica, como expressão de sua essência reacionária.

Assim, somente por esta via de compreensão do fenômeno, podemos obter as explicações sobre as posições equivocadas que têm sido assumidas por parte de egressos destes movimentos. São os resultados do que se pretendia verdadeiramente com a ação e atuação na formação deste tipo de liderança e não o que, sem questionamento mais profundo, assumimos ideologicamente como um projeto que pretendia a transformação radical da sociedade vigente. Isto posto, aponta para a necessidade de se levar a sério o estudo sobre as conseqüências do que atualmente se expande e é aceito como Educação Popular, onde as lideranças comunitárias ainda se constituem estratégias indispensáveis ao seu desenvolvimento, sobretudo quando boa parte dos estudiosos do assunto admite que o Estado burguês deve proporcionar este tipo de educação à classe trabalhadora.

Contudo, sejam quais forem as perspectivas de ação que os atuais movimentos da chamada Educação Popular venham a adotar como direção programática, é preciso explicitar claramente a questão da transformação social que

lhes orienta, para que, no futuro, os seus egressos não venham cobrar com veemência o resultado de tudo que foi feito, como um ex-líder do MEB de Mossoró, que veio ao nosso encontro, Souza (1988, p. 3), com esta abordagem:

*“... cadê a transformação que se falava dela naquela época? Vejo que se passou todo esse tempo e não houve transformação nenhuma para o agricultor. Que transformação era essa que se falava? “.*

## NOTAS

- (1) Na JAC tratava-se de um Programa de Ação, incluindo o conteúdo e orientação metodológica de como proceder para realizá-lo, estruturado com base em duas reuniões por mês - quinzenalmente - e com as demais atividades sugeridas, inclusive com os mecanismos de avaliação e relatório do resultado de sua aplicação. No MEB o programa existia como uma orientação geral que era adaptado a cada “realidade”, mas os mecanismos de controle e apoio à ação das lideranças eram semelhantes aos da JAC.
- (2) Este depoimento foi prestado pela liderança do Sítio Malhada da Onça, do MEB de Mossoró, RN, em 1972, durante uma entrevista ao repórter da revista Realidade, para uma edição especial sobre o Nordeste, publicada em novembro daquele ano.
- (3) Citado na mesma entrevista e pela mesma liderança, conforme nota 2.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARBOZA, Rui Fernando. O encontro do velho e o novo. *Realidade*. [S.1] v.7, n.80, p. 147-160, nov. 1972.
2. BIGO, Pierre. *A doutrina social da Igreja*. São Paulo: Loyola, 1969, 558p.
3. BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974, 442p.
4. CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de. *Igreja e desenvolvimento*. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 1971, 218p.
5. ENGELKE, Inocêncio. Conosco, sem nós ou contra nós se fará a reforma rural. In: PASTORAL da terra. São Paulo: Paulinas, 1970, p. 43-53 (Estudos CNBB, 11).
6. FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular*. análise da prática pedagógica do MEB - Movimento de Educação de Base, 1961-1966. São Paulo: PUC, 1984.
7. MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. Uma experiência de educação para a justiça; In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 13. Santiago, 1980. 305 p. Tese (Doutorado) PUC, 1980.
8. SOUZA, José Nicolau de. *As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais: uma "questão" desvendada*. Natal: UFRN, 1988. 317 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, 1988.

# SEXO E SEXUALIDADE EM MICHEL FOUCAULT

Maria da Conceição de Almeida Moura\*

*“A marginalidade é o ponto de partida útil (não-suficiente) para a autonomia do pensamento”.*

*Edgar Morin*

Este artigo é o texto de uma conferência proferida por ocasião do Seminário sobre Homossexualidade Masculina e Feminina, promovido pelo Centro Acadêmico de Psicologia, em outubro de 1990. Isto explica, conforme o leitor pode observar, a forma discursiva característica do texto oral.

Além dessa observação, faço uma outra que julgo necessária e que diz respeito não mais à forma, mas ao conteúdo mesmo do artigo: trata-se da delimitação de uma problemática particular na vasta temática presente nos escritos de Michel Foucault. É preciso lembrar que há muito mais que uma discussão sobre sexo e sexualidade em Foucault e que, em certo sentido, essa problemática é apenas uma das bases argumentativas e históricas de que ele se utiliza para repensar a teoria e os fundamentos do poder.

Feitas estas observações, explicito a seguir os dois momentos do presente artigo.

---

\* Doutora em Ciências Sociais (Antropologia), Professora do Mestrado em Ciências Sociais da UFRN.

O primeiro momento diz respeito a uma sintética apresentação do filósofo francês. Meu interesse em apresentar Foucault é menos biográfico e mais direcionado para fazer uma relação entre seus problemas existenciais e suas preocupações científicas. Este primeiro momento, que estou chamando “Quem disso usa, disso cuida”, tem como suporte a biografia de Foucault, feita por Didier Eribon. Pretendo levantar alguns elementos que possam trazer à tona a discussão sobre o envolvimento ou distanciamento do pesquisador com a problemática que investiga. A questão da passionalidade na ciência, em outras palavras, a afinidade entre o sujeito e o objeto como um recurso epistemológico consciente, é o que gostaria de deixar como questão na primeira parte da exposição.

O segundo momento diz respeito à temática sexo e sexualidade. Tenho por suporte parte da História da Sexualidade e pretendo sumariar o que, para mim, são os fundamentos da “arqueologia do saber” sobre o sexo. Esse segundo momento tem como título “O poder do prazer ou o prazer do poder”.

## QUEM DISSO USA, DISSO CUIDA

Freqüentemente, ouve-se dizer, de forma pejorativa, que todo psiquiatra é “pisco” e que a escolha pelo curso de psicologia se dá, muito mais, em função da cura pessoal do que em função do interesse pela cura dos pacientes. A confirmação, ou não, desta constatação discursiva não interessa aqui. A rigor, as razões subjetivas, ou até mesmo inconscientes, da delimitação de um objeto de estudo não têm muito a ver com as digressões que fiz a partir da biografia de Foucault feita por Didier Eribon. É no nível do consciente, da deliberação explícita, de um projeto científico, que gosta-

ria de discutir a importância da relação entre prática de vida e construção do objeto de conhecimento. É a partir daí que pretendo tomar uma leitura da vida de Foucault para fazer a seguinte problematização: transformar o adágio popular “quem disso usa, disso cuida” na questão “quem disso usa, disso deve cuidar?” Em outras palavras, quais as implicações, do ponto de vista acadêmico e científico, da familiaridade entre o sujeito e o objeto do conhecimento? O que se perde ou se ganha do ponto de vista do processo de conhecimento?

Fixado este horizonte, perguntemos agora mais de perto: o que Foucault tem com isso e o que disse a esse respeito?

Em primeiro lugar, Paul Michel Foucault tem tudo a ver com as questões aqui postas. Era um homossexual e se lançou à tarefa de investigar os mecanismos de repressão às “sexualidades aberrantes”, as formas ou dispositivos de controle e poder sobre os corpos, as resistências e as permanentes explosões das formas marginais de prazer. Toma como tarefa, enfim, como ele próprio diz, “Trazer à luz ... a separação trágica do mundo feliz e do desejo”. A familiaridade e o conhecimento de causa de Foucault em relação a um dos temas que estudou em profundidade é, pois, um fato. A investigação sobre a repressão e o homossexualismo é a extensão de sua vida. Ele era um homossexual reprimido. Apesar de alguns de seus amigos cobrarem dele, em várias ocasiões, depoimentos sobre o tema, num momento em que, na França, sua palavra ajudaria em muito o movimento e a luta dos “meninos”, Foucault calava. Não tinha coragem de se identificar. O filósofo conviveu com os conflitos e as crises comuns aos jovens homossexuais franceses no começo da década de 50. “*De fato*”, relata Eribon, “*ao voltar de suas freqüentes expedições noturnas pelos pontos de encontro ou bares de homossexuais,*

*Foucault fica prostrado durante horas, doente, aniquilado de vergonha*” (Eribon, 1990, p. 41). É bem verdade, no entanto, que essa contenção, quando aluno da École, reaparece, às vezes, sob forma de protesto, quando, por exemplo, em 1953, o filósofo se desliga do Partido Comunista, uma vez que se sentia constrangido num partido que “condenava o homossexualismo como um vício da burguesia e um sinal de decadência” (Eribon, 1990, p. 69). Mas é somente no final de sua vida, mais precisamente um ano antes de sua morte, que Foucault fala abertamente se auto-identificando sobre um dos temas que conhecia tão intensamente quanto estudava - o homossexualismo.

Convidado pela Universidade de Berkeley, nos EEUU, no outono de 1983, onde ministrou cursos e seminários sobre o liberalismo, as “Artes de governar nos anos 20” e a “Verdade” na Grécia Antiga, o filósofo francês se ocupa, além do trabalho, com o “prazer puro e simples”.

*“Agrada-lhe essa liberdade que existe em Nova Iorque ou em São Francisco, com seus bairros de homossexuais, onde proliferam as revistas e os jornais, os bares e as boates. A comunidade gay é numerosa, organizada e decidida a impor os seus direitos”. E depois, continua o biógrafo, “nos EEUU a homossexualidade não se ressentem com o limite de idade, com os critérios severamente definidos da juventude. Homens de sessenta anos e até mais, vestidos de calças jeans e jaqueta de couro, passeiam de mãos dadas, de braços dados, se beijam na rua. Bem ao contrário de Paris, da França, onde um homossexual tem que ser jovem e bonito para afirmar o que é”* (Eribon, 1990, p. 294).

É a partir dessa ambientação que, segundo Eribon, “Foucault passa a querer viver plenamente essa homossexualida-

*de que teve tanta dificuldade em aceitar, em assumir*” (Eribon, 1990, p. 295). Mas, resta-lhe pouco tempo.

É, pois, já com 57 anos, que Foucault *“se reconcilia consigo mesmo. Está feliz com seu trabalho. Está feliz com os prazeres do corpo”*, nas palavras de Eribon.

Esse também o momento em que fala livre, explícita e atrevidamente sobre temas, sem dúvida, perigosos para um pensador de renome internacional como ele. Diz, sobre droga, que não faz sentido ser “contra” ou “a favor” e explica: “a droga faz parte de nossa cultura. É como a música: há música boa e música ruim. Há drogas boas e ruins” (Eribon, 1990, p. 295). Dá uma entrevista ao jornal gay “The Advocate”, onde, entre outras coisas, acentua: “não basta nos afirmarmos gay, devemos também criar um modo de vida gay” (Eribon, 1990, p. 295). Faz considerações interessantes sobre a “subcultura SM” (sodomasoquista). Enfim, encontra-se Foucault. Está em paz com sua homossexualidade e pode falar desta forma de sexualidade, como “uma possibilidade de vida criadora”. Um ano depois, morre de AIDS.

Em síntese, sendo um homossexual e, em especial, um homossexual que só se libera explicitamente no fim da vida, Foucault se lança à tarefa de fazer uma arqueologia do saber sobre sexo e, em particular, sobre os mecanismos de disciplina e controle dos corpos. O limite, pois, entre a vida e o projeto teórico é quase nenhum em Paul Michel Foucault.

Neste ponto, interrompo as informações sobre sexualidade, para fornecer informações sobre outro tema. Trata-se, agora, da loucura.

O tema da loucura, em particular o tema do discurso sobre a loucura, é, também, parte do trajeto intelectual do filósofo. Que ligação há, nesse caso, entre vida e obra? Será Foucault um louco?

A biografia feita por Didier Eribon dá conta do seguinte quadro psicossocial de Paul Michel: ainda na École, ele

*“não consegue se adaptar à vida comum, não sabe se sujeitar ao tipo de sociabilidade exigido pela organização interna da École”* (Eribon, 1990, p. 40). Tem difícil relacionamento com os colegas, ironiza alguns deles com apelidos ofensivos. Irrita-se com freqüência, briga com todo mundo, tem uma “agressividade terrível”. Foucault, assinala o biógrafo, *“é quase unanimemente detestado. É tido por maluco”*. Em 1948, quando tenta suicídio, *“a maioria de seus colegas confirma o que pensavam: seu equilíbrio psicológico é mais que frágil”* (Eribon, 1990, p. 41). Os que o conheciam bem dizem que aconteceram diversas tentativas ou encenações de suicídio, que Foucault “era obsecado por essa idéia” e que, *“durante toda a vida ele caminhou lado a lado com a loucura”* (Eribon, 1990, p. 41). Submete-se nessa época, levado por seu pai, a um tratamento psiquiátrico no Hospital Saint-Anne. O médico da École se limita a dizer, refugiando-se atrás do sigilo profissional, que esses distúrbios provinham de uma homossexualidade “muito mal vivida e muito mal assumida”.

Em suma, emoldurado por um quadro de identidade conflituosa e beirando, muitas vezes, o desequilíbrio mental, Foucault se dedica, por opção, à árdua tarefa de fazer uma “História da Loucura”. Traz à tona a histórica substituição do confessor e do policial pelo psiquiatra. Discute a funcionalidade da doença mental nas diversas épocas - desde quando “a loucura ainda tem direito de cidadania”, até o momento em que ela é relegada ao silêncio, ao confinamento. Instaura, inequivocadamente, a possibilidade de conhecimento científico da loucura, quando desloca o foco de investigação e objeto de estudo para o discurso sobre a loucura. Não é o louco que precisa ser estudado, mas o discurso sobre a loucura, “antes de sua captura pelo conhecimento e pelo discurso científico”.

Paul Michel Foucault. Uma pessoa nada normal dentro dos códigos sociais vigentes na sacrossanta sociedade ocidental: homossexual; meio maluco. Este sexualmente fora da lei, psicologicamente complicado, impõe-se a tarefa de estudar os dispositivos - discursivos ou não - de controle e poder sobre os corpos. Mais. Foucault quer investigar como, nas suas palavras, *“o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas - o sexo”* (Foucault, 1984, p. 16).

Certamente, ninguém, a menos que desconheça por completo o pensamento de Foucault, pode duvidar da consecução da trajetória por ele proposta. Mais do que isso, apenas poucos - e, certamente, somente os intelectuais desinformados ou preconceituosos - não recorrem, nesse fim de século, a algum fragmento do pensamento foucaultiano, quando trata-se de entender a problemática fundante do poder em nossas sociedades. Deve-se, pois, assinalar a respeito do pensador francês: missão cumprida, obra de importância incontestável, quebra dos paradigmas prepotentes e das ideologias unificadoras e redutoras. Sem nenhuma mitificação, um dos grandes intelectuais de nosso tempo.

Dito isto, volto agora a problematizar as colocações iniciais, ou seja, perguntar sobre os fundamentos epistemológicos positivos que podem advir da relação entre a vida e a obra de um intelectual.

Ora, e conforme adverte com propriedade Didier Eribon, estamos, até agora, posicionando-nos contra julgamentos que pretendem anular o valor da obra de Foucault em função de sua vida “complicada”. A questão é, então: estaríamos, por oposição, defendendo a hipótese segundo a qual somente “quem disso usa, disso deve cuidar”? E mais: que é suficiente “disso usar, para disso bem cuidar”? Não.

Encaminho a problematização da relação entre vida e obra de outra forma, e, portanto, a exclusão de uma hipótese não deve levar à afirmação da outra. O que procuro discutir, ao fim e ao cabo, é: que conseqüências positivas podem advir para o conhecimento do fato de perguntar-se cientificamente sobre o que se vive pessoalmente? A partir de que é possível transformar um conteúdo pessoal num objeto científico de investigação? Que elementos estratégicos do pensar permitem transformar uma suposta limitação (contato intersubjetivo, envolvimento passional com um problema) num instrumento eficiente de conhecimento? Isto quer dizer que não basta ser homossexual para ser um bom teórico da homossexualidade, como não é suficiente dispor, numa base privilegiada, de todas as informações sobre o controle da sociedade para fazer uma história do controle e do poder.

E quanto à necessidade? É necessário?

Talvez não, se é possível se dispor e fazer uso de uma forma de pensamento que, interrogando-se e autocriticando, pode levar o sujeito do conhecimento a transpor os limites do conceito e chegar aos problemas.

Para citar apenas um exemplo, não foi necessário Pierre Clastres ser um chefe indígena para discutir a problemática do poder fora do Estado e a cisão originária entre poder, autoridade e coerção.

Não é, portanto, nem suficiente nem necessário viver uma situação para investigá-la de forma competente, avançar na discussão temática e, acima de tudo, propor caminhos novos de abordagem científica.

Por fim, e extrapolando as categorias usuais de suficiência e necessidade, resta uma última questão: É bom? É recomendável? É importante? Numa palavra: Que benefícios apriorísticos podem ser assegurados, do ponto de vista do conhecimento, pelo fato de um “desequilibrado”

mental estudar a loucura, ou de um homossexual estudar o homossexualismo?

Não acredito que uma resposta em tese, ou genérica, deva ser dada a esta questão, se se quer discuti-la mais consistentemente, isto é, privilegiar a estrutura mesma do conhecimento em detrimento do seu conteúdo relevante ou não no contexto da descoberta.

Caminho noutra direção. Pretendo mostrar como, no caso Foucault, a relação entre vida e trajeto científico se configura na condição para ultrapassar os esquemas conceituais vigentes de pensar o poder, o sexo e a loucura. Mais. Que, no seu caso, ser um homossexual “meio maluco” só acarreta vantagens intelectuais e avanços teóricos. Isso por dois motivos: primeiro, porque os conflitos de identidade vivenciados por Foucault não foram estendidos para o plano da investigação. Passagem, sem dúvida, difícil, raramente conseguida, talvez seja ela uma das responsáveis, aí sim, em tese, pelos benefícios da relação estreita entre vida e obra. Segundo, porque, ao estabelecer como meta, segundo ele próprio, “fazer uma história dos limites”, Foucault o faz a partir de uma visão muito clara de história e de limites. *“Questionar uma cultura sobre suas experiências-limites é questioná-la nos confins da história sobre um dilaceramento que é o próprio nascimento de sua história”* (Eribon, 1990, p. 104). Foucault, portanto, percebe-se como um ser histórico perecível mas, também, como um exemplar do contingente humano ligado à rede do controle disciplinar. É, pois, a escolha dos instrumentos para descrever a história dos limites “desses gestos obscuros” que permite ao filósofo partir de sua vida pessoal e explicar a vida social em geral, numa perspectiva claramente universalista. O estudo dos códigos e regras que historicamente disciplinam e instigam as práticas sexuais é, parece-nos, o recurso metodológico responsável

pelo bom encaminhamento da trajetória teórica de Foucault. É, pois, na opção pelo estudo dos dispositivos que regulam as condutas limites, que se torna possível fazer a passagem das condutas pessoais para as vivências coletivas.

Essas duas condições que estabeleço como responsáveis pela boa relação entre vida e obra parecem necessitar, por sua vez, de uma precondição: a tomada de consciência desse processo. A partir da biografia feita por Didier Eribon, é possível supor que Paul Michel Foucault escolheu, deliberadamente, os caminhos epistemológicos a percorrer a partir de problemas que conhecia muito de perto. É assim que, nas palavras do próprio Foucault, citado pelo biógrafo, temos como confissão:

*"Toda vez que tentei um trabalho teórico, foi a partir da minha própria experiência: sempre em relação com processos que via se desenvolverem a minha volta. Porque eu julgava reconhecer fendas, abalos surdos, disfunções nas coisas que via, nas instituições às quais estava ligado, em minhas relações com os outros, foi que empreendi tal trabalho - um fragmento de autobiografia"* (Eribon, 1990, p. 43).

Além do próprio filósofo, seus amigos confirmam que seu trabalho tem como ponto de partida uma autobiografia. Dizem: *"seu grande interesse pela psicologia provinha sem dúvida dos elementos de sua biografia pessoal"*; ou então: *"sempre pensei que um dia ele escreveria sobre a sexualidade. Ele tinha de dar à sexualidade um lugar central em sua obra, pois era algo central em sua vida"* (Eribon, 1990, p. 42).

Pode-se supor, então, que o estudo dos limites - sejam eles os da razão ou os da moral sexual - não foi, para Foucault, a escolha teórica pelo mais fácil, porque mais familiar. Mas, essa escolha se deu de forma consciente, a

partir do familiar e vivido, como uma experiência fundamental no caminho da descoberta científica dos mecanismos de controle sobre os corpos e a razão.

Do que foi até aqui exposto, pretendo apontar provisoriamente: não é suficiente ser louco nem homossexual para estudar a loucura e a homossexualidade. Não é também estritamente necessário. Nem bom, em todos os casos. Há, entretanto, que considerar que, no caso Foucault, foi indispensável tomar suas experiências pessoais e colocá-las no bojo universal de todas as condutas limites, para entender se somos e por que somos reprimidos.

## O PODER DO PRAZER OU O PRAZER DO PODER

É proibido fazer sexo. A homossexualidade, sob diversos códigos, é discriminada. Certas formas de extrair prazer, também. A sexualidade está ameaçada; o sexo enjaulado. Não podemos ser felizes. SOMOS REPRIMIDOS.

Dizemos e escutamos isto com uma certa frequência. Fazemos da afirmação “não podemos fazer nada, somos reprimidos” a palavra de ordem para a luta contra a repressão do prazer e o ponto de partida para conhecimento do sexo e da sexualidade em nossas sociedades.

Esse é um falso problema, em princípio. Há quatorze anos, no Tomo I de sua História da Sexualidade, Paul Michel Foucault oferece (ou instaura?) um novo pivô para a análise do exercício do prazer na atualidade:

*“A questão que gostaria de colocar não é porque somos reprimidos mas porque dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso*

*presente e contra nós mesmos que somos reprimidos?” (Foucault, 1984, p. 14).*

Com esta pergunta, Foucault procura, em primeiro lugar, ultrapassar o estabelecimento de uma certa corrente historicista sobre o exercício das práticas sexuais vigentes no discurso da ciência e dos movimentos de liberação sexual. Reza este discurso, em síntese, que, do século XVII até o nosso, ter-se-ia percorrido o caminho de uma crescente repressão sobre o sexo e os corpos. Assim, no século XVII, considerado como o marco zero da Idade da Repressão, os controles ainda eram fracos:

*“Tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem-vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos adultos: os corpos ‘pavoneavam’ ” (Foucault, 1984, p. 9).*

Desse primeiro estágio, teríamos passado a uma sexualidade “cuidadosamente encerada”. Sexo e família passam a ser a regra esperada. Na casa, o quarto do casal: lugar onde o sexo encontra a serenidade de sua função - a reprodução:

*“No espaço social - diz Foucault, anunciando aquele discurso - como no coração de cada moradia, um único lugar da sexualidade reconhecida mais utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se: o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente,*

*vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções” (Foucault, 1984, p. 10).*

Segundo Foucault, esse discurso assegura e procura mostrar como, no decorrer de quatro séculos, tenta-se negar, controlar, interditar e silenciar o sexo. Com algumas concessões, é claro, e quando dá lucro - casas de prostituição, casas de saúde, o “rendez-vous”. Iniciada no século XVII, a repressão ao sexo teria, enfim, com o desenvolvimento do capitalismo, uma mística de suporte fundamental: os corpos para o trabalho. A repressão moderna faria parte da ordem burguesa, portanto.

Assim se anuncia a história do sexo e sua repressão. Essa interpretação usual, no entanto, não satisfaz Foucault que adverte:

*“Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. Sem dúvida porque é fácil de ser dominado” (Foucault, 1984, p. 11).*

Somos ao mesmo tempo explorados e reprimidos, mas amanhã seremos livres, leves e soltos. Amanhã, porque hoje precisamos falar de repressão, desafiar a ordem, ser subversivos.

*“Alguma coisa da ordem da revolta, da liberdade prometida, da proximidade da época de uma nova lei passa facilmente nesse discurso sobre a opressão do sexo” (Foucault, 1984, p. 12).*

Atenção! Foucault não assegura que a “interdição do sexo é uma ilusão”, mas adverte que a Hipótese Repressiva tem somente “uma função local e tática” no arcabouço discursivo sobre a sexualidade. Enfim, pondo em dúvida a Hipótese Repressiva, a partir de três questões (a primeira, “propriamente histórica”, a segunda, “histórico-teórica” e, por fim, a “histórico-política”), o filósofo francês sugere outro caminho metodológico. Ele quer

*“determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (Foucault, 1984, p.16).*

As questões a serem postas serão, agora: Por que dizemos com tanta paixão e tanto rancor que somos reprimidos? Por que essa vontade e esse desejo de falar de sexo? Por que alguns alugam suas orelhas para que nós possamos falar de nosso sexo? Por que fazemos pose e nos julgamos desafiando a ordem e a moral sociais quando falamos do prazer do sexo?

No trajeto da sua investigação científica, Michel Foucault procura responder a essas questões. Vai recolocar a hipótese repressiva no que ele chama de uma “economia geral dos discursos sobre o sexo”. É a relação poder-saber-prazer que Foucault pretende demonstrar. São os dispositivos de poder sobre os corpos o que ele procura desvendar. É a história das instâncias da produção discursiva, da produção do poder e das produções do saber que ele quer fazer.

É evidente que no espaço deste texto eu não me arriscaria a resumir toda a arqueologia do saber e a política de poder sobre os corpos presentes na obra de Foucault. Assinalo apenas o que me parece o marco fundante de sua investigação, a saber: o poder sobre o sexo não se resume à repressão sexual, mas se amplia tática e eficazmente no controle sobre os prazeres. Portanto, para muito além da repressão, o poder tem um nome, uma tática e um instrumento poderoso - o controle.

Aqui, um dado importantíssimo do pensamento foucaultiano - a definição de que o controle se estruturou historicamente a partir de uma “vontade de saber” sobre o sexo. A “colocação do sexo em discurso” é o que permitirá

um controle cujos efeitos são de bloqueio e desqualificação, mas, também e principalmente, de incitação ao desempenho da sexualidade. Vivemos construindo permanentemente, através dos séculos, uma “scientia sexualis”. Um “erotismo discursivo generalizado” toma lugar central na sociedade a partir do século XVIII. Observa-se uma explosão de discursos distintos que tomam forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na moral, na crítica política.

Em todas as instâncias, uma preocupação: o gerenciamento dos corpos sexuados. Os sanitaristas estabelecem as normas de higiene - o sexo limpo e o “controle sanitário” das prostitutas. Os pedagogos, já no século XVIII, cuidam da sexualidade das crianças e adolescentes - a masturbação deve ser cuidada. Proliferam as aulas de educação sexual. As crianças precisam falar de seu sexo para os professores. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos escolares e às famílias - dão conselhos, fazem recomendações, escrevem livros. Precisamos falar de nosso sexo, de nossos desejos, contar com detalhes o que fazemos. A medicina que, inicialmente, vai falar das “doenças dos nervos”, é substituída pela psiquiatria que tratará das “extravagâncias” e das “fraudes contra a procriação”. Estabelece-se a etiologia das doenças mentais e um volumoso dicionário das “perversões sexuais”. Os estranhos prazeres recebem nome de batismo - passam a existir os exibicionistas, os fetichistas, os zoófilos, os zooerastas, os automonossexualistas, os mixos-copófilos, os ginecomastos, os presbiófilos, os invertidos sexoestéticos e as mulheres dispareúnicas. O homossexualismo passa a ser um tipo de androgenia interior: o sodomita era um reincidente, agora, o homossexual é uma espécie.

Assim funciona a relação saber-poder-prazer. Uma “scientia sexualis” tudo pesquisa, tudo classifica. Em nome

dessa ciência, o poder cria os mecanismos e dispositivos para controlar e gerenciar os prazeres - todos e de todas as formas. Tudo pode ser feito, desde que seja dito. As armadilhas criadas para forçar a confissão fazem com que o que é dito se transforme em segredo - o segredo do sexo. É, principalmente, através do sexo como segredo que a rede saber-poder-prazer se realimenta constantemente. É o que Foucault vai chamar de "lugares de máxima saturação". Aqui podemos falar de sexo; entre as crianças não. Para elas, quem tem o poder exclusivo desse discurso é o professor de biologia, o orientador. Uma geografia é estabelecida para que se permita a incorporação das perversões. O segredo do sexo permite a proliferação de novas formas de prazer. O poder de controle e discriminação sobre os corpos sexuais funciona menos como inibidor e mais como incitador e multiplicador.

*"A Sociedade 'burguesa' do século XIX, e sem dúvida a nossa, ainda, é uma sociedade de perversão explosiva a fragmentada" (Foucault, 1984, p. 46).*

Não há transgressão alguma na instituição das sofisticadas casas de prostituição, boates, beréus. Os hotéis, os quartos dos pais, as saunas "gay" não são nada mais que complementos, perfeitamente controlados e previstos no "jogo dos poderes e dos prazeres". Para Foucault, essa rede de controles é acionada por um poder que "não opõe barreiras, organiza lugares de máxima saturação". Daí a natureza perversa a que estamos submetidos: "

*"A sociedade moderna é perversa, não a despeito de seu puritanismo ou como reação à sua hipocrisia: é perversa real e diretamente" (Foucault, 1984, p. 47)*

O sexo como segredo. Essa é a palavra mágica que nos incita tanto a falar dele, mesmo que seja para anunciar

que somos reprimidos. Um segredo previsto e cuidadosamente assegurado e garantido pelo poder. Pequenas transgressões instigadas e previstas. Numa palavra, aliança tática entre o poder do prazer e o prazer do poder sobre os corpos.

É isso, parece, o que pensa Foucault:

*“O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismo de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou transvesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir”*  
(Foucault, 1984, p. 45).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ERIBON, Didier. *Michel Foucault, 1926-1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

# TÍTULO DE EFEITO, SEM CUNHO CIENTÍFICO\*

Severino Lopes da Silva \*\*

O artigo publicado pela EDUCAÇÃO EM QUESTÃO - "Educação Especial: Fracasso ou Farsa?" - Oswaldo H. Yamamoto - veio ao meu conhecimento há algum tempo e, como interessado na matéria, há várias décadas, fiz a leitura.

Diz o autor que objetiva discutir a expansão que o Estado vem dando às chamadas "classes especiais" na rede pública "confrontando o discurso oficial com a realidade que ele oculta". O autor, neste artigo e em outro na Revista Escola (V. 5, nº 39 - maio/90), estende suas concepções e seu julgamento aos demais Estados da Federação, tendo como parâmetro desta expansão informações a respeito deste tipo de "classes" para excepcionais, em Natal.

Os itens de ordem ideológica, encarados pelo Prof. Oswaldo, vêm antes da análise direta da matéria que ele ataca - Ensino Especial no Rio Grande do Norte e no Brasil - evidenciando determinantes sociais, matéria-prima de sua ideologia.

---

\* Baseado no artigo Educação Especial: fracasso ou farsa? do Prof. Oswaldo H. Yamamoto, do Departamento de Psicologia da UFRN. Publicado na Revista Educação em Questão, v.1/2, nº 2/1 - junho/1988 e noutro artigo do mesmo autor, publicado na Revista Escola, v.5, nº 39, maio/1990.

\*\* Professor Titular de Psicologia Médica da UFRN, Presidente da Sociedade Professor Heitor Carrilho.

Inicialmente, diz não aceitar a Educação como integrada a uma sociedade harmônica onde os problemas são simplesmente distorções ou disfunções que podem ser corrigidas dentro dos marcos dessa sociedade. Saviani (1983), citado por Yamamoto (1988, p. 49), denominou teorias não críticas “aquelas que encaram a Educação com autonomia e buscam compreendê-la a partir dela mesma”. A tese do Prof. Oswaldo é a de que a nossa sociedade é “essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base de força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material”. Esse segundo grupo de teoria, diz ainda o autor, “tenta analisar as relações da Escola com a sociedade através dos condicionamentos objetivos das terminantes sociais”. A divisão social seria anterior à Escola, que, entretanto, contribui para sua reprodução.

Baudelot e Establet, interpretando Cunha (1980, p. 34), afirmam que:

*“a contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção se dá pela repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais, conforme a divisão social do trabalho (trabalho manual + trabalho intelectual) pela inculcação de ideologia burguesa a essas duas massas de forma diferente em cada uma; pela formação (técnica) da força do trabalho, conforme necessidade do capital - tudo isto por um só mecanismo, o das práticas escolares”.*

Prossegue o autor, na análise do ensino escolar, numa sociedade de classes dentro da linha de pensamento de sua preferência, o processo da luta de classes, afirmando, no artigo que focalizamos:

*“Esse último que se refere à articulação do sistema escolar com a produção é bastante controvertido. Pelo menos duas abordagens distintas a esta questão são nítidas, ambas negando uma possível articulação imediata: o entendimento de que a escola se situa fora do movimento geral do capital”, ou, como diz Salm (1980), citado por Yamamoto (1988, p. 49), “nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador”, concluindo que “é no seio da produção mesma que devemos buscar as qualificações requeridas” (...) e o entendimento de que a “inserção da educação (escolar e não escolar) no movimento global do capital (...) existe e se dá por um processo de diferentes mediações” (Frigotto, 1980, citado por Yamamoto 1988, p. 49). De acordo com Yamamoto, “a desqualificação do trabalho escolar”.*

Continua Salm (1980), citado por Yamamoto (1988, p. 49):  
*“Já quanto a ser uma ‘instância da superestrutura’, envolvida na reprodução das ‘classes sociais’, enfatizando-se aí o ‘papel ideológico’ da escola propriamente dito, não parece haver muitas discordâncias. Estas surgem quando se discute o papel meramente reprodutor da sociedade manipulado pela burguesia, concepção que já teve muito prestígio entre os educadores e vem sendo sistematicamente criticada e aquela, segundo a qual, como qualquer ‘instância superestrutural’, ela de fato veicula a ideologia dominante, sem contudo*

*excluir a antítese, considerando que na escola se reproduzem as contradições sociais" (Frigotto, 1980, citado por Yamamoto, 1988, p. 49); "inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes ..." (Snyders, 1977, citado por Yamamoto, 1986, p. 1).*

Prossegue o autor na sua tese sobre a luta de classes  
- *A Educação numa Sociedade de Classes:*

*"Isto não significa atribuir à escola um papel de transformação social que definitivamente ela não tem, nem contudo abdicar qualquer trabalho na escola por inútil, ignorando que também a escola é palco de luta de classes".*

Retornando à questão da reprodução da estrutura de classes ou da reprodução da desigualdade, como ela se processa? De acordo com Machado (1983), citado por Yamamoto (1988, p. 50), a escola não reproduz a desigualdade como mero reflexo, mas *"instaurando relações professor-aluno e ensino-aluno desiguais, introduzindo um fator de legitimação da desigualdade de classes"*. Poulantzas (1978), citado por Yamamoto (1988, p. 50), oferece a concepção de *"qualificação-sujeição"* para explicar o papel da escola: *"mais que a formação técnica (altamente questionável, conforme se viu), ele se estenderia às relações políticas e ideológicas - os agentes seriam reproduzidos (ou 'qualificados-sujeitados') para ocupar certos lugares"*.

O autor prossegue:

*"Desse ponto de vista, a seletividade - ponto que nos interessa mais diretamente na abordagem da Educação Especial - seria um aspecto inerente à escola no seu papel reprodutor.*

*Isto posto, passemos a um rápido exame da situação da educação brasileira, especialmente do ensino elementar.*

*Se atentarmos para o discurso oficial, constataremos que a escolarização elementar tem sido prioridade da política educacional, incluindo-se aí a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau”.*

Sobre o assunto, relata ainda o autor:

*“Entretanto, a realidade aponta na direção contrária - em 1976, apenas 67% da população de 7 a 14 anos freqüentava os bancos escolares. Ainda mais: desde 1942, a porcentagem de perda de estudantes da 1ª para a 2ª série da escola elementar permanece em cerca de 60%. Além disso, em 1973, 90% dos alunos matriculados no 1º grau já tinham pelo menos um ano de atraso, o que leva Melo (1982), citado por Yamamoto (1988, p. 50), a concluir que “o atraso escolar é portanto a regra, não exceção, em nosso ensino”.*

Prosseguindo, o autor faz sua dissertação: *“Desnecessário seria acrescentar que são as crianças das classes subordinadas as excluídas da escola, diversos estudos demonstram isso”.* (Yamamoto, 1988, p. 50).

A questão da seletividade, ao contrário do que proclama o discurso oficial, não se constitui numa disfunção - num desvio que pode e deve ser corrigido. Conforme lembra Chauí (1983), citado por Yamamoto (1988, p.50), faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Uma vez que isto não ocorre, tende-se a

*“dizer que há uma contradição entre a idéia da educação e a realidade (...) quando essa con-*

*tradição existe porque simplesmente exprime (...) uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessa riqueza, excluindo deles os produtores”.*

O autor continua com sua dissertação:

*“Na base da justificação da seletividade está sem dúvida a noção burguesa de indivíduo autônomo/homem livre: as oportunidades são iguais, a escola um meio de promoção social; aquele que fracassa perde o direito de pleitear melhor sorte, devendo permanecer no lugar que lhe cabe, de acordo com sua capacidade... A Educação Especial constitui-se num dos mecanismos dessa exclusão” (Chauí 1983, citado por Yamamoto 1988, p. 50-51).*

O autor desse artigo se apóia em concepções de educação fundamentadas em interpretação crítica de sociedade capitalista, achando que o modelo de ensino especial e regular reproduz desigualdades, que a educação entre nós retrata ideologia burguesa, serve ao capital que divide o trabalho em material e intelectual; a escola reproduz as contradições sociais e é o palco das lutas de classes. A seletividade com o ensino especial seria um dos aspectos do seu papel reprodutor.

Como psiquiatra, ou seja, profissional da área médica, porém um interessado em educação há longos anos, no campo do ensino regular e especial, não encontrei, até os dias atuais, fundamentos científicos para me afastar dos pensadores liberais, uma vez que estes não se prendem à questão da luta de classes, mas oferecem embasamentos científicos consistentes para o desenvolvimento das práticas educativas, e, particularmente, do ensino especial.

O autor do artigo, que me proponho a contestar, contou com a colaboração de estudantes de Psicologia da UFRN para entrevistar professores e colher dados sobre o funcionamento e qualidade das classes especiais instaladas em Escolas Estaduais de ensino primário em Natal. Depreendo, pelo que li no artigo e foi exposto pelos alunos e pelo professor Oswaldo, que há uma carência muito grande de conhecimentos concernentes ao ensino especial.

Aliás, o professor não cita nomes de pedagogos, ou seja, de profissionais específicos da área. Como disse anteriormente, sou um interessado pela Educação desde os tempos de estudante de medicina lá na terra de grandes educadores brasileiros, tais como: Anísio Teixeira, Isaias Alves e tantos outros. Ensinei na Escola Normal de Natal, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal e tenho trinta anos de atendimento ao excepcional na Clínica Pedagógica Prof. Heitor Carrilho. Daí, formei convicção de que a Psicologia, especialmente a partir do início deste século, vem subsidiando muito a Pedagogia, assim como a Sociologia, mas o verdadeiro artífice da Educação é o Pedagogo.

Rousseau e Pestalozzi não se beneficiaram com contribuições da Psicologia Experimental, todavia, mostraram que conheciam e sabiam lidar com a natureza humana. Com o advento da Psicologia Experimental, o pedagogo tem podido melhorar seu trabalho, conduzindo com propriedade o processo ensino-aprendizagem, conseguindo o intento de desenvolver potencialidades através da interação educador-educando.

O autor registra, citando autores que defendem a relação qualificados-sujeitados, qualificação-sujeição própria da luta de classes, que os indivíduos são escolhidos para certos lugares e a seletividade inerente à escola na sociedade capitalista, segundo ele, exerce o papel reprodutor.

Vamos relacionar os pontos de vista de autores identificados com o professor Oswaldo, conforme o conteúdo do artigo analisado.

Estes pontos citados, nos quais se apóia o autor, criticam a sociedade dividida em classes que se relacionam à base da força, determinada pelas condições de produção material. Cunha, interpretando Baudelot e Establet: a) afirma que a contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção se dá pela repartição material dos indivíduos, trabalho manual e intelectual. Enfim, a Escola reproduz desigualdades de classes e se articula com a produção; b) segundo Salm, a educação liga-se ao movimento do capital por complexas mediações de desqualificação do processo escolar; c) Snyders diz que a Escola funciona como superestrutura, exercendo o papel ideológico na luta de classes (antítese), assim como a seletividade é importante na questão da escola como reprodutora.

Defendo agora mais do que nunca que educar é desenvolver plenamente as potencialidades do indivíduo, deixando-o seguir o curso de sua própria natureza. Esta, sem dúvida, é função específica da Escola. A Escola na sociedade democrática é a mais pródiga, porque, ao invés de objetivar a “luta de classes do materialismo histórico”, trilha pelo caminho da atenção ao desenvolvimento biofísico-social na procura da melhoria material, cultural e econômica para a sociedade, considerando essencialmente as diferenças individuais e a liberdade.

Estamos assistindo à queda material de sistemas e nações que se ofereceram neste século para laboratório das idéias de Marx, e não durou muito a experiência. Como somos um país caudatário deste e de outros princípios, ainda sonhamos em permanecer em pé com a teoria de Marx.

O mestre Anísio Teixeira nos mostrou que a educação vem, ao longo da história das civilizações antigas, média, contemporânea e moderna, sofrendo influência obviamente das religiões, do estado político, da filosofia, cultura, ciência e tecnologia. Tem-se mostrado, entretanto, mais vigorosa e duradoura a concepção de educação que não tem apenas uma causa única para explicar os meios e fins, que dizem respeito ao indivíduo, possibilitando sua participação ao invés de levá-lo a hostilizar o meio social. Segundo os estudiosos de Hegel, sua obra e pensamento foram tão fortes e abrangentes que Marx aproveitou algumas idéias fora daquelas consideradas essenciais e interpretou o fenômeno social apenas pelo aspecto econômico.

Um outro pensador de compreensão abrangente e profunda sobre os fenômenos sociais, inclusive a educação, Durkheim (1972), diz:

*“Há, pois, a cada momento um tipo regulador de educação do qual não podemos separar sem vivas resistências e que restringem as veleidades dos discentes (...) quando se quer determinar, tão somente pela dialética, o que deve ser educação, começa-se por fixar fins certos à tarefa da Educação, mas que é a que nos permite dizer que a educação tem mais fins que tais outros”.*

Afirma este autor que a heterogeneidade da escola não se apóia em injustas desigualdades.

Lourenço Filho (1978, p. 180), um dos representantes da Escola Nova no Brasil, portador de uma visão mais ampla e profunda sobre a educação do que os defensores da sociedade sem classes, afirmava que na sociedade democrática os valores e as forças biológicas são mantidas e renovadas. Neste contexto, a educação é o desenvolvimen-

to das potencialidades do indivíduo, favorecida pelas condições ambientais e pelo exercício da liberdade. Relaciono entre os grandes precursores desta visão - Decroly, Montessori e Froebel - que buscaram uma nova compreensão dos fatos e um novo método :

*“O método Montessori, em sua legítima aceção, não é uma receita, mas uma relação entre elementos e situações que tenhamos e novas situações para cuja produção intentamos concorrer e que encerram legitimamente os objetivos da ação educacional”*

Como fazer? Qual o modo de fazer? Ou como fazê-los antes da intenção de fazê-los? O indivíduo, seu potencial biológico, as condições ambientais e a liberdade constituem enfim um vitalismo. O bem supremo é a vida - cada criança tem sua própria vida a viver e a se expandir. Montessori aplicou seu método às crianças normais e anormais. Ele também pesquisava o crescimento, desenvolvimento e integração social. Nesta trajetória histórica da Educação no sentido universal, apenas os escritos de Marx contestaram a doutrina liberal da educação, porém, sem a profundidade e duração das transformações científicas e filosoficamente consistentes.

Diz o mestre, Professor Anísio Teixeira:

*“O ensino brasileiro se evidencia por duas grandes tendências, acentuadas e graves, a seletividade do ensino, beneficiando a classe média e superior em detrimento dos setores elementares e a de custeá-lo com recursos públicos. A exaltação dessas duas tendências numa sociedade em transformação acelerada, com um operariado crescente e aumento da classe média, corre o perigo de prejudicar a*

*distribuição regular das classes sociais no Brasil, impedindo o desenvolvimento de privilégio. É da natureza da classe média não ser uma classe privilegiada” (Teixeira, 1978).*

Continua o mestre Anísio:

*“O Estado, custeando parte da educação média e superior, se propõe o direito de impor o sistema aberto de classes e permitir que os mais capazes possam ascender às classes superiores seguintes.*

*O sentido de sacrifício, de dívida e compromisso com a Sociedade, com o aluno, o indivíduo, o educando, tem de ter para se estruturar no futuro o sentido de nação, de pátria”.*

Aqui ou alhures não detectamos obviamente no pensamento de Anísio Teixeira os postulados dos defensores da sociedade sem classes.

Acredito que o professor Oswaldo e os demais adeptos da ideologia da luta de classes sabem que o ensino especial, com feições científicas e experimentais, nasceu nos fins do século passado com Itard, na França, Seguin e Montessori, na Itália, expandindo-se desde logo para os Estados Unidos e outros países.

Tem-se, como primeiro marco histórico da educação dos deficientes mentais, o registro no famoso código de Hamurabi (2.500 a.C.) das pessoas que o autor do mencionado código achava “diferentes”, inadequadas, fixando em argila algo sobre as mesmas. Desde então tem-se registrado na história, na política, nas artes, na Bíblia, a presença destes indivíduos, diferentes, insuficientes, inadequados.

Itard, Seguin, Pestalozzi, Montessori e a ONU chegaram até nós com quase cem anos de continuadas tentativas educativas, conquistas legais de cidadania e de integração

no contexto sócio-econômico das sociedades destes inadequados.

A existência de tais indivíduos entre as sociedades é milenar. A inadaptação psico-afetiva, as barreiras do cotidiano, os obstáculos da escola nos mostram clínico-pedagogicamente que existem deficiências e insuficiências determinando o desenvolvimento individual mais lento, difícil e inadequado.

Nos dias de hoje, as técnicas, os métodos de abordagem, especialmente da Psicologia, estão tornando mais exigentes o diagnóstico, a delimitação do que chamamos normal e anormal ou excepcionalidade no plano psicopedagógico. Binet, Simon, Meryll, Termam já são considerados insuficientes e passou-se a também envolver a personalidade e suas potencialidades para limitar e diagnosticar o deficiente mental, o inadequado, o irregular, o subcultural. Este último conceito evocado pelo autor, como originário da década de 60 e dos Estados Unidos, chegou ao nosso conhecimento através de um estudo realizado por Benda nos arredores de Londres, desde a década de 40.

O desenvolvimento do indivíduo, as dificuldades próprias do seu processo de crescimento e de sua vida, no lar e na escola, sem maiores tropeços, formam elementos suficientes para evidenciar sua normalidade. Estes dados o capacitam a ter um ensino regular. As pessoas que apresentaram tropeços ou avanços extraordinários nesta escala ascensional ou na própria existência se enquadrariam em diferentes, isto é, excepcionais para mais ou para menos. A terminologia utilizada para identificar os excepcionais perde toda importância diante da necessidade do atendimento a estas pessoas e ao desempenho psicopedagógico das mesmas.

No Brasil, pelo que temos de informações, apareceram as primeiras tentativas de Ensino Especial em Canoas/RS,

1918; Rio de Janeiro - Dr. Eiras, 1924; Franco da Rocha/SP, nestes idos; Ulisses Pernambucano (Pernambuco) e sua equipe em 1929; Helna Antipoff (Minas Gerais) na década de 30, e em Natal, em 1955. Não é possível deixar de registrar, para ilustração, que a Escola de Ulisses Pernambucano, com seus notáveis companheiros Sílvio Rabelo, José Otávio de Freitas, Anita Paz Barreto, Luiz Cerqueira e Olívia Pereira, foram os pioneiros no Brasil na divulgação, adaptação, produção de psicotestes e técnicas utilizadas pela moderna psicologia experimental, na defesa e na expansão da Psiquiatria Social e Higiene Mental desde a década de 30. O registro histórico destes dados se encontra nas revistas de neurologia já publicadas. A Psiquiatria Social, tão requisitada por alguns dos modismos modernos, tem um de seus propulsores aqui no Brasil, o lúcido e brilhante professor Ulisses Pernambucano e sua equipe. Estes fatos são esquecidos pela maioria de psicólogos e educadores nacionais.

Enfim, é recente a instalação da educação especial no Brasil. Os professores de educação especial aguardam com ansiedade providências governamentais para melhoria do diagnóstico e do atendimento. É campo ainda carente a educação especial. Para isso se faz necessária uma determinação política mais forte, a fim de que se alcance uma qualidade e eficiência superiores desta área de ensino. Estou pontuando as linhas gerais sobre o assunto, fugindo do detalhe negativo e positivo, como por exemplo, alguns poucos estados têm um bom ensino especial, a maioria não, conforme li nas críticas feitas pelo autor Cunha (1980), citado por Yamamoto (1988), informando como, em sala de aula, professores despreparados de outros estados fazem para identificar ou para diagnosticar o excepcional, o deficiente mental, com expressões pouco técnicas.

A posição crítica e sectária dos defensores da sociedade sem classes não permite outra posição além desta: de

ficarem ilhados. São pseudodefensores que não produzem e nada fazem concretamente para a sociedade em que vivem.

A posição do professor em discussão, como a de outros colegas dos setores da Psicologia e da Educação de nossa UFRN, podia ser outra, mais produtiva, mais inteligente, mais conhecedora do que se passa nos países avançados, cultural e materialmente, sobre a educação do excepcional.

Dentro da perspectiva de uma educação liberal, coloco-me como crítico da Educação Especial, porém me considero produtivo e particularmente participador. No momento, já se faz muito pelo ensino especial no Brasil. Temos excelentes mestres em todos os setores de atendimento ao excepcional, com projeção no exterior, porém, os serviços na sua maioria ainda estão engatinhando, inclusive os de Natal.

O ensino especial é um setor especializado, é um apoio ao ensino regular. A professora que se prepara para ensinar o indivíduo com nível cognitivo tal, condições sensoriais, fala, audição, visão tais, como poderá atender ao mesmo tempo, no mesmo espaço, indivíduos com deficiências biológicas ou anomalias distintas?

O professor Oswaldo critica os princípios norteadores da lei nº 5662/1971, referente ao Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979) que é bastante claro a respeito das intenções da Educação Especial, considerando a universalização do ensino do 1º grau para a faixa etária de 7 a 14 anos, impõe-se a necessidade de oferecer educação não apenas para crianças normais, mas também para aquelas que se situam abaixo e acima da faixa de anormalidade, e, neste sentido, diz "inscrevendo suas diretrizes dentro da melhor tradição da teoria do capital humano", arremata, "o

atendimento aos excepcionais representa investimento compensador, pois a educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que a maioria dos casos venha a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de participar na Sociedade".

O ensino especial, complementando o regular, é imprescindível e mais do que necessário. Outra vez evoco o argumento econômico, utilizado pelo autor, fundamentado em Marx, porém, desta vez, favorecendo muito mais a sociedade do que o Estado. Os dados estatísticos nacionais e internacionais afirmam que, do total da população geral de cada país, temos 3% de excepcionais. No Brasil, com uma população de 140 milhões de habitantes, existem 4 milhões e 500 mil deficientes mentais. Diante deste quadro, seria uma incompetência e insensatez do governo desprezar milhões de calorias-trabalho.

Existem normas e um setor específico do MEC regulamentando o trabalho do excepcional, os caminhos na prevenção, a terapêutica e processo pedagógico. Atualmente já se dispõe de uma infra-estrutura, porém, ainda carecemos de medidas de prevenção em classes especiais e atendimento aos outros excepcionais mais comprometidos. Os serviços que atendem a estes estão em bom nível de qualidade, e outros não, como o nosso no Rio Grande do Norte. Mas, como já mencionamos, há aproximadamente 30 anos, estes serviços organizados existem, contrapondo-se ao pouco conhecimento e interesse das autoridades governamentais. Um Estado, no entanto, foge destes dois pontos a que me refiro acima - desinteresse/desconhecimento: Santa Catarina. Podemos nos orgulhar da qualidade de atendimento aos excepcionais nesse Estado. Houve atitude igual no Estado do Paraná. Em São Paulo, em matéria de qualidade de serviço, a APAE atinge ao nível de excelência

e nada deve, em absoluto, a qualquer outro serviço similar, mesmo no exterior... Para um País pobre e atrasado como o Brasil, cujo movimento em prol do excepcional se iniciou há apenas 30 anos, o que se tem já é satisfatório. Em outras palavras, já se fez muito para aqueles que vêem a sociedade como um campo de preparo para o desenvolvimento pleno e não campo de luta de classes. Tomei conhecimento através da Subcoordenadoria de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado que houve melhoria técnica neste setor do ensino público nos últimos anos.

O avanço científico e as condições técnicas são satisfatórias atualmente no Brasil e no exterior para se chegar a um preciso diagnóstico, todavia, mais importante é reconhecer que os deficientes existem e precisam, como os demais, ser atendidos. E a maneira tecnicamente adequada e correta para este atendimento é através do ensino especial. No Brasil, país do terceiro mundo, este atendimento vem se fazendo aqui e acolá, necessitando de aperfeiçoamento natural. Falta muito para que um bom padrão de atendimento seja generalizado. Paralelamente a este avanço deverá existir uma reformulação do currículo dos cursos de formação de professores de 1º e 2º graus e superior, bem como mais verbas para educação. Logo, é uma questão de competência e decisão - o diferente, o excepcional devem ser tratados como tais, nos diversos tipos de sociedade, como realmente ocorre... democráticas e socialistas.

Esta atitude é racional, democrática, diferente da posição sectária estéril de todos aqueles que ainda teimam em encarar a Escola como instrumento reprodutor e divisor de desigualdades e seletividades sociais.

Relembro John Dewey, eminente pensador e educador ocidental, em suas considerações. Ainda no viço das teorias de Marx, ele comentava a fragilidade, a inconsistência dos

princípios dessas teorias em se apoiar em causa única, na interpretação das forças e fatos sociais. As idéias de Marx aplicadas à educação pecaram pelas simplificações e generalizações, e terminaram desvirtuando as contribuições dos grandes pensadores e formuladores da filosofia educacional. Essas falhas não existem nos fundamentos do pensamento liberal aplicados à educação. Como ilustração podemos citar os trabalhos de Froebel, Montessori, Pestalozzi, Rousseau, Claparedre e tantos outros.

O pesquisador sócio-econômico certamente que aceita e bem o determinante econômico sem absolutismo, o marxista não. Sua doutrina, seu dogma, seu argumento básico é a luta de classe “canal pelo qual as forças econômicas operam para efetuar a mudança social e o progresso” (Dewey, 1970). John Dewey escreveu estas considerações e análises no alvorecer das revoluções totalitárias do nazifacismo que sucederam a revolução comunista.

*“O Marxismo é considerado ilustração típica do absolutismo que resulta de se isolar e tornar supremo este fator (econômico) no conjunto da interação”* (Dewey, 1970).

Ainda relatando Dewey: esse educador foi considerado um dos maiores pensadores em educação do ocidente e reexaminou a importância, a qualidade e os foros de ciência das hipóteses de Karl Marx.

Selecionamos, portanto, o marxismo como exemplo da teoria de causação social e política do universo como um bloco. As idéias de Adam-Smith e suas teorias do *laissez-faire*, de moral utilitária e da Psicologia são um caso idêntico da explicação causal da teoria única do universo. Uma outra falha do marxismo, a teoria “inerente da fraqueza”, está em se ter suposto que uma generalização feita em uma data e lugar particular e, mesmo tendo sido feita apenas submetendo-se

os fatos observados a uma premissa retirada de uma fonte metafísica, pode tornar-se dispensável a necessidade de renovar-se continuamente a observação e a revisão das generalizações na sua função de hipótese de trabalho. Dewey (1970) afirma ainda em muitos outros tópicos esclarecedores da verdade filosófica e histórica que “a Revolução Russa foi a responsável por haver o marxismo tentado se consubstanciar como doutrina”. Este tipo de teoria, assim unilateralmente formulada, contrasta radicalmente com o procedimento em que os acontecimentos humanos são vistos como interações dos componentes da natureza humana, de um lado, e as condições culturais, de outro. Essas interações humanas não são objeto de consideração da teoria marxista.

Finalizando esta análise, reforço e reitero que o ensino especial é necessário, existe nas sociedades democráticas e socialistas, porque é uma tarefa compensatória em prol de uma das condições da natureza humana, mais evidente e universal do que o jogo dialético empregado para interpretar fatos e forças sociais sem valorizar e analisar o homem. Qualquer teoria ou doutrina que abandonar um desses aspectos, o humano e o científico-cultural na interpretação das atividades que se desenvolvem na vida social, fracassará indubitavelmente. O ensino especial não é uma “farsa” nem um “fracasso”, é sim uma saudável e necessária iniciativa em prol da sociedade e do homem eventualmente deficiente.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CABRAL, Ruth, PIVA, Sylvia Regina. *Educação de subdotados*. Porto Alegre: Globo, 1982.
2. CRUICKSHAMK, William M. et al. *Educação de excepcionais*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1982.
3. CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
4. DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.
5. DURKHEIM, Emilie. *Educação e sociologia*. 8.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1972.
6. EYSENCK, H. J. *A desigualdade do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
7. LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
8. PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
9. PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.
10. PICKERING, Sir George. *O desafio à educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
11. STNISLAU, Krinski. *Novos rumos da deficiência mental*. São Paulo: Sarvier, 1978.
12. TEMAS de psiquiatria infantil. Rio de Janeiro: Koogan, 1977.
13. VAISSIERE, J. de la. *Psicologia pedagógica: a criança, o adolescente, o jovem*. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1953.
14. ZAZZO, Rene. *Los debiles mentales*. Barcelona: Fontela, 1973.

# MADALENA FREIRE

## O CONSTRUTIVISMO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Educadora pernambucana, autora de *A PAIXÃO DE CONHECER O MUNDO*. Esteve em Natal, em julho de 1992, quando concedeu entrevista a Maria Estela Costa Holanda Campelo e Márcia Maria Gurgel Ribeiro, ambas do Conselho Editorial da Revista *EDUCAÇÃO EM QUESTÃO*.

- EQ** - Quais as influências teórico-metodológicas mais significativas na sua prática pedagógica?
- MF** - As influências teórico-metodológicas mais significativas ... bom, para começar foi meu pai mesmo, Paulo Freire. Depois veio Piaget; a Psicanálise: Lacan, Freud e outros mais. Pichon-Rivière e muita coisa do grupo. Bleger com as questões dos grupos operativos, Vygotsky, Wallon. Na antropologia, Margaret Mead e na política, Gramsci.
- EQ** - Nós sabemos que você é considerada uma das pioneiras na introdução do construtivismo no Brasil. Nesse sentido, gostaríamos de saber quais as dificuldades com que você se deparou naquele momento e como as superou?

**MF** - Não sei se fui uma das pioneiras ... mas ... enfim ... o que posso dizer enquanto desafio foi, num primeiro movimento: viver o processo solitário; solitário no sentido da troca de experiência com o outro, do partilhar. Então, este foi marcado pelas dificuldades de um movimento solitário, da criação, da estruturação do trabalho. Um outro movimento foi o de começar a socializar essa prática da forma mais clara, simples, direta, envolvendo o sujeito afetivo, cognitivo e o social, que nela está implícito, sem o pedagógus, de modo que abrangesse, que pudesse ser entendido por um número maior de pessoas.

Um terceiro movimento que eu começo a enfrentar, agora, é socializar com as pessoas que a questão não é ser escravo ou seguidor de uma teoria, ou seja, ser construtivista, ser montessoriana, ser vygotskiana, piagetiana etc. A questão é você recriar esses teóricos. Como você constrói sua prática inspirada nessas teorias, porque se não a gente fica numa dimensão muito pequenininha, de escolinha ... E a realidade é muito maior que isto.

**EQ** - O que vamos colocar agora não se encontra no roteiro da entrevista; mas, o que você acabou de colocar passa muito pelo que se discute nos Cursos de Mestrado. O problema do ecletismo versus opção por um referencial teórico. O referencial teórico tem que ser coerente, tem que ter validade interna e externa. Quando começa a misturar as coisas, surge o temor com relação a essa questão. Afinal de contas, um autor considera um aspecto e não considera outro. Quer dizer, passa por aí a angústia do ecletismo. O que seria esse ecletismo? E na prática pedagógica, como é que isso se dá?

**MF** - Deixe eu pensar o que você está colocando, o que é que eu penso, o que me cutuca. Como é que você pode recriar os

autores sem fazer uma salada, é isto? Como é que você pode recriá-los com uma coerência científica, com um rigor científico, não é? Eu tenho a impressão que é o que eu não tenho feito. É procurar entender, situar e localizar histórica e socialmente a teoria desses autores. Quais foram os desafios históricos enfrentados por Piaget no seu tempo? E quais foram os de Vygotsky etc. etc. E quais são os desafios de hoje, nessa realidade? O que permanece, o fio e a viga mestra desses dois que eu possa construir uma coerência, que eu possa ter uma espinha dorsal teórica. No caso concretamente de Vygotsky e Piaget, eu tenho a impressão que Piaget não nega a questão de interação. Ele simplesmente não dava - porque era suíço, porque não era russo, porque não estava vivendo a revolução russa - a importância à interação e à linguagem como Vygotsky deu.

**EQ -** Uma outra questão é que nós notamos muita preocupação das pessoas com uma escola democrática, com uma proposta pedagógica democrática. Gostaríamos de saber de você, na sua experiência, o que você evidencia como fundamental para uma escola que tenciona articular uma proposta pedagógica democrática?

**MF -** A escola tem que ser reinventada criando-se espaços de escuta e de reflexão do professor sobre a sua prática e a teoria que a fundamenta, mesmo que ele não saiba disto. Para responder a essa questão, considero fundamental enumerar três fases: primeiro, uma preocupação pela construção e acompanhamento do grupo, do grupo da escola. Não basta amontoar pessoas. Não basta agrupá-las. Há todo um processo que tem de ser acompanhado, composto de movimentos, em que cabe uma ação educativa de intervenção e de encaminhamento por parte de um educador.

A primeira questão é esta. Portanto, precisa de um educador para acompanhar, para se responsabilizar pelo acompanhamento do grupo, pela sua construção. Deve-se considerar que professor e professor (do mesmo nível) não constroem conhecimento. Para construir conhecimento, é necessária a presença do educador que sabe mais, o que não significa saber tudo ou saber a verdade. Não basta juntar professor com professor e deixá-los abandonados. Deve haver coordenação, orientação. É importante que eles se juntem, mas o educador deve estar presente.

Além disso, é preciso lembrar que educador não troca com educando. O educador interage com o educando, para possibilitar a socialização do que cada educando sabe; para encaminhar e organizar a explosão do que não conhece, para ele poder ensinar. Ensinar, aqui, com esses ingredientes: da intervenção, do encaminhamento e da devolução. Segundo, o educador desta instituição, a nível individual ou a nível de subgrupo, ou seja, três no máximo, necessitam ser acompanhados na reflexão de sua prática, na troca do saber, desse refletir do que praticou, para poder alicerçar a fundamentação teórica sobre essa prática.

Terceiro, que a relação dessa escola com a comunidade seja aberta. Aberta para receber, para ouvir, para trocar, não no sentido espontaneísta daquela troca que deixa os pais reunidos, para que eles decidam o que deve ser feito na escola. Não é essa abertura da comunidade, mas que a escola esteja aberta para pensar juntamente com a comunidade: qual a escola adequada, qual a necessidade dessa comunidade, o que a escola pode oferecer como instrumentalização. Vejo, basicamente, a questão do grupo, a questão do acompanhamento do educador e a questão da comunidade. É claro que toda essa postura, todos esses

ingredientes da construção desse educador, confronta com as diferenças e divergências que compõem esses movimentos.

**EQ** - Que equívocos você tem constatado nas práticas pedagógicas ditas construtivistas?

**MF** - Olha, eu poderia me ater à questão que eu tenho trabalhado mais de perto atualmente: o acompanhamento do processo de formação do educador. Equívoco e incoerência, no sentido de que há uma preocupação de educadores que defendem uma prática, por exemplo, da alfabetização de crianças, com base ou inspiração construtivista; mas a nível da formação do educador, passa por cima deste, à medida que não acompanha, não lê qual é a hipótese da psicogênese na reflexão, na escrita do educador. Isto é, não resgata o processo de alfabetização deste educador. O processo de alfabetização no sentido de reaprender a ler, a escrever. Ou seja, o que é estudar nesta concepção? O que é escrever? Refiro-me àqueles três níveis de que eu falava anteriormente: do falante, do escritor e do autor. O processo de formação do educador vive três movimentos básicos, juntamente com os três movimentos do processo de aprendizagem (reprodução do modelo, rerepresentação e recriação do modelo).

Os três movimentos básicos a que me refiro são: primeiro, *do falante*, onde o sujeito é um sujeito falante, ou seja, ele diz: "tá tudo na minha cabeça; vou falando e vou lembrando". E onde, quando se acompanha trabalhos com as classes populares ou com professores de grandes redes (em São Paulo eu estou me deparando muito com isso), onde dentro do processo de formação, resgatam-se o pensamento e a reflexão deste sujeito, num primeiro nível, não é pela escrita, longe dele; é na fala. O desafio é tornar-se um sujeito

falante. Isso não é à-toa; isso é um baita desafio! Tornar-se um sujeito falante, no sentido de expor, ousar, se arriscar, romper com a anestesia autoritária da omissão, da comodidade, do silêncio, da passividade. A maior conquista do professor, nesse nível, é a descoberta de que sabe falar pensamento.

O segundo nível é o do *sujeito escritor*. Não é o escritor de escrever livros, não. É o escritor de poder comunicar-se escrevendo. Ou seja, perceber, descobrir, constatar que o escrever é um canal de comunicação. Nisso, nós estamos trabalhando a ferida do processo de alfabetização do adulto professor, onde - alienado do seu coração pedagógico - ele pensa e imagina que só pratica e não faz teoria e não tem teoria. Neste nível, ele começa a perceber que pode conquistar e comunicar por outro canal - a escrita.

Num terceiro nível, ele torna-se *autor*, onde, além de comunicar pensamento, articula, organiza o discurso do seu pensamento original, na constatação da teoria que tece a sua prática e vice-versa. Portanto, é aqui que ele conquista e é aqui o pique máximo do resgate desse processo de alfabetização. É aqui que ele conquista o verdadeiro sentido do que é escrever, do que é produzir linguagem escrita.

**EQ** - Temos muita preocupação com o sistema público de educação. Aqui mesmo, em Natal, existem algumas escolas que trabalham na perspectiva construtivista da alfabetização, com muita vontade de acertar. Que dificuldade você tem constatado na condução desse trabalho neste sistema de ensino?

**MF** - Eu tenho a impressão que a primeira coisa a considerar é a estrutura da escola. O primeiro grande entrave é que o

professor não tem um acompanhamento de um educador, ele é abandonado. Quando ele o tem, este é um acompanhamento impositivo. Não acompanha, dá ordens ao nível do planejamento etc. Não há um espaço de reflexão, ou seja, todo mundo fala em construtivismo, mas não se dá conta de que o construtivismo nessa estrutura escolar é incompatível. Se a gente não mudar a estrutura não vai ter construtivismo. Ou seja, se não mudar a estrutura para construir conhecimento, não tem construtivismo, vai ter é desvio e mal-entendidos. A primeira grande batalha para se recriar o construtivismo, inspirar-se no construtivismo, é começar a reinventar a estrutura da própria escola.

**EQ -** Achamos que seria bom falar um pouco mais sobre o que é esta reinvenção da estrutura. O que tememos é que se diga que nada se pode e que se caia no imobilismo ou se espere mudar a estrutura para começar a trabalhar.

**MF -** Para iniciar, podemos citar dois exemplos: em São Paulo e em Porto Alegre já está sendo feito, no sentido de que já está estruturado um acompanhamento por um coordenador de subgrupos ou de grupos, com um número significativo de pessoas, tendo como objeto de trabalho a reflexão sobre a prática do professor. Essa reflexão já está bem adiantada. E a prática já começou a ser mexida. O que não está sendo mexida, ainda, é a ação da supervisão. Está sendo cutucada agora em São Paulo, eu acho. Obviamente que não vai dar tempo porque o ano acaba agora; mas, pelo menos, já foi contaminada de alguma forma. Dentro dessa estrutura, com esse acompanhamento da coordenação, a sistematização do registro cotidiano desse educador já começou. Eu acho que o que é de urgência é que os professores criem, coloquem, exijam ou reivindiquem um educador que os acompanhe no processo de reflexão. Eu sei que o coordenador,

na maioria dos casos, não está formado para esse acompanhamento e que, muito pelo contrário, vai até atrapalhar. Mas, tem que começar a atrapalhar para poder mudar.

**EQ -** Quer dizer, a questão da reinvenção da estrutura passa por uma revisão do papel do pedagogo, do orientador e do supervisor na Escola?

**MF -** Lógico, a reestruturação da escola, esse repensar, implica na mudança de concepção do que é aprender, do que é ensinar e do que é ser um educador. O educador constrói conhecimento a partir do que o outro sabe. Cada um, no processo, percebe de um jeito, porque está partindo do seu saber. Na concepção autoritária, nós fomos educados para ditar que todos tivessem a mesma atuação e a mesma resposta. Mas o pensamento é livre. Cada um constrói o seu: não se controla pensamento. Ninguém tem controle do que o outro vai fazer dessa fala, desse entendimento. O que me basta é ser inspiradora para que o outro faça o que lhe der na telha. Não me interessa ser modelo e parâmetro para ser copiado; eu quero ser recriado. Ter a lucidez de saber quem pode seduzir e, quem não foi seduzido, respeitar e ... até logo! Eu penso o seguinte: o educador é um artista, no seguinte sentido: um bom bailarino, quando entra no palco, ele sabe, ele tem a consciência de que a platéia pode ter cinco, duas mil, cento e cinqüenta, três, duzentas pessoas; mas que aquele pode ser o último espetáculo seu e, por isso, ele *deve* fazer o *máximo* de beleza de sua arte para o convencimento da opção pelo belo de educar e de fazer educação.

**EQ -** Esse profissional necessitaria de uma formação acadêmica ao nível do curso de Pedagogia ou qualquer professor poderia ser um coordenador? Esta questão para nós procede,

uma vez que há um equívoco colocado. Para algumas agências empregadoras e formadoras, particularmente o Estado e a Universidade, o orientador e o supervisor não estão fazendo nada na escola; por isso, vamos acabar com as habilitações e deixar só o professor?

**MF** - Eu acho que isso não vai resolver nada. O grande embate é pensar essa atuação numa concepção democrática de Escola. O professor necessita de um coordenador que o acompanhe, assim como esse coordenador vai necessitar de um espaço com outro educador. É importante saber que o motor do processo de formação do educador é a sua *reflexão* que só é possível se ele registra sua prática, sua teoria. A reflexão, quando é executada no seu cotidiano, tem três movimentos: o primeiro movimento *reproduz* o pensamento do teórico, do modelo, onde o sujeito não se coloca. É um movimento de cópia reprodutiva; no segundo movimento, onde ele vai construindo e se apropriando da sua teoria, mas, ainda, muito colado ao modelo. Aqui ele vai *reapresentar* as idéias, os conceitos do autor, com suas próprias palavras e, somente no terceiro movimento, ele *recria* conceitos e se apropria da sua teoria.

**EQ** - Diante das precárias condições de trabalho encontradas atualmente nas escolas públicas, como motivar o professor para que as crianças vivam com ele a “paixão de conhecer o mundo”? Isso é possível com o professor da escola pública?

**MF** - Olha, chama, fogo, desejo, todo mundo tem. A desgraça é que em uns está quase apagando, em outros está num incêndio mal educado, em outros anestesiados. Mas todo mundo tem. Está ali, na sombra. Então, pergunta-se: como é que eu vou acordar aquele fulano? Como é que eu vou

acender as chamas? O desafio está na gente também, dentro da gente também, no sentido de que, quando nossa chama não está apropriada, temos pouca chama para os outros. Então, o primeiro desafio é: o educador educar o educando. É pensar, refletir, qual o nível de apropriação desse meu desejo pedagógico. Às vezes, eu gosto muito que fique claro quando estou falando da psicanálise ou da psicologia. Eu me inspiro nelas, mas o que eu estou falando é do desejo pedagógico. Como é que eu vou fazer para seduzir o outro. O desafio é me apropriar desse meu desejo, percebê-lo; porque se eu não tenho isto muito seguro, eu não vou conseguir enxergá-lo com clareza. Outro desafio é aonde que, ouvindo o outro e vendo o outro, poderemos interagir. Para apreender um desejo, fazer acordar alguém da anestesia, é preciso ter uma relação, interação. O desafio é - nesta interação, nesta observação, nesta relação - que aspectos eu vou priorizar para perseguir, ver a luz, a chama, o interesse ou a vontade? Porque tudo isto existe. O que é que eu consigo ler por trás do que eu vejo que é importante, que é significativo para integrar? Em São Paulo, nos grupos de formação, já vivenciamos muito esta questão nos debates. E, muitas vezes, em muitos grupos, era mais do que uma questão; era mais fantasmas dos educadores. Aquela argumentação de sempre: mas não dá ... porque não vai acordar ... porque imagina ... porque há acomodação ... porque há resistência ... Então, quando começamos a sistematizar os encontros de escuta em relação à prática, começamos a perceber as contradições. Que este país é muito autoritário.

Espaço de escuta, espaço de fala, espaço de troca são pouquíssimos. Então, a questão não é que o outro não tenha uma vontade de agir, mudar. A possibilidade de espaços para que o outro exponha suas idéias e propósitos não são

facilmente perceptíveis. Mas, é possível criá-los. É possível  
você começar a despertar a “paixão de conhecer o mundo”,  
desde que num trabalho sistematizado, com constância,  
com acompanhamento, com planejamento e avaliação.

# DE OLHOS ABERTOS

## REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO BRASIL/EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

Tereza Cristina N. Macêdo Silva \*

O livro *De olhos abertos* traz uma coletânea de textos sobre leitura do autor Ezequiel Theodoro da Silva produzidos para palestras e conferências realizadas em diversas cidades brasileiras entre 1986 e 1990.

Os textos foram agrupados em três eixos básicos de reflexão: o papel do estado, do professor e do bibliotecário no desenvolvimento da leitura. Estes são complementados pela reprodução das questões mais significativas levantadas durante os debates que se seguiam às conferências.

Para o autor, a formação de leitores é uma atitude sócio-política da máxima importância. Compete, ao mesmo tempo, ao governo, criando projetos e políticas educacionais duradouras, e aos professores e bibliotecários, mediando e incentivando o ensino e a divulgação de linguagem à sociedade, em geral, propiciando espaços e condições favoráveis à transformação de uma mentalidade que encara a leitura como uma prática secundária e desnecessária. Promover o

---

\* Aluna do Curso de Pedagogia. Pesquisadora do projeto "O Ensino da Literatura Infantil de 1º a 5º série do 1º grau nas Escolas da rede estadual do RN" UFRN/CNPq

acesso das pessoas ao mundo da leitura, segundo o autor, é possibilitar a formação de cidadãos aptos a pensar, questionar e, na medida do possível, melhorar a sociedade em que vivem.

Obra de grande interesse para todos aqueles que se preocupam com as questões da educação e buscam alternativas variáveis para melhorá-la, *De olhos abertos* é mais um recente trabalho do Professor Ezequiel Theodoro, sempre envolvido com a divulgação da leitura no Brasil, seja através dos livros que escreve, dos cursos que ministra ou ainda das entidades e dos eventos de que participa.

# AUTO-APRENDIZAGEM POÉTICA

Guido Heleno \*

A despeito de tudo  
continuo do mesmo jeito  
o chão abriu-se aos meus pés descalços  
caí na armadilha como Alice em seu precipício Mágico  
sabendo que todo final é a ponta de um novo início

A despeito de tudo  
tenho sobrevivido às tempestades  
mantido a dignidade das aparências  
enquanto a alma se esfarrapa em manchadas tiras  
este coração se tritura em sustos e frituras  
correndo à risca o destino dita  
ou o que indica as cartas do tarot

Aprender é uma questão de acreditar-se vivo  
ser barro ou cobre nos dedos artesanais dos minutos  
com toda a dignidade de um pintassilgo  
que mesmo preso no visgo canta seu código ao mundo  
desacreditando-se de gaiolas e viveiros

---

\* Escritor e Poeta goiano, hoje radicado em Brasília/DF.

É a vida, camarada  
bate o anjo suas leves mãos nos meus ombros cansados  
sopra-me palavras nos ouvidos  
atira-me estrelas nos olhos  
estar atento aos indícios  
às configurações dos farelos sobre a mesa  
sei das bulas e regulamentos  
conheço os perigos e corro os riscos  
peixe no anzol, mas dentro d'água ainda  
feliz por nadar tão rápido em direção contrária

Em tudo se aprende  
não há como se livrar das limalhas sendo um potente  
ímã  
juntam-se folhas e poemas, fungos e rascunhos  
uma frase de Ferlinghetti, a imitação de Renoir na  
parede  
esta rede de fios eternos  
onde me deito para morrer e renascer a cada noite de  
cada dia.

# CONTOS DA REALIDADE

Jorge Guerra Villalobos \*

Quando Pedro ouve atento as leituras que João lê para ele, emerge um mundo de sonhos, onde as paisagens selváticas e as áreas desérticas são cenários de jogos humanos; onde a dor e a miséria configuram formas de vida normais, engraçadas.

João é o pai de Pedro. Um homem que trabalha numa indústria têxtil durante sessenta horas semanais, somando as horas extras. Pedro pensa que seu pai gosta de fábrica e, às vezes, pergunta como está o patrão. A criança tem a impressão de que ambos, amigos, ficam conversando e, por essa razão, o pai demora a voltar para casa.

João tem consciência de que a situação não é essa, mas não explica a seu filho, pois ele não tem idade para entender.

Maria, mãe de Pedro, observa como seu filho graciosamente se delicia com as histórias que João lê para ele todas as noites. Ela recorda “Cangaceiros”, “O Quinze”, “Usina” e outros. Maria comenta com suas vizinhas que a criança conheceu a vida na floresta com Ferreira de Castro, autor de “A Selva”:

---

\* Professor da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação. Área de Metodologia e Técnicas de Pesquisa.

- Ele sabe quanto tempo demora um barco de Belém a Manaus; como é o trabalho do homem nas terras da seringa.

Pedro vive de seus heróis, que sofriam, assassinavam índios e animais selvagens. Esses heróis são livres para percorrer a selva, passear e desfrutar a vida. Pedro gostaria de ser um daqueles e sentir-se herói também.

O tempo transcorre trazendo novas experiências a Pedro.

Um dia...

- Que acontece, pai? Algo está errado? É por minha causa, por não ter feito as tarefas?

- As tarefas da escola são sua obrigação, e o controle que mamãe e eu fazemos a respeito é para que você aprenda a obedecer as ordens que os outros lhe dão. Obedecer é uma questão fundamental para quem precisa trabalhar a fim de sobreviver, para quem tem que vender sua força de trabalho como única alternativa para reproduzir-se. Do mesmo modo que o seringueiro em "A Selva".

- Mas, pai, você ainda não me disse qual é a sua preocupação.

- Filho, para sobreviver há que se trabalhar, é uma luta conseguir, ainda mais para mim, que não sou tão jovem.

- Mas você não tem esse problema. Gosta da fábrica, o patrão é seu amigo, como?

- As relações entre os homens sustentam-se por contratos. Por exemplo, o matrimônio é um deles. Existe um contrato também entre mim e o dono da indústria. Este possui os meios de produção, e eu vendo para ele minha força de trabalho, para poder manter-nos, pois não tenho mais nada para sobreviver. Terminando o prazo desse...

- Huuummm!

- Cumprido o prazo de tal contrato, pode ou não haver renovação.

- Compreendo pai, para você não existiu renovação, pois não é mais forte. Então, o que eu pensava da fábrica não é verdade? A realidade é outra?

- A realidade não é outra, a realidade é um processo do qual você estava compreendendo uma parte. A imaginação e os valores que a escola lhe proporciona ajudam a perceber somente uma parte dos acontecimentos. A outra, que lhe permite compreender o todo, você só chega a conhecer quando passa a fazer parte do mercado de trabalho e, para isso, há necessidade de pensar o que você significa dentro de todo esse processo.

- Nossa alternativa é sair daqui, assim como aconteceu por ocasião da seca do Nordeste; lembra-se de “O Quinze”?

- Sim, como esquecê-lo?

- Então, pai, nós estamos obrigados a ir em busca de novas possibilidades. Nós devemos sair também!

Quando João, Maria e Pedro preparavam as coisas para a viagem, Pedro e João...

- A história de nosso mundo aparece narrada nos livros que eu li para você, faz tempo. As formas de convivência de nossa classe, os pobres com os ricos, como você diz, não são distintas das apresentadas naquelas obras. A História, em consequência, é revivida na literatura. Na “Usina”, podiam-se ver algumas formas de concorrência próprias deste sistema em que vivemos, um sistema onde a força do dinheiro mobiliza todo um processo. Os interesses de classes em conflito mostram os usineiros expandindo o seu domínio na região. Aqui, todos os métodos são válidos para a conquista do poder.

João continua falando para Pedro, enquanto Maria observa a cena com ternura, na esperança de que Pedro pudesse compreender, pois ela só sentiu contos e heróis na sua vida, e o que João falava causava-lhe grande confusão na cabeça.

- Filho, a classe dominante passa a influenciar o Estado, e este exerce sobre nós o direcionamento de nossas vidas. Observe como nós, os dominados, somos vistos e tratados como os seringueiros, ou os escravos. Somos a mão-de-obra que tem que ser barata, para a usina, para o usineiro. Deste modo, ele obterá mais dinheiro e aumentará o seu poder.

- Filho, João narra algo que, para mim, é difícil de entender - diz a mãe - mas garanto a você que as histórias de heróis são belas quando acreditamos serem contos, porém cruéis, quando percebemos que são reais.

- Viver pelo mundo com sonhos de heróis - intervém o pai - é viver num conto de fadas. A terra nova que nos espera poderá ser cheia de aventuras, que necessitaremos compreender. Será muito bom para nós três sairmos deste lugar, tentar uma nova vida e, quiçá, realizar os sonhos de vocês dois.

Depois das palavras de João, os três começaram a avançar para saírem do espaço que lhes consumiu todas as forças e esperanças.

- Olhem para todo esse verde, diz o filho. Ali há uma fábrica, está saindo fumaça daquela chaminé de tijolos. Os trabalhadores, só pelo fato de estarem trabalhando, certamente se sentem felizes. Podemos ficar? Gostaria de conhecer tudo. Isso até se parece com...

- A usina do Senhor Juca, lembra-se disso?

- Pai, não sabia que aquilo era cana-de-açúcar e essa, uma usina.

- Depois podemos voltar, vamos ter tempo.
- Sim pai. Com certeza, podemos voltar depois.

Que pensava aquele jovem para concordar assim tão facilmente com seu pai? Sentir-se-ia como aquelas crianças castigadas por chuparem cana da usina? Estaria pensando que o mundo dos contos com que sonhava não existe?

A viagem durou uns dias. Durante o trajeto, Pedro perguntou a João e Maria muitas coisas de forma tímida, quiçá para não sentir-se desiludido ou contrariado. Haviam chegado e...

- Onde está nossa casa? pergunta Maria.
- Teremos que construí-la? indaga Pedro.
- Roçaremos um pedaço de terra para plantar e, com as árvores derrubadas, edificaremos nosso Rancho - responde o pai.

- Será como estar num seringal! exclama Pedro.

O trabalho foi duro e prolongou-se por vários dias até que tudo ficou pronto. Durante algumas semanas, João e Pedro ausentavam-se, caminhavam vários quilômetros para trabalhar no corte de cana, e, assim, poderem comprar os alimentos de que precisavam. Nesse ir e vir, cortar-e-cortar, Pedro percebeu que a vida daqueles cortadores de cana, que tinha visto desde o trem, não era fantástica, e que o processo de antagonismo das classes sociais a que se referira seu pai voltava a repetir-se. Ele não gostava de ficar por longos períodos naqueles lugares. Preferia voltar prontamente à sua terra, à sua casa, onde ninguém interferia na sua vida.

Pedro tinha aprendido que o trabalho era imprescindível para poder sobreviver. Aprendeu a observar, em todo o processo, quem era ele, o que significava. À medida que ia entendendo a sociedade, mais a rejeitava.

João continuou explicando como funcionava todo o sistema, onde os antagonismos faziam parte da sua dinâmica.

O único lugar onde os heróis de Pedro ainda se sentiam seguros era a sua terra... sua terra?

- Quando o sistema se expande, filho, ele não conhece limites. Observa como a história do Senhor Juca reflete isso.

- Na verdade, papai, sempre tento fugir, esconder-me das situações, dos fatos. Vejo como os homens percorrem longas distâncias para irem ao trabalho na usina. Como a cana, na verdade, é um produto que dá mais dinheiro para o dono da terra do que o feijão, ele planta mais cana e paga uma miséria aos trabalhadores; com isso, o ganho é grande.

- Certo, filho; e você e eu cooperamos nisso, e não somos os heróis que pensava que seríamos quando estivéssemos aqui.

- Papai, as relações entre as pessoas são complicadas, mas nunca imaginei que pudessem nos acontecer todas essas coisas narradas por aqueles contos.

- Lembra as palavras de sua mãe a respeito de contos e realidade?

- As obras que eu li não são contos; são realidades.

- Acontece que as pessoas que escreveram aquilo viveram essa realidade. Os leitores, em geral, vivem os personagens e não os processos, e pensam que tudo é produto da fértil imaginação do autor. A falta de chuva que tivemos agora lembra-nos "O Quinze", onde a seca havia prejudicado os animais e o cultivo. Quando saímos da cidade, você não pensou naquele conto?

- Certo pai.

- Agora, veja: a situação física descrita é diferente da realidade? A fumaça da chaminé da usina que já imaginou

na obra de Rego, por acaso, não é exata? Quero que compreenda que o homem possui imaginação fértil, mas tudo tem uma dose de realidade. Somente se tem que aprender a discernir o que é aparente do que é real, e isso é produto da experiência e de leituras de outros livros que a gente chama de sérios.

- Papai, então tudo o que o homem imagina e tem escrito está acontecendo, acontecerá ou aconteceu?

- Maria, lembra que foi em 68 que o homem colocou o pé na Lua?

- Certo! Lembro, Pedro, que nesse tempo eu lia Júlio Verne, e ele escreveu um livro sobre fantasias de viagens à Lua. Esse Senhor é bem antigo, e ele não podia ver coisas como aquelas, pois eram do século passado. Acontece que ele acertou quase tudo.

- Filho, compreende que o escrito não é alheio à nossa realidade? Voltar a viver as experiências daqueles livros, permite-nos compreender e relacionar todos aqueles fatos e processos como pertencentes a uma etapa da História. Também é possível que somente nós, como leitores, possamos compreender o que sucede nos textos, pois os personagens dos livros são instrumentos do autor para vivenciar a História de forma novelesca.

Quando Pedro terminou de ouvir seus pais, pensou que havia coisas que não iriam acontecer.

- Ei! Os de dentro! Saiam, que esta terra pertence ao Senhor todo poderoso...! - gritou uma voz estranha, provavelmente a de um capanga.

Não foi possível fugir aos contos. Pedro, ao escutar aquelas palavras, sentiu que não podia escapar a um sistema que dominava o espaço. Compreendeu ainda mais não ser possível manter a fantasia, que tentou construir sobre sua terra. Tudo acontecia como nos contos, com uma única

diferença de que, neles, os personagens são fictícios, mas lá está a realidade...

“Os personagens... são instrumentos do autor para vivenciar a História de forma novelesca.”

# ENSINO FUNDAMENTAL ESTUDO DOS SEUS MECANISMOS SELETIVOS E DISCRIMINATÓRIOS

Maria Saloni de Ferreira\* (Coordenação)  
Jomária Mata de Lima Alloufa\*  
Maria da Conceição I. B. Sgadari Passeggi\*  
Djanira Brasilino de Souza\*  
Marly Amarilha de Oliveira\*  
Adélia Alice de Medeiros\*\*  
Otávio Augusto de Araújo Tavares\*\*  
Luís Álvaro Sgadari Passeggi\*  
Marcos Antonio de Carvalho Lopes\*  
Maria Estela Costa Holanda Campelo\*\*

## APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

O projeto “ENSINO FUNDAMENTAL - estudo dos seus mecanismos seletivos e discriminatórios” é constituído por um conjunto de ações que visam ampliar e consolidar o Grupo de Estudo sobre Educação Fundamental da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Os resultados de pesquisas isoladas de alguns pesquisadores dos Departamentos de Educação e Letras levaram os pesquisadores a somar esforços no sentido de desenvolver atividades conjuntas de pesquisa, qualificação de recursos humanos e produção científica.

---

\* Professor Doutor

\*\* Professor Mestre

Como resultado dessa prática acadêmica e, após dois anos de estudos e debates, elaborou-se o projeto “Educação e Linguagem: Proposições alternativas no processo educativo”, que se desenvolve em caráter de cooperação internacional CAPES/COFECUB, intercambiando metodologias e resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros e franceses da área em apreço.

Para dar prosseguimento à linha de pesquisa aberta pelo projeto “Educação e Linguagem”, o grupo pretende desenvolver um projeto de pesquisa integrada, em que se propõe a análise dos mecanismos discriminatórios e seletivos da escolaridade ao nível de 1º grau numa abordagem pluridisciplinar. Esse projeto prevê o aprofundamento de referencial teórico-metodológico nas áreas das ciências de educação e lingüística que fundamentavam as pesquisas relativas à prática pedagógica no ensino fundamental.

Em uma segunda etapa, o projeto prevê a elaboração e testagem de propostas de ensino para as séries iniciais do sistema educacional, a produção de material didático-pedagógico e publicações especializadas.

A realização dessas atividades se efetivará através dos objetivos específicos dos projetos abaixo discriminados:

- Uma Escola para a Escola.
- Que Escola é essa? Análise das propostas pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar.
- A influência da atividade lúdica no processo de aprendizagem da criança.
- Processo de alfabetização: novos caminhos?
- Do desenho infantil ao grafismo: gênese da aprendizagem da escrita.

- Sistemas diferenciados de conotações do implícito social no cotidiano escolar da díade professor x aluno.
- As enunciações diretivas em sala de aula: um estudo pragmático da interação professor x aluno no ensino fundamental.
- O papel do léxico na pragmática lingüística.
- Contribuição ao estudo da significação das expressões nominais.
- O par adjacente pergunta-resposta nos intercâmbios de sala de aula.
- Estudo semiótico dos livros didáticos de português.
- O ensino da literatura infantil da 1ª à 5ª série do 1º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte.
- Estudo da relação professor-aluno no ensino fundamental: papel institucional e representação.

## INTRODUÇÃO

Entre os numerosos problemas que afetam a sociedade brasileira, a educação é sem dúvida um dos mais cruciais.

Com efeito, o sistema educacional brasileiro se caracteriza como sendo extremamente seletivo e discriminatório, como também, pela decadência do ensino, particularmente, o ensino público.

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, ao nível de Brasil (1989), demonstra que a escola pública se encontra num nível de decadência maior do que se possa imaginar. Grande parte dos alunos que chega à 7ª série do 1º grau é semi-analfabeta e possui pequena ou nenhuma

noção dos conceitos elementares da matemática e das ciências em geral. À medida em que aumenta a escolaridade, decresce o rendimento do aluno, uma vez que o resultado passa a depender mais da aprendizagem escolar do que dos conhecimentos do senso comum. Os alunos da 7ª série, além de não dominarem a parte de ortografia (grafar, acentuar, usar corretamente a pontuação), não apresentam logicidade no discurso.

No que diz respeito ao Rio Grande do Norte, a baixa qualidade do ensino pode ser demonstrada pelo nível de qualificação dos professores. De uma forma geral, o grosso do corpo docente do Estado é composto de professores insuficientemente qualificados. Daqueles que pertencem ao setor público, 36% têm apenas o 1º grau, 44% o 2º grau e 20% curso superior. Dos professores que têm o 1º grau, 31% não concluíram este nível de ensino, o que significa que eles têm apenas o antigo curso primário. Dos professores com 2º grau, 23% o concluíram e entre estes, 19% têm formação pedagógica.

No que se refere aos professores de nível superior, 11% concluíram aquele nível de ensino.

O problema da qualificação é mais grave ao nível do ensino de 1º grau do setor público. Dos professores que atuam neste nível de ensino, 19% têm diploma do magistério do 2º grau, enquanto que 31% concluíram apenas o curso primário.

Quanto ao caráter discriminatório e seletivo, este é mais acentuado ao nível do curso fundamental, caracterizado pelo fracasso escolar extensivo, precoce e cumulativo. Segundo os dados oficiais, em 1980, do total de crianças pertencentes à faixa etária de 07 a 14 anos, 48,11% não sabiam ler nem escrever. O déficit de escolaridade em

relação a essa população, em 1986, era de 51% na zona rural e 49% na zona urbana.

Esse déficit é maior em relação à população de baixa renda. Na faixa de renda familiar de até um salário mínimo, sobe para 84,4%.<sup>1</sup>

Em termos de Região Nordeste o déficit é de 57,3% para as crianças de 07 a 14 anos e de 42,7% para as de 11 a 14 anos. Na quase totalidade dos municípios da Região (98,8%), a percentagem de pessoas de 15 anos ou mais que haviam completado o 1º grau não superava 10%.<sup>2</sup>

No Rio Grande do Norte, em 1980 o déficit em relação à população de 7 a 14 anos era de 23,13%. Em 1985 sobe para 23,55%.

Em relação ao 2º grau, o déficit em 1983 era de 90,34%. Um estudo realizado pelo DEPED/UFRN constatou que 77,5% da população de 15 a 18 anos que se encontra no Sistema de Ensino está inscrita no 1º grau.

O fato de ter privilégio de acesso à escola não lhe assegura nem o sucesso, nem a permanência.

Na Região Nordeste, para cada 100 alunos inscritos no 1º grau, apenas 17 chegam à 4ª série desse grau de ensino, e apenas 06 o concluem.

No Rio Grande do Norte, a proporção é de 19 para a 4ª série e 07 para o término do 1º grau.

As crianças iniciam a 1ª série do 1º grau com 07 anos. No entanto, fracassam nas séries iniciais. Assim é que, em 1982, 25,11% das crianças inscritas nesse nível de ensino se encontravam fora da faixa etária prevista pela lei. O crescimento da matrícula, em termos de faixa etária, é maior

---

<sup>1</sup> IBGE, UNICEF. *Educação básica; perspectiva para a década de 90*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990, p. 21.

<sup>2</sup> CAISING, Elizeu Francisco et al. *Desigualdades sociais no nordeste*. Brasília: IPEA, 1985. (Série instrumentos para a ação, 2), p. 37.

para aqueles que se encontram fora de faixa etária de escolaridade obrigatória.

Os dados estatísticos demonstram muito claramente que o sistema escolar brasileiro se caracteriza por um alto grau de seletividade. Todos os dados oficiais evidenciam que a seletividade não é somente extensiva, mas, acima de tudo, é precoce. Começa pela exclusão de camadas consideráveis da população do acesso à escola e se intensifica via expulsão daqueles que a ela têm acesso.

Os dados estatísticos nos falam de população, algo abstrato que não nos permite compreender o problema em toda a sua complexidade.

Dois aspectos da questão deixam de ser revelados se nos determos apenas nas constatações estatísticas.

Por um lado, a identificação das vítimas dessa discriminação abusiva, por outro, quais são os fatores responsáveis por esse processo.

Diante dessa situação, as pesquisas do Departamento de Educação visam essencialmente responder a duas questões:

a. Qual o papel do sistema escolar na sociedade brasileira?

b. Quais os mecanismos por ele utilizados?

O resultado principal de algumas das investigações é que se a seletividade escolar é massiva e precoce, ela não atinge indistintamente todas as crianças. O alvo dessa discriminação são as crianças oriundas das camadas proletárias. A maioria delas não chega à 2ª série da escola elementar.

No entanto, a complexidade do problema não permite nos deter exclusivamente às grandes distinções sociais. Outros fatores devem ser incluídos no estudo dos mecanismos seletivos.

Os fatos evidenciam a preponderância dos fatores sócio-econômicos e culturais no desenrolar da escolaridade das crianças.

Todavia, para se ter uma compreensão mais abrangente acerca da seletividade do ensino, seu estudo deverá incluir outras dimensões.

O problema que se impõe, efetivamente, é de saber em que medida fatores psicológicos lingüísticos, e especificamente fatores pedagógicos, interferem no processo de escolaridade das crianças, particularmente aquelas que frequentam a rede de ensino público.

## OBJETIVOS

O projeto objetiva estudar os mecanismos seletivos do sistema de ensino, especificamente o ensino de 1º grau, numa abordagem pluridisciplinar.

A opção por uma análise da seletividade do ensino tendo como fundamento a pluridisciplinaridade se dá em função das vantagens dessa abordagem, para se obter o conhecimento de uma dada realidade.

Para Snyders,

*“a pluralidade dos pontos de vista, o choque das idéias podem permitir atingir a noção de hipótese a ser verificada, se possível a ser confirmada”.*

Isto significa que o debate de idéias no âmbito da produção do conhecimento o torna mais próximo da verdadeira explicação de um dado fenômeno. Quanto mais um fenômeno for analisado em suas múltiplas determinações,

mais próximo estará a identificação das causas de sua manifestação.

Como afirma Kopnin (1980, p.8):

*"Não há ciências conjuntas, há, sim, um estudo conjunto, por métodos e recursos de distintas ciências de certo objeto complexo e importante, cujo resultado nos permite compreendê-lo em todas as múltiplas relações e interconexões."*

Se essa tem sido, até hoje, a forma de se apreender mais cientificamente os fenômenos, no caso particular desse estudo, o problema que se coloca é de ampliação do conhecimento dos fatores que determinam o caráter seletivo e discriminatório do sistema de ensino considerando suas múltiplas facetas e mediações.

Neste sentido, tratar-se-á especificamente de:

- Efetivar uma análise de caráter pluridisciplinar dos mecanismos psicológicos, sócio-econômicos, culturais, lingüísticos e pedagógicos, determinantes do fracasso escolar dos alunos que freqüentam a escola pública de 1º grau.
- Propor alternativas no sentido de contribuir para a redução do fracasso escolar desses alunos.

Esses objetivos estão especificados em pesquisas cujos objetos de análise incluem:

- a. Estudo de teorias e métodos didático-pedagógicos visando a compreensão dos problemas, e, ainda, soluções alternativas para as questões que afetam a educação básica, particularmente aquela destinada às camadas proletárias;
- b. Análise da interação professor-aluno no contexto escolar a partir de estudos referentes à abordagem antropológica do cotidiano escolar, análise semântica de discursos didáticos, da interação verbal professor-aluno no sentido de

propor alternativas para melhorar o desempenho lingüístico dos alunos que freqüentam a escola elementar;

c. Estudo de aspectos que se relacionam às características literárias, instrucionais, educativas e lúdicas da literatura infantil;

d. Estudo de modelos e métodos de abordagem das representações sociais, suas implicações teórico-metodológicas e suas contribuições à análise dos fenômenos educativos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### DIRECIONAMENTO GERAL DA PESQUISA

O projeto se fundamenta no princípio da pluridisciplinaridade. Isto se dá em virtude do próprio processo de evolução do conhecimento. Uma das características do desenvolvimento científico é a complexidade com que os problemas de pesquisa se colocam para a investigação. O pluralismo, particularmente na construção do conhecimento, começa a ser um recurso para o qual vêm se voltando pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, no sentido de compreender problemas complexos.

Esta concepção de pluralismo pode, entretanto, ser tomada em sentidos variados, porém distintos. Um mesmo fenômeno pode ser estudado em seus diferentes aspectos pelas ciências particulares. Assim, poderão ser analisados a sua composição e estrutura, suas propriedades, importân-

cia, utilidade e outros. A partir dessa peculiaridade dos fenômenos, poder-se-ia pensar na construção de uma teoria do pluralismo em sua origem. E outra, em que o pluralismo significa: considerar os fenômenos em suas múltiplas facetas e mediações.

No primeiro caso, trata-se da justaposição de um conjunto de conhecimentos sobre determinado fenômeno.

Como afirma Kopnin (1980, p.8):

*“A ciência não é um simples conjunto de todos os conhecimentos desse ou daquele objeto, mas um sistema determinado desses conhecimentos, em cuja base surge o método do movimento do conhecimento humano.”*

É possível, portanto, analisar um objeto de estudo sob vários ângulos, com metodologias diferentes, demonstrando a viabilidade de uma variedade de respostas e de caminhos diferentes a serem tomados. Considere-se que, seguir certos caminhos e não outros, implica em diferenças significativas, particularmente quando se trata de fenômenos sociais.

Dessa forma, a segunda concepção de pluralismo significa considerar os fenômenos em suas múltiplas e variadas relações e interconexões. Para tanto, é indispensável considerar os fatos particulares na totalidade na qual eles se inserem sem perder de vista as suas especificidades. Isto exige o exame dos vários momentos da relação que existe entre representação científica e movimento histórico real, privilegiando-se a apreensão das relações entre os fenômenos sobre a simples apreensão dos fenômenos em si mesmos.

Em decorrência dessa abordagem, impõe-se que a escolaridade, enquanto fenômeno particular, seja considerada em suas múltiplas e variadas relações numa perspec-

tiva de pluralidade, mantendo-se a unidade. Esta opção exige um esforço no sentido de ultrapassar os limites da fundamentação pedagógica em si mesmo, buscando nos fundamentos das várias áreas do conhecimento - psicologia, sociologia, economia, história, lingüística e outras - referências que possibilitem uma explicação mais abrangente e profunda do fenômeno.

Nesse sentido, a problemática que se coloca é a de saber se é possível identificar, a partir da análise da prática pedagógica, fenômenos que no interior da instituição escolar tornam o ensino tão segregativo para determinadas camadas sociais. E, ainda, propor alternativas pedagógicas capazes de minimizar essa segregação manifesta no fracasso escolar dos alunos oriundos dessas camadas sociais.

## UNIVERSO DA PESQUISA

| ESCOLAS PÚBLICAS POR GRAU/SÉRIE<br>E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA |             |          |           |
|---|-------------|----------|-----------|
| GRAU / SÉRIE  | DEPENDÊNCIA |          |           |
|   | TOTAL       | ESTADUAL | MUNICIPAL |
| 1º e 2º graus   | 17          | 17       | -         |
| 1º grau completo  | 42          | 32       | 10        |
| 5ª à 8ª série   | 14          | 14       | -         |
| 1ª à 6ª série   | 1           | 1        | -         |
| 1ª à 5ª série   | 2           | 2        | -         |
| 1ª à 4ª série   | 53          | 29       | 24        |
| TOTAL   | 129         | 95       | 34        |

A amostra se constitui de 10% das unidades escolares sorteadas aleatoriamente entre cada um dos grupos nos quais se encontram distribuídas as escolas, segundo classificação da Secretaria Estadual de Educação, perfazendo um total de 12 (doze) escolas. Acrescentou-se ainda a essa amostra escolas que compõem a amostra específica de projetos que integram este estudo. A amostra se compõe, portanto, de 26 escolas.

## COLETA DE DADOS

Os dados a serem coletados no curso deste trabalho abrangem as categorias específicas de cada um dos objetivos particulares de estudo dos projetos que o compõem.

Esses dados serão coletados junto às fontes primárias e secundárias.

A coleta de informações secundárias abrange a documentação existente nas escolas selecionadas para estudo e outras instituições vinculadas ao ensino de 1º grau. Inclui informações relativas a resultados de aprendizagem dos alunos, propostas pedagógicas elaboradas pelas escolas, livros didáticos e outros materiais.

Os dados primários serão coletados através de entrevistas, observações e reuniões.

## ANÁLISE DOS DADOS

As informações serão submetidas a duas formas de análise. Alguns dados serão analisados segundo a sua natureza, submetidos a uma análise interpretativa a partir de cálculos de percentagem freqüencial. A análise de outros dados se fará de forma qualitativa a partir das categorias

elaboradas segundo o referencial teórico que fundamenta cada uma das pesquisas particulares.

Esses resultados serão discutidos conjuntamente, de forma a integrar conhecimentos e formas de trabalho de diferentes fontes, na tentativa de compreender o processo de escolaridade em toda sua complexidade. Trata-se, portanto, de buscar parâmetros de coerência interna que não seja obtida por simplificação das situações complexas que o objeto de estudo gera. Ao contrário, tentar-se-á apreender as múltiplas relações de sua determinação, não só para explicar fenômenos inerentes ao processo de escolarização, mas, ainda, propor alternativas viáveis de solução para alguns problemas referentes à prática pedagógica.

## BIBLIOGRAFIA

1. CAISING, Elizeu Francisco et al. *Desigualdades sociais no nordeste*. Brasília: IPEA, 1985 (Série instrumentos para a ação, 2), p. 37.
2. FERNANDES, Florestan (Org.). *K. Marx, F. Engels: história*. Tradução de Florestan Fernandes et al. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984. (Grandes cientistas sociais, 36).
3. KOPNIN, P.V. *Fundamentos e lógicas de ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
4. \_\_\_\_\_. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
5. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
6. \_\_\_\_\_. *A alegria na escola*. São Paulo: Ed. Manole, 1988.

# OFICINA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DA UFRN UMA ESTRATÉGIA DE DINAMIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAL

José de Castro\*  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade\*\*

## HISTÓRICO

No dia 04 de janeiro de 1985, numa reunião plenária do Departamento de Educação, foi criada oficialmente a OFICINA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (OTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Pretendia-se que a OTE prestasse um serviço de apoio técnico-didático e pedagógico aos professores do Departamento de Educação da UFRN, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Esse serviço seria prestado através do registro de palestras, seminários, conferências, encontros e outras atividades desenvolvidas. Além disso, vídeos

---

\* Mestre em Tecnologia Educacional. Professor do Departamento de Educação da UFRN. Coordenador da OFICINA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL.

\*\* Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da UFRN. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação.

específicos sobre determinados conteúdos seriam produzidos e pesquisas seriam documentadas. A Oficina serviria também de suporte às disciplinas específicas de Tecnologia Educacional constantes do currículo de graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação da UFRN.

Inicialmente, uma câmera VHS foi comprada e alguns trabalhos de registro foram desenvolvidos. A OTE ainda não tinha instalações próprias e funcionava numa sala destinada à revista "Educação em Questão", do mesmo Departamento. Aos poucos a demanda pelos serviços da Oficina foi aumentando. Um aparelho de videocassete e um televisor foram adquiridos, a fim de se poder exibir o material gravado. Começou-se a investir, então, nas instalações físicas da OTE, num espaço que lhe foi reservado no Centro de Convivência, dentro do Campus da UFRN. Em paralelo, novos investimentos em equipamentos também se fizeram necessários, uma vez que a Oficina começava a extrapolar os limites do próprio Departamento de Educação.

Em outubro de 1990, a OTE pôde se deslocar para o espaço físico próprio. Nessa época, ela já havia produzido alguns documentários com alunos da pós-graduação em Educação, já havia feito vários registros de palestras e conferências, além de ter coordenado seminários de Tecnologia Educacional e oferecido disciplinas na graduação e na pós-graduação. A partir desse momento, a Oficina sentia a necessidade de recrutar e treinar novos funcionários para o seu quadro.

Nessa época foi adquirida uma Ilha de Edição, com monitores de boa qualidade e gerador de caracteres, o que possibilitava à Oficina editar o seu próprio material. Foram adquiridos mais aparelhos de videocassete e também uma nova câmera. Assim, estava a OTE, no início de 1991, capacitada a produzir material videográfico em toda sua

extensão, desde a concepção do roteiro, gravação, minutagem, edição, cópia e exibição do material em auditório próprio.

Nesse ano de 1991, a Oficina já havia extrapolado, além dos limites do Departamento de Educação, as próprias fronteiras do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, e já atendia a outros Centros Acadêmicos e a outros Departamentos da UFRN. E, mais que isso, extrapolava o próprio âmbito da Universidade, iniciando o atendimento a outras instituições.

A fim de otimizar o trabalho de produção da OTE, no início de 1993, todos os Centros Acadêmicos da UFRN, juntamente com algumas Pró-Reitorias, cotizaram-se para adquirir mais uma câmera VHS/Super-VHS, além de equipamentos que possibilitassem a gravação de trilhas sonoras.

Hoje a Oficina de Tecnologia Educacional já é um espaço quase que inteiramente consolidado, com amplo acervo videográfico de produção própria e com outros materiais de outras instituições, disponíveis para empréstimo através de sua videoteca que atende não só aos professores e alunos, mas também à própria comunidade potiguar.

## OBJETIVOS DA OFICINA

Em março de 1993, a OTE realizou o seu I Seminário de Avaliação Interna. Nessa ocasião, vários assuntos pertinentes à Oficina foram discutidos. Ficou a sugestão de que os objetivos da OTE assim ficariam definidos:

## Objetivo Geral

Contribuir para a formação de uma memória acadêmico-científico-cultural e artística e para a construção de uma cultura tecnológica, prioritariamente na Universidade, onde se busque resgatar a cidadania num enfoque crítico, através da exploração da multitecnologia educacional, visando atividades de pesquisa, planejamento, produção, realização, exibição e avaliação de materiais educacionais, bem como promover capacitação de recursos humanos e assessoria na área.

## Objetivos Específicos

- Produzir experimentalmente materiais educativos para uso em sala de aula;
- Produzir áudios e vídeos experimentais em seus diversos gêneros;
- Registrar cursos, pesquisas, palestras, conferências, seminários, manifestações artístico-culturais e outros;
- Desenvolver sistemas de análise crítica e de avaliação de materiais educativo-culturais;
- Formar audioteca, videoteca e outras coleções de materiais educativo-culturais para empréstimo;
- Promover o intercâmbio de material educativo-cultural e de experiências com outras instituições;
- Promover e/ou participar de eventos e cursos na área;
- Assessorar instituições na área da tecnologia educacional;
- Promover, apoiar e/ou participar de pesquisas na área;
- Ceder espaço físico para exibição, análise e discussão de materiais educativos.

## RECURSOS HUMANOS

Para desenvolver as várias atividades necessárias à consecução de seus objetivos, a OTE conta com um quadro de professores do Departamento de Educação, alguns funcionários e bolsistas.

Contudo, a participação docente e discente precisa ser melhor implementada. O próprio quadro de funcionários da Oficina ainda é pequeno e inadequado para o desenvolvimento de suas várias frentes de atuação.

Assim, a partir do I Seminário de Avaliação Interna da OTE, realizado em março de 1993, surgiu a proposta de um novo organograma para a Oficina, onde constam um Conselho Deliberativo, uma Consultoria e um Setor de Assessoria e Planejamento, além de cinco setores específicos (Meios, Produção, Realização, Programação Visual e Administração) para melhor estruturar as atividades da OTE.

Chegou-se à conclusão de que seria interessante que a Universidade promovesse um concurso para provimento de funções tais como as de Roteirista, Diretor de Produção, Sonoplasta, Operador de Câmera e Editor de Videotape, o que foi solicitado ao Departamento de Pessoal da UFRN.

## INSTALAÇÕES FÍSICAS

A OTE encontra-se instalada no Centro de Convivência Djalma Marinho, no Campus Universitário, numa área de 117m<sup>2</sup>. A sua localização geográfica facilita o acesso dos vários segmentos da comunidade universitária aos serviços que ela oferece.

Em suas instalações destacam-se:

- Secretaria

- Videoteca
- Sala de Reuniões
- Ilha de Cópia e de Minutagem
- Ilha de Edição
- Estúdio de Áudio
- Auditório (equipado com vídeo e televisor)

Vale salientar que hoje a OTE abriga em suas instalações a revista semestral EDUCAÇÃO EM QUESTÃO do Departamento de Educação e lhe dá suporte administrativo.

## EQUIPAMENTOS

A opção da OTE para a sua produção foi pelos formatos VHS e Super-VHS. Essa opção justifica-se pelo baixo custo do equipamento VHS, o que facilita a sua penetração e seu uso pelas mais diferentes camadas da população. O VHS é uma tecnologia de fácil apropriação a um nível mais democrático. Assim, em 1993 conta a OTE com uma câmera VHS e duas câmeras VHS/Super-VHS, além de uma ilha de edição VHS/Super-VHS e de equipamentos para gravação de trilhas sonoras. Possui, ainda, videocassetes para cópia e exibição de material videográfico. A OTE ressenete-se hoje da ausência de uma política que lhe assegure uma manutenção preventiva eficiente, além de uma atualização de seus equipamentos para fazer frente ao contínuo desenvolvimento do campo tecnológico.

## PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

A Oficina de Tecnologia Educacional é um setor de prestação de serviços à comunidade. Em seu elenco de serviços constam:

- Produção de materiais educativos (textos, cartazes, álbuns seriados, transparências, áudios, vídeos etc.);
- Registro de cursos, palestras, pesquisas, conferências, encontros etc.;
- Empréstimo de materiais e equipamentos (fitas de áudio, fitas de vídeo, projetor de “slides” etc.);
- Intercâmbio de material educativo;
- Cessão do auditório para exibição, análise e discussão de materiais educativos;
- Realização de cursos e eventos;
- Cópia e edição de material;
- Campo de estágio e treinamento de professores, alunos e recursos humanos;
- Assessoramento na área de tecnologia educacional.

A Oficina procura atender prioritariamente à Universidade, podendo estender seus préstimos à comunidade em geral. Internamente, seus serviços são prestados de forma gratuita.

No caso dos serviços externos à Universidade, a OTE estipula uma taxa a fim de cobrir custos de manutenção dos equipamentos.

## ACERVO VIDEOGRÁFICO

Hoje a OTE conta com um acervo videográfico superior a quinhentos (500) títulos diversificados, disponíveis para empréstimo em sua videoteca.

Parte desse material é fruto de produção própria e outros são oriundos de intercâmbio com outras instituições.

Como exemplo de intercâmbio citamos o acervo videográfico do Projeto Vídeo Escola e os vídeos do Instituto Cultural Itaú, o curso de Formação do Telespectador Crítico da UnB, programas da TV Cultura de São Paulo, da TV Educativa do Rio, da TV Educativa da Bahia, dentre outros.

## PRODUÇÃO DA OTE

Como exemplificação, seguem-se alguns títulos produzidos pela Oficina:

- *Querubins Despídos* - VHS-Pal-M/13'. Vídeo enfocando a questão do menor de rua, produzido por alunos de graduação em Pedagogia;
- *Pé na Trilha* - VHS-NTSC-27'. Caminhada de pesquisas e estudos dos alunos de Geografia da UFRN, por 60km do litoral potiguar;
- *Alimentos: os Riscos da Contaminação* - VHS-NTSC-10". Os cuidados que se deve ter a fim de se evitar a contaminação do alimento em todas as suas fases. Produzido em convênio com a SMS de Natal;
- *Para Além do Portão* - VHS-NTSC-13'. A questão do tratamento da loucura num dos hospitais de Natal. Produzido em convênio com a SMS de Natal;
- *Um Gole a Mais* - VHS-NTSC-10'. O alcoolismo como uma doença e as formas de ajuda ao alcoólico. Produzido em convênio com a SMS de Natal;
- *Catadores: o Lixo como uma Estratégia de Sobrevivência* - VHS-NTSC-12'. A problemática do ser humano e sua relação com o lixo e os riscos à sua saúde. Produzido em convênio com a SMS de Natal;
- *A Poluição nas Praias de Natal* - VHS-NTSC-13'. Produzido em convênio com o Curso de Comunicação Social da UFPB;
- *Núcleo Educacional Infantil* - VHS-NTSC-15'. A Educação do Pré-Escolar na UFRN;

- *Natal, Ambiente Ameaçado* - VHS-NTSC-12'. As questões do meio ambiente na capital potiguar. Produzido em convênio com a SMS de Natal;
- *A Morte de um Rio* - VHS-NTSC-12'. As questões ligadas à poluição do Rio Potengi, em Natal, e os movimentos em sua defesa. Co-Produção OTE/ Movimento em Defesa do Rio Potengi;
- *O Trabalho de História na Educação* - VHS-NTSC-20'. Vídeo da série "Depoimentos", produzido para o Departamento de Educação da UFRN;
- *Calazar* - VHS-NTSC-9'. A incidência da doença "Calazar" em cães e seus riscos para a saúde do Homem. Produzido em convênio com a SMS de Natal;
- *Prevenção e Tratamento do Álcool e outras Drogas* - VHS-NTSC-25'. Produzido em convênio com a SMS de Natal e de Curitiba;
- *Animais de Praia* - VHS-NTSC-13'. A fauna das praias do litoral potiguar. Características e riscos à sua sobrevivência. Produzido para o Departamento de Zoologia/UFRN;
- *A Educação Matemática* - VHS-NTSC-16'. Vídeo da série "Depoimentos" sobre a questão das matemáticas populares e sobre o ensino da matemática. Produzido para o Departamento de Educação e Departamento de Matemática da UFRN;
- *O Vídeo na Universidade* - VHS-NTSC-18'. Vídeo da série "Depoimentos" sobre a questão do uso do vídeo dentro das Universidades.

Existem outras produções da OTE que não foram aqui enumeradas. Alguns vídeos encontram-se em fase de produção.

O próprio catálogo da OTE ainda está em fase de elaboração. A ausência de catálogo, porém, não tem impedido que um grande número de usuários se beneficie gratuitamente do serviço de empréstimo que a videoteca da Oficina vem mantendo regularmente.

Grande parte do acervo da OTE constitui-se de palestras, conferências, seminários, registrados em VHS para posterior reprodução em sala de aula. Esta é uma produção barata, de fácil realização, mas que precisa ser repensada e feita com critérios de uso posterior mais bem planejados.

## ATIVIDADES ACADÊMICAS

Além da produção de vídeos, registro de palestras e conferências, empréstimo de fitas, cessão de auditório com vídeo, a OTE procura oferecer cursos e seminários específicos na área da tecnologia educacional.

Ao longo de toda sua existência ela vem facilitando cursos de graduação e pós-graduação em disciplinas e seminários específicos, como por exemplo “Técnicas de Produção de Televisão”, “Rádio e Televisão Educativos”, “Televisão e Política” e outros.

Mais recentemente, a existência da OTE possibilitou a criação de duas disciplinas ao nível de graduação para o curso de Pedagogia, que foram “Vídeo e Educação” e “Produção de Vídeo em Educação”. Na primeira disciplina, os alunos têm uma iniciação em linguagem do vídeo e suas possibilidades de uso na educação, além de desenvolverem capacidade de fazer análise crítica de materiais audiovisuais. Em “Produção de Vídeo em Educação”, eles têm a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos na área, através da produção de um vídeo, desde a escolha e pesquisa do tema, elaboração do roteiro, plano de produção,

até pós-produção, exibição e análise crítica do material videográfico.

Ainda nessa área acadêmica, a Oficina teve a oportunidade de coordenar um seminário sobre “O Uso Social da Tecnologia Educacional”, onde foram estudados numa abordagem crítica as aplicações da Informática na Educação e o uso do vídeo nos Movimentos Sociais.

Nessa mesma direção a Oficina promoveu, em 1992, o *I Encontro de Vídeo Educação de Natal* e a *I Mostra de Vídeo de Natal*. Durante esse encontro foram ministrados três seminários:

- “A Formação do Telespectador Crítico”
- “A Utilização do Vídeo em Sala de Aula”
- “O Processo de Criação em Vídeo”

Esse encontro foi muito fecundo, uma vez que possibilitou a troca de experiências entre os profissionais que vêm se utilizando da tecnologia vídeo para a educação. A Mostra de Vídeo, por exemplo, contou com materiais de bom nível de várias partes do país. Os seminários tiveram boa frequência e participação, o que leva a OTE a pensar em dar seqüência a eventos dessa natureza.

## PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

Um fecundo campo vem se abrindo para a OTE diversificar sua atuação.

### Assessoria a outras Universidades

Algumas IES têm estabelecido contato com a OTE da UFRN sobre a possibilidade de se prestar assessoria e consultoria que viabilizem a criação e desenvolvimento de

laboratórios semelhantes. A Oficina tem se mostrado receptiva em todas as solicitações, porque entende ser de extrema importância a multiplicação de pólos produtores de vídeo noutras instituições de ensino. Com isso crescerão as oportunidades de intercâmbio de produção acadêmico-científico-cultural entre várias universidades.

## Pesquisa

A criação de infra-estrutura para a produção de documentários - registro de palestras, conferências, congressos, organização de uma videoteca com todo esse material produzido e com materiais obtidos de outras instituições - é uma experiência importante e fecunda. O Mestrado em Educação, o Departamento de Educação e a Oficina de Tecnologia Educacional da UFRN acompanham as mudanças ocorridas a partir dessa intervenção e elaboram projeto de pesquisa sob o título "O Vídeo na Sala de Aula", envolvendo 1º e 2º graus (Projeto Vídeo Escola, da Fundação Roberto Marinho e Secretaria Estadual de Educação) e também o 3º grau (Oficina de Tecnologia Educacional/UFRN).

A partir da atuação da Oficina, outras pesquisas poderão ser elaboradas, visando uma melhor compreensão da atual sociedade frente aos desafios tecnológicos que se impõem à educação para se tentar uma solução mais rápida para os graves problemas que enfrenta.

## Educação à Distância

Essa é uma das alternativas que se coloca à educação para minimizar alguns dos seus déficits. A educação à distância tanto pode ser através do ensino por correspon-

dência, quanto via rádio, televisão, computador, audiocassete, vídeos, videotexto e outros ou a combinação de vários meios (sistemas multimeios). O conceito de educação à distância leva-nos a outro, que é o de Universidade Aberta, cuja finalidade é oportunizar e democratizar a educação pós-secundária continuada à maioria da população.

Esse é um campo em que a OTE poderá oferecer contribuições significativas.

## À GUIA DE CONCLUSÃO (ou um novo começo)

Algumas pessoas podem não gostar da tecnologia e podem até resistir a ela. Mas precisam saber que, independente do seu gosto ou resistência, ela aí está. Na maioria de nossas atividades, de uma forma ou de outra, a tecnologia está presente. Hoje ela é uma realidade crescente em nossa sociedade. Compete-nos o desafio de estudá-la para melhor compreendê-la. E compreendê-la para poder em alguns casos adaptá-la e, noutras situações, ter a ousadia de saber reconstruí-la.

O que não devemos fazer é cruzar os braços ou fazer de conta que ela não existe. É necessário que cresçamos no discernimento de novos caminhos, de novos usos tecnológicos a serviço da educação. É preciso muito estudo para o domínio técnico e muita reflexão para que possamos colocar essa mesma tecnologia a serviço da maioria da sociedade. É urgente dar-lhe um alcance social e fazer dela uma ferramenta de luta para as transformações.

É dentro desse espírito de inquietação constante que a Oficina de Tecnologia Educacional da UFRN tem procurado desenvolver o seu trabalho, numa tentativa de estender

à comunidade o domínio da capacidade de decodificação e desvelamento de mitos que vêm sendo inculcados ao longo do tempo. Somente através de entendimento dos códigos, através da decifração desses códigos e da compreensão da linguagem dos vários meios tecnológicos disponíveis é que o homem poderá elaborar novos discursos e novas mensagens. E dar-lhes um novo sentido, uma nova dimensão. O caminho se abre à nossa frente. Decifremo-lo ou sejamos por ele devorados. Toda conclusão não é definitiva e sempre aponta para um novo começo.