

ISSN 0102-7735

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



Editora Universitária
Natal - RN
jul./87 - jun./88

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

REITOR:

Daladier Pessoa Cunha Lima

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:

Ângela Maria Guerra Fonseca

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

DIRETOR DA EDITORA UNIVERSITÁRIA:

José Pires

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

Elíude Silva Cavalcante, José de Castro, Maria Aparecida de Queiroz, Maria Doninha de Almeida, Maria Estela Costa Holanda Campelo, Maria Júlia de Paiva Almeida, Maria Salonilde Ferreira, Marta Maria Almeida Castanho Pernambuco.

COLABORARAM NESTE NÚMERO:

Inês M. Fernandes de Medeiros, José Cláudio Barriguelli, Jacy Cavalcante Neves, Maria Salonilde Ferreira, Oswaldo H. Yamamoto, Sheila Saint-Clair da Silva Teodósio, Hélia Vieira Freire Borges. Cleuza Panisset Ornellas, Maria Bernadete F. de Oliveira, Antônio Cabral Neto, Maria do Rosário da Silva Cabral, Antônio Pinheiro de Araújo, Dermeval Saviani, Nathalie, Vilma Vitor, Elíude Silva Cavalcante, Gilberto Luiz Alves, Maria Isaura M. Pinheiro, Adélia Alice de Medeiros, Maria Dilma Ferreira Siqueira, Lucila Bezerra Q. da Cruz, Gizelda Gomes de Salles, Nancy Gomes dos Santos, Maria Aparecida de Queiroz, José Pires, Maria Carmozzi de Souza Gomes, Maria Lúcia Leite Pinto, Dione Violeta de Medeiros, Alzenira Soares

e Silva, Eleika Bezerra Guerreiro, Maria Doninha de Almeida.

EDITOR E JORNALISTA RESPONSÁVEL:

José de Castro (Registro DRT nº 235)

DIREÇÃO DE ARTES E CAPA:

Elizabeth Raulino Câmara Cavalcanti

REVISÃO E SECRETARIA DE REDAÇÃO:

Núbia Rabelo Bakker Faria

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO:

Editora Universitária – UFRN

COLABORAÇÃO ESPECIAL:

Geraldo dos Santos Queiroz, Gilberto Luiz Alves e Rildecil Medeiros.

AGRADECIMENTO ESPECIAL:

Ao Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), na pessoa de sua Coordenadora, Prof^a Gerusa Sotero da Cunha, e ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), na pessoa de seu Diretor, Prof. Aluísio Alberto Dantas.

Normalização: Gildete Moura de Figuerêdo
Terezinha Anibas da Cunha
Bibliotecárias da BCZM. Seção de Informação e Referência.

Revista educação em questão

v. 1 –

n.1 –

1987

Natal, UFRN – CCSA, Ed. Universitária 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.

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
O PENSAMENTO ECONÔMICO SISTEMATIZADO NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DAS IDÉIAS ECONÔMICAS QUE INFLUENCIARAM A ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	
Inês M. Fernandes de Medeiros	9
POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO	
José Cláudio Barriguelli	26
A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUA DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA	
Jacy Cavalcante Neves	
Maria Salonilde Ferreira	38
EDUCAÇÃO ESPECIAL: FRACASSO OU FARSA?	
Oswaldo H. Yamamoto	48
A ENFERMAGEM E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO	
Sheila Saint-Clair da Silva Teodósio	63
A SAÚDE DO ESCOLAR: UMA RESPONSABILIDADE DA ESCOLA?	
Hélia Vieira Freire Borges	72
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PRÁTICA SANITÁRIA OU INSTRUMENTO DE AÇÃO IDEOLÓGICA?	
Cleuza Panisset Ornellas	79
A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA ESCOLA: ORIGENS E LIMITAÇÕES	
Maria Bernadete F. de Oliveira	88
REFLEXÕES ACERCA DA CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: O EDURURAL NO RIO GRANDE DO NORTE	
Antônio Cabral Neto	
Maria do Rosário da Silva Cabral	114
O FETICHISMO NA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	
Antônio Pinheiro de Araújo	125
ENTREVISTA	
DERMEVAL SAVIANI	
Educação e Transformação	130

CRIAÇÃO E ARTES

APERTO

Vilma Vitor

141

EDUCAÇÃO FEMININA

Nathalie

142

RESENHAS

O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO 1º GRAU/Dulce Maria P.
Camargo Leme et alii

Elfude Silva Cavalcante

143

A CATEQUESE JESUÍTICA E A HISTORIOGRAFIA CATÓLICA

“Colonização e Catequese: 1549-1600”/ José Maria de Paiva

Gilberto Luiz Alves

146

TESES E DISSERTAÇÕES

OBJETIVOS EDUCACIONAIS E OBJETIVOS DIDÁTICOS:
A RELAÇÃO PRESENTE NO APRENDIZADO DA HISTÓRIA

Maria Isaura M. Pinheiro

159

SUPLÊNCIA, A FUNÇÃO MÁGICA DO ENSINO SUPLETIVO:
UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS
“PROFESSOR FELIPE GUERRA” DE NATAL/RN

Adélia Alice de Medeiros

160

A CONDIÇÃO SUBUMANA DO INFRATOR-MENOR

Maria Dilma Ferreira Siqueira

162

SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O MITO DA ASCENSÃO SOCIAL

Lucila Bezerra Quinderé da Cruz

163

CONDIÇÕES DE VIDA E RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS
DA 1ª SÉRIE EM NATAL: UM ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO

Hélia Vieira Freire Borges

164

CRUTAC: COMPROMISSO SOCIAL OU PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO?

Gizelda Gomes de Salles

165

O PROVIMENTO DO CARGO DE DIREÇÃO-ESCOLAR DE
1º E 2º GRAUS NO RN: UMA QUESTÃO DE NATUREZA
TÉCNICO-FORMAL OU POLÍTICO-PARTIDÁRIA?

Nancy Gomes dos Santos

166

RELATOS: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS

**ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE ESCOLAS TÉCNICAS
AGRÍCOLAS: UMA OPORTUNIDADE PARA A ANÁLISE DA
INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE E PARA A AVALIAÇÃO
DA FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO**

Maria Aparecida de Queiroz

José Pires

Maria Carmozzi de Souza Gomes

Maria Lúcia Leite Pinto

168

**O ENSINO DE 2º GRAU NO RIO GRANDE DO NORTE:
CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS**

Dione Violeta de Medeiros

Alzenira Soares e Silva

Eleika Bezerra Guerreiro

Maria Doninha de Almeida

171

COMENTÁRIO

**VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE:
ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO**

Antônio Cabral Neto

175

PAINEL DE REVISTAS

178

EDITORIAL

A Constituinte aprovou, em seu primeiro turno, o ensino público e gratuito em todos os níveis. Foi também aprovada a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades. Além disto, foi consignado o percentual de 18% dos recursos orçamentários da União para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Estas conquistas dizem respeito a antigas reivindicações e lutas da comunidade educacional. Resta agora a expectativa para as votações do segundo turno, que poderão confirmá-las ou não. Aguardamos ainda a regulamentação dessas disposições através de leis ordinárias.

Contudo, não basta a defesa pela escola pública e gratuita, pela autonomia das universidades, por mais verbas para a educação, apenas no papel. Haverá, de certo, um longo caminho a percorrer para que esse corolário de intenções se consubstancie na prática. Mesmo porque faltam outros estágios de "compromisso de papel", como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá ser erigido em legislação específica, na conformidade do artigo 249 do Capítulo III da nova Constituição.

Como se dará esse processo? Qual será a articulação desse Plano com a Nova Lei de Diretrizes e Bases (NLDB)? Que rumos tomará a política educacional traçada a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação? Quem será ouvido neste processo? O povo em geral? A sociedade civil? Somente a comunidade educacional? Ou ele seguirá o mesmo rumo das decisões da atual Constituinte não soberana, permeável apenas aos "lobbies" de interesses economicamente mais fortes? Como escapar às influências da classe dominante e elaborar uma NLDB e um PNE que sejam legítimos quanto à participação dos extratos majoritários da sociedade?

Um claro exemplo desse tipo de influência se configura nas fortes pressões que as instituições particulares de ensino vêm exercendo para se beneficiar da obtenção de verbas públicas. Drenar recursos das escolas oficiais é fortalecer a atuação mercantilista e reforçar o processo de acumulação capitalista na mão daqueles que fazem da educação um negócio. Se assim não fosse, cerca de 75% do ensino superior não estaria nas mãos da iniciativa privada.

É importante lembrar ainda, que no momento dessa discussão das questões educacionais, uma nova política de modernização industrial está em tramitação no Congresso. Uma política que aponta na direção de maior preponderância da área privada empresarial, no que concerne aos destinos da

pesquisa científico-acadêmica. O que certamente redefinirá os rumos da universidade brasileira.

Com isso podemos ver claramente que não se pode pensar na educação como solvedora de seus próprios problemas e desvinculada do contexto histórico. Não basta à comunidade educacional cavar trincheiras em seu próprio solo, visando ao aumento e controle de verbas, à integração entre os vários níveis de ensino, à erradicação do analfabetismo, à autonomia às universidades, à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, aos planos de carreira funcional, à melhoria da qualidade de ensino, dentre outros.

Assim, talvez valesse à pena lembrar que, a despeito do contexto capitalista em que vivemos, a participação dos educadores e a sua articulação com os movimentos sociais, com as reivindicações de outras categorias e a luta política em geral do povo brasileiro é algo que não deve ser negligenciado. Mais do que nunca é preciso ultrapassar as fronteiras da educação, ir além dos seus próprios limites e perscrutar os horizontes mais longínquos que aparentemente — e só mesmo na aparência — passam por fora da educação.

O PENSAMENTO ECONÔMICO SYSTEMATIZADO NA EDUCAÇÃO

“UM ESTUDO DAS IDÉIAS ECONÔMICAS QUE
INFLUENCIARAM A ECONOMIA DA EDUCAÇÃO”.*

Inês M. Fernandes de Medeiros**

1. INTRODUÇÃO

A idéia da educação como investimento e fator de desenvolvimento econômico assumiu, nas últimas décadas, grande dimensão ao permear programas e planos governamentais e serviu de objeto de estudo de inúmeras pesquisas. No Curso de Pedagogia, essas idéias foram sistematicamente veiculadas através da disciplina Economia da Educação, a qual não só defendia a “teoria do capital humano” como apregoava a necessidade de se investir em Educação, como forma de se alcançar o desenvolvimento econômico.¹

Verificamos que essas idéias ou “explicações teóricas” faziam parte de uma “teoria” mais ampla – a “teoria” desenvolvimentista. Esta descrevia

* *Parte de uma discussão mais ampla, sistematizada em nossa dissertação de Mestrado: “Economia da Educação no contexto da revitalização da ideologia burguesa.” UFRN – 1986.*

** *Professora do Departamento de Educação – UFRN.*

formas de se implementar o desenvolvimento econômico e social, as quais correspondiam as formas de produção e reprodução do capital.

As "teorias" sobre desenvolvimento econômico sofreram modificações no decorrer da evolução histórica do capitalismo e correspondem às peculiaridades de cada uma das fases do desenvolvimento capitalista. Assim, a partir do mercantilismo, pudemos compreender como essa "teoria" foi evoluindo.

Nosso estudo inicial prendeu-se a uma revisão das idéias mercantilistas e da escola fisiocrata a par com o contexto econômico da época. A seguir nos detemos em Adam Smith e David Ricardo. Por que Smith e Ricardo? Em primeiro lugar, devido ao fato de que suas idéias e suas explicações do contexto capitalista correspondem à economia burguesa na sua fase revolucionária; e em segundo lugar, porque os economistas que se lhe seguiram, trataram de referendar suas idéias ampliando-as ou discutindo-as tautologicamente.

Pretendemos que esse estudo seja um passo na consecução do nosso objetivo maior, que é compreender as circunstâncias históricas que permitiram a introdução organizada no Curso de Pedagogia, das idéias que apresentam a educação como investimento e dão ênfase à "teoria do capital humano".

2. O MERCANTILISMO E A ESCOLA FISIOCRATA

Para os mercantilistas, o crescimento econômico advinha do fato de que era através do comércio que se acumulava a riqueza. O produto era vendido pelo preço do custo da matéria-prima e do pagamento do trabalho dos artesãos, e revendido por esse preço mais o custo de transporte e armazenamento. Para o comerciante, o lucro era proveniente do fato de comprar mais barato para vender mais caro. Os produtos podiam ser vendidos ao preço do mercado, variando segundo as leis de oferta e procura. Para eles, portanto, era a simples troca do dinheiro pelo produto, que se trocava por mais dinheiro, que respondia à questão da origem do lucro. Daí, a conclusão mercantilista de que "dinheiro gera dinheiro". Assim sendo, o crescimento econômico, para os mercantilistas significava, basicamente, acumulação de dinheiro.

Para que o comércio se tornasse satisfatório, alguns produtores exigiam leis de protecionismo, nas quais se taxavam as importações de produtos manufaturados de outros países, a fim de garantir o comércio interno, e liberavam a importação de matéria-prima.

Na Inglaterra, por exemplo, a luta pelo domínio do mercado, por alguns empresários, levou à formulação de leis protecionistas de monopólio

comercial. De fato, as leis foram criadas para defender o comerciante rico, do pobre.

Para que as leis fossem promulgadas e obedecidas, os mercantilistas requeriam a intervenção do Estado. Eles acreditavam na necessidade do Estado intervir, vez ou outra, nos assuntos econômicos e na criação de instituições que se supunham aptas para alcançar os fins do Estado.

A maior ou menor intervenção do Estado, entretanto, variava de país para país. Nos países onde havia interesse de expansão territorial — como França e Espanha — a intervenção era relativamente grande; nos países onde os mercantilistas eram relativamente fortes e a vida econômica adiantada — como Itália e, posteriormente a 1640, a Holanda e Inglaterra — era relativamente pequena (10:31).

Enquanto no feudalismo predominava uma visão paternalista, com as idéias mercantilistas se firmava a crença de que:

“... o ser humano deveria ser independente, dirigir-se a si mesmo, ser autônomo, livre — deveria ser um indivíduo, uma unidade distinta da massa social, e não ficar perdido nela.” (3:51).

Dessa forma, começavam a se firmar os princípios burgueses de livre iniciativa e de individualismo, como condições para “vencer” na luta pela sobrevivência. Percebemos aí a idéia do “mérito individual” ligado à “liberdade” do indivíduo para decidir sobre seu próprio destino.

Essas idéias se tornaram, mais tarde, o ponto de partida para a “teoria” que explica a educação como investimento.

Os fisiocratas são considerados por Marx como os verdadeiros pais da Economia Moderna (6:19). Eles procuram explicar a origem da riqueza — crescimento econômico — não na circulação, como os mercantilistas, mas na produção. Para eles, a razão do crescimento econômico se encontrava na agricultura. Isto porque era mais fácil se comprovar na agricultura a produção de excedentes dos valores de uso. Os fisiocratas consideravam a agricultura “... o único trabalho produtivo, porque o consideram o único trabalho que gera mais valia, e a renda fundiária é a única forma de mais valia que conhecem”. (6:21).

Essa escola desenvolveu-se na França — país essencialmente agrícola — tendo como representante François Quesnay (1694 — 1774) o qual, através do “Tableau Economique”, demonstrou o percentual dos fatores econômicos no crescimento da riqueza. E neste, aparecia a agricultura como o setor que mais contribuía para o crescimento econômico.

O fato de a agricultura ser considerada como um processo "natural", oportunizou o surgimento de idéias referentes ao desenvolvimento natural da história. Os fisiocratas defendiam "... que as sociedades eram governadas pela lei natural e, que os problemas da França eram devidos à incapacidade de seus dirigentes compreenderem esta lei natural e ordenarem a produção e o comércio, de acordo com ela". (3:57).

O Estado, para os fisiocratas, não devia ter um papel interventor, isto é, a ele cumpria apenas permitir que a ordem natural não fosse alterada. Adeptos da lei natural, acreditavam que os homens se harmonizavam independentes de intervenções. Essa ordem natural, todavia, exigia respeito à propriedade privada, assim como a sua segurança e a liberdade de compra e venda. Enfim, o Estado seria, apenas, a expressão das leis naturais no sentido de mantê-las concretamente.

A ordem natural apareceu na economia como liberalismo e laissez-faire sobre os quais falaremos, ao tratar das idéias de Smith.

2.1. A educação vista pelos mercantilistas e fisiocratas

A educação no período mercantilista se apresentava sob dois aspectos: como formadora de mão-de-obra e como meio de desenvolver a ciência empírica.

As modificações ocorridas no modo de produção, do artesanato para a manufatura, exigiam um certo grau de habilidades e destreza manuais que servissem a um conjunto de indústrias.

O desenvolvimento dessas indústrias, por outro lado, exigia o aprimoramento constante das máquinas a fim de diminuir os custos de produção. A educação serviria para desenvolver a capacidade de invenção da ciência empírica, com a finalidade de aperfeiçoamento da maquinaria.

Embora muitos mercantilistas abordassem esses dois aspectos, na época se ocuparam em prescrever a educação para os ociosos e desocupados e em pôr os meninos a trabalhar e mantê-los no trabalho. Em geral, faziam com que os pobres e as camadas inferiores fossem úteis freqüentando as escolas. (10:35).

"... na Inglaterra, especialmente depois de 1550, concedeu-se muita atenção à utilização de tais instituições para proporcionar formação industrial, junto com certo ensino escolar, aos filhos dos pobres, e para 'ensinar-lhes a trabalhar' e as exigências da 'virtude' ". (10:35)²

Os mercantilistas pensavam que o incremento na oferta de mão-de-obra disponível para o emprego, era a principal fonte potencial de incremento no produto bruto. Qualquer procedimento que servisse para aumentar essa oferta era útil. Neste caso, os investimentos na ciência empírica eram fontes, em perspectiva, de incremento na produção.

O desenvolvimento da ciência empírica, nesse período, era de grande importância, porque novas invenções poderiam beneficiar o produto bruto em termos de barateamento do custo. Desse modo, eles podiam lutar pelo desenvolvimento da ciência empírica e sua aplicação, através da educação, não só em armamentos como na solução de problemas de mineração, de transporte e de outros problemas de importância econômica.

Em oposição às idéias dos mercantilistas, as escolas de caridade achavam que, ao se educar, a classe operária poderia descobrir a sua situação, o que provocaria insatisfação e abandono do seu posto. E isto passou a ser um dilema para os mercantilistas, criar uma classe operária que fosse dócil e ao mesmo tempo possuísse os conhecimentos adequados e tecnicamente mobilizáveis. (10:36).

Nesse contexto, constatamos que o vínculo entre escola e produção ocorreu em dois aspectos. Em primeiro lugar, dentro do princípio de utilidades. Nesse teor, a educação seria útil para:

- a) o desenvolvimento da ciência empírica, que por sua vez traria aperfeiçoamento tecnológico e, daí, incremento na produção;
- b) formar a mão-de-obra necessária às indústrias, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e destrezas manuais; e
- c) servir de ocupação para as classes pobres, desenvolvendo-lhes hábitos de trabalho, ao mesmo tempo em que diminuiria a pressão no mercado de emprego.

Em segundo lugar, contestava-se a educação da classe dominada por pensar que, através do ensino, os trabalhadores poderiam se tornar insatisfeitos com a situação e não se submeterem ao domínio da classe dominante.

Os fisiocratas não demonstraram grandes preocupações com a educação no sentido estrito. No entanto, reconheciam que o desenvolvimento da ciência aplicada trazia melhorias tecnológicas necessárias ao incremento do capital. E que esse desenvolvimento era alcançado através de boas instituições de ensino. Mesmo assim, o aumento da riqueza só era atingido com um bom incremento no capital.

Entretanto, foram as idéias liberais, que daí surgiram, que chegaram à educação, como os princípios meritocráticos e a idéia de que o homem, numa ordem natural, é capaz de vencer por si mesmo. Segundo essas idéias, o que garante a sobrevivência do homem é a sua capacidade de lutar e de superar os obstáculos; se ele não a consegue será por sua única e exclusiva responsabilidade.

3. ADAM SMITH

Nas três últimas décadas do século XVIII, por todo o século XIX e início do século XX, ocorreram intensas modificações na sociedade. O modo de produção capitalista, consolidado na Revolução Industrial — primeiro na Inglaterra e Escócia, e difundindo-se posteriormente por muitas partes da Europa Ocidental — se configurava nas suas características principais. (2:60).

A Revolução Industrial ocorreu mais fortemente na Inglaterra, na indústria têxtil, com a proibição de importar produtos de outros locais. Dessa forma, a invenção de fontes alternativas de energia condicionaram o desenvolvimento da maquinaria. Também a indústria siderúrgica teve um papel muito importante, em face da demanda e no uso generalizado de máquinas de ferro. A inovação mais importante, contudo, foi o desenvolvimento do motor a vapor. No fim do século XVIII, o motor a vapor já substituíra a água como fonte de energia.

O desenvolvimento do comércio e da indústria oportunizou o crescimento de uma nova classe — a burguesia.

A nova classe ocupava, na sociedade, situações diferentes. Era composta por funcionários e burocratas financeiros, filósofos, negociantes e armadores, fabricantes e técnicos e intelectuais. As idéias comuns a esses grupos são elaboradas em termos universais, surgindo com maiúscula as palavras Liberdade, Progresso, Homem. Isto aparece em termos de Igualdade entre os homens, apregoando-se que "... todos os homens são iguais e livres" e poderão, através do uso dessa liberdade, trazer o progresso individual e universal. (11:46).

Essas idéias liberais permitiam à burguesia crescer e enriquecer através do comércio livre de taxas e de impostos. O mercado "livre" favorecia, principalmente, à burguesia. Como diziam que o comércio se constituía em riqueza; "... riqueza fator de liberdade; a liberdade favorece o comércio, e o comércio favorece o poderio do Estado". (11:46).

É nesse período que o liberalismo econômico se configura com a liberdade de comércio — de compra e venda. Sendo assim, qualquer interferência do Estado era considerada desnecessária. Consideravam que o empre-

sário livre para buscar seus próprios benefícios desenvolvia um impulso empresarial mais forte.

Por outro lado, a necessidade de homens “livres” para trabalharem nas fábricas foi a forma que o capital encontrou para quebrar os grilhões feudais. Essa “liberdade” ocorria perante a lei. Lei que embora dissesse que servia a todos, na verdade atendia ao poder econômico da classe burguesa.

Os homens “livres” destituídos dos meios de produção podiam vender aos capitalistas a sua força de trabalho – único bem que lhes restava.

3.1. A fonte do crescimento econômico

Adam Smith (1723 – 1790) viveu no período da ascensão da burguesia e início da industrialização. Considerado como fisiocrata, Smith, no entanto, ultrapassou essa Escola, quando analisou a origem da mais valia. Enquanto, para os fisiocratas, só o trabalho agrícola gerava mais valia, para Smith:

“... porém, é o trabalho social geral – quaisquer que sejam os valores de uso em que se configure, a mera quantidade de trabalho necessário, que cria o valor”. (6:64).

A sua preocupação em descobrir a origem da riqueza das nações o levou a procurar a gênese do valor.

A fonte do valor, para Smith, está no trabalho humano. Enquanto os mercantilistas e fisiocratas consideravam, respectivamente, o comércio e a terra como fonte de valor, Smith vai mais além ao constatar que embora a terra seja um meio de produção, e o comércio forma de realização da riqueza, os dois só representam valor, quando acionados pelo trabalho humano.³

O trabalho como fonte de valor é capaz de reproduzir o valor dos meios e instrumentos de produção e aumentá-los. Sua explicação, porém, não ultrapassa essa conclusão que, aliás, já havia sido apresentada por Petty, quando este dizia:

“Só se pode acumular um tesouro suficiente com o trabalho das pessoas... Portanto, as pessoas são a mercadoria principal, mais básica e preciosa, da qual podem ser obtidos todos os tipos de produtos industrializados, navios, riquezas, conquistas e domínio sólido”. (11:55).

O progresso,⁴ segundo Smith, advinha da liberdade de cada um trabalhar no que lhe conviesse e do fato de não existir quaisquer empecilhos no seu caminho. A busca individual do progresso levava automaticamente, ao progresso geral da sociedade. Assim, afirma que, ao “perseguir seus próprios interesses”, o indivíduo termina por optar por aqueles investimentos mais vantajosos para ele e:

“... procura apenas seu próprio ganho, e nisto, como em muitos outros casos, é só levado por uma mão invisível a promover um fim que não era parte de sua intenção... seguindo seu próprio interesse, ele frequentemente promove o da sociedade mais efetivamente do que quando realmente pretende promovê-lo” (9:203).

A liberdade natural era compatível com a “ordem natural”, que Smith denomina de “mão invisível” e, até mesmo, “sabedoria Divina”, e era considerada, por ele, como a mais progressista. A “mão invisível” era a força que controlava o mercado, fazendo com que sempre ocorresse o equilíbrio. A livre concorrência, ou seja, a liberdade de investir ou não, fazia com que os mais aptos, os mais capazes, conseguissem os melhores postos. Mais tarde, essas idéias são encontradas no darwinismo que via na sobrevivência das espécies, os mais aptos e capazes, que venciam o meio hostil. O que na evolução biológica se denominava “seleção natural”, na economia significava liberdade natural, “laissez-faire” e liberalismo.

Assim sendo, a base do progresso era o trabalho humano, mas este contribuía na medida em que fosse “livre”, numa “sociedade livre”. A livre concorrência era a forma de se permitir que “todos” partilhassem dos bens e usufríssem os resultados do trabalho.

A livre concorrência, aparentemente, gerou a necessidade de se intensificar, cada vez mais, a produção através do aprimoramento da tecnologia com vistas a diminuir os custos e elevar os lucros. Isto já era uma idéia dos mercantilistas, quando supunham que a ampliação dos estudos da ciência empírica poderia ser de grande importância para o aprimoramento da produção.

Como diz Marx, o capital — como personificação da classe capitalista — procurava, de todas as formas, superar os obstáculos à sua reprodução e ampliação. Para que a produção atingisse os graus necessários de ampliação do lucro, aperfeiçoava-se a base técnica, e com a livre concorrência, cada empresário buscava diminuir os custos, aperfeiçoando a tecnologia.

Enquanto outros empresários não utilizavam a mesma tecnologia o preço do produto, socialmente determinado, permanecia elevado, o empresário inovador poderia obter mais lucro. Neste caso, haveria um desequilíbrio nos preços, que novamente se harmonizariam ao se tornar comum, a todos os empresários, a nova técnica. Foi essa situação que levou Smith a admitir que o equilíbrio do mercado era resultado da “mão invisível”.

3.2. Smith e a educação

Até aqui, vimos que a educação ligou-se ao crescimento econômico em termos de melhoria e aprimoramento da técnica, através da ciência empírica. Todavia, é com base em Smith que os autores da “teoria do capital humano” — como Schultz, Vaizey e outros — justificam a educação como investimento privado.

A relação entre educação e investimento, atribuída a Smith deu-se a partir da referência feita por ele, sobre as circunstâncias que determinavam as diferenças de salários. Isto porque ele explicava as desigualdades sociais como resultantes das desigualdades nos ganhos do trabalhador.

As desigualdades nos ganhos pecuniários, para Smith, eram consequências da natureza dos empregos e da política europeia de emprego.

No que concerne às diferenças na natureza dos empregos, ele aponta cinco circunstâncias que alteram os salários:

- 1 — Os salários do trabalho variam com a facilidade ou dificuldade, a limpeza ou a imundície, a honradez ou desonrabilidade do emprego;
- 2 — Variam com a facilidade e o custo baixo, ou a dificuldade e o alto custo de aprender o ofício;
- 3 — Os salários de diferentes ocupações variam com a constância ou inconstância do emprego;
- 4 — Variam de acordo com a pequena ou grande responsabilidade que repousa no trabalhador;
- 5 — Os salários, em diferentes empregos, variam de acordo com a probabilidade de sucesso neles. (9:70 — 5).

Dessa forma, o que influa nos salários seriam circunstâncias perfeitamente explicáveis.

Entre as circunstâncias anotadas por Smith uma tem sido apregoada como ponto de partida para a relação entre educação e remuneração. Sua célebre citação, onde compara o custo de uma máquina às despesas do homem com sua instrução, tem sido o referencial para todos os economistas da educação.

“Quando qualquer máquina cara é construída, o trabalho extraordinário a ser executado por ela, antes de se gastar, é de se esperar, substituirá o capital depositado nela, com, pelo menos, os lucros ordinários. Um homem educado às expensas de muito trabalho e tempo, para qualquer daqueles empregos, que requerem extraordinária destreza e habilidade, pode ser comparado a uma dessas máquinas dispendiosas. O trabalho que ele aprende a executar, deve-se esperar, muito acima dos ganhos do trabalho comum, vai repor-lhe toda a despesa de sua educação, com, pelo menos, os lucros ordinários de um capital igualmente valioso”. (9:71).

Entendida no seu contexto, essa citação perde o caráter dado pelos autores da “teoria do capital humano”. A conotação dada às palavras utilizadas assume caráter diverso em cada período. Para a política da Europa, por exemplo, o termo *qualificado* era utilizado para denominar os trabalhos mecânicos e artífices e manufactureiros, e o termo *comum*, o trabalho do campo. Neste caso a divisão é feita em termos da separação entre a cidade e o campo e não em termos da divisão técnica do trabalho na empresa capitalista.

Enquanto o trabalho no campo — o comum — não exigia nenhuma aprendizagem específica, e o trabalhador contribuía para o seu custo, ao produzir o necessário à sua sobrevivência, o trabalho qualificado exigia uma aprendizagem específica com determinado custo.

O aprendiz de mecânico, o artífice, o manufactureiro, necessitavam de um período mais longo para o aprendizado. Durante esse período, a sua subsistência e o pagamento de uma taxa ao mestre eram pagas pelos seus parentes. Em compensação o seu salário, mais tarde, deveria ser e era, mais elevado do que o dos demais trabalhadores.

A diferença entre os salários, aqui definidos, aparecia como resultante do “investimento” em educação. Com salários mais elevados, os artífices

subiam na escala social, o que levou a outra conotação entre os ganhos mais elevados e a mobilidade social.

Todavia, um fato que não foi analisado pelos “teóricos” do capital humano, é que no tempo de Smith ainda não se concretizara a maquinaria, o que exigia do trabalhador um conhecimento do ofício no seu todo. Mais tarde, com a evolução de máquinas mais aprimoradas, essa qualificação não era mais tão necessária. No entanto, a idéia de qualificação permaneceu, o que se explica, em parte, pela exigência do capital por constantes modificações na tecnologia.

Smith considera, ainda, que a recompensa pecuniária deva ser maior nas artes de engenho e nas profissões liberais, devido à educação ser “mais tediosa e dispendiosa”, embora um longo aprendizado não vá tornar um homem melhor ou pior e “é totalmente desnecessária”. Para ele, se a profissão de aprendiz fosse em menos tempo, o que tornaria mais fácil o aprendizado, haveria maior número de competidores, e esse aumento não só diminuiria os ganhos do mestre, como o salário dos operários.

No que se refere à política de emprego na Europa, ele afirma que essa era responsável por outras desigualdades, por não deixar as coisas em perfeita liberdade.

“Isto acontece principalmente das três seguintes maneiras: primeira, restringindo a competição, em alguns empregos, a um menor número do que de outro modo estaria disposto a entrar para eles; segunda, aumentando-a em outros, além do que seria o natural; e terceira, obstruindo a livre circulação do trabalho e do capital, de emprego para emprego, e de lugar para lugar”. (9:85).

Isto significa que de uma forma bem mais abrangente a política de emprego podia criar estímulos em uma ou outra profissão independente do curso ou aprendizado necessário, o que, na nossa opinião, é um fato evidente, tanto ontem como hoje. O papel exercido pelas corporações — de controle da oferta de aprendizes no mercado — passou, nos dias atuais, a ser o das associações de classe — como as de medicina, engenharia, etc. — que criam “barreiras legais” para controlar o exercício das profissões.

Essas limitações se apresentaram devido ao longo prazo exigido para o aprendizado, que limitaria o número de aprendizes, não só pelo tempo — deixando o indivíduo sem um ganho que o ajudasse a sobreviver —

como pelo aumento das despesas com educação. Isto, na nossa opinião, restringe o aprendizado às classes mais ricas e confirma o caráter classista das escolas de aprendizagem.

O tempo exigido para a formação de profissionais era determinado pelas corporações, daí o tempo posteriormente adotado pelas universidades, as quais se desenvolveram a partir das escolas de aprendizes.

O regulamento das corporações tornou-se lei geral e pública através do 5º Edito da Rainha Elizabeth, chamado de Estatuto do Aprendizado. Isto nos mostra que, originalmente a educação técnica esteve intimamente ligada às profissões, principalmente àquelas relacionadas às artes manufatureiras. O mesmo não poderíamos dizer das profissões liberais, tais como medicina, direito e filosofia.

Até aqui dois aspectos nos parecem claros quanto à determinação dos salários: primeiro, os salários eram determinados pelo próprio emprego e segundo, pela política de emprego adotada no que concerne à delimitação entre as profissões. Mas um terceiro aspecto abordado por Smith, nos aponta para uma determinação bem mais clara: a competição entre os próprios trabalhadores e o confronto entre o capitalista e o trabalhador.

Sabemos que o capital para aumentar necessita do trabalho, uma vez que a mais valia só pode ser extraída com a exploração da força de trabalho humano. Por outro lado, o trabalhador — destituído dos meios de produção — só produz se vender a sua força de trabalho ao capital. Para aumentar, o capital procura, de todas as formas, diminuir os custos da produção, seja através das melhorias tecnológicas, seja pelo barateamento da força de trabalho.

O confronto entre o capitalista e trabalhador exige do primeiro constantes alterações na produção, a fim de extrair maior valor do trabalho, e aumentar a exploração, ao mesmo tempo em que diminui a oferta de emprego. O aumento dos desempregados faz com que os trabalhadores se submetam aos salários propostos pelo capitalista. Isto nos leva a concluir que o confronto entre o capitalista e o trabalhador é muito mais fator determinante do salário do que a qualificação do trabalhador.

A legislação que regulamenta o trabalho é fruto desse confronto uma vez que controla a competição. Para Smith, entretanto, o mau uso da legislação que exigia o aprendizado, discriminava os pobres, que não podiam arcar com as despesas de sua educação, e violava o direito de empregar e ser empregado⁵.

O que para Smith era mau uso da legislação era de fato ocorrência do próprio modo de produção. Ocorria o processo que Engels denominou reflexo no espelho. Como a lei estabelecia, no papel, que todos são iguais, não fica claro que essa igualdade era apenas aparente. Isto porque, numa

sociedade de classes, a desigualdade de fortuna e de propriedade faz com que uma classe domine a outra.

Da mesma forma, ao se dizer que o trabalhador era "livre" para vender sua força de trabalho pelo preço que achasse conveniente, não é dito que sem a venda de sua força de trabalho ele não poderá subsistir.

O que Smith realmente propõe é uma educação em doses homeopáticas para a classe trabalhadora, com o fim de minorar os efeitos negativos da divisão do trabalho, e não uma educação como investimento no futuro, o que nos leva a crer que as referências feitas a Smith são tendenciosas. Nesse aspecto, concordamos com Frigotto (1) quando afirma que se trata da busca do princípio da autoridade, tão ao gosto dos positivistas.

4 – DAVID RICARDO

Embora Ricardo (1772 – 1823) não seja um autor dos mais citados pela Economia da Educação, entendemos que algumas de suas idéias tiveram certa repercussão na "teoria" do crescimento econômico e nos ajudarão como instrumento de análise.

No período em que viveu Ricardo, a industrialização quebrara, definitivamente, os limites da produção. Com o aperfeiçoamento da maquinaria só se podia progredir; a volta às formas anteriores de produção, não mais poderia ocorrer.

A ordem geral era a de fomentar o crescimento econômico aumentando o desenvolvimento industrial.

Segundo Ricardo, para alcançar o crescimento econômico é necessário ao país:

- 1 – empregar uma porção maior de rendas na manutenção de trabalhadores produtivos, com o qual se aumentará o número de mercadorias e o valor das mesmas;
- 2 – usar a mesma quantidade de trabalho, porém de forma mais produtiva, aumentando-se a abundância; e não o valor dos bens produzidos (8:223).

Para ele, o capital é a parte da riqueza que se aplica com vistas a uma produção futura e aumenta de duas formas: aperfeiçoando-se a maquinaria e aplicando-se maior renda produtivamente.

O trabalho produtivo era o responsável direto pelo lucro. No entanto, não estava claro que isto se dava pela diferença entre o salário pago ao trabalhador e o volume de mercadorias produzido. Ricardo, como os mer-

cantilistas, considerava a educação como fator de melhoria da tecnologia. Para aprimorar a tecnologia, inclusive a sua utilização adequada, preconizava uma educação elementar e obrigatória para todos.

Ricardo fazia uma relação entre ignorância e a falta de progresso o que, aliás, retratava a idéia difundida na época de que era pela razão que o homem poderia progredir economicamente.

Para ele, as nossas "faculdades físicas e morais" constituem-se na nossa riqueza original. Aperfeiçoar essas faculdades elevará, em muito, a capacidade de produzir riquezas. O aumento da riqueza era identificado com o processo de acumulação; também este, por sua vez, elevava a procura de mão-de-obra que, conseqüentemente, aumentava os salários e estes a população. Isto numa seqüência de causa-efeito.

A nosso ver, enquanto percebia que o trabalho produtivo é o que gerava riqueza e que o melhoramento das nossas faculdades contribuía para a produção, Ricardo lançou as idéias do vínculo entre educação e progresso econômico. E isto aparece, em alguns autores, quando dizem que "o capital humano gera riqueza".

5 — CONCLUSÃO

Smith e Ricardo viveram no período de transição entre a decadência do feudalismo e a configuração do capitalismo. Embora a produção não dominasse o capital comercial e usuário, já estavam dadas todas as condições para que se estabelecesse o capitalismo como sistema econômico.

Enquanto no mercantilismo predominava a idéia de que o comércio era a fonte da riqueza e os fisiocratas afirmavam que a riqueza se originava na agricultura, Smith constatou que a origem da riqueza era resultante do trabalho humano. Essas idéias predominaram em todos os setores, inclusive no educacional.

Os mercantilistas lutavam pelo aprimoramento dos produtos e o seu barateamento, e como se alcançava tal objetivo pelo desenvolvimento da tecnologia — entre outros fatores — entendiam que a educação, por desenvolver a ciência empírica, seria de grande utilidade. Numa seqüência: a melhoria na instrução acarretaria o desenvolvimento da ciência, e esta aprimoraria a produção. Os fisiocratas visavam também ao desenvolvimento de instituições educacionais voltadas para o aprimoramento da tecnologia na agricultura.

Smith, por sua vez, se apercebia da vantagem da instrução, quando da necessidade de conhecimento para se ascender a classe dos mestres artesãos com melhores salários e, conseqüente melhoria no "status". É nesse

aspecto que sua interpretação de uma situação real serviu de ponto de partida para a visão da educação como investimento.

Ricardo aperfeiçoou algumas idéias de Smith na economia política, afirmando que a instrução, de certa forma, ao eliminar a ignorância concorre para o crescimento econômico.

Tanto as idéias de Smith como as de Ricardo influenciaram na Economia da Educação, ao servirem de respaldo teórico e de autoridade aos "teóricos do capital humano".

Verificamos que a idéia de educação como investimento e fator de crescimento econômico nasceu com a sociedade capitalista, compondo, portanto, parte da ideologia burguesa. Isto posto, entendemos que à medida que o processo de produção e reprodução do capital se amplia, as idéias cada vez mais dissimulam os fatos concretos. A educação como investimento encobre as diferenças sociais e responsabiliza os indivíduos por essas diferenças.

Se as idéias não correspondem a fatos concretos, originam novas idéias que justificam e dão uma explicação, a qual se explica por si mesma. Trata-se de uma tautologia, onde uma idéia gera outra idéia que origina a idéia anterior. Os autores do capital humano emitem idéias respaldadas nos economistas clássicos — Smith e Ricardo — mas criam uma série ininterrupta de idéias desconexas. No caso em estudo, a idéia geradora da "teoria" é justamente a analogia, feita por Smith, no investimento em máquinas e aquele feito na instrução. Vimos que, analisada no seu contexto, tal analogia é apenas um aspecto considerado por Smith como causa das desigualdades entre os salários dos trabalhadores.

Da mesma forma se diz que Ricardo respalda a idéia da educação como fator de desenvolvimento econômico, quando o mesmo percebeu a conexão entre a ignorância e a miséria e a educação e o desenvolvimento. No contexto, cultura e desenvolvimento econômico, para Ricardo, se confundem com a cultura burguesa e o desenvolvimento do capital.

Enfim, podemos afirmar que a Economia da Educação, da forma como é desenvolvida no curso de Pedagogia, está revestida das idéias economicistas a partir de aspectos abordados pelos clássicos ao interpretarem a sociedade capitalista sob o enfoque burguês. O que a nosso ver, concorre para abordagem em viés do pensamento educacional.

NOTAS

1. Para muitos autores, como Langoni e Simonsen, a idéia de desenvolvimento econômico está ligada ao conceito de progresso da sociedade que atinge graus cada vez mais elevados, ao realizar

suas potencialidades. O desenvolvimento econômico significa, para eles, a expansão das forças produtivas, através da aplicação de técnicas mais aperfeiçoadas de produção, que permitiam o melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis. Assim, entendemos o desenvolvimento econômico como desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a discussão sobre crescimento configurou-se com idéias decorrentes do processo de acumulação do capital.

2. Original espanhol. Tradução nossa.
3. Ao ressaltar a importância do trabalho humano Smith não se separa da idéia de liberdade natural, pois o homem livre, naturalmente, se dedica ao trabalho. Para ele, o trabalho é uma realização natural do homem.
4. Entenda-se progresso, neste caso, como crescimento econômico.
5. Smith analisa todas as profissões da época e as razões pelas quais havia desigualdades (9:85 – 104).
6. Nesse período, surgia na França e Inglaterra o iluminismo, que via na razão do homem a fonte do progresso. Era a filosofia do século XVIII que teve por base o racionalismo de Descartes e o empirismo inglês de Francis Bacon. O iluminismo é sinônimo de ilustração e de século das luzes. "Luzes, Aufklärung, Enlightenment: A metáfora encontra-se em todas as línguas, os temas da ciência, da natureza, da felicidade, da virtude e da verdade confundem-se com o da razão". (11:52).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
2. HOBBSBAWN, Eric J. *A era das revoluções: 1789–1848*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
3. HUNT, E. K. *História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica*. Rio de Janeiro, Campus, 1982.

4. LANGONI, Carlos Geraldo. Aspectos econômicos da educação. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, 61 (137): 7–22, jan. – mar., 1976.
5. MARX, Karl. *O capital; crítica da economia política*. 7ª ed. São Paulo, Difel, 1982. v. 1.
6. ————. Os fisiocratas. IN: ————. *Teorias da mais valia; História Crítica do Pensamento Econômico*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. p. 19–46.
7. MEDEIROS, Inês M. Fernandes. *Economia da Educação no contexto da revitalização da ideologia burguesa*. Natal, UFRN, 1986. (Dissertação de mestrado).
8. RICARDO, David. *Principios de economica politica y de tributación*. Madrid, Aguilar, 1955.
9. SMITH, Adam. *Uma investigação sobre a natureza e causa da Riqueza das Nações*. S. Paulo, Hemus, 1981.
10. SPENGLER, Joseph J. Teoria mercantilista y fisiocrática del crecimiento. IN: HOSELITZ, Bert et alii. *Teorias del crecimiento económico*. México, Henero Hermanos Sucesores, 1964.
11. TOUCHARD, Jean. *História das idéias políticas*. Lisboa, Publicações Europa – América, 1970. v. 4.

POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO*

José Cláudio Barriguelli**

1. O que pretendemos discutir neste encontro privilegia a seguinte tese: na fase atual do capitalismo no Brasil, ou seja, na fase em que se encontra o Estado Brasileiro é ele, o Estado, que produz não só a política educacional como também os próprios professores e a oposição que lhe interessa.

Neste sentido gostaríamos de começar tentando fazer uma apreciação de caráter metodológico. Ao invés de começar a discutir a realidade dos professores, a realidade do sistema educacional, a fazer uma análise objetiva da política educacional do governo, tentaremos exatamente o inverso: começar a discussão a partir dos aspectos mais gerais que caracterizam o Estado na fase atual.

O que é o Estado no Brasil, hoje? O que ele representa do ponto de vista da organização de toda sociedade? Qual o papel que ele desempenha na mediação e no enfrentamento da luta de classes nesta fase?

A nossa preocupação não será fazer um estudo de todas as circunstâncias que configuram o Estado, mas uma análise da tendência do seu desenvolvimento.

Esse movimento será analisado a partir da concepção teórica, que possibilita a compreensão das distinções entre o que significa o real, isto é, o movimento das contradições, como elas se exprimem no cotidiano de todos nós, e o que é objetivamente a realidade. Essa distinção entre o

* *Extraído da Conferência apresentada no II Congresso Estadual de Professores, promovido pela Associação dos Professores do Rio Grande do Norte – APRN, no período de 11 a 15 de outubro de 1986, em Natal-RN.*

** *Professor da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – SP.*

real e a realidade é básica e fundamental. Ela implica uma análise dialética entre Estado, política educacional e educação.

Partindo da análise de que na fase atual o Estado brasileiro se caracteriza pelo capitalismo monopolista de estado, uma questão se impõe: o que significa um estado monopolista? Significa que o estado chegou a um grau de concentração e centralização do poder que ele é capaz, de forma real e objetiva, de estabelecer definições quanto aos mecanismos de reprodução econômica, social e ideológica. O estado tem potencialidades suficientes para ser onipresente e onisciente. Mas, ele possui, dentro de si, uma grande contradição. Embora ele se defina, basicamente, sob o ponto de vista estrutural, pelos interesses da classe dominante, enquanto instrumento estatal é administrado pela classe que, do ponto de vista material, não pode ser identificada com a classe burguesa.

O que significa esta circunstância?

Significa que o Estado, seja no aspecto econômico, seja no aspecto político e no ideológico, tem a identidade burguesa. Ele se perfila, enquanto estrutura, por uma característica de classe, no entanto, enquanto exercício do poder, não é necessariamente feito pela classe burguesa como elemento de materialidade da burguesia em si. No seu perfil mais geral ele se apresenta como um Estado liberal.

Esse aspecto da análise é importante para que possamos entender como o Estado é capaz de intervir, de promover e de produzir os instrumentos e os elementos políticos para reprodução dos interesses de classe da burguesia, em âmbito nacional e internacional.

Neste sentido, dada a sua condição monopolista, o Estado não apresenta nenhuma contradição no seu eixo principal, isto é, na reprodução do capital, seja a nível nacional ou internacional. Na prática, na fase atual do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o Estado representa a supressão da contradição entre o interno e o externo. O que significa dizer que toda questão nacional, toda base nacionalista do discurso da classe dominante, e/ou das classes subalternas, é um discurso que não tem sentido histórico.

A característica da internacionalização da economia, representada pelo papel e pela orientação do Estado, não demonstra, de forma objetiva, em nenhum momento, uma contradição entre a economia e as relações internacionais.

Na medida em que o Estado é monopolista e internacional se vincula aos mecanismos internacionais da reprodução do capital pela lógica da sua própria reprodução em escala internacional, particularmente, sob a forma do capital financeiro internacional. Assim, o Estado, necessariamente, tem que organizar políticas voltadas para os interesses da reprodução interna

do capital, nos limites da nacionalidade, tendo em vista as questões de âmbito internacional.

Quando falamos: não à dívida externa! Não ao FMI! Quando o Estado brasileiro, de certa forma, assume, particularmente na Nova República, uma atitude "dura" contra a dívida externa, isso não significa necessariamente que está aplicando o que é próprio do Estado, que tenham se alterado as relações substanciais entre as formas econômicas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil e as questões necessárias à reprodução do capital financeiro internacional.

Um aspecto importante, e que gostaríamos de destacar, quando nos referimos ao perfil do Estado nesta fase atual, é que a ditadura militar de 64 foi efetivamente importante para que o Estado pudesse eliminar de si um conjunto de entraves ao livre desenvolvimento da tendência monopolista. O Golpe de 64, no nosso entender, representou objetivamente um momento histórico marcante no qual os militares tiveram um papel significativo. Ao tomarem o poder e ao se despojarem do conjunto de compromissos com as diversas classes e facções, os militares foram capazes de impor o ritmo de desenvolvimento "pari passu" ao desenvolvimento de caráter internacional. Naquele momento, as facções da burguesia, representadas nas suas mais variadas tendências políticas, e o movimento popular, foram incapazes de impor uma direção ao movimento seja do capitalismo, seja do processo de democratização, tendendo ao socialismo. A internacionalização da economia, que já estava sendo organizada desde a década de 50, no Brasil, assume um ritmo de crescimento sem barreiras, dado o caráter repressivo que a ditadura impôs ao conjunto da sociedade. A ditadura, portanto, teve o papel substancial de criar as condições para o livre desenvolvimento de internacionalização da economia. Só que esta internacionalização não pode ser vista sem se entender como esta se apresenta na interioridade do Estado. A ditadura criou, no interior da máquina estatal, um papel econômico significativo.

O Estado passa a agir, como elemento de ordenação da economia, através da injeção de recursos e de investimentos nas estatais, criando enormes empresas e desenvolvendo setores significativos da economia. Nesse momento histórico, o Estado passa a ser um importante parceiro do capital. A reprodução do capital tem como elemento fundamental o próprio Estado. Este deixa de ter aquela feição de mediador na luta de classe, de interventor de forma ocasional na ordenação da economia e passa a ser agora um agente objetivo da organização do processo econômico e da reprodução do capital. O mesmo passa a ser, assim, o instrumento mais eficiente desta reprodução.

No momento em que o Estado passa a influir decisivamente na ordenação econômica da sociedade, ele tem necessariamente que reordenar o conjunto das políticas em todos os níveis para adequação da "nova ordem" econômica. É no contexto dessa "nova ordem" que as redefinições vão sendo processadas no seu interior.

Assim, no âmbito geral do Estado, o primeiro grande projeto, a primeira grande preocupação da ditadura militar, foi criar uma máquina administrativa eficiente.¹ Uma proposta de reforma administrativa foi encomendada a Hélio Beltrão e este elaborou o famoso Decreto Lei nº 200/67, promulgado em 25 de fevereiro.

Por que o Estado se preocupa inicialmente com o reordenamento da sua função administrativa?

A preocupação do reordenamento administrativo significa a racionalização da administração para que ela se torne cada vez mais eficiente. Neste sentido, é possível impor, num futuro próximo, o conjunto das reformulações das políticas necessárias à centralização do poder e a definição da materialidade das formas reais que essas políticas poderão assumir. É no cenário do referido Decreto que assistimos ao grande espetáculo de reestruturação administrativa, tanto na esfera estadual como municipal. Evidentemente, é a partir daí que começamos a vivenciar a "nova" política direcionada pelo Estado.

A primeira é a política agrária, a retomada do estatuto da terra e a definição de uma política agrária amplamente voltada para o setor financeiro. Este é reorganizado e vai desenvolver um trabalho voltado, predominantemente, para a economia de exportação.

Em seguida, a redefinição da política industrial do país caracterizada pela inovação tecnológica, via importação de pacotes que depois do período do famoso "milagre brasileiro" se define pela modernização da economia e do investimento.

O crescimento, por exemplo, da Petrobrás, da Eletrobrás, das grandes empresas estatais, o rumo para uma linha de informática, significa uma redefinição da política industrial tendente a certos setores da economia de ponta em detrimento de uma série de outros setores mais atrasados e mais tradicionais da economia.

O governo também investe numa política de tratamento distinto e regional. A questão regional volta a ser fundamental para a ditadura. Jogar com as contradições de ordem regional representou a criação, em diversos níveis, de políticas específicas que aparentemente geram contradições entre as diversas regiões. Na realidade tais políticos estabelecem uma definição precisa quanto à posição do Estado na administração dos inte-

resses mais gerais, sobretudo do setor financeiro controlado pelo próprio Estado.

É assim que constatamos, no período da ditadura, o desenvolvimento, por exemplo, do Nordeste. Um desenvolvimento feito de cima para baixo, imposto a partir dos interesses do capital financeiro que definiu uma nova oligarquia econômica e política. O mesmo fenômeno se repetiu no centro-oeste e na região sul. É evidente que esse tratamento diferenciado e essas definições políticas congregam não só as facções burguesas regionais, mas também as elites políticas diretamente locupletadas no interior do Estado. O que estamos querendo dizer é que em todos os momentos o Estado procura criar estratégias políticas para subordinar aos seus objetivos os interesses de facções políticas e setores econômicos dominantes.

2. É no bojo dessa situação que o Estado redefine a política educacional. É evidente, e é importante salientar, que a redefinição da política educacional, do estabelecimento de novos parâmetros e de novas diretrizes para a educação brasileira, e da política de todos os seguimentos e setores ligados à cultura, à saúde, etc., fica postergada às primeiras definições, isto é, àquelas de caráter econômico.

Todo processo de resistência até 69, particularmente os movimentos estudantil e docente, contra a ditadura, esteve assentado na herança pré 64. O foco da resistência à ditadura, entre estes segmentos sociais, se dá, naquele momento, em torno de dois eixos fundamentais: o das liberdades democráticas e o do cerceamento ao direito de organização e participação.

As condições gerais do período que vai de 64 até 68 ou 69, isto é, objetivamente, o conjunto das contradições que a própria ditadura enfrenta como herança das condições do próprio golpe, conduzem o Estado ditatorial a impor o Ato Institucional nº 05. Este Ato vem cercear qualquer possibilidade e princípio de organização de caráter ideológico e entregar ao triunvirato militar todo poder político no sentido da administração dos interesses que estão em jogo. Com o cerceamento da organização política e do debate ideológico fecham-se na universidade o potencial crítico e a discussão sobre a reforma e criam-se as condições para que a reforma do ensino superior e a reforma do ensino de 1º e 2º graus possam se processar sem o mínimo de mobilização das massas e sem uma ampla discussão no interior da comunidade docente e discente.

Neste contexto, a grande linha da política educacional é tentar unificar o processo educacional, estabelecendo um conjunto de definições que permitissem, ao próprio Estado, a criação de mecanismos eficientes para a planificação da reprodução de quadros e da formação de profissionais em âmbito nacional. Essa é a primeira matriz fundamental e o eixo principal

das reformas no âmbito educacional. Se até 64 ainda tínhamos, como característica preponderante, o ensino regionalizado, diferenciado, diversificado, a reforma educacional que vai de 69 até 74 elimina qualquer ilusão quanto ao ensino regionalizado ou ensino de forma específica. É necessário nesse momento histórico, suprimir o conjunto das formas particulares do ensino e se criar o ensino de caráter universal e geral para todo território.

Muitos de nós, ex-alunos ou antigos professores, quando encontramos hoje as nossas novas turmas, nos deparamos com uma contradição em relação às experiências que atravessamos no passado. O antigo instituto, de alto nível, a antiga escola normal, de alta qualidade, que formaram grandes professores e se assemelhavam até a uma faculdade de filosofia, uma escola técnica que realmente formava grandes quadros, uma escola competente, equipada, bem remunerada, com boas condições de trabalho, já não existem.

Quando nos deparamos com a realidade atual, e essa talvez seja a primeira das nossas grandes frustrações, observamos que, do ponto de vista formal, tanto faz uma escola da periferia de São Paulo, uma escola do centro de Natal, ou uma escola da periferia de Manaus como uma escola de elite de Porto Alegre. Em qualquer escola que entremos hoje, parece que estamos entrando em uma escola que é igual a todas as outras.

Aqueles antigos profissionais formados na Escola Normal de Natal, no antigo Atheneu Norte-Riograndense, na antiga Escola Normal Caetano de Campos, no antigo Colégio Pedro Segundo do Rio de Janeiro, não têm mais correspondência. Um professor formado na Universidade de São Paulo, é equivalente a um outro formado em uma Faculdade de Filosofia de uma cidade qualquer do interior do país. A Universidade, por exemplo, é capaz de criar uma política geral de nivelamento do saber, em âmbito nacional.

Ao mesmo tempo, o Estado não abre mão das distinções. O cidadão que é formado num "centro de excelência" como a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, por exemplo, sempre terá privilégios em relação à massa geral dos outros estudantes universitários formados em outras escolas. Mas essa distinção de caráter qualitativo não se mantém.

Assim, criam-se as condições, inclusive do ponto de vista de uma definição política e ideológica, da desvalorização do professor. Essa situação corresponde, necessariamente, à desvalorização das condições gerais do trabalho. As salas de aulas são precárias, o salário é péssimo, a quantidade de horas de trabalho aumenta, etc. Desse modo, se efetiva uma deteriorização permanente e constante das condições de trabalho na Educação.

O que estamos querendo dizer é que nesse contexto mais geral, não há para o Estado, uma deteriorização do ensino, não há uma queda do nível e da qualidade do ensino. Ele está perfeito e é, da forma como aí está, necessário a essa fase histórica da acumulação capitalista. A questão que se coloca é a de saber como fazer corresponder às nossas expectativas de melhor salário e de melhor nível de ensino a uma política que vem de cima para baixo, lógica e claramente organizada.

A desvalorização do ensino corresponde também à divisão do trabalho. É importante compreendermos que ao mesmo tempo que se forma o professor geral, cresce, no interior do nosso sistema de ensino, a tendência à especialização. Quer dizer, ao mesmo tempo que a formação é geral, cresce a divisão e o seccionamento das funções. É supervisor, é orientador, é orientador A, é orientador B, é administrador escolar, é especialista em pré-escola... Enfim, cada vez mais se desenvolve uma tendência no sentido de se efetivar as más condições de especialização. Ao mesmo tempo que o Estado cria o ensino genérico, uma massa uniforme chamada corpo docente que, por sua vez, forma outra massa também uniforme, chamada corpo discente, ele, o Estado, instiga-os à especialização.

Na realidade, o objetivo primeiro da política educacional do governo foi universalizar a formação, identificar os conteúdos e planificar os custos e benefícios em âmbito nacional. Isso tem dois aspectos positivos. Primeiro, cria-se uma política educacional em âmbito nacional. É a primeira vez, na história do Brasil, que podemos efetivamente dizer que possuímos uma política educacional para todo o país. Segundo, é a partir desse momento de criação das condições reais para se estabelecer essa política, que se criam, também, as organizações nacionais de professores e de alunos. Por que, até então, não tínhamos, no Brasil, nenhuma associação nacional de docentes, de orientadores, de supervisores? Foi objetivamente, a partir desta reforma, que se estabeleceram as condições reais de unidade da política educacional, e de unidade das categorias de professores, alunos e inclusive de funcionários. Esses são os aspectos positivos da reforma feita pela ditadura. A unidade da categoria vai ser possível, exatamente pelas condições que cada um de nós, professores, alunos e funcionários, vai ter para conseguir forjar essa unidade. O que estamos vendo aqui neste Congresso é mais um esforço de forjar essa unidade, o que não seria possível antes de 64.

Por outro lado, existem aspectos negativos na definição de uma política centralizadora, a nível nacional.

Quais são esses aspectos negativos? Todos nós falamos que, com essa política, caiu a qualidade do ensino. É ilusão nossa. Isto é uma falsa questão, pois não podemos analisar a má qualidade do ensino, em razão do fato de ter-se definido uma política de educação, a nível nacional.

Por que isso não é possível? Porque temos que analisar, sempre, o tipo de profissional que a escola forma em relação às necessidades reais que o próprio Estado tem. Este é o eixo fundamental por onde devemos começar nossa crítica. Do âmbito do Estado, o que lhe interessa é a formação de quadros que não tenham mais nenhuma identidade de caráter regional, e nenhuma marca de qualquer especificidade.

Quando nos referimos ao ensino profissionalizante, dizemos que ele não profissionaliza ninguém. Mas quem disse que no teor do projeto do Estado o ensino profissionalizante é para profissionalizar alguém?



A profissionalização, prevista na reforma de 1971, não tem por finalidade desenvolver nenhuma habilidade específica. O referido projeto, no que se refere à profissionalização, objetiva propiciar uma formação geral suficiente e capaz de adequar o indivíduo ao potencial do mercado de trabalho. O mercado de trabalho é flexível e flutuante. Depende, em larga escala, do próprio Estado e da forma como ele administra a política econômica. Assim, a reprodução da economia pela ação e interferência objetivas do Estado visa ao profissional que lhe interessa.

É fundamental, para a política educacional do governo, forjar um profissional suficientemente flexível e parcialmente habilitado, para que ele possa, na própria dinâmica da reprodução econômica, circular do sul para o norte, do norte para o sul, do centro para o leste, do leste para o oeste, e que ele também possa mudar de uma função à outra, sem problemas de adaptação.

Não é por acaso que ocorre a retração das escolas do ensino agrícola e de outras escolas de caráter profissional, como as escolas de ensino técnico, e a transformação, da maioria dessas escolas, em escolas de 1^o e 2^o graus normais e equivalentes a qualquer uma das outras. Do âmbito da política educacional do governo é necessário se criar uma escola que capacite e habilite uma grande massa capaz de passar de um setor da economia para outro, de um setor de serviços para aprendizado na indústria, no comércio ou no sistema bancário. Portanto, o objetivo da política educacional é a instrução pública geral. Só que esta instrução pública geral assume formas de habilitações como: marceneiro, pedreiro, torneiro, mecânico, fresador, contador, estatístico, ajudante de comércio, contabilista, etc.

O ensino proposto pela política educacional do governo é um ensino suficientemente geral que possibilite a uma habilitação mínima para que o cidadão seja capaz de fluir de um setor de produção a outro com relativa capacidade e relativa tranqüilidade, sem que demande excessivo tempo para se adaptar num setor ou noutro. Isto corresponde a uma das características da própria economia. A economia brasileira se caracteriza, nessa fase, por uma universalização do mercado de trabalho, por graus de especialização e de habilitação suficientemente gerais em que o cidadão circule no processo produtivo sem que demande muito tempo para aprender as novas funções. Isto é próprio daquilo que a ditadura foi capaz de impor, via modernização de uma certa linha de ponta da economia. Representa também, em particular, a sua própria ação. Portanto, a ilusão que nós educadores temos, de que a escola não está qualificando ninguém, é realmente uma ilusão, uma falsa questão. A escola tem exatamente que não qualificar. Ela tem mesmo é que habilitar, isto é, instrumentalizar a força de trabalho com certos requisitos tais como: saber ler, ter disciplina, desenvolver atenção, o potencial crítico, a capacidade de objetividade: quer dizer, das operações mínimas da fase do primário às operações, um pouco mais complexas, do secundário. O cidadão tem que ter as habilidades mínimas requeridas em qualquer função. E não é por acaso que conteúdos programáticos do 1^o e 2^o graus prevêm a aquisição de certas habilidades básicas: atenção, disciplina, associação de idéias, relações de conteúdo e outras. Estas são as habilidades mínimas requeridas para um cidadão que tenha que ficar sentado no escritório, ou diante de uma máquina na fábrica, durante 8 horas apertando um botão. Portanto, o modelo de educação que a política educacional procura impor é um modelo racional e objetivo em função das necessidades reais da economia e da política do Estado.

Num quadro mais amplo, no qual se situa o ensino geral e as necessidades da reprodução do capital, é importante que ao mesmo tempo se reproduza, do ponto de vista econômico, a miséria em escala crescente e que a política educacional do governo reproduza paradoxalmente, o anal-

fabetismo. Assim, o analfabetismo é uma condição necessária à política educacional do governo, pois ao mesmo tempo em que ela produz o ensino geral tem que produzir o não-ensino. Enquanto o ensino geral procura nivelar todas as pessoas, produz também a não-educação. Dessa forma, o analfabetismo é consequência direta da forma pela qual o Estado planifica e dá direção tanto à reprodução econômica como à própria política educacional.

Essa contradição "produção do ensino geral versus analfabetismo" que é uma das formas da produção da miséria, cria antagonismos no interior do próprio Estado. Cria-se uma população de analfabetos que começa a pressionar o conjunto da sociedade. O Estado passa então a criar mecanismos internos e a política educacional também tem que criar seus mecanismos próprios para poder assegurar os chamados "pacto social" e "paz social", tentando evitar os focos de conflitos. Começam a ser criados os paliativos e as situações remediadoras da própria política educacional definida pelo Estado. Entre essas medidas podemos citar, a título de ilustração, a merenda escolar. Distribui-se comida não só para a criança, que está dentro da escola como também para os seus irmãos menores ou maiores que não a freqüentam.

A contradição geral da sociedade começa a ser resolvida agora de forma aparentemente democrática. Assim, aumentam as obrigações do sistema escolar e dos professores. Estes são obrigados a assumir um conjunto de atitudes e de ações que parece a assunção de uma nova concepção democrática onde todos participam e interferem, mas onde o eixo principal não se modifica. Aparentemente a comunidade participa da escola. Na aparência, participa das discussões centrais da escola. A existência do conselho de escola, a eleição para diretor, a eleição dos representantes discentes e docentes parecem ter uma feição democrática sem que o essencial — a política educacional e o fundamental da política econômica — seja modificado.

Democracia é isto? Ou isto é a maneira pela qual, do ponto de vista político, se tenta amortecer o conjunto das contradições que começam a abalar o próprio sistema? Isto é uma ação deliberada que assume um caráter democrático. Podemos até admitir que dentro da ordem atual isto seja Democracia. No entanto, o aspecto mais geral da questão e o central é discutir se isso é Democracia e se Democracia conquistamos por esse lado. Achamos que não.

Por esses e outros mecanismos, o Estado procura resolver o conjunto das suas contradições, inclusive no interior do aparelho escolar. É evidente que dessa forma não se resolve a contradição essencial mas se procura, cada vez mais, remetê-la para frente. Como exemplo específico do âmbito educacional, lembramos a tentativa de minimizar os efeitos da repetência

através da promoção automática: a criança entra na 1ª série e, ao final do ano, passa automaticamente para a 2ª. Nesta série, ela pode passar para a 3ª ou repetir o conteúdo das séries anteriores, se for o caso. O que significa isso? Significa, objetivamente, tentar eliminar o efeito político que se dá sobre a evasão e a repetência na 1ª série escolar. Significa jogar a evasão e a repetência para a 2ª série, para não causar o impacto da primeira.

Os efeitos colaterais da política econômica e da política educacional começam a ampliar, cada vez mais, os mecanismos dissimuladores no interior do próprio sistema educacional. Observamos, seja por parte da comunidade, do corpo docente ou discente, o aumento, cada vez maior, de responsabilidades. O professor, além de dar aula, tem que participar da administração da merenda, do trabalho comunitário, do trabalho de assistência social à comunidade e outros. Ele tem que participar de um conjunto de responsabilidades sem que as condições reais de trabalho aumentem de forma equivalente.

3. Um outro aspecto que nos parece importante destacar é que em nossa prática política e corporativista, assumimos certas bandeiras de lutas e outras responsabilidades no interior da escola, como se fossem lutas de caráter democrático, mas, quase sempre, esquecemos de nos organizar contra o inimigo principal e lutamos contra as formas imediatas: é o salário, é a sobrecarga de trabalho, é o baixo nível de ensino, etc. Essas são as formas e as conseqüências necessárias de um conjunto de definições superiores a nós e diante do qual nós não nos organizamos de maneira eficiente para enfrentá-lo. A constituinte, por exemplo, poderia ser um espaço possível para o enfrentamento das questões centrais. No entanto, é fundamental, também, para o Estado, que nos unamos somente do lado corporativista, do lado da reivindicação econômica. A tendência histórica que observamos é que a maioria dos nossos movimentos não consegue ultrapassar as reivindicações de caráter econômico. É isonomia salarial, é unificação da carreira, é organização do sindicato, é ensino público e gratuito, é liberdade para isso, liberdade para aquilo. E a questão de conteúdo, que é o enfrentamento ideológico, continua sem condições de aflorar.

No momento de dar um salto qualitativo, para esse enfrentamento, nós não temos condições, porque as necessidades emergenciais da luta econômica não permitem nem dão unicidade e organicidade para o preparo ideológico. Por isso, todas as vezes que aparece um grupo de estudo que tenta encaminhar a discussão para esse lado, é chamado de teórico, teorizante, que não tem prática, etc. E isto é fundamental para o Estado pois a mesa de negociações econômicas é conveniente para Ele como é para os patrões, quando se trata de reivindicações da classe operária. Nesse

ponto, é bom lembrar que o grande contingente dos trabalhadores, que forma a classe operária, subordina-se a um reduzido número de patrões que podem resolver por telefone as suas contradições. Enquanto isso, os operários passam anos para discutir um programa mínimo.

É fundamental, portanto, nesse momento, que a luta se mantenha sempre no eixo econômico. É por isso que falamos, no começo da nossa conferência, que o Estado produz a oposição docente que lhe interessa. Fazemos, aqui, um apelo para que nós reflitamos sobre as possibilidades de dar o salto de qualidade. Temos alguns espaços, esse é um deles. Porém, temos um espaço que é fundamental: o político. Achamos que, de significativo, na fase atual, a sociedade mostra que as questões devem ser resolvidas do ponto de vista político. Portanto, é o exercício político, de caráter partidário, que nos permitirá avançar na nossa luta. Cada um deve optar pelo partido que a sua ideologia comporta. Mas é só a perspectiva político-partidária, o fortalecimento da luta ideológica, que permitirá, a todos nós, uma participação efetiva nas definições mais gerais da política do Estado.

Estamos negando o que estamos fazendo aqui? Estamos e não estamos. É importante que estejamos organizados como categoria de profissionais, que estejamos buscando uma luta de unificação dos nossos interesses com o conjunto dos outros professores. Todavia, isso aqui não pode sobreviver por si mesmo, nem podemos ter essa ilusão. Se o nosso movimento não assumir a forma de uma ação político-partidária a tendência é sermos manipulados pelo Estado.

A nosso ver, a única forma possível, pela qual deixamos de ser aquilo que o Estado quer que sejamos, é fazermos política, política partidária.

Em princípio ficaríamos por aqui. Está aberto o debate.

NOTA

1. Na fase que antecede o capitalismo monopolista, o Estado no Brasil se caracteriza como um instrumento de clientelismo político, extremamente inerte e moroso, pouco eficiente do ponto de vista da administração do conjunto de interesses em jogo na sociedade, particularmente aqueles da classe capitalista.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUA DIMENSÃO POLÍTICO - PEDAGÓGICA*

Jacy Cavalcante Neves**
Maria Salomilde Ferreira ***

Falar sobre o tema que nos foi sugerido é falar do próprio fazer do profissional da Educação no sentido de que todo orientador educacional é antes de tudo um educador. Como tal, exerce um ato político, entendido como atividade social, que se desenvolve em função do bem comum estabelecendo uma relação de autoridade, assegurada, geralmente, pelo direito. Esta ação busca adesão de pessoas ou grupos a determinados propósitos.

Nossa preocupação neste debate é compreender o significado da ação pedagógica enquanto ação política, situando aí a prática do orientador educacional – OE.

Todo “saber fazer” se desenvolve a partir da forma como os homens estruturam as condições materiais de sua existência e encerra, em si, uma concepção de homem e de sociedade. Esta concepção se elabora a partir da própria base material e se concretiza numa ação que visa a um determi-

* Trabalho apresentado no V Encontro Estadual de Orientadores Educacionais promovido pela ASSOREP – João Pessoa-PB.

** Professora do Campus Avançado de Caicó – UFRN.

*** Professora do Departamento de Educação – UFRN.

nado fim social. Isto se aplica, também, ao fazer pedagógico. Este está subordinado às relações que se estabelecem entre educação e sociedade.

Assim, as contradições oriundas de uma sociedade, estruturada a partir do antagonismo entre as classes sociais, perpassam, inclusive, a ação pedagógica. No entanto, em nossa sociedade, estas contradições são escamoteadas e as relações de determinação negadas, a partir de um sistema de idéias elaboradas no contexto da luta entre a burguesia e a aristocracia — o liberalismo.

O fato de a doutrina liberal tornar-se a base da concepção de sociedade e de homem da classe dominante — a burguesia — imprime um caráter geral e universal aos elementos que a constituem. Isto permite a essa doutrina, em todos os níveis da estrutura social, inclusive a educação, desempenhar o papel de modelo organizador.

Segundo essa doutrina, o indivíduo é o elemento base da estruturação da sociedade. As diferenças sociais são explicadas a partir das diferenças individuais. No entanto, o indivíduo do pensamento liberal é o ser abstrato, desvinculado da realidade que faz o homem concreto. É o homem não-histórico, sem nenhuma vinculação com o processo produtivo estruturado na sociedade burguesa.

“O individualismo liberal se profbe de considerar o indivíduo através das contingências. Ele fundamenta a autonomia individual na essência do homem e não em sua existência, de tal sorte que esta autonomia seja indiferente às condições concretas nas quais o indivíduo se coloca” (Burdeau, G. 1979, p. 72).

O individualismo liberal tem como fundamento a abstração do ser em si, subtraído da realidade social da qual faz parte o homem concreto. Embora o pensamento liberal tenha como corolário a igualdade, esta não pode ser confundida com a igualdade de fato, isto é, igualdade de riqueza, de capacidade, de participação, etc. É a igualdade enquanto ser humano.

“A igualdade natural é aquela que existe entre todos os homens somente pela constituição de sua natureza. Esta igualdade é o princípio e o fundamento da liberdade” (Jaucourt, F. apud Moreau, P. F. 1978, p. 41).

Como já destacamos anteriormente, a igualdade não é proclamada em função da situação social dos indivíduos, mas, na realidade, trata-se de assegurar a igualdade necessária às condições de desenvolvimento das forças produtivas. O que é reivindicado é a igualdade dos direitos políticos — “todos são iguais perante a lei” — no entanto, esta igualdade tem que se apresentar como extensiva a todas as outras camadas sociais. Para garantir a adesão dessas camadas, as desigualdades são explicadas a partir das capacidades, entendidas como dons naturais. Desde que existe desigualdade de capacidade entre os indivíduos é impossível se querer que estes sejam socialmente iguais. A autêntica posição liberal defende a igualdade formal do direito à vida, à liberdade, à propriedade e à proteção da lei.

Como afirma Rousseau:

“... em vez de destruir a igualdade natural, o pacto social ao contrário, substitui, por uma igualdade moral e legítima, o que a natureza dotou de desigualdade física entre os homens, e que, poderiam ser desiguais em força e gênio, tornaram todos iguais por convenção e por direito.” (Rousseau, J. J. 1977, p. 191).

Os teóricos do liberalismo apelam sempre para leis naturais com o propósito de explicar as contradições constatadas. Todavia, são as condições históricas do desenvolvimento das forças produtivas que criam as condições materiais para que essas idéias aflorem e se consubstanciem.

“E ao movimento da igualdade burguesa acompanha, também, como a sombra ao corpo, o movimento da igualdade proletária. Desde o instante em que se proclama o postulado burguês da abolição dos privilégios de classe, ergue-se o postulado proletário da abolição das próprias classes... Qualquer outra aspiração de igualdade que transcenda a tais limites desborda, necessariamente, para o absurdo.” (Engels, F. 1979, p. 90).

Os princípios liberais servem de arcabouço para a estruturação da concepção de sociedade.

Esta é entendida como um conjunto de indivíduos que poderão se agregar ou até mesmo se agrupar, mas, nunca se constituirão classes sociais, com interesses opostos. Para negar as relações de classe como substrato da organização social, a concepção liberal coloca o indivíduo como um fim em si mesmo, como o fim e o meio de toda organização social. Os conflitos gerados pelos antagonismos de classes, configurado na oposição entre indivíduo e sociedade, são conciliados pela doutrina liberal pela transformação do indivíduo em sujeito e cidadão. Enquanto cidadão, o indivíduo deverá submeter seus interesses particulares aos interesses comuns da coletividade. Esse ato de se associar, ao invés de destruir a liberdade individual a transforma em liberdade civil. A liberdade natural torna-se liberdade moral e legítima onde cada indivíduo aliena seus direitos em favor dos interesses da comunidade. Esses interesses comuns formam um corpo político (convenções, costumes, valores, leis, governo, etc.) configurado em um poder, que apesar de emanar das relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, se apresenta pairando acima das condições concretas que o criou. Por esse processo de alienação os indivíduos se submetem “livremente” em nome do direito, da segurança e da concórdia.

A cristalização das concepções liberais em torno dos interesses da burguesia restringe seu significado. A liberdade, a igualdade, a individualidade, por exemplo, transformam-se em liberdade, igualdade e individualidade da classe burguesa. Social, econômica e politicamente elas estão adaptadas aos seus interesses. Os antagonismos criados pela divisão da sociedade em classes são dissimulados em conflitos entre os indivíduos e a sociedade.

O liberalismo normatiza as desigualdades como uma condição natural. Ele elimina as desigualdades formais da sociedade, mas não elimina as desigualdades reais da sociedade de classes.

Partindo da compreensão das relações que se estabelecem entre educação e sociedade, observamos que a concepção de Educação defendida pelo pensamento burguês se apresenta também impregnada das idéias liberais.

“É pela educação que o homem consegue conceber a harmonia final dos seus interesses; é por ela que domina seu egoísmo para atingir, o altruísmo; é ela que lhe ensina a moderar suas exigências, a respeitar a liberdade dos outros, a orientar a concorrência no sentido da divisão do trabalho, a cultivar a virtude do esforço; é ela que lhe ensina a

introduzir a justiça nas suas relações com os outros." (Burdeau, G. 1979, p. 110).

Pela apologia da Educação, o liberalismo torna teoricamente viável o desenvolvimento da sociedade. Por isso, a Educação é considerada fator primordial para a estrutura desta. Conforme esta concepção de Educação, a escola é o lugar onde todas as diferenças entre os indivíduos desaparecem diante da neutralidade e objetividade do saber e da cultura. É a instituição capaz de permitir a promoção social dos indivíduos. Seu papel é oferecer chances iguais a todos no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades e dons pessoais. Para atingir seus fins, a Escola desenvolve uma ação pedagógica que, tenhamos nós consciência ou não, está relacionada com uma determinada proposta de Educação.

Desse modo, a ação pedagógica se reveste de um caráter político, mesmo que este não esteja claramente definido. Na realidade, a escola não apresenta uma proposta de trabalho explicitamente definida em termos de homem, educação e sociedade que se pretende. No entanto, estas concepções estão subentendidas no fazer pedagógico.

Efetivamente, o que a escola desenvolve é todo um esfacelamento de funções e atividades que aparentam uma ausência de unidade. Contudo, a unidade se encontra no fato de que neste ativismo se concretizam os interesses da classe dominante.

A escola é discriminadora e seletiva. Este fato pode ser comprovado pelos índices de evasão e repetência. Mas este processo discriminatório não atinge todas as crianças indistintamente. As crianças que fracassam são aquelas oriundas da classe operária e de outras camadas populares. No entanto, esse fracasso é entendido e explicado por nós educadores, a partir das capacidades pessoais, das aptidões e interesses individuais. Quando consideramos o aspecto social, o fazemos em termos de carência social ou cultural.

A forma massiva como o fenômeno se dá põe em evidência a incapacidade de explicá-lo pela via psicológica. O elemento causal é deslocado do indivíduo para o seu meio de origem. O desenvolvimento do indivíduo depende, em parte, de seu potencial genético e do seu meio sócio-cultural. A ideologia busca um novo discurso sem mudar, no entanto, a sua lógica.

O conceito de carência social ou cultural se prende ao mesmo esquema ideológico que camufla ou até mesmo nega as relações de determinação. Estas são concebidas em termos hierárquicos, isto é, as oposições entre as classes sociais se reduzem a intervalos para mais ou para menos. As diferenças se situam numa escala social na qual os indivíduos se encontram mais ou menos acima ou mais ou menos abaixo e são interpretadas como di-

ferenças entre culturas. No entanto, a cultura não é independente da relação de dominação, ao contrário, é por este fato que a cultura da classe dominante é a cultura dominante. A classe que detém objetivamente o poder econômico e político. Efetivamente, ela só poderá se manter no poder, assegurando a reprodução do modo de produção que é o seu sustentáculo.

Para isso, é necessário além da expropriação dos meios de produção da classe trabalhadora, a expropriação do saber e da técnica. Nesse processo a burguesia passa a se apropriar, também, do saber e da técnica, operando-se a dominação real do capital sobre o trabalho.

Assim, o saber desempenha uma função necessária sob duplo aspecto: por um lado, o crescimento das forças produtivas se estrutura essencialmente sobre as possibilidades das inovações técnicas que determinam a acumulação do saber, definido sob o rótulo de ciência; por outro lado, a posse desse saber, sob todas as suas formas é, cada vez mais, um meio de legitimar o poder.

As relações de dominação sobre as quais repousa o funcionamento do sistema social exigem, simultaneamente, a apropriação pela classe dominante, do poder político e do saber institucionalizado.

A concepção de carência sócio-cultural nega, ao mesmo tempo, o processo de expropriação de uma classe por outra e a aquisição do saber que oportunize à classe expropriada a luta pela superação do seu estado de submissão.

A negação do saber pela imposição da norma culta, ao nível da instituição escolar, obriga as crianças oriundas da classe operária e de outras camadas populares a repetir várias vezes a mesma série quando não as afasta da convivência com a Escola.

Entendendo-se a ação educativa como ato político, torna-se evidente que o fazer pedagógico não é um fazer neutro.

A especificidade do caráter político da ação pedagógica se encontra, precisamente, na articulação desta ação aos interesses hegemônicos de uma determinada classe social. Os pontos de partida e de chegada dessa ação são políticos. Ele nasce na luta mais ampla das relações entre as classes e se concretiza na apropriação de um saber que se articula aos interesses de classe no sentido de reforçar e ampliar sua hegemonia.

Desse modo, é importante para nós definirmos nossa posição na ação pedagógica. Assim, algumas questões se impõem como necessárias: por que, para que e para quem esta ação está dirigida? É interessante ressaltar que a não definição dessas questões poderá nos conduzir a resultados opostos àqueles que pretendemos alcançar. Não seria exatamente pelo caráter político de nossa ação que nos é negada a oportunidade de refletir sobre este fazer esfacelado e imediatista? Esta falta de objetividade da escola que nos

conduz ao ativismo e produz em nós um sentimento de impotência e de inutilidade, não seria justamente a objetividade do sistema?

Em que momento a escola pára a fim de pensar e definir suas ações, seja em termos de maior acesso à participação das camadas populares ou de apropriação de um *saber* que as instrumentalizem para uma ação organizada, enquanto classe, no sentido da transformação social?

Neste momento, é importante lembrar que a luta pela democratização da Escola não estaria dissociada da luta pela democratização da sociedade. Qual tem sido então a nossa participação nesse processo? Como temos nos engajado nas lutas encaminhadas pela entidade de nossa categoria? Qual o nosso envolvimento nos movimentos sociais em geral? Em que momento nós educadores, enquanto atores políticos que somos, usamos nossa *força*, através da ação pedagógica para contribuir na organização das camadas populares que conseguimos atingir direta ou indiretamente?

Para quem trabalhamos é talvez a grande questão a nos colocarmos.

O que se passa na sociedade determina o que ocorre dentro da escola. Tomemos por exemplo, a questão da Nova Constituinte. Apesar da consciência dos seus limites, face ao seu caráter burguês, não podemos menosprezar o seu significado e lutar para que no texto constitucional sejam inscritos institutos democráticos e duradouros. Não é por acaso que ela se abriga à sombra do conservadorismo. Nem o é, o fato de a participação popular não encontrar espaço neste processo. Como podemos constatar, todas as propostas no sentido de torná-la mais representativa — exclusão dos senadores biônicos, exclusividade do Congresso Constituinte — têm sido inviabilizadas.

A classe hegemônica tem acionado todos os dispositivos para garantir os seus interesses. Permanece unida, atuando no Congresso para garantir uma Constituição que não se defina progressiva quanto à dívida externa, à reforma agrária, ao capital estrangeiro, à política econômica, à redistribuição da renda, às leis político-partidárias, às leis trabalhistas, sindicais e de greve.

A UDR, por exemplo, além de mais de 50 representantes diretos, implementou um poderosíssimo "lobby" boicotando a reforma agrária.

Os setores da burguesia estão unidos numa sólida frente, e nós?

A escola pública e gratuita é a escola que a burguesia destina ao operariado e às demais camadas populares. Todavia, como já observamos, as crianças oriundas dessas camadas sociais não têm acesso à escola e quando o têm são massivamente dela expulsas. Nós não podemos nos eximir da parcela de responsabilidade que temos em relação a esse processo. Mais do que nunca, é necessário lutar para que se estabeleçam diretrizes eficazes que permitam fazer passar as propostas democráticas e garantir sua viabilidade.

Nada nos assegura que se efetive a reivindicação de ensino público e gratuito em todos os níveis. A tendência predominante é de continuidade de uma escola cada vez mais seletiva. Na Comissão de Educação predominou os interesses privatistas. Os grupos que defendem esses interesses estão articulados e pressionam os Congressistas com um poderoso "lobby" que inclui desde o controle da grande imprensa, a pressão nas audiências públicas até os conchavos de bastidores.

A luta pelo acesso e condições objetivas de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora tem sua determinação básica no embate que se efetiva entre as classes na totalidade das práticas sociais. Daí a luta na escola não poder se desvincular das lutas mais amplas, nem o envolvimento nestas implicar no descaso em relação às lutas particulares que têm lugar no interior da instituição escolar. Uma questão que se impõe é de se definir qual a ação pedagógica a se desenvolver no interior da instituição escolar.

No cotidiano do nosso fazer pedagógico, negamos a criança real que temos diante de nós e buscamos aquele indivíduo pleno das aptidões e dos interesses idealizados pelo liberalismo. Buscamos a harmonia e a igualdade difundida pela ideologia burguesa. O que foge à "ordem natural" é considerado como desvio ou anormalidade.

Tentamos deste modo mascarar os conflitos e contradições presentes à sociedade burguesa. A ideologia da "igualdade" faz com que se tente sempre escamotear as diferenças, a heterogeneidade. Por esse processo tentamos universalizar e internalizar valores, comportamentos e interesses específicos da classe burguesa, apresentando-os como os "ideais da humanidade".

Na escola, esta ideologia está presente em todas as atividades desde as mais elementares. Na organização de turma, por exemplo, tentamos a homogeneização no momento em que classificamos as crianças como "fortes", "médias" e "fracas". Conforme esta classificação são destinados os professores de maior ou menor "competência". Aos "melhores" alunos os "melhores" professores.

É importante salientar que não se trata de uma questão meramente administrativa. Ao contrário, trata-se de uma questão político-pedagógica. Frequentemente, as crianças "fracas" são as crianças das camadas populares. Essas crianças são de uma forma geral rotuladas como "carentes". Elas não apresentam as condições de nutrição, saúde, estimulação, consideradas pela escola como necessárias a um bom desempenho escolar. Apresentam "carências" lingüísticas, cognitivas, culturais e sociais (boa aparência, boas maneiras, etc.). Em síntese, não correspondem ao padrão estabelecido pela classe dominante pois pertencem a uma classe social que

não dispõe dos meios que lhes proporcionem o desenvolvimento sócio-cultural "adequado".

Nunca é demais reafirmar que vivemos numa sociedade preñhe de antagonismos. Ela gera a abundância e a riqueza, na mesma proporção em que gera a pobreza e a miséria. Estas últimas são destinadas exatamente à classe que produz a riqueza que mantém todo esse arcabouço social. Daí as distorções na distribuição da renda, na apropriação da produção; a exploração dos direitos mais elementares do ser humano — alimentação, moradia, saúde, educação, e outros. Eis por que somos a 8ª economia de mercado do mundo e, no entanto, o próprio governo tem divulgado que 70% da população brasileira vive em extrema pobreza material e até mesmo na miséria absoluta. Embora os dados oficiais façam referência a brasileiros abstratamente, sem situá-los enquanto classes sociais, é evidente que a situação de miséria atinge camadas consideráveis da classe trabalhadora (cerca de 48% da população economicamente ativa no Brasil ganha até um (01) salário mínimo). Temos um dos menores salários mínimos do mundo. Em 1986 o nosso salário mínimo chegou a valer menos de 50 dólares. Se considerarmos que o processo inflacionário e que o reajustamento dos salários não correspondem às necessidades reais de poder aquisitivo da classe trabalhadora, a situação atual se torna ainda mais precária. A situação era grave com o acionamento do gatilho e, sem este, a corrosão do nível de vida da massa do trabalhador se acentua ainda mais.

Pelo exposto, torna-se evidente que nada é gratuito, nada é simplesmente administrativo ou meramente pedagógico. Cada questão, desde a aparentemente mais simples até as mais complexas, está subsumida do caráter político, dada a relação entre a escola e a sociedade como totalidade. Essa relação determina as conseqüências sociais e políticas do processo pedagógico vivenciado no interior da escola.

Qual a participação do OE nesse processo? Não podemos deixar de ressaltar, neste momento, o quanto o OE tem sido manipulado pelo sistema em nome de uma competência técnica. É essa competência que lhe permite reforçar a seletividade que a escola promove através do uso de testes de aptidões, interesse e inteligência, revestindo-a de uma "cientificidade" que a torna irrefutável. Afinal não é o OE, profissional, por excelência, responsável pela definição do que é "normal" e "anormal" no processo de escolarização?

Não podemos esquecer que a função técnica como qualquer outra função está subsumida também no caráter político. É esta compreensão que tem subsidiado a crítica ao papel que o OE vem desempenhando para a manutenção do "status quo". Essas críticas têm avançado ao nível de

proposições de um novo papel para o OE. Propõe-se que o OE se articule com outros profissionais de Educação no sentido de encaminhar uma discussão política da prática pedagógica, situando a luta no interior da escola no contexto das lutas mais amplas do movimento social. No entanto, este novo papel exige a definição de um compromisso político. É necessário que tenhamos claramente definido a favor de quem colocamos o nosso fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BURDEAU, G. *Le libéralisme*. Paris, du Seuil, 1979.
2. ENGELS, F. *Anti-Düring*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
3. MOREAU, P. F. *Les racines du libéralisme*. Paris, du Seuil, 1978.
4. ROUSSEAU, J. J. *Du contrat Social*. Paris, du Seuil, 1977.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FRACASSO OU FARSA?

Oswaldo H. Yamamoto *

Tem-se verificado, nos últimos anos, uma considerável expansão da Educação Especial, através da proliferação das chamadas "Classes Especiais" na rede pública de ensino.

De acordo com o discurso oficial, o Estado estaria, dessa forma, estendendo e aprimorando seu atendimento escolar, atento às características específicas dos educandos "assumindo, conscientemente, responsabilidade na luta pela integração social dos excepcionais (...)" (2:7).

O objetivo do presente trabalho é discutir tal expansão, particularmente da Educação Especial ao nível da rede estadual de ensino em Natal/RN, confrontando o discurso oficial com a realidade que ele oculta.

1. Educação Especial: "integração" ou "reprodução social"?

Existem pelo menos duas grandes maneiras de se conceber os problemas educacionais, ambas remetendo a distintas interpretações acerca da sociedade capitalista e da sua transformação.

Desde já, deixo de considerar aquele grupo de concepções que entende a educação integrada a uma sociedade harmônica, onde os problemas sociais são simplesmente distorções ou disfunções que podem ser corrigidas dentro dos marcos mesmos dessa dita sociedade. Esse grupo, Saviani (22:9) denominou "teorias não-críticas" — aquelas que "encaram a Educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma".

* Prof. do Dept^o de Psicologia — UFRN.

Em contraposição a esse grupo de concepções, existe outro que entende a sociedade como sendo "essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material" (22:8).

Esse segundo grupo de concepções tenta analisar as relações da escola com a sociedade através dos condicionamentos objetivos — os determinantes sociais.

Desse modo, entende-se a divisão social como sendo anterior à escola que, entretanto, contribui para sua reprodução.

Interpretando Baudelot e Establet, Cunha (7:24) afirma que a "contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção se dá pela repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais, conforme a divisão social do trabalho (trabalho manual x trabalho intelectual); pela inculcação de ideologia burguesa a essas duas massas, de forma diferente em cada uma; pela formação (técnica) da força de trabalho conforme as necessidades do Capital. Tudo isso, por um só mecanismo, o das práticas escolares".

Este último ponto que se refere à articulação do sistema escolar com a produção é bastante controverso. Pelo menos duas abordagens distintas a esta questão são nítidas, ambas negando uma possível articulação imediata: o entendimento de que a escola se situa fora do movimento geral do Capital, ou como diz Salm (21:29), "nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador" concluindo que "é no seio da produção mesma que devemos buscar a formação das qualificações requeridas" (21:25) e o entendimento de que a "inserção da educação (escolar e não-escolar) no movimento global do capital (...) existe e se dá por um processo de diferentes mediações" (8:23), fundamentalmente, a desqualificação do trabalho escolar.

Já quanto a ser uma "instância da superestrutura", envolvida na reprodução das classes sociais" (21:19), enfatizando-se aí o "papel ideológico" da escola propriamente dito, não parece haver muitas discordâncias. Estas surgem quando se discute o papel meramente reprodutor da sociedade manipulado pela burguesia, concepção que já teve muito prestígio entre os educadores e vem sendo sistematicamente criticada e aquela, segundo a qual, como qualquer instância superestrutural, ela de fato veicula a ideologia dominante, sem contudo excluir a antítese, considerando que na escola se reproduzem as contradições sociais. Conforme diz Snyders (24:1) "inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes (...)".

Isto não significa atribuir à escola um papel de transformação social que definitivamente ela não tem, nem contudo abdicar qualquer trabalho

na escola por inútil, ignorando que também a escola é palco da luta de classes.

Retornando à questão da reprodução¹ da estrutura de classes ou da reprodução da desigualdade, como ela se processa? De acordo com Machado (15:66), a escola não reproduz a desigualdade como mero reflexo, mas "instaurando relações professor-aluno e ensino-aluno desiguais e introduzindo um fator de legitimação da desigualdade de classes". Poulantzas (20:31) oferece a concepção de "qualificação-sujeição"² para explicar o papel da escola: mais que a formação técnica (altamente questionável, conforme se viu), ele se estenderia às relações políticas e ideológicas — os agentes seriam reproduzidos (ou "qualificados-sujeitados") para ocupar certos lugares.

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

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

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

Entretanto, a realidade aponta na direção contrária — em 1976, apenas 67% da população de 7 a 14 anos freqüentava os bancos escolares³. Ainda mais: desde 1942, a porcentagem de perda de estudantes da 1ª para a 2ª série da escola elementar permanece em cerca de 60%. Além disso, em 1973, 90% dos alunos matriculados no 1º grau já tinham pelo menos um ano de atraso, o que leva Mello (17:18) a concluir que "o atraso escolar é portanto a regra, não exceção, em nosso ensino"⁴.

Desnecessário seria acrescentar que são as crianças das classes subordinadas as excluídas da escola; diversos estudos demonstram isso⁵.

A questão da seletividade, ao contrário do que proclama o discurso oficial, não se constitui numa disfunção — num desvio que pode e deve ser corrigido. Conforme lembra Chauí (5:66—7) "faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens". Uma vez que isto não ocorre, tende-se a "dizer que há uma contradição entre a idéia da educação e a realidade (...) quando essa contradição existe porque simplesmente exprime (...) uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessa riqueza, excluindo deles os produtores".

Na base da justificação da seletividade está sem dúvida a noção burguesa de indivíduo autônomo/homem livre: as oportunidades são iguais, a escola um meio de promoção social; aquele que fracassa perde o direito

de pleitear melhor sorte, devendo permanecer no lugar que lhe cabe, de acordo com sua capacidade...

A Educação Especial constitui-se num dos mecanismos dessa exclusão. É o ponto a ser abordado a seguir.

2. A chamada Educação Especial

A Educação Especial, destinada ao atendimento dos chamados "excepcionais", tem sido alvo da atenção dos órgãos responsáveis pela política educacional brasileira nos últimos anos. A própria lei nº 5692, de 1971, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, prescreve em seu artigo 9º, tratamento especial aos "excepcionais".

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tem por finalidade "planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial pré-escolar, nos Ensinos de 1º e 2º graus, Superior e Supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, para os portadores de deficiência múltipla, educandos com problemas de conduta e superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial" (2:9).

O documento referente ao "Plano Nacional da Educação Especial 1977/1979" é bastante claro a respeito das intenções da Educação Especial: considerando a "universalização do ensino de 1º grau para a faixa etária de 7 a 14 anos (...), impõe-se a necessidade de oferecer educação não apenas para as crianças normais, mas também para aqueles que se situam abaixo e acima da faixa de normalidade" (2:9).

E inscrevendo suas diretrizes dentro da melhor tradição da Teoria do Capital Humano, arremata: "o atendimento aos excepcionais representa investimento compensador, pois a educação dos deficientes, embora de custo elevado, permitirá que a maioria dos casos venha a ter condições de incorporar-se à força de trabalho e de participar ativamente na sociedade" (2:9).

Desse modo, "os poderes públicos assumem, conscientemente, responsabilidade cada vez maior na luta pela integração social dos excepcionais, com base num conhecimento mais profundo e na aplicação de métodos educacionais desenvolvidos a partir de conquistas da ciência e da tecnologia modernas" (2:7).

Como se vê, trata-se da adoção dos mesmos princípios que norteiam a política educacional no plano geral, aplicados aos chamados "excepcionais". Contudo, além das questões que usualmente se levantam com relação à política educacional, colocam-se problemas de outra natureza concer-

nentes às definições de “excepcionalidade” adotadas oficialmente, fundadas nas já mencionadas “conquistas da ciência e tecnologia modernas”.

Vejamos como isto ocorre na prática.

3. Confrontando o discurso com a realidade

Durante o ano de 1982, um grupo de alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte estudou quatro aspectos básicos e complementares, para uma melhor compreensão do funcionamento, limites e implicações da Educação Especial no Rio Grande do Norte. São eles:

- a. triagem inicial do professor;
- b. triagem e diagnóstico definitivo da Subcoordenadoria de Educação Especial/RN (SEESP);
- c. confronto da metodologia empregada na Educação Especial e no ensino regular; e
- d. repetência / evasão na Educação Especial e retorno ao ensino regular.

Os dois primeiros aspectos permitem estabelecer fundamentalmente o critério de normalidade/excepcionalidade utilizados. O terceiro — uma vez suposta a excepcionalidade — a “terapêutica” empregada. O quarto, os resultados ou a “eficiência” do procedimento.

a. Triagem inicial do professor

Dentro da mecânica de funcionamento da Educação Especial, um primeiro levantamento de crianças potencialmente “excepcionais” é feito pelo professor na sala de aula. O estudo de Maranhão (16), incluiu as 14 escolas onde houve um maior número de “encaminhamentos”, da relação de 44 elaborada pelo Setor Psico-Pedagógico da SEESP⁶.

Os dados foram obtidos junto aos professores, através de uma entrevista, que abordava os seguintes pontos: informação/orientação da SEESP; aspectos do comportamento do aluno observado; tempo de duração dessa observação; o responsável pelo “encaminhamento” e, por fim, o material utilizado para registro.

Em termos bastante gerais, Maranhão (16) observou que a grande maioria dos professores não recebeu nenhuma instrução específica da Subcoordenadoria (25 em 26); que dentre os "comportamentos" observados, a "repetência" se encontrava em primeiro lugar (16 indicações), "assimilação lenta" em segundo (11), seguidos de "apatia" (10) e "desobediência" (6) entre outros⁷; que a observação foi levada a cabo por períodos relativamente longos (6 meses com 16 indicações)⁸; que principalmente a direção da escola se encarrega do encaminhamento dos alunos à SEESP e, finalmente, que não há uniformidade quanto ao método de registro, a maioria não utilizando método algum.

b. Triagem da SEESP

A segunda etapa da trajetória de uma criança rumo à Educação Especial é uma triagem realizada na SEESP por uma equipe de técnicos especializados.

Lá, são submetidas a um conjunto de instrumentos psicológicos — certamente uma das "conquistas científicas e tecnológicas" a que o texto já citado aludia — que supostamente permite o diagnóstico da "excepcionalidade".

Segundo os elementos levantados por Sudário (25), o instrumental básico e decisivo é um teste de inteligência infantil bastante conhecido entre os psicólogos, a Escala Wechsler para Crianças (WISC)⁹.

Além disso, eram também empregados "um teste para medir o nível motor das crianças, denominado Bateria Categorical; um teste de personalidade, o HTP; uma avaliação pedagógica (...) e uma folha súmula dessas avaliações denominada Perfil Sócio-Psíquico-Pedagógico" (25:7—8).

Os aspectos que nos interessam aqui são o procedimento e o instrumental utilizado, que será objeto de discussão mais adiante. Embora, como seria de se esperar, a análise dos protocolos realizada por Sudário indique de maneira nítida o caráter de seletividade sócio-econômica, ela apresenta aqui interesse secundário, servindo apenas como ilustração, razão pela qual será omitida¹⁰.

c. Educação Especial x educação regular

Uma vez diagnosticada a "excepcionalidade", as crianças são enviadas às chamadas "classes especiais", destinadas a oferecer uma "igualdade de assistência educacional, adaptadas às suas características próprias" (18:5).

O estudo de Mello (18) visava verificar em que medida existia congruência entre as diretrizes proclamadas e a prática ou, em suas palavras,

“se qualitativamente o Ensino Especial vem contribuindo para a ‘integração’ do excepcional” (18:5).

Para tanto, Mello observou os professores em sala de aula, o livro didático, as tarefas passadas aos alunos, assim como as cadernetas de registro do professor.

Comparando o Ensino Especial com o regular, Mello verificou que não havia diferenças no tocante à metodologia, material didático utilizado, relação professor-aluno e quanto aos comportamentos exigidos dos alunos, de uma maneira geral.

Conclui dizendo não estar o Ensino Especial desenvolvendo o objetivo a que se propõe – qual seja, oferecer atendimento qualificado, servindo tão somente para estigmatizar a criança.

d. Evasão, repetência e retorno: a “eficiência do sistema”

Se os objetivos proclamados dão destaque à “integração” do “excepcional” através da educação de natureza qualitativamente diferente já vimos que não ocorre – qual seria a “eficiência” do ensino ou quais os índices de evasão e repetência por um lado e de retorno à educação regular por outro?

Numa tentativa de abordar esta questão, Honório (12) fez um levantamento da trajetória escolar de 277 alunos matriculados na 1ª série do ensino especial em 1981 na rede estadual da cidade do Natal, 252 dos quais classificados de “deficientes mentais – DMs”.

Desses, 108 são reprovados, 30 se evadem, 114 são aprovados mas para a 2ª série da Educação Especial, e *nenhum* aluno foi reintegrado à educação regular! Note-se que o índice de evasão e repetência na Educação Especial chega a 54%, bastante próximo ao da educação regular.

Num segundo levantamento, mais minucioso, Honório se detém na trajetória de 199 alunos classificados como “DM”, de 16 turmas de classes especiais no mesmo ano. Constata que há uma proporcionalidade direta entre anos de repetência na 1ª série e índices de retenção na mesma série da Educação Especial: um ano de repetência, 6,7% de retenção; dois anos, 28,9%; três anos, 30,8%; até 7 anos, 71,4% de retenção!

O inverso se dá com a aprovação, o que permite concluir que a permanência na Educação Especial nem propicia sua escolarização sequer na própria Educação Especial muito menos ainda seu retorno à educação regular.

4. A Educação Especial como mecanismo de exclusão, ou entra em cena a "moderna ciência" ...

Neste ponto é possível desenvolver melhor a questão da Educação Especial como mecanismo de exclusão e seletividade social.

A Educação Especial visa atender, segundo seu discurso, crianças "excepcionais", portadoras de "deficiências múltiplas" — deficiências estas que fazem com que se situem fora da "faixa da normalidade".

Para o ponto que nos interessa aqui, é necessário fazer algumas distinções. Entre as crianças com "deficiências múltiplas" vamos eliminar, de início, as portadoras de deficiências físicas (DF), visuais (DV) e auditivas (DA). Eliminaremos também, dentre as crianças classificadas como "deficientes mentais", aquelas com quadro clinicamente diagnosticado (Síndrome de Dawn, Paralisia Cerebral, etc.). Embora se possa, em grande medida estender as conclusões a esses grupos e ainda levantar outros tantos questionamentos, sua inclusão foge ao objetivo deste trabalho. Sem embargo, a exclusão desse grupo deve implicar em uma redução muito pouco significativa do ponto de vista numérico, do contingente atendido pela Educação Especial.

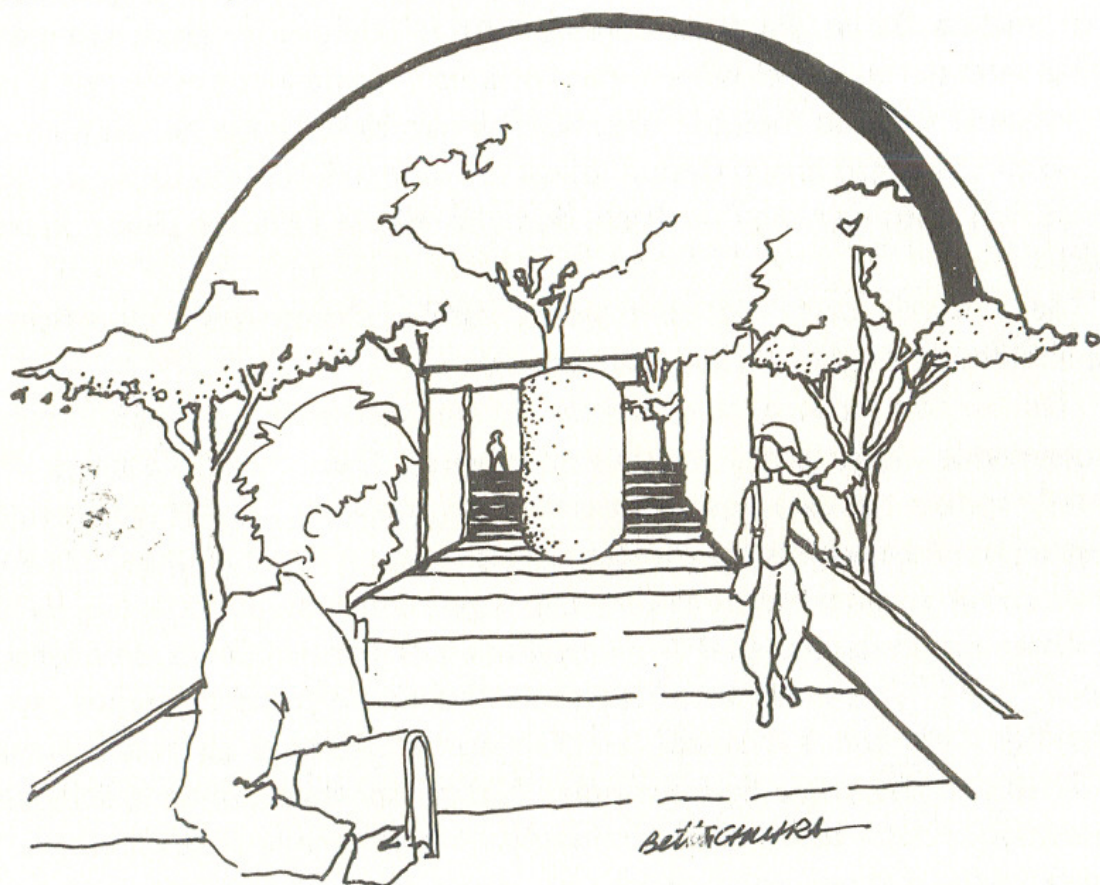
Se a maior parte do contingente está excluída dessa classificação, onde exatamente se situa a sua "deficiência"?

De acordo com a classificação "cientificamente" adotada, trata-se dos chamados "deficientes mentais educáveis". Dunn apud Cabral & Piva (3:24—5) indica três aspectos que marcam tais crianças. "1) diferem acentuadamente da média normal em características físicas ou psicológicas; 2) não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desigual; 3) necessitam, por consequência, de educação especial (...)". De acordo com Cabral & Piva (3:23), os subdotados seriam subdivididos em três subclasses, em função da natureza da "deficiência": deficiências físicas, psicológicas e sociais! Schneider apud Cunha (6:28) parte, num estudo crítico sobre a discriminação escolar de alunos "excepcionais", de uma definição segundo a qual tais crianças seriam portadoras de dificuldades de leitura e escrita, e de lentidão na aprendizagem, devido à "deficiência de inteligência".

É importante observar que o fracasso escolar faz parte das próprias características que distinguem o "deficiente mental"! Note-se também que nas definições apresentadas, mesclam-se a concepção eminentemente psicológica — uma difusa deficiência intelectual e a concepção da "carência (privação ou ainda marginalidade) cultural". Vamos nos deter um pouco mais nessas concepções, tentando demonstrar como elas aparecem e que papel desempenham na lógica da Educação Especial.

A carência, a privação, ou ainda sob uma perspectiva ligeiramente diferente, a marginalidade cultural já foi sobejamente estudada¹¹, de maneira que não serão necessárias mais do que algumas indicações sobre o assunto.

Carência ou privação cultural foram termos cunhados nos Estados Unidos nos anos 60/70, destinando-se a explicar o fracasso escolar de crianças pertencentes a minorias raciais. Segundo tal concepção, as crianças de tais grupos não seriam portadoras de incapacidade intrínseca à etnia, mas de "diferenças culturais" profundas que as tornavam deficientes do ponto de vista perceptivo, motor, afetivo-emocional e de linguagem, o que acarretaria tanto seu baixo rendimento nos testes quanto seu fracasso escolar. Os programas de "educação compensatória" foram então desenvolvidos no sentido de superar a "desvantagem". Já o termo "marginalização cul-



tural" é de autoria da psicóloga Ana Maria Poppovic, na tentativa de eliminar o caráter depreciativo que a "carência" ou a "privação" apresentavam. Entretanto, "marginalidade" traz à tona uma série de questões concernentes ao entendimento do que seria "marginal" numa sociedade de classes — a "marginalização da maioria" como denomina Kramer (14); problema já amplamente discutido por Cunha (6) que conclui não existir, no essencial, diferenças entre as três concepções.

Na Educação Especial, excluídos os grupos já mencionados, resta o grande contingente de alunos cujas características se ajustam perfeitamente

às da "carência cultural" norte-americana. Nesta, contudo, a carência pressupõe uma "desigualdade adquirida", porquanto os déficits intelectuais e outros são decorrentes de "diferenças culturais". Já no caso da Educação Especial brasileira, não há lugar para sutilezas: todas são de antemão classificadas como "deficientes mentais".

A rigor, tal procedimento talvez seja mais eficaz que o adotado nos Estados Unidos, pois "carência", "privação", e principalmente a "marginalidade" pode dar lugar para o questionamento da origem de tais "diferenças culturais", chegando às determinações estruturais das "defasagens". Já a classificação de "deficiente mental" aqui adotada não deixa dúvidas: desloca-se o eixo das atenções para o *indivíduo* portador de um déficit diagnosticado, independente dos determinantes. O Estado arca com o "pesado ônus" da Educação Especial para esses indivíduos, porém, sem poder ser responsabilizado pelo seu insucesso...

O suporte supostamente "científico" para a prática aqui delineada é fornecido pela Psicologia.

O instrumental básico é aquele já consagrado pelos psicólogos: testes para aferição de "aptidões", "inteligência", "personalidade", etc.

No caso em estudo, a SEESP/RN utiliza como material básico o WISC. Se já não bastasse a prática ideológica da mensuração através desse instrumental, um rápido exame permite detectar — e não poderia ser de outra forma — um conteúdo claramente ideológico. Sudário (25) levanta, em sua análise, alguns determinantes do baixo desempenho das crianças ditas excepcionais nesse teste: o tipo de questões, que exigem requisitos acadêmicos elevados, incompatíveis com o nível de escolaridade, além de se constituírem em tarefas enfadonhas; o "peso cultural e valorativo" das questões na parte verbal; a ordem de dificuldade de apresentação (certa quantidade de erros interrompe o teste), além da própria situação de testagem, pouco favorável às crianças de classes subordinadas.

A origem, os pressupostos, os objetivos e as limitações desse instrumental já foram bastante estudados¹².

A partir dos resultados desses testes, as crianças são catalogadas como "deficientes mentais", estigma que as acompanhará até sua exclusão pura e simples do sistema escolar ou ao treinamento de habilidades "compatíveis com as suas capacidades".

5. Fracasso ou farsa?

A trajetória da criança das classes subordinadas sob o primado da Educação Especial parece clara: insucesso escolar, acompanhado de "desvios

comportamentais"; encaminhamento para triagem psicológica — e subsequente confirmação da "deficiência mental" através do aparato "científico e tecnológico" da Psicologia e envio às classes especiais. Lá a espera o mesmo ensino ou às vezes de pior qualidade em relação ao ensino regular, seguido de novo fracasso, desta vez, já amenizado pelo estigma de "deficiente mental", e a exclusão em espaço de tempo variável, sem possibilidades de aspirar ao retorno à educação regular. Conforme lembra Cunha (6:217) tais alunos, não portadores dos "padrões adequados", "fracassarão na 'corrida' pelos diplomas e interiorizarão as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falha de motivação" (a "qualificação/sujeição" de Poulantzas). Àqueles que não concluírem seus estudos, resta sua "participação marginal" enquanto ofertantes de mão-de-obra não-necessária¹³; àqueles que concluírem estudos na Educação Especial, como ofertantes de mão-de-obra "semi-qualificada" (como empacotadores de supermercado, como nos programas da SEESP/RN), cada qual no seu lugar.

Fica patente a função ideológica — de legitimação — da escola nesse caso. Cunha (6), na sua análise das "turmas especiais", atribuiu resquícios de traços escolares antiquados, onde "objetiva *explicitamente* a reprodução das classes sociais". E previa que, à medida em que ocorre o ajuste do sistema escolar às funções ideológicas de equalização, passaria a uma discriminação dissimulada, levando à extinção das "turmas especiais".

Pelo menos no tocante ao Rio Grande do Norte, a previsão parece não estar se concretizando pois verifica-se um aumento anual do número de classes especiais na rede estadual. Entretanto, toda a análise de Cunha (6) baseia-se na hipótese da marginalização cultural, que atribui as deficiências fundamentalmente às desvantagens ou diferenças culturais. Contudo, quando se abandona tal tipo de explicação e se adota a da "deficiência mental" pura e simples, o quadro muda de figura. Se na explicação da marginalidade é possível, em última análise, perceber os determinantes sócio-econômicos por mais que ela procure escamotear, na da "deficiência mental" isso é praticamente impossível. A palavra final passa da Sociologia e da Antropologia para a "moderna ciência" da Psicologia, através do enfoque exclusivamente individual que a caracteriza — e que vem a calhar. A ideologia burguesa instituiu a liberdade individual e a igualdade de oportunidades. E para fazer frente à necessidade de explicar a desigualdade social, lança mão da noção de "diferenças individuais". Ora, se as diferenças são individuais o Estado, através da Educação Especial, não estaria discriminando mas cumprindo o seu papel de abrigar e assistir a todos os cidadãos fornecendo, inclusive, "atendimento especializado" àqueles que, "desafortunadamente", são portadores de "deficiências". Agora, quem

define o que é "normal" e "excepcional"; quem determina o que são "deficiências"?

Não é sem razão que Campos (4:78), ao analisar o lugar do psicólogo na divisão social do trabalho, afirma que o psicólogo registra e separa as categorias de normal e excepcional a partir da definição de "homem normal" criada pelo processo de produção capitalista: normal é aquele que se adequa ao processo de trabalho instituído pelo capital, e excepcional, aquele cujo trabalho não pode ser convertido em valor de troca.

Hoje, quando está em voga falar na função social do psicólogo, é importante mostrar a verdadeira feição da Psicologia: um instrumento de dominação de classe, tanto ao fornecer suporte ideológico travestido em "científico", quanto contribuindo, através de sua tecnologia e de sua prática profissional nessa dominação, conforme se viu na Educação Especial¹⁴.

Claro está que o papel da escola enquanto reprodutora das classes sociais não se resume à Educação Especial. Muito pelo contrário, até constitui-se em um mecanismo de pouca significação a partir do ponto de vista da sua abrangência.

No entanto, é preciso atentar para o crescimento dessas medidas — o complemento "natural" da Educação Especial é a "Educação Compensatória" pré-escolar de que hoje tanto se fala. Os suportes "científicos" são os mesmos¹⁵.

Em resumo, a Educação Especial, considerada da perspectiva do discurso oficial é um completo fracasso, conforme se viu. Concretamente, entretanto, é um sucesso enquanto farsa.

NOTAS

1. Deste ponto em diante, enfoco os mecanismos de reprodução, ficando subentendidas as considerações anteriores acerca do tema.
2. Talvez "qualificação/'assujeitamento'" represente melhor a concepção de Poulantzas.
3. Dados apresentados por Melo (17:16-8).
4. Dois conjuntos de dados auxiliares:
 - a) diminuição proporcional da oferta de vagas no primeiro grau, no período 1964-1974, que cresceu 185,43%; em relação ao segundo grau (385,46%) e principalmente, o superior (624,16%);

b) descomprometimento gradual do Estado com o bem-estar social, incluindo-se aí a Educação, em relação às despesas com capital social. No biênio 74/75, as despesas com o bem-estar social atingiram 2,7% contra 82,9% do capital social (10).

5. De acordo com o Censo de 1970, a relação entre renda familiar e situação escolar era a seguinte (crianças de 7 a 14 anos) (13:29):

Renda familiar	Na escola (%)	Fora de Escola (%)
até 1 S.M.	48,2	51,8
1 a 2	69,6	30,4
2 a 3	93,7	16,3
3 a 5	92,5	7,5
5 a 10	96,0	4,0
mais de 10	96,9	3,1
sem rendimento	54,9	45,1

6. São elas: Escola Estadual João Tibúrcio; E. E. Calazans Pinheiro; E. E. Estela Gonçalves; E. E. Soldado Luiz Gonzaga; E. E. Acrísio Freire; E. E. Luís Soares; E. E. Alberto Torres; E. E. Café Filho; E. E. Isabel Gondin; E. E. Severino Bezerra e E. E. Monsenhor Pegado.
7. A relação completa é a seguinte: repetência (16 indicações); assimilação lenta (11); apatia (10); desobediência (6); falta de coordenação (3); agressividade (2); problemas de vista (2); "paranormal" (1); não saber ler ou escrever (4); furto (1), e "pornografia" (1).
8. Menos de um mês (2); um mês (1); dois meses (3); 3 a 5 meses (3) e um ano (1).
9. "O WISC é formado de doze subtestes agrupados em: escala verbal e escala de execução. A parte verbal contém: Informação; Compreensão; Aritmética; Semelhanças; Vocabulário; Números (suplementar). A de execução contém: Completar Figuras; Arranjo de Figuras; Cubos; Código; Armar Objetos; Labirinto (suplementar). Normalmente são aplicados cinco subtestes verbais e cinco de execução, sendo os Números e Labirintos omitidos (...). Os fatores mais sistematicamente identificados, segundo o autor, na maioria das análises feitas são: um amplo fator verbal (compreensão verbal); um fator de organização não verbal (execução não verbal), organização espacial e visomotora e o Fator G (fator de raciocínio geral)." (Sudário, 1982, p. 8-9). O

teste em questão é editado no Brasil pelo Centro Editor de Psicologia Aplicada (CEPA), Rio de Janeiro.

10. Alguns dados para complementar a informação do tópico, e também daquele em que as características do teste são discutidas (seção 4). Fazem parte do teste questões do tipo: "Por que é melhor uma bonita casa de tijolo do que uma bonita casa de madeira?", "Por que é que as mulheres e as crianças têm que ser salvas em primeiro lugar, quando o navio afunda?", ou ainda "Por que é melhor pagar as contas com cheque do que com dinheiro?". Além disso, respostas de identificação como "dedão" são recusadas — a resposta correta seria "polegar". Os dados coletados por Sudário mostram que a grande maioria das crianças testadas não dava sequer respostas às perguntas do aplicador.
11. Ver Cunha (6), Patto (19) e Kramer (14), entre outros.
12. Entre as diversas publicações, ver Block e Dworkin (1) e Herrnstein (11). Ver também Sisto *et alii* (23).
13. Maria Helena S. Patto (19) discute a concepção de participação-exclusão, de Luís Pereira, na página 123.
14. Para uma análise mais exaustiva, ver Yamamoto (26).
15. Restaria ainda uma análise acerca do mito da deficiência da linguagem, relacionado ao mito da deficiência intelectual das classes subalternas. Patto (19) discute a questão em detalhes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BLOCK, N. J. & DWORKIN, G. *The IQ controversy*. New York, Pantheon, 1976.
2. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CENESP. *Plano nacional de educação especial, 1977/1979*. Brasília, Dep. de Doc. e Divulg., 1977.
3. CABRAL, R. & PIVA, S. R. *Educação especial em subdotados*. Porto Alegre, Sulina, 1975.
4. CAMPOS, R. H. F. A função social do psicólogo. *Educação & sociedade*. 16: 74-84, 1983.
5. CHAUI, M. S. *O que é ideologia*. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
6. CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

7. ————. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
8. FRIGOTTO, G. A. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.
9. GERMANO, J. W. A política educacional pós-64. *Jornal Adurn.* 2 (3): 4-5, out., 1981.
10. ————. *Estado e privatização do ensino no Brasil - 1964-1984*. Natal, 1984. mimeo.
11. HERRNSTEIN, R. J. *O QI na meritocracia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. Versão resumida.
12. HONÓRIO, S. M. *Repetência e evasão na 1ª série do ensino especial*. Natal, 1982. mimeo.
13. INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Dados da realidade brasileira; indicadores sociais*. Petrópolis, Vozes, 1982.
14. KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
15. MACHADO, L. Z. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
16. MARANHÃO, H. S. *Quais as causas que levam professores de ensino regular a fazerem encaminhamentos de alunos para classe especial*. Natal, 1982. mimeo.
17. MELO, G. N. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau; um problema de pesquisa. In: GOLDBERG, M. A. *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro, Achiamé; ANPED, 1981.
18. MELO, S. C. F. *Estudo comparativo entre ensino especial e ensino regular*. Natal, 1982. mimeo.
19. PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
20. POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
21. SALM, C. L. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
22. SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.
23. SISTO, F. et alii. Testes psicológicos no Brasil o que medem realmente? *Educação e sociedade*. 1 (2): 152-165, 1979.
24. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
25. SUDÁRIO, R. M. *O processo utilizado na seleção de crianças para classes especiais*. Natal, 1982. mimeo.
26. YAMAMOTO, O. H. *A crise e as alternativas da psicologia: uma proposta de análise*. São Paulo, Edicon, 1987.

A ENFERMAGEM E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Sheila Saint-Clair da Silva Teodósio *

1. INTRODUÇÃO

A produção de conhecimentos científicos em Enfermagem pode ainda ser considerada incipiente e insuficiente diante da relevância dos questionamentos que desperta. Tanto é que uma das recomendações apresentadas ao final do I Simpósio sobre Teorias em Enfermagem, é que: *“deve haver um maior interesse entre os enfermeiros em aprofundar conhecimentos sobre teorias, através de cursos, considerando a superficialidade do conhecimento sobre o assunto.”* (11:371).

Na tentativa de se fazer uma breve reflexão acerca da questão do conhecimento científico na Enfermagem, achou-se oportuno tecer aqui algumas considerações a respeito dos temas abordados pelos Enfermeiros, no Simpósio acima referido. Procurando-se evidenciar de forma clara que a formação do conhecimento científico em enfermagem, no Brasil, não se processa num espaço abstrato, mas se dá, de forma concreta, numa sociedade capitalista sofrendo influências de seus determinantes: econômicos, políticos e ideológicos.

Neste sentido é que o objetivo primordial deste trabalho consiste em efetuar uma análise crítica dos temas desenvolvidos neste Simpósio contemplando apenas aqueles abordados por Enfermeiros. A escolha deste

* Professora do Departamento de Enfermagem da UFRN. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

objeto de análise, justifica-se por acreditar-se que tal Simpósio não só se constituiu numa expressão do pensamento dominante nesta área, como também reflete a crescente preocupação dos Enfermeiros com relação ao tema em questão.

2. CONCEPÇÃO DA CIÊNCIA EM ENFERMAGEM

Todas as discussões, no referido Simpósio, tiveram seu eixo central nas **Teorias de Enfermagem**. Excetuando-se a conferência de Dr. Pedro Demo onde o mesmo faz uma reflexão acerca da finalidade das teorias de uma forma histórica e dinâmica, nas demais, observa-se uma tendência metodológica hegemônica vinculada ao positivismo.

Esta visão positivista do conhecimento científico em Enfermagem fica evidenciada pela predominância de se conceber a ciência de forma internalista, como um conjunto de conhecimentos sistematizados, despojados de qualquer ideologia ou relação com o modo de produção da sociedade de onde emerge e desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais e as visões de mundo.

O positivismo originário (que antecede ao positivismo lógico) concebido como uma corrente filosófica do século XIX, que se expandiu e estabeleceu-se como filosofia dominante, tem como seu grande defensor e divulgador AUGUSTO COMTE.

Para COMTE o nascimento da ciência teria marcado o início histórico da maturidade humana. O positivismo Comteano significa o rompimento com concepções anteriores de que os fenômenos naturais e sociais eram percebidos como manifestações divinas e eram tratados pela metafísica¹.

A ciência, do ponto de vista Comteano, significa uma pesquisa limitada a fatos (isto é a ocorrências empiricamente verificáveis) e relações constantes entre fatos (as leis), que renunciasse às construções apriorísticas e às questões transcendentais à experiência. (2:90).

Para tal corrente filosófica não é possível se conceber a compreensão da natureza, a constituição e as leis do mundo real através de saberes ilusórios, crenças geralmente falsas; sem qualquer aplicabilidade científica, ou seja, sem qualquer controle empírico. A ciência passa a ser identificada como o caminho da verdade e o objeto da pesquisa filosófica que não seja pautado em enunciados e conceitos científicos passa a ser visto como não-verdadeiro.

O positivismo, que se expandiu e difundiu-se com COMTE, ganha novos rumos, através de uma corrente de intelectuais, originada no deno-

minado **Círculo de Viena**, grupo de pensadores, dentre os quais destaca-se Moritz SCHLLICK e Rudolf CARNAP. Originalmente, essa corrente foi chamada de Positivismo Lógico, pois pretendia alcançar uma superação da metafísica através da análise lógica da linguagem.

Embora a tese de que o conhecimento científico deveria se restringir a enunciados baseados na evidência empírica já se fizesse presente no positivismo originário, o positivismo lógico caracterizou-se por uma radicalização desta tese. A atitude rigorosamente científica do **Círculo de Viena**, levava a uma concepção de ciência associada às **idéias de verdade** e todas as proposições filosóficas que fossem impossíveis de serem submetidas a rigorosos critérios de verificação deveriam ser eliminadas da classe dos problemas filosóficos dotados de significação e considerados como pseudoafirmações ou pseudo-problemas filosóficos. (13:274) *“Esta perspectiva gera uma TEORIA DA VERIFICAÇÃO DO SIGNIFICADO, que assume que o significado de um termo é o seu método de verificação experimental e que, portanto, um discurso com significado deveria ser feito em uma linguagem empírica”*. (14:03).

Para os positivistas do **Círculo de Viena**, todo conhecimento científico pertence às ciências formais (Lógica e Matemática) ou às ciências empíricas do real. A introdução da lógica matemática como instrumento de análise da linguagem humana constituiu-se num fato inovador do moderno empirismo. Os positivistas lógicos assumiram como objetivo principal o desenvolvimento de uma linguagem precisa e consistente que superasse os problemas da linguagem cotidiana. Para tais filósofos, os conhecimentos científicos se objetivam ao serem expressos numa dada linguagem e defendiam que um discurso encerra realmente conhecimento, quando é logicamente consistente.

Para atingir seus fins a ciência teria que se despojar de qualquer valor moral, político e ideológico.

Segundo Lowy, o positivismo geralmente designa esse conjunto de valores ou de opções ideológicas como prejuízos, preconceitos ou pré-noções e acredita que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que eliminar totalmente estas interferências (5:36).

A partir do pressuposto de que a ciência, tal qual a sociedade, é regida por leis naturais, harmônicas, invariáveis e independentes da ação humana, é que a Enfermagem procura erigir seus paradigmas para atingir o “status” científico. Neste sentido é que a definição mais presente nos temas, objeto da análise, diz respeito ao conhecimento científico como algo absolutamente neutro, onde se procura a busca da verdade. Assim é que OLIVEIRA (7:10), na sua definição de ciência, se expressa: *“entende-se por ciência como classicamente definida pelos positivistas, como um conjunto de conhe-*

cimentos certos ou prováveis, metodicamente estabelecidos (...) O ponto de partida para a ciência da Enfermagem se dará quando tomarmos como paradigma do conhecimento aquele dos objetos ideais, dado pelas chamadas ciências exatas, capaz de controlar e predizer a compreensão dos fenômenos". COSSIO Apud Oliveira (7:25) diz que a natureza do conhecimento é explicativa (um conhecer mediante causas). Os objetos naturais impõem um método empírico e que se pode alcançar à generalização, mediante a indução.

Percebe-se que os Enfermeiros, estudiosos do tema, acreditam que a **ciência da Enfermagem** irá evoluir e difundir-se à medida que forem sendo **construídas teorias da Enfermagem**. Mas existe uma preocupação no sentido de que a produção científica da Enfermagem Brasileira não trilhe os mesmos caminhos da Enfermagem Norte-americana, onde a diversidade de construção de teorias, em abordagens diferentes, tem provocado dificuldades para a Enfermagem afirmar-se, enquanto **ciência**. Com efeito: *"neste momento em que se incentivam o desenvolvimento das teorias de Enfermagem (...) tais questionamentos dos especialistas americanos (...) devem servir de alerta para evitar que resultados iatrogênicos semelhantes venham a se reproduzir futuramente na Enfermagem Brasileira"* (9:44).

Estudos realizados recentemente demonstram que a produção científica em **teorias da Enfermagem** no Brasil não conseguiu ainda um contingente significativo².

Mesmo com a precariedade da produção científica nesta área, percebe-se uma preocupação crescente em aplicar testes que possam comprovar a verificabilidade das teorias existentes. Este é um dos aspectos que evidencia a influência do positivismo lógico na maioria da produção científica em teorias da Enfermagem. Esta corrente é que impõe a distinção entre o que é científico ou não, através de testes de verificabilidade ou do processo de investigação empírica com uma supervalorização de dados estatísticos.

Na construção de **teorias da enfermagem** percebe-se, ainda, uma infinidade de definições na busca de generalizações totalizadoras, de sínteses que tudo explicam, voltadas para o ideal positivista de unificação da ciência, porém, uma das teorias que mais influenciou a Enfermagem foi a **Teoria Geral dos Sistemas**³. Essa teoria, em voga na referida área nas últimas décadas, constitui na verdade um pseudo-avanço metodológico (10:18). No entanto, para PAIM (8:179-80), *"a teoria sistêmica da Enfermagem representa um esforço no sentido de sintetizar e sistematizar os conhecimentos de Enfermagem (...) em compatibilidade e harmonia com o pensamento científico contemporâneo (...). Para este mister utilizamos os princípios unificadores, totalizadores (...) da Teoria dos Sistemas Gerais, considerada com propriedade como uma ciência das ciências"*. Ou ainda

“a Teoria Sistêmica da Enfermagem corresponde a uma tentativa de reunir num corpo de doutrina, tanto quanto possível uno e coerente, um conjunto de princípios, normas, regras e definições capazes de servirem (...) para nortear os rumos de uma Enfermagem científica (...)”.

Ainda no tocante à definição de teoria, a Enfermagem tem dado destaque à definição proposta por KERLINGER (4:11): *“um conjunto de interpretações (conceitos), definições e propostas interrelacionadas que apresentam uma visão sistemática dos fenômenos, especificando relações entre variáveis, com o propósito de explicar e prever os fenômenos”.* Segundo MELLEIS (6:33) esta definição tem sido usada como modelo para a definição da **teoria de Enfermagem** por mais de duas décadas.

Para SOUZA (12: 166–7) *“as definições gerais podem designar teorias para qualquer disciplina (...), porém, para ser específica de um campo de conhecimento, a definição deve conter os elementos próprios do mesmo (...).”* As definições de **teoria de Enfermagem** devem, portanto, conter os elementos indicadores da natureza e da realidade concreta da profissão. Esses elementos ou conceitos fundamentais para a Enfermagem são: pessoa, ambiente, saúde e enfermagem (...). Este foco distinto na saúde é que daria o caráter diferencial às **teorias na Enfermagem**. Ressalta ainda que: a construção de **teorias na Enfermagem** tem-se iniciado por meio de modelos de outros campos, mas a adoção das mesmas é quase sempre feita com base na possibilidade de elaboração adequada à perspectiva da profissão, e que a Enfermagem necessita de construir suas teorias para se afirmar enquanto **ciência**.

Por fim, em se tratando de **Teorias da Enfermagem**, não poderia deixar de mencionar a tão proclamada **Teoria de Necessidades Humanas Básicas**, de Wanda A. Horta⁴, materializada através do **Processo de Enfermagem**. Esta **teoria** tem exercido uma influência marcante na produção científica da Enfermagem nos últimos anos e tem servido de apanágio para a elaboração de várias outras **teorias**. Tamanha importância tem sido dada neste sentido que a maioria dos temas, apresentados no Simpósio mencionado anteriormente, enfatizaram, sobremaneira, a autora, bem como sua **teoria**.

A respeito PAULA e KAMIYAMA (9:27–8) assim se expressam: (...) *“Horta acreditando serem as necessidades humanas básicas o alvo da atenção em Enfermagem (...) passa a intensificar os estudos em busca de uma **teoria da Enfermagem**. Antecedendo o movimento formal com vistas à consolidação da Enfermagem como **ciência** a professora Wanda Aguiar Horta já se dedicava aos estudos da questão da natureza da Enfermagem, sua conceituação como **ciência e arte**, centrada no atendimento das necessidades do paciente”.*

Acredita-se que a Enfermagem possa realizar investigações baseadas em conhecimentos científicos consagrados porém, não pode, a partir destes, querer se constituir como um conhecimento científico independente e autônomo. Em decorrência disto é que concordamos com SILVA (10:103) quando afirma: *“Penso que não se pode proclamar que a teoria das necessidades humanas básicas apresentada seja uma Teoria da Enfermagem mas sim que a área incorporou determinados aspectos de teorias existentes na psicologia, visando se enriquecer teórica e praticamente”*.

A Enfermagem como **ciência**, foi amplamente explicitada em todos os temas analisados e, mesmo quando em alguns momentos não se explicita, esta concepção encontra-se presente nas diferentes abordagens do conceito de Enfermagem. A esse respeito, alguns teóricos da Enfermagem afirmam: *“o impulso que tem tomado os estudos na direção da ciência da Enfermagem persiste e se avoluma (...)”*; ou ainda: *“no entendimento clássico da teoria do conhecimento, todo aquele que se inicia nos estudos de qualquer ciência (...) será levado a deter-se no objeto, no método e no conhecimento de sua ciência (...), na ciência da Enfermagem a primeira dessas questões é sem dúvida a de seu preciso objeto”* (7:8). Para Horta: *“a Enfermagem é a ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas”* (9:29).

Percebe-se, em quase todos os temas analisados uma preocupação de uma conquista de espaço e prestígio junto à comunidade científica, através da consolidação da Enfermagem como **ciência**, porém, não se pode esquecer que *“as profissões são categorias históricas localizadas dentro de uma formação social concreta, como também o prestígio de que se revestem. Portanto, não é o fato de se constituir ou não uma ciência que ocorrerá uma alteração no seu desprestígio face a outras áreas do saber, principalmente a área médica”* (10:98).

Assim, a concepção de ciência dominante na área da Enfermagem expressa-se fundamentalmente no rompimento total entre a ação e o conhecimento e no desatrelamento das bases da ciência ao processo de trabalho. Ainda para os teóricos da Enfermagem a ciência nada mais é do que uma concepção de mundo, desprovida de qualquer conteúdo ideológico, abstrata, rigorosamente objetiva e inquestionável pairando acima dos interesses de classes sociais e sem estabelecer nenhuma relação com o modo de produção de uma sociedade concreta e historicamente determinada.

O erro metodológico destes teóricos é o de considerar que a ciência não tem nada a ver com a ideologia, ou com a luta de classes, pois não existe a ciência pura de um lado e a ideologia de outro. O que existe são diferentes pontos de vista científicos que estão vinculados a diferentes pontos de vista de classe.

Neste sentido a ciência é também uma “*superestrutura, uma ideologia*”⁵ (...) além disso não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como uma noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese ou sistema de hipóteses que superam o fato objetivo” (3:71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do tema evidencia que, para os teóricos da Enfermagem, a formação do conhecimento científico se dá de forma “neutra” omitindo as implicações sociais, econômicas e políticas que se processam na formação deste conhecimento. Diz respeito, ainda, a uma abordagem desvinculada de uma estrutura social, que não exerce nenhuma crítica à sociedade estabelecida e que se atém ao mundo da pseudo-concreticidade, ao nível das aparências, portanto, não pode ser considerada uma abordagem científica.

Parece inegável que a produção científica da Enfermagem, no que diz respeito à construção de sua ciência, não atingiu ainda o seu anseio maior, fazer da Enfermagem uma ciência autônoma. De acordo com SILVA (10:98) a Enfermagem pode ser vista como CANGUILHEM vê a Medicina: “*uma técnica ou arte situada na encruzilhada de muitas ciências, mais do que uma ciência propriamente dita*”. E afirma SILVA: “*embora as atividades pertinentes à Enfermagem tenham base científica, pode-se afirmar que a Enfermagem profissional não constitui uma ciência em si*”.

Assim sendo, acredita-se que a Enfermagem é uma prática social que se utiliza dos conhecimentos científicos e que vem construindo suas teorias num vácuo social, econômico, político e filosófico.

É importante ressaltar que a formulação da maioria das teorias da Enfermagem Brasileira é baseada em autores americanos, porquanto a bibliografia utilizada se refere a estes autores, mostrando claramente que a importação de modelos teóricos dos Estados Unidos não se restringiu à emergência da Enfermagem Brasileira, mas continuou no decorrer de toda a história dessa prática social.

Os elementos apresentados no decorrer deste trabalho demonstram a necessidade de se repensar e refletir acerca do processo científico que nada mais é senão uma atividade socialmente organizada, desejada e conscientemente controlada por uma série de estruturas, atrelada aos interesses e às estruturas dominantes de uma formação social concreta, como também se questionar a quem interessa a atual produção científica da Enfermagem e

se rever não só o conceito da Enfermagem, como também qual o seu papel numa sociedade determinada.

Resta-nos ainda indagar se à medida que a Enfermagem não encara histórica e concretamente os problemas da sociedade não é a forma consciente ou inconsciente de não permitir o afloramento dos seus antagonismos internos e, se através das teorias da Enfermagem pode-se eliminar estes antagonismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à história*. 3 ed. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Vôos).
2. CUPANI, Gilberto Oscar. O positivismo, neopositivismo e funcionalismo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM, 3, Florianópolis, 1984. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1984.
3. GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos N. Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
4. KERLINGER, Fred N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais; um tratamento conceitual*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1979.
5. LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social; elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1986.
6. MELLEIS, Cefaf I. Theoretical nursing; development and progress. In: SIMPÓSIO SOBRE TEORIAS DA ENFERMAGEM, 1, Florianópolis, UFSC, 1985. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1985.
7. OLIVEIRA, Maria Ivete R. de. A formação do conhecimento e a enfermagem brasileira. In: SIMPÓSIO SOBRE TEORIAS DA ENFERMAGEM, 1, Florianópolis, 1985. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1985.
8. PAIM, Rosalda. Teoria sistêmica da enfermagem. In: SIMPÓSIO SOBRE TEORIAS DA ENFERMAGEM, 1, Florianópolis, 1985. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1985.
9. PAULA, Nara Sena & KAMIYANA, Y. Os caminhos que vêm sendo trilhados pela comunidade acadêmica da enfermagem brasileira na formação do conhecimento. In: SIMPÓSIO SOBRE TEORIAS DA ENFERMAGEM, 1, Florianópolis, 1985, *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1985.
10. SILVA, Graciette Borges da. *Enfermagem profissional; análise crítica*. São Paulo, Cortez, 1986.

11. SIMPÓSIO SOBRE TEORIAS DA ENFERMAGEM, 1, Florianópolis, 1985. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1985.
12. SOUZA, Mariana F. de Comentário sobre o tema: desenvolvimento de teorias de enfermagem da Dr^a Afaf I. Melleis. In: SIMPÓSIO SOBRE TEORIAS DA ENFERMAGEM, 1, Florianópolis, 1985. *Anais...* Florianópolis, UFSC, 1985.
13. STEGMÜLLER, Wolfgang. *A filosofia contemporânea*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
14. ZYLBERZSTAJN, Arden. *O empirismo*. Natal, UFRN; CAPES, 1985.

NOTAS

1. Metafísica: Parte da filosofia que se dedica ao estudo do que transcende o físico ou natural. Sua validade, pertinência e mesmo possibilidade é negada diferentemente em cada caso pelo marxismo por um lado e pelo positivismo e neopositivismo por outro lado, sendo que cada uma destas tendências a define e delimita de maneira diferente. (1:120).
2. A revisão bibliográfica do presente trabalho possibilitou detectar dois livros de Teorias de Enfermagem no Brasil: PROCESSO DE ENFERMAGEM (Wanda Aguiar Horta) e METODOLOGIA CIENTÍFICA EM ENFERMAGEM (Rosalda Cruz Nogueira Paim). (8:34).
3. A denominada Teoria Sistêmica (...) procura explicar o funcionamento do sistema social através de modelos cibernéticos, o que implica a aceitação da possibilidade do estabelecimento de analogias, entre os sistemas físicos, naturais e sociais deixando de lado suas diferenças básicas (10:18).
4. Wanda de Aguiar HORTA é considerada a primeira enfermeira brasileira a elaborar uma *Teoria da Enfermagem*. Para elaboração desta teoria ela toma como referencial Maslow e Mohana (Grifos nossos).
5. O termo ideologia, para GRAMSCI, é entendido como uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (3:16).

A SAÚDE DO ESCOLAR : UMA RESPONSABILIDADE DA ESCOLA?*

Hélia Vieira Freire Borges **

Falar em saúde do escolar nos remete a dois problemas fundamentais que afetam o ensino de 1º grau.

O primeiro problema diz respeito à questão deste nível de ensino ser um direito de todas as crianças de 7 a 14 anos e um dever do Estado.

No entanto, este direito vem sendo desrespeitado na prática, quando se constata que um número significativo de crianças nessa faixa etária não tem acesso à escola.

Tal situação se agrava ao focar-se a realidade desse nível de ensino nas zonas rurais, face ao número de crianças escolarizáveis que não estudam, por falta de escolas para atendê-las, além de outras razões ligadas às suas condições de vida.

Na verdade, a política de educação do ensino de 1º grau não atende sequer às necessidades dos centros urbanos. Esta situação é mais grave, quando se trata de regiões mais pobres como, por exemplo, o Nordeste.

O segundo problema, no âmbito escolar, diz respeito à questão da repetência e da evasão, que levam ao fracasso escolar e afetam mais diretamente os alunos das primeiras séries do ensino de 1º grau.

* Aula proferida no treinamento de Agentes de Saúde Escolar promovido pelas Secretarias de Saúde Pública e de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

** Professora do Departamento de Educação da UFRN e Coordenadora de Assistência ao Educando da Secretaria Municipal de Educação do Natal, RN.

O fracasso escolar tem gerado estudos e discussões entre educadores, sociólogos, sanitaristas e outros profissionais envolvidos na questão. Tais estudos têm revelado que a criança atingida por este fenômeno é vítima de um repertório de variáveis que interferem direta e indiretamente no processo de aprendizado escolar e, conseqüentemente, em sua não promoção às séries seguintes de sua escolarização.

Neste sentido, chamamos a atenção para a importância de se identificar estas variáveis em dois planos. No primeiro, se encontram as variáveis internas da escola, as intra-escolares, que são aquelas didático-pedagógicas. No segundo, as extra-escolares, determinadas pelas condições concretas de vida do aluno e que fazem parte de seu dia-a-dia.

As variáveis intra-escolares ou didático-pedagógicas são apontadas em relação à forma como a escola trabalha o currículo, a proposta pedagógica, a avaliação, o material didático. Enfim, apontam os mecanismos discriminativos da escola, principalmente, da escola pública. Estas variáveis vêm sendo estudadas com vistas a abrir caminhos que cheguem a desvendar propostas pedagógicas que garantam a permanência das crianças em sala de aula e, por conseguinte, na escola.

Com isso pretende-se, de um lado, eliminar a discriminação escolar que atinge a criança de segmentos populares e, de outro, resgatar a credibilidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas.

As variáveis extra-escolares também apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar são expressas pelas condições precárias de vida, no que tange à habitação, à alimentação, ao saneamento básico e à renda familiar, dentre outras.

Neste sentido é possível afirmar que o fracasso escolar é resultante de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos, refletindo a debilidade da política governamental adotada para os setores de educação e saúde.

Esta situação vem contribuindo para o empobrecimento desenfreado dos segmentos populacionais, acarretando conseqüências negativas para as crianças que se tornam vulneráveis às mazelas provocadas pelo estado de pobreza que lhes acomete.

Embora estudos efetivados por professores, médicos, sanitaristas e sociólogos afirmem a influência do estado de saúde no rendimento escolar, verifica-se a necessidade de se discutir mais esta questão.

A falta de uma discussão entre os profissionais de educação e de saúde sobre a questão da saúde do escolar vem permitindo uma prática, que recai na medicalização do fracasso escolar.¹

Esta situação nos remete à busca de pistas que conduzam a uma reflexão da prática educativa e de saúde em nossas escolas.

Se assim procedermos, estaremos avançando no sentido de se ter clareza de que a questão da saúde escolar se restringe apenas a soluções especificamente médicas, visto que esta questão é decorrência dos determinantes sociais responsáveis pela qualidade de vida dos alunos.

Ao se trazer esta discussão para o interior da escola será permitido, aos educadores, profissionais da saúde e pais, uma compreensão dos supostos distúrbios da aprendizagem para uma dimensão que extrapole a simples questão da doença, dimensão esta que contemplará necessariamente as questões didático-pedagógicas, bem como os determinantes das condições concretas de vida do escolar.

É preciso lembrar que essas distorções não existem acidentalmente, mas são determinadas pela forma como a sociedade está organizada no âmbito econômico e político.

Por isso não se pode sanar o fracasso escolar via medicalização pois tal fracasso é reflexo de uma sociedade desigual.

Ao se remeter esta questão para uma discussão mais profunda entre os profissionais de educação e de saúde, pretende-se desmistificar o quadro mórbido que costuma acompanhar o fracasso do aluno das classes pobres.

Nesta direção é que nós, educadores, tendemos a identificar o fracasso da aprendizagem de nossos alunos associado a indicadores que sempre conduzem a uma prática de simples medicalização, referendada pelo saber médico.

A atitude destes profissionais, no dizer de COLLARES e MOYSÉS (1985), não poderia ser diferente, vez que no processo de sua formação acadêmica não são orientados sobre a problemática de saúde do escolar.

Por outro lado, quando se trata da prática de saúde do escolar no Brasil, verifica-se um rol de experiências diversificadas. Nesta direção é fundamental entender a origem histórica desta prática no interior das escolas do ensino público objetivando situar o porquê, a favor de quem e o como se dá.

LIMA (1985) refere que a institucionalização da prática de saúde no espaço escolar surge ligada aos interesses da nova classe, a burguesia urbano-industrial, que se estabelece no poder ao final do século XIX e início do século XX.

A veiculação ideológica das práticas de higiene visava à formação de jovens saudáveis para engrossar as fileiras da força de trabalho exigida pelos meios de produção que emergiam no país: as indústrias.

Neste sentido, a escola passa a ser palco das prescrições estabelecidas por higienistas que, em um primeiro momento, preocuparam-se com a organização e higienização do ambiente escolar.

Estas prescrições visam, de um lado, promover a convivência em am-

biente saudável e, de outro, inculcar hábitos e práticas de higiene no processo de formação de uma juventude que necessita ser saudável e instruída.

A proposta de saúde do escolar, defendida pelos sanitaristas, e a proposta pedagógica que se instala no país, o Escolanovismo, foram adotadas pelo Governo Federal como forma de modernização e esclarecimento das questões relacionadas com as condições concretas do processo de formação do homem, no que tange à aquisição de instrução e hábitos de higiene nos "modos de viver" (LIMA, 1985).

A partir dos anos 50 esta prática de saúde toma outro rumo. A escola é invadida em seus princípios fundamentais por programas extra-escolares, contemplados no bojo da questão de saúde do escolar e defendidos pelo Estado como forma de atrair as crianças para a escola.

Trata-se de fornecer alimentação à criança pobre e faminta para impedir o fracasso escolar decorrente das deficiências nutricionais, e também com o objetivo de manter saudável o contingente populacional que será absorvido na força de trabalho (LIMA, 1985).

Constata-se, então, que a escola passa a ser mais um palco onde se refletem as distorções sociais mais amplas da sociedade, ocasionadas pelo modo de reprodução das relações sociais do capitalismo do terceiro mundo.

A escola é invadida no seu papel de transmissora do saber sistematizado ao ser acoplada em seu espaço mais uma prática assistencialista, cujo objetivo é minimizar a fome da criança no período em que se encontra na escola para sua suposta aprendizagem.

Esta prática é veiculada de uma ideologia que contempla a medicalização do fracasso escolar via "alimentação".

Mais uma vez percebe-se que a questão da saúde das crianças, especificamente das classes populares, se desloca para uma instituição cujo objetivo é educar. Para tal, os determinantes de suas condições concretas de vida são fundamentais.

Na cidade do Natal, Rio Grande do Norte, estudos realizados com alunos das primeiras séries do 1º grau da rede de ensino público, LIMA (1979) e BORGES (1983) evidenciaram que as condições que determinam a qualidade de vida destas crianças no que tange ao consumo de alimentos, condições de habitação, saneamento e renda familiar, dentre outros, têm relação com o rendimento escolar insatisfatório.

Aliado ao programa de alimentação escolar, o exame médico passa a ser incluído na prática de saúde do escolar. Restringe-se apenas a informar as condições do aluno para a prática de educação física.

Essa prática médica vem gerando uma série de controvérsias sobre sua eficiência e utilidade pela forma como vem se efetivando.

Na verdade, não existe uma prática de saúde definida metodologicamente. O que ocorre é uma diversificação de formas de trabalho.

As experiências variam de estado para estado e até mesmo entre os municípios, a partir da evolução desta prática e do encaminhamento adotado por cada instituição, conforme suas possibilidades.

No quadro da evolução histórica da assistência de saúde efetivada na escola verifica-se uma tentativa de se manter uma proposta impregnada de ações sanitárias, de urgência e curativa, tais como: vigilância e controle da higienização do ambiente escolar, prevenção de acidentes, curativos a pequenos ferimentos, distribuição de anti-helmínticos, anti-anêmicos, analgésicos, palestras, etc.

Estas ações são realizadas por um grupo composto de professores, alunos e médicos — quando estes existem na escola — e denominado "Pelotão de Saúde" ou "Comitê de Saúde".

A prática deste grupo, no nosso entendimento, deve ser discutida amplamente entre professores e profissionais de saúde, no sentido de se redimensionar suas ações, face à necessidade de uma compreensão crítica que deve permear esta prática, articulada à questão mais ampla de saúde do escolar na sua realidade. Isto porque os fatores que determinam as condições de vida do aluno devem ser considerados para que se possa abrir novos rumos a esta prática.

Se assim entendemos é pelo fato de termos clareza de que a saúde do escolar está atrelada às ações integradas de saúde na sua totalidade. Enquanto isto não se efetiva é importante que, sem perder a perspectiva do papel fundamental da escola, se tente definir uma proposta que extrapole aquelas ações que ocorrem no interior da escola.

Por outro lado, existe uma tentativa do Ministério da Educação via Fundação de Assistência ao Educando — FAE, no sentido de se estabelecer uma política de saúde do escolar, com vistas a equacionar problemas relacionados com necessidades oftalmológicas, auditivas e odontológicas.

No bojo desta proposta, surge na escola a figura do Agente de Saúde ou Agente Sanitarista cuja função é sistematizar ações de assistência primária, bem como identificar agravos de saúde a serem referenciados aos serviços de saúde da rede pública existentes na comunidade.

Nesta direção torna-se importante que educadores e profissionais de saúde realizem estudos, tendo em vista o dimensionamento de uma metodologia de trabalho que possibilite uma prática articulada com questões mais amplas de saúde, que tenham reflexos na comunidade e, conseqüentemente, no escolar.

Esta tentativa, certamente, deve extrapolar o simples procedimento de referência, delegado ao agente de saúde.

Para tanto, é importante ampliar-se a representação do grupo existente — Pelotão de Saúde ou Comitê de Saúde — com pais e outras pessoas

da comunidade no sentido de, organizadamente, encontrar formas de luta que apontem soluções para se mudar o quadro de precariedade que determina as péssimas condições de vida da população pobre e, por conseguinte, do escolar.

Esta perspectiva aponta para o fato de se pôr em prática a desmistificação de uma prática de saúde desligada da totalidade das demais práticas sociais.

É preciso reafirmar que o atendimento das necessidades de saúde do escolar não deve se efetivar via instituição escola, mas na rede de serviços de saúde existente na sociedade. Se isso assim acontece, é decorrência da política de saúde adotada pelo Governo. A escola não deve ser palco de ações que lhe são inerentes. A compreensão que temos desta questão é a de que, na verdade, a escola não é espaço para se cuidar das questões de saúde e de alimentação.

Concordamos com as idéias dos estudiosos, quando enfatizam que a escola não é local de se tratar de doenças e nem de carência alimentar.

Entretanto, entendemos que enquanto não se tiver uma política de saúde, onde a população, independente da faixa etária, seja atendida por serviços de saúde, através de ações integradas, é importante que profissionais de educação e de saúde busquem formas e conteúdos que extrapolem as ações que se efetivam no interior da escola e, que o escolar é o reflexo dos determinantes concretos de sua vida.

Por esta razão, propomos dar uma dimensão diferente à prática de saúde do escolar numa tentativa de, organizadamente, politizar as lutas pela melhoria da qualidade de vida dos escolares das classes populares.

Já que se pode institucionalizar um grupo na escola representado por pais, mestres, alunos e pessoas da comunidade, vamos conceber este grupo, aliado ao agente de saúde — educador sanitário — como articulador de uma metodologia de trabalho que inicie uma discussão dos determinantes da saúde do escolar, bem como encontrar formas de politizar soluções que transformem este quadro.

No momento em que uma corrente de educadores procura discutir a credibilidade da escola pública e sua importância para as classes populares, perguntamos: não seria tático discutir-se também os programas de assistência ao aluno, efetivados nas escolas, cujo objetivo comum é medicalizar o fracasso da criança de segmentos populacionais pobres?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BORGES, Hélia V. Freire. *Condições de vida e rendimento escolar dos alunos da 1ª série nas escolas de periferia em Natal*. Natal, 1983. Dissertação de mestrado UFRN.
2. COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, Maria A. A. Educação ou saúde? educação x saúde? educação e saúde! *Cadernos CEDES* (15): 7–16, dez., 1985.
3. LIMA, Gerson Z. de. Saúde escolar – perspectivas de desenvolvimento. *Cadernos CEDES* (15): 55–61, dez., 1985.
4. LIMA, Margarida M. de A. *Nível sócio-econômico e rendimento escolar na 1ª série do ensino de 1º grau: um estudo com alunos de escolas da rede estadual da cidade do Natal – RN*. Porto Alegre, 1979.

NOTA

1. Segundo COLLARES e MOYSÉS (1985), a medicalização de uma questão consiste na busca de causas e soluções médicas para problemas de origem eminentemente social.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PRÁTICA SANITÁRIA OU INSTRUMENTO DE AÇÃO IDEOLÓGICA?*

Cleuza Panisset Ornellas **

A questão da Educação em Saúde localiza-se num espaço onde se confrontam: de um lado, o processo saúde/doença, enquanto objeto próprio da medicina (prática e saber) e as suas relações com as condutas humanas e, de outro, as condutas humanas enquanto objeto da educação (prática e saber), ou seja, como formas de comportamentos configurados no processo de viver, passíveis de modificações induzidas através de estratégias de intervenção, pensadas e definidas exteriormente ao sujeito da ação.

Tal concepção conduz a análise para os campos da educação e da medicina, bem como para o da educação em saúde, entendida como um conjunto de procedimentos educativos utilizados para indução de comportamentos que atendam à consecução de determinados objetivos da medicina.

1. A educação como instrumento de transmissão e de reprodução ideológica.

Existe um consenso entre os analistas da educação, quanto ao papel da ação educativa como instrumento de controle social e inculcação ideológica.

* Adaptação do capítulo I da dissertação — *Educação em Saúde, apresentada à FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ para obtenção do grau de Mestre, 1981.*

** Professora-Adjunta do Centro de Ciências Humanas da UFRJ.

O fato de a educação ser imposta ao indivíduo já é analisado em DURKHEIM (7), que reconhece ser o "sistema de educação imposto aos indivíduos pela sociedade, de modo coercivo e irresistível".

A concepção de DURKHEIM foi desenvolvida por MOURÃO (10), que acrescenta:

"Toda sociedade dispõe de mecanismos vários, através dos quais os seus membros são educados e capacitados para assumir adequadamente as funções que lhes cabem na vida social, segundo a sua origem de classe, os grupos a que pertencem. A escola, a família, a religião, os meios de comunicação e propaganda de massa são alguns mecanismos deste tipo, que atuam como sistemas educativos, no sentido que devem constantemente formar e controlar o comportamento (a prática) e as formas de pensamento (a consciência de seus membros). Podemos chamá-los de mecanismos formais de educação".

Os mecanismos de educação citados pela autora dirigem e encaminham o desenvolvimento dos indivíduos dentro de um referencial de intervenção que resulta em benefícios a grupos ou sistemas próprios.

BOURDIEU e PASSERON (2) entendem que a essencialidade do processo reside na existência de um sistema que, além de reproduzir o sistema de produção, reproduza as próprias relações de produção.

"Assim, o sistema educacional preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a de transmissão de cultura e a da estrutura de classes. Ambas as funções estão intimamente ligadas já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada não basta que sejam reproduzidas as relações factuais que os homens estabelecem entre si (relações de trabalho e de classe); precisam ser também reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as idéias que os homens fazem dessas relações".

A transmissão de cultura e a função de controle social do processo educativo já haviam sido identificadas por DURKHEIM (7) e DEWEY (6), além de outros autores, mas BOURDIEU e PASSERON (2) vão muito além: para eles as classes dominantes impõem às dominadas, através de uma autoridade pedagógica arbitrária, um arbitrário cultural, isto é, uma cultura elaborada sem a sua participação e que responde aos interesses das classes privilegiadas. E, através desse arbitrário cultural, se transmitem não só um conteúdo cultural mas as próprias estruturas de dominação, dentro das quais a cultura é forjada, garantindo, assim, a continuação e reprodução do modelo.

“Como é possível, pergunta BRANDÃO (3), compreender alguma coisa que se passa entre categorias de homens, que educam transmitindo de uns a outros valores sociais, que serve tanto a igualar quanto a diferenciar as pessoas de acordo com projetos de usos do saber situados fora dos sonhos do educador, sem pensá-la dentro dos mundos reais onde acontecem as trocas também reais entre os homens, verdadeiros homens de carne e osso, situados de um lado e do outro da educação?”.

O que se constata é que a educação, enquanto prática de intervenção social, se realiza num processo de alienação, na medida em que são transmitidos aos grupos envolvidos na relação estabelecida, um conjunto de idéias sobre seu mundo e seu modo de viver e uma explicação da realidade produzidos nos espaços culturais próprios dos educadores.

E esse processo de transmissão se concretiza através de metodologias que não facultam a reflexão, seja quanto à condição de objeto atribuída ao educando, seja quanto aos espaços reais, onde se dá a própria relação educativa estabelecida.

O respaldo institucional, garantido pelo sistema de dominação, vai permitir a definição dos conteúdos educativos e a instrumentalização de seus programas dentro de parâmetros adequados.

Assim, a educação se processa como uma prática de dominação através da qual se elabora uma ideologia das relações sociais, representadas de acordo com a visão de mundo, elaborada pelas classes sociais hegemônicas.

A definição do espaço educativo como o próprio espaço das relações concretas entre os homens faz emergir o problema dos “fins da educação”,

isto é, dos seus reais objetivos, que não vão poder ser identificados nas necessidades de seus clientes, mas nos interesses dos grupos dominantes.

A interpretação dos objetivos, subjacentes à educação evolui, desse modo, da transmissão da cultura, normas e modos de organização social, à reprodução do próprio sistema de relações de produção e do sistema de dominação dele derivado. E o sistema educacional capaz de operacionalizar esses objetivos não se circunscreve — como se poderia presumir nas teorias de DURKHEIM, que define a educação “como a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não se encontram preparadas para a vida social” — à família e à escola, mas abrange a totalidade dos espaços e práticas sociais, principalmente aquelas práticas desenvolvidas através de organismos que estabelecem com a sociedade civil uma relação de hegemonia, e, portanto, pedagógica, como afirma FREITAG (9).

“A Saúde Pública inclui-se entre as práticas sociais nas quais essa relação de hegemonia pode ser identificada. A necessidade da educação da população atendida pelos serviços de saúde pública vai emergir como um forte argumento para a sua implementação, generalizando a crença, entre os técnicos e mesmo entre a população em geral, de que a maioria dos problemas de saúde tem sua origem na “ignorância das pessoas” e que a Educação em Saúde constitui a chave para a solução desses problemas”.

A importância da intervenção educativa como medida sanitária cresce e se expande nas décadas mais recentes e, juntamente com a evolução dos conceitos de saúde e de saúde pública, são estabelecidas normas para dirigir a vida das pessoas e, emitidos conceitos sobre o seu modo de viver, que contam com o aval da medicina e a falácia da neutralidade que a acompanha.

A característica “neutra” da medicina-ciência aliada às suas tradicionais funções benemerentes de “ajuda” aos necessitados, vai-se encontrar com o reconhecimento do direito universal à educação e informação e facilitar, não só a aceitação geral dos programas de Educação em Saúde, mas também a identificação de sua falta como causa dos problemas de saúde que afetam a população e razão dos fracassos dos programas propostos.

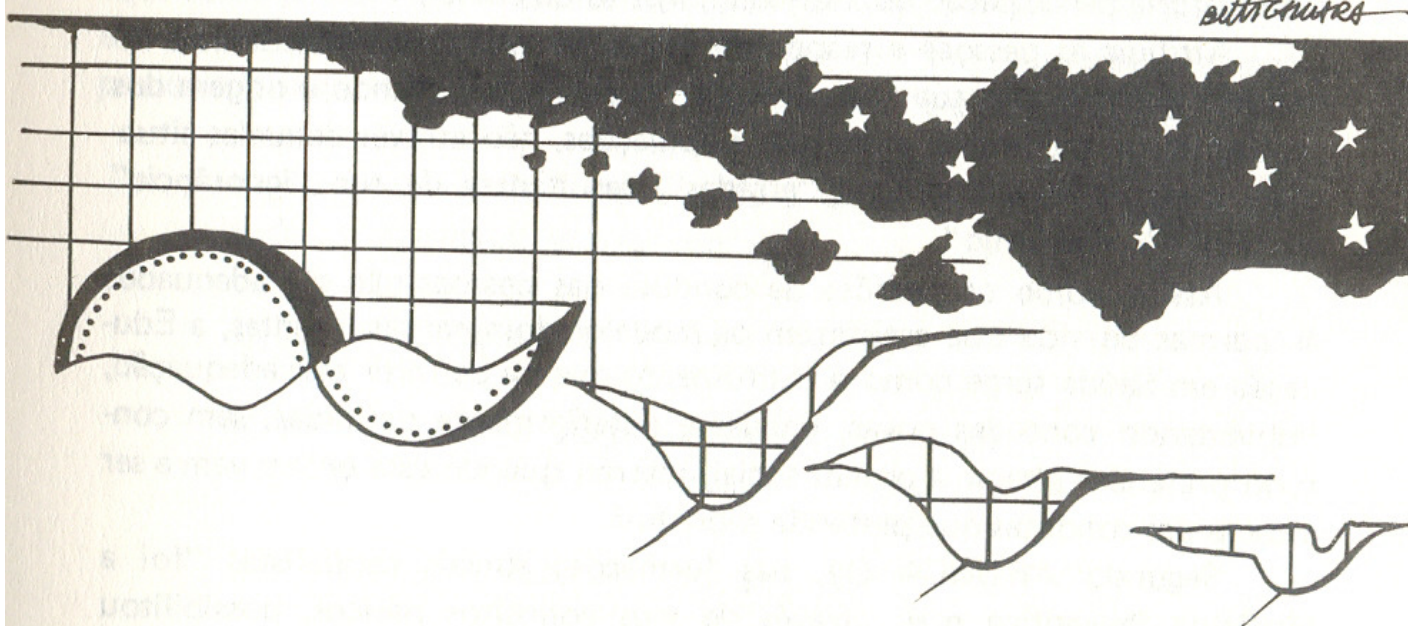
A esse respeito, CARDACI (4) comenta que:

“O modelo de programa de educação sanitária e o eixo central na concepção e execução

dos mesmos tem sido, fundamentalmente, a crença de que um "vazio" de informações era o que originava as práticas "errôneas" dos indivíduos e que, em consequência, uma informação convenientemente estruturada e canalizada por vias corretas daria como resultado imediato uma mudança na conduta daqueles a quem era dirigida a mensagem".

Tal crença, de acordo com documento divulgado em 1978 pela UNIVERSIDADE AUTÔNOMA METROPOLITANA de Xochimilco – México (11) é altamente preocupante, pois a complexa rede de causas que conduz à desigualdade social permanece oculta atrás desta afirmação.

E é desse modo que a Educação em Saúde, incluída entre as atividades básicas de Saúde Pública, torna-se, como as demais, instrumentos de ação ideológica do sistema dominante.



2 – A ação ideológica da prática Educativa em Saúde

A questão da ação ideológica das práticas educativas nos Serviços de Saúde Pública emerge, de modo claro, quando os objetivos não expressados desses serviços e suas relações com o modelo político dominante são analisados criticamente. A prática educativa que se realiza nos Serviços

de Saúde Pública como uma de suas atividades básicas começa, então, a ser identificada como instrumento próprio de ação ideológica desses serviços.

A higiene como disciplina de saúde compreende, em uma concepção tradicional, o conjunto de preceitos buscados em todos os conhecimentos humanos, mesmo fora e além da medicina, tendentes a cuidar da saúde e prolongar a vida. Este é o modelo conceitual que ao ser absorvido pela Medicina Preventiva facilitará aos Serviços de Saúde a implantação do processo de normatização, através da ação educativa. A normatização da conduta das pessoas vai aparecer no discurso que serve de base aos programas de saúde, como uma medida médica, cuja necessidade é indiscutível, porque baseada em razões técnicas e, por conseguinte, neutras.

A concepção de Medicina Preventiva, aceita nos textos técnicos tradicionais, assume que esta se desenvolve em dois níveis de responsabilidade: o do paciente, definido na Constituição Americana como a proteção e promoção da própria saúde e de sua família, e o do médico, que deve prevenir a doença e proteger a saúde do indivíduo, da família e da comunidade sob seus cuidados. Esse acréscimo de competência vem ao encontro das mudanças ocorridas no próprio conceito de Medicina Preventiva, somando às ações normalizadoras atribuídas aos profissionais de saúde, uma efetiva e obrigatória participação do indivíduo, instituída em lei.

Atribuir às pessoas a responsabilidade por sua saúde obscurece a influência exercida por sua real situação de classe, explicando a origem dos problemas de saúde que afetam as populações, não através daquelas situações, mas por suas condutas "erradas", resultantes de sua "ignorância" ou de seu "comodismo".

Assim, como os padrões de conduta das pessoas não são adequados às normas de vida que satisfazem os modelos dominantes vigentes, a Educação em Saúde surge como o instrumento que irá permitir essa adequação, implantando contudas novas, prévias e exteriormente definidas, sem contudo pretender alterar a ordem social, mesmo quando essa ordem vem a ser a causa das condutas que pretende substituir.

Segundo AROUCA (1), nas formações sociais capitalistas "foi a Medicina Preventiva que, através de seus conceitos básicos, possibilitou a reorganização do conhecimento médico que implicava no estabelecimento de uma nova forma de pensar a prática médica".

Ainda segundo o autor, a análise da organização da medicina preventiva compreende duas dimensões:

- a dimensão contida em seu espaço interno, que inclui determinados conteúdos técnicos e uma forma de pensar sua própria prática;

- a dimensão abrangida pelas estratégias para operacionalização de seus conteúdos, isto é, a dimensão da prática propriamente dita, que compreende não só a prestação de serviços médicos individualizados mas também de serviços coletivos, estes através dos serviços de Saúde Pública, envolvendo, necessariamente, uma ação ideológica.

Portanto, a inculcação, nos profissionais de saúde, da importância da ação educativa como medida para solução dos problemas de saúde essencialmente originados nas desigualdades sociais, faz desses profissionais agentes de ação ideológica e controle social.

A Educação em Saúde, em uma concepção tradicional, vem a ser um conjunto de procedimentos pedagógicos aplicados na transmissão de "informações" sanitárias, emergindo no interior dos serviços de saúde, como uma prática pedagógica que utiliza procedimentos próprios, baseados em teorias e metodologias das ciências humanas. Adquire, a maioria das vezes, quando exercida dentro do espaço formal, um caráter didático, normativo, de transmissão direta de informação.

A metodologia proposta pelos manuais tradicionais insiste em recomendações que padronizam o comportamento do educador — entendido aqui como qualquer profissional de saúde no exercício desta função — dentro de esquemas próprios, cujos conteúdos denotam sentidos altamente preconceituosos. Assim são advertidos os educadores de que devem:

- descer ao nível das pessoas, isto é, descer ao nível em que o educador julga estarem as pessoas;
- utilizar uma linguagem simples;
- simplificar a informação, "trocar em miúdos", "traduzir" os conceitos científicos para linguagem popular;
- falar a linguagem deles, da população, etc.

Estas recomendações são observadas no desenvolvimento de ações educativas, nos programas de saúde, e tanto se realizam através de procedimentos sistemáticos quanto assistemáticos.

CARDACI (4) observa que:

"A educação sanitária admite, segundo o tratamento que os manuais dão ao seu desenvolvimento, dois tipos de categorias: o que

realiza a qualidade do saber que elabora e o processo pelo qual transmite este saber. Em uma primeira etapa, tentaria nos apresentar a essa parcela de conhecimento médico, como uma série de normas desorganizadas, contraditórias, inconexas, que difundem entre as pessoas sem que exista um princípio ordenador.”

A sistematização, coerência e cientificidade do saber e o método em educação sanitária só sobrevivem no momento em que alguns “pioneiros” começam a por ordem no caos e em que a “Ciência” avança.

A carência de um enfoque histórico dialético no manejo das categorias de educação assistemática e sistemática não permite ver que a educação como função espontânea da sociedade primitiva se transforma lentamente na sociedade dividida em classes. Assim, as ações educativas vão se localizando gradualmente entre os “métodos disciplinares”, tal como FOUCAULT (8) os caracteriza.

Neste sentido, os processos de educação higiênica buscam, em primeiro lugar, aumentar as forças do corpo em termos econômicos de utilidade, diminuindo simultaneamente essas mesmas forças em termos políticos de obediência.

A partir das reflexões formuladas com base nos textos analisados, entende-se que a transmissão dos pressupostos da Educação em Saúde aos profissionais de Saúde em geral — num sistema metodológico que não viabiliza crítica ou acréscimos — tende a transformar esses trabalhadores em agentes ideológicos e instrumentos de controle social, na medida em que, no exercício de sua função, esses profissionais executam uma tarefa que contribui para a manutenção da ordem vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AROUCA, A. S. S. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva*. Campinas, 1975. 259 p. (Tese — doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Médicas — UNICAMP).
2. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. 238 p.

3. BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 116 p.
4. CARDACI, Dora. *Educación para la salud en la area materno infantil*. México, 1979. 116 p. (Tese — mestrado em Medicina Social apresentada à Univ. Auton. Metrop. de Xochimilco).
5. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 6, Brasília 1977. *Anais...* Brasília, 1—5 de agosto de 1977. 528 p.
6. DEWEY, J. *Educação e democracia*. São Paulo, Ed. Nacional, 1959. 396 p.
7. DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1973. 91 p.
8. FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro, Forense, 1979. 241 p.
9. FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1978. 130 p.
10. MOURÃO, Lais. *A intervenção social e seus agentes: notas para uma discussão*. s.l., 1977. 4 p. (mimeo).
11. UNIVERSIDADE AUTÔNOMA METROPOLITANA DE XOCHIMILCO. *Antologia: Educación para la salud*. México, 1978. 81 p.

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA ESCOLA: ORIGENS E LIMITAÇÕES

Maria Bernadete F. de Oliveira *

1. Ao se tratar da relação entre linguagem e fracasso escolar, a maioria dos estudos enfoca este fenômeno, a partir das deficiências lingüísticas¹ apresentadas pelos alunos, oriundos de classes subalternas.

De nosso ponto de vista, o assunto requer um tratamento mais aprofundado no sentido que aponta BISSERET (1978) (5), ou seja, que se dê uma dimensão histórica ao estudo das desigualdades lingüísticas evidenciadas na escola.

Isto significa dizer que o fenômeno do fracasso escolar deve ser considerado como um fenômeno intrínseco ao funcionamento da própria escola, na medida em que esta funciona enquanto aparelho ideológico de Estado. Deste ponto de vista, é papel da escola, numa sociedade de classes, marginalizar e excluir aqueles que não apresentem "aptidões" para aprender a forma do conhecimento ao qual é atribuído o valor de normal, correto, etc.

Ora, se a escola adota, como princípio, uma pedagogia normativa (BAUDELLOT & ESTABLET, 1975) (2), a língua, fonte de conhecimento e de transmissão do saber, provavelmente, não escapará de uma tal normatização.

O presente trabalho, portanto, pretende analisar esta relação entre linguagem e fracasso escolar, a partir de uma exploração do conceito de língua adotado pela escola, o qual, do nosso ponto de vista, não ultrapassa

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Lingüística.

o conceito de "norma". Além disso, tentaremos evidenciar como o conhecimento científico — o lingüístico — subsidia elementos para uma concepção de linguagem descolada de seu funcionamento real, e fundamenta a visão de língua dos professores, legitimando seu conteúdo de classe.

2. Num primeiro momento, analisaremos o conceito de norma e como ela se apresenta em diversos autores.

De acordo com PRETTI (1975) (31:35),

"A escola é um organismo tradicional por excelência, em termos de língua. Ela procura uma uniformização, tendo por base os níveis mais altos da linguagem, retratados em geral, nos grandes escritores. Divulga uma norma culta e seu objetivo principal é a língua escrita".

Esta "norma culta" tem como finalidade manter a coesão lingüística e representar o uso ideal da comunidade, além de servir à comunicação falada. Afirma PRETTI (31:36) que ela é o veículo de todo um complexo cultural, científico ou artístico, o qual se realiza através de sua forma escrita, e

"é a norma tradicionalmente ensinada pela escola".

CARVALHO (1969 apud PRETTI, 1975) (31:210) é mais taxativo em sua afirmação de que,

"sobrepondo-se de certa maneira a todas as outras, pode determinar-se uma norma, que podemos, se quisermos, chamar superior, a qual é sentida, ao menos pela maioria, como a melhor, a mais correta, o que significa simplesmente que é a mais prestigiada. Ora, esta norma, ou padrão lingüístico ideal, é aquela que é realizada com relativa fidelidade e uniformidade pelos membros do grupo social de maior prestígio, que é ao mesmo tempo o detentor do padrão cultural

mais elevado. É esta norma a que é e deve ser o objetivo de ensino”.

Estas considerações levam a um entendimento de que haveria formas diferentes da língua, e que uma delas seria considerada a NORMAL. Os critérios mencionados, até então, para se estabelecer esse conceito de “normalidade” estão diretamente associados à idéia de “grupos sociais de maior prestígio”, de “padrão cultural mais elevado” e da língua escrita. O caráter do que seja normal, contudo, ou do que seja a norma é uma discussão que vem sendo travada no âmbito da Lingüística e é abordada de diversos ângulos.

Entre os sociolingüistas, FISHMAN (1971) (20:38—9) considera que um dos comportamentos mais conhecidos com relação à língua, diz respeito à normatização, isto é,

“a codificação e aceitação, por uma comunidade de locutores, de um sistema formal de normas que regem o uso correto”.

Para este autor, ainda,

“a normatização não é uma propriedade da língua em si, este tratamento é tipicamente social”.

REY (1972) (32) realiza um estudo do termo “norma”, remetando em seu artigo a discussão entre os gregos sobre o caráter convencional e natural da linguagem, passando pelos latinos na polêmica entre analogistas e anomalistas. Para o autor, o termo “norma” confunde-se muitas vezes com o termo “uso”, ou seja, a construção ideológica da norma repousa sobre o conceito habilmente manipulado do uso.

Segundo ele, portanto, os usos não reconhecidos pela norma são considerados como “jargão”, “charabia”, etc. A norma, de caráter prescritivo, adota um discurso regulado pela natureza de seu objeto, isto é, a avaliação crítica e a condenação eventual dos outros discursos. Segundo REY (1972) (32:18), as visões do discurso normativo significa “dizer o certo”, e ao

“definir a norma e identificá-la ao bom uso da língua, confunde-se bom uso e norma com a própria língua. É precisamente a peda-

gogia que fornece à atitude normativa sua maior justificação”.

Ainda sobre o conceito de Norma, CASTILHO (1978) (10) considera que há de se distinguir entre um conceito amplo e um conceito restrito. No primeiro caso, entende-se a norma como um fator de coesão social. No segundo, esta corresponde aos usos e aspirações da classe social de “prestígio” ou em outras palavras, da classe dominante.

Para CASTILHO (15; 16; 25), neste conceito restrito poderíamos identificar três tipos de normas. A norma objetiva, que seria

“a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio. Trata-se de um dialeto social que em si nada tem de melhor em relação aos demais”;

a norma subjetiva, aquela que diz respeito

“à atitude que o falante assume perante a norma objetiva”;

e finalmente, a norma prescritiva que

“decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva...”,

e que é a variante efetivamente utilizada pela escola.

A escola ensina, pois,

“os usos lingüísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal da perfeição lingüística”.

Como se pode observar, os autores concordam que há variantes lingüísticas, às quais são atribuídos valores diversos, e que a escola assume a variante considerada aqui como norma e utilizada pela classe dominante.

Essa discussão sobre o conceito de “norma” permite entender que os critérios para sua escolha, como a forma “correta” e o “bom senso”, são estabelecidos a partir de condições externas à linguagem. Confunde-se “uso” com “norma”, sem especificar que os usuários, tomados como referência,

são aqueles vinculados à classe hegemônica. A norma não é, portanto, definida por suas características lingüísticas, e sim a partir da posição social daqueles que a utilizam.

A Escola passa a considerar essa forma de linguagem como a única, como a legítima, e que deve ser aceita e utilizada por todos. Nesse sentido, diríamos que a escola está cumprindo seu papel de consolidar a ideologia dominante, através da imposição de uma concepção de língua, forjada a partir de critérios que não são necessariamente lingüísticos.

Esse ocultamento da diversidade lingüística, e sua substituição por atitudes valorativas, com a finalidade de atender objetivos gerais, segundo alguns autores, não é um posicionamento ingênuo, e sim uma decorrência natural do papel a ser desempenhado pela escola.

MARCHAND (1975) (27) considera que os lingüistas, de uma maneira geral, têm descartado de suas descrições as variações da linguagem, no que são seguidos pelos manuais e livros didáticos, tratando sempre a língua como algo homogêneo. Afirma este autor que durante um longo tempo, a variação lingüística foi considerada como produto de uma degenerescência ou de uma degradação da língua. Contudo, diz ele, o que diferencia a língua padrão ou a norma de outras formas da língua é uma questão política. O que torna uma variante língua padrão é o fato de que esta variante é falada por uma classe social dominante. Segundo GENOUVRIER (1972) (21:47), a escola supõe a censura, isto é o ensino da norma, e esta evidência diz ele,

“escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má fé”.

A tentativa da unificação lingüística, através da imposição da norma, significa um processo de dominação simbólica, e segundo a interpretação de REY (1972) (32:25),

“o fantasma da unificação nacional e social — unificação pelo alto — estabelece a aristocracia da palavra, da qual será excluída, de fato, a imensa maioria dos locutores”.

Para a Escola, o que se torna importante não é a capacidade de falar e de usar a língua em suas diversas formas, e sim a competência lingüística necessária para usar a língua legítima. Na realização dessa tarefa, o sistema escolar dispõe da autoridade necessária para impor universalmente uma concepção estável em matéria de língua.

Em resumo, a concepção de língua, adotada pela escola, confunde língua com norma e com "bom senso", ocultando as origens de classe daqueles que constituem o modelo a ser imitado.

Sua concepção de língua, do ponto de vista mais geral, funciona como um mecanismo que favorece à classe dominante. Do ponto de vista interno, revela uma concepção de língua homogênea, com base fundamentalmente, no modelo da língua escrita. De um lado "o bom uso", o "uso correto" pertencendo àqueles que detêm senão o poder econômico, mas seus representantes a nível da dominação simbólica. Do outro, a maioria, a quem cabe os rótulos de "vulgar", "pobre", "restrito", etc.

3. Para consagrar esse uso legítimo, além da autoridade que lhe é conferida pelo seu caráter institucional, a escola se fundamenta no conhecimento científico produzido através dos tempos, e geralmente, materializado sob a forma de uma gramática. Cabe, no momento, tentar explicitar, à luz dos conhecimentos lingüísticos, quais os princípios que regem essas gramáticas.

Os estudos lingüísticos, ou as investigações sobre a linguagem, remontam aos gregos. De acordo com KRISTEVA (1974), os gregos e os romanos visavam fazer uma gramática que postulasse as regras do uso lingüístico, considerado como correto, e não um estudo descritivo que descobrisse as particularidades da língua.

"A gramática é uma arte: o saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores".
(Dionísio de Trácia, apud Kristeva) (25:165).

Os eruditos romanos, preocupados sobretudo com a elaboração de uma retórica no domínio estritamente lingüístico, limitaram seus esforços à transposição das teorias e das classificações gregas para as necessidades da língua latina sem procurar elaborar proposições originais sobre a linguagem.

"A gramática tem sua origem no alfabeto, o alfabeto representa-se sob forma de letras; as letras juntam-se em sílabas; ... as partes do discurso pela sua soma formam o discurso; é no discurso que se forma o falar bem, exercitamo-nos no falar bem para evitarmos os erros". (Varrão, apud Kristeva) (25:169).

Esta forma de considerar a linguagem, como sendo aquela dos “cultos”, dos “escritores”, dos “dominantes” ou daqueles que exercem a função dos intelectuais das classes dominantes da época, é reproduzida através dos tempos, e permanece até hoje com relação ao ensino da língua.

Mesmo na época do Renascimento, no século XVI, onde se desperta com maior ênfase, para o estudo das línguas modernas, o latim continua sendo o modelo segundo o qual todos os outros idiomas são analisados. Por outro lado, com a formação dos Estados Nacionais, e a necessidade de uma política da língua que preservasse e mantivesse a cultura ocidental fez com que se escolhesse um dos dialetos, originários das várias tribos, para se tornar a língua padrão. Este dialeto é normalmente a língua dos cultos, a língua das cortes, a língua da igreja. Os outros dialetos não tinham o estatuto de língua, e nem eram utilizados, na sua maioria, na forma escrita.

De acordo com LYONS (1979) (26), as gramáticas elaboradas pelos gregos tinham então dupla finalidade, ou seja, combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar a língua grega da corrupção por parte dos ignorantes e dos iletrados. Segundo ele, essa abordagem envolveria dois erros fundamentais, de um lado a relação entre língua escrita e falada, de outro, a maneira como a língua evolui.

Desde o início, afirma este autor, a cultura lingüística grega se interessou sobretudo pela língua escrita. O próprio termo gramática deriva da palavra que significa “a arte de escrever”. Como não se fazia diferença entre os sons e as letras, à medida que a língua falada e a escrita divergiam o mais natural era que se considerasse a fala como dependente da escrita. Esse erro leva à afirmação de que

“a pureza de uma língua é mantida pelo uso das pessoas cultas e corrompida pelos iletrados”
(LYONS) (26:10):

A gramática tradicional, portanto, inclina-se a pensar não só que a língua escrita é mais fundamental que a falada, como também que uma forma específica da língua escrita, isto é, a língua literária é inerentemente mais pura e mais correta. O dever do gramático é, pois, o de preservar a língua destas formas incorretas.

A outra finalidade, ainda segundo LYONS (26), diz respeito à questão da transformação lingüística, a qual implica necessariamente a noção de corrupção e a manutenção de uma forma lingüística. Para LYONS, esta concepção de que a língua deve ser considerada como “pura”, afastada

de seus "neologismos", ou "deturpação dos iletrados" decorre de uma visão tradicional e incorreta dos processos de mudança lingüística.

Segundo REY (1972) (32:21),

"o purismo qualifica uma atitude normativa permanente repousando sobre um modelo unitário e fortemente seletivo da língua, não tolerando desvio com relação ao modelo pré-estabelecido".

De acordo com este autor, o purista considera toda transgressão do modelo como um perigo para o sistema da língua. O purista não se deixa impressionar pelo caráter social de um discurso, não aceita as variantes combinatórias da língua.

As gramáticas, ou as teorias da língua, elaboradas a partir dessa visão, constituem o que se convencionou denominar de Gramáticas Prescritivas. Essa denominação decorre da atitude normativa e valorativa assumida face à descrição lingüística.

Há críticas a esta visão de linguagem a partir das teorias lingüísticas desenvolvidas no século XX. É ponto consensual entre os autores que a gramática tradicional, ou os estudos lingüísticos tradicionais, levam a uma opção de classe. O mesmo não é tão evidente nos métodos utilizados pelo estruturalismo e pelo gerativismo, contudo, como veremos em seguida, ao refugiar-se na lingüística interna, fazendo sua opção pelo critério de "cientificidade", mantendo sua aparente "neutralidade", estas teorias não conseguem dar conta das relações entre a linguagem e a sociedade².

A lingüística moderna, ou o estudo científico da linguagem se constituiu como um conjunto de proposições que se opõem aos estudos até então realizados e marcados pela prioridade do evolucionismo, dos estudos lógicos e prescritivos.

De acordo com LYONS (1979) (26), o dever primordial do lingüista passa a ser o de descrever o modo como as pessoas falam e escrevem sua língua, e não preceituar como elas deveriam falar e escrever. Daí, um dos primeiros princípios da Lingüística moderna ser seu caráter descritivo, eliminando as atitudes valorativas que definem o "bom uso", ou a noção de correto. Uma outra característica da Lingüística moderna diz respeito ao privilégio dos estudos sincrônicos em oposição aos estudos diacrônicos, e por fim a afirmação do caráter vocal da linguagem. Estes princípios determinaram os rumos da Lingüística atual, e com base neles desenvolveram-se as teorias lingüísticas agrupadas sobre o rótulo de Estruturalismo

e representadas, principalmente, pela Escola de Praga, Escola de Copenhague, e o Distribucionalismo americano.

Estas correntes lingüísticas, direta ou indiretamente, como é o caso específico do estruturalismo americano, desenvolveram-se a partir do pensamento saussuriano, a quem coube estabelecer de maneira explícita, o objeto de estudo da lingüística. Trata-se, portanto, de elaborar gramáticas descritivas³.

A Lingüística Estrutural, entretanto, ao definir-se pela construção das gramáticas descritivas, adota uma concepção de língua homogênea, e sua priorização do oral limita-se a descrever foneticamente, enunciados efetivamente produzidos, sem ultrapassar as marcas da frase. Eliminam a descrição do significado, ou da significação, limitando os estudos lingüísticos, aos aspectos formais da língua. Esta concepção está bem expressa no seu representante máximo, F. de SAUSSURE (1969) (34), quando esse afirma que "a língua é forma e não substância", afirmação essa bastante desenvolvida por HJELMSLEV (1972) (24:27). Para este autor,

"... entende-se por lingüística geral um conjunto de pesquisas que repousa numa hipótese segundo a qual é cientificamente legítimo descrever a língua como sendo essencialmente uma entidade autônoma de dependências internas, ou, numa palavra, uma estrutura".

A concepção da autonomia da língua, relacionada à necessidade de descrevê-la em seus aspectos formais de maneira a preservar sua cientificidade, também se manifesta no estruturalismo americano.

Foi BLOOMFIELD (6) quem colocou um marco na lingüística americana, em sua obra clássica, "Language", publicada em 1933. Este autor concebe como objeto de um estudo científico os eventos acessíveis e observáveis. Assim é, que para ele

"... um ato de fala é um enunciado e a língua é a totalidade de enunciados que podem ser produzidos numa comunidade lingüística. Todo enunciado é constituído de formas". (BLOOMFIELD, 1933) (6:48).

Em sua visão, a tarefa do lingüista consiste em descobrir estas formas. Ao considerarmos a influência do behaviorismo em sua concepção de

ciência, podemos entender por que para ele, o enunciado deve ser explicado em termos de estímulo-resposta. Isto leva a uma concepção antimentalista da linguagem, onde qualquer conceito que se refira ao estado interior e não seja reduzido a dados observáveis está afastado de seu campo de estudo.

Para BLOOMFIELD (6), portanto, o significado de uma forma lingüística é definido como a situação em que o falante produz um enunciado e a reação que este provoca no ouvinte. O significado fica fora do âmbito dos estudos da linguagem, e é identificado à situação e ao comportamento que provoca no ouvinte.

Os seguidores de BLOOMFIELD (6) ou os distribucionalistas, como são conhecidos na literatura pertinente, radicalizam sua teoria, excluindo definitivamente o significado do estudo lingüístico.

O estruturalismo lingüístico, portanto, em qualquer de suas versões, define o objeto fundamental da lingüística como sendo o estudo dos enunciados realizados e de sua forma. É um método de análise formal que deve dar conta da forma da expressão e da forma do conteúdo de um enunciado, no dizer de HJELMSLEV (1972) (24). Isto significa que este modelo dos estudos da linguagem não leva em consideração dois componentes significativos da produção lingüística, ou seja, o sujeito e a situação na qual se produz a linguagem.

A lingüística estrutural define sua tarefa de descrição lingüística como uma pesquisa das diferenças e das oposições entre os elementos em qualquer dos níveis da linguagem, nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Em oposição a esta visão de língua, e aos métodos de estudo adotados, forma-se uma nova escola lingüística, a partir dos trabalhos de N. CHOMSKY. A característica mais notável desta escola é a volta ao mentalismo. De acordo com CHOMSKY (1974) (11), uma gramática gerativa propõe-se pois à tarefa de descrever e explicar a linguagem que é entendida como,

“uma faculdade peculiar à espécie e que se manifesta naquilo que podemos designar como aspecto criador do uso ordinário da linguagem” (CHOMSKY, 1972) (13:14).

Para CHOMSKY, qualquer falante-ouvinte tem conhecimento intuitivo da gramaticalidade das frases e também é capaz de detectar ambigüidades. Este conhecimento da língua, a competência lingüística é,

“um sistema abstrato subjacente ao comportamento, sistema constituído de regras que interatuam para determinar a forma e o signi-

ficado intrínseco de um número potencialmente infinito de sentenças" (CHOMSKY, 1972) (13:48).

Segundo ele, (CHOMSKY, 1975) (12) uma teoria lingüística deve ultrapassar os limites classificatórios e passar a explicar a linguagem, ou seja, deve ir além da estrutura de superfície, atingindo e explicando as relações subjacentes à aparência das sentenças, ou seja, explicitar a estrutura profunda.

Para ele,

"A teoria lingüística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal situado numa comunidade lingüística completamente homogênea" (CHOMSKY, 1975) (12:83; 85).

"por uma gramática gerativa, diz ele, entendo simplesmente um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais à frase".

CHOMSKY coloca dois pontos fundamentais para os estudos lingüísticos. De um lado, considera a frase como unidade de língua, tornando a Sintaxe o elemento central de sua teoria, e de outro, substitui o conceito de língua como um sistema de signos, pelo conceito de sistema de regras.

Por outro lado, ao manter a centralidade da Sintaxe, e colocar o componente semântico da gramática como meramente interpretativo, mantém a tradição anterior dos estudos da linguagem, recusando-se ao estudo da significação.

A teoria da linguagem chomskyana propõe pois a construção de uma gramática explicativa do conhecimento lingüístico internalizado, em outras palavras, a competência. A noção de explicação, nessa corrente lingüística, refere-se aos mecanismos internos que permitem a produção da linguagem, e que são inerentes à espécie humana⁴.

De acordo com o que foi discutido até o momento, há uma tendência na lingüística moderna, de SAUSSURE a CHOMSKY, a que se limitem os estudos lingüísticos, ao que poderíamos chamar de uma teoria da gramática. Esta teoria pode ser construída a partir da descrição dos diversos níveis da

linguagem, sejam fonológico, morfológico ou sintático, buscando as diferenças entre as diversas línguas como o fazem os estruturalistas ou pode ser uma volta à Gramática Geral de Port-Royal, na visão chomskyana, enfatizando os universais lingüísticos.

Contudo, a busca seja das particularidades seja dos universais, estabelecendo unidades mínimas, ou estruturas subjacentes, o fato é que este estudo, descritivo ou explicativo, não questiona quem produz estes enunciados, nem com que finalidade estes são produzidos.

A noção de comunidade lingüística, homogênea para CHOMSKY, e indefinida para os estruturalistas, permanece como sendo o referente onde a origem de classe não é questionada.

É nesses limites que se coloca a questão da normatividade lingüística das correntes estruturalista e gerativista. Permanece a normatividade, na medida em que a descrição e os "corpus" obtidos e analisados são enunciados de interlocutores anônimos e abstratos.

Segundo BOURDIEU & BOLTANSKY (1975) (7), a construção da gramática é, pois, a confirmação da separação da linguagem do real, constituindo-se o estudo desta em uma ciência normativa de um objeto particular. Para eles, a gramática sempre normativa, realiza a operação fundamental de toda ideologia, a absolutização do relativo, a legalização do arbitrário. A gramática, a mais científica, ignora e obscurece as diferentes práticas discursivas.

Se, de um lado, as gramáticas descritivas e explicativas superam a noção valorativa presente na Gramática Prescritiva, por outro, na busca da neutralidade científica, deixam de lado a essência da linguagem, sua substância.

Do nosso ponto de vista, isso ocorre a partir de dois equívocos, um deles é a manutenção do conceito de língua como homogênea, o que nos parece ser decorrente da concepção de língua como sistema, quer seja de signos quer seja de regras, segundo explicitação de seus precursores máximos, SAUSSURE e CHOMSKY. De outro, a concepção de "oralidade", levando a constituição de "corpus" a partir de enunciados efetivamente produzidos, sem no entanto atentar para as relações que se estabelecem destes com o contexto nos quais são produzidos, nem entre modalidades da língua, por exemplo, entre o código oral e o código escrito.

As línguas naturais, sem dúvida alguma, constituem a parte material da linguagem, aquela passível de observação, quando utilizada pelos falantes. Contudo, estas línguas estão submetidas, exatamente, pelo seu caráter social, a mutações e a variações que delas independem, mas que a modificam, alteram-na, e possibilitam novas formas.

Contestar a homogeneidade da língua não implica a alteração de

seu caráter sistemático, implica sim em alterar o conceito de língua como arbitrária, convencional e a-histórica.

O sistema, a nível sincrônico, é regular no que diz respeito à sua organização interna, ou seja, as línguas quer se trate pelo lado dos universais lingüísticos, quer pela relatividade lingüística, apresentam relações, a nível sintagmático e paradigmático que a caracterizam como língua. Estas marcas, quer sejam a nível fonológico, morfológico ou sintático, mantêm a sistematicidade das línguas, embora não sua homogeneidade. Qualquer desses sub-sistemas, a nível do uso permitem realizações diversas, é o caso dos alofones e alomorfes, realizações diversificadas a nível da fonologia e morfologia, sem contudo alterar o sistema da língua.

Os sociolingüistas demonstram com clareza essa ficção da homogeneidade lingüística, e negam sua identificação, como o faz SAUSSURE, à noção de sistematicidade.

O ponto de vista da Lingüística, com base em sua visão de mundo idealista e a-histórica, criou seu objeto de estudo limitando-o aos conceitos de língua e competência. A língua é liberada de suas características normativas, tornando-se independente e autônoma. Vale o questionamento, de quem? ou de que? E a resposta caminhará pelo seu lado social, suas determinações, suas relações com a realidade.

Desta forma, o conhecimento lingüístico, utilizado ou disponível para ser utilizado pela escola, induz a uma concepção de língua bastante restrita, que por sua vez torna-se materializada nas gramáticas pedagógicas.

No Brasil, há poucos exemplares de gramáticas descritivas ou explicativas. Com exceção dos trabalhos de MATOSO CÂMARA (1954) (9), (1969) (8), os estudos descritivos ou explicativos têm se resumido a artigos ou teses sobre aspectos específicos da língua. São fragmentos de gramática, não consolidados até então, em uma Gramática da Língua Portuguesa. Além do que, esse tipo de conhecimento não atinge a escola, sendo no máximo, privilégio de alguns alunos do 3º grau.

O conhecimento, efetivamente utilizado nos dias de hoje, prende-se ainda àquele materializado nas gramáticas prescritivas. São elas que ainda subsidiam o ensino da língua, transmitindo uma visão valorativa e normativa, como bem demonstram as gramáticas mais utilizadas pelos professores.

Sem intenção de análise, e apenas a título de ilustração, citaremos algumas passagens dessas gramáticas.

“... Mas dentro da diversidade das línguas ou falares regionais se sobrepõe um uso comum, fixada pela escola e utilizada pelas

peças cultas: é isto que constitui a língua geral, língua padrão do país. Cabe à gramática registrar os fatos da língua-padrão, estabelecendo os preceitos de como se fala e escreve..." (BECHARA, 1983) (3:24).

Ou como afirma ALI (1964) (1:15),

"As regras gramaticais são estabelecidas segundo o uso geral, à prática das peças cultas e à dos bons escritores".

Ou ainda como explicita CUNHA (1970) (18:9), ao apresentar a finalidade de sua gramática.

"Quisemos apresentar as características do Português contemporâneo em sua forma culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores brasileiros".

Essa noção de língua será reproduzida nos livros didáticos, os quais mantêm, no seu aspecto formal, as mesmas divisões e sistemas de classificação apresentados pela gramática prescritiva.

Para finalizar, veja-se por exemplo, a orientação lingüística apresentada por um dos manuais do mestre, de um dos livros mais utilizados na rede pública de ensino de Natal.

"A Escola tem como finalidade purificar a língua espontânea e defeituosa que os alunos trazem da família e do ambiente social".

E, nesse sentido,

"na linguagem oral deve-se sanar o vocabulário pobre, a sintaxe defeituosa, o som da voz inadequado".

4. A seguir, é nosso objetivo discutir a concepção de língua apresentada por professores de 1º grau, tendo como referencial a posição do professor enquanto trabalhador intelectual, numa sociedade de classes.

Os professores, na análise de CUEVAS (1974) (17) situam-se não como classe e sim como categorias sociais. Segundo esse autor, a buro-

cracia e os intelectuais são considerados como categorias sociais porque não se originam a nível da superestrutura, seja na instância jurídico-política, os primeiros, seja na instância ideológica, os segundos. Deste ponto de vista, os professores são agentes reprodutores da ideologia, por excelência, o que corresponde à interpretação dada por GRAMSCI para os intelectuais.

“Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico mas também no social e no político.” (GRAMSCI, 1978) (22:3; 10).

Para ele ainda,

“Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade, a função de intelectuais... A relação entre os intelectuais não é imediata, como ocorre com as classes sociais fundamentais, porém passa pela mediação, em graus diversos, de todo o tecido social, do mesmo complexo superestrutural de que os intelectuais são precisamente os funcionários”.

Como funcionários da superestrutura, os professores não estão situados à margem da estrutura de classe de uma sociedade determinada, porém integrados a ela de uma maneira específica e complexa. GRAMSCI (1978) (22) admite uma hierarquia qualitativa entre os intelectuais, definindo-os como: o criador, o organizador e o educador.

Os professores, tomados em grupo ou individualmente, operam como intelectuais, embora em graus que na prática podem variar muito. Com relação a eles, importa ter presente que o que decide, em última instância, sua ligação com uma determinada classe é a representação ideológica que eles assumem, voluntária ou involuntariamente, dessa classe.

Para PORTELLI, (1977) (30:87)

“os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhes assim consciência de seu papel, e a transformam em concepção de mundo que impregna todo o corpo social”.

No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a estrutura ideológica da classe dominante e de seu material de difusão, no seio das organizações da sociedade civil⁵.

Para GRAMSCI (1978) (22), ainda, o papel do sistema educacional burguês é desenvolver intelectuais orgânicos da classe burguesa e se infiltrar nas classes populares, de forma a se obter um contingente adicional de intelectuais, os quais, no seu papel de funcionários, consolidam a hegemonia da classe dominante.

Nesse sentido, CUNHA (1980) (19:43), analisando a questão dos professores em seu duplo papel de formados e formadores, afirma que não é a sociedade, em abstrato, que educa os educadores. Para ele, essa sociedade não é homogênea, é uma sociedade onde existem relações de força, onde existem grupos dominados. Dessa forma,

“são os grupos dominantes, que pela mediação do Estado educam os educadores. Os educadores não são funcionários da sociedade; são funcionários das classes dominantes, as quais têm todas as condições e todo o poder para educar os educadores... Eles não podem criar os princípios da sua própria educação; eles apenas os transmitem, até porque já foram educados para desconhecer o caráter violento da educação que praticam”.

Agindo dessa forma, SPERBER (1981) (35:102) afirma que, em última instância, inconscientemente, o professor serve de anteparo entre sua classe e o poder.

“O professor adapta seus conhecimentos, suas técnicas, seu método às propostas da cultura dominante. Colonizado culturalmente, o professor busca o modelo do colonizador, isto é, daquele que sabe”.

Constituindo, portanto, a função do professor transmitir os conhecimentos consagrados pela escola, aos quais de certa forma foi submetido em seu período de formação, nada mais natural, do ponto de vista da ideologia dominante, que seus valores e atitudes correspondam àqueles veiculados pela instituição escolar⁶.

Considerando o papel do professor nos marcos até aqui apresentados, vejamos a seguir algumas evidências do comportamento deste professor à luz de relatos de pesquisas.

Em uma pesquisa realizada com licenciados em Letras no Estado de São Paulo, CITELLI (1981) (14:159) conclui que as faculdades de Letras, no geral, parecem desenvolver uma concepção de língua como produto acabado, transferível de geração a geração. Segundo ela, a escola transmite a idéia de que o sistema precede a dinâmica da língua, ou segundo suas palavras,

“o elemento normativo parece vir antes do movimento da língua”.

Para esta autora ainda,

“a posição da língua como monumento sagrado, preside uma atitude academicista, onde importam três ou quatro verdades consagradas, devidamente explicadas por uma teoria, porém no mais das vezes, inaplicáveis quando se trata de trabalhar a linguagem viva que o aluno traz para a sala de aula”.

Algumas outras pesquisas direcionam-se no sentido de avaliar o comportamento normativo assumido pelos professores de Português, face ao desempenho lingüístico dos alunos.

GRANGER et alii (1977) (23) realizam uma pesquisa com professores do ensino primário, com o objetivo de avaliar o julgamento que estes fazem da comunicação oral dos alunos. Seus resultados indicam que os professores são muito mais severos no julgamento da pronúncia que foge àquela estabelecida pela norma, do que com relação ao conteúdo manifestado.

Pesquisa semelhante, desta vez com o código escrito, foi realizada por CORTEZ et alii (1980) (15).

Esta pesquisa teve como objeto verificar se os critérios de correção de redação correspondem às expectativas da comunidade, tomando como base uma análise comparativa dos critérios utilizados por um grupo de

professores de Português e um de profissionais de outras áreas do conhecimento. Suas conclusões indicam que os professores de Português valorizam os erros gramaticais que dizem respeito à norma culta, enquanto que os não profissionais apresentam maior rigor na incoerência textual.

CREMONA & BATES (1977) (16), em um estudo realizado na Itália, demonstram que a escola conseguiu estabelecer situações de conflito, em crianças, através do ensino da língua de forma que elas adquiriram atitudes negativas face a seu próprio dialeto. Essas e outras pesquisas demonstram a atitude normativa assumida pelos professores, que absorvem todo conteúdo dogmático e repressor do conhecimento lingüístico desenvolvido pela escola. Em outras palavras, os professores cumprem seu papel de funcionários do Estado, colaborando na difusão da concepção de língua socializada pela escola, e diga-se mais uma vez, com base numa conceituação de língua homogênea e que atende aos critérios da norma culta.

Com a finalidade de avaliar em que medida o professor de Português contribui para reproduzir a concepção de língua da escola, entrevistamos professores da rede de ensino público de 1º grau, da 1ª à 4ª série, em escolas situadas nas zonas periféricas da cidade de Natal. Esses professores constituíram dois grupos, de acordo com sua formação profissional, sendo 20 deles portadores de diploma do curso Pedagógico, e os outros 20, alunos ou licenciados em Letras.

Sendo nosso objetivo básico aprender como os professores se comportam, enquanto agentes, face ao ensino da língua materna, a entrevista versou, pois, sobre dois temas básicos: sua compreensão e concepção de língua, e o ensino da gramática.

Os dados obtidos foram analisados, primeiramente, com relação ao conceito de língua. Segundo demonstra a TABELA I, há uma compreensão diversificada desse conceito, sobressaindo-se, contudo, aqueles que concebem a língua como homogênea e com finalidade comunicativa. Ressalta-se que não houve uma definição única da língua. Observa-se também que houve uma maior identificação da língua com o conceito de homogeneidade, por parte dos professores que possuem apenas o curso Pedagógico. Esse dado é importante na medida em que são esses, pelo menos teoricamente, os profissionais, em sua grande maioria, responsáveis pela primeira série do 1º grau, ou seja, no nível da escolarização formal, onde ocorre massivamente o fracasso escolar. Por exemplo afirmam:

“temos que aprender a norma. A língua é homogênea porque segue a gramática”. (Prof. Pedagógico).

Ou, segundo outro professor com Pedagógico:

“uma forma existe que todos devem aprender, sim. Do contrário não haveria comunicação”.

TABELA I

Concepção de língua manifestada pelos professores

Concepção	Informante		Pedagógico		Letras	
	N	F	N	F	N	F
Língua homogênea	14	40,5	11	34,3	11	34,3
Língua heterogênea	06	16,2	08	25,0	08	25,0
Língua = comunicação	12	32,4	10	31,2	10	31,2
Vários	05	13,5	03	9,3	03	9,3

Estas afirmações, além de identificar a língua como sendo homogênea, admitem que a função comunicativa apenas se exerce através dessa forma única, que é a norma.

A concepção de língua como heterogênea apresenta-se de forma diferenciada. Para uns a língua não é homogênea, contudo há uma forma correta para a comunicação, por exemplo,

“claro que a língua não é homogênea, mas é necessário que se estabeleça uma forma que seja aprendida por todos para que haja unidade de comunicação” (prof. aluno de Letras).

Enquanto outros consideram a heterogeneidade da língua relacionada apenas a variações geográficas:

“a língua não pode ser homogênea. Temos as regiões, cada uma com os dialetos próprios” (prof. aluno de Letras);

“a língua portuguesa não é homogênea. Encontramos diversas diferenças regionais, o que dificulta a distinção entre forma correta e não correta” (prof. licenciado em Letras).

A leitura do depoimento desses professores reforça a idéia de que eles exercem o papel de funcionários do Estado, a serviço da classe dominante, da forma que é mencionada por CUNHA e SPERBER. Os professores entrevistados reproduzem a concepção de língua identificada com a norma, assumindo também uma postura valorativa, de que esta é a forma correta e única que todos devem aprender. Com relação à variação lingüística, consideram apenas a variação geográfica, ignorando outras variações como as que dizem respeito ao estilo, a faixas etárias, enfim todas aquelas variantes que os autores rotulam de variações diatráticas e diatópicas. De uma certa forma, isto significa que a sua formação, a nível do conhecimento lingüístico, está restrita às gramáticas prescritivas, o que reforça a idéia conservadora da Escola.

O desconhecimento manifesto na concepção de língua vai ser explicitado melhor na correção de gramática e conseqüentemente do ensino da língua.

Com relação à Gramática e à compreensão de seu papel, dividiram-se os entrevistados em duas tendências básicas. De um lado, aqueles que entendem a gramática e sua aprendizagem como uma forma de prestígio, relacionada à ascensão social; e de outro, aqueles que identificam essa aprendizagem em relação a outras aprendizagens. Os dados brutos estão apresentados na TABELA II.

Os dados quantitativos evidenciam uma maior identificação do ensino da gramática com ascensão social, por parte dos professores cuja formação limita-se ao curso Pedagógico:

“é de grande importância porque eles (os alunos) precisam ter um Português melhor” (prof. Pedagógico).

“Da maior importância para o preparo de uma boa comunicação e expressão tanto na vida escolar como no meio social” (prof. Pedagógico).

“De grande importância para a vida profissional” (prof. Pedagógico).

“Considero de uma importância tendo em vista o dia-a-dia” (prof. Pedagógico).

A referência ao ensino da gramática, juntamente à sua concepção de língua, demonstra que esses profissionais absorveram em sua formação a concepção dominante de língua-padrão correta, representada nas regras gramaticais, e que são necessárias para a vida profissional.

Embora em menor escala, os depoimentos dos formados em Letras seguem o mesmo direcionamento.

“É importante pois o aluno irá depender deste ensino para possíveis aprovações em concurso” (prof. Letras);

“é preciso pois o aluno está totalmente sem base para enfrentar a vida e principalmente a profissão” (prof. Letras);

“bem, o aluno, o cidadão, precisa escrever bem. Depois, a redação é muito importante na vida, ... e no vestibular” (prof. Letras).

TABELA II

Concepção de Gramática apresentada pelos professores

Concepção	Informantes		Pedagógico		Letras	
	N	F	N	F	N	F
Gramática = ascensão social	09	45,0	04	20,0		
Gramática = outras aprendizagens	10	50,0	14	70,0		
Outros	01	0,5	02	10,0		

As referências à gramática como ponto de partida para outras aprendizagens apresentam razões diversificadas. De um lado, aqueles que indicam a gramática como necessária à escrita; de outro, aqueles que consideram a gramática como fonte de saber, que facilita até o vocabulário:

“é bastante importante. Quem sabe gramática sabe bem a escrita e a falada (língua)” (prof. Pedagógico);

“de grande importância, porque desde o 1º grau devemos ensinar a usar a concordância adequada” (prof. Pedagógico);

“é importante porque vai facilitar o vocabulário da criança” (prof. Letras);

“a maior importância é o melhoramento na escrita e nas redações” (prof. Letras).

Outros:

“permite o aluno chegar ao 2º grau com uma boa base, melhorar o vocabulário, a ortografia, a expressão oral” (prof. Letras);

“o ensino da gramática faz com que o aluno fale corretamente, isto é, de acordo com as normas gramaticais” (prof. Pedagógico).

Essas afirmações de que o ensino da gramática “facilita o vocabulário”, “faz com que o aluno fale corretamente”, apenas reforçam a concepção que vem sendo demonstrada por esses profissionais, do respeito à norma, que é entendida como bom uso.

Embora os entrevistados deixem claro que a língua se concretiza numa forma escrita ou falada, nos parece que não há uma consciência das diferenças entre esses dois modos de comunicação. Tudo é referido à gramática ou à norma.

Esses dados apenas reforçam a idéia de que os professores são formados numa visão que compreende a língua como produto acabado, e que os cursos de Letras e a Escola Normal necessitam de uma revisão nos seus conteúdos. Isto, porém, apenas pode acontecer na medida em que se forma

uma consciência crítica em relação ao papel da Escola e seu funcionamento face às desigualdades sociais.

Em síntese, a concepção de língua expressa pelos professores apenas reforça os equívocos que levam a atribuir à linguagem um papel preponderante no fracasso escolar, bem como a crença na Educação como forma de ascensão social.

5. O caminho que tentamos percorrer revela que a concepção de língua da escola está revestida de um conteúdo explícito de classe, na medida em que identifica língua com "norma" ou "bom uso", concepção esta historicamente vinculada à variante lingüística de uma determinada classe social. Os critérios para sua definição são fundamentalmente extra-lingüísticos.

Evidencia-se ainda que esta concepção de língua está fundamentada no conhecimento lingüístico, utilizado ou disponível para ser utilizado pela escola, materializado nas Gramáticas, e transmitido pelos professores.

O caráter de classe transparente nas gramáticas prescritivas reveste-se de um conceito de autonomia e independência da língua nas gramáticas estruturalistas e gerativas. O que a análise revela, é que esta autonomia e independência ocorre em relação ao lado social da linguagem.

Reconhece-se, pois, que se é necessário, para entender as causas do fracasso escolar, superar a idéia de uma escola neutra independente das classes sociais, é necessário também superar o conceito de língua que obscurece seus modos de funcionamento e as variações a que está sujeita.

A idéia de que as condições do ato de comunicação variam, na medida em que os elementos que o constituem não são idênticos, é o caminho para desvendar o modo de funcionamento da linguagem.

A língua é ao mesmo tempo matéria do pensamento e elemento de comunicação social, e não existe uma função sem a outra. Explicar o fracasso escolar a partir de um desempenho lingüístico que se caracteriza pelo afastamento da Norma, é ignorar as origens sociais da Norma. Em última instância é ignorar que as classes sociais se definem através de relações de poder e dominação, dos quais a linguagem não está ausente.

NOTAS

1 — Para maiores detalhes sobre o assunto, veja-se, entre outros, BERNSTEIN (1975) e PATTO (1984).

2 — Os estudos lingüísticos do século XX, agrupados sob o termo de Lin-

güística Moderna, desenvolveram-se à luz do neo-positivismo, em suas diversas visões, e daí originar-se seu critério de cientificidade.

- 3 – É importante ressaltar, que a Lingüística Estrutural, enquanto Teoria da Linguagem, tem como pressuposto a diversidade entre as línguas, com base na arbitrariedade da organização lingüística, e que segundo VOGT (1977) encontra ecos em HUMBOLDT.
- 4 – A concepção lingüística de CHOMSKY decorre de uma visão racionalista do processo do conhecimento, e sua preocupação fundamental, é descobrir os universais lingüísticos, subjacentes à estrutura profunda.
- 5 – GRAMSCI (1978) mostra como a luta que opôs os intelectuais da burguesia ao clero, na transição do modo de produção feudal para o capitalismo, é apenas um aspecto do conflito entre o antigo e o novo sistema hegemônico. Vale ressaltar que se considera a Igreja como um dos aparelhos ideológicos dominantes, no modo de produção feudal.
- 6 – Ressalta-se que esse papel do professor não é fruto de uma relação mecânica. Para um estudo sobre a conotação política da prática pedagógica, veja-se RIBEIRO (1984); VIEITEZ (1982); e MELLO (1982).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALI, M. S. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1964.
2. BAUDELLOT, C. H. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, Ed., 1975.
3. BECHARA, E. *Moderna gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1983.
4. BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*. Paris, Ed. Minuit, 1975.
5. BISSERET, N. Les pratiques langagières des dominants et des dominés sont à analyser dans leur rapport d'antagonismes. In: *Le Handicap Socio-culturel en Question*. Paris, CRESAS; Les Ed. ESF, 1978.
6. BLOOMFIELD, L. *Language*. New York, Reinhart and Winston, 1933.
7. BOURDIEU, P. & BOLTANSKI, L. *Le fetichisme de la langue*. s. l., s. ed., 1975. (Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 4).
8. CÂMARA, J. Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1969.

9. _____ . *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro, Padrão, 1954.
10. CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1. Campinas, UNICAMP, 1978.
11. CHOMSKY, N. *Estructuras sintáticas*. México, Siglo XXI, 1974. Original inglês.
12. _____ . *Aspects of theory of syntax*. Massachusetts, MIT Press, 1975.
13. _____ . *Lingüística cartesiana*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972. Original inglês.
14. CITELLI, A. O. O Ensino da Literatura no 2º grau. In: DE MARCO, V., org. *Língua e literatura; o professor pede a palavra*. São Paulo, Cortez, 1981.
15. CORTEZ, J. B. et alii. *Análise comparativa de critérios de correção de redação*. Natal, 1980, mimeo.
16. CREMONA, C. & BATES, E. The development of attitudes toward dialect in Italian children. *Journal of Psycholinguistic Research* (3), 1977.
17. CUEVAS, A. *La concepción marxista de las classes sociales*. s. l., s. ed., 1974. (Debate e Crítica, 3).
18. CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte, Ed. Bernardo Álvares, 1970.
19. CUNHA, L. C. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*, Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
20. FISHMAN, J. A. *Sociolinguistique*. Paris, Nathan, 1971.
21. GENOUVRIER, J. Quelle langage parler à l'école? Propos sur la norme. *Langue Française*. 13: 34-51, 1972.
22. GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
23. GRANGER, R. C. et alii. Teacher judgements of the communication effectiveness of children using different speech patterns. *Journal of Educational Psychology*. 69 (6), 1977.
24. HJELMSLEV, L. *Ensayos lingüísticos*. Madrid, Cremos, 1972. Original dinamarquês.
25. KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa, Signos, 1974. Original francês.
26. LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
27. MARCHAND, F. org. *La norme linguistique*. Paris, Delagrave, 1975.
28. MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.

29. PATTO, M. A. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
30. PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
31. PRETTI, D. *Sociolingüística; os níveis da fala*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.
32. REY, A. Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue Française*. 16, 1972.
33. RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1984.
34. SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1969. Original francês.
35. SPERBER, S. F. Resistência à desqualificação cultural. In: DE MARCO, V., org. *Língua e literatura; o professor pede a palavra*. São Paulo, Cortez, 1981.
36. VIEITEZ, C. G. *Os professores e a organização na escola*. São Paulo, Cortez, 1982.
37. VOGT, C. Os dois labirintos. *Contexto*. 2:61–74, 1977.

REFLEXÕES ACERCA DA CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: "O EDURURAL NO RIO GRANDE DO NORTE" *

Antônio Cabral Neto **

Maria do Rosário da Silva Cabral **

ELEMENTOS PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas últimas décadas a formação e a qualificação de professores têm sido objeto de discussão pelas agências formadoras e pelo sistema de ensino. Em decorrência, o poder público tem adotado medidas compensatórias¹ como uma forma de suprir as deficiências diagnosticadas na prática pedagógica e na formação do professor.

A discussão sobre essa problemática tem girado, predominantemente, em torno de duas tendências. Uma que admite existir uma relação causal entre a capacitação dos professores e a melhoria da qualidade do ensino, repercutindo na redução dos índices de evasão e repetência. A outra tendência se contrapõe à primeira, à medida que defende um tipo de capacitação que permita ao professor apropriar-se do saber universal, histori-

* *Elaborado a partir dos resultados do Estudo Avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos, no Rio Grande do Norte, realizado no período 85-86.*

** *Professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.*

camente produzido, de modo que ele possa sistematizar a sua prática docente respeitando e valorizando o saber e as experiências que o aluno já possui ao ingressar na escola, dentro dos limites em que se concretiza a relação pedagógica.

Nessa perspectiva, a qualificação do professor e o rendimento da aprendizagem dos alunos não se reduzem a uma mera relação de causa e efeito, uma vez que essa problemática está vinculada às determinações sociais mais amplas. Porém, não descarta a influência da qualidade da formação do professor no processo ensino-aprendizagem.

A nossa reflexão em torno dessa questão tem como referência o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos desenvolvido no Rio Grande do Norte, como parte integrante do EDURURAL-NE.

O referido programa coloca ênfase na formação e qualificação de professores em função da melhoria da qualidade do ensino e da redução dos índices de evasão e repetência, coerente, portanto, com a primeira tendência. Ao lado disso, propõe um conjunto de ações complementares como, por exemplo, distribuição de material didático, merenda escolar, mobiliário, construção e restauração de prédios escolares, entre outros.

Partimos do entendimento de que essa problemática não pode ser explicada, isoladamente. Concebemos que os problemas relativos à formação e qualificação de professores, à melhoria da qualidade do ensino e redução da evasão e repetência, somente podem ser corretamente analisados e explicados em suas conexões com as determinações históricas e sociais mais amplas que lhes deram origem e influenciam no seu desenvolvimento.

Por essa via de análise não podemos explicar problemas dessa natureza tomando por base apenas as variáveis restritas ao âmbito educacional ou pedagógico. Embora reconheçamos que essa é a forma adotada pela sociedade burguesa na abordagem dos problemas sociais, uma vez que é inerente à sua própria lógica, à medida em que interessa às classes detentoras de poder e dominação negar ou escamotear as raízes desses problemas, assim como as reais vias de solução.

Procedendo dessa maneira, obter-se-á sempre uma visão fragmentada e portanto limitada do fenômeno que se pretende explicar e as medidas de intervenção propostas serão sempre paliativas e de caráter compensatório, com vistas a resolver problemas que, aparentemente, são pedagógicos, mas que, em sua essência, ultrapassam os limites da autonomia e competência da escola.

Nessa perspectiva é preciso entender que, na fase atual do capitalismo engendrada pelas próprias leis internas do imperialismo, vai ocorrendo num nível sempre mais elevado o aguçamento das contradições entre o capital e o trabalho. Nessa fase grandes contingentes de trabalhadores vão sendo expulsos do processo produtivo, aumentando, assim, a situação

de pobreza e miséria dessa população. Constatase, por um lado, a intensificação do processo de concentração do capital nas mãos de uma minoria, cada vez mais rica, e, por outro lado, o aumento da exploração das massas trabalhadoras, através da intensidade da extração e apropriação do trabalho não pago – a mais valia.

Isso somente se tornou possível, graças à incorporação da ciência e da técnica ao processo produtivo, resultando na elevação da produtividade do trabalho pela subordinação do trabalhador a um sistema de máquinas e, ao mesmo tempo, na expulsão de grandes faixas de segmentos da população trabalhadora do processo de produção impondo-os às condições sub-humanas de sobrevivência. Essa posição encontra respaldo em Marx ao afirmar que,

“... a maquinaria é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade do trabalho e gera novas condições que capacitam o capital a dar plena vazão a essa tendência constante que o caracteriza, e cria novos motivos para aguçá-lo a cobiçar por trabalho alheio” (4:460).

O ascenso da concentração do capital, a monopolização da economia associados à anarquia existente no processo de produção material, impõem ao Estado um caráter intervencionista.

O Estado moderno exerce as diferentes funções econômicas e é ele próprio uma força econômica poderosa – uma grande empresa monopolista. Participa diretamente do processo de reprodução capitalista, exerce atividade produtiva em ramos inteiros da produção, é um proprietário. O Estado tornou-se, na realidade, a instância que assumiu a direção dos negócios da burguesia. Desse modo, a essência do capitalismo monopolista de Estado consiste na unificação da força do Estado burguês com a força dos monopólios, num mecanismo único, para garantir ao capital a possibilidade de aumentar os lucros e oprimir o movimento operário e de outros segmentos da sociedade, no sentido de retardar o salto qualitativo.

O Estado intervém nas relações entre o trabalho e o capital, inclusive, utilizando-se de instrumentos legais que contribuem para o fortalecimento da pressão econômica e política dos monopólios sobre a classe operária.

No Brasil, esse caráter intervencionista do Estado começa a se configurar desde o início dos anos 30, sob a égide do capital nacional, representado no aparelho de Estado pelos ideólogos do nacionalismo.

Convém salientar que é precisamente a partir de 64 que o Estado brasileiro amplia o seu poder de intervenção, adotando novas formas, agora sob a direção e controle dos proprietários do capital monopolista e de seus representantes no aparelho de Estado. Nesse momento, vão sendo criadas as condições objetivas para que o Brasil assuma, no âmbito da internacionalização do capital, a posição de capitalismo monopolista de Estado que lhe está sendo imposta, nesse contexto histórico.

À medida em que o Estado passa a intervir de forma ordenada e sistemática na economia da sociedade, através de procedimentos de racionalização técnica característicos do ideário pós-liberal, impõe-se a ele reordenar todo o conjunto de políticas em todos os níveis, objetivando a adequação da "nova ordem" econômica. Atrelada ao redirecionamento da política econômica se dá a redefinição da política educacional.

É no bojo dessas contradições e relações que o Estado amplia também a sua intervenção na área social, lançando mão de programas e outras medidas, as mais diversificadas possíveis, para os setores de educação, saúde, habitação, entre outros, com vistas a dar uma ordem a esse estado de coisas e compensar as ditas carências da população.

As políticas públicas, as decisões do Estado e daqueles que detêm o poder seguem uma lógica que é a lógica da reprodução do modo de produção capitalista. Não é por acaso que o Estado brasileiro procura "absorver" as propostas pedagógicas alternativas, o discurso da "participação", as bandeiras dos movimentos populares. Sendo assim, suas decisões levam em conta o que acontece com as classes ditas populares, sua consciência, processo educativo e nível de organização. Nesse sentido, é oportuno o que diz ARROYO: "Ainda que estas camadas estejam desorganizadas e reprimidas, o Estado e as classes dominantes passam a orientar suas políticas e decisões levando-as em conta". (1:6). Desconhecer isto seria negar a contribuição das populações rurais no seu próprio processo educativo, seria negar a dinâmica da luta de classes e as contradições sob as quais se instalam as políticas do Estado.

Cabe ressaltar que as políticas públicas, cujas ênfases recaem no planejamento "participativo" e nos direitos e reivindicações sociais criam, mesmo que ilusoriamente, a possibilidade de participação e reivindicação por parte das chamadas classes populares. Nesse contexto, a proposição legitimadora parece ser a de como toda a população pode usufruir dos bens advindos dessas políticas e de que forma todos devem ter a ilusão de participar das mesmas.

A esse respeito COVRE argumenta que,

"o Estado procura neutralizar as conquistas da classe trabalhadora em suas reivindicações

procurando orientá-las. Ou seja, criam-se formas que são ditas para atender as necessidades do trabalhador, o que acabam por servir indiretamente ao grande capital". (3:320).

É no bojo dessas determinações históricas que se pode entender a própria razão de ser do programa EDURURAL-NE. Ele traz explícita uma concepção de educação como equalizadora de oportunidades educacionais e promotora da ascensão social, além de adotar a idéia de planejamento participativo para o desenvolvimento de suas ações.

Em consonância com essa visão de educação o programa admite a existência de uma relação causal entre capacitação de professores e melhoria da qualidade do ensino, com repercussões na redução dos índices de evasão e repetência. Uma vez o professor "melhor" preparado, ensina com mais eficiência e eficácia e, em conseqüência, mantém o aluno na escola tendo acesso à cultura e ao saber, redundando, assim, na "melhoria" dos seus padrões de aprendizagem e sócio-culturais.

A prática social tem revelado que programas dessa natureza, por mais eficientes e eficazes que eles possam parecer, têm sido insuficientes e impotentes para resolver problemas cujas raízes não se encontram nos próprios indivíduos, mas sim, estão vinculadas à base material da estrutura da sociedade, num determinado momento histórico.

A CAPACITAÇÃO NO EDURURAL/RN: LIMITES E PERSPECTIVAS

O estudo avaliativo do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o meio rural no Rio Grande do Norte revelou que a sua execução associada a um conjunto de insumos não provocou o efeito esperado pelo Programa EDURURAL-NE.

Tomando por base o comportamento da evasão e repetência nos 14 municípios do Estado do Rio Grande do Norte, abrangidos pelo EDURURAL-NE, constatou-se que, em 1980, antes do início desse programa, os índices de evasão nas escolas estaduais e municipais do meio rural eram de 12,4% e 17,2%, respectivamente, e os índices de repetência eram de 30,6% e 34,4%. Em 1984, os índices de evasão na rede estadual e municipal eram de 13,8% e 16,8%, enquanto isso, os índices de repetência, em 1985, na rede estadual, era de 32,7% e na municipal de 37,1% (7:70).

Os dados referidos indicam que, mesmo após cinco anos de vigência do Programa no RN, não ocorreu uma alteração significativa no que tange à redução dos índices de evasão e repetência.

Constatou-se ainda que o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos conseguiu introduzir algumas modificações de caráter administrativo, como por exemplo, no calendário escolar, no horário de funcionamento das turmas, na organização de pessoal e no treinamento de professores, supervisores e coordenadores de Órgãos Municipais de Educação (OMEs). Tudo isto visava assegurar a permanência do aluno na escola e melhorar de alguma forma a sua aprendizagem.

Apesar de todas as adaptações empreendidas pela escola em função da permanência do aluno e de sua realização acadêmica resultou insuficiente diante da problemática que se impõe para ele — a garantia de sua sobrevivência material. Em pleno período letivo, o aluno é forçado a ausentar-se da escola para trabalhar ora no plantio, ora na colheita da cana de açúcar,



mandioca, assim como, na pesca e em outros tipos de atividade, cujas relações de trabalho e de salário são as mais diversificadas possíveis, dentro dos limites das relações de exploração da força de trabalho e de reprodução do capital, próprias da sociedade burguesa, no estágio atual de seu desenvolvimento.

Isso ficou evidenciado nas falas dos entrevistados durante a pesquisa e, mais especificamente, na fala dos pais.

“Os meus filhos vai muito pra escola, mais pela minha situação que é fraca, pois eu

não tenho condição de alimentar eles sozinho, aí a gente tem que trabaiá na agricultura. Na semana que dá eles vem todo dia, mais tem semana que fáia dois, três dia que eu não vou dizer que não fáia. Ele vai cortar a cana deles, precisa de trabaiá pra ganhar alguma coisa né? Tem semana que vem um dia, dois, tem semana que não vem nenhum... Por isso aprende pouco”.

Com relação ao rendimento da aprendizagem dos alunos, tanto os professores como as equipes técnicas entrevistados apontaram como possíveis causas do fracasso escolar: a falta de pré-escola no meio rural para atender a todas as crianças; a necessidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência da família; o baixo índice de frequência às aulas; a falta de escolaridade dos pais; e ainda a desmotivação dos alunos pela escola.

Diante desse quadro de referências se impõe a discussão em torno do papel desempenhado pelo projeto de treinamento de professores, levado a efeito pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, através do EDURURAL-NE, o qual se constituía numa das formas de intervenção do Estado no ensino de 1º grau, no meio rural, nesta década.

O referido projeto parte da concepção de que as crianças do meio rural estão fadadas ao fracasso escolar, pelas suas próprias condições de vida. Por essa razão, propõe que a escola oportunize ao aluno o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e contar, e, para isso, deve submetê-los a materiais instrucionais, a fim de atingir a “performance” desejada. Acreditava ainda que através desses procedimentos o aluno teria acesso ao saber e à cultura, além de melhorar as suas condições de vida.

Esse tipo de prática “educativa” atende, por um lado, a ansiedade dos pais que esperam que a escola ensine a ler, escrever, contar, enfim, tudo aquilo que não é ensinado na família, mas que é válido e útil e, por outro lado, satisfaz os interesses dos administradores, dos supervisores pedagógicos e dos professores.

Entende-se que essa idéia de educação como equalização de oportunidades educacionais e como uma forma de ascensão social é difundida pelas classes dominantes através dos diferentes meios de comunicação e está impregnada no cotidiano das pessoas, sejam elas da cidade ou do campo. Isso, inclusive, permeia os depoimentos de todas as categorias de informantes as quais depositam uma esperança na educação escolar como um meio de ascender socialmente. À classe detentora de poder convém fomentar essa crença na escola, uma vez que essa forma ideologizada de

entender a função da educação institucionalizada na sociedade burguesa escamoteia as reais contradições existentes nessa sociedade.

Na prática educativa a criança ou o aluno aparece como expoente máximo mas, em essência, é a última a ser pensada. O que prevalece, de fato, são as expectativas e os interesses das classes dominantes camuflados sob as mais diferentes formas de interação.

Nessa perspectiva, não podemos conceber a educação escolar como algo neutro e acima dos interesses de classes.

“Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário dos interesses e aspirações dessas classes sociais”.
(6:164).

É dentro dessa lógica que se desenvolveu a capacitação de recursos humanos no Rio Grande do Norte como uma das metas do EDURURAL-NE. Essa capacitação foi operacionalizada sob a modalidade de treinamento e tinha em vista a instrumentalização técnico-pedagógica do professor para influir na melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do 1º grau e, conseqüentemente, provocar uma redução nos índices de evasão e repetência, no meio rural.

A partir do estudo avaliativo do referido projeto constatamos que o treinamento foi marcado pela improvisação dos conteúdos ministrados e procedimentos de ensino e avaliação adotados, como também pelo distanciamento entre aquilo que se ensina na escola e as condições concretas de vida dos alunos. Para os agentes envolvidos no treinamento, a indefinição de uma linha de ação para nortear o trabalho teve seus reflexos durante todo o processo de capacitação.

Em decorrência, cada instrutor, isoladamente, passou a adotar determinado procedimento teórico e prático, conforme o seu conhecimento e compreensão em torno das expectativas e dificuldades dos treinandos e, não para levar a efeito uma proposta de capacitação na qual estivesse claramente definida a “renovação” pedagógica que a Secretaria de Educação pretendia implementar, no meio rural.

Nesse sentido, entendemos que, por um lado, se esse projeto de capacitação tivesse sido pensado e executado com vistas a aproximar o trabalho pedagógico escolar à realidade concreta dos alunos, do meio rural, ele não chegaria a intervir, significativamente, no problema das “carências” desses alunos, conforme as pretensões do poder público. E, por outro lado, reconhecemos a importância de se organizar e sistematizar o processo de trei-

namento, respeitando-se a realidade de sua clientela alvo, principalmente quando se tem a clareza do fim ao qual se destina.

Isso seria importante no sentido de propiciar condições ao professor para sistematizar a sua ação docente e, em conseqüência, desenvolver junto ao aluno um trabalho significativo, em termos de aquisição de conteúdos, e de desenvolvimento de capacidade de reflexão e crítica.

Entendemos que o planejamento de um processo de treinamento que pretenda capacitar professores para imprimir uma mudança em sua prática pedagógica, necessariamente, deve incluir desde o diagnóstico da realidade na qual irá desenvolver-se até uma sistemática de acompanhamento e avaliação que permita continuamente realimentar o processo. Para tanto, é preciso ter em mente que não basta coletar os dados da realidade, é essencial analisá-los apreendendo as suas determinações e implicações econômicas, políticas e sociais, a fim de estabelecer as prioridades ou metas a serem alcançadas.

Levando em conta o nível de qualificação e as condições de trabalho dos professores que atuam no meio rural, reconhecemos a necessidade de prepará-los de modo que os mesmos se apropriem criticamente do saber sistematizado e propiciem aos seus alunos experiências de aprendizagem que lhes permitam também se apropriar desse saber. Isso requer que o professor assuma na sua prática docente um novo posicionamento político e técnico, o qual só é possível mediante uma sólida formação teórica que lhe permita redefinir a articulação conteúdos-métodos, sem reduzi-la ao tecnicismo.

Com relação ao planejamento de treinamentos é imprescindível definir claramente a capacitação de professores que se pretende empreender. Isto porque, todo saber fazer pedagógico traz no seu bojo uma visão de homem e sociedade, no qual se concretizam certas intenções políticas e sociais gerais. Nessa linha de raciocínio NOSELLA enfatiza que o professor precisa assumir:

“um compromisso político e uma nova competência técnica onde fique evidenciada a necessidade de substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicavam num compromisso político reacionário ou conservador, com um novo conjunto de técnicas ou, então, com uma metodologia radicalmente nova, isto é, uma metodologia com ‘raiz’ ou ponto de vista substantivamente diferente que possa atuar e concretizar um novo compromisso político” (5:93).

Defendemos, portanto, que no âmbito pedagógico a prática docente precisa ser pensada e sistematizada, a fim de permitir a incorporação das experiências de vida dos alunos às atividades curriculares. Essa é uma forma de trabalho, mais próxima ao aluno e que requer conhecimento teórico e prático, além de articulação entre os membros da comunidade escolar que direta ou indiretamente estejam envolvidos no processo educativo, como sejam: professores, supervisores, diretores, coordenadores, pais e alunos.

A esse respeito RODRIGUES observa que,

“o professor deve lembrar que o aluno carrega consigo uma experiência de vida que deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem. (...) Não se deve esquecer que a criança já trabalha quando ingressa na escola ou convive com trabalhadores (...) o que faz com que a relação com o trabalho seja para ela mais próxima e mais fundamental. (...) A escola deve permitir que as crianças falem de suas experiências, do trabalho ou da família, para que, a partir daí, elas possam compreender o mundo do trabalho, as relações sociais que ele estabelece”. (8:87).

A partir do que foi dito gostaríamos de reafirmar que a nossa posição face à capacitação de professores ultrapassa os limites do aspecto pedagógico, isoladamente, contudo, mantém uma vinculação com ele.

BRANDÃO analisando estudos realizados, sobre o tema em foco, destaca que os mesmos concluem não haver uma correlação significativa entre o rendimento dos alunos e a habilitação do professor. (2:70). Variáveis como, salário, tempo de experiência do professor, condições de trabalho, jornada escolar, expectativas em relação aos alunos, entre outras, influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, essa constatação, por si só, não deve ser adotada para negar a necessidade e importância da capacitação de professores e nem para desencorajar a busca pela habilitação para o magistério, principalmente quando se refere ao professor do meio rural, o chamado professor leigo.

Em síntese, ratificamos a nossa compreensão no sentido de que não existe um problema estritamente educacional, escolar ou pedagógico. Os problemas perceptíveis no processo educacional têm suas raízes nas contra-

dições sociais mais amplas e mais complexas que perpassam o todo social, num determinado momento histórico. Logo, esse esforço aparente do Estado em solucionar os graves problemas sociais determinados pelo desenvolvimento das forças produtivas, pela concentração do capital e espoliação das classes trabalhadoras, não passa de mais uma estratégia de ocultação do que ocorre verdadeiramente na base material do sistema de produção capitalista vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Miguel. "Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?" *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, (5):5–23, jan., 1980.
2. BRANDÃO, Zaia et alii. *Evasão e repetência no Brasil; a escola em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
3. COVRE, Maria de Lourdes M. *A fala dos homens; análise do pensamento tecnocrático* – 64–81. São Paulo, Brasiliense, 1983.
4. MARX, Karl. *O capital*, livro I, v. I. 5. ed. Trad. Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
5. NOSELLA, Paolo. "Compromisso político como horizonte da competência técnica". *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez, (14): 91–4, abril, 1983.
6. PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 2. ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Cortez, 1981.
7. RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. Programa de Assistência aos Municípios. *O EDURURAL–NE e a capacitação de recursos humanos no RN: um estudo avaliativo*. Natal, 1987. (Relatório de pesquisa).
8. RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola; o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez, 1986.

NOTA

1. O LOGOS II, Projeto de Revitalização das Escolas Normais, Projeto de Capacitação de Recursos Humanos do EDURURAL–NE, são exemplos, entre outros.

O FETICHISMO NA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA

Antônio Pinheiro de Araújo *

Este texto resultou da intenção de contribuir para o debate sobre a Metodologia do Ensino da Matemática e seus recursos didáticos, entre professores e outros interessados de áreas afins na produção do saber desta Ciência.

O que tenho a dizer sobre o assunto nasceu da leitura da literatura pertinente, como também das minhas experiências em cursos e treinamentos de professores, em pesquisas realizadas e do que tenho observado e discutido nos eventos (seminários, simpósios, encontros, etc.), relacionados à Educação Matemática.

Decidi dar-lhe o título de "O Fetichismo na Metodologia do Ensino da Matemática". Vale salientar que o fato de utilizar a palavra fetichismo, não significa mais um jargão pedagógico, mas que este termo cabe adequadamente, na nossa reflexão sobre o assunto. Para tornar claro o seu significado, buscamos apoio em Aurélio Buarque, para o qual o termo é entendido como "culto a objetos materiais"; "subserviência total". Nos escritos de Marx em *O Capital*, o autor diz que o fetichismo "assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas". Esse fetichismo do mundo das mercadorias (coisas necessárias, objetos de necessidade) decorre de uma inclinação do possuidor.

Partindo dessa explicação, precisemos, antes de tudo, a compreensão de metodologia do ensino e recursos de ensino. No quadro do processo

* *Professor do Departamento de Educação da UFRN.*

de ensino, esses conceitos se concretizam de forma coordenada e acham-se intrinsecamente relacionados.

Entendemos como metodologia de ensino a forma por meio da qual, no processo de ensino e estudo, se revela o saber. A sua importância para a prática e o seu nexos com outros saberes (psicologia, lógica, didática, etc.) se realiza por intermédio do trabalho com o saber, a educação dos alunos. Significa, porém, ainda, o estabelecimento da relação entre teoria e prática, e o justo equilíbrio entre o ideal e as possibilidades do real. A Ciência Matemática, assim como qualquer ciência, apresenta certas exigências à metodologia de seu ensino; estas exigências provêm das suas finalidades no âmbito do método; da concepção de mundo, de educação e de homem.

Por recursos de ensino entendemos o material didático, estruturado ou não, que contribui de modo notável para o aluno explorar e estruturar os conceitos de um determinado saber necessário à sua compreensão.

No decurso do processo de ensino, conforme o Professor Marinko, a metodologia de ensino e os recursos de ensino "ajudam os alunos a perceber e assimilar os conhecimentos, adquirir hábitos e capacidades indispensáveis para a sua atividade profissional e social."

Acrescenta ainda, o referido autor, que o instrumental metodológico não é somente um meio de desenvolver as possibilidades cognitivas do aluno, a sede na aquisição do saber, mas também que ela (a metodologia) inculca no aluno interesse e amor em relação à ciência, e uma atitude científica transformadora em relação aos fenômenos da sua realidade concreta, incluindo os fenômenos da vida social.

Nota-se, no entanto, que a metodologia do ensino do Professor Marinko não é reducionista, isolada, algo como um artefato de coisas neutras, desvinculadas do contexto social.

Em paralelo, Oscar Jara diz que a metodologia

"está em como desenvolver todo o processo de conhecimento que nos permita apropriar-nos, criticamente, da realidade para transformá-la. A resposta metodológica que procuramos não está apenas nos passos que é necessário dar, nem nos meios ou ferramentas que se precisa utilizar, mas na estratégia global que orienta e permeia nosso trabalho, dando-lhe coerência interna, sentido e perspectiva".

Os pontos de referência sobre a Metodologia de Ensino e seus recursos parece-nos que põem em dúvida o propósito da nossa reflexão, a maneira como os professores de Matemática vêm trabalhando a sua metodologia de ensino.

Nos eventos sobre Educação Matemática, grande parte dos participantes buscam uma metodologia para ensinar melhor a Matemática; uma forma mágica e fantasmagórica de eficiência, capaz, por si só, de produzir automaticamente bons resultados. Percebe-se, em vários trabalhos apresentados, uma transparente apologia da metodologia de ensino; uma excessiva preocupação com os materiais didáticos, como se fossem o “santo milagroso” — o fetiche — capaz de solucionar os problemas do ensino da Matemática.

Todavia, muitos professores de Matemática se limitam a construir materiais didáticos que chamam de “metodologia de ensino”, sem levar em consideração a concepção de ensino que dirige o seu trabalho docente ou as implicações práticas das teorias de ensino embutidas nos materiais didáticos. Nesse sentido, o recurso de ensino ficaria muito longe de constituir-se numa metodologia de ensino e, sobretudo de tornar-se uma condição suficiente para a realização do ensino da Matemática como tal. Esquecem tais propostas que a questão metodológica também nos remete à prática social.

Conforme esse modo de ver, outros pontos merecem ser apontados. A propósito do nosso estudo, destacamos:

- a) excesso no uso de cores nos materiais didáticos;
- b) material concreto confundido com material semi-concreto (o exagero no uso de sucata sendo tão grande que passa a confundir-se com o mundo concreto do aluno, as suas experiências de vida, o seu cotidiano. A passagem do concreto para o abstrato como se fosse um ato mecânico da manipulação pura e simples do material, da sucata);
- c) falta de critérios mais claros e definidos para avaliar a aprendizagem do aluno através dos materiais didáticos: as avaliações das alternativas adotadas não apresentam consistência teórica e prática, reduzindo-se apenas ao entusiasmo ingênuo do professor, a ponto de usar expressões “as crianças adoram”; “o material é ótimo”; “as crianças se divertem” (como se o ensino fosse uma brincadeira sem sentido); “o material é uma beleza”; “as crianças ‘aprendem’ mais rápido”;

- d) aspectos teóricos de aprendizagem heterogêneos, em que, quando são explicitados, percebe-se um verdadeiro "samba do crioulo doido": abordagem piagetiana versus skinneriana versus rogeriana.

Em síntese, não há uma discussão mais ampla sobre os materiais didáticos em relação às implicações práticas para o professor e para o aluno e, porque não dizer, sobre os seus efeitos teóricos.

A Metodologia do Ensino da Matemática, tal como vem sendo concebida, não é suficiente para levar a efeito o ensino da Matemática e, no seu sentido mais amplo, a Educação Matemática. Não há como deixar de entender-se como um fetiche metodológico, para resguardar do fracasso do ensino da Matemática. Essa concepção nos leva a entender que eles (os professores) têm a metodologia como um fim em si mesmo, aceitando-a como axiologicamente neutra. Desconhecem, com isso, a essência e as finalidades do ensino no seu sentido pleno. O exagero metodológico poderá ser congenitamente autodestruidor. Não se pode esperar que uma preocupação metodológica mitificada favoreça suficientemente o ensino da Matemática.

Vale salientar que não se trata evidentemente, de condenar a metodologia de ensino e os materiais didáticos. Trata-se, porém, de questionar a ilusão metodológico-instrumental na prática dos professores de Matemática, que poderá levar à coisificação do saber matemático.

A discussão sobre a metodologia do ensino da Matemática nos conduz mais longe. Essa discussão nos remete à questão da filosofia da educação, das concepções de ensino, do papel do professor e das condições sócio-culturais do aluno, determinadas pelas condições materiais. No fundo, a discussão nos coloca em jogo a natureza da Matemática, o seu saber, os objetivos para o seu ensino. No dizer de B. Charlot, não é tender-se "a passar em silêncio pelo problema dos fins da educação, e a considerar somente o dos métodos".

Finalmente, ressaltamos que o que deve preocupar o professor de Matemática não é somente o privilégio de aplicar essa ou aquela metodologia de ensino, ou de utilizar determinado material didático, mas é a concepção de Educação Matemática e de homem no contexto social, econômico e político. É tornar efetiva a interação entre uma ciência, a Matemática, é uma prática social, a Educação. É compreender que a Matemática, no dizer de D'Ambrósio, é uma atividade humana resultante do ambiente sócio-cultural e, conseqüentemente, determinada pelas condições materiais na qual o homem está inserido. 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 levar à

frente um ensino da Matemática mais concreto e real para sujeitos concretos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
2. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Ação pedagógica e etnomatemática como marcos conceituais para o ensino da Matemática. In: *Educação Matemática*. São Paulo, Moraes, s. d.
3. JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. São Paulo, Cepis, 1985.
4. MARINKO, I. L. O objeto da metodologia das ciências sociais. In: *Metodologia do ensino das ciências sociais*. Moscou, Progresso, 1982.
5. MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. de Reynaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s. d. L. 1. v. 1.

DERMEVAL SAVIANI*

"EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO" **

- EQ — Professor, sua formação filosófica, até chegar ao marxismo, se inicia com a fenomenologia ou tem outras raízes?
- DS — Minha formação filosófica privilegiou, num primeiro momento, orientações tomistas e fenomenológicas. Quando me apoiei na fenomenologia, já se tratava de autores que a elaboravam em certo diálogo com o marxismo. Caso de Marcuse, Sartre e em parte, Merleau-Ponty. Minha análise já se encaminhava pelas sendas de Marx. Nesse momento, não conhecia Marx em profundidade e passei, então, a estudá-lo mais demoradamente.
- EQ — Quais têm sido — de forma geral — suas leituras dos clássicos do marxismo?
- DS — Tive oportunidade de realizar uma leitura sistemática de Marx e de relê-lo no ano passado, com alunos do doutorado, desde seus primeiros escritos até "O Capital". Em relação a Gramsci, também tive a possibilidade de adquirir todas as suas obras, inclusive a edição crítica dos "Cadernos do Cárcere" e fazer um exame mais sistemático. Em relação a Lênin, minha leitura não é total. Tenho lido alguns aspectos de sua obra, mas estou com um projeto de leitura das obras escolhidas, em 12 volumes, as quais ainda não completei.
- EQ — No livro "Fidel e a Religião", escrito por Frei Betto, nomeia-se um destacado economista brasileiro, Joelmir Betting, o líder

* Coordenador do Programa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor de História da Educação nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. "Escola e Democracia", "Educação: do senso comum à consciência filosófica", "Política e Educação no Brasil" são algumas de suas obras publicadas.

** Texto composto a partir de duas entrevistas concedidas aos jornais "El Popular" e "La Hora", ambos de Montevideo, Uruguai, com tradução de Gerusa Sotero da Cunha.

da "Teologia da Libertação", Padre Leonardo Boff, todos homens em torno dos 40 – 45 anos. O Sr. também integra essa plêiade de teóricos dos movimentos sociais no Brasil, que durante a ditadura iniciada em 1964, voltaram-se para a Igreja Católica para canalizar seu pensamento renovador?

DS — De fato, pertencço a essa mesma geração. Integro-me aos 43 anos. Tivemos em comum a formação religiosa. Estudei num seminário católico mas nossa trajetória intelectual seguiu rumos diferentes, apesar de termos hoje algumas coisas em comum, relacionadas com nossa luta pela libertação da sociedade brasileira da dominação capitalista. A "Teologia da Libertação" adere ao marxismo apenas parcialmente. Eu evoluí a uma adesão plena ao marxismo. Quando afirmo que ela adere parcialmente ao marxismo, baseio-me em que alguns dos teólogos dessa orientação fazem distinção entre materialismo histórico e materialismo dialético. Eles afirmam que o materialismo histórico representa a ciência da história e, portanto, deve ser incorporado a uma análise da evolução da sociedade. Conseqüentemente, para ter uma compreensão do desenvolvimento objetivo da sociedade capitalista, é necessário apoiar-se no materialismo histórico, portanto, nas contribuições de Marx. O materialismo dialético é entendido como doutrina e como tal, não pode ser assimilado plenamente porque entraria em contradição ou negaria a doutrina católica, doutrina teológica. É nesse aspecto que se situa minha divergência, meu distanciamento, pois, como afirmei, considero o marxismo auto-suficiente, uma concepção global da realidade que, levado a suas últimas conseqüências de coerência teórica e política, não dá lugar a essa distinção. Assumir o materialismo histórico implica não somente assumir seu caráter científico, seu poder esclarecedor da realidade, implica também assumir uma concepção geral da vida, do homem e do mundo. A ciência do marxismo não é somente uma ciência reveladora da realidade, é também uma ciência que busca — expressamente — a transformação da realidade.

EQ — Em sua tese acerca da relação entre Política e Educação, o Sr. afirma que, se se confundem ambas as práticas (política e educativa), cai-se na decomposição de uma e de outra: politicismo pedagógico e pedagogismo político. Poderia determinar a verdadeira dimensão política da educação?

DS — Esta é uma pergunta que exigiria mais que uma resposta rápida. Eu diria em síntese que: a questão política da educação pode

ser traduzida fundamentalmente enquanto uma questão de hegemonia, ou seja, trata-se de difundir, através da educação, determinada concepção de mundo que permita que a classe, cujos interesses estão representados nessa concepção de mundo, seja hegemônica e articule o conjunto da sociedade de uma forma orgânica.

Nesse sentido, numa sociedade como a nossa, dividida em classes, a questão política da educação se transforma numa luta pela hegemonia.

A questão da hegemonia abrange a possibilidade de que a classe que aspira a dirigir a sociedade, passe de um nível de "classe em si" para o nível de "classe para si". Ou seja, adquira a consciência de sua posição e condição de classe. Deste ponto importante para efetuar essa passagem da "classe em si" para a "classe para si".

EQ — O Sr. considera que existe algum fator comum, unificador das políticas educativas dominantes na atualidade na América Latina?

DS — Eu diria que havia algum fator comum até recentemente, quando nossos países, em sua maioria, estavam dominados por regimes militares. Então, havia uma política que era mais ou menos comum. Numa análise, situando a educação na América Latina se evidenciava que, nos diferentes países, existia um modelo de inspiração americana que buscava ajustar a educação aos interesses da acumulação capitalista.

Nesse sentido, houve subordinação do processo pedagógico a uma tendência tecnicista que buscava formar indivíduos que fossem capazes de executar adequadamente determinadas tarefas, tarefas estas ajustadas à consolidação desse tipo de sociedade.

Conseqüentemente, a orientação educativa dominante implicava um certo grau de controle ideológico no sentido de que era importante que os educandos aprendessem a executar tarefas sem questionar, sem expressar a crítica, e a contestação às orientações dominantes.

De uns anos para cá, à medida que os regimes militares foram se inviabilizando, estamos presenciando um processo que, em alguns países, é chamado de transição democrática. Transição de regimes militares para formas políticas que incorporam, em certo grau, mecanismos democráticos.

Do ponto de vista educacional, me parece que as indefinições desse processo de transição repercutem também no campo

pedagógico. Conseqüentemente, nós estamos vivendo hoje um período, do ponto de vista das políticas de Estado, de certo grau de indefinição em que se transita apelando à participação popular, com propostas alternativas dadas pelo desenvolvimento democrático, sem formular com clareza quais são as direções políticas que nossos países devem seguir.

EQ — Na sua opinião, quais aspectos característicos do seu pensamento são singulares no pensamento pedagógico latino-americano?

DS — Talvez eu não seja a pessoa mais indicada para responder a esta pergunta; talvez alguns estudiosos das questões da educação latino-americana possam situar-me em algum lugar. Mais que isso, se minha obra tiver alguma importância, se sobreviver a mim, isso será uma tarefa de historiadores da educação.

Em todo caso, passo a fazer uma pequena observação: talvez o que tenha marcado minha preocupação pedagógica possa ser traduzido em termos de um esforço, para dar conta da especificidade da educação em sua relação com o desenvolvimento histórico-social. O essencial do trabalho que venho desenvolvendo está no sentido de captar a realidade contraditória da educação de modo a relacioná-la com um processo de transformação da sociedade em geral, e de nossas sociedades latino-americanas em particular.

EQ — Nos trabalhos de sua autoria que temos manuseado, o Sr. situa o fato educativo no quadro de uma luta hegemônica. Em sociedades como a nossa, divididas por antagonismos de classes, mais além do que possa estar implícito em sua análise, não considera válido, fundamental, determinar o contexto real dessa luta hegemônica, precisar, hierarquizar a análise do papel das formas de dependência cultural e dos mecanismos de penetração imperialista, na América Latina?

DS — Evidentemente, eu considero fundamental, considero importante sim, que se analise esse aspecto, porque temos que considerar esse problema levando em conta as especificidades da situação em nossos países. No entanto, considero também que o voltar-se à especificidade latino-americana não pode obscurecer o fato de que a América Latina está integrada ao Sistema capitalista mundial. Não podemos considerar o tratamento e a resolução dos problemas da América Latina à margem, independentemente da solução global dos problemas que a sociedade contemporânea vive no mundo de hoje.

Então, é nesse sentido que é importante levar em conta as formas de dependência cultural e os mecanismos de penetração

imperialista na América Latina. Agora parece-me também muito importante que, nessa análise, nós não invertamos os elementos da contradição e não acabemos colocando como contradição principal a contradição externa entre países, passando a um plano secundário, a contradição interna entre classes.

Porque isso pode levar ao equívoco de considerar nossas classes dominantes como dominadas. Quero dizer, em outros termos, que pode conduzir ao erro de considerar a burguesia e os latifundiários de nossas regiões como classe dominada e o proletariado dos países capitalistas avançados como classe dominante; como se os que se contrapõem fundamentalmente fossem os interesses entre países e não os interesses entre classes.

Com efeito, o que de fato se configura é um bloco hegemônico que articula a burguesia internacional com as burguesias nacionais, sob uma liderança internacional, configurando um sistema de dominação que põe, sob o domínio dessas classes, o proletariado e o campesinato do conjunto do mundo capitalista.

A dominação externa é possível nos países latino-americanos, porque os dominadores externos contam com aliados internamente e isto tem que ser analisado em termos de uma perspectiva de classe.

A classe dominante interna é aliada da dominação externa.

Creio então que, para enfocar corretamente a questão da educação frente ao problema da dependência cultural e dos mecanismos de penetração imperialista na América Latina, é necessário ter presente esta perspectiva de análise que trabalha com as contradições externas e internas, sendo as contradições internas o mecanismo das classes que estruturam um modo de produção da existência das sociedades e que ocupa um lugar principal em relação às contradições externas.

- EQ** — Em suas conferências, lá em Montevidéu, o Sr. citou repetidas vezes o comunista italiano Antonio Gramsci. Considera que este revolucionário, de clara inspiração marxista-leninista, influenciou na elaboração de suas teorias sobre a educação na América Latina?
- DS** — A contribuição de Gramsci é importante, e não só pelo fato de haver esclarecido aspectos relevantes da superestrutura. A afirmação de que Gramsci é um teórico da superestrutura é uma afirmação um tanto parcial, porque mesmo que Gramsci tenha feito contribuições importantes para a compreensão do papel

da superestrutura e, de modo especial, para a compreensão de problemas que caracterizam a tentativa de revolução socialista no ocidente, essa análise sempre se empenhou em articular a superestrutura com a base material, através — inclusive — do conceito de bloco histórico que põe em foco a unidade entre estrutura e superestrutura. Considero importante a contribuição de Gramsci porque, através de minhas leituras, comprovei que Gramsci é um continuador de Lenin. Ele realizou um esforço de traduzir para as condições italianas a orientação básica do marxismo-leninismo.

- EQ** — O Sr. elaborou uma teoria sobre Escola Tradicional-Escola Nova, que denominou: "superando a teoria da curvatura da vara". Poderia ampliar essa tese?
- DS** — Na tarefa pedagógica no Brasil, se faz sentir a necessidade de rebater a crença, bastante difundida, nas virtudes dos métodos da Escola Nova. Com essa finalidade utilizei a metáfora de Lenin da teoria da "curvatura da vara", para, comparando a pedagogia tradicional com a pedagogia da Escola Nova, mostrar que essencialmente a pedagogia da Escola Nova cumpriu o papel de recomposição da hegemonia burguesa. A Escola Nova corresponde a uma proposta pedagógica da fase conservadora da burguesia enquanto a pedagogia tradicional corresponde a uma proposta pedagógica da fase revolucionária da burguesia. Conseqüentemente, foi desse ângulo que eu curvei a vara até o lado da pedagogia tradicional, mostrando que esta apresentava vantagens sobre a pedagogia da Escola Nova. A partir daí, expus que o problema que se nos apresenta hoje não é o de negar a pedagogia nova, voltando à pedagogia tradicional, mas se trata de superar a ambas em direção à elaboração de uma proposta pedagógica adequada aos interesses do proletariado. Então — repito — trata-se de efetuar uma proposta pedagógica que corresponda aos interesses da classe efetivamente revolucionária na situação atual de nossa sociedade, que é o proletariado.
- EQ** — Em sua proposta de conceber a educação como instrumento de luta, o Sr. tem reivindicado a elevação do nível dos conteúdos, a necessidade de aumentar a luta contra a marginalidade. Significa isto negar o papel que a instituição escolar joga como reprodutora da ideologia dominante? Quais são, nesse sentido, os aspectos que diferenciam sua proposta da corrente que o Sr. denomina Crítico-Reprodutivista?

DS — Pelo que já expus nas respostas anteriores, fica claro que minha posição não implica a negação do papel que a instituição escolar desempenha na reprodução da ideologia dominante.

O que acontece é o seguinte: num tipo de sociedade como a nossa, marcada pela contradição das classes, a educação é também atravessada por essa contradição. Em consequência, do ponto de vista dos interesses dominantes, trata-se, através da educação, de reproduzir a situação de sempre.

Do ponto de vista dos interesses dominados, trata-se de, através da educação, apropriar-se dos instrumentos que conduzem à libertação desta situação e, portanto, à transformação desta sociedade.

A diferença fundamental entre o que eu proponho e a corrente chamada Crítico-Reprodutivista (C.C.R.) é que esta, em suma, se reduz a uma interpretação mecanicista de relação entre educação e sociedade e, como tal, escapa à categoria de contradição.

Esta concepção chega a vislumbrar a contradição, mas apenas como contradição externa, porém não se dá conta da contradição interna, ou seja, de como o próprio processo de reprodução é contraditório e que, ao mesmo tempo que a burguesia transmite, através da escola, conhecimentos que buscam manter sua hegemonia, a apropriação desses conhecimentos por parte dos trabalhadores — à medida em que se articula com suas formas de organização —, pode desenvolver determinadas condições subjetivas correspondentes a seus interesses de classe. E essa consciência de seus interesses e necessidades, uma vez impulsionada por processos objetivos de luta, pode conduzir à transformação das condições presentes.

É por isso que a burguesia, ao mesmo tempo que, por exigência da manutenção de sua hegemonia, tem necessidade de proclamar e desenvolver certos processos educativos; por outro lado, ela não se preocupa em generalizar o acesso às escolas e em dotá-las de condições objetivas que possibilitem a apropriação do saber sistematizado. A propósito disto, vale lembrar a seguinte citação de Gramsci:

“Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido

com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes..." (GRAMSCI, A. - L'Ordine Nuovo: 1919-1920, p. 255-6).

Então, basicamente, a diferença entre meu ponto de vista e o Crítico-Reprodutivista consiste nisso. Enquanto a CCR aborda mecanicamente as relações entre educação e sociedade, eu me empenho em compreender dialeticamente essas relações.

- EQ** – O Sr. tem caracterizado a posição de pedagogos vinculados à corrente da chamada Educação Popular, como Paulo Freire, sob a denominação de Escola Nova Popular. Considera o Sr. que esses pedagogos estão numa postura não-crítica?
- DS** – A partir do critério de distinção de posturas não-críticas e posturas críticas que eu apresento no 1º texto que incluí no livro "Escola e Democracia", não se poderia caracterizar estes educadores como integrantes da posição não-crítica porque o critério que apresento ali é este: são não-críticas aquelas propostas pedagógicas que não levam em conta os determinantes sociais da educação, isto é, consideram que a educação é autônoma em relação à sociedade e até mesmo entendem, como ocorre com aquelas posturas mais idealistas, que a educação é determinante da sociedade.

Conseqüentemente, me parece que não é correto afirmar que esses educadores são não-críticos, uma vez que eles insistem em afirmar que a educação é um ato político, que a educação é determinada pelas condições sociais. Nesse sentido, eu não consideraria essa postura como não-crítica.

O que eu tenderia a afirmar, não em relação a P. Freire especificamente mas em relação à linha que acabou por prevalecer entre os adeptos da chamada educação popular é que eles buscam situar-se numa postura crítica, mas não suficientemente radical.

Não seria radicalmente crítica porque a determinação da sociedade sobre a educação que eles reconhecem tende a ficar a nível da proclamação. É a articulação da teoria pedagógica

não incorpora esta determinação de modo a dar conta do processo contraditório.

Então, nesse sentido, é possível para eles guiarem-se pela orientação da Pedagogia Nova crendo que a questão é não alterar substancialmente a proposta da Escola Nova, mas desenvolvê-la com os trabalhadores, com as camadas populares.

Essa postura contrapõe a educação formal, a educação institucionalizada mantida pelo Estado, a uma educação supostamente classista desenvolvida pelos trabalhadores e contrapõe a cultura letrada, erudita, à cultura popular, considerando que a cultura popular é fator de libertação enquanto que a cultura erudita é fator de dominação.

Minhas análises têm procurado evidenciar que esta contraposição é inadequada porque ela, de certo modo, confunde forma e conteúdo da cultura.

Conteúdos populares podem e devem, em meu modo de ver, ser expressos de forma erudita.

Entenda-se como conteúdos populares aqueles que traduzem interesses da população, dos trabalhadores. Esses conteúdos podem e devem ser expressos de forma erudita, de forma elaborada; assim como os interesses, os conteúdos eruditos também se expressam de forma popular.

A cultura popular está impregnada de conteúdos burgueses. Então, essa idéia de que o povo tem um saber puro, não corresponde à realidade.

Devo dizer também, para fazer justiça, que vários educadores dessa tendência estão evoluindo. No Brasil se tem travado um debate constante sobre esse assunto. Em consequência, tais educadores tendem, hoje, a situar, de uma maneira mais positiva, a contribuição da educação escolar.

Outro aspecto a se levar em conta, e que eu considero negativo, é a divisão que se estabelece em grupos de esquerda no Brasil a respeito desse tema. Aqueles adeptos da cultura popular sustentam que o único trabalho válido é aquele que parte dos trabalhadores e o outro grupo considera fundamental o trabalho realizado nas escolas, assim como o papel do Estado.

Todo meu trabalho tem sido no sentido de superar essa dicotomia: daí ter eu insistido muito em que os movimentos populares precisam tomar a questão escolar como um tema da maior importância. Porque a população, os trabalhadores, consideram a escola como muito importante em relação a seus inte-

resses e, à medida que os líderes, os intelectuais que organizam, que dirigem de alguma forma as organizações populares de cultura, colocam a questão da escola mantida pelo Estado como um aparato de inculcação da ideologia burguesa e de dominação capitalista, e não discutem o lugar da escola no movimento dos trabalhadores, estão deixando de levar em conta um aspecto que tem a ver com os interesses fundamentais das massas.

Então, tenho insistido na importância de que os movimentos populares considerem a questão escolar uma questão relevante, porque à medida que os movimentos dos trabalhadores se familiarizem mais com a questão escolar, terão condições de exercer um controle maior sobre o que se passa dentro das escolas e de pressionar os educadores, os professores, no sentido de que ajustem e desenvolvam um trabalho pedagógico articulado com os interesses e as necessidades dos trabalhadores.

EQ — Que papel cumpririam as associações de ensino (primário, secundário e universitário), dentro da tese que o Sr. desenvolve em “superando a teoria da curvatura da vara”?

DS — As organizações dos docentes, do ponto de vista do que se pretende implementar, devem ter um lugar importante nesse processo. Atualmente, está-se realizando um trabalho orientado para o desenvolvimento da consciência política com o objetivo de que essas organizações superem o nível atualmente predominante, que é o econômico-corporativo.

EQ — O Sr. manifesta que os dirigentes operários têm que ler muito para elevar seu nível ideológico, com a finalidade de orientar a luta de classes. Como o Sr. desenvolve esse objetivo?

DS — Este tema está na linha da importância da teoria no processo revolucionário. É necessário captar o movimento concreto da sociedade. Esse movimento concreto não é captado diretamente, nem de forma espontânea. O papel da ciência, da teoria, é o de elaborar os conceitos que permitam ultrapassar as aparências da realidade para descobrir o movimento concreto. Isso, como revelaram Marx e Engels no “manifesto”, supõe um domínio das formas elaboradas de expressão cultural. Do mesmo modo, isso coloca a classe operária em desvantagem, uma vez que, pelas estruturas da sociedade burguesa, ela é marginalizada do acesso a essas formas mais elaboradas. Daí que Marx e Engels destacaram a importância dos intelectuais na elaboração da teoria. Intelectuais não necessariamente de origem proletária. Hoje, todo trabalho que tenda à organização do proletariado (a partir do

século passado, a partir de Marx e Engels) está orientado a colocar os trabalhadores em condições de apropriar-se dos instrumentos de elaboração cultural para, através deles, dominar a teoria que corresponda a seus interesses. Em tais parâmetros é que eu situo a importância da escola para os trabalhadores. Este problema me parece também de grande importância, porque, quando se insiste que é importante ler, que é importante estudar, dominar a teoria, é necessário acrescentar que não é suficiente ler, mas ter em conta a perspectiva a partir da qual se lê. Existem elementos oriundos da burguesia que lêem metodicamente Marx, mas não o lêem da perspectiva proletária, da perspectiva do marxismo. Trata-se, então, de uma leitura diletante ou desvinculada das condições a que esses textos se referem. Ou até pode se tratar de uma leitura comprometida com o combate contra a realização dessas idéias, do ponto de vista prático. A possibilidade de que os trabalhadores tenham acesso a esses conhecimentos, parece-me da maior importância. Tendencialmente, os trabalhadores, dada sua situação de classe, se inclinarão a realizar a leitura de Marx, do ponto de vista do proletariado e, portanto, do marxismo. É provável que, nesse sentido, eu seja um privilegiado com relação à maioria de meus colegas universitários porque sou de origem camponesa-operária. Nasci no interior do Estado de São Paulo, de pais lavradores sem terra. Antes de eu completar 5 anos, precisamos nos mudar para São Paulo porque era impossível a vida no campo. Ali meus pais e meus irmãos se empregaram como operários na indústria. Meu pai nunca foi à escola, alfabetizou-se sozinho. Minha mãe foi alfabetizada por meu pai. Alguns dos meus irmãos sequer completaram o primário. Eu fui o primeiro da família que além de completar o primário, após estudar no seminário conseguiu concluir a universidade, mas sempre tratando de não perder meus vínculos de classe. Por isso digo que talvez eu seja um privilegiado.

O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS NO 1º GRAU*

Elíude Silva Cavalcante **



O livro "Estudos Sociais no 1º grau" faz parte da série "Projeto Magistério", que publicou livros nas demais áreas de estudo do 1º grau: Português, Ciências e Matemática. Esta série, destinada a professores e futuros professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau, chama a atenção para problemas de ordem metodológica e de conteúdo dos currículos. Em cada livro, vai ser mais abordado este ou aquele aspecto, dependendo das dificuldades comumente encontradas em cada disciplina, a partir do ponto de vista dos autores.

* LEME, Dulce Maria P. Camargo et alii. *O Ensino de Estudos Sociais no 1º grau. Projeto Magistério*. São Paulo, Atual, 1987.

** Aluna do Curso de Pedagogia – UFRN.

Particularmente, a preocupação do livro "Estudos Sociais no 1º grau" é com a metodologia e com a real e efetiva participação do professor no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o objetivo deste livro não é a fixação de conteúdos para a formação de um currículo nesta área, mas é "trazer aos professores — ou futuros professores — de 1ª à 4ª séries de Estudos Sociais, elementos para uma atuação enriquecedora e mais apropriada para esta área de estudo." (Páginas prefaciais).

No primeiro capítulo os autores fazem um breve histórico da introdução dessa disciplina no Brasil, com comentários sobre as várias abordagens que a mesma assumiu, principalmente no que diz respeito ao caráter superficial dos conteúdos nos currículos escolares e chamam a atenção para as implicações político-ideológicas dos conteúdos veiculados nos livros didáticos, o que, conseqüentemente, acarretam o empobrecimento dos conteúdos.

Em seguida, apresentam exemplos de textos de livros de 1ª à 4ª séries e fazem uma avaliação crítica dos mesmos. Os autores mostram informações que estão ausentes nestes textos e que seriam de vital importância para o bom desenvolvimento do conteúdo de Estudos Sociais: a falta de estabelecimento de relações entre as partes de uma determinada situação; a concentração dos fatos em uma só pessoa, desprezando-se ou mesmo encobrindo-se todo um contexto e uma série de pessoas envolvidas nestes fatos; a não problematização da realidade, etc.

Para os autores,

"os Estudos Sociais têm como objeto de estudo, em última instância, o conhecimento da realidade social, cultural, histórica e política em que vive o aluno." (LEME, 1987:11).

Eles acreditam numa abordagem crítica para se trabalhar com Estudos Sociais, partindo-se de questões da realidade do aluno, dando ao mesmo, condições de estabelecer relações com o meio, proporcionando assim ao aluno uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem e na construção de novas experiências. Entendem os autores que se se trabalhar nesta linha, desde os primeiros anos de escolarização, oferecendo aos alunos noções de espaço, tempo e relações sociais, os Estudos Sociais podem contribuir para o entendimento da criança, no que diz respeito à sua participação no meio em que vive.

Chamam a atenção, ainda, para o cuidado que se deve ter na escolha do livro didático, a fim de que este material não trabalhe em direção con-

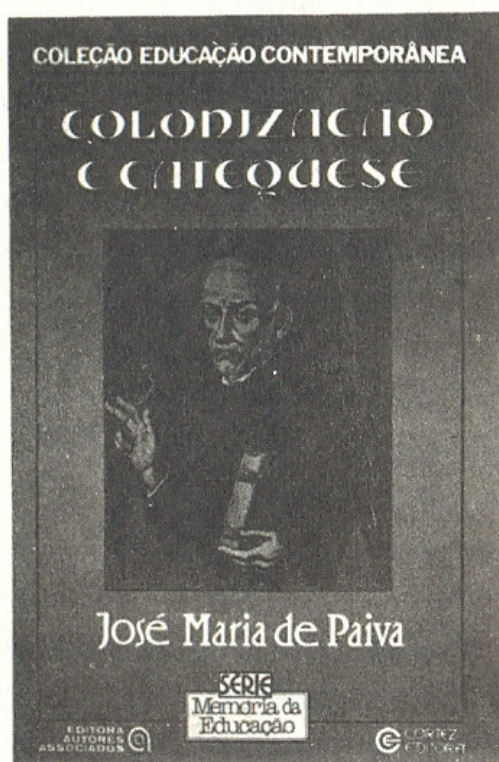
trária à postura metodológica adotada pelo professor e sugerem critérios que devem ser levados em consideração na análise do livro didático a ser adotado.

No segundo capítulo são apresentados alguns relatos de experiências feitas por estudantes universitários que observaram a prática, em sala de aula, de algumas professoras de 1ª à 4ª séries de escolas públicas de São Paulo, mostrando várias formas de se trabalhar com os Estudos Sociais, a partir da realidade do aluno. Tais relatos, seguidos de comentário dos autores, apontam para a importância de se trabalhar com a realidade do aluno, o que e o quanto se pode explorar dentro desta área, as relações que se estabelecem com as outras disciplinas, o crescimento intelectual propiciado ao aluno, o questionamento da realidade, etc.

No terceiro e último capítulo, os autores demonstram, através da retomada de alguns pontos dos relatos, como foram desenvolvidos os objetivos, noções e conteúdos fundamentais (exemplo: espaço, tempo...) que darão ao aluno os instrumentos necessários para se trabalhar, fazendo ligações com o passado e projeções para o futuro.

A CATEQUESE JESUÍTICA E A HISTORIOGRAFIA CATÓLICA

Gilberto Luiz Alves * *



A leitura atenta do livro *Colonização e catequese*, de José Maria de Paiva, faz transparecer com nitidez uma grande virtude da investigação que lhe deu origem: foi toda fundada em extensa documentação do século XVI.

* *Resenha crítica de: PAIVA, José Maria de. Colonização e catequese: 1549–1600. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1982. 108 p.*

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

Para além desse fato e de sua transparência imediata, a obra reveste-se também de uma certa novidade, quando considerada sob a perspectiva do que representa no âmbito das tendências historiográficas. E é sobre esse aspecto, fundamentalmente, que se pretende desenvolver as anotações subseqüentes.

Antes é necessário enfatizar, contudo, que a opção de análise não ignora, nem omite, as fragilidades da obra. Essas fragilidades estão de tal forma expostas que dificilmente passam despercebidas ao leitor atento. Para efeito de exemplo, podem ser resumidas duas das mais significativas.

A primeira refere-se à concepção de história de Paiva. Segundo o Autor, a história é conhecimento sistemático produzido pelo historiador. A história é produto do pensamento, do que resulta uma concepção idealista. Seu ecletismo admite, no máximo, a existência de classes e do capital. Não existem vestígios, em sua obra, de luta de classes, de modo de produção e, em nenhum momento, como decorrência, a história pode ser apreendida como um movimento inerente à base material da sociedade, determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas. O extrato transcrito a seguir é expressivo da concepção idealista de Paiva.

“(...) a História não se dá sem o historiador. Este não é um ente abstrato mas um ser vivo, membro de um grupo social. Como lugar-tenente do seu grupo, assumindo as organizações do universo feitas pelo seu grupo segundo os próprios interesses práticos, isto é, em resumo, partindo do seu presente é que o historiador faz a História. Ele reorganiza as experiências passadas em função de organização presente da experiência. O historiador trabalha, pois, com estruturas que seu tempo põe. Podemos situar o tempo do historiador como ultrapassando um pouco os limites de sua própria existência, ou, à medida que estabelecermos critérios adequados, estendendo esses limites. Sua primeira tarefa é distinguir as diferentes estruturas postas, os diferentes tempos. A História, no sentido do transcurso do tempo, é indizível, dada a singularidade dos fatos; não se resume: *re-assume-se*, vive-se de outra forma. À História-ciência cumpre fazer a recomposição,

primeiro como ação organizativa presente; segundo, tentando, por comparação, o máximo de fidelidade ao sentido original.

Nossa pretensão é fazer uma História que organize e unifique a vida humana através dos séculos, sem muita fragmentação e sem muito artificialismo.” (Grifo nosso 1:14–5).

Outra fragilidade da obra refere-se à forma pela qual Paiva expõe a visão feudal de mundo da Igreja Católica, o *orbis christianus*. Um trecho relativamente longo do livro é essencial para que se aponte, em seguida, algumas dificuldades que cercam a ótica do Autor.

“O ‘orbis christianus’ é uma imagem cristã medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do ‘orbis christianus’. (...) A fé era a verdade, a adesão à verdade: importava, pois, trazer todos a ela. Ela era a ordem instituída por Deus. Fora dela tudo o mais era aberração, anomia, injúria. O natural, agora é que o sobrenatural desterre a natureza e ‘que até os confins do mundo cheguem as suas palavras’ (Salmo 18, v. 5). A natureza era a negação da verdade mais evidente — Deus entre os homens — e implantação da desordem. Cumpria anunciar a verdade, em todo o lugar e sempre. Mais importante, porém, era impô-la, fazê-la viger. Este era o reino de Deus que já se constrói nesta terra; por conseguinte, devia se identificar com os reinos existentes. Daí se compreende a noção do Sagrado Império, orbe cristão, e a sua construção. À época, porém, que estudamos, o Sagrado Império já se desmembrara em Estados nacionais, legando a eles, assim mesmo, a

desincumbência destas responsabilidades maiores. Não havia dualismo social: de um lado a sociedade civil e de outro a sociedade religiosa. Não! A fé informava todos os gestos humanos, indicando sua razão última, Deus, mas nem por isto tirava-lhes o caráter de humanos: compreendia-o e respeitava-o. Destarte devia o rei governar, o comerciante tratar, o soldado conquistar, o navegante descobrir terras, o padre pregar ao rei, ao comerciante, ao soldado, ao navegante e abençoá-los, cada um continuando o seu ofício. Fosse qual fosse o ofício, todos eles se deixavam impregnar até a raiz pela fé, pela forma cristã de entender a realidade. Na base de tudo estava a crença firme de que o orbe era essencialmente cristão." (1:21-3).

Através deste extrato, a concepção medieval de mundo da Igreja Católica — que em nenhum momento é tratada convenientemente como a concepção feudal de mundo por excelência — apresenta-se como se não sofresse a ação de forças opostas e, portanto, como se não contivesse fissuras.

Ocorre, contudo, que essa visão feudal já vinha sendo contestada havia muito tempo, desde as primeiras manifestações do *humanismo*, ocorridas nas principais cidades comerciais italianas. A luta pelo direito do homem satisfazer suas necessidades terrenas, o reconhecimento de sua *naturalidade*, a proclamação de sua liberdade, a luta contra o ascetismo religioso e a celebração da alegria de viver já estavam presentes nas obras de humanistas pioneiros como Petrarca (1304-1374), Boccaccio (1313-1375) e Valla (1407-1457).

O conhecimento da natureza por meio da ciência moderna, centrada na experiência e na observação (Bacon, Galileu e outros), e as descobertas daí derivadas deram à burguesia uma visão otimista do mundo e da vida. Não por acaso Bertolt Brecht coloca nos lábios de Galileu Galilei palavras que são verdadeira saudação a um novo mundo que está nascendo, alheio ao ascetismo e às superstições:

"Han empezado tiempos nuevos, una gran época, en la cual vivir será un gran placer." (2:57).

Na obra *O Renascimento Italiano* (3), nessa mesma perspectiva de contestação à visão de mundo feudal, Jacob Burckhardt fala de uma "crise geral da fé" e indica a presença insistente do *deísmo* nas principais cidades comerciais da Península.

De fato, nessa fase, o comerciante já contestava afirmativamente a visão de mundo feudal. Daí soar falsa e abstrata a concepção de Paiva segundo a qual as diferentes categorias ocupacionais do "mundo medieval" exerciam suas funções à margem de contradições, pois "se deixavam impregnar até a raiz pela fé, pela forma cristã de entender a realidade."

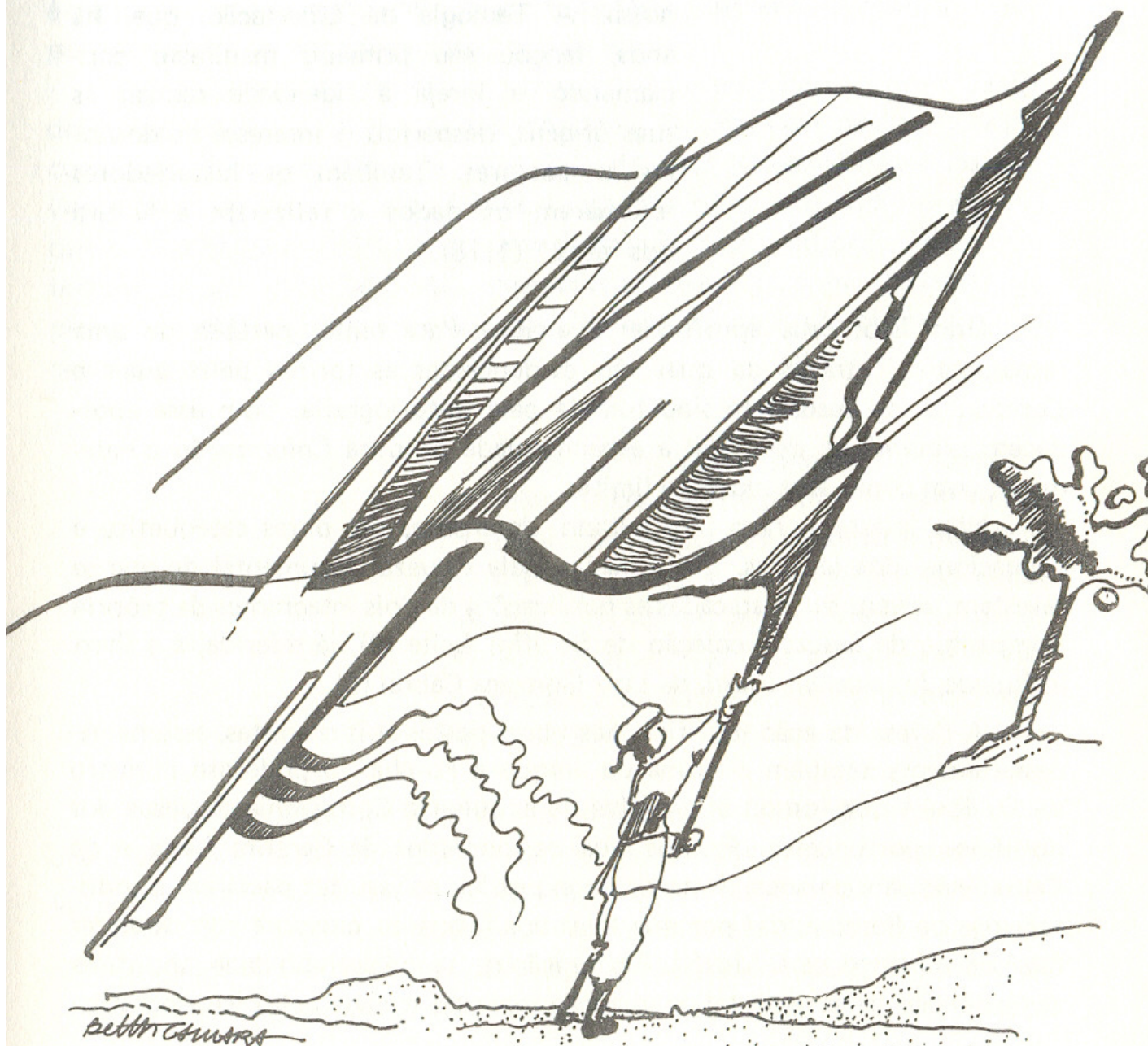
Segundo o Autor de *Colonização e catequese*, também a transição do Sagrado Império para os Estados nacionais preservou o *orbis christianus* e a sua função de cimento da sociedade. Não é bem assim, pois essa transição correspondeu a uma transformação profunda da sociedade feudal, que resultou no esfacelamento da pequena e média nobrezas. Estas tiveram abolidos seus privilégios feudais, em especial os relativos ao direito de fixação de impostos e taxas. A emergência do Estado nacional correspondeu, de fato, a uma associação entre a alta nobreza e a burguesia. A burguesia, sim, saiu fortalecida sobremaneira dessa associação. E seu fortalecimento passou a se dar cada vez mais desembaraçadamente, em decorrência da centralização e unificação dos impostos e do estabelecimento de leis protecionistas para a defesa do mercado interno. Paralelamente, a alta nobreza tornou-se cada vez mais vulnerável à sua associada, pois dependia de seu capital e das armas que produzia para a realização de ações militares. Nessas condições, endividou-se progressivamente junto à burguesia, ficando à sua mercê. Como conseqüência, foi obrigada a ampliar as concessões que a credora lhe impôs.

Logo, a transição do Sagrado Império para os Estados nacionais representou mais um passo significativo no processo de decomposição da sociedade feudal. Representou também, nessa perspectiva, o fortalecimento da classe revolucionária: a burguesia. Portanto, implicou a criação de novas condições favoráveis à ação das forças que assaltavam o *orbis christianus*.

Não são somente estas duas as limitações de caráter histórico do livro *Colonização e catequese*, mas bastam como exemplos.

Também a postura ideológica de Paiva deve ser ressaltada, previamente, para o melhor encadeamento da análise que se pretende realizar na seqüência. Este aspecto se clarifica a partir do momento em que o Autor empreende a crítica de Serafim Leite e de sua monumental obra em 10 (dez) volumes. Segundo essa crítica, em "inúmeras passagens" da *História da Companhia de Jesus no Brasil*, o maior cronista da atuação dos inicianos em terras brasileiras "se identifica com a posição dos primei-

ros jesuítas, aliados naturais do estamento dominante." (1:17). Isso basta para Paiva colocar sob suspeita a interpretação do cronista. "Para poder sentir o outro lado da História" (1:18), seria necessário passar ao largo da justificativa econômica, dada por Serafim Leite, para explicar a exclusão do escravo da escola; seria essencial colocar em dúvida a ocorrência de benefícios, hauridos pelos índios da experiência portuguesa, no trato da



agricultura e dos instrumentos e recursos nela utilizados (1:17), assim como deveria ser questionada a idéia da não viabilidade da "incorporação jurídica dos índios ao sistema legal dos colonizadores." (1:18).

A pergunta surge automaticamente: se Serafim Leite não é intérprete autorizado, quem ou o que seria? Paiva é explícito na resposta.

"(...) intérprete melhor foi a publicação da Comissão de Estudos de História da Igreja

na América Latina – CEHILA, feita pela Editora Vozes de Petrópolis. Seu segundo volume tem o título de *História da Igreja no Brasil* e traz como subtítulo: 'ensaio de interpretação a partir do povo'. A perspectiva que seus autores adotaram coincide com a nossa. A Teologia da Libertação, que, há anos, lançou seu primeiro manifesto clamando a Igreja à fidelidade radical às suas origens, despertou o interesse de doutores e pastores. Também os historiadores retomaram os dados e refizeram a leitura dos fatos." (1:18).

Dito isto, cabe aprofundar a análise. Para tanto, parte-se de uma retrospectiva, através da qual são evidenciadas as formas pelas quais a Companhia de Jesus tem sido tratada pela historiografia. Com essa abordagem pretende-se explicitar a especificidade da obra *Colonização e catequese*, bem como seus móveis e limites.

Não faltaram, nem têm faltado, defensores das obras catequética e educacional dos jesuítas. Em especial, pela riqueza documental de que se revestem, devem ser destacadas as publicações de dois integrantes da própria Companhia de Jesus: a coleção de Serafim Leite (4), já referida, e o livro intitulado *Jesuítas no Brasil*, de Luiz Gonzaga Cabral (6).

A defesa da ação jesuítica, nas obras destes dois cronistas, assume necessariamente também a forma de ataque a Pombal, o poderoso ministro de D. José I que tomou a iniciativa de expulsar a Companhia de Jesus dos domínios portugueses. Frise-se que os exemplos de Serafim Leite e de Cabral não são isolados. A partir da expulsão, os jesuítas passaram a indissociar-se de Pombal, daí por que falar dos inicianos passou a corresponder falar do ministro de D. José I. Em função dessa indissolubilidade, aborda-se as tendências pelas quais tal polarização tem sido tratada pela historiografia.

Se os jesuítas têm seus defensores, Pombal, igualmente, teve adeptos em seu tempo, após a morte e ainda os tem escassos, os quais procuraram e procuram revelar e justificar as razões de sua ação política contra a Companhia de Jesus.

As defesas de um dos lados e decorrentes ataques ao seu oposto têm se renovado periodicamente. Nas comemorações relativas a datas ligadas a Pombal, são realçados seu "incontestável talento", sua "persistência inabalável", sua formação iluminista, sua adesão ao despotismo esclarecido, etc. etc. Do outro lado, quando as comemorações homenageiam figuras

como Anchieta e Vieira, são as virtudes missionárias e catequéticas, o espírito de sacrifício, a formação, a competência pedagógica e a disciplina dos jesuítas que são lembradas, para melhor evidenciar a perplexidade causada pela intolerância de Pombal. Nesse sentido, *Jesuítas no Brasil*, de Luiz Gonzaga Cabral (6), em que pese o seu caráter partidário, oferece um bom roteiro da trajetória dessa porfia, desde as suas origens. Nesse livro é feito um arrolamento das obras panfletárias, literárias e históricas que pontificaram o longo debate aqui considerado.

Uma distinção significativa, contudo, deve ser frisada. Com o passar do tempo, cada vez com maior intensidade, Pombal vem sendo celebrado como uma figura controversa. A atitude de opor as suas virtudes aos seus viéses tem sido cada vez mais freqüente no interior da própria historiografia que o homenageia. O título de uma obra publicada a propósito do bicentenário de sua morte é muito expressivo: *Como interpretar Pombal?* Na primeira matéria desta obra coletiva, Manuel Antunes (7) clama por um procedimento

“(...) *sine ira et studio*, seguindo o conselho do velho Tácito. Principalmente, para evitar na celebração do segundo centenário da morte do célebre Marquês, os extremos do encomiasso e da apoteose que foram timbre do primeiro e que hoje nos fazem sorrir, tão interessados ou tão ingênuos eles nos parecem.” (7:9).

Os defensores dos jesuítas não procederam com idêntico “rigor” até a primeira metade do século XX. As suas “ingenuidades” foram sendo progressivamente toleradas, o que permitiu Luiz Gonzaga Cabral (6:38–41) afirmar, triunfalmente, a superação da “oprobriosa lenda antijesuítica”, que se seguiu a Pombal, a restauração da “justiça póstuma” e o reconhecimento da “reputação gloriosa” dos jesuítas. Afiança esses julgamentos apelando para as afirmações de personagens que contribuíram nas comemorações do Centenário Vieirense e do Centenário Anchietano. Entre outros, integram a listagem os nomes de Theodoro Sampaio, de Eduardo Prado, de Couto Magalhães, de Capistrano de Abreu, de Rui Barbosa e de Joaquim Nabuco.

Tanto o “rigor” progressivo, dirigido ao exame da ação política de Pombal, como a complacência, expressa no reconhecimento póstumo da “reputação gloriosa” dos jesuítas, são manifestações de um fenômeno único. Ambas as atitudes são frente e verso do comportamento concii-

liador que a burguesia aprofundou gradativamente em relação à Igreja Católica, a partir do século XIX.

A Igreja Católica havia sido a grande inimiga no século XVIII, a principal força de resistência à realização do projeto social burguês. Contra ela a burguesia não poupou seus ataques, que se manifestaram ideologicamente, inclusive, como *materialismo* e como *deísmo*. A intenção da classe revolucionária, nessa fase, era a de esmagar a “infame superstição”. Derrotadas a Igreja Católica e a nobreza, superada a ordem feudal, ocorreu o aprofundamento de um processo de aburguesamento dos vencidos. Na ordem burguesa só restava à Igreja Católica a alternativa de se aburguesar.

Paralelamente, a burguesia vitoriosa começou a enfrentar, já no início do século XIX, a resistência do proletariado, classe que se engendrara sob o influxo do desenvolvimento capitalista. Aliado da burguesia revolucionária, no século XVIII, assumiu suas bandeiras e colaborou intensamente para a superação da ordem feudal. Mas frustrou-se com os resultados do empreendimento burguês: a configuração que a nova sociedade ia ganhando nem de longe aproximava-se do “império da razão” prometido pelo *iluminismo*. As reivindicações proletárias passavam a ser cada vez mais afirmativas. O desenvolvimento dos movimentos operários de massa davam a essas reivindicações um caráter ameaçador, tendência que a classe detentora do capital começou a reprimir com violência, através dos meios policiais do Estado burguês. Foi nesse movimento que a Igreja Católica, de oponente da burguesia no século XVIII, passou a ser uma providencial aliada, a partir do século XIX. Ela cuidaria de manter os trabalhadores em estado de mansidão, através de um trabalho de inculcação ideológica. Para tanto, nem necessitou mudar o discurso que tanto servira à manutenção da ordem feudal: continuou pregando ao “fiel” a humildade e o espírito de sacrifício, a recusa à violência e o “oferecimento da outra face ao ofensor”. A sujeição seria o meio mais seguro para o homem alcançar a salvação eterna de sua alma. Plenamente adaptada à nova situação histórica, a Igreja Católica burguesa ainda entregou-se ao requinte de manipular a manutenção de seu discurso como um indicador de continuidade e coerência de sua ação política, assim como do caráter suprahistórico da instituição.

Com a emergência deste quadro histórico, a burguesia começou a poupar a Igreja Católica dos antigos ataques, bem como a omitir ou atenuar a força dos argumentos de seus mais flamantes críticos do século XVIII. Por essa vertente se entende a ênfase progressiva que se deu à “figura controversa” de Pombal, em oposição ao processo de restauração da “justiça eterna” que reconheceu “postumamente” os benéficos serviços prestados pelos jesuítas.

Daí a razão de se atribuir uma importância desprezível ao material panfletário da polémica *Pombal X Companhia de Jesus*, elaborado a partir de meados do século XIX. Por estar dominado pela preocupação apologética, pura e simplesmente, escamoteia a essência da luta para viabilizar dois resultados: 1º) a conciliação da burguesia com o inimigo da véspera; 2º) e a ação combinada de ambos contra um novo inimigo surgido no cenário histórico: o proletariado. Ao investigador o melhor caminho é afastar o material panfletário e mergulhar de cheio nos documentos produzidos no calor da luta, durante o século XVIII, pois, ainda que igualmente atravessados pela apologia, são eles que revelam, em sua plenitude, os verdadeiros móveis do combate.

O quadro configurado no século XIX perdurou até a primeira metade do século XX. A segunda metade deste, contudo, começou a testemunhar o surgimento de vozes dissonantes no seio da própria Igreja Católica. Elas passaram a empreender, entre outros focos de atividade, a crítica dos desvios da ação catequética dos jesuítas. Em síntese, essa ação não teria estado voltada para o "povo", mas sim para os interesses da burguesia mercantil. Ou, para utilizar um termo muito caro às expressões maiores dessa tendência, a ação jesuítica teria estado comprometida com os interesses do "colonizador".

Dessas vozes, talvez seja Paulo Freire a estrela de maior brilho. A de José Maria de Paiva é mais uma que se junta ao coro.

O Autor de *Colonização e catequese* começa por salvar a ação catequética. Em essência ela seria necessária e procedente, mas as condições que a cercaram e a forma pela qual foi desencadeada na prática jesuítica levaram-na a descaminhos. Em diversas passagens do livro esse julgamento é expresso. Algumas delas merecem registro, para efeito de ilustração.

A catequese "não (...) pensou, tampouco, no problema que os teólogos, hoje, examinam com cuidado e a que chamam de enculturação, ou seja, a adaptação da *genuína mensagem da fé* a outras culturas que não a européia. Esta posição implica o reconhecimento de que muitas coisas, tidas como de fé, nada mais são que expressões culturais de uma determinada sociedade. Tanto um quanto outro problema, por não terem sequer sido abordados, refletem hoje o *papel colonizador* que a catequese acabou executando no período assinalado." (Grifo nosso 1:19-20).

“Cada passo, que os jesuítas perfazem ao encontro do índio, traduz a necessidade de ele servir docilmente à gente portuguesa. Desta forma, sua ação se tornou subsidiária, embora necessária. Poder-se-ia perguntar se, com isto, não *desvirtuaram os jesuítas a práxis pastoral*.” (Grifo nosso 1:75).

“Urgindo a transformação dos costumes dessemelhantes, *a catequese se revelava perfeitamente como instrumento da colonização*. Sua mensagem aparecia, pois, como uma mensagem imperialista (sic) de subjugação sócio-cultural e como tal foi captada pelo índio.” (Grifo nosso 1:87).

“*A catequização ficava, pois, comprometida por tanta união com a colonização*, e a ‘*audiotio fidei*’, a recepção da mensagem, ficava conspurcada na fonte.” (Grifo nosso 1:92).

Logo, a grande limitação da ação catequética dos jesuítas teria sido a sua articulação funcional no processo de consecução dos objetivos da burguesia mercantil portuguesa. Calcando-se no populismo hoje arraigado na ação política dos “setores progressistas” da Igreja Católica, cuja pedra-de-toque é a *opção pelos pobres*, é insinuada a idéia de que o passado poderia ter sido diferente. Os jesuítas, com algumas adaptações, poderiam ter realizado no século XVI o que o “clero progressista” leva à prática em nossos dias. A Companhia de Jesus, vítima de um equívoco ao optar por uma tomada de posição favorável à burguesia mercantil, deveria ter privilegiado os oprimidos da época — os índios, secundados por negros e brancos pobres. Nessa perspectiva, sim, a ação catequética dos inicianos teria sido desenvolvida conseqüentemente e teria evitado ser “conspurcada na fonte”.

Para se sustentar, a tendência historiográfica em foco parte, necessariamente, de uma simplificação: a da tácita (ou natural) aliança “dos jesuítas com o estamento dominante” — para Paiva o estamento dominante se identifica com a burguesia mercantil, pois a catequese é sempre pensada como “uma instrumentalização dos índios para (...) fins mercantis” dos colonizadores (1:52). Ocorre que essa aliança não poderia ter sido tácita, como fica subentendida, mas sim contraditória. A refratária Igreja Católica setecentista, ela sim, era estamento dominante e a Companhia de Jesus, indisso-

livelmente ligada à Contra Reforma, igualmente, era expressão da sociedade feudal. Frente à reação católica, a burguesia revolucionária alinhava-se como a inimiga de classe. É necessário frisar que se a burguesia dispunha de imensa influência junto aos reis, por força de seu poder econômico, é um erro histórico grosseiro erigi-la à condição de estamento dominante nessa fase. Surge uma dificuldade, portanto, que a interpretação de Paiva elide: se os interesses de forças sociais antagônicas convergem, tal como ocorre entre a Igreja Católica e a burguesia mercantil, a mera convergência, longe de explicar alguma coisa, precisa, ela própria, ser explicada.

Como se observa, a "nova" postura dos setores ditos "progressistas" da Igreja Católica implica a adulteração do passado. A crítica à ação jesuítica, mesmo parecendo dura na forma, não atende à exigência de radicalidade. Nem poderia tentar atender essa exigência, pois terminaria por revelar o caráter histórico da instituição.

Da mesma forma que capitulou frente à burguesia, no passado, a Igreja Católica capitula perante o proletariado no presente. A "opção pelos pobres" é um dos sintomas de sua recente derrota contra a classe revolucionária dos nossos dias. Mas, ao mesmo tempo em que capitula, procura, arditamente, desviar o vencedor de seu interesse estratégico de classe: a transformação revolucionária da sociedade. Mantendo ainda o seu discurso manso, a Igreja não se alia ao proletariado, corteja-o para iludi-lo. São manifestações desse comportamento sedutor a preocupação em descobrir nos índios e nos negros as origens da combatividade do proletariado brasileiro. Teriam sido os índios e os negros as forças de resistência aos colonizadores portugueses, da mesma forma que o proletariado contemporâneo enfrenta bravamente aos colonizadores modernos, os representantes dos monopólios estrangeiros. Tais considerações mal disfarçam os fundamentos nacionalistas que as sustentam, fundamentos esses que traem o internacionalismo proletário.

Elaborações como as referidas, grosseiramente, passam por cima do caráter reacionário da Igreja Católica no século XVI. Também cultivam de forma populista o "povo" — categoria de análise só cabível antes da Revolução Francesa — e reagem à burguesia como se, no passado, tivesse sido tão reacionária quanto é hoje.

Todas as peculiaridades históricas são destruídas. Na busca de realização de uma história "sem muita fragmentação", mais preocupada com as "permanências" do que com as especificidades, uma análise como a de José Maria de Paiva destrói o primado do modo de produção — a própria expressão da especificidade. Levantado o véu desse tipo de análise, só permanece evidente o desesperado empenho do ideólogo em defender a concepção suprahistórica da Igreja Católica; em manter intocado o seu pretenso caráter natural e eterno.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese: 1549–1600*. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1982.
- (2) BRECHT, Bertolt. "Vida de Galileo Galilei". In: *Teatro de Bertolt Brecht*, Habana, Editorial Arte y Literatura, 1981.
- (3) BURCKHARDT, Jacob. *O renascimento italiano*. Lisboa, Presença, 1973. p. 417–24.
- (4) LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa; Rio de Janeiro, Livr. Portugália; Civilização Brasileira, 1938–1950. 10 v.
- (5) _____ .*Páginas da História do Brasil*. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife, Comp. Edit. Nacional, 1937. 260 p.
- (6) CABRAL, Luiz Gonzaga. *Jesuítas no Brasil*. São Paulo; Cayeiras; Rio; Recife, Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1925. 276 p.
- (7) ANTUNES, Manuel. "Como interpretar Pombal?". In: *Como interpretar Pombal? (No bicentenário de sua morte)*. Lisboa; Porto, Edições Brotéria; Livr. A. 1., 1983.

RELATOS: PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE ESCOLAS TÉCNICAS AGRÍCOLAS:

“UMA OPORTUNIDADE PARA A ANÁLISE DA
INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE E
PARA A AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL
DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO”.*

Maria Aparecida de Queiroz (Coordenadora) * *

José Pires * *

Maria Carmozi de Souza Gomes **

Maria Lúcia Leite Pinto ***

O presente estudo investiga as relações entre o ensino agrícola e o contexto sócio-econômico em que os egressos das Escolas Agrotécnicas Federais de Vitória de Santo Antão (PE), São Luís do Maranhão (MA) — Região Nordeste, e, Manaus (AM) — Região Norte, possivelmente desenvolvem suas atividades profissionais, como técnico em Economia Doméstica e Agropecuária.

Como referência para se compreender a relação entre a escola e o mercado de trabalho foram tomados os dados sobre a estrutura e o funcionamento dos cursos onde se formaram os egressos, as possibilidades, formas de inserção e as condições do mercado de trabalho oferecidas aos profissionais.

* *Financiamento INEP. Convênio INEP/UFRN. Execução: Departamento de Educação — UFRN.*

** *Professores Pesquisadores do Departamento de Educação — UFRN.*

*** *Aluna do Mestrado em Educação — UFRN.*

A população de referência se compõe do conjunto de egressos das Escolas Agrotécnicas Federais acima mencionados que concluíram seus estudos nos anos de 1983, 1984 e 1985, atingindo a uma amostra de 126 egressos nas habilitações de Agropecuária e Economia Doméstica.

Na coleta de dados, foram utilizados, como instrumentos, o roteiro de visita para caracterização preliminar da estrutura e funcionamento da escola e o questionário do egresso.

Trabalhou-se com as seguintes hipóteses explicativas:

- 1) A prática educativa observada no interior das Escolas Agrotécnicas (como em quaisquer outras) é tão contraditória quanto o é a sociedade na qual esta escola está inserida.
- 2) No ensino técnico agrícola, a formação profissional do aluno se dá através da instrumentalização para as funções de agente de serviço e, mais raramente, de agente de produção, podendo os egressos desse tipo de ensino estarem inseridos ou não no mercado de trabalho, desempenhando ou não essas funções.
- 3) A função social das Escolas Agrotécnicas pode ser verificada pela natureza e grau de inserção dos egressos no mercado de trabalho e por sua participação nas comunidades rurais.

Os resultados obtidos identificam, nas escolas agrotécnicas, uma proposta pedagógica que enfatiza a formação do técnico como agente de serviço e, raramente, como agente de produção. Constatou-se que a grande aspiração dos egressos é continuar estudos a nível superior e "obter um emprego" ou seja, ter acesso ao mercado de trabalho, para o qual a escola dimensiona as práticas curriculares. Dentre essas práticas situam-se: os "projetos orientados", o "estágio supervisionado" e a "cooperativa". Então questiona-se: a formação profissional dos egressos, como técnico especializado, teria determinado a realização do seu projeto pessoal? Contrariando o que alguns defendem — um atrelamento linear entre a escola e o mercado de trabalho — entende-se a prática educativa como uma prática político-social contraditória à medida que se efetiva no bojo das desigualdades sociais que caracterizam uma sociedade de classes. No caso do ensino de 2º grau, as tentativas de profissionalização, através de uma análise das aspirações dos alunos, têm-se mostrado infrutíferas e reveladoras das contradições que permeiam a escola e o mercado de trabalho.

Frustrados ou bem sucedidos os egressos das escolas estudadas não escondem as tentativas de busca de emprego em empresas privadas, de economia mista, autarquias, órgãos públicos, etc.

Entendendo que a função das Escolas Agrotécnicas é basicamente preparar os quadros técnicos para produzir e administrar o capital, seria possível modificar este papel da escola conferindo-lhe a tarefa de formadora, educadora do cidadão trabalhador em busca de transformação da sociedade?

Tal perspectiva não se concretizava, pelo menos no momento deste estudo, mesmo quando os egressos parecem conhecer os problemas político-econômicos e sociais, pois os manifestam antes como revelação de uma "práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente", do que uma "compreensão (clara) das coisas e da realidade". É neste nível que parecem colocar-se os egressos independentemente da natureza da atividade que desenvolvem ou da habilitação cursada.

As evidências reveladas e as questões suscitadas no decorrer deste estudo, podem contribuir para uma reflexão sobre as definições políticas do ensino técnico-agrícola, particularmente no que diz respeito aos aspectos curriculares.

O ENSINO DE 2º GRAU DO RIO GRANDE DO NORTE:

"CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS".*

Dione Violeta de Medeiros (Coordenadora)**

Alzenira Soares e Silva **

Eleika Bezerra Guerreiro **

Maria Doninha de Almeida **

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de caracterizar o ensino de 2º grau, analisando a sua problemática e identificando suas possibilidades, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, resgatou e deu continuidade ao projeto de pesquisa sobre "O Ensino de 2º Grau no Brasil: caracterização e perspectivas" iniciado, em 1982, e na época, sob a coordenação de uma equipe de professores da Universidade Federal de Minas Gerais.

Integrando o projeto nacional nas suas primeiras discussões, o Rio Grande do Norte somente deu início ao estudo ao final de 1985, quando do apoio financeiro concedido após a reativação do projeto. Desenvolvido sob a responsabilidade de um grupo de professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o estudo incorpora os objetivos da pesquisa a nível nacional e imprime destaque às especificidades e contradições do ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte tentando situá-las em suas relações com o contexto histórico.

* Financiamento INEP/FINEP.

** Prof. Pesquisadoras do Departamento de Educação da UFRN.

Acreditamos que a educação formalizada não pode ser entendida fora do movimento próprio da realidade que lhe dá origem e da qual é parte integrante. Por conseguinte, admitimos que a compreensão das múltiplas determinações que configuram a escola de 2º grau implica o entendimento das mediações responsáveis pela unidade do sistema de ensino como um todo, e pelas variações existentes entre os diferentes tipos de ensino e dentro de cada tipo específico concretamente situado. Nesse quadro, a relação escola/trabalho/cidadania, e mais particularmente, a posição do ensino de 2º grau nesta relação, no movimento da atualidade brasileira, e na realidade concreta do Rio Grande do Norte, com suas limitações e possibilidades, direcionam o estudo.

Nosso trabalho, em consonância com o projeto Nacional, comporta três níveis de análise, assim resumidos:

- O primeiro nível caracteriza o desenvolvimento e as transformações ocorridas no Ensino de 2º grau, do Rio Grande do Norte, destacando a sua expansão quantitativa e a sua seletividade em resposta à democratização do ensino.
- O segundo nível caracteriza a situação atual das escolas de 2º grau no Rio Grande do Norte considerando as diferenças que constituem a sua unidade, inclusive quanto à situação do ensino de 2º grau na relação escola/trabalho/cidadania.
- O terceiro nível pretende o aprofundamento do estudo a partir de uma sub-amostra das escolas incluídas na amostra do 2º nível. Na concretização do trabalho pretendemos estabelecer relação entre os três níveis de análise adotados.

Partimos do conhecimento da situação local do ensino de 2º grau, através do levantamento das informações existentes sobre o tema. Tais informações não obedecem à definição de um decênio ou de uma cronologia, mas, seguem os caminhos que o ensino de 2º grau vem percorrendo no Rio Grande do Norte, a partir da Lei 5.692/71. Submetido às flutuações dos instrumentos regulamentadores da Lei Básica da Educação no Brasil, o ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte oscila à medida em que novos dispositivos são introduzidos. Profissionalizante com o Parecer 45/72—CFE, passa a admitir as “famílias ocupacionais” no espírito do Parecer 76/75—CFE, e “prepara para o trabalho” com a Lei 7.044/82 que alterou o caráter da qualificação profissional compulsória da escola de 2º grau.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E FONTE DE DADOS

A opção por resgatar os rumos da escola de 2º grau no Rio Grande do Norte, sob a influência das modificações legais, levou o estudo a adotar os anos em que estas influências se manifestaram como referência para o levantamento dos dados previstos pelo projeto. Assim, os anos de 1978 e 1983 representativos, respectivamente, da repercussão dos instrumentos normativos já mencionados, se constituem nos marcos referenciais para a caracterização do ensino de 2º grau em seu primeiro nível de análise. Ainda, e para efeito de atualidade do estudo, o ano de 1985 também integra o conjunto dos marcos referenciais da caracterização pretendida. Sobre os dados levantados, somente a partir de 1978 dispõe a Secretaria de Educação das informações sistematizadas sobre o ensino de 2º grau, razão pela qual 1973 deixou de ser trabalhado.

Os dados, exclusivamente secundários, foram coletados junto ao setor estatístico da Unidade Setorial de Planejamento da Secretaria de Educação e Cultura – USP/SEC – que detém, no âmbito do Rio Grande do Norte, a coleta e a sistematização das informações estatísticas do setor educacional.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Na sistematização dos dados coletados utilizamos o estudo da Secretaria Estadual de Planejamento segundo o qual o espaço físico-territorial do Rio Grande do Norte se encontra organizado pelo critério de homogeneização dos aspectos de: localização; população – urbana, rural e economicamente ativa; características econômicas; características sociais.

Por este critério, o Estado se encontra dividido em oito zonas homogêneas. No entanto, para efeito do plano de regionalização da ação governamental (1), também elaborado por aquela Secretaria, e devido a maior identidade de algumas zonas em suas características, o Rio Grande do Norte se encontra dividido em seis zonas homogêneas – Litoral Norte, Litoral Oriental, Seridó, Agreste, Mossoroense e Alto Apodi.

A utilização do critério de organização das escolas de 2º grau de acordo com as diversas zonas do Estado deu-se, principalmente, pela semelhança das características sócio-econômicas das regiões e pelo fato de possibilitar o estudo da repercussão do ensino de 2º grau em cada zona.

A divisão do Estado em 14 Núcleos Regionais de Educação, adotada pelo setor educacional, deixou de ser considerada pelo fato de não corresponder a critérios de ordem econômica e social necessários ao objetivo do estudo.

SÍNTESE CONCLUSIVA

Concluído o 1º nível de análise realçamos a expansão quantitativa e a seletividade do ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte para situá-lo no debate sobre a sua democratização. Nesse estágio do estudo consideramos alguns pontos de reflexão, já sistematizados, em sua maioria, pelos profissionais da educação formal, a respeito da democratização do ensino, do trabalho e da cidadania no contexto capitalista.

Os pontos relevantes dessas reflexões e a descoberta das relações estabelecidas pelos dados sobre o ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte, nos ajudam a concluir sobre a sua democratização ou não.

As informações desse 1º nível permitem indagar-se a respeito da significatividade do desempenho do sistema de ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte, principalmente, no que se refere à sua expansão e seletividade, tendo em vista a sua democratização. Constatamos uma expansão no atendimento da rede pública, mas nos estreitos limites de organização do sistema escolar. Os índices de evasão e repetência têm se mantido em níveis semelhantes, demonstrando a falta de perspectivas quanto à superação de tal problema. Nessa situação indagamos sobre a possibilidade de se falar sobre democratização do ensino.

No momento, iniciamos o estudo para estabelecer o cruzamento, necessário e possível, da parte quantitativa do 2º nível. Neste nível, trabalhamos com questionários tendo como informantes uma amostra composta de 519 alunos, 198 professores e 21 diretores.

NOTA

- (1) O plano de regionalização da ação governamental, (83/87), diz respeito à interiorização das ações do governo e fundamenta-se no reconhecimento do fenômeno migratório campo-cidade. Nele o governo do Rio Grande do Norte diz pretender superar as restrições do meio físico, racionalizar o aproveitamento dos seus recursos e explorar os recursos produtivos do campo.