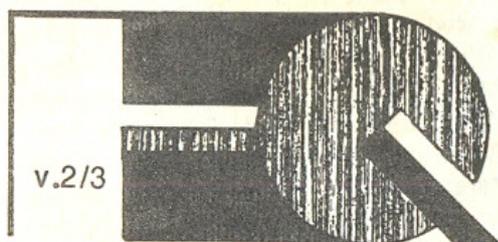


ISSN 0102-7735

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



EDUCAÇÃO
em
QUESTÃO n.2/1

REITOR:

Daladier Pessoa Cunha Lima

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS:

Stênio Gomes da Silveira

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS:

Alúcio Alberto Dantas

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO:

Maria Isaura de Medeiros Pinheiro

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Neide Varela Santiago

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 bibliografias 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, o nome do(s) autor(es), seus principais títulos e atividades. As fotografias devem ser em preto e branco, com bom contraste, e em papel brilhante. Os gráficos devem ser feitos preferencialmente em papel "couché", sempre a nanquim preto.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Departamento de Educação

Campus Universitário — Lagoa Nova — 59.000 — Natal-RN

Tel.: (084) 231-1266 — Ramal 450 e (084) 231-9627 — Ramal 06

CONSELHO EDITORIAL:

Conselho Deliberativo — Geraldo dos Santos Queiroz, José de Castro, Maria Aparecida de Queiroz, Maria Doninha de Almeida, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Maria Júlia de Paiva Almeida, Maria Saloniilde Ferreira.

Comissão Editorial — Antônio Cabral Neto, Dione Violeta de Medeiros, Elfude Silva Cavalcante, Luzimar de Sousa e Silva, Marly Rocha Medeiros de Vargas.

CORRESPONDENTE:

Jandira Araújo Teixeira (SP)

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL:

Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Gilberto Luiz Alves (UFMS), Marieta Cruz Dias Teixeira (UFG).

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL:

Louis Marmoz (Universidade de Caen — França).

EDITOR E JORNALISTA RESPONSÁVEL:

José de Castro (Registro DRT/RN n.º. 235)

EDITOR-ASSISTENTE:

Maria Doninha de Almeida

DIREÇÃO DE ARTE, CAPA E ILUSTRAÇÕES:

Elizabeth Raulino Câmara Cavalcanti.

REVISÃO E SECRETARIA DE REDAÇÃO:

Núbia Rabelo Bakker Faria

NORMALIZAÇÃO:

Rildeci Medeiros.

AGRADECIMENTO ESPECIAL:

Ao Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), na pessoa de sua Coordenadora, Professora Gerusa Sotero da Cunha.

FINANCIAMENTO:

Esta edição foi financiada pelo Programa de Editoração (PROED) da Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC)

COLABORARAM NESTE NÚMERO:

Eduardo Maffei, Alípio de Souza, João Maria Valença de Andrade, Carlos Roberto Jamil Cury, Gilberto Luiz Alves, Antônio Pinheiro de Araújo, Maria Doninha de Almeida, Djanira Brasilino de Souza, Nancy Gomes dos Santos, Petrônio José de Aguiar, Mário Alighiero Manacorda, Juvaneide Gerlayne de Aguiar, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Maria das Graças Silvestre da Silva, Rosemary Ciol da Silva, Maria Saloniilde Ferreira, Eunice Reis Figueiredo, Liana Longo dos Santos, Sheila Saint-Clair da Silva Teodósio, Maria de Fátima Feitosa, Maria Cristina Leandro de Paiva, Luzimária Souza de Araújo, Marta Maria de Araújo, Carmem Lúcia N. A. Passos, Maria do Rosário Medeiros, Luzimar de Sousa e Silva, Maria Júlia de Paiva Almeida, Lúcia de Fátima Costa Melo, Maria de Lourdes Sousa Peixoto, Zélia Maria de Moura, Naide Ribeiro de Alvarenga, Maria das Graças M. de Araújo, Francisca Marques Freire, Edith Lins Eto, Beteizabete de Brito, Maria Aparecida de Queiroz, Jacy Cavalcante Neves.

Revista educação em questão

v. 1 — n.1 — 1987

Natal. UFRN — CCSA, Departamento de Educação
Semestral

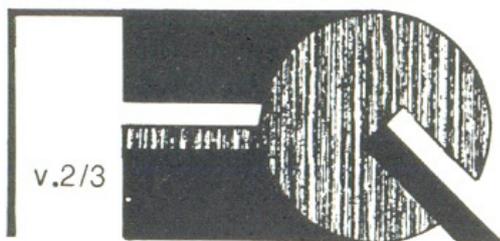
1. Educação — Periódico. I. Título.

RN — UF/BC

01/87

CDU 37(05)

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



v.2/3

EDUCAÇÃO *em* QUESTÃO

n.2/1

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
ARTIGOS	
A CONJUNTURA POLÍTICA E A RELAÇÃO DE CLASSE NOS ANOS 30 NO BRASIL Eduardo Maffei	9
ESTUDAR, TRABALHAR E FICAR RICO: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A FÁBULA DA ASCENSÃO SOCIAL Alípio de Souza Filho João Maria Valença de Andrade	22
A POLÍTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL Carlos Roberto Jamil Cury	28
LIMITES PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA Antônio Pinheiro de Araújo	35
A LDB E O ENSINO PÚBLICO, GRATUITO E DE BOA QUALIDADE Gilberto Luiz Alves	41
O ENSINO DE 2º. GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE: DEMOCRATIZAÇÃO OU ESTAGNAÇÃO ? Maria Doninha de Almeida	50
CELESTIN FREINET: UMA PEDAGOGIA POPULAR? Djanira Brasilino de Souza	63

A BUROCRACIA DO ESTADO BRASILEIRO PÓS-64 E A FIGURA DO "NOVO" ADMINISTRADOR ESCOLAR DE 1°. E 2°. GRAUS	
Nancy Gomes dos Santos	72
ESCRAVIDÃO, RACISMO E PRECONCEITO	
Petrônio José de Aguiar	92
ENTREVISTA	
MARIO ALIGHIERO MANACORDA	
Educação e Trabalho	102
CRIAÇÃO E ARTES	
ZUMBI	
Petrônio José de Aguiar	110
TIÇÃO	
Juvaneide Gerlayne de Aguiar	112
DESNUTRIÇÃO E FRACASSO ESCOLAR	
Maria Estela Costa Holanda Campelo	115
RESENHA	
A PAIXÃO DE CONHECER O MUNDO/ Madalena Freire	
Hostina Maria F. do Nascimento	
Maria das Graças Silvestre da Silva	
Rosemary Giol da Silva	120
PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS	
ENTRE QUATRO PAREDES: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS DA 1°. SÉRIE DO 1°. GRAU	
Maria Salonilde Ferreira	
Eunice Reis Figueiredo	
Liana Longo dos Santos	

Sheila Saint-Clair da S. Teodósio Maria de Fátima Feitosa Maria Cristina Leandro de Paiva Luzimária Souza de Araújo	127
REVISÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA 1ª. SÉRIE A 4ª. SÉRIE DO 1º. GRAU A ESCOLA MUNICIPAL "ULISSES DE GÓIS" – NATAL/RN	
Marta Maria de Araújo Carmem Lúcia N. A. Passos Maria do Rosário Medeiros	134
UMA NOVA ABORDAGEM PARA O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPLETIVO	
Maria Doninha de Almeida Luzimar de Sousa e Silva Maria Júlia de Paiva Almeida Lúcia de Fátima Costa Melo Maria de Lourdes Souza Peixoto	140
TESES E DISSERTAÇÕES	
DESEMPENHO E PERCEPÇÃO DO PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN	
Zélia Maria de Moura	141
UNIDADES ESCOLARES DE 1º. GRAU EM TERESINA/PIAUÍ: UMA PROPOSTA DE RENOVAÇÃO	
Naide Ribeiro de Alvarenga	143
RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO NO EXAME NEUROLÓGICO EVOLU- TIVO E RENDIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DE 1ª. SÉRIE EM DIFERENTES ESTRATOS SOCIAIS	
Maria das Graças M. Araújo	144
ESTUDO DAS CAUSAS DO BAIXO RENDIMENTO DO CURSO DE BANEAMENTO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RN	
Beteizabete de Brito	145

A ALFABETIZAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO: UM PROCESSO DES-CONTÍNUO	
Francisca Marques Freire	146
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES DAS CLASSES POPULARES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O SEU MUNDO E O QUE ELE SIGNIFICA PARA O PRÉ-ESCOLAR	
Edith Lins Eto	147
COMENTÁRIO	
A V CBE INDAGA: PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO?	
Maria Aparecida de Queiroz	148
INFORMES	
NOVA LDB EM DEBATE NO RIO GRANDE DO NORTE	
Jacy Cavalcanti Neves	151
EGRESSOS DE PEDAGOGIA: REUNIDOS PARA AVALIAÇÃO	
Maria Aparecida de Queiroz	155
PAINEL DE REVISTAS	157

A “nova” Constituição brasileira foi promulgada e os mesmos velhos problemas continuam intocados: a dívida externa aí está, cada vez maior; o endividamento interno continua se elevando; a inflação nunca esteve em patamares tão altos; o achatamento salarial e a corrosão do poder aquisitivo dos trabalhadores e das camadas médias é um fato inquestionável; o homem do campo continua sem terra e sem condições de produzir condignamente; as greves e convulsões sociais se generalizam; o autoritarismo federal, estadual e municipal permanece de forma acentuada.

A crise permanente em que vive o povo brasileiro reflete-se na educação: aí está o analfabetismo em índices consideráveis; aí estão milhões de crianças fora da escola; a escola pública em situação de penúria; as universidades em processo de total degradação; a forte intenção de se fortalecer o ensino privado em prejuízo do ensino oficial; aí está uma remuneração indigna para os professores.

É nessa situação calamitosa que determinados segmentos erguem a sua voz. Cobram qualidade de ensino e exigem um bom desempenho das escolas, das universidades e dos educadores em geral.

E eis que aparece a “solução” para os problemas educacionais: uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

Antes de mais nada é preciso que se diga: mudar o rótulo não altera o conteúdo. Tivemos uma “nova República” tão velha como qualquer outra. Estamos com uma “nova” Constituição que não difere significativamente das outras sete que já tivemos.

Enquanto insistirmos em apenas rebatizar velhas questões com novos nomes, estaremos apenas andando em círculos, às voltas com os problemas de sempre.

Assim é que, em nosso entendimento, uma nova LDB será tão somente mais uma outra legislação que virá entulhar o oceano brasileiro de leis, onde navegam alguns poucos e onde se afoga a maioria do povo brasileiro.

Contudo, esse entendimento não significa cruzar os braços diante dos dispositivos legais a serem estatuídos. É evidente que determinados princípios devem ser defendidos e precisarão aparecer de forma clara na lei como, por exemplo, a questão da gratuidade do ensino público e sua universalização. Também será necessário que órgãos semelhantes aos Conselhos Federais, Estaduais e Municipais de Educação sejam democraticamente constituídos, de maneira a se assegurar maior participação popular no planejamento e execução da política

nacional de educação. O próprio controle da arrecadação e distribuição das verbas públicas, bem como a prestação de contas do seu uso, devem ser feitos com transparência. E esse controle passa a ter uma importância maior a partir do momento em que essas verbas podem ser desviadas para o ensino privado, como ficou estabelecido na Constituição.

Enfim, muitas outras questões deverão merecer a atenção dos educadores como, por exemplo, atentar-se para os riscos de uma privatização desenfreada do ensino, ao mesmo tempo em que se deve cobrar uma maior responsabilidade do Estado para com a educação.

Porém, tudo isso sendo feito com a consciência de que uma nova LDB nada mais é que um remendo numa tessitura já corroída pelas principais contradições de uma sociedade de classes. E que a verdadeira solução — ainda distante — passaria pela conquista de uma nova estrutura de sociedade, onde as diretrizes não fossem o lucro e as bases não fossem a exploração de uma classe pela outra.

Talvez aí pudéssemos, então, falar numa NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES. Por enquanto, tudo são sonhos. Ou melhor, enfrentamento de pesadelos.

A CONJUNTURA POLÍTICA E A RELAÇÃO DE CLASSE NOS ANOS 30 NO BRASIL*

Eduardo Maffei **

Edmundo Moniz, em seu magnífico ensaio histórico e sociológico (que reputo superior a **Os Sertões**, de Euclides da Cunha) **A Guerra Social de Canudos**, afirma que a proclamação da República foi um passo à frente em nossa evolução política com a vitória de uma fração mais progressista de nossa burguesia.

Demos um pequeno salto, infelizmente de horizontes limitados, porque não tínhamos condições sócio-históricas para maior avanço. Disso redundou, para personalizar o episódio, no afastamento de Ruy Barbosa, um industrialista que viu a árvore, mas não o bosque, ou seja, o latifúndio. Ele nos desejava libertar do mal que padecíamos, aprofundando a revolução burguesa, quebrando os limites impostos pelos interessados em nos manter como país "independente" mas submisso aos interesses do mercado internacional. A fração agrária (1) não tinha nenhum interesse na industrialização do país, vivendo do consumo estrangeiro(2).

* Texto da Conferência realizada dia 5 de março de 1987, promovida pela Associação dos Docentes da UFRN (ADURN) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – Núcleo Natal.

** Membro do Conselho Consultivo da Revista "História – Ensino e Pesquisa".

Secularmente, o latifúndio pesava — e pesa muito ainda — nas decisões governamentais. A primeira agressão — ou defesa? — contra o poder latifundiário nas decisões políticas nossas, foi inegavelmente a abolição da escravatura negra. Não modificou em muito o panorama social, mas representou um ataque de frente a uma relação de forças de um processo de produção escravista, muito embora, é preciso que se diga, só nos últimos tempos, o negro, enfrentando a discriminação, tenha tomado o verdadeiro caminho para sua libertação.

Durante a longa luta pela abolição, os centros produtores mais importantes do Brasil (São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro) passaram a empregar, cada vez mais, a mão-de-obra européia, não só em virtude das rebeliões da senzala, como da necessidade de coisas mais diferenciadas, ampliando as relações pré-capitalistas de trabalho no campo. No sul, o negro escravizado, tornara-se caro (3). Dessa forma, por haverem se beneficiado com a imigração, aquelas zonas em que a fração agrária da burguesia (especialmente São Paulo) desenvolveu-se economicamente passaram a capitanear a política governamental em nível de nação. Foi essa fração agrária da burguesia que se transformou no poder dominante da vida política do Brasil em 15 de novembro de 1889.

Conforme já frisamos, o Brasil padece de uma economia colonial desde o seu descobrimento. Ela sempre esteve voltada para os mercados externos. Por um desses acasos que a história semeia na vida das nações, o café aclimatou-se nos estados do Rio e São Paulo, especialmente neste último, e logo tomar-se-ia mercadoria disputada pelo mercado internacional. O senhor imperialista inglês interessava-se, no mundo inteiro, pelas minas, pelas comunicações telegráficas e telefônicas, pelos transportes, enfim, tudo que representasse riqueza viva. O café, como sobremesa, escapou ao seu faro rapinante. E daí São Paulo, seu centro produtor, pesando na balança comercial, encorpou a fração agrária da burguesia, e passou a comandá-la, tornando-se a maior força política do Brasil. Assim seu PRP — Partido Republicano Paulista — praticamente comandava seus sucedâneos, os Partidos Republicanos de outros estados da federação. O café, como fonte econômica nacional independente, gerou, em São Paulo, um centro comercial e industrial que, entretanto, mostrou-se interessado na manutenção do "status quo" nacional. Acontece que são os fatos e não os homens que comandam a história. Por isso, apesar do seu interesse pelo estancamento social, a fração agrária criou condições em oposição aos seus próceres. O sul, Paraná abaixo (com sua

imigração à qual se deu terras e que, pela propriedade dividida, desenvolveu-se) se mantinha praticamente por si, e, sobretudo o Rio Grande do Sul, dividido por lutas políticas intestinas, ignorava o poder central. Com Minas Gerais, estado também de fração agrária dominante, São Paulo dividiu, até certo ponto, o poder. Aquilo que, durante o movimento constitucionalista de 1932, os paulistas ortodoxos de quatrocentos anos, apelidavam de cabeças chatas, era o "resto" do país e não contava. A situação configurava-se quase como domínio do poder burguês agrário paulista. São Paulo importava produtos primários e exportava manufaturas. Mas o grande interesse das frações urbana e agrária da burguesia paulista, por diversas razões, era o mesmo: o da manutenção do latifúndio. Tinham necessidade de vender seus produtos e não lhes interessava o progresso de outras regiões. Contentavam-se com as frases de que "São Paulo era uma locomotiva que puxava 20 vagões vazios" — o Brasil possuía, então, só 21 estados — de um "país essencialmente agrícola". Assim não possuíam interesse na independência econômica do camponês, mantido pelas relações pré-capitalistas, jamais feudais, sob o guante dos "coronéis"(4). Da mesma forma que as Polícias Militares estaduais defendiam os interesses políticos regionais dos senhores de terra, os jagunços representavam a força armada para manter o latifúndio, tolhendo qualquer veleidade camponesa de libertação. Outra das razões era e é que, sobretudo os estados nordestinos, representavam uma reserva de mão-de-obra barata para as propriedades das classes dominantes do sul e das cidades(5).

Foi o café, esse produto desprezado pelo imperialismo, que se transformou no mais importante de nossa economia e um dos mais ponderáveis na economia mundial. Mas, para sua produção, achavam-se os fazendeiros ainda com o ranço escravocrata. Ranço esse que se tornou conduta política dos governos eleitos pela fraude, pelo temor e nos quais, deputados eleitos, apesar de tudo, eram impedidos de assumir suas cadeiras. Enfim, era a política dos jagunços transplantada para cidades, mercê do domínio da fração agrária da nossa burguesia. Essa fração, entretanto, com o tempo, gerou nas cidades as frações comercial, industrial e financeira. E na medida em que estas últimas frações se encorpavam, surgiam fenômenos políticos de oposição a esse monopólio do poder, que já começavam a se manifestar mais intensamente na campanha civilista pela qual Ruy Barbosa candidatava-se à presidência da República. Mas essa oposição civilista, paradoxalmente, gerou a oposição militar a partir de 1922, cuja data histórica é o 5 de julho, dando origem a um fenômeno social brasileiro muito importante, o tenentismo (6).

A primeira escaramuça eletrizou grande parte das populações dos grandes centros, politizando-as. O ato heróico dos "18 do Forte" deu uma chicotada nas camadas médias adormecidas pela impotência. Mas o fato fundamental para a época é o caráter da imprensa de então. Ela vivia da venda avulsa e de anúncios de pequenos comerciantes e industriais. Possuía interesse em ir de encontro aos anseios populares que alimentavam e eram por eles alimentados. Não era, como a atual, atrelada aos anúncios dos grandes poderes econômicos que não podem ser contrariados. A atual "liberdade" de imprensa é comprada pelas grandes empresas. Naquele tempo, para citar só os de São Paulo, jornais como "A Rolha", "A Marreta", "O Parafuso", "A Platéia" e, especialmente, "O Combate", com as redações atulhadas por simpatizantes dos ideais tenentistas que, se confundiam com as aspirações das camadas médias, propagavam as idéias dos tenentes, correspondentes a uma ideologia pequeno-burguesa, até que Bernardes, já presidente, decretasse o Estado-de-Sítio.

As contradições agravavam-se pelo surgimento de uma indústria nacional em função das dificuldades de importação geradas pela Primeira Grande Guerra. A escolha do paraibano Epitácio Pessoa, quase que por imposição de Minas Gerais, liderada por Bernardes e Raul Soares, já era um afloramento político das contradições sociais. E elas foram tantas, tantas as formas de repressão, que mais tarde, Bernardes confidenciaria que "presidente não fora senão um chefe de polícia". Com a censura à imprensa, um acontecimento histórico importantíssimo como a marcha da Coluna Prestes, protesto contra a situação política vigente, não aparecia nos jornais, a não ser em "O 5 de julho", editado por Bernardo Canellas que fora o primeiro delegado brasileiro à Internacional Comunista. Este jornal foi produzido num porão, no caminho para o subúrbio de Todos os Santos, no Rio, e corria de mãos em mãos ansiosas através de uma cadeia muito ativa de distribuição e financiamento. Os seus leitores acompanhavam as marchas e combates da Coluna Prestes. A sua internação na Bolívia coincidiu com a suspensão da censura por Washington Luiz que sucedeu a Bernardes na presidência da República.

Este aspecto de uma imprensa popular, até quando foi censurada por Artur Bernardes, era coincidente com um fato social muito importante. No Brasil, segundo estudo pertinente de Nelson Werneck Sodré, a classe média nas cidades, nas três primeiras décadas do século, era mais forte que a burguesia industrial, que só começou a tomar corpo nos últimos anos 20 que são também os últimos da Primeira República. Quando Washington Luiz

aboliu a censura, a imprensa foi se tornando cada vez mais reivindicativa e popular. E, com isso, as lutas populares começaram a tomar corpo, quase que toleradas pela fração industrial da burguesia, que disputava uma maior fatia do poder com a fração agrária. Além do mais, os grandes fazendeiros de café passaram a estabelecer empresas comerciais e industriais, fundando mesmo um banco, o Comercial de São Paulo. Embora disputando parcelas maiores de poder por diferentes interesses, as ditas frações, pertencentes a um mesmo universo ideológico, não se empenhavam em lutas entre si. A luta era contra os trabalhadores da cidade e do campo. Quem bem definiu o movimento de 30, não sociologicamente mas politicamente, foi Afonso Arinos de Melo Franco. "O Tenentismo como parte revolucionária do Exército, constituído numa espécie de partido político, que, não podendo agir pelo voto, aliou-se às facções civis derrotadas e descontentes, para agir pelas armas". Ele não se apercebeu de que as frações urbanas acabaram por interessarem-se pelos tenentes, representantes de uma ideologia pequeno-burguesa, portanto, da camada urbana mais forte da sociedade brasileira de então.

O tenentismo era poderoso porque poderosa era a classe média. Os tenentes possuíam experiência militar mas não política, de forma que foram utilizados pelo que sabiam e pelo que não sabiam, sendo paulatinamente aliados depois da vitória da Revolução de outubro de 1930. Para os tenentes, essa vitória foi uma vitória de Pirro. Uns tantos logo se acomodaram aos cargos por não possuírem nem substância ideológica e nem honestidade aos ideais que até então haviam defendido, dos quais o padrão foi Juarez Távora. Outros persistiram, não percebendo que nasciam condições para o fortalecimento da burguesia industrial, em prejuízo das camadas médias que, por natureza, têm a ideologia da classe dominante; no caso, a burguesia. O pequeno burguês, a reboque da fração industrial, perdia assim a força política que tivera nos anos 20, quando se opunha à fração agrária da burguesia, então no apogeu e que, depois de 30, embora perdendo a primazia, partilhava de uma grande fatia de poder com a fração industrial. E assim o terreno social, as camadas médias até então ponderáveis, onde o Tenentismo possuía suas raízes, tornou-se frouxo pois já não pensava por si.

Nicos Poulantzas demonstra que "classe em si" é aquela que luta por seus próprios direitos. O proletariado, como "classe em si", vinha emergindo como tal desde o final do século XIX quando fôra importado em grande número. A imigração se constituiu, em sua maioria, de latinos, especialmente italianos, na zona de São Paulo, e eslavos e alemães no sul, onde no Rio Grande os italianos também predominaram.

Depois da publicação do **Manifesto Comunista** no princípio de 1848, foi criada a Primeira Internacional de Trabalhadores, como organismo mundial da classe, objetivando encaminhá-la e politizá-la. Logo depois, o anarquista Bakunine, realmente um "pequeno burguês de bomba na mão", e Marx desentenderam-se por questões de doutrina, criando, o primeiro, uma associação sua na Suíça. Bakunine concentrou, sobre o proletariado italiano, a campanha pelo anarquismo. Todas as seções regionais peninsulares, lideradas por Giuseppe Fanelli e Carlo Cafiero, menos as de Nápolis e Gênova, passaram-se para o anarquismo abandonando o comunismo de Marx. No Congresso dos Trabalhadores Espanhóis, realizado em Córdoba, debateram-se, novamente, os bakuninistas e os marxistas. Os primeiros estavam representados pelo engenheiro italiano Giuseppe Fannelli, grande orador de massas, e os segundos por Lafargue, genro de Marx. Fanelli, com seu dom oratório e argumentos próprios, conseguiu, para suas teses, praticamente o apoio total dos congressistas.

Tais fatos históricos remotos explicam porque nossa imigração latina achava-se alinhada ao anarquismo, opondo-se ao mesmo tratamento até quase então dado aos escravos. Nas fazendas, ela lutava por residências minimamente decentes em oposição às senzalas onde foram depositados. Trabalhando em pequenas indústrias de não mais que 400 trabalhadores, num regime bárbaro de 12, 14 e até 16 horas, com mulheres e crianças recebendo ninharias salariais, passaram a reivindicar. E à base desse ato acha-se a querela Marx-Bakunine. E foi dessa luta dos trabalhadores, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, que o proletariado tornou-se aguerrido, transformando-se em "classe em si", cuja liderança, abandonando o anarquismo, depois da Revolução Bolchevique, tornou-se o pilar do Partido Comunista a partir dos primeiros anos 20.

De forma que os anos 30 vieram encontrar uma enorme massa amorfa, ainda não "classe em si", dominada pelos latifundiários. Politicamente, essa massa humana era um peso morto que, por falta de conteúdo ideológico, a Coluna Prestes não conseguiu despertar. O proletariado não representava ainda, numericamente, parcela apreciável. Para uma população em torno de 40-50 milhões, os operários achavam-se em número de 600 mil espalhados pelo Brasil. As camadas médias, já depois de 30, com a ideologia das classes dominantes, representavam o resto. O número de índios era desprezível. O poder achava-se nas mãos do latifúndio e, mais reduzidamente, em mãos das frações urbanas da burguesia. Situação, aliás, de agrado do imperialismo de quem o latifúndio era aliado, uma vez que vivia do que, ele exportava. O miserável mercado interno não satisfazia, de outro lado, ao latifúndio. Mesmo não representando porção apreciável da sociedade brasileira, o proletariado,

já nos últimos anos 30, representava massa aguerrida e possuidora de ideologia. Assim, tendo de um lado as camadas médias influenciadas pelo tenentismo, e de outro o proletariado influenciado pelo Partido Comunista, o continente do poder não mais podia conter o conteúdo do povo. Quando todas as condições achavam-se amadurecidas para a aproximação com o tenentismo, tal idéia, além de não ser pensada, foi condenada pelos comunistas, quando já uma grande parte das classes trabalhadoras alimentava esperanças nos "tenentes".



Quem analisou objetivamente a situação de então foi um político astuto, um Andrada, que se colocou a cavaleiro do processo em marcha, tal como um século antes, outro, também moderado de nada, estivera no centro do processo da independência nos anos 20 do século XIX. Seu descendente, Antônio Carlos, o Andrada dos anos 20 deste século, sintetizou o momento em que vivia com uma frase histórica: "façamos a revolução antes que o povo a faça". Eu o conheci. Era uma verdadeira raposa. Em 1945, durante a luta contra o Estado Novo, já com os partidos políticos em formação, quando da luta pela anistia, foi o diabo para vencê-lo. Desejava a anistia, mas que

dela se excluíssem certos presos políticos. Naquele momento ele não mais comandava nada, pois o povo transbordara além dos limites andradinamente estreitos, compassando com os ecos dos ribombos dos canhões que haviam atirado em Stalingrado, Guadalcanal e El-Alamein.

Os políticos ligados direta ou indiretamente ao latifúndio jamais representaram o povo e sim os interesses dos latifundiários. É típico o que, numa das comissões da Constituinte de 46, aconteceu. Prestes, senador pelo Partido Comunista, defendia a reforma agrária, para dar terras e liberdade aos camponeses, criando assim um mercado interno que não temos até hoje, quando foi contestado pelo deputado Aliomar Baleeiro que lhe disse: "De nada adianta sua insistência, pois nós aqui da comissão ou somos latifundiários, ou filhos deles, ou seus genros, e jamais votaremos contra nossos interesses".

Desde que em 30 a fração industrial da burguesia começou a participar bastante do poder, tais políticos pretendiam reformas políticas, mas não sociais. Foi uma cunha desse tipo que provocou o racha no tenentismo cujos melhores exemplos a história nos legou nas pessoas de Juarez Távora, Cordeiro de Farias e de um lado João Alberto e, do outro, Luiz Carlos Prestes. O processo viera de longe. Quando a revolução de 30 achava-se em marcha, tomando um cunho popular, o golpe foi dado no Rio pela elite militar, à qual não poderia faltar o apoio do mais alto dignatário da Igreja, o Cardeal Sebastião Leme. Dele resultou a posse de Getúlio Vargas, sob o pretexto de que era necessário evitar a luta fratricida. Grande número de "tenentes" acomodaram-se ao novo molde social não impedindo que, mesmo nos estados além fronteiras de São Paulo, fossem feitas quaisquer reformas sociais que anulassem os geradores da pobreza. Plínio, o Antigo, dissera: "Latifundia perdidere Roma". Nem Juarez, nem Cordeiro, nem João Alberto e nem outros acomodados conheciam Plínio, o Antigo ou as condições sociais do Brasil, tentando resolver os problemas, sem tocar em seu âmago, com medidas de fachada. Muitos dos "tenentes", entretanto, lutavam, por reformas sociais. Ao lado do voto secreto, voto feminino, lei de férias, das oito horas, apoiados pelo proletariado, tentavam encaminhar as reformas sociais, mas sentiram que os caminhos achavam-se barrados por forças poderosas. A Constituição de 1934 ditava, clinicamente, que, com a colaboração dos estados — isto é, com os poderes regionais do latifúndio — fossem criadas, nas terras públicas, colônias agrícolas, para onde deveriam, se o desejassem, ser transferidos os sem-trabalho e camponeses das zonas empobrecidas, gratuitamente. Nenhum camponês recebeu sequer um centímetro quadrado de solo. As terras foram dadas a ministros, militares e altos funcionários do governo. E lá se foram grandes extensões

de terras públicas... (7).

Seguindo-se ao movimento de 30, veio, em 1932, o Constitucionalista, pelo qual a oligarquia paulista, desconhecendo o caráter revolucionário do primeiro movimento, plêiteou sua volta ao poder da República. São Paulo, onde as diferentes frações da burguesia apresentavam-se unidas, uniu seu povo em torno de palavras ocas — palavras, palavras, palavras, de que falava Shakespeare — pelas quais ele se bateu, mas que ocultavam os interesses arranhados da fração agrária da sua burguesia que agora aceitava partilhar do poder nas condições com que a burguesia urbana se conformava. Getúlio era um homem maquiavelicamente frio. O Brasil viveu então a segunda “revolução” que, conforme Távora, respondendo em 30 o Manifesto de Luiz Carlos Prestes aderindo ao comunismo, não poderia suportar. E suportou. E Távora, esquecendo-se do que escrevera, agora escrevia coisas opostas. E suportou segundo os objetivos cínicos de Getúlio, já inteiramente corrompido pelo poder, dando razão ao que, em **Henrique VIII**, Shakespeare escrevera: “o poder corrompe”. Diabólica e dialecticamente analisou aquele movimento de acordo com seus objetivos continuistas. Para a derrota dos constitucionalistas os “tenentes”, com raras exceções, deram todas as suas forças.

Foi então que surgiu o Integralismo, também com uma ideologia pequeno burguesa, já alinhada à classe dominante, de não reivindicar reformas sociais, contentando-se com o verniz de mínimas aspirações políticas. Ele ganhou penetração nas camadas médias que, pelas contingências das relações de classe, praticamente já haviam abandonado o tenentismo. Para Getúlio aquele movimento foi considerado — e a história provou — como uma massa de manobra para sua continuidade no poder. Ele dissera, em seu discurso de estréia como deputado estadual, na Assembléia Legislativa gaúcha, que “Deus, liberdade e democracia” nada mais eram que verbalismo sonoro. E esse verbalismo sonoro de palavras shakespearianas passava a ser, como outras palavras, utilizado pelo integralismo. **Deus** que cada qual tem à sua moda, **pátria** que se nasce com ela e **família** que com esse ato de nascer ampliamos. E isso num tempo em que, sob a liderança de Stalin, o PCURSS proclamava que “a família é a base da sociedade socialista”. Mais tarde os comunistas soviéticos, sob a liderança de Stalin, enfrentando as hordas nazistas, só que pardas e não verdes, fizeram a guerra **patriótica** em defesa da **pátria** contra quem pretendia expandir a sua. O breviário dos integralistas era o **ABC do Integralismo**, de Miguel Reale, onde se poderia ler: “No fundo, um partido não passa de uma associação comercial — eles se chamavam Ação — com o fim de explorar a matéria prima do voto na fabricação do produto deputado”.

Eram novamente palavras, pois o seu Chefe Nacional, Plínio Salgado, foi, durante muitos anos, deputado, produto da matéria prima do voto dos Integralistas.

Logo depois os tenentistas autênticos, frustrados em seus objetivos de reformas sociais, constituíram-se na Aliança Nacional Libertadora, (ANL) o maior movimento de massas que o Brasil conheceu. Mais agitação do que organização, a ele se opunha o Integralismo organizado. Getúlio dividiu nos dois e na luta entre eles, algo de seu interesse. Viu a Aliança Nacional Libertadora como espantalho para as camadas médias e a burguesia e passou a acionar a Ação Integralista como força auxiliar para seu continuísmo, enquanto Plínio e seus seguidores entravam de anjo. A classe média, depois de se afastar do tenentismo pela relação de forças que o desenvolvimento da burguesia proporcionara, aliava-se agora a quem representava o pensamento da classe dominante, o integralismo. Mas com a ANL, que preconizava reformas sociais, o proletariado passou a engrossar suas fileiras. A vitória do tenentismo sobre os constitucionalistas de 32, paradoxalmente, representara sua derrota histórica, quando fora mais uma vez utilizado pela sua experiência militar. E perdera-se por sua incapacidade política. Isso seria demonstrado mais uma vez. Hegel escrevera que todos os fatos e homens de importância na história do mundo ocorrem duas vezes. Marx acrescentou que na primeira como tragédia e na segunda como comédia. Mesmo com seus sucessivos erros, o único partido que desejava reformas sociais de que o Brasil carece era o PCB, embora estando mal e nada sabendo sobre o verdadeiro sentido da Revolução Brasileira. E a ele se juntaram os "tenentes" autênticos na Aliança Nacional Libertadora. A história madrasta, para o tenentismo "vitorioso" em 30 e 32, voltaria a se repetir em novembro de 1935, não como comédia, mas, corrigindo Marx, como tragédia, quando o seu cadáver, que se achava no velório depois do Movimento Constitucionalista, foi, então, sepultado.

NOTAS

1. Nem Caio Prado Jr. e nem Nelson Werneck Sodré, entre outros, aceitam grande parte dos estudos sociológicos de Nicos Poulantzas sobre as frações da burguesia, mas eu os aceito porque estes proporcionam, em muito, o conteúdo da nossa evolução social. Ele subdivide a burguesia em frações agrária, comercial, industrial e financeira. Aliás, Marx, em **O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte**, fixa-se, para estudar o tempo de então

na França, no que chama de burguesia industrial e aristocracia financeira, que nada mais eram que as frações mais bem elucidadas depois por Poulantzas em **Poder Político e Classes Sociais do Estado Capitalista**.

2. É muito elucidativo um fato. Eduardo Prado foi um dos melhores amigos de Eça de Queiroz e é o Jacinto, personagem central do romance **A Cidade e As Serras**. Eça fora membro da 1ª. Internacional de Trabalhadores e deve ter influenciado seu amigo, que escreveu um livro-libelo — A Ilusão Americana — contra o imperialismo, preconizando nossa libertação. Lançado no Brasil em fins de 1893 foi logo apreendido pela polícia pois a ordem era não arranhar aqueles que representavam, desde então, uma bomba de sucção de nossa economia. O que, colônia ou aparentemente não, padecemos desde o descobrimento, pois nossa produção está voltada para os mercados externos, já que, até hoje, por desgraça do latifúndio, temos apenas um simulacro de mercado interno. Sociólogos como Nelson Werneck Sodrê e Caio Prado Júnior entre outros são de opinião que a revolução positivista de 15 de novembro de 1889 aprofundou-se 40 anos depois e que viria a ser levada a efeito pela vitória do movimento político-militar da Aliança Liberal, a partir de outubro de 1930, com a ascensão de Getúlio ao poder.
3. Segundo depoimento de Júlio Conceição em **História de Santos** de Francisco Martins dos Santos, só ao redor da cidade havia quatro quilombos, e os abolicionistas paulistas auxiliaram a libertação de mais de 200 mil escravos na província. Segundo o exposto no volume IV, p.36, "A Monarquia nunca foi abolicionista. D. Pedro II o era tanto quanto a maioria dos nossos homens públicos de hoje são, por exemplo, a favor da reforma agrária". Lima Barreto, mulato que se apelidava "mestiço", conheceu bem o "abolicionista" José do Patrocínio, mulato como ele e a quem alcunhou de "José do Pato", e sempre o desmascarou. E Patrocínio era tão servilmente monarquista que criou a "Guarda Negra", composta de negros libertos ou alforriados; organização terrorista para dissolver comícios e espancar republicanos. E a monarquia pactuava com a escravidão. Tanto aliás, como os republicanos, que em seu célebre Manifesto Paulista de 1872, ainda eufóricos com a Convenção Republicana de Itu, proclamavam, segundo Oliveira Vianna em **O Ocaso do Império**: "Não podem os nossos adversários fazer de boa fé **acusações** ao Partido Republicano, responsabilizando-o por atos precipitados e intenções perigosas em relação ao estado servil. Ele está longe de executar reformas que não sejam inspiradas pela própria Nação. Não pode ser indiferente a uma questão altamente social cuja solução

afeta todos os interesses (omitia os interesses dos escravos) e é mister, entretanto, ponderar que **ele não tem, nem terá a responsabilidade por tal solução**". (grifo nosso). Segundo comentário irônico de Oliveira Vianna: "Diziam os republicanos de São Paulo, definindo, ou pretendendo definir, a sua situação perante a grande questão da Abolição. No gênero lusco-fusco, no gênero "quero, não quero", no gênero encruzilhada, é o que há de mais obra prima". É sabido que, tomando conhecimento da assinatura da Lei Áurea, José do Patrocínio prosternou-se, em prantos, ante a Princesa Isabel. A lei de emancipação sancionada pela Princesa Isabel, entretanto, foi consequência de um fato existente e não a origem dele, tanto é assim que Cotegipe, um escravocrata mais rançoroso que um feitor de escravos, às vésperas da lei, dissera objetivamente: "A extinção da escravidão não é mais do que o reconhecimento de um ato já existente". E Ruy Barbosa, reconhecendo a capitulação "redentora" compreendeu que "a reumanização da raça negra no Brasil não é um ato de munificência da esposa do Conde D'Eu". Os fatos comandaram-na.

4. Paulo Cavalcanti, contestando a afirmativa sociológica, séria e fundamentada, porque alicerçada não só na relação de classes, como econômica, de Caio Prado Jr., alinhavou fatos aparentes para afirmar o absurdo da existência do feudalismo entre nós. No volume IV de **Nova História do Brasil**, capítulo "As modificações na estrutura de trabalho", página 21, seus seis autores afirmam que "não apareceu, aqui, nas áreas feudais ou semi-feudais brasileiras, o feudo, que distinguia a paisagem campestre européia, embora nossas fazendas, as "casas-grandes" pesadas e fortificadas, lembrassem um pouco os castelos medievais". E mais adiante: "O feudalismo brasileiro é diferente, representa uma filiação divergente do feudalismo clássico, mas é feudalismo. Os trabalhadores eram servos e os proprietários verdadeiros senhores intocáveis." O fato de os trabalhadores serem tratados como servos e os latifundiários como senhores intocáveis, por si não pode justificar o feudalismo brasileiro, mesmo diferente.
5. Gigi Damiani, um dos mais notáveis militantes anarquistas do século, e que viveu entre nós nas duas primeiras décadas do século (deportado depois de ter participado do comitê de greve da acontecida, nos estados do sul, em 1917, pelas oito horas) escreveu ao atingir a Itália um livreto libelo: **La questione sociale in Brasile, paese per onde no se deve emigrare**". Neste dizia que os industriais paulistas não possuíam qualquer interesse no progresso de outros estados, especialmente os nordestinos, pois não desejavam extinguir as fontes de mão-de-obra barata, representada

pelo exército de migrantes que eram submissos em oposição à europeia, mais capaz, mas reivindicativa. Dessa forma o centro, capitaneado pelas frações agrária e industrial que já se avolumava, foi um fator de progresso, mais no sul que no resto do país, e de unidade nacional.

6. Para que possamos avaliar o peso dos tenentes no exército de então tomemos alguns números por referência. Em 1920 os tenentes representavam 66% da oficialidade enquanto que em 1929 e 1972 eram de, respectivamente, 64,4% e 12,9%. Possuíam, na realidade, o comando das nossas forças terrestres. Tais números demonstram como os tenentes, depois de utilizados pelos políticos e forças reacionárias acuadas, foram alijados, paulatinamente, como peso, pelo elitismo militar.
7. Para mim o melhor ensaio sobre a época, feito dentro da época, é o de Virgínio Santa Rosa, **O Sentido do Tenentismo**. Trata-se de obra intemporal porque sempre atual enquanto o latifúndio continuar emperrando as engrenagens do progresso social no Brasil. Analisou o fato, o tenentismo, em função das relações de forças sociais e demonstrou-se perfeito quando escreveu que “o latifúndio é a base e sustentáculo de todas as forças partidárias regionais”, lançando perspectivas para o futuro. É assim, explicável, o aparecimento das chamadas dissidências. Cada satrapia, na maioria dos estados brasileiros, era e continua sendo domínio dos latifundiários. Havia já, uns poucos estados onde tal poder estava quase que superado, mas a Constituição de 34, por trás da palavra igualdade, igualou a representação de todos os estados, não levando em conta a proporcionalidade de eleitores. Isso equivale a dizer que cedeu, numa Constituição supostamente democrática, o domínio ao latifúndio. E, se a atual Constituinte – atual enquanto estou falando – não modificar o critério de escolha dos seus senadores, o Brasil continuará vivendo, através do Senado, a ditadura do latifúndio. Com ou sem representantes “legitimamente” eleitos pelo povo, pois, vivemos sob essa ditadura...

ESTUDAR, TRABALHAR E FICAR RICO:

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A FÁBULA DA ASCENSÃO SOCIAL *

Alípio de Souza Filho **

João Maria Valença de Andrade ***

"Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de "qualificação média" oculta. (...) O trabalhador pode continuar uma criatura sem conhecimento, mas tão logo ele ou ela seja apropriada às necessidades do capital o trabalhador já não mais pode ser considerado ou chamado não-qualificado".

HARRY BRAVERMAN

A nós, diariamente, tem sido dado ver a educação como forma de "ascensão social e democratização de oportunidades" (5:8). Uma, como a possibilidade dos indivíduos mudarem de um estado de privação e desprestígio para um estado de abundância, êxito e favorecimento; outra, como a possibilidade dos indivíduos disputarem, em "igualdade de chances", posições diferentes na hierarquia social reservadas àqueles mais habilitados (os mais inteligentes e capazes). **A Teoria do Capital Humano** parece ser a melhor a imprimir este caráter ideológico à educação. A idéia central desta **Teoria**, de que "a educação possui os atributos de um investimento destinado à aquisição de habilidades geradoras de capital humano", (6:23) esconde a função político-ideológica da educação na sociedade capitalista, de inocular visões justificadoras

* Artigo originalmente apresentado como trabalho didático da disciplina "Seminário Especial de Sociologia da Educação", do curso de graduação em Ciências Sociais da UFRN, no segundo semestre de 1983.

** Professor do Departamento de Ciências Sociais da UFPI e aluno do mestrado em Ciências Sociais da UFRN.

*** Aluno do mestrado em Educação da UFRN.

e dissimuladoras da exploração econômica e da dominação política de uma classe sobre outra. Inverte e mistifica o sentido de capital como relação social, como “fenômeno da apropriação do trabalho alheio excedente que, acumulado, gera lucro... fenômeno estabelecido numa relação social entre classes” (1:29).

A Teoria do Capital Humano prega essencialmente que este capital (uma “propriedade do indivíduo”) é produzido pelo investimento na educação “sob a forma de habilidades adquiridas na Escola” (6:25). Coloca que a produtividade do indivíduo depende da maior ou menor quantidade de capital humano que ele detiver. Sustenta ainda que quanto maior for o índice de estudos — por consequência um grau maior de produtividade — maior será a cota de renda que o indivíduo poderá barganhar. A educação é tomada como um investimento capaz de produzir renda futura ou capital. A bem de julgar o valor econômico da educação, Schultz vai dizer que sempre que esta “elevar as futuras rendas dos estudantes, temos um investimento... que não deve ser considerado como despesa” (6:24), para o Estado, evidentemente — que estaria preocupado em medir seus gastos com educação. E ele advoga isto afirmando que, “enquanto os estudantes atendem as exigências escolares abrem mão de salários caso se empregassem... salários não-recebidos que integram os custos da educação” (6:20).

É precisamente o sentido de capital presente nesta **Teoria**, incorreta em relação à dimensão histórica do capital, que fundamenta todas estas afirmações. Quem nos diz é José de Oliveira Arapiraca: “Considerando, como a ‘teoria’, que as habilidades que o indivíduo adquira através da educação e do treinamento ampliam sua produtividade e, em consequência, sua cota de participação nas rendas, **a noção do próprio conceito de capital fica elastecida para nele se incorporar as habilidades humanas também como um bem de produção produzido**, um bem é capaz de produzir outros bens” (1:42 - grifo nosso). Como diz o próprio Schultz, “a instrução assemelha-se a um investimento em outros bens de produção” (6:24). A recusa, pois, em considerar o capital a partir do modo de produção capitalista, como resultado de um processo histórico que provocou a separação do homem trabalhador dos seus meios de produção obrigando-o a, despossuído, vender sua força de trabalho para subsistir, leva os teóricos do capital humano a dar uma configuração ilusória à força de trabalho que “deixaria de ser simples mercadoria para tornar-se um capital... pela especialização” (1:42). Nesse sentido afirma Schultz: “... conforme já tive oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas **(sic)** no sentido de que têm adquirido muito conhecimento

e diversas habilidades que representam valor econômico (6:42)... a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido. Nós produzimos, assim a nós mesmos e, neste sentido, os recursos humanos são consequência de investimentos entre os quais a educação é da maior importância" (6:25).

Uma análise crítica da idéia central da **Teoria do Capital Humano** de que a educação é um investimento que proporciona uma "taxa de retorno" ao trabalhador, que assim se sai beneficiado, revela no fundamental o que esta idéia esconde: na produção capitalista a taxa criada é a de mais-valia, que é apropriada pelo empresário capitalista — assegurando o processo de reprodução do capital — proprietário dos meios de produção e empregador da força de trabalho numa relação onde ele (capitalista) é o único beneficiado. Ora, se o capital é o resultado do trabalho alheio apropriado e acumulado, só o dispêndio da força de trabalho pode gerar valor. Fica, portanto, sem fundamentos o postulado da **Teoria do Capital Humano** que pressupõe a formação de "capital" pelo investimento que o indivíduo teria feito na sua instrução. O capital é produto da força de trabalho do trabalhador empregado nos meios de produção pertencentes ao capitalista, que por sua vez se apropria do produto desta relação no sentido de obter lucro ao vender esta mercadoria por um valor maior que os custos de sua produção. Desta relação fica constatado que a força de trabalho não é independente, mas só é capaz de produzir valor ao ceder o valor-de-uso do seu trabalho ao capitalista, para que se transforme em mercadoria que traz o lucro ao completar seu círculo no mercado, gerando assim as condições de reprodução do capital. A força de trabalho sozinha não produz valor econômico já que "... o detentor da força de trabalho está ou fica impedido, simplesmente de produzir ou possuir capital, como acontece com os demais detentores de fatores, uma vez que o capital é o resultado da apropriação do produto do trabalho alheio acumulado" (1:34). Temos então que "conquanto a força de trabalho agregada ao processo produtivo seja também parte constitutiva do capital, por definição ... não resulta, para seu detentor, em nenhum poder acumulativo capaz de gerar por si só uma mercadoria outra" (1:36). Nestes termos, como se sustenta a teoria de Schultz?

Outro postulado, não menos ideológico que o anterior, presente na **Teoria do Capital Humano**, é o que concebe o indivíduo que "investe em sua educação" como a "produzir a si mesmo", e assim procedendo, aprimora-se, aperfeiçoa seus recursos humanos, desenvolve suas potencialidades latentes, "qualifica sua mão-de-obra"; conseqüentemente poderá dar maior contribuição ao produto nacional, como concebem os planejadores do Estado. Todavia a

“qualificação” do trabalhador no modo de produção capitalista visa não mais que o aumento da produtividade, o aumento da taxa de sobretrabalho acumulada por cada capitalista — é um imperativo à sobrevivência do capitalista enquanto tal, devido à concorrência gerada pela anarquia de mercado reinante neste modo de produção. Nos diria ainda Freitag: “a força de trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, se independentize e se emancipe das condições de trabalho vigentes, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficientes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalista” (5:28). Indo mais além, demonstra-nos Braverman em sua “Nota Final Sobre Qualificação” (4:359-79) como, o desenvolvimento do modo capitalista de produção, a qualificação do trabalhador não é mais que um doloroso processo de integrá-lo às exigências do capital, habilitando homens e mulheres a tarefas específicas, limitadas e repetitivas, levando-os a desempenhar funções de meses em poucos dias; um processo que cada vez mais embrutece o trabalhador e o desumaniza pela perda da capacidade e da possibilidade de empreender a totalidade do processo de produção desposuído que está das “prerrogativas científicas” das operações da fábrica. É o abismo de que este autor nos fala: “Quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele conhece. Este é o abismo que a noção de ‘qualificação média’ oculta” (4:360).

A tentativa de determinar os custos da educação em cima da concepção dos “salários não-recebidos” pelos estudantes enquanto frequentam a Escola, é outra tese da **Teoria** que pode ser considerada, no mínimo, ingênua. Sim, pois pressupõe que o mercado de trabalho encontra-se constantemente receptivo para quem quer que nele queira entrar, não levando em conta que este expande-se ou retrai-se ao sabor das crises inerentes ao próprio mecanismo do modo de produção capitalista. Serve-se aí a **Teoria do Capital Humano** para mascarar os verdadeiros mecanismos da produção capitalista, que reproduzem e mantêm a estrutura da desigualdade e opressão em que o capitalismo está fundado.

Se a educação para Bordieu tem a função de garantir a reprodução cultural (como em Durkheim) e a reprodução da estrutura de classes, assumindo a ação pedagógica caráter arbitrário de imposição de conteúdos — ato mesmo de violência (3), — na **Teoria do Capital Humano** estas concepções inexistem. Para Schultz “educação significa revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio da instrução sistemática;

e por fim significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades” (6:18). Esta idéia de que a educação “extrai” algo latente nas pessoas, na verdade serve apenas para inverter em nossas cabeças o modo real como se dá o processo de “educação” dos indivíduos em sociedades como a nossa: muito mais um processo de introjeção do que de revelação, assemelhando-se a uma ação depositária — (a “educação Bancária” de que fala Paulo Freire).

Com a tese de que a educação “aperfeiçoa a pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância” — apesar do autor não dizer em consonância com que, — se disfarça a função da educação de moldar a consciência dos indivíduos para mantê-los submissos e enquadrados às normas repressivas do Estado. Uma educação que não aperfeiçoa mas domestica, aliena. “Educação que tem por principal objetivo enquadrar o homem ao esquema social vigente, fazendo-o aceitar todas as crenças, valores, tabus, preconceitos em vigor, a fim de transformá-lo em criatura alienada capaz de achar a situação em que se encontra ou em que vive, como feita e determinada por Deus para todo o sempre” (2:44).

Faz-se ainda necessário salientar o que Arapiraca denomina de dimensão contraditória da **Teoria** “na medida em que, de um lado ela ressalta as vantagens de individualidade, enquanto o indivíduo como tal; e de outro ela acena com possibilidade de ascensão social” (1:46). Leva, dessa forma, o indivíduo a tornar-se cada vez mais inconsciente de sua posição numa realidade histórica concreta, fazendo-o acreditar que sua ascensão social depende apenas da sua decisão pessoal e do seu esforço ao escolher sua profissão, ao “qualificar-se”, — quando é sabido que na verdade isto é determinado pelos interesses do capital através de valores impostos na prática educativa; e a ascensão social do indivíduo no modo de produção capitalista não ocorre senão às custas da grande maioria que prossegue explorada, ou tem agravada sua condição de exploração e opressão. Transparece mais o caráter ideológico da **Teoria** ao se desvendar sua intenção de “recortar” o indivíduo de suas relações de classe, colocando-lhe a falsa possibilidade da educação proporcionar-lhe um “estoque de capital”, prática que não visa mais que sua alienação política. O mito da ascensão, que está por trás de toda esta prática, baseia-se na esperança futura “alimentada pela exploração da refinação do consumo-supérfluo” (1:47).

Finalizando, a concepção ideológica da **Teoria do Capital Humano**, de que o trabalhador pode se tornar um “capitalista” na medida em que se habilita pela educação e pelo treinamento, vai ao extremo de conceituar o

capital como uma coisa criada e conduzida pelo indivíduo isoladamente "cuja posse lhe garante poder de ascensão social e mudança de situação de detentor de força de trabalho simplesmente, para detentor de capital" (1:46). Tal noção vai chocar-se tanto com a dimensão histórica do capital esboçada na teoria marxista, quanto (e até) com a conceituação de capital na Economia Clássica. Distorce assim um conceito histórico na intenção de possibilitar a sustentação do mito que coloca para o trabalhador através da tentadora possibilidade de "subir na vida", impedindo-o de conhecer-se como membro de uma classe cujo papel foi historicamente determinado na produção capitalista — e para qual o conhecimento da realidade é condição para a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1982.
2. BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 3.ed. São Paulo, Ed. Símbolo, 1977.
3. BORDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**; elementos para uma teoria ao sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
4. BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**; a degradação do trabalhador no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
5. FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4.ed. São Paulo, Ed. Moraes, 1980.
6. SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

A POLÍTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL *

Carlos Roberto Jamil Cury **

Esta correlação entre ensino e mudança não é nova. Já de há muito e sob várias perspectivas se fez essa relação. O que se ganha aqui é a explicitação de um ponto de vista em que mudança se chama **transformação**. Se toda transformação é mudança, nem toda mudança é transformação. Essa última envolve uma mudança qualitativa e superior das relações sociais estabelecidas em vista de uma maior presença ativa e alargada dos setores majoritários nos destinos do país.

1. Pode-se iniciar o tratamento da questão a partir de 2 eixos: 1º.) que **lugar social** descortina a transformação? 2º.) que **corpo institucionalizado** propõe a mesma transformação?

A indicação do **lugar social** é fundamental. Caso se pense no ensino cuja destinação se volta para os que já usufruem a consolidação do seu capital cultural, então a política que o sustenta será a continuação ampliada e desigual do atual processo educativo. Esse processo continua a reservar o melhor para poucos e sonegar quase tudo para muitos. Nesse caso caberia a expressão "transformação", melhor seria "transformismo", como algo que se muda para não mudar.

Caso se pense em um ensino que tenha por sujeitos de referência os grandes contingentes privados do acesso aos bens materiais e imateriais de produção e consumo, então **transformar** significaria, entre outras coisas, por exemplo, a eliminação da fome, das endemias e outras mazelas da sociedade brasileira. Isso, por sua vez, significaria, de um lado, mexer na distribuição de renda, na divisão da grande propriedade, e de outro, na incorporação das

* Conferência pronunciada no "1º. Encontro Nacional sobre Estágio Curricular". Niterói, UFF, Setembro de 1987.

** Professor da UFMG

maiorias aos direitos sociais e políticos como pressupostos de uma cidadania não tutelada:

Isto não é senão reiterar a velha crítica a um tipo de desenvolvimento desigual que ao privilegiar alguns, penaliza muitos, reduzindo os últimos à condição de mera força de trabalho. Velha e atualíssima crítica, pois mais do que nunca os educadores conscientes sabem, entendem e compreendem que não se pode esperar salvacionismos ou milagres apenas de um setor, por mais significativo que ele seja. Em poucos termos, as oportunidades educacionais se esvaem e se fecham quando não se produzem as condições sociais que dão acesso aos bens produzidos.

Posta esta premissa básica cuja efetividade histórica não acontecerá sem a ação dos sujeitos nela interessados, então devemos mediá-la pela política de ensino forjada nas diferentes instâncias administrativas que a executam.

Quer na União ou no Estado, quer no Município, não se pode pensar em uma política de ensino sem levar em conta a manutenção, retrógrada mas eficaz, de fórmulas clientelísticas que permeiam o processo educacional. Estas fórmulas têm permitido que propostas educacionais emancipatórias levadas a efeito em governos estaduais, por exemplo, se desmanchem ao sabor de uma "descontinuidade continuísta" que impede um mínimo de racionalidade nos planos.

Essas fórmulas também favorecem a que cada novo ocupante da administração se autodelegue poderes para se ter como o "novo marco zero da História". Este contínuo esvaziamento das políticas educacionais é uma das grandes fontes de "privatização do Estado" ao lado de um descrédito quanto à eficácia dos políticos na gestão do mesmo. Não é à toa que, dentro de uma "descontinuidade continuísta" na política, os grandes contingentes populacionais privados de uma representação política possam vir a se tornar, ainda que provisoriamente, atrelados às formas neo-populistas de mando. Em especial medusados pelo aceno da escola como meio de ascensão social.

Aqui devemos pensar seriamente na tendência dinâmica das sociedades modernas. Seu ritmo nas relações de trabalho vem impondo a necessidade de extensão da jornada escolar, contraditória aos grandes contingentes que sequer entram na escola. Este é um fato inelutável, em especial nas regiões metropolitanas. Se há iniciativas estaduais pouco convincentes do ponto de vista político isto é um elemento ainda mais ponderável para a nossa reflexão e para a busca de saídas políticas mais alentadoras.

Mas é inegável que políticos mais "calejados" na área têm sido

sensíveis na acolhida a determinados efeitos próprios de uma urbanização acelerada do país. O retardamento próprio das supraestruturas em relação a estes efeitos e à crítica deles não deve, contudo, conduzir-nos a nós, acadêmicos, a uma postura somente no lado da denúncia, mas também à produção de retratos sociais que forneçam pistas de superação. Isso tanto para organismos da sociedade civil, como para a administração pública.

Em outros termos: o lugar social que vem falando/fazendo a transformação social — que é o lugar das maiorias despossuídas e de quem lhes assume o seu ponto de vista — é um lugar plural onde nem sempre vontade e razão se aproximam. A questão do acesso, por exemplo, é ainda um desafio que continua a exigir união de esforços.

Isto nos remete ao 2º. eixo: que corpo institucionalizado **fala sobre** a transformação?

É evidente que a 1ª. instituição que “fala sobre” é a universidade. Como aparato de formação e de profissionalização, ela é insubstituível na formação crítica dos futuros educadores, na radiografia de situações sociais e na produção dos conhecimentos.

É imprescindível porque, na universidade, a aproximação científica da realidade é uma conquista permanente através das informações sistematizadas, dos instrumentos de análise, das teorias gerais em torno do real e da independência do pensamento. É o tempo da formação, o momento de adquirir estes instrumentos. Deve-se dizer que o caráter recente de nossa área ou se satelizou em torno de áreas mais consolidadas ou se fez prisioneiro de suas especialidades. Pela satelização podemos perder o pedagógico e pela ausência de formação mais ampla tornamo-nos limitados.

Extraír do pedagógico os elos para as necessárias pontes com outros conjuntos de conhecimentos que nos ajudem a reiluminar o pedagógico é uma tarefa nada fácil, porém necessária para uma política de ensino universitário.

Entretanto, de alguns tempos para cá, um forte sentimento de indignação ante as disparidades sociais penetrou nas escolas de ensino superior. De um lado isto deve ser saudado. A Universidade não é um laboratório assético cuja tarefa seja apenas a de fazer diagnósticos que condenam as maiorias à taxa de acumulação. A Universidade é também um lugar a partir do qual se pensa na justiça e na dignidade humanas dentro de alternativas possíveis. A cólera também gera conhecimentos, em especial no sentido de não aceitar as estruturas de desigualdade existentes.

De outro lado é forçoso reconhecer que o sentimento de indignidade nem sempre veio acompanhado de um preparo científico próprio das Universi-

dades. Não se pode identificar os sentimentos de justiça e de mudança com um despreparo acadêmico. Não se criam alternativas politicamente viáveis ante os problemas com o enquadramento de sua natureza mais funda nos esquemas que transpõem de modo simplista a democracia representativa para todas as funções universitárias ou a identificação entre o patente e o latente.

Conhecer o real de modo profundo implica a correlação trabalhosa, árdua e dura de ser, ao mesmo tempo, acolhedora das demandas emancipatórias e preservar a competência acadêmica através de estudos e pesquisas.

Sobretudo, quero afirmar que, com isto, **nós também estamos fazendo** a política de ensino. Política de ensino não é um conjunto de metas do governo e nem tão só um sistema de iniciativas estatais. De alguma maneira estamos formando aqueles professores de "carne e osso" que estarão fazendo a educação no cotidiano. Que projeto, ou melhor, que projetos de ensino dirigem nossas Faculdades de Educação?

II. As questões inerentes nos 2 eixos — que de resto não esgotam a problemática — se ampliam quando pensamos nos **limites remotos mas persistentes** a uma política de transformação. À transformação social se opõe a conservação do "Status quo". Esta última, quer modernizadora quer não, sempre se impôs autoritária e centralizadamente em nossa evolução sócio-política.

Esta evolução, sempre anteposta às reações advindas dos setores excluídos da participação sócio-cultural, se processou pela tentativa de enquadramento das massas por parte das elites. As massas eram consideradas como despreparadas para o conflito próprio da sociedade de classes, incapazes para o exercício político autônomo, e infantis para administrarem conquistas eventualmente havidas.

Dai a existência não só de uma política escolar discriminatória, mas sobretudo de seu pano de fundo, isto é, de uma política educativa visando socializar os grupos sociais subalternos para sua redução como força de trabalho dócil e produtiva. O que se pode resumir na expressão de Florestan Fernandes: "ordem" para "os de baixo" em função do "progresso" dos "de cima".

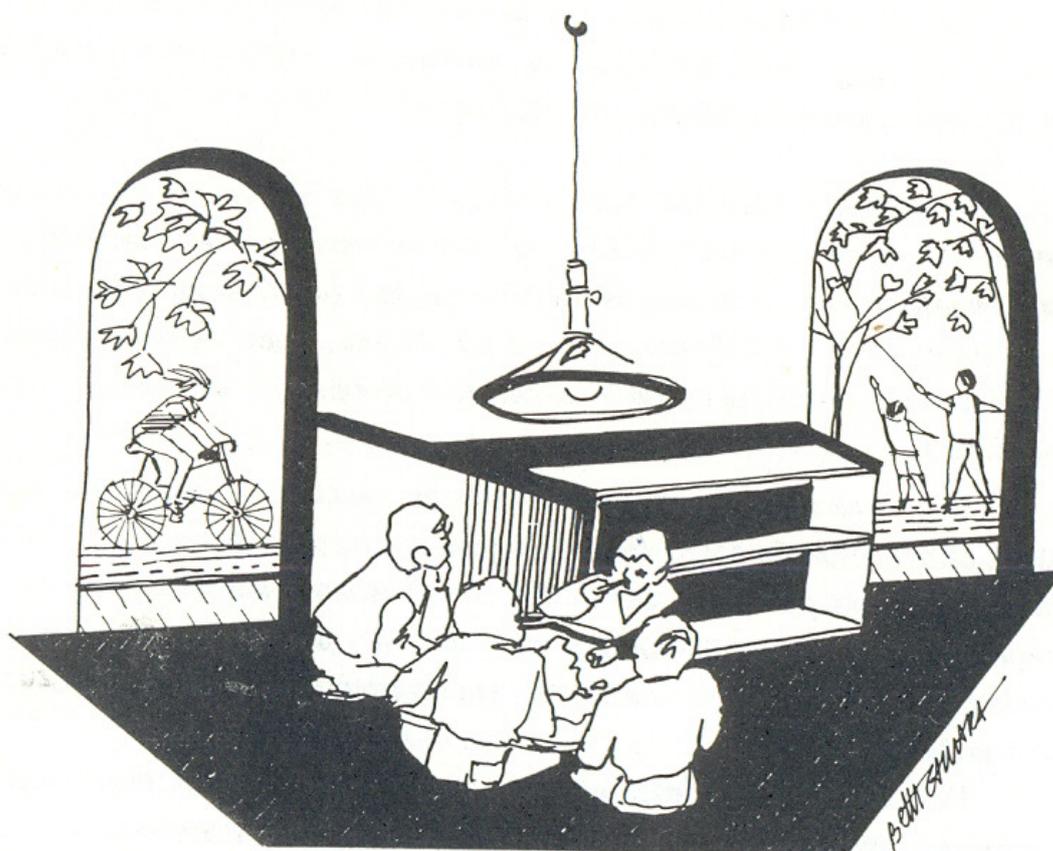
Estes limites remotos e existentes se compõem e se prolongam nos **limites próximos** de uma transição prolongada e vigiada.

O encalacramento dos problemas nacionais no gargalo das dívidas interna e externa por força do perfil conservador e autoritário de boa parte da classe política, impossibilita os grupos dominantes não reacionários de

cumprirem as promessas sociais da Nova República.

De outro lado, a existência numerosa de maiorias não representadas, a perspectiva consolidada de que o caminho da justiça provém dos "bonzinhos" de cima e sobretudo a incapacidade dos grupos identificados com as mudanças de gerarem alternativas politicamente viáveis para uma superação dos graves problemas, nos conduzem ao provérbio romano de que a divisão é o melhor caminho para o controle exercido pelos atuais donos do poder.

Neste sentido pode-se entender uma política de ensino cujo discurso político equalizador esbarra na desigualdade inerente às relações sócio-econômicas do capitalismo e gera a continuidade de mazelas denunciadas de longa data.



iii. Contudo, a questão ficaria incompleta se ficássemos apenas nas limitações. As limitações existem porque há possibilidades.

De um lado, alguns grupos sociais subalternos, conquanto múltiplos e divididos, postulam por uma transição que não coincide, antes colide, com aquela que vem-se arrastando na área política. Postulam porque conseguiram um grau de organização e de visão das disparidades que os tornam indóceis ante a continuidade das políticas recessivas de arrocho, de exclusão, de favoritismo e sobretudo de medo ante as necessárias transformações sociais.

De outro lado, esta movimentação social se contrapõe à insensibilidade burocrática de muitos ocupantes de postos de poder. Assim o discurso político do “resgate da dívida social” obrigou o chamamento aos postos de poder dos que criaram um discurso politicamente crítico, sob a ditadura. Isto implicou na migração de intelectuais progressistas para setores do aparelho de Estado.

Ora, no terreno da política real o jogo é outro. Não é só a luta acadêmica de idéias contra idéias. É também e sobretudo um emaranhado de idéias que implica jogos políticos de busca de poder, cuja força não se encontra apenas na lógica das idéias. A disputa política se ganha na legitimidade da representação e sua sustentação ultrapassa o poder das idéias. Nem sempre a academia aceita o “tomar partido” que a decisão política implica.

Entretanto, estes 2 eixos possibilitaram alguns avanços, quer na área social, quer na área política. E em especial na política educacional abre-se a possibilidade de ampliar o caráter público da educação, rever políticas de financiamento, postular uma estrutura hierárquica decente da carreira docente etc. Não resta dúvida que uma política de ensino emancipatória passa pelos princípios corajosos estabelecidos na IV CBE de Goiânia e reiterados no Fórum Educacional de Brasília.

IV. Finalmente a questão se impõe radicalmente quando se coloca a pergunta — chave: **onde queremos chegar?**

Fazer esta pergunta supõe **não** deixar de lado a correlação que a embasa — democracia e socialismo —, a estratégia que a dirige — processo ou ruptura. É aí que se dá a participação da educação.

No 1º. caso, democracia e socialismo, não só a questão teórica é crucial como também o é um dimensionamento político da real situação dos sujeitos sociais. Classes sociais não desaparecem por passes de mágica e muito menos as classes dominantes desaparecem através de um verbalismo que tende a menosprezar a correlação de forças.

Transformação social tem a ver com socialismo, mas não consigo vê-lo senão como horizonte de um lado, e de outro em alguns embriões já existentes na sociedade civil. Esses embriões são, porém, insuficientes para que o socialismo se imponha já como questão politicamente crucial.

Não há lugar para uma estratégia de ruptura que implique a tomada do poder “por fora da ordem e contra a ordem” como se o poder estivesse concentrado apenas no Palácio do Planalto. É preciso então investir numa **estratégia de ganhos progressivos e processualmente mais abrangentes** que implicasse a ampliação da participação, a incorporação à cidadania e

a formulação clara das regras do jogo para envolvimento de nossos sujeitos.

É neste sentido que vejo como uma política de ensino pode cooperar nessa **concepção processual de alargamento progressivo** das conquistas sociais como elemento mediador da construção da democracia em nosso país.

Ela ajuda a construção de uma sociedade civil mais forte, possibilita a instrumentação para a informação e com isto o direito a ela pode fazer aumentar uma maior consciência de si, do sujeito social e sobretudo superar a luta por direitos sociais que fiquem circunscritos à legalidade existente.

O alargamento dos direitos sociais, para além da legalidade existente, é de todo modo imprevisível e é por isso que mesmo este caminho sofre barreiras contínuas da parte dos que desejam apenas a contenção dos trabalhadores como sujeitos sociais tutelados e menores.

Esta é uma via árdua porque não basta a ampliação da oferta da escola sem que os sujeitos da ação, pela prática do conflito, se disponham a realizar conscientemente os caminhos que transitem de uma sociedade tutelada e excludente para uma outra que tenha a democracia como fim e seus inseparáveis meios imanentes de justiça social com liberdade.

LIMITES PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA *

REFLEXÕES PRELIMINARES

Antônio Pinheiro de Araújo **

INTRODUÇÃO

Os professores de Matemática em todos os graus de ensino e outros especialistas em educação, interessados no ensino desta ciência, preocupam-se e buscam alternativas adequadas para levar a efeito a produção do saber matemático. Esta preocupação parece ter como pressuposto que a Educação Matemática é uma atividade multidisciplinar, na qual se efetiva uma relação dialética entre o saber matemático e os fundamentos da educação (Filosofia, Psicologia e Sociologia). Essa atividade, criada e recriada constantemente pelo homem, propõe um trabalho pedagógico social do saber matemático para todas as classes sociais e sistemas educativos. É uma "nova" expressão de pensamento, para levar à frente um ensino da Matemática mais concreto e real para sujeitos concretos.

Compreendendo assim a Educação Matemática, podemos entender o II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, no qual tivemos um espaço para refletir e discutir a formação do professor para o ensino da Matemática.

A formação do professor tem sido objeto de muita discussão através

* Trabalho apresentado sob a forma de painel, durante o II Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado de 24 a 29 de janeiro de 1988, em Maringá — PR. Um momento de construção da minha tese de Doutorado na Universidade de São Paulo (em andamento).

** Professor do Departamento de Educação da UFRN.

da realização de encontros estaduais, regionais e nacionais desde o final da década de 70. Esses eventos surgiram e se ampliaram por iniciativa de instituições de natureza diversa: Associação Nacional de Educação (ANDE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), Instituições de Ensino Superior (IES), dentre outras.

Todos os debates desenvolvidos remetem especialmente para a reformulação dos cursos de licenciatura, face ao contexto histórico-social e às condições materiais determinantes. O produto dessas discussões envolvem desde questões mais gerais até as mais específicas. Sumariamente, podemos destacar: base comum nacional para os cursos, relação teoria-prática, relação educação geral-formação pedagógica, compromisso político versus competência técnica, definição de papéis dos Institutos de conteúdos específicos e das Faculdades e/ou Departamentos de Educação, etc.

Na tentativa de contribuir para esse processo de discussão, levantarei alguns elementos que expressam a minha concepção sobre a formação pedagógica na Licenciatura de Matemática. Proponho tomar como pontos de partida as seguintes questões: “o que é formação pedagógica?”, “para que formação pedagógica?” e “como desenvolver a formação pedagógica?”. A resposta a essas questões é fundamental; mas não encontrei ainda nenhuma resposta original. Aliás, eu não tenho também nenhuma pretensão de trazer novidades, visto que algumas idéias que apresentarei encontram-se em relatos individuais e coletivos produzidos ultimamente. Na verdade, a minha intenção é retomar alguns pontos desses debates, associados à minha experiência no Curso de Licenciatura de Matemática, e tentar delinear os possíveis limites da formação pedagógica deste Curso. Esta é uma primeira observação, a partir da qual pretendo encaminhar a minha reflexão. Cabe, ainda, deixar bem claro que o fato de refletir um particular da formação do professor de Matemática não nos permite perder de vista os aspectos políticos e sociais, bem como as condições materiais concretas que permeiam toda a formação do professor. Ignorá-los seria ingênuo. Segundo o pensamento do professor Newton César Balzan (1), não é possível entender um fenômeno educacional de forma independente “de um quadro onde os aspectos políticos, econômicos e sociais antecedem, permeiam e ao mesmo tempo refletem o aspecto educacional.”

POSSÍVEIS LIMITES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Antonio Gramsci (2) diz que todo homem é um intelectual, mas

que nem todo homem exerce o papel de intelectual na sociedade. Essa idéia muito discutida no espaço acadêmico nos leva a entender o papel do intelectual, no que se refere ao seu compromisso no processo histórico da nossa sociedade e da nossa história. Nesse sentido a formação do professor de Matemática torna-se relevante, tendo em vista que o seu trabalho como intelectual consiste em trabalhar o saber matemático com os outros saberes e com os agentes (atores) educacionais.

Evidentemente, a sua formação se dará no Curso de Licenciatura em Matemática, que tem por finalidade formar professores. Tal formação se tornará possível por meio da apropriação do saber matemático, articulado com os princípios pedagógicos.

A preocupação com essa formação não difere daquela que leva em conta a necessidade de mais recurso para a educação e de outros aspectos ligados à política educacional. Igualmente, é necessário que essa formação seja encarada com responsabilidade social e política em todas as instâncias das Instituições de Ensino Superior, apesar da irresponsabilidade e omissões do Governo com as questões da educação.

Refletindo agora sobre o nosso ponto principal, isto é, a formação pedagógica na Licenciatura de Matemática, esta pode ser entendida como um conjunto de matérias e seus desdobramentos em disciplinas (Didática, Prática de Ensino, Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. e 2º. Graus, Técnicas Audio-Visuais em Educação, Introdução à Educação, etc), ditas "pedagógicas", que complementam a formação do profissional de ensino. Evidentemente, essas disciplinas não são exclusivas deste curso. Espera-se como resultado um conjunto de estudos e experiências que podem proporcionar ao futuro professor o instrumental teórico e prático para que este crie e/ou recrie, no seu cotidiano, situações de ensino, que levem a efeito a produção do saber matemático e a compreensão do ensino da Matemática como uma prática social concreta.

Buscando reunir um conjunto de informações sobre a formação pedagógica do Professor de Matemática, identifiquei os possíveis limites desta formação, e permito-me esboçá-los a seguir: Formação Técnica, Psicopedagogia da Matemática, Pedagogia Geral e Teoria de Atos.

1. Formação Técnica

Chamo de formação técnica o "aprender sua profissão". No sentido estrito do termo e, para usar expressões mais ou menos vulgares, aprender as receitas da cozinha pedagógica: procedimentos didático-metodológicos. É

importante o aprendizado destes procedimentos, porque constituem o ABC do ato de ensinar, porque são necessários a ele (ao ensino), embora não sejam suficientes. Essas receitas seriam insuficientes se fossem utilizadas por um cozinheiro que não tivesse idéia de quem degusta esta cozinha, nem das relações que ela tem com a hotelaria em geral. Transportando este pensamento para o domínio pedagógico, nos encontraremos diante de duas exigências importantes: de um lado, o conhecimento dos princípios pedagógicos e, do outro, a compreensão da função política e social da escola numa sociedade de classes.

O professor não é um robô nem tampouco um trabalhador braçal; é um profissional que deve transmitir uma mensagem e trabalhar em nome da sociedade. Para ele, é indispensável ultrapassar o plano de simples executor da sua atividade pedagógica, para o plano da compreensão da sua prática, recolocando-a no contexto histórico-social.

2. Psicopedagogia da Matemática.

Entendo esse momento da formação pedagógica como uma análise dos processos psicológicos que permite ao futuro professor compreender o nível do pensamento matemático, a descrição e modos de raciocínio matemático da criança e a evolução do pensamento lógico que desabrocha na adolescência. Significa, ainda, compreender a evolução da conduta numérica da criança e do adolescente no processo histórico-social; a relação entre conhecimento matemático e desenvolvimento da aprendizagem e sua relação com a prática de ensino.

3. Pedagogia Geral.

A meu ver, tudo o que foi exposto nos momentos anteriores é insuficiente para formar um professor de Matemática, se bem que, no dizer de Gaston Mialaret (3), se todos os professores respondessem às exigências que enunciei, certamente haveria um progresso no ensino da Matemática e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno.

Os conhecimentos de Pedagogia Geral são fundamentais na formação do professor. Neste domínio, é necessário que o futuro professor compreenda que o espaço escolar, no qual ele vive e age, tem leis próprias e que essas leis são relativas ao meio sócio-econômico no qual a escola se encontra. Essas leis têm uma história que permite compreendê-las e explicá-las. Numa perspectiva dialética, um fenômeno só pode ser compreendido pela sua historicidade.

Se queremos que a atitude face à realidade escolar seja consciente, é necessária uma visão das concepções da educação e sua evolução; das

relações entre educação, sociedade e cultura, nas suas contradições; dos aspectos econômicos e políticos que determinam o projeto educacional brasileiro; da crise da escola e das estratégias para enfrentá-la e assim por diante.

4. Teoria em Atos.

Tal idéia implica em que a Prática de Ensino não seja reduzida a atividades de estágio, mas que permeie todo o curso, em seu sentido global, em todas as disciplinas, como uma práxis pedagógica. Práxis esta em que teoria e prática constituem-se numa unidade dialética, fonte permanente de investigação científica. Luiz Riguel, citado por Maria Ozanira (4), discutindo a questão da relação teoria e prática, diz que a teoria não é mera contemplação nem a prática mera atividade, porque a teoria separada da prática não passa de enunciados meramente verbais e a prática separada da teoria se reduz a mero ativismo. Desse entendimento, surge a noção de práxis enquanto uma atividade dialética como expressa a permanente vinculação do teórico com o prático.

É igualmente importante lembrar que a Prática de Ensino não pode ser entendida como um despejar de teorias de ensino e/ou da aprendizagem, mas como atividade que leve em consideração as dimensões políticas, humanas e sociais. Some-se a isto uma concepção de educação, de ensino em articulação permanente com o saber matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este momento de construção em torno da formação pedagógica para a Licenciatura de Matemática, quero deixar claro que, ao "desenhar" os limites para essa formação, não quis fazer desses limites momentos estanques durante o processo de formação, mas como um contínuo dialético. É importante esclarecer que as minhas idéias não permitem chegar a defender o aforisma que diz: "dêem-nos uma boa formação pedagógica que a maioria dos problemas do ensino da Matemática estarão resolvidos". Estou convicto de que o trabalho das licenciaturas, enquanto um momento da formação de profissionais para o ensino da Matemática, é uma empreitada difícil, sobretudo devido às contradições do todo social e do sistema educacional vigente que muitas vezes estão além das nossas possibilidades e limites. Mesmo assim, o nosso espírito de educador, descartando qualquer atitude idealista, nos incita a resolver, pelo menos em parte, da melhor maneira possível, os problemas da formação do professor de Matemática. A nossa vontade pedagógica articulada a uma atitude científica, provavelmente produzirá um efeito na reformulação dos cursos de

Licenciatura de Matemática. E é nesta perspectiva que ganha sentido, para os participantes do II Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), o painel relativo à Formação do Professor de Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BALZAN, Newton César. Nós professores de licenciatura. **Cadernos Cedes: Licenciatura**, São Paulo, Cortez, (8): 18-24, 1983.
2. GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
3. MIALARET, Gaston. **La formation des professeurs de Mathématiques**. l'Université da Caen, França. (mimeo)
4. SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1986.
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Plano de ensino das disciplinas pedagógicas**. Natal, UFRN, 1987. (mimeo).

A LDB E O ENSINO PÚBLICO, GRATUITO E DE BOA QUALIDADE *

Gilberto Luiz Alves **

Temos uma notável capacidade para nos deixar envolver acriticamente pelas pretensas grandes questões da vida política brasileira.

Na época da Ditadura a grande aspiração coletiva foi a Abertura. Em meio à Abertura as reivindicações se focalizaram sobre o Estado de direito e começou a se falar em Constituinte. Já na fase final do Governo Figueiredo a luta pelo voto direto para presidente comoveu o País.

Abertura, transição democrática, Estado de direito, Constituinte e voto direto para presidente sempre foram pintados como panacéias para a realização de destinos mais justos e felizes para a população brasileira. Mas os resultados práticos dessas medidas, igualmente, sempre ficaram muito aquém das expectativas. A Nova República, encarnação da transição democrática, nos deu por presidente um legítimo representante do mais retrógrado mandonismo político do Nordeste. Nos deu ainda o Plano Cruzado, um sonho eufórico que visava domar por decreto as forças do mercado. A Constituinte, longe de realizar as aspirações políticas e sociais que dominavam nossas cabeças é só a Constituinte conservadora do Centrão.

Poderíamos enumerar outras tantas situações semelhantes, mas os exemplos dados servem para demonstrar que, permanentemente, estamos com a mente aberta para abraçar as panacéias da moda manipuladas pelo poder burguês. Tal situação reflete a visão liberal que dominou nossa formação.

A escola, o local por excelência onde se dá, sistematicamente, a formação dos homens, não por acaso é centro difusor dessa visão liberal e, na medida em que dá calorosa guarida aos mais recentes modismos, mais se configura como um mercado franco de ilusões. Não vamos voltar muito

* Este trabalho foi elaborado, originalmente, para a abertura da I Conferência Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, realizada no período de 16 a 19 de agosto de 1988.

** Prof. de História da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

no tempo para falar com detalhes dos sonhos do escolanovismo e sua vocação pueril de transformar econômica, política e socialmente o País unido tão somente com a alavanca da educação. Podemos falar das esperanças que todos nós depositamos na reforma realizada pela Lei nº 5692/71 e na defesa ferrenha de seus princípios e estrutura que uma liderança jovem de educadores desencadeou, então, por todo o Brasil. Mais curioso é que grande parte dessa liderança provinha do movimento estudantil, que havia lutado intensamente contra a Ditadura entre 1964 e 1968. Convertidos pela reforma de 1971, muitos dos jovens educadores colocaram-se no campo do inimigo da véspera.

Estas situações devem nos alertar sobre os inúmeros recursos de sedução com que joga o estado burguês e a própria precariedade de nossas convicções ante as aparentes novas propostas. E servem, ainda, para o lançamento de uma questão: quando, na reta final dos trabalhos da Constituinte, já existe uma mobilização sensível em torno da nova LDB, não estaríamos já dispostos a, cegamente, nos entregar nos braços da panacéia educacional do momento?

Na minha perspectiva a LDB não trará nada de novo em sua bagagem. Enfrentaremos propostas marcadas pelos mesmos lugares comuns de sempre, muito embora apresentadas sob uma nova roupagem. Mas nova roupagem não faz nova a velha educação, da mesma forma que novos recursos não atribuem propriamente vida a uma sociedade senil. Podem atribuir-lhe, isto sim, uma precária sobrevida.

Um poema de Brecht, intitulado "Parada do Velho Novo", expressa artisticamente a situação com a qual nos defrontamos:

" Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado. A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições. Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital. E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via tais

que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.

O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo." (1)



Nesse entendimento, Velho é o próprio modo de produção capitalista e, por mais reformas que se lhe apliquem, sua senilidade essencial jamais será afetada. Como não existe o elixir da vida eterna, perante a história as reformas econômicas, políticas e sociais — incluídas nestas também as educacionais — nada mais têm sido do que emplastos e analgésicos que servem ao velho, aliviando as dores de sua morte agônica pelo desvio de formidável quantidade de energia coletiva da tarefa mais substantiva de criação do Novo: a sociedade socialista.

O ensinamento fundamental de Brecht, ressalte-se mais uma vez, vale para o caso da LDB, pois as funções da educação, quando buscadas a partir do modo de produção, são mais ou menos consistentes no tempo. Uma nova reforma educacional não altera essencialmente essas funções, pois implica tão só mudanças superficiais na estrutura didático-administrativa do ensino vigente no País. A própria análise dos pontos aprovados no primeiro turno da Constituinte é a melhor demonstração dessa tendência. No conjunto desses pontos encontramos as mesmas formulações abstratas de constituições anteriores, às quais se agregam repetições de objetivos e outros conteúdos de leis existentes. O artigo 240, transcrito integralmente na seqüência, é o exemplo mais palpável dessa afirmação. Nele foi incorporado até mesmo um objetivo incompatível com o ensino de 1º. e 2º. graus, já firmado na Lei nº. 5692/71: a qualificação para o trabalho.

Art. 240 — A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

§ 1º. — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I — igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II — gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- III — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV — pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas e de instituições de ensino públicas e privadas;
- V — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI — valorização dos profissionais do ensino, garantida na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, em cada nível de ensino, contendo piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

§ 2º. — O princípio estabelecido no inciso V do parágrafo anterior não se aplica às instituições educacionais oficiais hoje existentes, criadas por lei municipal ou estadual, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

Tendo dito que uma reforma educacional não muda essencialmente o quadro do ensino, pois as funções da educação, enquanto demandas do modo de produção, são relativamente permanentes, como podemos colocar as questões da publicização e da qualidade do ensino hoje?

Entendo que a questão do ensino público e gratuito é menos grave a nível do 1º. e 2º. graus em nossos dias. A experiência histórica brasileira demonstra que a expansão das escolas públicas gratuitas tem ocorrido de forma dominante e muito ampla. Uma consulta aos anuários estatísticos do IBGE evidencia que, entre 1927 e 1970, o atendimento à população em idade escolar — de 7 a 14 anos — cresceu de 24% para 77,5% (2). Importante é considerar que tal expansão se fez a despeito das leis educacionais do passado, pois seus textos nunca foram afirmativos a respeito. A questão da escola pública já fora colocada, com muito vigor, durante a tramitação do anteprojeto da Lei nº. 4024/61. Organizados no interior da Campanha de Defesa da Escola Pública, os educadores liberais, juntamente com alguns poucos socialistas, realizaram uma mobilização nacional contra o substitutivo apresentado na época por Carlos Lacerda, cujo conteúdo feria profundamente o princípio de publicização do ensino, esposado no anteprojeto original. O texto final correspondeu a uma solução conciliadora — “meia vitória” na expressão de um dos principais líderes da Campanha, Anísio Teixeira — pois permitia que as verbas públicas fossem carreadas também para as escolas particulares. Contudo, a ambigüidade do texto foi superada pelos fatos. A expansão das antigas escolas primárias e médias, levada a cabo pela União, pelos estados e pelos municípios, promoveu uma competição ruinosa, ou, no mínimo, pouco lucrativa para a iniciativa particular, cujos capitais deslocaram-se progressivamente rumo ao ensino superior. Foi esse deslocamento que acentuou a expansão do 3º. grau na última metade dos anos sessenta e ao longo de toda a década de setenta. As vagas nas escolas particulares tendo crescido, nesse lapso, a um ritmo muito mais acelerado do que nas escolas públicas, passaram a ter, já em 1970, um predomínio absoluto no total do atendimento. Publicações do próprio MEC sustentam que, entre 1963 e 1973, a participação da rede particular nas matrículas do ensino superior cresceu de 38,2% para 60,9% (3).

Portanto, se avançou o ensino público e gratuito a nível de 1º. e 2º. graus, tendência que continua se aprofundando no presente, o que se verifica no 3º. grau, contudo, é que o processo de publicização não está igualmente resolvido. As escaramuças dentro da Constituinte, em favor das empresas particulares de ensino, assim como muitas atitudes ambíguas do

Governo Federal demonstram que a luta pelo princípio da escola pública e gratuita ainda terá muitos desdobramentos no futuro. Fazer prospectiva, da mesma forma que tecer considerações sobre o 3º. grau, no entanto, não são os objetivos deste trabalho. Bastam as conclusões, por ora, de que a publicização do ensino tornou-se tendência dominante no âmbito do 1º. e 2º. graus e de que o processo de expansão escolar, dela indissociável, vem se aprofundando gradativamente, a despeito das crises econômicas que, às vezes, dão a impressão de seu arrefecimento (4).

Quanto à questão da qualidade do ensino é importante assinalar que vivemos a fase final da sociedade capitalista, a sua fase de decadência, que denominamos imperialismo. É a fase de domínio do capital financeiro, em que os bancos têm o controle quase absoluto da produção. O imperialismo, do ponto de vista cultural, revela a face obscurantista da burguesia. Essa classe demonstra não estar mais comprometida com a verdade, nem mesmo com o que produziram os mais expressivos pensadores burgueses: Bacon, Descartes, Locke, Voltaire, Diderot, Adam Smith, Ricardo, Hegel e outros tantos. A melhor demonstração desse fato é que esses pensadores foram expulsos das escolas. Na nossa formação eles, através de suas obras clássicas, não tiveram qualquer participação. Mesmo a literatura burguesa da fase de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista — a fase heróica da burguesia — não é estimulada dentro das escolas. Em que escolas são lidos Dante, Boccaccio, Cervantes, Camões, Shakespeare, Goethe, Tolstói, Dostoiévski, Balzac e Stendhal? Logo, não há lugar para a cultura dentro da instituição escolar, espaço inteiramente dominado pelo manual didático.

Sobre o manual didático há muitos estudos e pesquisas que procuram evidenciar o seu caráter vulgar. Fundamentalmente, esses trabalhos têm demonstrado que o manual didático, longe de expressar o que pretende ser, a sistematização acabada e objetiva do conhecimento humano, é somente um arranjo ideológico, fartamente ilustrado, cujos fragmentos integrantes são buscados acriticamente e ecleticamente nas elaborações das mais diferentes correntes filosóficas e posturas teórico-metodológicas. Em essência, o conteúdo do manual didático é sempre ahistórico e tributário da ideologia burguesa, ou, colocando de outra forma, numa fase em que a burguesia passa a negar a história, o manual didático serve à sua necessidade de se eternizar no poder. Logo, também ele, da mesma forma que a classe burguesa, não evidencia qualquer compromisso com a verdade, com a ciência e com a cultura.

Entre as boas análises de manuais didáticos citaríamos duas: "Conciliação e Violência na História do Brasil", de Gisálio Cerqueira Filho e Gizlene

Neder (5) e **Mentiras que parecem verdades**, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco (6).

O problema do manual didático não é específico do Brasil; é geral na sociedade capitalista, como o demonstra a própria obra de Bonazzi e Eco, centrada em livros de origem italiana. Mas há outro estudo de uma socióloga norte-americana, A. S. Trace, que faz uma comparação entre o ensino nos Estados Unidos, a nação capitalista mais desenvolvida de nossos dias, e na União Soviética, a primeira nação socialista do mundo, que consideramos especialmente revelador. Afinal, o ensino norte-americano deve conter a tendência dominante na sociedade burguesa contemporânea, da mesma forma que o ensino na União Soviética deve revelar as conseqüências da ruptura com o capitalismo. Segundo as conclusões de Trace:

1. ao final do terceiro ano escolar uma criança norte-americana tem o domínio de 1500 palavras, enquanto a cifra correspondente à criança soviética eleva-se a 8.000 palavras;
2. no quarto ano escolar mais 532 palavras são incorporadas pelas crianças americanas; as soviéticas dominam mais 2000;
3. quanto ao conteúdo dos livros didáticos, nos Estados Unidos " as seleções dos livros de leitura das escolas primárias, nos três primeiros anos, se relacionam principalmente com meninos e meninas modelos, que participam de episódios triviais, envolvendo pais e mães, babás, tias visitantes, avós que são fazendeiros, carteiros, policiais da esquina, merceiros e outras pessoas reunidas numa comunidade hipotética e esterilizada". Tudo gira em torno de uma "idealização supersimplificada, exclusivamente de classe média, quase sempre sem relação com a vida real." Já nos livros didáticos soviéticos preponderam extratos, em prosa e verso, de autores como Tolstói, Turguenev, Pushkin, Korolenko, Nekrasov e Gorki. Diz ainda Trace: "Gostaria muito de poder dizer que há, entre os livros de leitura primários americanos, uma série com seleções que fossem, mesmo remotamente, comparáveis, em dificuldade, em qualidade literária e em valor informativo, às seleções incluídas no Rodnaya Rech (7) mas não sei de nenhuma coleção desse tipo. O que de melhor se pode dizer dos livros de leitura básicos é que uns são inferiores a outros, mas não muito, pois são todos ruins."(8).

Logo, a ausência de qualidade de ensino é generalizada na sociedade burguesa. Na fase imperialista soçobra a qualidade de vida como um todo. Não só a educação sofre o influxo negativo de uma sociedade que já não mais encarna a razão histórica. Tudo se decompõe: a escola, a saúde, a habitação, a família, os transportes, o meio ambiente, a cultura, as cidades

tornam-se inadministráveis, não há lugar para os velhos, para os jovens só há a alternativa de uma vida vazia, o trabalho esmaga os trabalhadores, a miséria esmaga os desempregados e o parasitismo passa a dominar a sociedade.

Ora, se a escola, na fase de decadência da sociedade burguesa, não tem qualquer compromisso com o saber e a cultura, como vinculá-la, assim como a LDB, à qualidade do ensino? A escola é uma instituição burguesa por excelência e é impossível que ela deixe de ter esse caráter. Nesse instante é uma instituição obscurantista pela própria trajetória obscurantista da classe que a domina, situação que não será revertida enquanto se manter o modo de produção capitalista. Os educadores preocupados com a transformação da sociedade, por isso, devem concentrar suas energias não nas costumeiras panacéias da educação burguesa, não na reforma da LDB, não no velho travestido de novo, mas sim na sua própria organização enquanto educadores e na preocupação de superar as deficiências de formação que trazem da escola, para assim criar as condições que restaurem, mesmo que de uma forma limitada, o domínio da ciência e da cultura no seio da instituição. Para tanto, são essenciais o trabalho coletivo e a apropriação e utilização daquilo que o homem produziu de mais significativo ao longo de sua trajetória histórica: os clássicos do pensamento humano. Um alerta se impõe, contudo: não se deve confundir a apropriação e utilização dos clássicos dentro da escola com o próprio processo de transformação social. Ao instaurar a qualidade no ensino, quando muito, essa iniciativa satisfaz uma condição, dentre tantas outras, para que os educadores socialistas possam dar uma contribuição efetiva à transformação social.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRECHT, Bertolt. **Poemas: 1913 - 1956**. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 219.
2. ALVES, Gilberto Luiz. **Da história à história da educação**. São Carlos, UFSCar, 1981. p. 115.
3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira**. Brasília, 1974. p. 61.
4. Para eliminar as falsas impressões, resultantes de conjunturas passageiras, é necessário, do ponto de vista metodológico, que a análise incida, predominantemente, sobre as formas educacionais das nações capitalistas mais avançadas e das regiões mais desenvolvidas do Brasil e das unidades federadas. Só

essas nações e regiões, em função de seu amadurecimento, evidenciam com clareza as tendências dos processos econômico, político e social.

5. CERQUEIRA FILHO, Gisálio & NEDER, Gizlene. Conciliação e violência na História do Brasil. **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, 2: 189-227, Ago. 1978.
6. BONAZZI, Marisa & ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo, Summus, 1980.
7. **Rodnaya Rech** é o livro de leitura de Língua Pátria na União Soviética.
8. BARAN, Paul & SWEEZY, Paul M. **Capitalismo monopolista**: ensaio sobre a ordem econômica e social americana. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 317-8.

O ENSINO DE 2º GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE:

DEMOCRATIZAÇÃO OU ESTAGNAÇÃO?

Maria Doninha de Almeida*

I – INTRODUÇÃO

O Ensino de 2º. grau no Brasil tem-se destacado, ultimamente, como aspecto polêmico dos debates educacionais. Nesse sentido, realçamos a falta de resposta aos problemas desse nível de ensino, principalmente, àqueles decorrentes das propostas legais que tentaram mudar a concepção de ensino de 2º. grau. Diminuir a função propedêutica do ensino secundário e introduzir a falácia da profissionalização universal e compulsória se apresentam como exemplos, assim como as pretensões de mudanças educacionais pela via dos instrumentos legais, como as leis, os pareceres, as resoluções, etc. Somamos a esses problemas as indefinições quanto ao significado social do ensino de 2º. grau e as questões que alimentam uma polêmica mantida acesa, porém, sem proposta exequível na prática. Estamos falando da discutida democratização do ensino, da relação educação formal e trabalho e da controvérsia sobre a chamada qualidade do ensino.

Com nossa contribuição, através deste trabalho, pretendemos realçar o desempenho quantitativo do ensino de 2º. grau no Rio Grande do Norte para situá-lo no debate sobre a sua democratização. Tomamos por base os dados e as reflexões resultantes do projeto "Ensino de 2º. grau no Rio Grande do Norte: caracterização e perspectivas" ** em seu 1º. nível de análise.

A questão da democratização exige uma referência, mesmo que sucinta, a respeito de democracia. Tal referência deve considerar o significado teórico de democracia e a efetiva realização prática dos princípios democráticos.

Tomando-se o aspecto teórico devemos lembrar, dentre outros pontos,

* Profª. do Departamento de Educação da UFRN

** Projeto do qual participam Dione Violeta de Medeiros (coord.) e Eleika Bezerra Guerreiro, ambas do Departamento de Educação da UFRN. Financiamento INEP-FINEP,

o reconhecimento universal da importância das idéias democráticas, ainda que na prática não se concretize o significado que lhe é atribuído. Fala-se de democracia pensando-se em "... todas as coisas para todas as pessoas..." em qualquer contexto histórico (Gerth e Mills, citados por Azanha 1979). Assim concebida, democracia se presta, como tem-se prestado, para resumir as idéias abstratas de liberdade e igualdade que fundamentam a democracia burguesa. Essa concepção respalda o prestígio do termo, principalmente, quando usado em propagandas e, ainda, fortalece o caráter ideológico de que se revestem as justificativas econômicas e políticas apresentadas pelo Estado burguês. No Brasil a "Nova República" tem sido fértil em provas da prática dessa democracia. Para a "Nova República", são democráticas as medidas que beneficiam uma classe formada de um reduzido número de pessoas e são antidemocráticas reivindicações e/ou limitadas conquistas da classe trabalhadora, pois, segundo o Governo, muitas dessas conquistas podem levar à falência da União.

Não subestimando a importância das conquistas referentes às questões imediatas e não esquecendo que os ideais democráticos burgueses são aceitos mesmo sem a sua exequibilidade, muitos autores denunciam o distanciamento entre a democracia proclamada e a real. Democracia é tida como igualdade para todos diante da lei e da prática, e como essa condição tem sido inviável, a democratização, também, não se concretiza. Essa impossibilidade se estende ao sistema educacional em todos os seus níveis de ensino.

Os profissionais de vanguarda da educação têm dado ênfase a democratização do ensino a partir da prática pedagógica do professor. Essa reflexão deu origem a várias concepções: a "conscientização" do educando como requisito de boa qualidade do ensino; a democracia como prática de liberdade do aluno; a propalada escola para o povo; o conteúdo crítico ou a pedagogia crítica dos conteúdos; etc. Há, também, quem fale de democracia excludente e democracia restrita. A maioria das concepções aqui mencionadas, situam-se nos estreitos limites do sistema educacional, principalmente no âmbito das atividades escolares.

Se democracia é um conceito engendrado na sociedade de classes e aperfeiçoado na sociedade burguesa, não tem sentido acreditar na democratização plena dando-lhe a mesma concepção. E ante as limitações do nosso atual momento histórico, notadamente, no que se refere às obrigações do Estado quanto à manutenção financeira da educação, acreditamos que o sistema educacional apresenta restrições em termos de sua democratização.

Para ilustrar essa afirmação com dados do real particularizamos ou desempenho quantitativo do sistema de ensino de 2º. grau no Rio Grande

do Norte, destacando a sua expansão e a seletividade ocorrentes no seu interior, nos anos 1978, 1983 — significativos da repercussão dos dispositivos educacionais a partir da lei 5.692/71 — e 1985 — ano do início do projeto já mencionado.

II — EXPANSÃO QUANTITATIVA

Os dados sobre a oferta de escolas de 2º. grau no Rio Grande do Norte, nos anos tomados como referência, mostram que a distribuição dos estabelecimentos desse nível de ensino não contempla todos os municípios que compõem o Estado. Em 1985, dos 151 municípios 111 (73,5%) possuíam estabelecimentos de ensino de 2º. grau, sendo o maior número situado na capital. O crescimento do número de estabelecimentos ocorreu com mais ênfase na rede pública, conforme demonstra a tabela 1.

TABELA 1
ESTABELECEMENTOS DE ENSINO DE 2º. GRAU POR
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
1978 — 1983 E 1985

ANO	TOTAL		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
			PÚBLICA								PRIVADA	
	TOTAL		FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1978	80	100	41	51,2	2	2,5	30	37,5	9	11,2	39	48,8
1983	149	100	102	68,5	2	1,3	72	48,4	28	18,8	47	31,5
1985	196	100	143	72,9	3	1,5	110	56,1	30	15,3	53	27,1

FONTE: ENSINO DE 2º. GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS — 1º. NÍVEL DE ANÁLISE — 1986.

A rede federal tem participação reduzida quanto ao número de estabelecimentos de ensino e a municipal está bem distante da estadual, ainda que apresente um significativo crescimento entre 1978 e 1983.

Dentre os estabelecimentos da rede privada estão as chamadas escolas de elite e um grande número de escolas conveniadas que se localizam, prioritariamente, nas pequenas cidades do interior do Estado. São as unidades da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade—CNEC, que embora aqui incluídas na categoria de escolas privadas, apresentam as mesmas características das escolas da rede pública — corpo docente remunerado pelo Estado, programação pedagógica à semelhança das escolas estaduais, condições físicas e materiais precárias, dentre outras.

No Rio Grande do Norte a maioria dos estabelecimentos abrigam, em um só prédio, o ensino de 1º. e 2º. graus. Em 1985 este Estado tinha 8,7% dos estabelecimentos de ensino de 2º. grau do Nordeste e 2,1% dos 9.260 existentes no Brasil.

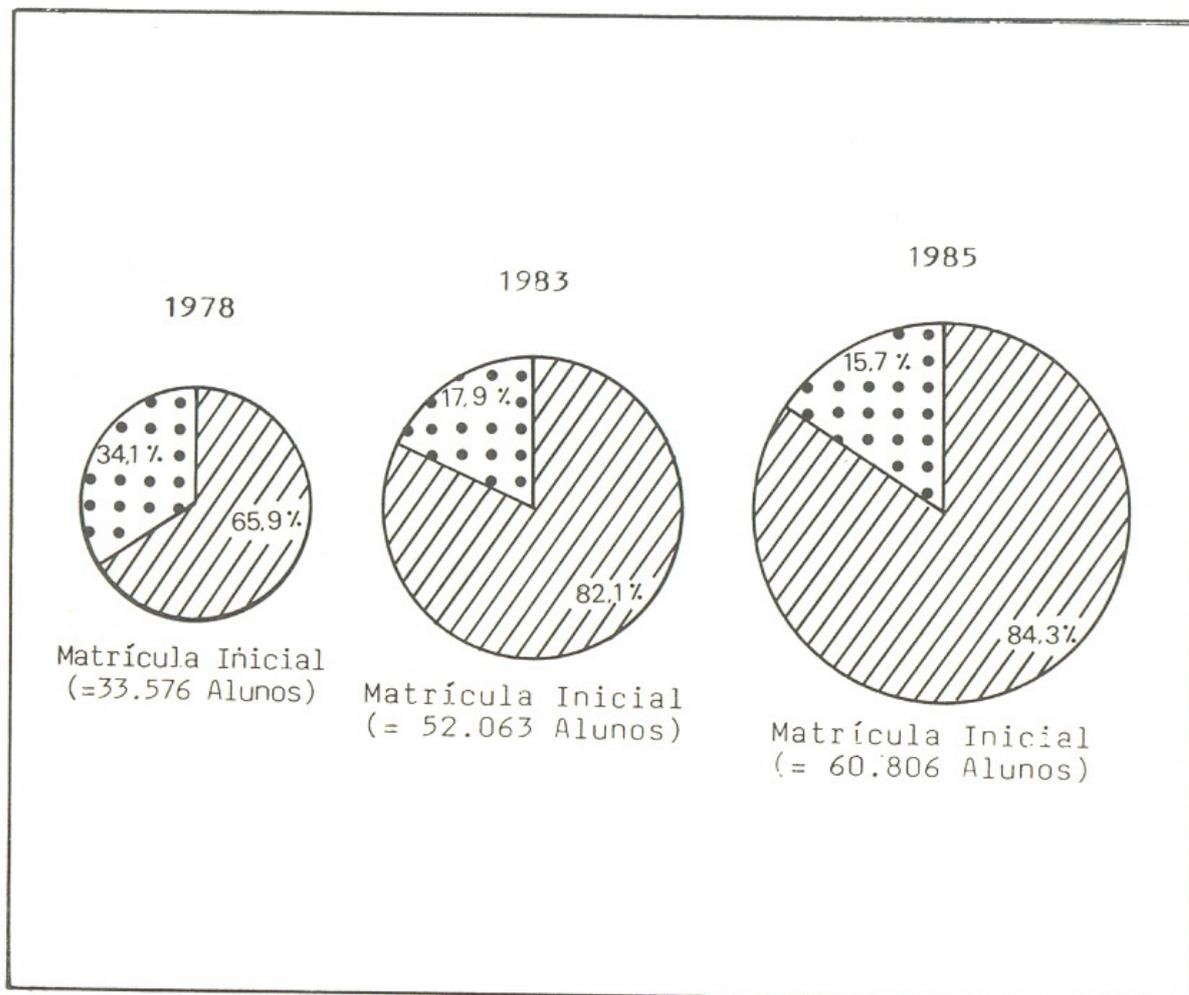
Na estrutura da matrícula inicial a rede pública apresenta o maior número de alunos. Em 1978 essa dependência detinha 65,9% da matrícula frente a 34,1% da rede privada; em 1983 apresentava um percentual de 82,1% com 17,9% da rede privada, e, em 1985, 84,3% e 15,7%, pública e privada, respectivamente. Por estes dados, constata-se uma expansão quantitativa no ensino de 2º. grau nos estabelecimentos da rede pública do Estado, e um decréscimo nos estabelecimentos privados. (Ver tabela 2 e gráfico 1).

TABELA 2
MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO DE 2º. GRAU POR
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
1978 — 1983 E 1985

ANO	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
		P Ú B L I C A		P R I V A D A	
		N	%	N	%
1978	33.576	22.138	65,9	11.438	34,1
1983	52.063	42.736	82,1	9.327	17,9
1985	60.806	51.235	84,3	9.571	15,7

FONTE: ENSINO DE 2º. GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS — 1º. NÍVEL DE ANÁLISE — 1986.

Gráfico 1
 Rio Grande do Norte
 Ensino de 2º Grau
 Matrícula Inicial por Dependência Administrativa
 1978, 1983 e 1985



Legenda: Público Privado

O Estado, em 1985, contava com 2,0% do total de alunos de 2º grau do Brasil e 8,7% da matrícula do Nordeste, situação semelhante a dos estabelecimentos de ensino.

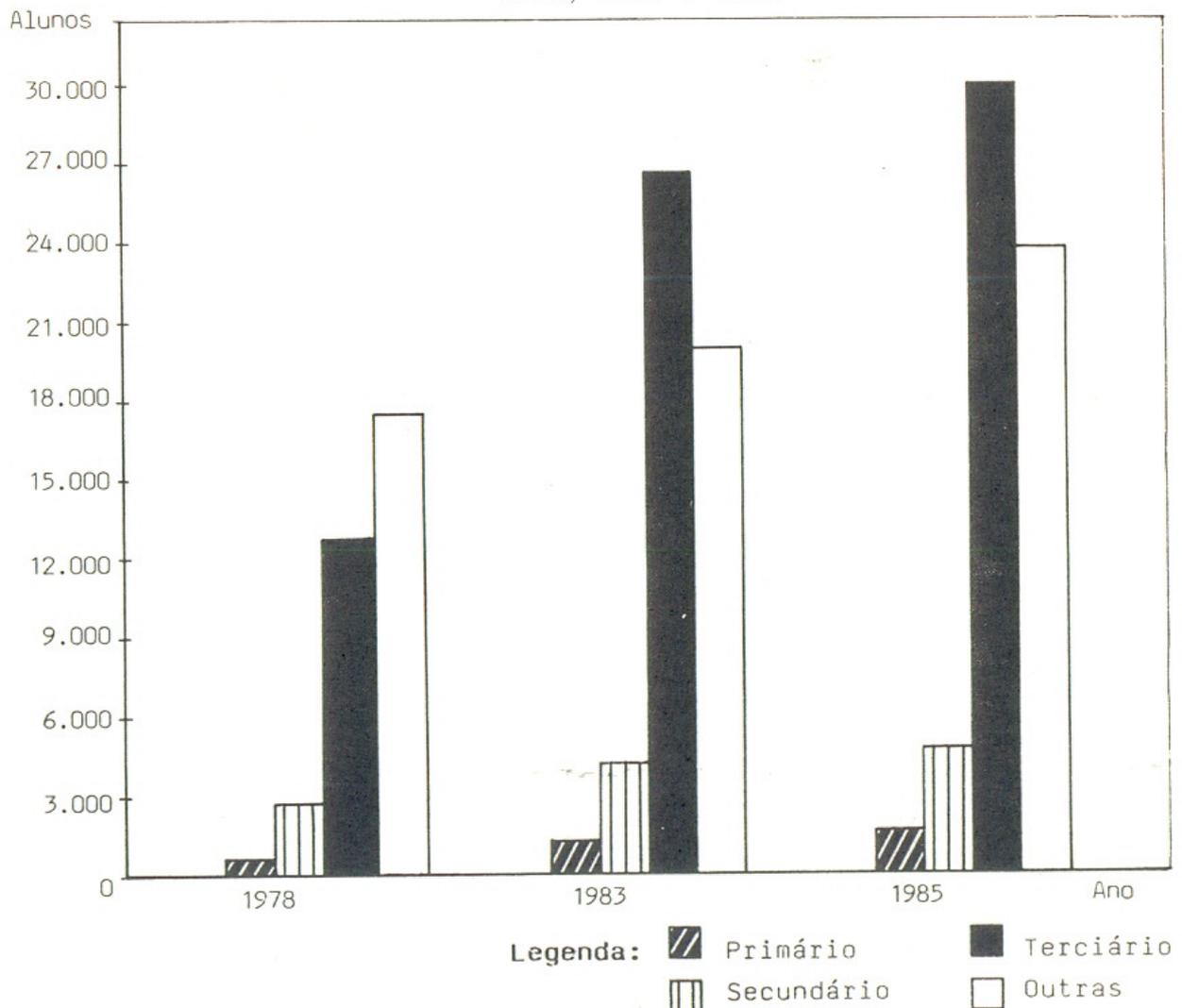
As modalidades de ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte estão classificadas segundo os três setores econômicos: primário, secundário e terciário. Nos anos referência, os maiores percentuais de alunos nesses setores concentram-se no terciário, assim distribuídos: 1978 - 37,8%; 1983 - 51,1% e 1985 - 50,0%. No entanto, "outras modalidades", que não se relacionam com os três setores econômicos, apresentam um grande número de alunos, demonstrado pelos percentuais 52,5%, 38,6% e 38,9%, em 1978, 1983 e 1985, respectivamente. (Tabela 3 e gráfico 2).

TABELA 3
MODALIDADES DE ENSINO DE 2º. GRAU
1978 – 1983 E 1985

ANO	TOTAL	SETOR ECONÔMICO						OUTRAS MODALIDADES	
		PRIMÁRIO		SECUNDÁRIO		TERCIÁRIO		N	%
		N	%	N	%	N	%		
1978	33.576	393	1,2	2.869	8,5	12.680	37,8	17.634	52,5
1983	52.063	1.219	2,3	4.256	8,2	26.511	50,9	20.077	38,6
1985	60.806	1.700	2,7	4.742	7,8	30.742	50,6	23.622	38,9

FONTE: ENSINO DE 2º. GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS – 1º. NÍVEL DE ANÁLISE – 1986.

Gráfico 2
Rio Grande do Norte
Ensino de 2º Grau
Número de Alunos por Modalidade de Ensino/ Setor Econômico
1978, 1983 e 1985



O exame detalhado da oferta das modalidades de ensino de 2º. grau comprova a flutuação do comportamento do sistema de ensino em decorrência das modificações introduzidas pela legislação educacional. Assim, a grande concentração observada na área terciária constituiu-se na resposta da rede de ensino ao imperativo legal da "profissionalização", a partir da Lei 5.692/71 e seu Parecer 45/72, adotando a oferta de cursos cujas características demandassem o mínimo de equipamento ou ambientes especializados. Por outro lado, a concentração de alunos nesse setor, também, nos anos de 1983 e 1985, quando já não existe a obrigatoriedade da "profissionalização" do ensino de 2º. grau, pode significar a condição de expectativa e de crença do alunado na escola como veículo de qualificação para o trabalho. Ainda, quanto às modalidades de ensino incluídas no setor terciário, registra-se um crescimento na oferta do magistério em níveis significativos. O número de alunos no magistério cresceu 400% entre 1978 e 1985. Por sua vez, a grande concentração de alunos em "outras modalidades" é resultante da presença, nessa classificação, do "básico comum" (1ª. série unificada) e da modalidade de "preparação para o trabalho", a partir de 1983, quando repercute, no Rio Grande do Norte, a alteração do caráter compulsório da profissionalização do ensino de 2º. grau.

As ilustrações aqui sistematizadas delineiam um quadro bastante significativo sobre o comportamento da expansão quantitativa do ensino de 2º. grau no Estado. Destacamos, nesse quadro, um crescimento do número de estabelecimentos de ensino na rede pública, a predominância de alunos da rede pública sobre a rede privada, a qual se apresenta com decréscimo gradativo no decorrer de um período de oito anos — 1978/1985 —, coincidindo com a desmistificação do chamado "milagre brasileiro" e as suas conseqüências sobre a "classe média", principalmente aquela usuária da escola particular. Entretanto, tal fato, pode ter significado no interior do sistema educacional mas não chega a representar, efetivamente, uma expansão significativa desse nível de ensino. Por isso, é necessário ampliar as informações incluindo-se os dados sobre a questão da seletividade.

III — SELETIVIDADE

Na análise da seletividade do ensino sobressaem-se dois aspectos principais: o fracasso escolar e o não acesso à escola. Sobre o fracasso escolar são muitas as pseudo-explicações, desde a falta de qualificação adequada do professor até o descompromisso dos pais dos alunos. Mas, em termos quantitativos o que temos de certeza é a existência da evasão e da repetência

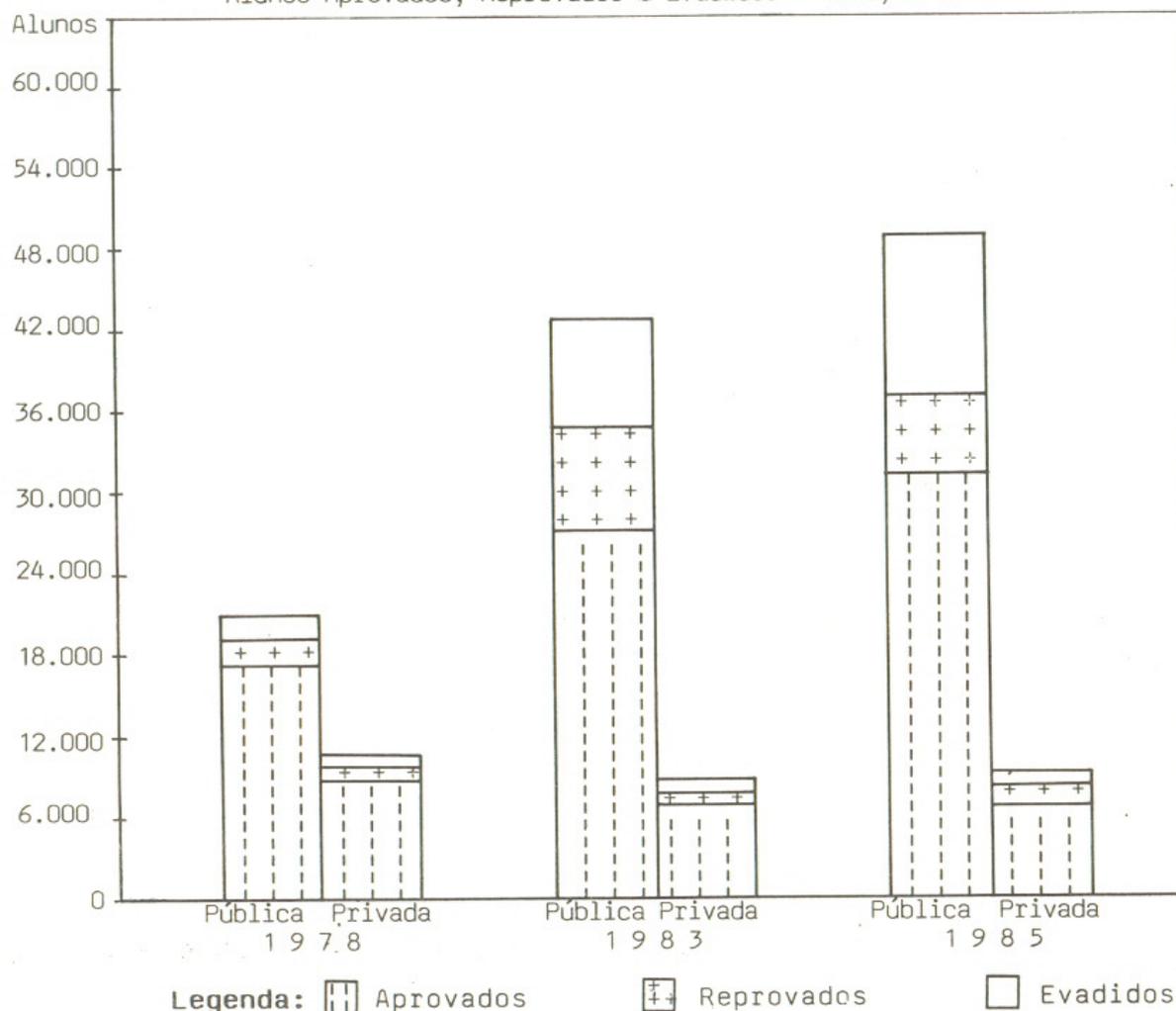
como mal crônico do sistema de ensino público brasileiro, e o fato deste sistema atender, prioritariamente, a uma clientela que provém de uma classe que não tem privilégios sociais e, pela sua condição, não corresponde à escolaridade considerada normal pela escola. Não são necessárias muitas explicações para se concluir que a evasão e a repetência resultam da condição de classe da clientela e não das deficiências exclusivas do sistema educacional. Entretanto, examinando-se o comportamento do sistema de ensino de 2º. grau no Rio Grande do Norte, quanto a esses aspectos, observa-se uma regressão nos percentuais que indicam a aprovação, tanto na rede pública como na privada, nos anos tomados para estudo: 80,5%, 64,7% e 63,4% na rede pública e 82,4%, 75,1% e 68,3% na rede privada. Os percentuais de reprovação oscilam nas escolas públicas aumentando em 1983 e diminuindo em 1985 — 15,3% e 12,0% —, e crescem nas escolas privadas 8,3%, 11,3% e 16,4%, respectivamente, 1978, 1983 e 1985. A situação percentual dos evadidos, tanto nas escolas públicas como nas privadas cresce significativamente e demonstra preponderância em relação à reprovação. (Tabela 4 e gráfico 3).

TABELA 4
MATRÍCULA TOTAL NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA
DE ENSINO DE 2º. GRAU SEGUNDO O NÚMERO DE ALUNOS
APROVADOS, REPROVADOS E EVADIDOS
1978 — 1983 E 1985

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANO	TOTAL	APROVADOS		REPROVADOS		EVADIDOS	
			N	%	N	%	N	%
PÚBLICA	1978	21.127	17.004	80,5	2.275	10,8	1.848	8,7
	1983	42.385	27.420	64,7	6.487	15,3	8.478	20,0
	1985	49.027	31.079	63,4	5.901	12,0	12.047	24,6
PRIVADA	1978	10.834	8.921	82,4	1.011	9,3	9,3	8,3
	1983	9.171	6.891	75,1	1.036	11,3	11,3	13,6
	1985	10.161	6.943	68,3	1.662	16,4	16,4	15,3

FONTE: ENSINO DE 2º. GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS — 1º. NÍVEL DE ANÁLISE — 1986.

Gráfico 3
 Rio Grande do Norte
 Ensino de 2º Grau
 Matrícula Total por Dependência Administrativa, Segundo
 Alunos Aprovados, Reprovados e Evadidos - 1978, 1983 e 1985



O estudo da oscilação do movimento escolar demonstrada na tabela 4, culminando com o decréscimo dos percentuais de aprovação e com o crescimento da repetência e da evasão, no período relativo aos anos referência, merece uma importante ressalva: os índices de aprovados, repetentes e evadidos nas unidades escolares da rede privada parecem negar o nosso entendimento que dá ao fracasso escolar uma explicação relativa à condição da classe a que pertence o aluno. Todavia, ressaltamos que a inclusão das unidades pertencentes à CNEC entre as escolas de elite mascara a real situação do fracasso escolar nestas últimas. As unidades particulares no Rio Grande do Norte, em sua maioria, correspondem às escolas que atendem a clientela proveniente da classe social que detém os meios de produção e, conseqüentemente, possui os privilégios da sociedade burguesa, enquanto que as escolas da CNEC têm as mesmas características das escolas públicas e a mesma situação, inclusive no que se refere à clientela por ela atendida.

O comportamento do movimento escolar de 2º grau expressa um sistema de ensino fragilizado o que permite questionar-se sobre a qualidade do trabalho desenvolvido no seu âmbito, e ainda, sobre a sua significatividade diante da população a que se destina.

Considerando-se a composição do sistema de ensino de 2º grau no Estado, no que diz respeito à população de 15 a 18 anos, faixa etária legalmente indicada para esse grau de ensino, constata-se que: em 1978, 45,6% da clientela, nessa faixa de idade, foi atendida pelo sistema escolar formal, sendo 38,1% pelo 1º grau e, apenas, 7,5% pelo 2º grau. Nesse ano, a taxa de participação do 2º grau em relação ao 1º correspondia a 19,6%; em 1983, a população escolarizanda representava 46,4% da população escolarizável, com 36,7% no 1º grau e 9,7% no 2º grau, apresentando uma taxa de participação do 2º em relação ao 1º grau de 26,3%; em 1985 o Estado detinha 46,0% da população escolarizável no sistema formal de ensino, sendo 35,6% atendida pelo 1º grau e 10,4% pelo ensino de 2º grau. Ainda, referente a 1985, a taxa de participação do 2º grau em relação ao 1º grau representava 29,1%. Constata-se, também, que do total da população de 15 a 18 anos, 83,6%, em 1978, encontrava-se no 1º grau; em 1983, 79,2%; e em 1985, 77,5%. Nesses mesmos anos 16,4%, 20,8% e 22,5% correspondiam aos percentuais do 2º grau. Observa-se, por conseguinte, um pequeno decréscimo nos percentuais do 1º grau e um crescimento no 2º grau. No entanto, é preciso chamar a atenção para o seguinte comportamento do sistema: mesmo crescendo os percentuais de atendimento do 2º grau, na faixa de 15 a 18 anos, e a taxa de participação desse grau de ensino em relação ao 1º grau, não significa uma correção do problema da distorção idade/grau de ensino nem da defasagem população escolarizável/escolarizanda. A tabela 5 e o gráfico 4 resumem parte dessa discussão sobre o acesso da população de 15 a 18 anos à escola de 2º grau, no Estado.

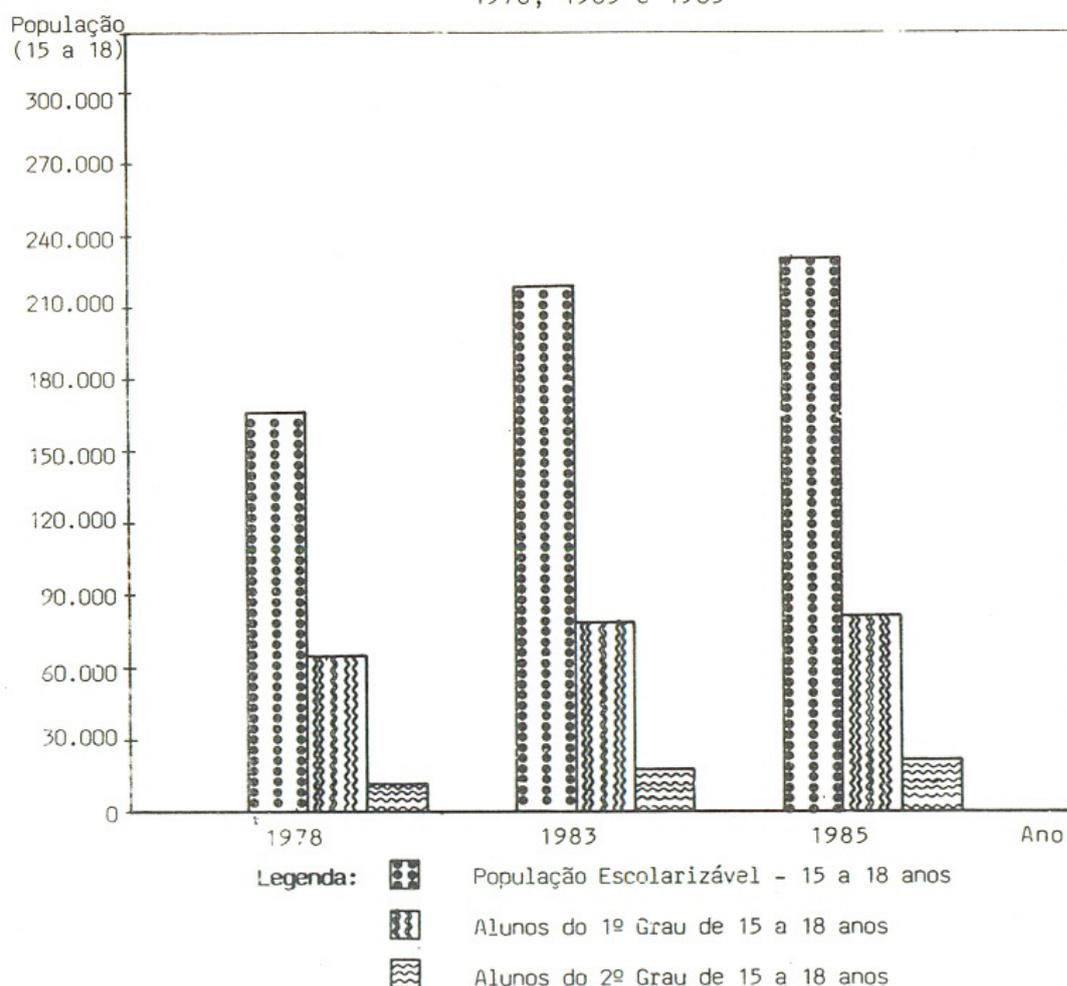
É importante destacar, mais uma vez, que do total da população escolarizável de 15 a 18 anos mais de 50% está fora da escola, o que significa que essa clientela em potencial, não sabe ler nem escrever e aumenta o número de analfabetos. E daqueles que estão no sistema escolar, a maioria está no 1º grau, o que significa que ainda terá de enfrentar o afunilamento da matrícula para chegar ao 2º grau e nele permanecer. Essa situação indica que o sistema educacional de 2º grau no RN não retrocedeu mas, também, não se expandiu, manteve-se estagnado.

TABELA 5
 POPULAÇÃO ESCOLARIZÁVEL E POPULAÇÃO ESCOLARIZANDA DE 1º. E 2º. GRAUS,
 NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 18 ANOS COM A TAXA DE PARTICIPAÇÃO DO 2º.
 GRAU EM RELAÇÃO AO 1º. GRAU - 1978 - 1983 E 1985

ANO	ESCOLARIZÁVEL (a)	ESCOLARIZANDA = 15 A 18 ANOS					TAXA DE PARTICIPAÇÃO 2º. GRAU/1º. GRAU % (d/c)
		TOTAL (b)	1º. GRAU		2º. GRAU		
			N (c)	% (c/a)	N (d)	% (d/a)	
1978	165.632	75.551	63.184	38,1	12.367	7,5	19,6
1983	218.083	101.213	80.144	36,7	21.069	9,7	26,3
1985	227.984	104.940	81.296	35,6	23.644	10,4	29,1

FONTE: ENSINO DE 2. GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS - 1º. NÍVEL DE ANÁLISE - 1986.

Gráfico 4
 Rio Grande do Norte
 Ensino de 2º Grau
 População Escolarizável e Escolarizanda de 1º e 2º Grau
 na Faixa Etária de 15 a 18 Anos
 1978, 1983 e 1985



IV — ELEMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO

As informações aqui resumidas nos conduzem para uma hipótese provável e bastante desalentadora: o sistema educacional do Rio Grande do Norte não apresenta dados que demonstrem tendência de expansão e democratização do ensino de 2º. grau, principalmente, em termos de oferta de estabelecimentos, sucesso escolar e acesso da população escolarizável a esse nível de ensino. Essa hipótese sustenta-se, tanto nos dados já relacionados quanto no fato dos estados que compõem o Nordeste não apresentarem situação educacional muito diferente daquela dos estados mais avançados do país. Mas, a justificativa mais contundente para nossa hipótese configura-se com os próprios dados do sistema de ensino de 2º. grau ora estudado: conforme cálculos estatísticos, a partir dos dados levantados, estima-se que mantido o comportamento do sistema, em termos da população escolarizável e escolarizanda de 2º. grau, na faixa etária de 15 a 18 anos, a incorporação de toda a população escolarizável a esse nível de ensino se dará após 3.065.300 anos. Confiando-se em tal estimativa podemos entrever tendência de expansão e democratização?

Pensar em democratização é pensar em democracia, como ressaltamos no início desta reflexão. Nesse sentido, não é demais lembrar que democracia inclui em seu conteúdo os princípios dos direitos humanos — organizados pelos norte-americanos e pelos franceses — os quais destacam: a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade. A liberdade é o direito de fazer aquilo que não prejudique os outros — culmina com o direito à propriedade. A igualdade é considerada a liberdade de possuir, e a segurança é a garantia da preservação da propriedade de quem possui. Tais princípios são os conceitos supremos da sociedade burguesa (5:43-4). Na sociedade atual temos uma democracia para os detentores do capital. Mas, apesar disso, é comum a fé no Estado como articulador da democracia para todos. Entendemos que essa é uma tarefa impossível para o Estado na sociedade capitalista, pois o que ela nos oferece é "... uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria". (4:111). Nesse contexto pensar em democratização plena do sistema educacional é, no mínimo, se afastar do real.

Todavia, apesar das dificuldades e das limitações apontadas, pelo nosso entendimento teórico e pelo desempenho quantitativo do sistema de ensino de 2º. grau do Rio Grande do Norte, é necessário aproveitar a oportunidade engendrada pela nossa democracia falsificada e conchamar os profissionais da educação para, articulados e conscientes das atuais limitações democráticas,

lutarem por mais escolas públicas e por um trabalho mais conseqüente no interior do sistema escolar, em benefício daqueles que conseguem ultrapassar os obstáculos de ingressar e freqüentar a escola regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, M. D. de. **O ensino de 2º. grau no Rio Grande do Norte; nem democratização nem expansão.** Natal, 1987.
2. AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (30): 13-20, set., 1979.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. Serviço de Estatística de Educação e Cultura. **Estatísticas Educacionais**; Brasil - 1985-88. Brasília, 1988.
4. LÊNIN, V.I. **O estado e a revolução**; apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo, Hucitec, 1978.
5. MARX, K. **A questão judaica.** São Paulo, Moraes, s.d.
6. MEDEIROS, D. V. de et alii. **O ensino de 2º. grau no Rio Grande do Norte**; caracterização e perspectivas. Natal , 1985. (Relatório de Pesquisa).

CELESTIN FREINET: UMA PEDAGOGIA POPULAR ?

Djanira Brasilino de Souza *

O nosso objetivo não é efetuar uma descrição minuciosa dos princípios norteadores da Pedagogia Freinet; mas discorrer sobre pontos considerados essenciais na sua pedagogia, pontos estes, que propiciam uma reflexão sobre o nosso trabalho de educador.

A Pedagogia Freinet não é desconhecida para alguns educadores, uma vez que circula em nosso meio educacional algumas obras traduzidas do autor. Entretanto, achamos que o conhecimento acerca de sua origem e particularmente de sua vida, nos ajudará a compreendê-lo melhor, ou seja, o autor e sua obra.

1. Quem é Freinet?

Celestin Freinet, professor da escola primária, nasceu em 1896. Viveu em Grasse, aldeia nos Alpes Marítimos ao sudeste da França, localidade onde concluiu o seu Curso Complementar. Foi aluno da Escola Normal de Nice, também localizada nos Alpes Marítimos a 933 Km ao sudeste da capital da França.

Cursava o 2º. ano normal, quando foi obrigado a interrompê-lo a fim de atender ao apelo desumano da 1ª. Guerra Mundial (1914-1918), trocando, embora temporariamente, os bancos da escola pelo campo de trabalho, os livros pelas armas, o lar pelas trincheiras e a liberdade pela prisão.

A sua primeira sala de aula é o campo de batalha em Verdun (local onde se deram as mais violentas ofensivas alemãs da 1ª. Guerra Mundial) onde o jovem oficial é gravemente ferido no pulmão.

2. Como inicia Freinet a sua missão de professor?

Terminada a guerra, Freinet retorna à sua aldeia natal. Todavia, por motivos citados anteriormente, não teve oportunidade de realizar a prática

* Profª. do Departamento de Educação – UFRN

pedagógica obrigatória no 3º. ano da Escola Normal, para a conclusão do seu curso. Mas a necessidade do momento exige o seu sacrifício. Fiel ao seu compromisso de educador e movido pela crença de uma prática pedagógica maior — o compromisso aliado ao amor à criança — mesmo contra a opinião dos médicos, Freinet aceita a sua nomeação de professor para uma escola primária destinada a meninos, em Bar-sur-Loup (Alpes Marítimos), no ano de 1920.

A sala de aula que Freinet assume é uma sala tradicional, do ensino oficial, com carteiras obrigatoriamente dispostas em filas, quadro negro, estrado para o professor, alguns mapas pendurados na parede e um ábaco. Todo o material é rústico e deteriorado pelo tempo e desuso.

A clientela compõe-se de 35 alunos, em idade que varia entre cinco e oito anos, bem como de diversos níveis heterogêneos de aprendizagem e atingidos não só pela pobreza mas, ainda, por outros males advindos e/ou originados da guerra, sobretudo o desajuste e a inquietação.

Mesmo ante situação tão adversa Freinet não vacila. Inicia as atividades escolares dentro de toda a rigidez exigida pela escola tradicional da época — professor transmissor do conhecimento, dono absoluto do saber.

Mas, logo Freinet toma consciência de suas limitações física e profissional, para, de certa forma, desenvolver uma ação pedagógica eficaz junto àquelas crianças atingidas pelas consequências danosas da guerra: fome, doenças, desajustes e outros males que as tornam turbulentas, discordantes, desinteressadas por tudo o que diz respeito à escola e à aprendizagem. Freinet apercebe-se que as aulas tradicionais fatigam tanto as crianças, que se negam a ler, a repetir as sílabas e os números, quanto a ele próprio, cujas condições respiratórias o impedem de falar durante dois turnos consecutivos de aula.

A esse respeito observa Elise Freinet: "Cada dia a experiência conduzia Freinet à mesma conclusão: o ensino ministrado sob a forma tradicional que exige da criança uma atitude passiva e amorfa é um fracasso". (3:17)

Diante dessa realidade, Freinet não desanima. O compromisso o leva avante. A paixão pela educação aliada à sua coragem o leva a instaurar uma pedagogia coletiva e militante. É partindo do ponto zero que Freinet começa o seu grande aprendizado na sala de aula.

3. Que caminhos percorre Freinet para instaurar a sua pedagogia?

Freinet procura nas idéias pedagógicas da época aquelas que poderiam se integrar à sua "miserável" escola. Neste sentido aprofunda seus conhecimentos sobre autores como Montaigne, Montessori, Decroly, Cousinet, Claparède, Bovet, Ferrière e a escola de Gênova.

Mesmo considerando-se simples professor primário, Freinet questiona o saber da época e critica os métodos da escola primária francesa que, segundo ele, ignora deliberadamente a ciência psicológica e pretenciosamente acha-se soberana para medir a alma da criança.

Assim sendo, observa-se que o referido educador elabora sua própria filosofia, isto é, proclama uma filosofia pessoal, cujo teor baseia-se na confiança na natureza e na vida — que toma às vezes uma forma entusiástica e conduz Freinet a condenar globalmente a vida urbana e incluir na sua pedagogia opções naturalistas e a chamar “naturais” situações na qual o observador vê a realidade social, histórica e geográfica.

Para ele é necessário conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência da formação do ser humano na sua função de trabalhador e de homem. E diz ser à partir das contingências da vida e do trabalho dos pais e da organização social que é preciso construir, tendo em vista que as riquezas saem da integração dos nossos atos na harmonia natural, da confiança na vida e da paciência no processo de desenvolvimento.

Portanto deve-se considerar no ato educacional as realidades complexas da humanidade, sendo para isso necessário trabalhar inteligentemente e com o máximo de eficiência, não deixando de lado as diversas tarefas sociais, e sentir-se como um mecanismo normal da comunidade.

Querer conhecer a natureza humana, como o faz a nossa escola, pela imposição dos conteúdos e tarefas escolares, é impossível. Por isso Freinet aconselha tomar a criança como ela é, com as suas reações naturais e suas virtualidades e assim fundamentar o nosso processo educativo. E enfatiza: “a vida é o que é; nós devemos construir com ela e por ela.” (1:152).

Como vimos a sua maior colaboradora é, sem dúvida a natureza, que o ajuda a trocar o clima difícil da sala de aula, poluída pelas exigências de uma pedagogia autoritária, abstrata e modeladora por:

- a) uma pedagogia que dá curso à descoberta, à espontaneidade e à criatividade da criança sem no entanto fugir do aprendizado do ler e escrever, do conhecimento dos números, da geografia, da história e das ciências;
- b) uma ação educativa alicerçada nas linhas de uma pedagogia popular fundada no respeito à criança, à expressão livre, à motivação do esforço, tendo como motor o trabalho produtivo da criança, ponto de partida para uma cultura autêntica, iniciada pela ocupação material, elevando-se, gradativamente, ao pensamento inteligente e lógico, tornando-se a criança, pela liberdade de ação que lhe é dada, a artesã de sua própria formação.

Para atender, de um lado, aos imperativos de um ensino voltado para os interesses das crianças, tirando-as da letargia em que estavam submersas e, de outro, às necessidades de um professor cujas condições respiratórias o impedem de falar, Freinet passa a observar os seus alunos nos mínimos detalhes: os gestos expressivos, os atos espontâneos, as brincadeiras a fim de melhor compreendê-los e poder conduzi-los à aprendizagem de maneira mais eficaz e eficiente.

Assim procedendo Freinet põe em relevo meios que revolucionam a educação e a vida escolar; estabelece uma verdadeira relação professor-aluno, quebrando, desta forma, o autoritarismo da escola tradicional. Professor e alunos passam a trabalhar juntos, num mesmo nível de discussão do conhecimento e dos problemas que advêm da jornada escolar.

Para Freinet, o essencial da educação não é o conteúdo de ensino como o impõe a escola, gerador de aversão à aprendizagem e, sim, fazer com que a criança sinta sede do saber. Só então ela passará a exigir e a construir conscientemente a sua própria aprendizagem. E enfatiza: “se o aluno não tem sede de conhecimento, nem qualquer apetite para o trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido ‘enfiar-lhe’ nos ouvidos as demonstrações mais eloqüentes. Seria como falar com um surdo”. (2:16).

Atentemos para o que diz Freinet: “Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo — ortodoxo ou não — mas cidadãos que amanhã saberão enfrentar a vida com eficiência e heróismo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade”. (2:15).

Freinet se opõe a toda doutrinação do sistema de ensino tradicional dogmático onde a expressão livre é bloqueada, a comunicação proibida para evitar todo tipo de contestação; opõe-se também a um ensino que valoriza a aprendizagem mecânica onde estão presentes a memorização e a repetição de tudo que é ensinado pelo professor; posiciona-se contra o ensino que favorece o individualismo e a competição, marcado pelo sistema de notas e classificações, impedindo portanto, a igualdade de oportunidades.

Vale ressaltar algumas considerações efetuadas pelo Instituto Cooperativo de Escola Moderna (ICEM), em adesão à Pedagogia Freinet “ Nós nos opomos quotidianamente a essa empresa de normatização das crianças e dos jovens, que conduz necessariamente ao fracasso maciço de grande número destes e, particularmente desses que pertencem às classes populares. Não há uma criança tipo, uma criança modelo inventada pelos psicólogos e pedagogos, mas crianças tanto da classe burguesa, quanto da classe operária com as alegrias e os dramas comuns a todas as crianças, com as injustiças ou

os privilégios que são próprios do seu meio social de origem, crianças que são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Semelhantes pelas suas potencialidades — o desejo de viver, de brincar, de criar, de amar e de ser amada. Diferentes pela afeição recebida, o ambiente e o conforto do lar, a situação entre irmãos e irmãs, a disponibilidade dos pais, a alimentação e a cultura dada pelo seu meio, pela classe à qual pertence"... (4:42-3)

Freinet luta por uma educação que se insere numa perspectiva política e social. Procura construir uma pedagogia ativa, capaz de conciliar as exigências da escola moderna às da criança, objetivando proporcionar-lhe oportunidade de crescimento, onde os valores pessoais possam desenvolver o espírito crítico, a iniciativa e a ajuda mútua.

Freinet não propõe um modelo educativo. Sua pedagogia é uma tentativa de educação realista e objetiva face às necessidades das crianças, dos adolescentes, dos adultos e que não pretende modificar os comportamentos por palavras e sim, através das práticas do dia a dia.

É no próprio indivíduo que a Pedagogia Freinet busca os fundamentos e as linhas de sua ação para elevar o homem à dignidade do seu ser e à plena realização da sua personalidade.

O centro de suas preocupações é o homem, sobretudo o homem do campo que, como os demais seres humanos, tem direito à realização plena.

Alicerça o seu trabalho na fundamentação e análise do real, utiliza-se de meios que proporcionam o engajamento do homem à vida presente a fim de que este não seja dominado e explorado. Para tanto dá ênfase à expressão livre, que possibilita ao homem íntima comunicação com os outros homens e com a sociedade da qual ele faz parte.

4. Princípio norteador da Pedagogia Freinet.

Como vimos, Freinet tem o centro de suas preocupações no homem e acredita que o que dá ciência e consciência para a sua atuação no meio onde ele vive é o trabalho. "O que suscita e orienta o pensamento dos homens é o trabalho em tudo que ele tem hoje de complexo e de socialmente organizado, o trabalho motor essencial, elemento de progresso e de dignidade, símbolo de paz e fraternidade". (1:112).

Para ele o trabalho é o único meio de expressão e de exaltação da necessidade de ser do homem e é o único elo comum entre os membros da sociedade e é pelo trabalho que o homem se exprime e se realiza. Considera o trabalho uma virtude, por meio da qual o homem ascende, torna-se mais livre e independente.

Para Freinet, a educação é o ponto de partida de uma cultura cujo centro é o trabalho, trabalho este considerado indissociável da vida do homem na sociedade. Visto por este prisma, pode haver inteligência, bom senso, reflexão crítica, tanto no trabalho do homem mais rude, na usina, na fábrica, como no cientista no seu laboratório.

Com essa visão de trabalho Freinet tenta eliminar o fosso existente entre trabalho intelectual e atividades físicas.

Na sua concepção, só há trabalho quando tanto a atividade física quanto a atividade intelectual respondem a uma necessidade do indivíduo e proporcionam, por esse fato, uma satisfação. Caso contrário não há trabalho e sim uma tarefa que se faz apenas por obrigação e, conseqüentemente não se insere na vida do homem, prejudicando assim a sua ascensão.

É partindo dessa visão de trabalho que Freinet defende uma escola pelo trabalho e tenta definir a forma e a natureza do trabalho nas escolas que atendem às crianças nas diversas faixas etárias. Isto é, que o trabalho seja adaptado à criança pelo que ele exige de esforço e de fadiga e ela o execute de acordo com o seu ritmo e ele esteja integrado aos seus interesses.

Portanto o trabalho organizado na escola deve ser visto como elemento da própria atividade educativa e integrado a essa atividade e jamais como um simples meio da formação intelectual e cultural.

Como vimos, o trabalho é o grande princípio, o motor e a filosofia da Pedagogia Freinet. É esta filosofia que falta ao professor na sua prática quotidiana. Se ele a considerasse não necessitaria de propor lições, impor deveres, criando nas crianças a aversão pela escola e pela aprendizagem.

Assim torna-se imperioso desenvolver nas crianças o gosto pelo trabalho, pois é do trabalho que decorrem todas as aquisições e se afirmam todas as potencialidades da criança.

É através do trabalho responsável, isto é, assumido pela criança e pelo grupo, que a Pedagogia Freinet procura integrar a escola ao meio social e cultural.

Não é sem motivo que Freinet coloca o trabalho como o ponto culminante da sua Pedagogia. Ele compreende que é na vida que se deve buscar a razão de ser do homem; é por isso que deve haver uma integração de sua ação na harmonia natural. A criança desde a sua mais tenra idade tem necessidade dessa integração. É no trabalho que ela busca a liberação de suas energias. "Ela tem necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade tanto individual como social. O trabalho é necessário para salvaguardar o sentimento de poder, o desejo permanente de ultrapassar os

outros, de ter grandes ou pequenas vitórias, de dominar alguém ou alguma coisa" (1:126).

Que trabalho é esse tão enfatizado por Freinet? Às vezes há quem nos interroge: Freinet prega uma escola de preparação ou iniciação para o trabalho, desde a mais tenra idade?

Não se trata de dar à criança uma preparação ou iniciação para o trabalho no sentido de preparar mão de obra. Trata-se, porém, de levar a criança a adquirir consciência e responsabilidade no que concerne às suas tarefas escolares. Tarefas essas não impostas e não alheias à sua vida, mas escolhidas e ordenadas pela própria criança no seu plano de estudo e que se alicerçam na sua realidade, nas suas experiências, nos seus interesses e assumidas como um trabalho criador de riquezas, de equilíbrio individual e social e de poder material, para que assim a criança possa conquistar o seu espaço na sociedade como membro integrante e ativo.

Neste sentido Freinet parte da concepção de que o trabalho, os afazeres do dia a dia, quer queiramos ou não, são o centro da vida das crianças.

Constata-se, dia após dia, que a criança aproveita todas as ocasiões para utilizar sua energia. Uma vez que ela encontra-se sempre alerta, ou seja, tenta explorar tudo que está ao seu redor e assim vai crescendo progressivamente, de acordo com a sua idade. Acrescenta Freinet: "a criança tem necessidade de saber, ela questiona sem cessar sobre a organização e os mistérios da natureza e também sobre as maravilhas surpreendentes da máquina e da ciência. Esse desejo faz parte de sua permanente sede de poder e de conquista" (1:191).

Portanto, o trabalho colocado como centro de toda a educação vai oportunizar à criança melhores condições às suas conquistas. Trabalho este escolhido e assumido pela mesma e não tarefas insuportáveis, fora de sua realidade e de seus interesses, isto é, impostas pelo professor.

O que acontece na educação é que a escola está sempre preocupada e apressada para cumprir o calendário do ano letivo; os professores, ciosos do cumprimento dos programas, esquecem-se que o centro e a razão de ser da escola é a criança, essa criança que precisa trabalhar e sentir que o seu trabalho a impulsiona para o crescimento intelectual, social e cultural e não para a mera aferição de notas e, conseqüente passagem de uma série à outra.

É por essa razão que na Pedagogia Freinet o trabalho é a base, o fundamento sobre o qual são construídas as atividades, das mais simples

às mais complexas da criança, para melhor permitir a sua integração no processo normal da vida.

Pelo trabalho, a criança aprende a enfrentar os problemas inerentes à cada atividade, tem oportunidade de se desenvolver e pouco a pouco caminha em busca de sua autonomia pessoal e, conseqüentemente, prepara-se para participar das decisões do meio onde está inserida.

Cabe ao professor proporcionar motivações profundas, propor perspectivas, suscitar a iniciativa ao aluno e se conscientizar da responsabilidade que assume na educação daqueles que lhe são confiados.

É através do conhecimento da criança que a educação, segundo Freinet, deve procurar suas técnicas de ensino. O professor deve procurar conhecer a criança através de suas produções espontâneas. Daí a razão de ser o trabalho, por excelência, o motor da Pedagogia Freinet.

Freinet dá curso ao desenvolvimento e aplicação de técnicas de trabalho como base de mudança na educação.

Torna-se oportuno evidenciar que a origem e os princípios da Pedagogia Freinet não derivam, no essencial, de uma teoria da educação. Também, não se trata de um método determinado por regras e prescrições. Trata-se de uma tentativa de conduzir de maneira diferente o trabalho escolar que, partindo de uma modesta escola de aldeia, colocou em evidência utensílios e técnicas novas a fim de melhorar o trabalho em sala de aula, objetivando assegurar o seu êxito.

Embora Freinet tenha elaborado técnicas de trabalho educativo ainda nos primórdios de sua vida profissional, vale ressaltar que tais técnicas continuam atualizadas e dinâmicas mesmo nos dias atuais. Ademais as técnicas de trabalho criadas por Freinet servem de base e/ou ponto de partida para a inserção de novos instrumentos e novas técnicas de ensino. Para propiciar a multiplicação desses instrumentos e dessas técnicas de trabalho constata-se que não é sem razão que Freinet denomina a sua Pedagogia de "Técnicas Freinet" e não, de método Freinet.

5. Contribuição de Freinet à educação.

É inegável a contribuição de Freinet à educação. Uma vez ser o mesmo um dos pioneiros e raros educadores que põe em causa a infra-estrutura do sistema educativo, suas reflexões se concentram, de modo especial, no âmbito da ação docente.

Desde o início de sua atuação como professor, Freinet declara guerra ao dogmatismo e ao autoritarismo da escola tradicional. Desta forma, decide

instalar-se entre os alunos abolindo, assim, a cátedra representada materialmente pelo estrado, que pela sua elevação acima dos alunos, simboliza a autoridade do professor. Condena o manual escolar como roteiro único para a aprendizagem da leitura e da escrita, colocando-o no rol dos demais livros da biblioteca.

Pouco a pouco Freinet examina e questiona todo o material didático da escola e procura dar uma orientação adequada à sua atualização, de modo que esse procedimento contribuisse para transformar a relação professor-aluno, impregnada pelo autoritarismo da escola tradicional.

A introdução de novos utensílios, de novas técnicas de trabalho e de novas atitudes, tem como principal objetivo imprimir nos alunos a autonomia, libertando-os da tutela do professor monopolizador das atividades escolares.

Por razões de saúde, Freinet cedo se afasta da sala de aula. Nessa ocasião ele intensifica o movimento em prol da melhoria do ensino, que começa a se desenvolver em torno de temas agudos e penetrantes: "abaixo os manuais"; lança a palavra de ordem — "menos de 25 alunos em sala de aula"; luta por condições de trabalho aceitáveis, luta esta que refletiu positivamente no sistema educacional francês.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREINET, Celestin. **L'éducation du travail**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.
2. ————. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1985.
3. FREINET, Elise. **Naissance d'une pédagogie populaire**. Paris, P.C.M., 1981.
4. I.C.E.M. **Perspective d'éducation populaire**. Paris, P.C.M., 1979.

A BUROCRACIA DO ESTADO BRASILEIRO PÓS-64 E A FIGURA DO "NOVO" ADMINISTRADOR ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS *

Nancy Gomes dos Santos **

Este trabalho pretende atrair a atenção de todos os profissionais da educação e, mais especialmente, daqueles que atuam diretamente na área de administração escolar, para uma reflexão conjunta em torno da figura do administrador de ensino de 1º. e 2º. graus no contexto da política educacional brasileira. A partir de uma revisão da conjuntura e da legislação que rege a política de recursos humanos para o magistério de 1º. e 2º. graus, o estudo observa que a função de direção escolar, juntamente a outras especialidades técnico-pedagógicas que operam no âmbito da escola, origina-se de um formalismo técnico-burocrático que, a partir de 1964, tomou conta do sistema educacional brasileiro.

1. O Estado pós-64 e a burocratização do sistema escolar brasileiro

Logo no início dos anos cinquenta inicia-se no País um processo de desenvolvimento econômico, que começa a ganhar forças a partir do Governo de Juscelino Kubitschek. Este processo, que se fundamenta num modelo conhecido como "concentrador da renda" (1), foi incrementado após 1964 por intermédio de um estado autoritário que, tendo na sua base uma estrutura oligopolista nacional associada ao capital estrangeiro, se instala no Brasil, com o objetivo

* Um desdobramento da Dissertação "O provimento do cargo de direção escolar de 1º. e 2º. graus no Rio Grande do Norte: uma questão de natureza técnico-formal ou político-partidária?", apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

** Profª. do Departamento de Educação – UFRN

de promover condições de forma a eliminar os obstáculos que se interpunham à sua consolidação. Como observa PELLANDA (1986),

“a grande empresa, que é parte integrante deste esquema, tem exigências técnicas e organizatórias muito requintadas para atingir seus grandes objetivos: aumento da produtividade e da lucratividade, mantendo ao mesmo tempo os salários muito baixos. A burocratização acompanha pari passu este desenvolvimento” (p. 78).

O Estado que se configura, então, neste esquema, segundo a autora, “precisa providenciar uma solução para as necessidades da grande empresa em termos de mão-de-obra e em termos de ideologia legitimadora” (p. 79). Surge, pois, a reforma educacional, em todos os níveis, consagrada nas leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente para o ensino superior e no ensino de 1º. e 2º. graus. No ensino superior, a reforma fez-se no sentido de fornecer técnicos de alto nível para os quadros das grandes empresas, privadas e públicas, ao lado de uma massa de trabalhadores submissos e não-especializados porque não conseguem ter acesso ao sistema escolar e que representam, por isso mesmo, uma mão-de-obra farta e barata à disposição da reprodução do capital.

No bojo dessa exigência está a reformulação das condições para o exercício do Magistério de 1º. e 2º. graus, considerada, desde logo, um objetivo do sistema educacional brasileiro. E, entre essas condições os requisitos para o exercício do administrador escolar que, a partir de então, deveriam assumir formas mais precisas, tanto do ponto de vista de denominações, quanto do ponto de vista de qualificação e atribuições.

Com efeito, a demanda por escolarização, que vinha se acentuando na década de sessenta, provocou um agigantamento do sistema escolar, sobretudo na faixa de 7 aos 14 anos. Assim, com a extensão da escola fundamental a um número sempre mais elevado da população escolarizável, o sistema escolar cresce em quantidade, ou seja, estendeu-se a rede de escolas públicas e precisou, para melhor adequar-se ao sistema econômico e sócio-político vigente no País, formalizar-se mais. Impôs-se, então, como necessidade, maior controle do poder central sobre todas as atividades desenvolvidas no interior do sistema escolar. Nesse instante, surgem no sistema educacional brasileiro, inúmeros órgãos e cargos técnicos, supostamente destinados a apoiar e a

assistir a função docente que, na observação de MELLO (1982), são “instâncias intermediárias entre o professor e a administração central do sistema”, as quais irão paulatinamente “se encarregar da padronização e do controle de determinadas etapas do ensino, num processo no qual se expropria a prática docente de certas decisões que antes cabiam aos professores isoladamente ou a pequenos grupos dentro da unidade escolar”. (p. 51).

Por conseguinte, a estrutura do sistema escolar brasileiro manifesta-se formalmente, a partir de então, como a expressão de “um modo específico de organização do aparelho do Estado”, ou então, empregando um termo mais apropriado de POULANTZAS (1977), um “modelo ideológico de organização da empresa capitalista”. Uma estrutura que, pela disposição e funcionamento de seus elementos materiais e não materiais — serviços, recursos, objetivos, normas, regulamentos, etc., e pela forma como se expressa na totalidade do sistema econômico e sócio-político do País, deve ser entendida como um momento particular do processo de burocratização generalizado que atinge tanto as empresas públicas quanto as empresas privadas.

Considerado sob esse ângulo o sistema escolar brasileiro, converte-se, desde então, em uma organização modelada segundo critérios de racionalização, controle, eficácia e produtividade, princípios inerentes ao sistema de produção capitalista em sua fase mais avançada. A esse respeito, FÉLIX (1985) faz o seguinte comentário:

“Enquanto se estende a burocracia estatal decorrente da ampliação das funções econômicas do Estado, verifica-se então a extensão do processo de burocratização do sistema escolar. Esse processo implica na própria modernização da estrutura do sistema escolar, na ampliação, fortalecimento e aprimoramento dos técnicos. Em síntese, é necessário assegurar a adequação do sistema escolar ao projeto econômico em fase de consolidação” (p. 172).

Colocada assim nesses termos a burocracia deixa de ser somente uma “forma de organização”, que segundo TRAGTEMBERG (1980), “antecede ao modo de produção capitalista; remonta do modo de produção asiático, em que o artesão executa, tradicionalmente, no seu atelier, mas com independência, sem reconhecer nenhuma autoridade, todas as operações necessárias na confec-

ção do seu produto" (p. 180), para transformar-se no sentido que lhe confere LÊNIN (1982); numa "forma de dominação", num "fenômeno político característico da sociedade burguesa" (p. 242). Assim, de acordo com a concepção leninista, ao longo das revoluções burguesas, "o aparelho burocrático do Estado, constituído pelo funcionalismo e o exército", foi se desenvolvendo, se aperfeiçoando, como um meio de "atrair a pequena burguesia para o lado da grande, concedendo-lhe lugarzinhos relativamente cômodos, tranquilos e honrosos que colocam seus possuidores acima do povo" (p. 243).

Fluindo do Estado à empresa, no período liberal do desenvolvimento das relações de produção capitalista, a burocracia toma, então, força, ampliando-se, complexificando-se e aprimorando-se como elemento de mediação entre a estrutura e a superestrutura, estando, por isso mesmo, vinculada a uma classe.

Noutras palavras, gerada a nível superestrutural, porém determinada pela infra-estrutura econômica, a burocracia, como instrumento de dominação a serviço de uma classe, não está, por isso mesmo, situada à margem da estrutura de classes, mas a ela integrada de uma forma específica e complexa. Assim, pois, a burocracia na expressão de CUEVAS (1974) "constitui-se num quadro administrativo-repressivo do maior aparato do sistema: o Estado". (p. 102).

POULANTZAS (1977), reportando-se ao papel ideológico da burocracia na sociedade burguesa, abordado no 18 Brumário de Marx, arremata a questão acrescentando ser a dominação de classe ocultada no aparelho do Estado por meio de "regras hierárquicas e formais de competência, o que só se torna possível pelo aperfeiçoamento da ideologia jurídico-política burguesa" (p. 210).

Vale dizer, os interesses da classe economicamente dominante convertem-se em interesses políticos encarnados pelo Estado, à medida que este passa a exercer função de coesão e unidade política da sociedade, o que significa garantir a hegemonia política da grande burguesia em relação à classe trabalhadora. Remetendo-nos ainda aos ensinamentos de LÊNIN (1982), um Estado que "surge, precisamente, onde e quando as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas, ele é em regra, o Estado da classe mais poderosa economicamente dominante, e assim adquiriu novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida". (p. 230).

Por isso que, enquanto instrumento de dominação da classe que detém o poder baseado nas relações de produção, o Estado brasileiro pós-64 aciona mecanismos refinados de controle político-ideológico das forças antagô-

nicas da sociedade presididos, por sua vez, pela burocracia, um sistema sujeito a regulamentos e a uma hierarquia cada vez mais rígidos.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento burocrático, entendido como a ampliação e o aprimoramento das instituições do Estado, passa então a se constituir num sistema amplo e generalizado de controle, em nome de uma classe, sobre os efeitos da estrutura econômica. Assim, princípios como divisão do trabalho, autoridade, controle, centralização hierárquica e outros definidos por Fayol (apud TRAGTEMBER, 1980), constituem-se em "fatores de racionalização das empresas privadas" (p. 196) e por extensão da empresa capitalista (2).

Pelo exposto, depreende-se que a burocracia que se generalizou no Brasil, no período posterior a 1964, passa a ter uma função política, já que sua formulação se dá no âmbito da ideologia dominante. E, como "instrumento de dominação", ocultada no aparelho do Estado sob a forma de regras hierárquicas e formais de competência, é determinada pelos interesses da fração hegemônica da estrutura do poder. Vale lembrar que, com o Golpe de 1964, os representantes da burguesia financeira, industrial e comercial, puderam atuar decisiva e imediatamente sobre a estrutura do poder sem serem molestados pelo "desgaste" provocado pelos intensos movimentos da classe trabalhadora.

Nesses termos, objetivos educacionais, planos, programas, leis, normas, racionalização de recursos, enfim todas as medidas que, no conjunto, expressaram a política educacional pós-64, formam um processo de burocratização generalizado do sistema escolar brasileiro.

2. O formalismo técnico-burocrático da função de direção escolar de 1º. e 2º. graus.

A função de direção escolar que se configurou no bojo desse processo de burocratização tem, a partir de então, juntamente a outras funções técnicas — supervisão, orientação educacional, etc., a sua "autoridade pedagógica" devidamente formalizada e, por isso mesmo, assegurada no interior do sistema escolar por uma legislação educacional que fixa níveis e esquemas de qualificação para o administrador escolar e as condições para o exercício do cargo. A seguir, no quadro síntese 1, as principais especificações acerca da questão:

QUADRO SÍNTESE 1: Aspectos legais relacionados à política de recursos humanos para o Magistério de 1º e 2º graus, fixados a nível nacional no período pós-1964.

Dispositivo legal	e s p e c i f i c a ç ã o
<p>— Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.</p>	<p>— A formação de professores para o ensino de segundo grau de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas, far-se-á em nível superior (Art. 30).</p>
<p>— Parecer n.º 252/CFE, de 6 de março de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.</p>	<p>— A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resulta o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (Art. 1º.).</p>
<p>— Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.</p>	<p>— A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (Art. 33).</p> <p>— A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidos para inscrição as exigências de formação constantes desta lei (Art. 34).</p> <p>— Será condição para o exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (Art. 40).</p>
<p>— Parecer n.º 70/CFE, Indicação n.º 70, aprovada em 29.01.76. Fixa os mínimos de currículos e duração a observar no preparo de especialistas e professores de Educação.</p>	<p>— A Administração envolve o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativo de sistemas escolares e das unidades que os compõem, identificando-se com a avaliação e o controle das tradicionais atividades de inspeção, devidamente reformuladas (§ 1º. Art. 2º.).</p>

Assim, de acordo com os dispositivos explicitados no quadro acima, o exercício da função do administrador escolar, de outros especialistas da educação e do Magistério de 1º. e 2º. graus em geral assume, a partir de então, um caráter técnico-formal definido em termos de exigências de formação pedagógica a ser obtida em cursos específicos previstos em lei e devidamente autorizados pelos órgãos competentes do sistema.

Vale conferir nesse sentido, o que prescreve o art. 30 da Lei nº. 5.540/68 que diz: "... o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito escolar e sistemas escolares far-se-á em nível superior". Logo, em cumprimento a esta determinação, o Conselho Federal de Educação, mediante Parecer nº. 252, de 6 de março de 1969, estabelece que a formação de especialistas para as atividades de administração e outras seja adquirida "no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado em modalidades diversas de habilitação" (art. 1º.). Portanto, aquilo que antes denominava-se "pós-graduação", como habilitação exigida para diretores de escolas de 2º. grau, oferecida pelos Institutos de Educação ou Escolas Normais, passa agora a se qualificar como "superior", mediante esquemas de curta ou longa duração, tornados, a partir de então, obrigatórios, a fim de corresponder, segundo a interpretação dos próprios legisladores, "às condições do mercado de trabalho".

Remetendo-se ainda aos artigos 30 e 33 das Leis 5.540/68 e 5.569/71, respectivamente, observa-se que das cinco funções explicitadas a do "administrador escolar" apresenta-se como a "mais tradicional", admitida assim pelos próprios autores do Parecer nº. 70/76 do Conselho Federal de Educação que fazem a seguinte observação: "a atividade do administrador escolar foi, durante muito tempo, identificada como a figura clássica do diretor que fazia tudo numa escola de proporções bem reduzidas". E determinam em seguida:

"O administrador escolar, saído antes do quadro de professores sem preparo técnico, sem conhecimento dos princípios e métodos de administração escolar, passa a ser aquele profissional que, não só deve estar informado das demais funções da escola, mas que tenha a visão global do processo administrativo que o impedirá de hipertrofiar a sua parte e supervalorizá-la como única". (p. 114).

Vale dizer, um diretor, que até então, tinha suas atividades limitadas ao campo do “comando da rotina administrativa” da escola, tem agora sua função formalmente definida que envolve, segundo o § 1º., art. 2º. do citado Parecer, desde “o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativo” de todas as atividades da escola até as “tradicionais” atividades de inspeção, devidamente reformuladas”.

Porquanto, o “novo” administrador escolar, no sentido que lhe conferem os legisladores, deve ser aquele profissional que, a partir da perspectiva sistêmica da educação, saiba entrelaçar, eficazmente, as atividades desenvolvidas pelos diferentes agentes da escola, procurando atenuar os “conflitos” que possam pôr em risco a eficiência do sistema.

Nesses termos, o que se pode depreender é que o administrador escolar, enquanto elemento de mediação entre o poder central e a esfera escolar, estará cumprindo a sua real função político-ideológica, camuflada em função técnica que é a de garantir as condições necessárias à manutenção da ordem estabelecida.

Mas, ao mesmo tempo em que traça o perfil do “novo” administrador escolar, fixando níveis para sua qualificação profissional e definindo formalmente sua função, a legislação educacional do período pós-64 consubstancia-se também em normas para o provimento do cargo. Por exemplo, os artigos 34 e 40, respectivamente, da Lei 5.692/71 estabelecem como critérios para a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º. e 2º. graus, a prestação de “concurso público de títulos e provas” e a “exigência do registro profissional em órgão do Ministério da Educação e Cultura dos titulares sujeitos à formação de grau superior”.

O exposto leva-nos a inferir que a função do administrador escolar adquire uma nova especialidade técnico-pedagógica que juntamente a outras especialidades — orientador, supervisor, etc., tem em vista, transformar a escola, conforme observações de RÁSIA (1981), em “uma organização complexa, burocratizada, em ‘resposta’ ao desdobramento das contradições da sociedade capitalista, que criam mecanismos de adequação e de submissão do trabalhador cada vez mais eficazes e que procuram, na medida do possível dinamizar mecanismos já existentes”. (p. 20).

Com efeito, em virtude da especialização desenvolvida com a divisão do trabalho capitalista (3), a escola que não fica à margem desse processo, mas, muito pelo contrário, como afirma MELLO (1982), “... produzida na ou por essa divisão, a escola passa também, internamente, por um processo de divisão. E é aí que se situam as especialidades técnicas da Educação...”

(p. 55), de modo que, a função de direção escolar passa, com a adoção de novos conceitos e princípios de administração escolar, a integrar o quadro de especialistas formalizado pelas leis 5.540/68 e 5.692/71.

Assim, da mesma forma em que predomina na estrutura hierárquica da empresa capitalista o princípio da unidade de comando, como um mecanismo de controle sobre a força de trabalho, estabelece-se, igualmente, no interior do sistema escolar, no período posterior a 1964, uma estrutura hierárquica ocupacional, na qual se situam, supostamente, no topo da pirâmide ocupacional, os “especialistas de educação” com atribuições formalmente diferenciadas e sistematizadas, enquanto que, logo abaixo, colocam-se os docentes em posição, portanto, de “submissão” e de “obediência”.

É nesses moldes que se define a figura do “novo” administrador escolar e dos demais “especialistas de educação” cuja função, na expressão de MELLO (1982) reside num “encaminhador dos papéis ano a ano reproduzidos”. São os procedimentos para definir objetivos, estabelecer estratégias, conteúdos e avaliação; enfim, “são meras exigências burocráticas emanadas da administração central do sistema escolar que a equipe técnica da escola se encarrega de repassá-las para os docentes que acabam cumprindo-as como rituais obrigatórios e formais copiados de ano para ano”. (p. 58)

Instaura-se, pois, no interior do sistema escolar um esquema autoritário onde a burocracia é um círculo de que ninguém pode sair. A sua hierarquia é a do saber expropriado na qual o diretor e sua equipe técnica cumprem ordens, vindas de cima, repassando-as aos professores e esses, por sua vez, aos alunos e assim por diante. De modo que a cabeça confia às esferas inferiores o cuidado de conhecer o detalhe, em troca do que elas devam ceder à cúpula a compreensão do geral – e ambos fazem assim mutuamente e constantemente a troca com o risco de não poderem perceber tão cedo a armadilha a que estão submetidos.

E, dessa maneira, o despotismo parece apresentar-se como a única via que consegue fazer a escola caminhar, ainda que tropeçadamente, pela rotina diária do trabalho.

Esta foi, por conseguinte a situação definida, formalmente, a partir de 1964, para compor a figura do “novo” administrador escolar de 1º. e 2º. graus que caberia, desde logo, à cada unidade federada, regulamentá-la em seus sistemas de ensino.

3. A normatização da função de direção escolar de 1º. e 2º. graus do Rio Grande do Norte.

No Rio Grande do Norte o processo de normatização dessa questão,

que veio no bojo das diretrizes educacionais implantadas a partir de 1964, foi precedido por um programa de governo marcado por intervenções racionalizadoras e científicas na Administração do Estado. Iniciado logo no início da década de sessenta esse programa, que segundo GERMANO (1982), (4) “expressa uma política de governo, com propósitos desenvolvimentistas favoráveis à conjuntura vigente no País”, pautou-se nos seguintes aspectos: “(a) modernização administrativa e estabelecimento da infra-estrutura necessária ao progresso e à industrialização; (b) forte aliança com o imperialismo norte-americano, através da Aliança para o Progresso e; (c) combinação de práticas ‘modernizantes’, com práticas ‘clientelísticas/conservadoras e repressivas’ na direção do aparelho de Estado” (p. 57).

Dentre os mecanismos acionados neste período, visando harmonizar os atos do executivo estadual com o progresso global de desenvolvimento do País, destaca-se a criação de órgãos como a Companhia de Desenvolvimento do Rio Grande do Norte – CODERN e o Conselho Estadual de Desenvolvimento-CED.

O surgimento da CODERN, segundo DREIFUSS (1981), deve-se a um plano de desenvolvimento arquitetado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES, (5), o qual “consistia em tornar o Estado do Rio Grande do Norte em um exemplo do que a empresa privada poderia fazer pelo Nordeste, tentando ‘solucionar’ os problemas da região”, – através desta Companhia. “Estabelecida com 500 sócios a CODERN destinava-se a avaliar as possibilidades econômicas do Estado para investidores, industriais e financeiros, do Centro-Sul” (p. 296).

Quanto ao CED, foi esse instituído por ato do Executivo Estadual, ou seja, pela Lei nº. 2.796, de 11 de maio de 1962. Por seu intermédio o planejamento foi implantado no Rio Grande do Norte de maneira que, por esse instrumento, o Estado passou, então, a programar, como diz GERMANO (1982), “racionalmente sua intervenção na realidade”. Na avaliação do autor, o CED que já nasceu “como algo despolitizado porque descomprometido com a melhoria das condições de vida da população norte-riograndense”, segue uma “orientação técnica racional de programação” na qual “reformulou completamente o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado e na elaboração do Plano de Governo para 1963, realizou trabalhos técnicos de contribuição a iniciativa privada” (p. 127).

Ainda nos anos sessenta outros projetos foram tocados pelo governo do Rio Grande do Norte com o objetivo de estabelecer uma infra-estrutura necessária ao progresso e à industrialização. Eletrificação, abastecimento de

água, estradas e telecomunicações foram os pontos altos desse empreendimento. Para gerenciar esses serviços, foram criadas a Companhia de Serviços Elétricos do Rio Grande do Norte-COSERN (Lei nº. 2.721, de 14.12.1961), responsável pela distribuição da energia de Paulo Afonso no Estado; a Companhia de Água e Solos do Rio Grande do Norte-CASOL e a Companhia Telefônica do Rio Grande do Norte-TELERN. Em 1962 foi instituído pela Lei nº. 2.795, de 11 de maio, o Fundo de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio Grande do Norte-FDESRN, "com a finalidade de atender ao fomento das atividades diretamente relacionadas com o desenvolvimento econômico e social do Rio Grande do Norte".

Embora os objetivos expressos nos planos de ação desses serviços anunciassem o propósito de servir a causa pública, como seja, promover "o desenvolvimento econômico e social" do Estado, o que se observa, contudo, principalmente quando se remete a questão às circunstâncias do contexto no qual esses serviços foram gerados, é que os fins para os quais foram criados falam mais do que os meios, pois, a sua verdadeira finalidade consistia em servir aos interesses privados.

Essas e outras medidas tomadas ao longo dos anos sessenta significaram, de certa forma, para o governo do Rio Grande do Norte o atendimento às exigências relacionadas com a criação, expansão e aprimoramento de órgãos e serviços da máquina estatal. De modo que, todo esse aparato pudesse, a partir de então, garantir o equilíbrio, através do controle do conjunto das instâncias superestruturais do Estado, entre os projetos de desenvolvimento econômico tocados a nível local e o novo projeto de desenvolvimento econômico em fase de consolidação no País, ou seja, o capitalismo nacional associado ao capital estrangeiro.

Nesse processo inclui-se, principalmente, o novo direcionamento que deveria ser atribuído também, daí para frente, ao Sistema de Educação do Rio Grande do Norte.

Algumas providências, nesse sentido, foram tomadas visando enquadrar os serviços educacionais do Estado no esquema de burocratização generalizado do sistema escolar brasileiro como um todo que, a partir de 1964, vinha se impondo com mais força aos sistemas de educação dos Estados. Assim, iniciativas como a reorganização administrativa da Secretaria da Educação, recrutamento e treinamento de professores e supervisores, elaboração de diretrizes curriculares, estabelecimento de um regime de organização e funcionamento da rede escolar primária, institucionalização do planejamento educacional ocorriam já em conseqüência de uma onda reformista que se inicia no Sistema

de Educação do Rio Grande do Norte, a partir da década de sessenta. A reforma da Secretaria da Educação, por exemplo, consolidou-se pelo Decreto nº. 4.306; de 08.10.64 e pela Lei nº. 3.088 de 17.02.1964 que “dispõe sobre a atualização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências”. De acordo com o artigo primeiro do decreto a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte, transforma-se em:

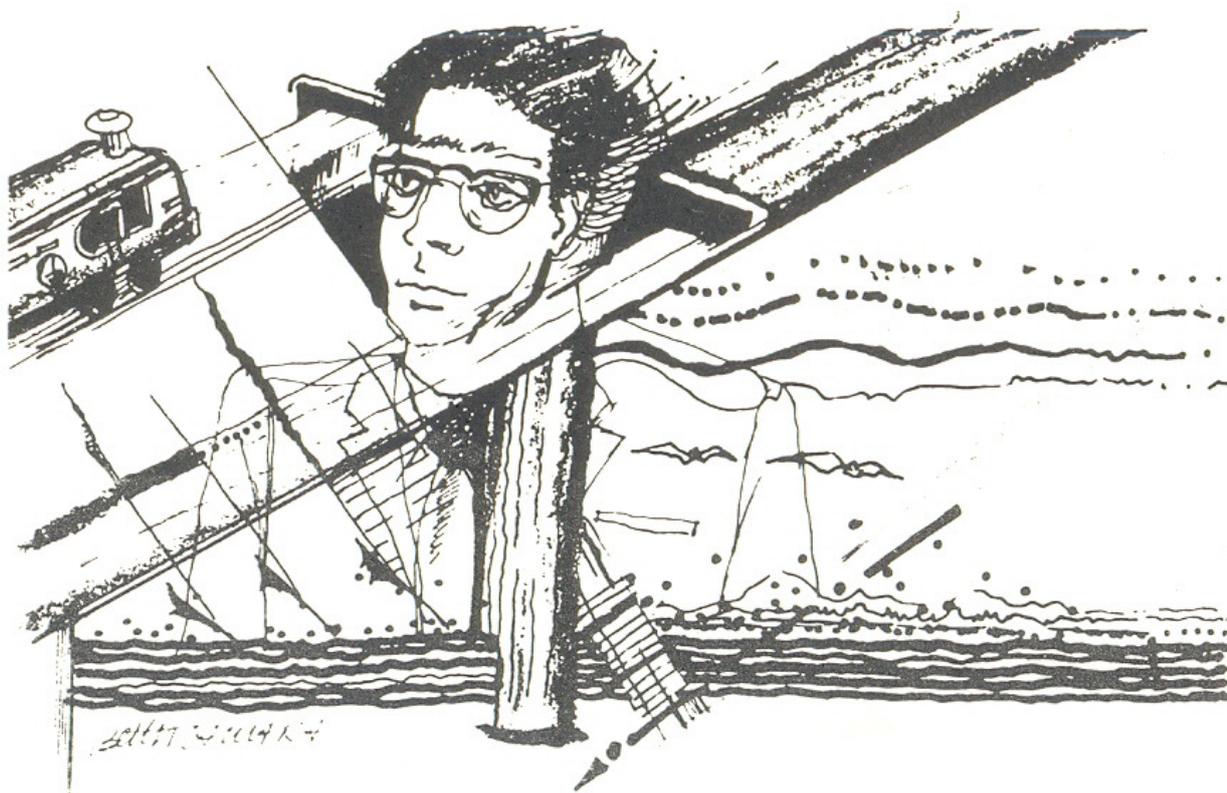
“órgão de estudo, planejamento, controle e execução das atividades do Estado no campo do ensino e difusão cultural, cumprindo-lhe especialmente: administrar a rede escolar do Governo para o ensino primário, médio e superior; exercer as atividades de pesquisa, experimentação, orientação e inspeção educacional e pedagógica em relação aos sistemas de ensino; difundir e incentivar as atividades culturais do Estado”.

Quanto ao recrutamento e treinamento de professores e supervisores vale salientar que, desde o início dos anos sessenta, o Rio Grande do Norte vinha sendo “contemplado” com verbas oriundas de organismos norte-americanos, (6) para servir de laboratório de “experiências educacionais”. Dentre essas experiências destaca-se o “Programa de Treinamento e Orientação de Professores Leigos” conhecido nacionalmente como Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário-PAMP. Criado em 1963 o PAMP, vinculado ao Departamento Nacional de Educação-DNE, órgão do Ministério da Educação, tinha em vista, conforme registra o documento “Diagnóstico da Situação Educacional do Rio Grande do Norte” (1972), “colaborar com os Estados e territórios no planejamento e execução de Programas de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, com preferência no treinamento de professores leigos...” (p. 202).

Simultaneamente a este programa desenvolvia-se o “Programa de Treinamento de Professores-Supervisores” para atuarem junto aos professores leigos em exercício no ensino primário, na orientação da execução de diretrizes curriculares ou “proposta curricular”, expressão em curso na época. (7).

Ainda na direção das reformas do setor educacional preconizadas no Rio Grande do Norte, a partir de 1964, o governo do Estado, através do Decreto nº. 4.188, de 05.02.1964, aprova um novo Regimento para a rede escolar primária determinando, dentre outros aspectos as “Finalidades do Ensino Primário e Complementar em Geral e da Administração das Unidades Escolares”.

Prosseguindo a seqüência de medidas no sentido de harmonizar ainda mais o seu sistema de ensino com as normas de padronização do sistema escolar brasileiro e, em função, também, das exigências da Lei nº. 5.692/71 para a implementação da reforma do ensino de 1º. e 2º. graus, o Estado do Rio Grande do Norte decide-se, igualmente, a exemplo do que vinha ocorrendo em outras unidades federadas, pela institucionalização do planejamento educacional. Entre os instrumentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, a partir de 1971, que marcaram a arrancada desse processo, destacam-se: a "Implementação das Novas Diretrizes Educacionais", o "Plano Prévio de Atualização e Expansão do Ensino de 1º. e 2º. Graus e Supletivo" e o "Plano Geral de Educação e Cultura".



O Plano Prévio, cuja elaboração pautou-se no "cientificismo e desenvolvimento", princípios que inspiraram as atividades do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus, preocupou-se, basicamente, em apontar "soluções técnicas" para a implementação, no Estado, da lei nº. 5.692/71. Basta observar a "Nota explicativa" do próprio documento que inclui na primeira parte do Plano os seguintes procedimentos: "identificação da problemática do sistema; definição de uma sistemática operacional; eleição de áreas para implantar a experiência piloto".

Já o Plano Geral de Educação e Cultura, elaborado para o quadriênio

1973/1976, significou, de acordo com o que especifica o próprio documento, "o instrumento formal para o desenvolvimento da política de ação do Sistema Educacional do Rio Grande do Norte", servindo também para coordenar e integrar o aproveitamento dos recursos aplicáveis ao Sistema" (p. 7). Para o mesmo quadriênio foram elaborados o "Projeto de Implantação e Implementação do Ensino de 1º. e 2º. graus" e o "Plano Operativo de Educação e Cultura".

Essas formas de planejamento funcionaram, em sua totalidade, como mecanismos de racionalização do trabalho em função do controle dos serviços educacionais do Estado. Enfim, uma exigência a mais para os sistemas estaduais de educação objetivando atender as diretrizes do "Plano Setorial de Educação e Cultura - 1972/1974" fixadas nos moldes que vinham orientando o esquema de aperfeiçoamento da burocracia estatal, posto em prática pelo regime político-econômico que se instaurou no País, a partir de 1964.

Por fim, o sistema de educação do Rio Grande do Norte toma a iniciativa de, a partir das exigências da Lei nº. 5.692/71, que traz em sua contextura (Capítulo V), toda uma sistematização da política de recursos humanos para o Magistério, fixar também a sua política de pessoal. Uma política com vistas à modernização, ampliação, fortalecimento e aprimoramento de seus quadros técnicos, devendo pautar-se, por isso mesmo, em princípios como racionalização de recursos, divisão de trabalho, controle, especialização, centralização hierárquica e outros decorrentes do processo de burocratização generalizado do sistema escolar brasileiro. Nesse bojo seriam implementadas medidas relacionadas à política de provimento do cargo de direção escolar no Estado do Rio Grande do Norte.

Por conseguinte, uma política de pessoal amparada formalmente e, basicamente, nos princípios da "competência técnica" e do "mérito pessoal".

Assim, nesses termos, o sistema de educação do Rio Grande do Norte passa a proceder, através do órgão próprio, a regulamentação necessária ao provimento do cargo de direção escolar de 1º. e 2º. graus, conferindo a esta matéria formas, denominações e definições mais precisas quanto à formação do administrador escolar e às condições para o exercício da função. Tudo nos conformes da legislação educacional vigente no País. O quadro-síntese 2, a seguir, que representa uma espécie de inventário dos principais dispositivos legais formulados na esfera da administração estadual do Rio Grande do Norte, destaca especificações pertinentes ao assunto em questão.

QUADRO SÍNTESE 2: Dispositivos legais que tratam da formação do administrador escolar de 1°. e 2°. graus e das condições para o exercício do cargo, no Estado do Rio Grande do Norte.

Dispositivo legal	especificação
<p>— Resolução n.º 25/CEE, de 25 de abril de 1973. Normas para concessão de Registro e Autorização para o exercício das funções de diretor de estabelecimento de ensino de 1°. e 2°. graus.</p>	<p>— O registro de Diretor de Escola de 1°. e 2°. Graus será concedido aos portadores de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar (Art. 2°.).</p> <p>— A solicitação de registro de diretor deverá ser instruída com documentos que comprovem a capacidade técnica e as condições pessoais exigíveis para o cargo (Art. 9°.).</p> <p>— A prova de capacidade técnica será feita mediante comprovação de atender o candidato a registro a uma das exigências referidas nos Arts. 2°. (licenciatura plena) ou 3°. (licenciatura curta) das presentes Normas e de haver obtido registro profissional em órgão do Ministério da Educação (§1°).</p> <p>— A comprovação das condições pessoais far-se-á através: (a) investigação a que procederá o órgão competente, na qual se verifica não apresentar o candidato, contra-indicação para o exercício da função (§2°).</p> <p>— O requerente de autorização para o exercício da função de diretor deverá comprovar experiência de um ano de magistério no mesmo grau da escola que pretenda dirigir (Art. 11).</p>
<p>— Constituição do Estado do Rio Grande do Norte (D.O.E., de 09-09-1980).</p>	<p>— Compete privativamente ao Governador, nomear, bem como exonerar, livremente, os Secretários de Estado, os dirigentes de autarquias, empresas públicas e fundações instituídas ou mantidas pelo Estado e os demais ocupantes de cargos ou funções de sua confiança (Art. 41).</p>
<p>— Decreto n.º 7.876, de 02 de maio de 1980. Aprova a Consolidação do Estatuto do Magistério Público de 1°. e 2°. Graus.</p>	<p>— A função de direção nas unidades escolares de ensino é privativa dos administradores escolares (Art. 36).</p> <p>— Para o provimento de cargos de especialistas de educação, além dos requisitos gerais e da formação profissional mínima peculiares à respectiva categoria funcional, exigir-se-á experiência de efetivo exercício no Magistério (Art. 40).</p> <p>— As funções de direção são consideradas de confiança sendo privativas a especialistas de educação, conforme dispõe o Art. 36 (Art. 88).</p>

Analisando-se então o quadro acima observa-se, desde logo, que os princípios da "competência técnica" e do "mérito pessoal" figuram, como requisitos essenciais para o exercício da função de direção escolar, no primeiro instrumento de natureza técnico-formal (Resolução nº. 25/73), oriundo do órgão normativo local. O que significa que os futuros administradores escolares, para atenderem a primeira exigência, devam ser "portadores de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar" (Art. 2º.), e que comprovem também, perante o órgão próprio do sistema, "haverem obtido o registro profissional em órgão do Ministério da Educação" (§ 1º., Art. 9º.). Para corresponder ao requisito "condições pessoais", deve o aspirante à direção de Escola apresentar documentos que confirmem que ele "não possui nenhuma contra-indicação para o exercício da função" (§ 2º., Art. 9º.).

A "comprovação de experiência de um ano de magistério no mesmo grau da escola que pretenda dirigir" (Art. 11) é outra condição imposta pelos legisladores como indispensável ao requerente de autorização para o exercício da função de diretor escolar. Uma exigência que, do ponto de vista deste estudo, cogita-se enquadrar na categoria "competência técnica", embora que, na sua definição, no corpo do texto, tal pretensão não se apresente assim tão claramente.

Mas a questão do administrador escolar passa a ser também objeto de preocupação do Executivo. Assim é que na Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, decretada em 23 de abril de 1979, a direção escolar passa a constituir-se, juntamente com as demais funções de direção da máquina estatal, em "cargo de confiança" do Executivo, à quem compete, segundo os termos do artigo 41, "nomear, bem como exonerar, livremente... os dirigentes e ocupantes de cargos ou funções de sua confiança". O que significa que a direção de escola, figurando no bojo dos "dirigentes de órgãos instituídos ou mantidos pelo Estado", deixa de ser, o que tudo indica, uma função eminentemente técnica, fixada assim na esfera do normativo estadual, para transformar-se em cargo de natureza política. Ficando, portanto, ao alcance das intermediações político-partidárias.

Essa questão consolida-se no Estatuto do Magistério Público de 1º. e 2º. Graus do Estado do Rio Grande do Norte. Este instrumento, ao mesmo tempo que indica ser a função de direção escolar "privativo dos administradores escolares" (Art. 36), enquanto portadores de títulos de Licenciatura de duração Plena ou Curta em Administração Escolar, condicionando também a "experiência de efetivo exercício no Magistério" (Art. 40), define, por outro lado, que "as funções de direção são consideradas de confiança" (Art. 88). Logo, o que

se pode deduzir dessa política de pessoal, nos termos em que ela se define legalmente, é uma tendência restritiva e excludente, ao mesmo tempo. A questão "cargo da confiança" do Executivo, por exemplo, tanto pode restringir a indicação do diretor, mantendo-a dentro de certos limites de natureza político-partidária, no caso, quanto pode negar o critério de natureza técnico-formal, que consiste na habilitação exigida para o exercício da função de direção escolar.

Mas, como os limites deste trabalho não nos permite abordar com mais profundidade o aspecto acima levantado, que trata da intermediação político-partidária na questão do administrador escolar, preferimos aguardar uma próxima oportunidade para retomar a discussão com a atenção que a matéria inegavelmente merece.

Vale observar, no entanto, a fim de concluir, ainda que parcialmente, a discussão do nosso tema de estudo, que a figura do "novo" administrador escolar se destaca como aquele elemento que, no interior da escola, desempenha uma função camuflada, do ponto de vista legal, em nova especialidade técnico-pedagógica podendo aí estar subjacente, por isso mesmo, a finalidade de natureza político-ideológica, que é a de garantir as condições necessárias à manutenção da ordem estabelecida. Esta função, por sua vez, decorre da política de recursos humanos para o Magistério de 1º. e 2º. graus, fixada em consequência do formalismo técnico-burocrático que, a partir de 1964, tomou conta do sistema escolar brasileiro. Um processo que, movido por fatores econômicos, sociais e políticos da época, se desenvolveu paralelamente ao esquema de burocratização que se expandiu e se aprimorou tanto nas empresas privadas quanto nas empresas públicas do País.

N O T A S

- 1) Em termos de dependência externa que coloca o Brasil na categoria de nação periférica, esse modelo de desenvolvimento econômico adota uma estratégia que pressupõe prioridades que devem favorecer a uma parcela cada vez mais reduzida da população — camadas altas e médias altas — e promovam, ao mesmo tempo, o arrocho salarial das classes trabalhadoras. (Celso Furtado, apud ROMANELLI, p. 194).
- 2) A "Administração Científica" tem em Taylor seu precursor que, aliado ao seu contemporâneo Fayol, são, ambos, lembrados como os "principais ideólogos" da reprodução do trabalho simples na indústria mecanizada. Cf., para maiores detalhes, TRAGTEMBERG, op. cit. p.196. Taylor, por

exemplo, teorizou sobre a divisão do trabalho, propondo uma organização e um maior controle sobre os trabalhadores a ponto de torná-los tão produtivos quanto submissos estivessem em relação à direção. Cf. BRAVERMAN, p. 85.

- 3) No sistema de produção capitalista, as relações sociais de trabalho fundamentam-se no antagonismo entre aqueles que executam o processo — o produtor direto, e os que concebem — gerentes, administradores etc. Ou seja, existe uma divisão entre o saber e o fazer, entre o trabalho intelectual ou de concepção, e o trabalho manual ou de execução. O que vale dizer que a sociedade capitalista tem como base “um sistema produtivo constituído de uma massa humana refratária, obrigada a vender a sua força de trabalho, para sobreviver, enquanto que outros procuram extrair dessa força de trabalho a vantagem máxima para o capitalista”. Cf., BRAVERMAN, pp. 68-69.
- 4) Segundo o autor, o 31 de junho de 1961 “foi o marco inicial da decolagem no rumo do progresso”, encetada no Rio Grande do Norte por um político que acabara de tomar posse no governo do Estado, o Sr. Alufzio Alves.
- 5) Consta nos estudos de DREIFUSS (1981) que o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais-IPES é uma instituição paramilitar, associada ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática-IBAD que operou no Brasil, ao longo dos anos 60, empreendendo uma abrangente campanha de mobilização política e ideológica entre componentes da “classe média”, onde “supunha a presença de um dique político contra as demandas comunistas”. “Por coincidência”, relata ainda o autor, “o Rio Grande do Norte era um dos Estados-chave escolhidos como ‘vitrine’ para a promoção das ‘ilhas de sanidade’, denominação dada pelo embaixador Lincoln Gordon aos Estados cujos governadores eram confiáveis sob o ponto de vista americano” (p. 295).
- 6) Nos acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, nos idos de sessenta, o Governo do Rio Grande do Norte, segundo GERMANO (1982), “assinou um convênio com a USAID, no qual obteve recursos junto ao Programa ‘Aliança Para o Progresso’ no montante de Cr\$ 2.065.000,00 (dois milhões e sessenta e cinco mil cruzeiros), destinados ao melhoramento e ampliação do sistema de educação primária e básica” (p. 60). Este plano previa também, dentre outras realizações, a formação de três mil professores em cursos intensivos.

- 7) Para quem estiver interessado em conhecer um pouco dessa experiência no Estado do Rio Grande do Norte, sugere-se consultar ALMEIDA, Maria Doninha. **Ideologia e controle (o outro lado do Serviço de Supervisão Escolar)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de São Carlos. São Paulo, 1980.
-

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei n°. 5.540, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária. Mimeo.
2. ———. Lei n°. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1°. e 2°. graus. In: BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1°. e 2°. graus: leituras**. São Paulo, Pioneira, 1976. p. 231-45.
3. ———. Indicação n°. 70/CFE, aprovada em 29 de janeiro de 1976. Fixa os mínimos de currículos e duração a observar no preparo de especialistas e professores de Educação. In: **Documenta**, (82): 113-5, jan., 1976.
4. BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
5. CUEVAS, Agustin. La concepcion marxista de las classes sociales. **Debate e Crítica**, São Paulo, HUCITEC (3): 83-106, jul., 1974.
6. CUNHA, Luis Antônio & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
7. DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do estado — ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, Vozes, 1981.
8. RIO GRANDE DO NORTE. Atos legislativos e decretos — 1962. **Rev. Departamento de Imprensa**, Natal, 1964.
9. ———. Atos legislativos e decretos — 1964. **Rev. Departamento de Imprensa**, Natal, 1964.
10. ———. Decreto n°. 4.188, de 05 de fevereiro de 1964 aprova o regimento interno das escolas primárias do Estado. **Rev. Departamento de Imprensa**, Natal, 1964.
11. ———. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Diagnóstico da situação educacional do Estado — 1972**. Natal, SEEC, 1972.
12. ———. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Plano geral**

de educação e cultura — RN — 1973/1976. Natal, SEEC, s.d.

13. ————. ————. Portaria nº. 138, de 1º. de setembro de 1971, anexa ao **Plano prévio de atualização e expansão do ensino de 1º. e 2º. graus e supletivo.** Natal, SEEC, 1971.
14. GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo;** a campanha de pé no chão. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1982.
15. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar;** um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez, 1985.
16. LÊNIN, V.I. O estado e a revolução. In: **Obras escolhidas.** São Paulo, Alfa-Omega, 1982. T. 2, p. 237-46.
17. MELLO, Guiomar Nano de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos. **Cadernos do CEDES,** São Paulo, (6): 51-9, jul. 1982. p.51-9.
18. PELLANDA, Nise M. Campos. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
19. POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** São Paulo, Martins Fontes, 1977.
20. RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. **Cadernos do CEDES,** São Paulo, (2):9-27, 1981.
21. ROMANELLI, Otávia de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 — 1973).** Petrópolis, Vozes, 1980.
22. SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540 e 5.692. In: GARCIA, Walter (org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p. 174—94.
23. TRAGTEMBER, Maurício. **Burocracia e ideologia.** São Paulo, Ed. Ática, 1980.

ESCRAVIDÃO, RACISMO E PRECONCEITO

Petrônio José de Aguiar *

Não se sabe com certeza a data em que pisou no solo brasileiro o primeiro escravo africano. Se com Martim Afonso em 1530, ou se apenas após a fundação dos primeiros Engenhos de açúcar no Nordeste. Em 1535, Jerônimo de Albuquerque estabeleceu o primeiro Engenho no Nordeste: o Nossa Senhora da Ajuda, próximo a Olinda, uma pequena povoação, com poucos habitantes.

O que sabemos com certeza, é que, já em 1543, o donatário da Capitania de Pernambuco, requeria licença ao rei de Portugal para importar escravos da Guiné, de onde os portugueses já os “extrahiam” desde 1452, quando lá construíram o Forte de Arguim, financiado com capital da Companhia de Lagos e Comércio.

A ocupação das terras na região nordestina levou ao estabelecimento de novos Engenhos na Bahia em 1538, na Paraíba em 1586, e no Rio Grande do Norte em 1604, aproximadamente, em terras de Antonio e Matias de Albuquerque — o Engenho Cunhaú. Quando os holandeses aqui chegaram, encontraram o Cunhaú moendo e o Potingy “decahido há longos annos”, como afirmou Nassau em carta à Companhia das Índias Ocidentais.

Engenhos, fazendas e escravos. Esse o tripé, o sustentáculo de todas as atividades econômicas do período Colonial, principalmente no Nordeste. De um lado, os brancos. Do outro, os negros. Um, senhor todo poderoso, proprietário de todos os meios de produção, com poderes absolutos, inclusive de vida e de morte sobre seus “bens”: bois, bestas e escravos. Outro, uma “peça”, uma coisa. Uma simples propriedade, um patrimônio, um instrumento de trabalho que podia ser comprado, vendido, trocado, penhorado, alugado, condominiado, estuprado, torturado, morto, sem direito a casa, comida, roupas etc. — o negro escravo.

“Devem ordenar aos officiaes dos districtos, que prendam os negros, e mulatos forros ociosos, que commeterem algum delicto, e que

* Aluno do Curso de História da UFRN

Ih'os remettam para serem **exterminados**" (Ordem Real de 24 de Novembro de 1734, para os Governadores das Capitanias).

Essa era a grande estrutura, que complementada com as tristemente célebres "Casas de Correição" onde muitos escravos eram açoitados a pedido dos seus senhores, os "páos de suplfcio", pelourinho, galés, bacalhau etc, escreveu a página mais vergonhosa de nossa História. Tanto assim, que senadores e deputados, mais o Ministro Rui Barbosa, através da Circular Nº. 13 de 1891, requisitaram todos os documentos que estivessem de posse de órgãos oficiais, para serem queimados no Rio de Janeiro, se tratassem de assuntos referentes à escravidão.

"Art. 114. Fica proibido andarem os escravos quasi nús dentro da Villa: multa ao senhor do escravo de 10\$ por cada escravo (Código de Posturas de Araraquara, 1871).

A jornada de trabalho nos Engenhos na época da moagem da cana, iniciava impreterivelmente, às primeiras horas da manhã, e só encerrava noite alta, quando os escravos já não suportavam mais o cansaço e a fadiga. Mesmo assim, ele ainda enfrentava um sistema de rodízio de turmas que de qualquer maneira não propiciava nenhum descanso.

Quando não havia a moagem, e devido às chuvas fosse impossível o trabalho na roça, o escravo era obrigado a desenvolver outras atividades nas Senzalas, como fiar e tecer algodão para o fabrico de tecidos. Essa rotina de trabalho entremeada com os castigos físicos e a má alimentação, dizimava a população escrava dos Engenhos e fazendas, se agravando quando o trabalho era nas minas onde o escravo trabalhava o tempo todo dentro de rios, riachos e igarapés imundos.

Para se ter uma idéia do que ocorria com a população escrava, basta saber que o tempo de vida útil de um escravo era de apenas sete anos. Se nestes sete anos não tivesse morrido, já era um indivíduo inutilizado para o trabalho e para a vida. Esse o grande motivo para que a importação de escravos tenha sido sempre crescente até 1850, quando o tráfico foi proibido por lei. Outro fator que também contribuiu para o aumento da importação foi a baixa taxa de natalidade na população negra. Alie-se também a tudo isso, o fato de que poucas mulheres eram trazidas da África, o que também contribuía para o aumento do tráfico para o Brasil.

Resumo:

Branços	1164
Pretos	1326
Pardos	2674
Total	5164.

(Mapas dos Habitantes que existem no Termo da Villa de Extremós no anno de 1811).

Uma das maiores discussões a respeito da escravidão, diz respeito ao verdadeiro número de escravos trazidos para o Brasil. Nesse sentido, os estudos realizados por Maurício Goulart, fundamentado em informações sobre o tráfico (Método Direto), por Roberto Simonsen, na produtividade e a produção (Método Econômico), e por Pandiá Calógeras, fundamentado nos números referentes ao volume e crescimento da população escrava, são estudos pioneiros, importantes. Simonsen propõe um total de aproximadamente 4.800.000 escravos trazidos para o Brasil, contra os 5 ou 6 milhões de Goulart, e os 10 ou 12 milhões de Calógeras.

Todos eles porém, nos seus estudos, desprezam um dado importante e que atualmente é motivo de exaustivas pesquisas por parte dos historiadores: o contrabando. A Ilha dos Frades, na Bahia, foi ao longo de todo o período Colonial, o grande porto de desembarque de escravos contrabandeados para o Brasil, principalmente quando começaram a surgir as idéias abolicionistas.

“53\$030 – Sincoenta e três mil e trinta Reis, que tantos ficaram liquidados da Rematação de um Negro por nome Caetano ainda Molequão que Rematou o Reverendo Padre Coadigitor o Leçençeadado João Gomes Freire... etc” (Treslado do Livro de cargas dos Escravos e gado do Invento, 1747-RN).

Possuir terras e escravos era sinônimo de riqueza e poder. Somente os miseráveis não possuíam escravos a seu serviço. Forçados por essa “regra social”, até mesmo ex-escravos os possuíam, dando à escravidão um caráter tragicômico. Dentre as centenas de Cartas de Alforrias que analisamos, duas libertavam mulheres, escravas da própria irmã, uma ex-escrava, que as tinha recebido como herança após o falecimento do seu antigo senhor.

“Art. 14. O escravo que for encontrado bebado ou jogando, será preso, e entregue ao seu senhor, para o castigar, e nas reincidencias, será levado a prizão, e castigado com huma duzia de palmatoadas”. (Codigo de Posturas da Câmara Municipal de Santana do Matos – 1837).

Mais importante que estudar a escravidão como um modo de produção, as relações que se estabeleciam entre senhores e escravos, escravos e escravos, e entre escravos e ex-escravos, é se buscar a origem do preconceito em relação ao negro, o porquê de sua escravização, as causas do seu genocídio.

A historiografia oficial, conservadora, e mesmo uma grande parcela de historiadores “progressistas”, consideram historicamente “necessária” a escravidão, a injustiça social e a própria discriminação sofridas pelas classes populares, em nome de uma “transição” de um modo de produção para um outro mais avançado, superior. É como se a História fosse linear, e que registrasse apenas processos evolutivos no caminhar da humanidade. De certa forma, assim pensando, estamos apenas ratificando, tanto a escravidão, como todos os regimes e leis de exceção que a História registra e poderá ainda registrar.

A escravidão representou sempre, na história da humanidade, uma atitude preconceituosa de um grupo contra outro grupo, de cidades contra cidades, de homens contra homens, principalmente quando as “cores” passaram a classificar os seres humanos.

“Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de escravizar os negros, eis o que diria: ... Não podemos aceitar a idéia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha introduzido uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo completamente negro”. (Montesquieu. O Espírito das Leis. Cap. V. Livro XV).

Gregos e romanos sempre se apoiaram no preconceito e no racismo para justificarem a violência que cometiam contra os “bárbaros”, ou seja, aqueles que não habitavam dentro de seus territórios, não falavam sua língua, não tinham sua cultura. O “bárbaro” nada mais representava que um escravo em potencial.

Platão, Aristóteles e outros filósofos gregos tentaram justificar a escravidão. Aristóteles, por exemplo, afirmava que o escravo assim o era pela sua própria natureza. Um contra-senso, quando o próprio Platão já tinha sido escravo, embora por pouco tempo, e do conhecimento do seu preconceituoso discípulo.

Outra máxima do estagirita era a de que o senhor não devia ter para com o seu escravo sentimentos de amizade e de justiça. O que foi seguido fielmente por portugueses e brasileiros no trato com os seus escravos.

“... em cada ano há centenas de sul-africanos racialmente reclassificados de mestiços para brancos, de brancos para chineses, de brancos para indianos, de negros para mestiços” (Sue MacGregor. BBC Londres).

“Compreendo perfeitamente e é-me quase impossível explicar isto ao mundo exterior...” Pik Botha, Ministro dos Negócios Estrangeiros da África do Sul (Entrevista à BBC em 16/06/87. Revista Panorama da Embaixada da África do Sul).

Submetidos a terríveis sistemas de repressão, aos escravos restava apenas a revolta, o Quilombo. Em Roma, no ano de 135, os escravos se rebelaram indicando o caminho que todos os escravos deviam seguir na luta pela emancipação. No Brasil, os Quilombos plantaram a semente da Liberdade, e de certa forma, desestruturaram o sistema escravista colonial.

Os Quilombos representam a tentativa desesperada dos escravos que lutavam pelos seus direitos, pela liberdade, pela própria identidade. Eles também desmascaram todos aqueles que afirmam que os escravos não sofriam no Brasil as violências que nos EUA, por exemplo, sofriam outros negros para lá enviados.

Alguns dos principais Quilombos do Brasil foram: o Quilombo do Ambrósio ou Quilombo Grande, em Minas Gerais; o Buraco do Tatu, na Bahia, que durou cerca de vinte anos; o da Carlota, em Mato Grosso, e muitos outros, em quase todos os Estados do Brasil, do período Colonial ao Imperial, sem falarmos no de Palmares, que teve uma existência de quase cem anos.

No Rio Grande do Norte tivemos a formação de um deles, muito embora nos falte uma maior quantidade de fontes para o seu estudo. Localizou-se no rio Trahiri, no ano de 1722, durante o governo do Capitão Mor José de Afonseca, que nomeou o Coronel Manoel Gomes Torres para prender os negros que ali estavam assaltando, comprando armas e pólvora.

Outra reação aos castigos sofridos pelos escravos no RN foi o assassinato de José Joaquim da Câmara, proprietário do Sítio Tamanduá, no Ceará Mirim. Foi cometido pelo escravo Joaquim, ajudado por um amigo de nome Agostinho, em dezembro de 1870. Esse fato é desconhecido pela maioria dos nossos historiadores.

Até hoje, porém, a luta e a reação negra à escravidão não foram avaliadas em toda profundidade. Não existem estudos científicos fundamentados em documentos sobre a importância dos Quilombos no processo abolicionista, que são vistos como uma luta das elites liberais.

Muito mais grave é a tentativa de muitos historiadores de negar a importância da participação dos negros em todas as lutas pela Independência do próprio país. Em todas as lutas e revoltas de inspiração libertárias, eles contribuíram com a sua coragem, seu suor e seu sangue. Tudo isso é negado.

Os negros estiveram na Guerra do Paraguai. Participaram da Revolução Pernambucana de 1817. Lutaram em todas as guerras ou revoltas na consolidação de nossa Independência, principalmente as que ocorreram na Bahia. Ao lado de alguns soldados de polícia e alguns alfaiates, tentaram implantar uma República no Brasil, através de um movimento ainda não totalmente explicado pelos nossos historiadores — a Conjuração Baiana, ou Revolta dos Alfaiates.

Alguns dos seus líderes, os negros Luís Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas, João de Deus Nascimento e Manuel Faustino dos Santos Lira, que imolaram suas vidas pelo ideal da Liberdade, foram propositalmente postos à margem da nossa História Oficial, sendo até hoje ilustres desconhecidos da maioria do povo brasileiro. Como Tiradentes, foram enforcados, esquartejados, e também tiveram seus restos mortais dispersos pelas ruas. Tiradentes, um branco, é um herói de nossa História, ao passo que os outros, por serem negros, certamente foram mortos como bandidos, e continuam sendo até hoje, sem direito a homenagens, sem serem patronos de coisa alguma.

Mas não ficamos apenas nestes fatos. Historiadores potiguares, como Cascudo por exemplo, negam a influência do negro, tanto na nossa etnia, quanto na cultura. Como se os quase 25.000 negros escravos que o Estado possuía no século passado representassem apenas um mero dado estatístico. Como se eles tivessem desaparecido da face da terra logo após a abolição.

Nestes autores existe a quase preocupação de folclorizar a cultura negra, como acontece com a religião. Valoriza-se, fundamentalmente, as Irmandades Religiosas, por representarem a aculturação forçada, enquanto se despreza a Umbanda, essa sim, a verdadeira Religião africana de Angolanos, Moçambicanos, etc.

Existe, na verdade, toda uma literatura que podemos classificar de preconceituosa, camuflada sob o título de “científica”, que nada mais tem de importante. A não ser como instrumento de divulgação a serviço da discriminação e do racismo, tentando, principalmente, desviar os rumos da História, que no Brasil esteve sempre na contramão. Gilberto Freire, Cascudo, Nina Rodrigues e outros são exemplos típicos. “Os Africanos no Brasil”, de Nina Rodrigues, talvez seja, a nível de um estudo “científico”, a maior aberração já vista no Brasil.

Devido a certas “abordagens”, a certos “estudos”, transformou-se o negro em um bandido em potencial, sendo comum a prisão de alguém pelo motivo da cor de sua pele. Para a polícia, negro é sinônimo de marginal, até prova em contrário. Considerado inculto, incapaz de assimilar a cultura dominante, para o negro são determinadas tarefas e funções específicas e

salários também específicos, ou seja, inferiores aos pagos aos brancos que desempenham funções semelhantes.

O negro foi sempre posto à margem da educação até o século passado, o que para muitos divulgadores da escravidão “benigna” é importante esconder. As leis e decretos da Assembléia Provincial do RN são obras primas de hipocrisia e racismo. O que dizer do Decreto nº. 20, de 1837 e dos Regulamentos para a Instrução Pública, de 1848 e 1865?

“Art. 1º. Fica proibido desde já receberem-se nas Aulas Públicas pessoas que não sejam **livres.**”

(Decreto nº. 20 de 1837 sobre as Aulas Públicas)

“Título 2º., Capítulo 1º.

Dos Alunos do Atheneo. Dos requisitos para ser matriculado.

Não pode ser matriculado no Atheneo quem não tiver os seguintes requisitos a juízo do Director.

§ 1º. Ser ingenuo ou **liberto**

..... etc.”

(Regulamento para Instrução Pública — 1848)

Importante não somente excluir o escravo da escola. O liberto, o ex-escravo deveria também ser mantido fora dela. Quem não era livre, era escravo. E quem era liberto, era o ex-escravo. E escravo ou ex-escravo, era o negro. Tais Decretos e Leis explicitam assim o Racismo, a preocupação única, exclusiva de prejudicar os negros. O Regulamento de 1865 também proíbe os escravos de estudar.

Como essas, milhares de outras leis foram feitas, visando essencialmente o negro. Os Códigos de Posturas do século passado são documentos importantes para o estudo da condição do negro na sociedade brasileira. Os próprios compromissos das Irmandades Religiosas, organizações eclesásticas, excluem o negro escravo de participarem de atividades religiosas. A Coleção de Leis, Decretos e Decisões do Governo Imperial, publicada a partir de 1808, também desmascara alguns hipócritas defensores do mito da “democracia racial”, que certamente nunca leram um documento sequer da História do Brasil, e falam sem conhecimento de causa.

A hipocrisia da “boa aparência” para ocupar uma determinada função, de vendedor ou secretária, é um eufemismo para mascarar o “aqui não se admitem negros”. São muitos os exemplos, e as denúncias se multiplicam nas páginas dos jornais.



Nas comemorações do centenário da Lei Áurea, seria interessante se discutir e analisar, por exemplo, a Lei do Ventre Livre, e o Decreto nº. 528 do Governo Provisório, datado de 28 de junho de 1890, que proíbe a vinda de imigrantes da África. Talvez fosse muito importante se discutir porque mesmo após a "abolição", os negros marinheiros continuaram a sofrer o castigo do açoite nos navios da Marinha, o que deu origem à Revolta dos Marinheiros em 1910. Vejam bem... 1910.

Seria muito importante se questionar a apresentação de grupos "folclóricos" negros — Umbanda e Capoeiras — nessas comemorações do Centenário da Lei Áurea, uma flagrante afronta à cultura afro. As questões fundamentais da causa negra estão relegadas a último plano no emaranhado de discussões comandadas ou sob a responsabilidade de pessoas dissociadas dessa realidade.

Discute-se a escravidão ou a situação atual do negro na sociedade, quando a segunda decorre fundamentalmente da primeira, e se se prioriza um dos dois aspectos não é possível se compreender a realidade como um todo.

Discute-se a situação do negro brasileiro, quando a causa negra transcende às nossas fronteiras. Quem se preocupa, nessas discussões, em levantar a trágica situação do negro na África do Sul? E as lutas dos negros contra o colonialismo no Continente Africano? E os massacres públicos nas ruas de Johannesburgo, do Cabo e de outras cidades sul-africanas? Os enforcamentos dos líderes negros de lá? A causa da cidadania do negro, dos seus direitos coletivos e individuais nos dois continentes? E o negro nos EUA? Ou será que somente no Brasil existe negro?

E a questão das favelas, do sub-emprego? O Ministro Pik Botha

afirmou que ainda hoje na África do Sul os negros são reclassificados racialmente, chegando a atingir o "status" de branco, como forma de conseguir uma autorização para morar próximo aos bairros dos brancos e ter direito à casa própria. E mesmo assim, ele não tem direito à cidadania sul-africana.

Lá os negros são caçados nas ruas como animais. Presos, são condenados em julgamentos sumários. Aqui, por ser negro, uma cor "suspeita", um indivíduo é recolhido à cadeia, pelo fato de estar na rua, nas avenidas, sob alegação de "atitudes suspeitas". Pior que isso são os "flagrantes e provas" forjadas para atirá-lo nos presídios.

A estrutura repressora portuguesa nos foi legada, e nós não fizemos ao longo dos últimos cem anos senão aperfeiçoarmos os seus aspectos mais escabrosos. A nível historiográfico, são cem anos de uma história eivada de erros e omissões conscientes. Uma verdadeira anti-história, sem nenhum valor científico, crítico ou analítico.

Nas capas das revistas de maior circulação no país, alguns negros que podem ser considerados "vencedores", como Zezé Mota, Djavan (que foi, certa vez, preso no centro de S. Paulo por estar em "atitude suspeita") e outros são exibidos como exemplos e troféus da "democracia racial." Cinco ou seis escolhidos entre 60 milhões!

Não vamos chegar ao extremo de, ao comprarmos um filme "branco e preto", achar que existe um racismo latente, já que o branco vem em primeiro lugar, claro. Ou que a canção de ninar "Boi da Cara Preta" é uma alusão depreciativa ao negro, como quer Abdias Nascimento. Mas, buscar na História as raízes do preconceito e do racismo de que se revestiram todas as formas de escravidão, e de que se reveste até hoje no Brasil, nos EUA e na África, todas as relações sociais, deve ser muito mais que um modismo passageiro no ano do centenário da abolição. Deve ser, isso sim, um objetivo de todos aqueles que acreditam na igualdade entre os seres humanos, e que desprezam e condenam todas as formas de discriminação, em nome de qualquer coisa.

Deve ser um compromisso que, assumido hoje, não seja esquecido amanhã, quando passar a "onda". Todos nós sabemos como é curta a nossa memória (E Goiânia? Você ainda se lembra do que aconteceu lá?).

Desmascarar mitos, subterfúgios, ideologias espúrias ainda presentes nos livros de "história", de "ciências sociais" e outros teve ser um objetivo dos novos pesquisadores e historiadores que, desprezando a classificação dos seres humanos em raças, credos e cores, acreditam que todos nós formamos aqui, na África e em qualquer parte, uma grande nação humana, onde todos

nós somos os verdadeiros sujeitos de nossa História. Somos os parceiros que, de mãos dadas, participam na construção de um novo mundo e de um novo amanhã, onde palavras como racismo, discriminação, preconceito, ideologia e apartheid, sejam ilustres desconhecidas, banidas do vocabulário.

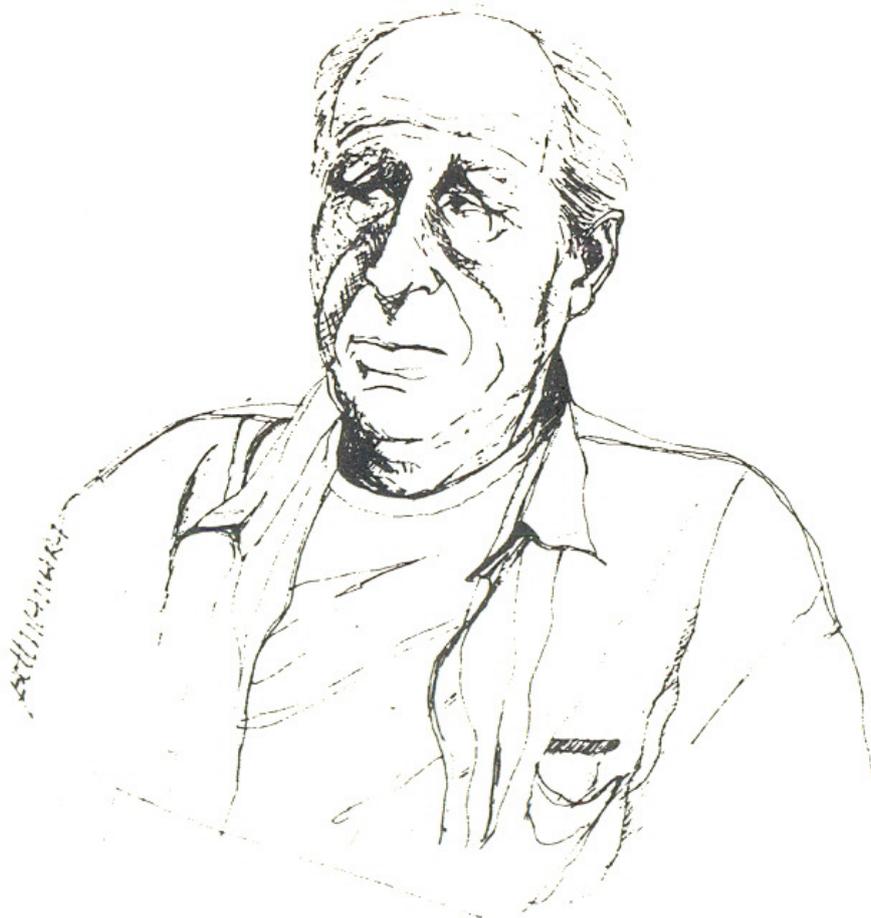
Axé!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GIORDANI, Mário Curtis. **História de Roma** . 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
2. MAIA, Jorge. **O Brasil no terceiro mundo**. Rio de Janeiro, Bloch, 1968.
3. MONTESQUIEU, Charles Louis. **O espírito das leis**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores).
4. REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO BRAZIL. T. 15, 1852.
5. SÃO PAULO. Collecção de Leis e Posturas Municipais de São Paulo no Ano de 1871. São Paulo, Typographia Americana, 1871.

MARIO ALIGHIERO MANACORDA

Educador italiano, autor de "Marx e a Pedagogia Moderna", "O Princípio Educativo em Gramsci," dentre outros. Esteve no Brasil em outubro de 1987, ocasião em que concedeu esta entrevista exclusiva à EDUCAÇÃO EM QUESTÃO, realizada por Jandira Araújo Teixeira (UFRN) e Zuleide Araújo Teixeira (CNPq) e traduzida por Marilza de Oliveira e Gigliola Capodaglio.





EDUCAÇÃO E TRABALHO

EQ. Sabemos que o ideal de homem trabalhador nasceu com o projeto da sociedade burguesa, onde o trabalho é a forma de materialização do capital. Logo, na sociedade capitalista o trabalho implica necessariamente em explorador e explorado. Por outro lado temos o projeto socialista do não-trabalho, da sociedade onde o homem trabalha para ter mais lazer, desenvolver-se artisticamente, enfim gozar de um maior nível cultural. Diante dessas colocações gostaria que analisasse, com mais detalhes, inclusive mostrando suas deficiências, os ideais rousseauianos desenvolvidos pela pedagogia ocidental, bem como os ideais da pedagogia do trabalho desenvolvidos pelo mundo socialista.

MAM. A pergunta é complexa e exige algumas premissas à resposta, senão não nos entenderemos.

Sim, o homem como trabalhador é uma idéia burguesa, diante do homem proprietário da sociedade feudal. É uma idéia ao mesmo tempo igualitária e mistificadora. Marx criticava Feuerbach (em uma nota do Capital), por ter definido o homem como fabricante de instrumentos, o que equivale a trabalhador; mas em outra ocasião, se não me engano, ele mesmo usa essa definição. Em suma, aquela definição, como qualquer outra se presta a várias interpretações. Também no socialismo, de acordo com Marx e na realidade, o homem será trabalhador. A diferença estará, ou deveria estar, na falta de exploração: daquela capitalista, e de qualquer outra.

Quanto ao projeto socialista de não-trabalho, aqui também é necessário perguntar-se em que socialismo este aparece. Certamente não naquele de Marx. Talvez naquele de Fourier (trabalho como jogo) e, sobretudo, naquele de Lafargue ou em outros utopistas. E é uma simpática utopia, por assim dizer, que exaspera paradoxalmente exigências justas, negadas nas sociedades baseadas na exploração (escravista, feudal, capitalista e outras).

No socialismo de Marx, de Gramsci e (se é permitido "magnis componere parva", comparar as coisas pequenas às grandes) também no meu, não vejo o não-trabalho, mas acima de tudo o mais-trabalho. É isso mesmo.

Não pode existir a possibilidade de divertimento, arte, cultura, enfim

de “prazeres superiores” (höhere gewüsse) de que Marx falava, se, além do trabalho “necessário” para a mera subsistência do trabalhador, não existir o trabalho “supérfluo”, ou mais-trabalho.

A questão é que esse mais-trabalho não seja produtor de mais-valia ou lucro para um capitalista; mas seja uma “mais-valia” social, que por isso mesmo produza aquela riqueza universal que são os lazeres, etc, de que vocês falam na sua pergunta.

Feitas essas premissas, perguntamo-nos ainda quais são as idéias de Rousseau desenvolvidas na pedagogia ocidental. Com certeza a chamada “descoberta da criança” (embora já antecipada por outros, por exemplo Comenius), que considera a criança não mais como um simples recipiente de um saber já dado, produz assim uma nova metodologia educativa, que estimula os interesses subjetivos. Faz parte dela a prática, o trabalho manual. Coisas muito importantes, embora não exista pensador mais contraditório que Rousseau, que logo desmente clamorosamente suas premissas.

Essas premissas começam a fazer parte da tradição pedagógica ocidental, com várias acentuações e interpretações. Existe rousseaunismo em todo lugar onde existe o puerocentrismo e a presença do trabalho no processo educativo. Assim são rousseaunianos de diferentes maneiras: Tolstói e toda “l’education nouvelle” (Claparede, Ferrière), na Suíça ou na Bélgica (Decroly etc); são rousseaunianos, embora partam de outras hipóteses, os pragmatistas americanos (Dewey e todos os outros); são também os já citados socialistas como Fourier ou como Lafargue; a escola austríaca do pós-guerra e o comunista Freinet na França, e também Montessori e Giuseppe Lombardo Radice na Itália. Um pouco de lado, mas completamente excluídas, estão as escolas artesanais e profissionais Lloyd, Kerschensteiner, etc.

Frequentemente, mas não sempre, esse rousseaunismo se caracterizou por um excesso de exaltação do momento subjetivo infantil, do jogo, da liberdade: por ser enfim, uma pedagogia libertária.

Ora, o marxismo em geral foi, com razão ou não, muito desconfiado em relação a esse excesso. Marx, que porém nunca cita Rousseau diretamente a esse propósito, mas cita Basedow, é muito severo em relação à instrução entendida como jogo, e considera a escola como o lugar de aprendizagem de severas e rigorosas noções, parte ou aspecto do tempo de trabalho dos adolescentes, ou melhor — diria — do seu reino da necessidade, sem o qual não há reino da liberdade.

Gramsci também é rigoroso e exigente. Sabe porém resgatar o puerocen-

trismo rousseauiano de duas maneiras. Antes de tudo, historicamente, avaliando positivamente o momento de ruptura do século XVIII do autoritarismo tradicional e do adultismo jesuítico; em segundo lugar, psicológica e pedagogicamente, considerando ativa toda a escola, até no momento em que é inevitável um absoluto rigor, um dogmatismo (porém "dinâmico") para transmitir o ABC, isto é, para a preparação formal ou instrumental, como se dizia antigamente, que é a premissa técnica para a instrução concreta, ou aquisição de cultura.

No que diz respeito ao outro aspecto (de uma certa maneira, mas numa medida menor, também rousseauiano) do trabalho, outro grande problema de instrução moderna, esse se apresentou na pedagogia ocidental de várias maneiras. Ora como moralidade, enquanto amor pelo trabalho e respeito pelo trabalhador ("education nouvelle") ora como didática, até o aprender fazendo (learning by doing) do pragmatismo deweyano; ora como divertimento alternativo a uma escola livresca, ora como simples preparação profissional. Nos primeiros exemplos com o risco de ser atividade esnobística, como parecia a Gramsci; no último, de permanecer no âmbito de uma formação humanamente limitada.

Na tradição marxista e na União Soviética pensava-se, ao contrário, no trabalho como elemento imprescindível de uma formação humana: em Marx como trabalho de fábrica completado por uma instrução politécnica (ou melhor, tecnológica: argumento a ser discutido) e por uma instrução intelectual e física 'desinteressada', isto é, não profissional. Em Gramsci como escola-laboratório. Na União Soviética como uma eterna tentativa de dar vida ao ideal "marxiano" de uma formação omnilateral, mas com o risco de contínuas quedas, ora para a escola livresca, ora para a escola profissional unilateral. O máximo esforço de realização unitária de instrução e trabalho foi, após a reforma Khruchtchev de setembro de 1958, a tentativa de alterar nos países socialistas, por exemplo, 5 dias de escola e 1 de fábrica. Uma tentativa que foi logo abandonada. A atuação de um real apenas pensado é muito difícil, para não dizer impossível. Mas, Marx partiu da constatação de um desenvolvimento real da tecnologia na fábrica e da escola técnica profissional...

EQ. Como articular os estágios mais primitivos com o movimento de avanços dentro de uma sociedade com situações locais e regionais heterogêneas, como no Brasil, garantindo não só a transmissão da cultura de base mas também o atendimento às necessidades do indivíduo?

MAM. Vocês estão pedindo receitas para o futuro, depois de eu ter constatado a diferença entre ideais elaborados e realizações. De qualquer maneira, isso

também, depois da alternativa puerocentrismo-adultismo (ou também culturalismo, no sentido de um patrimônio cultural a ser transmitido), e da união instrução-trabalho, é um problema fundamental da educação moderna.

Avisaria, preliminarmente, que toda educação é também condicionamento, um processo de inculturação (se a pessoa é educada na ideologia da comunidade da qual faz parte) ou de aculturação (se a pessoa é educada na ideologia de uma comunidade externa); onde comunidade pode significar povo ou classe.

Todavia, é necessário ter o "cinismo" de educar-condicionar os homens que nos parecem atrasados em relação a nós, mas de qualquer maneira isso aconteceria espontaneamente.

É preciso considerar a estrutura, o conteúdo, os meios e os fins desse condicionamento. A escola? Nosso patrimônio cultural? Nossas metodologias didáticas? Para fazer logo um homem contemporâneo a nós? Basta ver isso, e aparecerá a dificuldade e a contradição do empreendimento. Deixo o problema em aberto.

De qualquer modo, como Gramsci notava contra Labriola, é preciso dar também a um nativo da Papuásia os termos da cultura moderna. E seu ABC não deve ser, então, somente o alfabeto ou a tábua pitagórica, mas também o computador.

Mas se ensinássemos apenas, e não criássemos, contemporaneamente, as condições para um uso permanente das noções e das capacidades adquiridas, errávamos duas vezes: porque teríamos perdido tempo, e porque teríamos criado pessoas desequilibradas. Portanto é necessário criar todas as condições de civilização, e não somente a escola (se é de "escola" que se trata, o que duvido). E enfim, de qualquer maneira, teríamos condicionado, aculturado, alienado, destruído uma cultura para impor a nossa. Ou será possível conservar o positivo de uma e de outra cultura? (O primeiro "positivo" parece-me o reconhecimento da humanidade comum).

EQ. Apesar de já ter-se referido em outros momentos a este tema, gostaria que explicasse um pouco mais como a escola deve absorver e desenvolver um ensino que una o teórico-prático dentro do Estado moderno.

MAM. Respondi já parte, falando em união de instrução e trabalho. É mais fácil a lista dos "não", que a receita para o "sim".

Não ao simples moralismo (o amor pelo trabalho e o respeito pelo trabalho); não à simples metodologia didática (o fazer como estímulo e verificação do saber); não ao trabalho como jogo, e não ao trabalho como preparação

profissional para profissões que, no entanto, ou desaparecem ou mudam radicalmente, etc. E nem o trabalho de fábrica de Marx, ou o "5 + 1" tentado pelos países do "socialismo real" merecem um sim.

No entanto, tenho certeza de que a separação, da instrução do trabalho e, antes disso, a escola como lugar separado dos adultos e do trabalho, seja a maldição implícita deste grande acontecimento civil que foi a escolarização de massa.

Penso então em duas questões. A primeira é abrir ao máximo a escola para a sociedade e a sociedade para a escola. Isto é, a escola deve estar aberta também para os adultos além dos adolescentes, no tempo livre; e as instituições sociais devem encontrar formas não improvisadas ou perturbadoras de abertura para a escola. Difícil! A segunda questão é fazer da escola o lugar e o "tempo integral" dos adolescentes, associando às disciplinas curriculares todas as atividades opcionais que os adolescentes (com ou sem os adultos) queiram organizar: aprofundar disciplinas, resgatar a cultura excluída, mais ou menos, pela escola (música, teatro, artes figurativas, atividades artesanais, produtivas e experimentais), esporte etc. Os jovens devem ter a idéia de possuir uma "capacidade de domínio" da escola (como o povo deveria ter do Estado). Enfim a escola como tempo de necessidade e de liberdade. Nos países socialistas isso atua-se como escola mais prédios ou casas dos pioneiros, etc. Mas eu penso em instituições não em termos de justaposição, e sim de união "dialética".

EQ. Você concorda com a idéia de que a escola pode ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia?

MAM. A palavra "instrumento" me dá a idéia, negativa, de uso "instrumental". Justamente da escola com finalidades propagandísticas que não são suas.

É claro que a escola, como todas as instituições da sociedade civil, tem características das classes dominantes, cujas idéias são dominantes através do uso instrumental dessas instituições: o espírito não atua, pelo que eu sei, sem a matéria.

A Igreja católica doutrinava, a escola liberal-burguesa ensinava seus princípios de liberdade de exploração, de propriedade etc. E Lênin tinha razão em denunciar a implícita e duradoura politização dela.

Mas não gosto de uma escola que, além dos outros problemas que tem, continue tendo aquele de ser sede de propaganda ideológica, mesmo que seja do proletariado.

Penso, com Marx, que a escola seja a sede para o ensino de noções

que não admitem conclusões diferentes, não importa quem as ensine; e que os ensinamentos de tipo social possam ser dados e vividos em outras sedes. (Com exceção daquela abertura da escola, que eu almejava antes, como sede e tempo livre dos jovens: o que desloca o problema, e admite tudo. Mas então a escola é somente a sede "dominada" de baixo para cima).

Na escola, o proletariado "luta contra a burguesia" se, e na medida em que, faz sua herança cultural. Lênin afirmava que precisava construir a cultura futura com os tijolos da cultura burguesa. E no caso, a escola pode e deve ser conquistada pelo proletariado como todas as instituições da sociedade civil, as casamatas do poder burguês, a serem conquistadas numa guerra de posição, como dizia Gramsci. E para livrá-la das tarefas de propaganda e fazer dela uma sede de verdadeira e livre cultura, sem dominações.

EQ. Não é altamente contraditório que exatamente nos países hoje socialistas, por exemplo Cuba, onde ainda não se tem acesso a toda tecnologia moderna, a população desfrute de maior tempo para o lazer e para a leitura?

MAM. Talvez seja contraditório, e talvez não: ou talvez o seja duplamente. Na passagem da produção artesanal à industrial, a luta dos operários para reduzir o tempo de trabalho foi contínua, e Marx a documenta no I Livro do Capital, ao lado da luta pela conservação do aprendizado. Essa luta continua até hoje, quando foram adotados calendários e horários de trabalho muito mais favoráveis não somente que aqueles em uso na primeira revolução industrial, mas também que aqueles da fase anterior.

Agora, não sei se na situação cubana possa existir um resíduo de uma fase, justamente, anterior à revolução industrial; ou seja, se não tenha sido experimentada a "dura disciplina" do Capital, que em outros lugares educam por séculos ao mais-trabalho. Com certeza houve essa dura disciplina na enxada. E de qualquer maneira, freqüentemente na história as reivindicações mais radicais, justamente por serem mais abstratas, podiam vir dos grupos sociais e dos indivíduos não envolvidos diretamente nos processos de transformação (camponeses e artesãos que assim permaneceram enquanto nascia o assalariado industrial, ideólogos como Rousseau que permanecem mentalmente "artesãos").

Há mais ou menos 50 anos atrás, vi em Nápoles um cocheiro, com sua carroça de cavalos, parado no estacionamento de uma praça, recusar-se a transportar um passageiro. Já tinha ganho seu dia, terminado seu tempo

de trabalho "necessário", e gozava assim do seu tempo livre. Coisa que o operário de fábrica não pode fazer.

EQ. Dentro do contexto de uma organização sócio-política como a do Brasil, qual o seu comentário sobre nossa luta pela escola pública e gratuita em todos os níveis?

MAM. Concordo com tudo. A tarefa da formação a mais completa possível, da totalidade das novas gerações, é tão vasta e complexa que não pode requerer o compromisso total de toda a sociedade, organizada no Estado. E isso deve acontecer sem que a ideologia desse ou daquele governo domine a escola, ao contrário, com o máximo desdobramento das liberdades.

EQ. Defendemos nesse momento que na nova Constituição deverá constar como princípio que é dever do Estado assumir a educação do cidadão desde zero ano de idade. Qual seu comentário a respeito?

MAM. Parece-me justo, contanto que (como já apontei) isso não signifique de maneira alguma que o Estado deva ser o educador. O Estado deve ser educado, dizia Marx, assim como a Igreja, que é também uma força dominante.

Remeto, para resumir, aos trechos de Marx que cito e discuto no meu livro "Marx e a pedagogia moderna": uma intervenção no Conselho Geral da I Internacional, de agosto de 1869, e a crítica do Programa de Gotha, de 1875. "A instrução pode ser estatal, sem estar sob o controle do governo". É um ponto em que eu polemizei com a posição do socialismo real, há mais de 20 anos atrás, e que enfatizo ainda hoje.

O Estado deve estabelecer por lei o próprio dever de providenciar a educação-instrução de todos os cidadãos (e também a obrigação dos cidadãos de usufruir das oportunidades fornecidas pelo Estado); fornecer, justamente, as condições materiais (fundos, estruturas, pessoal, etc.) para a realização dessa tarefa, e enfim controlar a execução e o respeito de suas leis. Dentre as quais, a liberdade dos professores e também — eu diria — dos alunos, de não sofrerem doutrinações, etc.



A PAIXÃO DE CONHECER O MUNDO*

Hostina Maria F. do Nascimento **

Maria das Graças Silvestre da Silva **

Rosemary Giol da Silva **

Ensinar é aprender sempre. A educação vista não como um processo autoritário, onde o professor tudo sabe e por isso fala e os alunos, por nada saberem, calam-se e recebem passivos o “saber” que lhes é benevolmente

* FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.

Trabalho originalmente apresentado para a disciplina “O Ensino de Ciências no 1º. Grau”, do Curso de Pedagogia da UFRN, no primeiro semestre de 1988.

** Alunas do Curso de Pedagogia da UFRN.



oferecido. Ao contrário, é vista como uma troca contínua de conhecimentos e experiências recíprocas, onde aluno e professor aprendem na vivência do dia-a-dia. A escola é vista como um local onde são oferecidas situações de facilitação das descobertas das crianças, possibilitando-as de serem criativas e originais, percebendo o mundo que as cercam com todas as suas nuances e por isso mesmo oferecendo-lhes o alicerce de sua formação transformadora no futuro.

Partindo desse e de outros pressupostos é que a professora Madalena Freire nos oferece seu relatório de atividades realizadas quando de sua atuação na Escola da Vila, no Bairro de Vila Madalena, em São Paulo, em 1981, bem como dos anos anteriores de 1978 a 1980. Nesses relatos estão, como ela mesma diz, as diretrizes do seu pensar pedagógico, da avaliação de sua prática enquanto educadora.

A Escola da Vila — Pré-escola e Centro de Estudos — faz um trabalho rico, procurando desenvolver no aluno todo seu potencial de criatividade, socialização e autonomia. Os professores procuram partir sempre do centro de interesses do aluno, desenvolvendo atividades integradas por acreditarem ser o ensino algo global, nunca desenvolvido em áreas estanques (fragmentação do conhecimento).

Os professores da Escola da Vila possuem ampla formação em educação e arte, e atuam em todas as áreas (globalização do conhecimento) não existindo entre eles uma hierarquia — pela própria postura democrática da escola — sendo a cada ano um deles eleito para a administração.

O trabalho de Madalena Freire, presente nesses relatos, nos coloca uma constante busca de relação da teoria com a prática educacional. Pela sua formação artística e por sua atuação na Escolinha de Artes de São Paulo, ela conseguiu ter uma ampla percepção da sensibilidade das crianças, tratando as questões emocionais e afetivas com grande esmero, e a sensibilidade que só poucos educadores possuem. Isso porque Madalena Freire acredita não ser “o conhecimento, preparação para nada e sim a Vida, aqui e agora”.

O processo educativo é visto como uma contínua ação de busca e descoberta, ou um ato de conhecimento permanente e vital para os indivíduos nele envolvidos. Dentro desse contexto, todos podem e devem atuar no processo, pois não é o professor o dono único do saber, necessitando ele mesmo do conhecimento de outros. Assim, os pais também sabem, e podem vir à escola

trocar conhecimento.

O professor é aquele que, por trazer uma bagagem de conhecimento do Processo Ensino-Aprendizagem, é capaz de se situar no contexto das atividades realizadas pelas crianças, não como mero espectador, numa atitude espontânea, mas como alguém que capta a curiosidade/ criatividade dos alunos, interpretando-as e devolvendo-as como conteúdo específico e com objetivos definidos. Nesse sentido a importância do Diário — registro das atividades desenvolvidas — como instrumento de constante reflexão do seu trabalho onde ele avalia e planeja sua prática.

Com relação à alfabetização, o professor é um organizador das situações de aprendizagem, já que as crianças são as donas do seu próprio processo de alfabetização.

A Alfabetização não se inicia na pré-escola, uma vez que não se pode reduzir a leitura à simples decodificação de palavras, pois o processo de alfabetização inicia-se na leitura e compreensão do mundo. O professor que não leva em consideração esses pressupostos evidencia em sua prática uma posição mecanicista da educação, reduzindo a alfabetização à simples utilização de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem.

Dentro dessas considerações a autora apresenta o seu relato de atividades com o **pré** da Escola da Vila, mostrando em primeiro lugar a distribuição das atividades no horário da aula (embora não haja rigidez nessa organização) apresentando os objetivos buscados em cada uma delas; tendo como objetivo principal o desenvolvimento do grupo como um todo, criando nas crianças o sentimento de comunidade — aquilo que é comum a todos — fazendo-as sentirem-se membros participantes:

- **Hora da conversa na roda** — é um momento de participação do grupo em que todos falam, dão opiniões, reivindicam, com o objetivo de desenvolver a relação de conhecimento de alunos entre si e com a professora — coordenadora da conversa — que tem claro trabalhar o egocentrismo tão nítido nessa fase. Nesse contexto, o trabalho da professora dá ênfase sempre à substituição da noção do “meu” para o do “nosso”, levando as crianças a perceberem o real sentido do grupo.

- **Atividade coletiva** — ênfase à importância do aluno enquanto elemento do grupo e à importância do grupo para o crescimento individual, do que se infere uma posterior compreensão por parte das crianças da noção de “grupos sociais”. As propostas para as atividades coletivas são definidas na “Hora da conversa” e saem dos alunos e do professor — assim os alunos atuam no grupo e não são apenas “objetos de ação do professor”. Logo,

surgem atividades como a feitura de uma sopa, onde picando legumes as crianças trabalham movimentos, ou a feitura de suspiros para compreenderem as transformações dos estados da matéria.

- **Lanche** — com o objetivo de trabalhar a socialização da criança, a hora do lanche foi transformada em um momento agradável onde “comem juntas”, sendo a comida dividida coletivamente para todos.

- **Parque** — segundo a autora, a hora do parque é um rico momento de observação do professor, sendo, a partir dessas observações, elaboradas atividades a serem realizadas com os alunos.

- **Pesquisa individual ou Hora do atelier** — nesse momento a professora trabalha as necessidades individuais ao nível de interesses e dificuldades.

- **Museu** — pesquisa da natureza e realidade em geral, onde são trabalhados, por exemplo, os conceitos de classificação e seriação.

O museu também significa um canto da sala de aula onde são guardadas todas as coisas que as crianças descobrem na natureza: pedras, penas, bichinhos, etc... É também a livraria, onde é guardado o material de leitura das crianças.

A partir do desenrolar das atividades diárias, as crianças sentiram a necessidade de organizarem seu espaço na sala de aula. Assim, com participação da professora, desenvolveram a capacidade de se organizarem e conquistarem o senso de responsabilidade.

A partir da arrumação do material para que pudessem usá-los livremente, surgiu a organização do espaço em geral. Dentro dessa perspectiva a professora procurou trabalhar a sequência espaço/temporal, mostrando o tempo como linearidade dos acontecimentos, trabalhando sucessão, ordem temporal e duração, do que resultou em as crianças desejarem organizar as atividades dos dias da semana.

No decorrer das atividades iam surgindo temas que partiam dos interesses das próprias crianças e que eram amplamente explorados pela professora, resultando assim em conhecimento nas mais variadas áreas, sempre dentro da perspectiva da educação global. Assim, por exemplo, o processo de metamorfose da lagarta para transformar-se em borboleta (que eles encontraram em sala de aula), levou a um estudo de acompanhamento e registro (daí surgiu o livro de estória do Prê) que resultou numa visita ao Instituto Butantã, onde em meio a cobras e aranhas surge o interesse por vacinas, outro tema explorado com a participação do pai de um aluno que veio a convite da turma para fazer uma explanação breve sobre o tema.

Dentro desse mesmo objetivo de fazer a ponte entre a escola e a família surge a exploração de outro tema: os microorganismos (a partir do levedo do pão). Um pai visitou a escola, fez um pão junto com as crianças e mostrou-lhes o mundo quase invisível dos microorganismos, o que os levou a terem maior cuidado com a higiene na hora da refeição.

Todas essas descobertas representam uma espécie de caminho à compreensão do próprio corpo, daí os alunos se interessarem por um estudo do Corpo Humano, incluindo sexualidade e nascimento.

Chegou-se à compreensão dos diversos órgãos que compõem o corpo, através da dissecação de vários animais e através da montagem de um corpo de plástico que mostrava cada órgão em seu respectivo lugar. Assim as crianças foram percebendo as diferenças entre os bichos e as pessoas, e entre o homem e a mulher.

Num outro momento, partindo do interesse das crianças em se verem nuas, Madalena Freire direcionou o foco das discussões para a beleza artística dos nus (mostra fotos e desenhos de Degas) e ainda dá ênfase à hora do parto, por perceber que o real interesse das crianças não é puramente o sexo, mas a descoberta da "mágica" do nascimento. Madalena Freire buscou trabalhar o embelezamento e a valorização do corpo.

As descobertas sobre o corpo e sobre o parto resultaram numa representação teatral (organizada ludicamente pelas crianças) de um parto e de um casamento.

Um outro tema explorado pelo grupo foi o espaço interplanetário. Dentro da ótica das crianças — necessidade de conhecer os fatos concretamente — foram estudados o Sol, a Terra, os planetas, a Lua, o Arco Íris, o céu e os vulcões. As crianças construíram em sua sala um céu com arco íris.

Todo o trabalho foi discutido primeiramente em grupo, e realizado posteriormente pela turma.

As informações sobre o tema eram vividas o mais concretamente possível. Assim foi que para estudarem os dias e as noites a professora usou, numa sala escura, uma bola de isopor iluminada por uma lanterna. Também as fases da lua foram representadas o mais concretamente possível, construindo uma noite com Terra e Lua. Para conhecer um vulcão elas o construíram de barro.

Todas essas atividades culminaram numa exibição do espaço em "slides" e numa visita ao planetário.

Vale salientar que todas as visitas eram precedidas de um planejamento onde ficavam definidas as questões a serem argumentadas e as regras

a serem cumpridas.

Um tema delicado, que exigiu toda sensibilidade por parte de Madalena foi uma 'divisão que começou a surgir no grupo entre meninos e meninas. Num determinado momento dois grupos passaram a se organizar pelo sexo, até então essa diferença só era percebida individualmente. Na verdade, a busca de identidade pedia uma separação física para que eles compreendessem o papel do homem e da mulher. Diante dessa situação Madalena Freire não impossibilitou a formação dos grupos, criando assim atividades que favorecessem essa organização e estimulando a cooperação entre os componentes de cada grupo. Através do jogo "cachimbo da paz" surgiu a possibilidade de trabalhar o grupo como um todo.

Da análise dessa situação de atração/repulsão surge uma ideia de um baile cotidiano após a lição. A ação do professor nesse momento é a de fazer uma ponte ligando os pares.

Dentro desse tema surgiu a construção coletiva de fantoches para um teatrinho e a narração de uma história onde Madalena Freire revela ao grupo a beleza de sua primeira paixão. Ao encerrar a história com uma música, tenta levar ao grupo a compreensão de que se gostam e da beleza que há neste fato.

Do interesse pela cultura indígena surgiu o "cachimbo da paz", que tinha como objetivo desenvolver o aspecto cooperativo do grupo. Além disso, as crianças construíram no parque uma cabana para "brincarem de índios".

Explorando esse tema, a professora trouxe ao grupo primeiramente uma pessoa que conviveu com índios, em seguida um índio em pessoa e encerrou com uma visita a uma exposição na USP, sobre o Xingu.

O último tema de que fala o relatório é o das profissões. Como resultado do estudo sobre o corpo humano surgiu a dramatização de um salão de beleza. Dessa atividade surgiu o interesse pelas mais diversas profissões Madalena Freire explorou esse tema levando a turma a visitar e conhecer o local de trabalho dos pais de diversos alunos. Assim, entre outros, foi feita uma visita a um centro de Saúde, onde as crianças entrevistaram alguns profissionais, e ainda ao laboratório de Bioquímica da USP. Na verdade Madalena Freire queria mostrar a profissão não como uma simples ocupação com objetivos financeiros, mas sim como um canal de exploração da inventividade individual.

Sobre Alfabetização:

Partindo do pressuposto de que a alfabetização se inicia na leitura

e compreensão do mundo e que perpassa o momento da Pré-escola, é que o processo acontece com a turma da professora Madalena Freire dentro e resultante de todo o movimento de aprendizagem das atividades desenvolvidas pela turma. Assim é que da observação da metamorfose da lagarta em borboleta surge a primeira palavra geradora "OVO" e surge também a segunda "TATU". Do estudo com microorganismos a palavra é PIPETA, e assim por diante. Dessa forma no fim do relatório são 20 as palavras geradoras e 76 as palavras criadas pelas crianças.

Nesse contexto o papel do professor é o de organizador, fornecedor-facilitador de situações onde as crianças se alfabetizem.

O trabalho de desenvolvimento da motricidade (coordenação motora grossa e fina) é realizado de acordo com as situações vivenciadas pelo grupo. É assim que, trabalhando com os movimentos observados nas crianças, o professor, após realizá-los concretamente, os reproduz em atividades escritas para as crianças.

Também a lição é o registro das experiências vivenciadas pelo aluno. Não é um produto pronto imposto de cima para baixo pelo professor. Ela é feita pelas próprias crianças de acordo com suas experiências imediatas, utilizando coletivamente o mimeógrafo.

Assim, ao final do relato as crianças já conseguiram ler seus próprios textos, haviam descoberto as famílias silábicas e também estruturavam frases.

Os conteúdos de estudos sociais, ciências e matemática eram trabalhados de acordo com cada tema estudado, dentro de uma perspectiva de ensino globalizante.

ENTRE QUATRO PAREDES: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU *

Maria Salomilde Ferreira (Coordenadora) **

Eunice Reis Figueiredo ***

Liana Longo dos Santos ***

Sheila Saint-Clair da S. Teodósio ***

Maria de Fátima Feitosa ***

Maria Cristina Leandro de Paiva ****

Luzimária Souza de Araújo *****

I – INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições mais questionadas na sociedade burguesa. Da escola capaz de tornar possível "o bem estar" e a "harmonia" social, passou-se à escola "reprodutora" dos antagonismos e conflitos sociais. Para apreender a real função dessa instituição, estudou-se a relação entre origem social e escolaridade das crianças ao nível do ensino elementar. Naquele estudo constata-se que a situação escolar das crianças inscritas nas quatro primeiras séries do 1º. grau está associada, de um lado, à origem social

* Financiamento CNPq – Pró Reitoria de Pesquisa – UFRN

** Professora do Departamento de Educação – UFRN.

*** Alunas do Curso de Mestrado em Educação – UFRN.

**** Alunas do Curso de Pedagogia – Departamento de Educação – UFRN.

***** Aluna do Curso de Pedagogia – UFRN – In memoriam.

dessas crianças, e, por outro lado, a fatores sócio-culturais. O conjunto desses fatores determina as condições segundo as quais se processa a escolarização dos alunos.

A análise permitiu identificar que a escolarização está associada à origem social, mas pareceu-nos necessário, para melhor compreensão da função da escola, estudar sua dinâmica interna no sentido de identificar como o fato de pertencer ou não a uma classe social perpassa o interior da instituição escolar.

O problema que se coloca, efetivamente, é o de saber como esse elemento opera no interior da escola, de forma a tornar tão eficaz o processo de exclusão massiva das crianças oriundas da classe operária e de outras camadas do proletariado.

Para isso, sem deixar de lado a problemática limitada da escolaridade das crianças, e até mesmo a da educação, ao contrário, nela se centralizando, tomar-se-á necessário ultrapassar os limites estritamente educacionais, no sentido de atingir a origem do problema.

Assim, o sistema escolar e o processo de escolarização são considerados como um produto histórico, surgido em um momento determinado do desenvolvimento da sociedade, isto é, da evolução das relações sociais e das contradições que lhe são inerentes; da mesma forma como a produção material, a divisão social do trabalho e das relações sociais de produção que estruturam a sociedade burguesa.

Nesta perspectiva, um estudo da ação que se processa no interior da escola se impõe segundo a problemática que se tentará identificar. De um lado, aprofundar o conhecimento dos fatores que determinam as diferenciações de escolaridade. Por outro lado, explicar o processo discriminatório que se efetiva a nível de escolaridade elementar.

Num âmbito mais restrito trata-se de estudar como a relação entre as classes perpassa a relação pedagógica.

Neste sentido, trata-se efetivamente de analisar a dinâmica da sala de aula, objetivando:

1. Identificar fenômenos que indiquem a origem das diferenciações observadas;
2. Apreender a relação entre ação pedagógica e o desenrolar da escolarização, em função da origem social das crianças.

II — PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A análise de qualquer problema de uma formação social historicamente

determinada exige que se considere a forma como os fenômenos se manifestam na realidade. Neste sentido, a educação formal só pode ser entendida no âmbito do movimento da realidade que lhe é inerente.

A partir da percepção geral das relações que caracterizam a realidade na qual se insere a educação elementar, delimitou-se o estudo a nível escolar.

No contexto deste estudo, a origem social tem um papel fundamental face ao processo de escolarização das crianças.

A partir do referencial teórico, as classes sociais serão caracterizadas segundo o relacionamento com a estrutura produtiva, participação na organização do trabalho, forma de obtenção da riqueza socialmente produzida.

Através desses indicadores será efetivada a identificação da origem social das crianças.

A. Composição da Amostragem

Neste estudo, a população de referência se constituiu de alunos inscritos na 1ª. série do ensino de 1º. grau, no ano letivo de 1987, do Sistema de Ensino da cidade do Natal.

A escolha foi determinada pelas características referidas abaixo:

1. nível de ensino. O ensino de 1º. grau é o nível de ensino gratuito e obrigatório por lei para todas as crianças de 07 a 14 anos. É, portanto, o nível de ensino mais representativo da função da escola na sociedade. É neste nível, e mais particularmente nas quatro primeiras séries da escola pública, que se poderá encontrar crianças oriundas das camadas do proletariado, dado ao processo de discriminação sofrido por essas crianças. Como foi anteriormente citado, são essas crianças que fracassam massivamente na escola, particularmente nas duas primeiras séries deste nível de ensino.
2. atendimento à clientela. Na maioria das escolas o ensino de 1º. grau é assegurado apenas até a 4ª. série. Em Natal, de 98 escolas públicas de 1º. grau, 84 entre elas se limitam ao ensino até à 4ª. série.
3. delimitação geográfica. Natal constitui-se o universo da pesquisa por ser a formação social mais desenvolvida do Estado. De todas as cidades, Natal é a que apresenta as características mais

típicas da sociedade capitalista. É em Natal que se concentra a indústria e o comércio. A economia é mais dinâmica (40% da produção industrial do Estado). É a cidade que apresenta maior densidade populacional, nela se concentra 17% da população de todo o Estado. Seu Sistema Escolar conta com 117 escolas onde é ministrado o ensino de 1º. e 2º. graus. Desta Rede, 101 estabelecimentos são públicos e 76 são privados. O ensino de 1º. grau conta com 98 escolas pertencentes à Rede de Ensino Público.

Para a seleção das escolas que compõem a amostra deste estudo foram considerados:

1. nível de ensino — A amostra se compõe de escolas que ofereçam ensino de primeiro grau pelo menos até a 4ª série (deste nível de ensino);
2. a origem social — Entre algumas das escolas selecionadas a origem social das crianças é bem contrastante. Noutras as diferentes classes estão mais ou menos representadas;
3. os setores da administração educacional — As escolas foram escolhidas entre aquelas pertencentes aos setores públicos e privados da administração escolar;
4. o livre acesso à escola — Evidência da aceitação tanto dos professores como da equipe técnico-pedagógica em colaborar com o trabalho.

Do total das escolas selecionadas, três (03) foram escolhidas para compor a amostra; duas delas se destacavam pelo contraste em termos de classe social e uma onde as várias classes ou camadas de classe estavam mais ou menos representadas.

Compôs também a amostra o corpo técnico-pedagógico das escolas, assim como os alunos inscritos na 1ª. série do ensino de 1º. grau, os professores, pais ou responsáveis por esses alunos.

Para a coleta dos dados foram utilizados os instrumentos seguintes:

1. ficha de informações para coletar os dados relativos à organização da escola, ao corpo técnico-administrativo e docente; à identificação dos alunos e o desenrolar da escolarização;
2. roteiros de entrevistas destinados à coleta de informações junto ao chefe de família, professores e alunos;

3. roteiro de observação, magnetofone e fita para a coleta de informações acerca da dinâmica da sala de aula.

B. Dados e Coleta dos Dados

Os dados utilizados no curso deste estudo correspondem às categorias: estrutura de organização da escola (organização do espaço físico, matrícula, horário de funcionamento, recursos materiais e outros); processo de ensino (organização das atividades escolares, atividades curriculares, avaliações e outros); pessoal docente e técnico-administrativo (qualificação, experiência de ensino, carga horária, percepção da prática pedagógica); aluno (idade, sexo, origem social, interação professor e aluno, avaliação da aprendizagem e outros); chefe de família (relação com o setor de produção, ocupação e hierarquia na organização do trabalho, forma como se apropria da riqueza social, fontes de renda, nível de instrução, renda familiar, percepção que tem da escola e outros).

Os dados acima referidos foram coletados junto a fontes primárias e secundárias.

A coleta de informação secundária abrangeu a documentação existente nas escolas selecionadas para o estudo e outras instituições diretamente vinculadas ao ensino de 1º. grau (a legislação existente; resultados da aprendizagem dos alunos e outros dados).

Os dados primários foram coletados através de observações e entrevistas.

As observações se efetivaram, durante o ano letivo de 1987, nas classes de 1ª. série do ensino de 1º. grau das escolas selecionadas.

As primeiras observações tiveram como finalidade individualizar as crianças e verificar as atividades e o emprego do tempo para o seu desenvolvimento.

As observações abrangeram jornadas completas de trabalho escolar, incluindo todas as atividades desenvolvidas neste período e outras atividades fora da sala de aula.

As informações incluíram dados sobre a dinâmica de sala de aula entendida como toda comunicação verbal entre o professor e o aluno, envolvendo:

- 1 — o grau de participação das crianças em função da sua origem social. Esse grau de participação foi identificado pelo número

de vezes que a criança intervinha, independente do conteúdo e do tempo da intervenção, seja esta:

- a) alternada (a cada intervenção do professor correspondendo uma intervenção da criança);
 - b) conjunta (a cada intervenção do professor correspondendo a intervenção de um grupo de crianças ou de toda a classe);
- 2 – a forma de iniciar a comunicação:
- a) por iniciativa do professor;
 - b) por iniciativa do aluno;
- 3 – tipo de diálogo:
- a) pergunta-resposta;
 - b) conversa;
- 4 – a reação do professor face à intervenção do aluno:
- a) valorização da intervenção (o professor felicita, encoraja, aprova a intervenção ou faz uso de outra forma de valorização);
 - b) desvalorização (o professor rejeita, desaprova a intervenção ou demonstra outra forma de desvalorização);
- 5 – a reação das crianças:
- a) durante as aulas;
 - b) em outra atividade fora da sala de aula.

As entrevistas foram realizadas junto ao chefe de família (pai, mãe ou responsável pela criança e professores, e tiveram caráter não diretivo e semi-diretivo. As não diretivas se efetivaram a partir de uma questão introdutória. Para as semi-diretivas foi definida a questão introdutória e temas que orientaram a coleta de informações.

A entrevista com o chefe de família teve por finalidade coletar as informações para identificação da origem social das crianças e percepção que ele tem acerca da ação pedagógica exercida pela escola.

No que se refere ao primeiro aspecto, os temas abrangeram a ocupação, setores de produção a que ele está ligado, propriedade com relação aos meios de produção, hierarquia na organização do trabalho, divisão social do trabalho, fontes de rendas, renda familiar, nível de instrução.

Com relação ao segundo aspecto, informações sobre a escolarização das crianças; conhecimento das dificuldades e fracassos, causas do problema, propostas de solução.

A entrevista com os professores incluiu a caracterização das atividades curriculares, a participação das crianças, dificuldades e fracassos, causas desses

problemas, propostas de solução e encaminhamentos.

III – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Num primeiro nível do estudo, observamos que o fracasso escolar, caracterizado pela evasão e repetência, principalmente a nível das primeiras séries do 1º. grau, já se tornou uma endemia do Sistema de Ensino.

A sistematização das informações relativas às observações livres da dinâmica da sala de aula possibilita indagar-se a respeito do que se passa na interioridade da escola.

Num primeiro estágio da análise, destacamos a homogeneidade da prática pedagógica desenvolvida nas escolas tanto da rede de ensino público quanto do ensino privado.

Sendo a dinâmica da sala de aula idêntica em todas as escolas, que fatores explicariam o fato de um número elevado de alunos inscritos na escola pública não seguirem uma escolaridade normal?

Dando continuidade ao estudo, os dados serão analisados na perspectiva de identificar a relação entre a dinâmica da sala de aula, o fato de pertencer a uma determinada classe social e sua consequência no desenrolar da escolarização.

REVISÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA 1ª SÉRIE À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DA ESCOLA MUNICIPAL "ULISSES DE GÓIS" - NATAL/RN

Marta Maria de Araújo *

Carmem Lúcia N. A. Passos **

Maria do Rosário Medeiros **

1 – PRESSUPOSTOS DO ESTUDO.

Este Projeto de Pesquisa, desenvolvido com os professores de 1ª. à 4ª. séries da escola "Ulisses de Góis" durante o ano de 1985, significou uma tentativa de trabalhar algumas constatações evidenciadas na Dissertação de Mestrado – "Formação do Educador no Curso de Pedagogia de Caicó – RN: Reprodução ou Transformação Social?" (Araújo, 1985).

Dentre essas constatações destacadas no Curso de Pedagogia estudado, verificou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos agentes educativos podem ser consideradas mais como um fator de reprodução do que de transformação social. Neste estudo, observou-se que a tendência de reprodução das práticas educativas seria reveladora de um compromisso com uma educação crítica, capaz de influenciar as transformações sociais.

Os pontos verificados permitiram formular algumas recomendações por parte deste estudo, no sentido de que: qualquer proposta para os problemas educacionais deverá ter como ponto de partida as condições reais do contexto sócio-econômico e político em que a educação se situa. Caso contrário, as propostas de mudança continuarão sempre no plano das intenções proclamadas.

* Professora do Departamento de Educação da UFRN

** Alunas do Curso de Pedagogia da UFRN.

2 — PROCEDIMENTOS TEÓRICO — METODOLÓGICOS.

A Escola Municipal de 1º. Grau "Ulisses de Góis" está localizada no Conjunto de Nova Descoberta e funciona nos três turnos num prédio em precárias condições físicas. Os alunos, na sua maioria, residem no próprio Conjunto e pertencem a um extrato sócio-econômico baixo.

A grande preocupação da equipe técnica e direção da escola, na época em que esta pesquisa estava sendo iniciada, era com o elevado número de alunos evadidos e reprovados no ano letivo de 1984.

A partir do conhecimento dessa problemática e de uma discussão com os professores sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, propusemos a realizar um trabalho conjunto de estudo e reflexão tendo em vista os seguintes objetivos:

- Refletir, com os professores e a equipe técnica da escola, o papel social e político da educação e o papel da escola como reprodutora / mantenedora das desigualdades existentes na sociedade.
- Analisar as práticas pedagógicas dos agentes educativos da escola, a partir de um referencial teórico tendo em vista uma discussão em torno do que seja uma prática reprodutora para manutenção das desigualdades sociais e uma prática inovadora / transformadora.

Esta pesquisa configura-se como participativa, quando os pesquisadores e participantes representativos da situação estudada procuraram, conjuntamente, discutir a prática pedagógica desenvolvida na escola, com base numa abordagem crítica.

Para isto, o trabalho desenvolvido com os educadores constou de reuniões semanais, quando seriam discutidos temas que evidenciassem questões sobre: alfabetização, planejamento a partir da realidade do aluno e o significado de uma prática pedagógica do ponto de vista da reprodução e da transformação.

Com a definição de assuntos do interesse dos professores, passamos a realizar alguns estudos cuja temática e procedimentos foram, assim, desenvolvidos:

TEMAS DISCUTIDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
— Concepção de educação inovadora.	— Leitura e Discussão.	— Texto.
— Uma escola para o povo.	— Leitura e Discussão.	— Livro.
— Os alunos de D. Maria.	— Relato de uma experiência do livro texto elaborado pelos alunos.	— Livro Didático.
— Como fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las.	— Leitura e Discussão.	— Texto.
— Concepções de educação.	— Seminário.	— Texto.
— O que é Constituinte.	— Palestra.	— Texto.
— Formação do educador no Curso de Pedagogia de Caicó-RN; Reprodução ou Transformação social.	— Apresentação do Trabalho de Dissertação.	— Dissertação / Resumo.

Cabe ressaltar, no entanto, que, para cada reunião de estudo realizada com os professores e a equipe técnica, procurávamos encaminhar o aproveitamento da discussão / reflexão para instrumentalização do trabalho pedagógico na sala de aula. Tais estudos foram desenvolvidos sob o ponto de vista de uma mediação criticizadora que não se preocupasse apenas com o conteúdo e a forma do que se pretende ensinar, mas com o contexto no qual se ensina (Gadotti, 1979).

Por outro lado, com esses estudos a equipe do Projeto tinha a pretensão de sugerir aos professores um referencial bibliográfico de estudo que possibilitasse sistematizar, na sua prática pedagógica de sala de aula, procedimentos de ensino orientados para uma compreensão crítica da realidade pesquisada.

3 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao concluir este trabalho de pesquisa realizado no período de 10 meses, solicitamos aos professores e à equipe técnica da escola uma avaliação do Projeto com relação à contribuição desses profissionais ao trabalho pedagógico da escola. Eis alguns depoimentos:

- “Não foi suficiente a predisposição nossa para fazer alguma coisa na prática... é um trabalho que exige a participação de toda a equipe técnica”.
- “O trabalho foi válido, mas na prática pouco foi feito”.
- “A equipe da pesquisa demonstrou boa vontade para mudar. Só faltou dinamicidade da equipe técnica”.
- “O professor sozinho não pode fazer milagres”.
- “Excesso de elementos na equipe técnica, sem muita produção”.
- “Faltou a participação ativa da equipe técnica, procurando juntamente com o professor desenvolver um trabalho de ensino mais sistemático”.

Na fala dos professores, fica evidenciada uma preocupação / aspiração na direção da necessidade de uma participação mais ativa da equipe técnica como os responsáveis pela realimentação contínua da prática pedagógica dos professores. Ainda externam os professores a sua percepção como sendo os únicos a “fazer alguma coisa na escola” e, fora da sala de aula, encontra-se a equipe técnica “sem muita produção”.

Nesta avaliação, alguns professores revelaram a dificuldade de trabalhar numa visão crítica junto ao aluno, quando eles próprios não têm esta visão. Uma vez que são obrigados a darem aula em mais de um colégio, não lhes sobra tempo para fundamentar-se devidamente. Isto significa que o papel de educador fica limitado à realidade acadêmica imediata da sala de aula, deixando de perceber a dimensão político-social de sua atuação.

A finalidade do processo ensino-aprendizagem, para o professor, estava associada à aprovação do aluno no exame vestibular ao término do 2º. Grau. No entanto, desde o primeiro momento que iniciamos o desenvolvimento deste trabalho na escola, a preocupação dos agentes educativos era com o elevado número de alunos que abandonam a escola antes de concluir o 1º. Grau. Entretanto, a aprovação no vestibular como ponto de referência que a escola

tem no cumprimento do seu papel social, no mínimo pode alertar para a necessidade de repensar a "escola por dentro", como um lugar de aquisição sistemática do saber necessário ao desenvolvimento das atividades humana, material e social.

Por sua vez, a preocupação em mudar que subjaz ao discurso dos professores parece ser muito mais uma tarefa do Estado, através das Secretarias de Educação, como órgãos responsáveis pelas definições e mudanças das políticas educacionais, do que, mesmo, da responsabilidade da escola. Essa postura do professor, de não se dispor a realizar um trabalho pensando, considerando o contexto em que se encontra a escola, as potencialidades de que esta dispõe em termos de recursos humanos e materiais, reforça, cada vez mais, os interesses educacionais do Estado no controle da educação.

Uma perspectiva de mudança fora da competência dos órgãos oficiais, segundo evidenciamos no decorrer deste trabalho, é, portanto, um trabalho árduo e de difícil alcance. No entanto, os professores reivindicam mudanças urgentes na educação.

Concluindo, queremos ressaltar que durante os 10 meses que a equipe do Projeto esteve na escola com este trabalho, a sensibilização para algumas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e da equipe técnica, parece ter ficado mais ao nível das "boas intenções", uma vez que nos seus depoimentos reconhecem que "não foi suficiente a disposição deles para fazer alguma coisa na prática"...

Entretanto, queremos levantar alguns pontos que podem contribuir para uma reflexão acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas e que favoreçam a sua melhoria.

— A equipe técnico-pedagógica da escola teve seu trabalho fragmentado por uma concepção burocrática de educação; apesar dessa divisão, ainda se conserva uma parcela de autonomia que pode ser usada na reintegração do trabalho pedagógico, através de uma ação participativa.

— A atuação pedagógica dos professores e da equipe técnica está intrinsicamente ligada ao caráter de valorização social desses profissionais, através de uma política de capacitação.

— É de urgência um trabalho junto aos professores e à equipe técnica das escolas quanto à compreensão da concepção dialética da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARAÚJO, Marta Maria de. **Formação do educador no curso de pedagogia de Caicó/RN: reprodução ou transformação social?** Natal, UFRN, 1985. Dissertação de Mestrado.
2. ——— . **Concepção de educação inovadora.** Natal, 1985. Mimeo.
3. FRANCHI, Eglê. Como fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las. In: ——— . **E as crianças eram difíceis ... a redação na escola.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.
4. GADOTTI, Moacir. Ação pedagógica e prática social transformadora. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, 1 (4): 5-14, set. 1979.
5. NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo.** 21. ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.
6. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1983.
7. RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Os alunos de D. Maria.** Natal, SEEC/NURE, 1983. Mimeo.

UMA NOVA ABORDAGEM PARA O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPLETIVO

Maria Doninha de Almeida *
Luzimar de Sousa e Silva *
Maria Júlia de Paiva Almeida *
Lúcia de Fátima Costa Melo **
Maria de Lourdes Sousa Peixoto **

A pesquisa “Uma Nova Abordagem Para o Estudo da Língua Portuguesa no Ensino Supletivo” tem por objetivo aproveitar a experiência de trabalho da clientela do ensino supletivo da E.E. João Tibúrcio como conteúdo básico dos textos didáticos a serem trabalhados na programação do CIPS — Curso Intensivo de 1º. Grau Supletivo — na disciplina Língua Portuguesa.

A pesquisa se apoia na concepção de que só a partir da forma através da qual o homem produz a sua sobrevivência material é que se pode entender os determinantes das variadas condições de vida geradas pelo contexto histórico. O saber sistematizado sobre tais condições permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que propiciam o entendimento da situação em que vivem as principais classes sociais e, de habilidades linguísticas, em termos da estrutura da Língua Portuguesa.

Nos procedimentos adotados, os alunos foram agrupados de acordo com as diversas experiências de trabalho vivenciadas nos diferentes setores da produção e à margem destes setores. As informações foram coletadas através de entrevistas em pequenos grupos, gravadas em fita cassete. Em seguida, foram sistematizadas e estruturadas sob a forma de textos didáticos nos quais abordamos os seguintes temas: o trabalho produtivo na indústria têxtil; o trabalho excedente; a concepção e a execução do trabalho na construção civil; a circulação da mercadoria; a dinâmica do mercado de trabalho; a atividade parasitária; problemas de saúde provocados pelo sistema produtivo; a desqualificação do trabalhador.

* Prof^{as}. pesquisadoras do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas — UFRN

** Alunas Bolsistas de Iniciação Científica