

# EDUCAÇÃO

## olhares e saberes



Sofia Lerche Vieira • Kelma Matos (organizadoras)

Antônio Rodrigues de Sousa • Augusto Monteiro Neto  
Bernadete de Sousa Porto • Carlos Ângelo de Sousa • Cleide Viana Quixadá  
Cristiane Martins • Francisco Carlos Araújo • Francy Rodrigues da Guia  
Gláucia Albuquerque • Iêda de Castro • Inaúda Bacelar • Inês Mamede  
Isabel Sabino de Farias • Iúta Lerche Vieira • Jacques Therrien • Júlio Filizola Neto  
Marcília Chagas Barreto • Maria de Lourdes C. Nunes • Maria Nobre Damasceno  
Neurismene Pinheiro • Rosário Ferreira • Sandra Schramm  
Selene Penaforte Rocha • Sérgio Lisias • Sílvia Helena Vieira Cruz  
Verônica S. Nascimento • Walter Garcia





# Educação: Olhares e Saberes

Organização

Sofia Lerche Vieira  
Kelma Matos



**Diretora-Executiva**

*Albanisa Lúcia Dummar Pontes*

**Coordenador Editorial**

*Lira Neto*

**Capa**

*Arlene Holanda e Deglaucy Jorge*

**Projeto Gráfico e Supervisão**

*Roberto Santos*

**Editoração Eletrônica**

*Sérgio Sampaio*

**Foto da Capa**

*Caú Borges*

**Revisão**

*Micarla Araújo e Kelsen Bravos*

**Catálogo na Fonte**

*Carmem Araújo*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C183 Educação: olhares e saberes / organização, Sofia  
Lerche Vieira, Kelma S. L. de Matos – Fortaleza :  
Edições Demócrito Rocha, 2000.  
136p. – (Diversos olhares ; 1)

ISBN: 85-86375-82-9

1. Educação – Brasil I. Vieira, Sofia Lerche, org.  
II. Matos, Kelma S. L. de, org. III. Série

CDU: 37(81)

---

Todos os direitos desta edição reservados à

**EDIÇÕES DEMÓCRITO ROCHA**

Av. Aguanambi, 282 - Joaquim Távora - 60.055-402 - Fortaleza - Ceará - Brasil

Fones: (85) 255-6270 / (85) 255-6055 - Fax: (85) 255-6276

E-mail: [edr@opovo.com.br](mailto:edr@opovo.com.br)

## Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã;  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

# Índice

Apresentação .....	9
Mestres em formação - <i>Sofia Lerche Vieira</i> .....	15
O saber do professor - <i>Jacques Therrien</i> .....	19
Por uma gestão participada - <i>Maria Nobre Damasceno</i> .....	24
A próxima atração - <i>Walter Garcia</i> .....	28
Que qualidade é essa? - <i>Silvia Helena Vieira Cruz</i> .....	33
Leitura e letramento em questão - <i>Iúta Lerche Vieira</i> .....	37
Toda loucura será perdoada... - <i>Bernadete de Sousa Porto</i> .....	41
O milagre de aprender - <i>Kelma Matos</i> .....	45
A escola foi feita pra quem? - <i>Cleide Viana Quixadá</i> .....	49
As crianças querem ler - <i>Neurismene Pinheiro</i> .....	53
Educação, cidadania e mercado - <i>Sandra Schramm</i> .....	56
Para onde vai a educação católica? - <i>Verônica S. Nascimento</i> .....	60
Educação pré-escolar no Brasil - <i>Cristiane Martins</i> .....	64
Desvios e caminhos da educação especial - <i>Maria de Lourdes C. Nunes</i> .....	68

Os rumos da educação especial - <i>Selene Penaforte Rocha</i> .....	72
O negro e a educação no Brasil - <i>Francy Rodrigues da Guia</i> .....	76
Gênero e educação: passado e presente - <i>Rosário Ferreira</i> .....	80
Como a escola faz um homem? - <i>Sérgio Lísias</i> .....	84
Quem avalia o telensino? - <i>Marcília Chagas Barreto</i> .....	89
Quem é o professor do telensino? - <i>Isabel Sabino de Farias</i> .....	93
Para onde vai a alfabetização? - <i>Inês Mamede</i> .....	97
Lições do Cárcere - <i>Antônio Rodrigues de Sousa</i> .....	102
Escola e cidadania - <i>Iêda de Castro</i> .....	107
Igreja e educação popular nos anos 60 - <i>Carlos Ângelo de Sousa</i> .....	111
Descentralização da educação - <i>Inaúda Bacelar</i> .....	115
Para aprender e aprender - <i>Gláucia Albuquerque</i> .....	119
Questões de centralização - <i>Francisco Carlos Araújo</i> .....	123
Efeito 60 - <i>Júlio Filizola Neto</i> .....	126
A história da educação sem história - <i>Augusto Monteiro Neto</i> .....	130
Autores .....	133

## Apresentação

A coletânea *Educação: olhares e saberes*, ora apresentada ao público sob a forma de livro, expressa o potencial de uma experiência incomum. Os artigos aqui reunidos foram escritos por professores e alunos, a maioria dos quais vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e publicados pelo jornal *O POVO*, entre outubro de 1997 e fevereiro de 1998. Por que publicá-los, agora, perguntaria o leitor? Porque a pertinência dos temas e o tratamento a eles dispensado justifica uma iniciativa de tal natureza. Expressam saberes e olhares os mais diversos sobre um amplo inventário de questões da educação brasileira e cearense. Ao mesmo tempo, a iniciativa aponta um caminho fértil na construção de novas alternativas para a difusão dos saberes produzidos na Universidade.

Num mundo em processo de globalização, as fronteiras do conhecimento se estreitam em velocidade vertiginosa. Redimensiona-se o papel da educação na vida cotidiana. Se no passado era aceitável sobreviver culturalmente sem escolaridade, hoje é quase impossível. Dentre os desafios educacionais está também a alfabetização científica e tecnológica. Saberes que antes eram privilégio de poucos necessitam ser dominados por todos. Novos saberes, por outro lado, devem ser adquiridos. A informação é a pedra de toque para o trânsito na modernidade.



As transformações sem precedentes que ocorrem no novo cenário mundial e nacional demandam mudanças no conteúdo e na forma de fazer educação. Recente relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI estabelecem quatro pilares básicos de aprendizagem: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros" e "aprender a ser". Neste amplo cenário de mudanças, a Universidade permanece como espaço privilegiado do "aprender a conhecer".

Tornar possível a educação para o novo milênio é tarefa complexa. Consome recursos incalculáveis e energia de milhares de pessoas. O papel da Universidade neste empreendimento demanda descobrir novos caminhos para o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando responder aos múltiplos desafios nas diversas áreas de conhecimento. Boa parte dos saberes nela produzidos, todavia, é consumido por poucos, permanecendo nas prateleiras de suas bibliotecas. Muitas vezes por falta de oportunidade de divulgação. Outras, pelo fato de que nem sempre a socialização desse conhecimento para o grande público é uma preocupação direta das instituições universitárias.

Vive-se, porém, momento peculiar de nossa história em que os muros da universidade, antes fechados, começam a se abrir. Nem sempre por um movimento cuja origem se encontra na instituição, mas por pressão da própria sociedade que lhe impõe novas demandas. Nesse processo fecundo, a divulgação do conhecimento produzido por professores e alunos é tarefa inadiável. *Educação: saberes e olhares*, representa um esforço coletivo nesse sentido. Muitos colaboraram para tornar esta idéia possível. Para ter uma noção da abrangência da iniciativa, é importante reconstituir a sua gênese.

A experiência de produção de textos teve origem em trabalho por nós conduzido na disciplina Educação Brasileira, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFC. Na oportunidade, incluímos entre as atividades desenvolvidas por mestrandos e doutorandos a elaboração de um texto individual, no formato de artigo jornalístico. Assim procedemos por julgar que este seria um exercício importante na busca da clareza e objetividade da expressão escrita. Tínhamos também em mente o desejo de buscar formas inovadoras de socializar o conhecimento elaborado no âmbito acadêmico. E o desejo, já se disse, é uma poderosa força na construção do novo. Nos orientava a intenção de estimular o desabrochar de um diálogo entre a Universidade e a sociedade.

Contando com a adesão da turma, os artigos foram produzidos. Encontramos apoio institucional junto à Fundação Demócrito Rocha e ao Jornal *O POVO*, através da publicação de todos os artigos produzidos pelos alunos, no encarte semanal Sábado. A iniciativa de publicar um artigo semanal sobre educação começou a despertar o interesse do público leitor. À produção dos alunos, somaram-se artigos, produzidos por outros colaboradores. A experiência floresceu. Os textos começaram a ser discutidos em sala de aula e reproduzidos para utilização em cursos de formação continuada de professores.

Embora mais de dois anos tenham se passado, um exame do material permite constatar sua atualidade. A repercussão das matérias publicadas no jornal no decorrer da experiência indica que este é um tipo de produção que supre lacunas existentes no campo da educação. Por outro lado, representa caminho viável para tornar disponível saberes e olhares sobre a realidade educacional que, de outra forma, não seriam acessíveis.

Iniciativas desta natureza possibilitam criar formas inovadoras de produção e divulgação, encurtando a distância que tantas vezes separa a universidade de seu entorno.

Os textos apresentados constituem marco importante para a reflexão sobre lições do passado e desafios do presente na educação brasileira. Educadores universitários se dispuseram a transformar suas idéias em artigos direcionados àqueles que, fora da universidade ou mesmo em seu interior, se interessam de perto pelos destinos da educação.

A coletânea expressa o exercício de uma escrita mais enxuta e transparente do que aquela comumente adotada nos meios universitários. Não é uma tarefa fácil romper com o jargão acadêmico. Nele o alicerce das teorias costuma ser um escudo seguro para a defesa das idéias de quem escreve. Ao mesmo tempo, o escrever em linguagem acessível tende a ser encarado como coisa menor por muitos daqueles que se julgam iniciados. A linguagem jornalística, em sua aparente simplicidade, requer segurança. Impõe um assumir de posições perante os outros, um desnudar-se de preconceitos. Esta também não é uma empreitada isenta de complexidade.

Os artigos percorrem uma multiplicidade de saberes e olhares sobre o campo educacional. Aí estão colocados desde problemas que dizem respeito aos excluídos pelo sistema educativo – os negros, as mulheres, os portadores de deficiência, as crianças pequenas, os presidiários – como por questões candentes da política educacional, como o telensino, a educação do trabalhador, o ensino religioso, e outras mais. Trata-se das ações governamentais, de iniciativas de formação, do saber docente, da leitura e do letramento e da gestão compartilhada. Com efeito, os textos oferecem um mosaico de idéias férteis,

que permitem constatar a riqueza de temas e enfoques presentes no debate sobre educação em nosso Estado.

"Um galo sozinho não tece a manhã", dizem os versos do poema "Tecendo a Manhã", de João Cabral de Melo Neto, utilizado como epígrafe desta coletânea. "Ele precisará sempre de outros galos"... Muitos colaboraram para tornar esta iniciativa possível revelando, mais uma vez, a força do trabalho coletivo organizado. Uma palavra de agradecimento especial cabe fazer à Kelma Lopes de Matos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFC, à professora Eloísa Vidal Maia e ao jornalista Lira Neto, da Fundação Demócrito Rocha, que retomaram a idéia da publicação. Este empreendimento constitui testemunho eloqüente de que, ao contrário do que muitos dizem, o fogo da universidade não está morto. Continua, sim, muito vivo. Para arder, porém, é preciso que se queira soprar a sua chama.

A experiência realizada evidencia a contribuição da universidade para a reflexão sobre a educação, oferecendo uma alternativa desafiante aos que trabalham na pós-graduação. Iniciativas de tal natureza representam um caminho de dupla via: de um lado, alimentam a vida cultural que se localiza fora dos muros da universidade, de outro, trazem para seu interior uma energia nova e estimulante, algo urgente e necessário nesses tempos de crise. A sua publicação como coletânea oferece um novo potencial – a de que as reflexões aqui apresentadas sirvam como textos geradores junto aos cursos de graduação, formação continuada e outras atividades que venham a ser descobertas por seus usuários. A socialização do saber é o nosso compromisso.

*Sofia Lerche Vieira*  
*setembro/2000*

Sofia Lerche Vieira

## Mestres em formação

A história, os problemas e as possíveis  
saídas para o ensino através das televisões  
educativas do Ceará.

As mudanças recentes na legislação brasileira, advindas da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/96) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FVM - Lei n.º 9.424/96), trouxeram a formação de professores para o centro do debate educacional.

A nova LDB estabelece que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal" (Art. 62). Em seu artigo 63, a LDB define ainda que os institutos superiores de educação, uma inovação da nova lei, podem manter três modalidades de oferta:



I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

Cabe acrescentar ainda que a lei define um prazo de dez anos – a Década da Educação – para que somente sejam admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Art. 87 § 4.º). Ou seja, o que se tem para fazer em matéria de formação docente é algo de grande porte, que demanda o envolvimento e o esforço articulado de todas as agências formadoras: universidades, secretarias de educação, institutos de educação e outras instituições.

A nova lei vem sendo amplamente discutida e estudada, sendo objeto de inúmeras interpretações, nem sempre coincidentes. Incorporando o espírito de flexibilidade que lhe orienta, é possível admitir que, com os Institutos Superiores de Educação, o legislador quis oferecer outras alternativas de formação superior, além daquelas já existentes nas universidades. Alguns estados, como é o caso do Rio Grande do Norte já apresentavam organizações diferentes do modelo tradicional dos cursos de formação dos professores habilitados em 2º grau e dos cursos de Pedagogia, como é o caso do Instituto de Formação do Professor, criado há alguns anos. Daí que a idéia introduzida pela LDB vem referendar algo que já existia no Brasil. Sem entrar aqui no mérito dos argumentos contra ou a favor de tais experiências, vale registrar que estas não representam uma unanimidade, sendo objeto de questionamento em diversos fóruns de debate.

Outras iniciativas interessantes de formação de professores para a educação básica têm florescido. Merece destaque, por exemplo, o amplo programa de formação de professores em serviço oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso onde, com a utilização de recursos do ensino a distância, se tem obtido resultados animadores.

O que este novo panorama legal aponta, em termos da realidade cearense? O esforço de qualificar todos os professores até o final da próxima década deverá ser gigantesco. Dados obtidos através do Censo Escolar de 1996, publicados em 1997, mostravam o seguinte quadro no Ceará: de um total 62.224 funções docentes no ensino fundamental, 6.341 (26,3%) relacionavam-se aos chamados professores leigos, 33.290 (53,5%) diziam respeito aos professores com 2º grau completo (53,5) e 12.593 (20,4%) aos docentes com 3º grau completo. Para o espanto de quem não acompanha de perto a evolução das estatísticas educacionais, tínhamos, então, mais professores leigos do que com formação superior.

O Ceará deu um passo histórico através da realização do concurso único para a rede pública de ensino fundamental. Esta iniciativa revela que o "regime de colaboração" entre Estado e municípios está acontecendo na prática. As licenciaturas breves, resultantes da cooperação de instituições como a UECE e a UVA com alguns municípios também merecem registro.

Entre janeiro e março de 1997, vinte um encontros regionais de educação foram realizados em todo o Estado para discutir a nova legislação educacional. Naquela ocasião, assim nos posicionamos face à questão: "É possível supor que no futuro algumas escolas normais de qualidade venham a ser transformadas em Institutos Superiores de Educação para a oferta de curso normal

superior destinada à formação de docentes da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental". Tais afirmações foram apresentadas no texto "LDB: perguntas e respostas sobre a educação básica", produzido em co-autoria com Maria Eudes Veras e publicado em edição especial de *O POVO*. Esta interpretação tem por base a própria LDB (Art. 63, I).

Nesse novo quadro, as faculdades de educação e cursos de licenciatura "deverão rever a natureza de sua oferta atual, atuando de forma mais agressiva no que se refere a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. A formação inicial deverá contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio. A formação pedagógica deverá atender os portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica" (Art. 63, II). "A formação continuada deverá atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, aí incluindo também os de nível superior (Art. 63, III)" (IDEM).

Como se vê, a nova legislação indica um caminho onde há lugar para todas as instituições de formação do magistério, comportando iniciativas inovadoras as mais diversas. Assim, uma tarefa inadiável do presente é a convocação de um grande debate em torno da questão, para melhor definir conteúdo e a forma deste trabalho, bem como a divisão de responsabilidades entre as agências formadoras. O Ceará tem uma rede de instituições de ensino superior públicas que possuem uma capilaridade estratégica. Trata-se de discutir quem faz o quê e onde. Tarefa complexa, porém, fascinante. Nossa infância e juventude merecem.



Jacques Therrien



## O saber do professor



Para compreender que o trabalho docente exige do professor não somente saber algo a mais que todo mundo, mas ter uma formação que atenda à sua identidade profissional.

Quem não entende de educação? A considerar os pontos de vista enunciados a cada dia, não há dúvida de que a mãe entende, pelo menos em relação aos seus filhos, que o pai pode emitir opiniões certas, que também os vizinhos... enfim, neste campo de vida todo o mundo tem algo a dizer, particularmente quando se trata de falar da escola! E o professor de ensino fundamental, o que é que o diferencia de todo o mundo além de ter que ser competente para ensinar matemática, história, ciências, português etc...? Afora este aspecto, tem ele algo que o diferencia profissionalmente de todo mundo?

O que requer ser responsável pelo processo pedagógico de uma sala de aula? O micros espaço deste ambiente implica na gestão de uma complexidade de fatores interdependentes. Não é suficiente o docente dominar conteúdos específicos a repassar aos seus alunos; é preciso que tenha compe-

tência para interagir, com tempo marcado e num espaço delimitado que tem raízes além dos seus muros, com um grupo de crianças ou jovens, acompanhando os múltiplos e inesperados movimentos "da turma" num processo voltado para a aprendizagem de saberes que não se limitam ao livro didático. A sala de aula – onde se reflete o contexto da escola e onde se vivem muitas das horas da infância e da juventude, incluindo a rua e a família – é inegavelmente um ambiente de socialização e de preparação para a vida nos seus mais diversos aspectos.

Eis o que é posto nas mãos de um cidadão chamado professor que a cada instante deve decidir como lidar com sua classe em direção a objetivos educacionais. O docente é um sujeito de ação, de prática, de fazer, que deve ter capacidade para compreender a complexidade de elementos que compõem seu universo, julgar e decidir a cada momento sobre as possíveis soluções para a diversidade de acontecimentos esperados e não esperados que se apresentam. Ele deve ser preparado para o constante desafio de emitir julgamentos práticos que envolvem tanto o domínio de conteúdos como o de outras formas de saberes próprios a sua profissão.

O trabalho docente, após ser concebido durante muito tempo como fundado na tradição, uma espécie de atividade artesanal que envolve a transmissão de conhecimentos, valores, normas e procedimentos de mestre para mestre, de família para família, passou com o advento da razão a ser abordado através dos princípios da ciência que oferece técnicas possibilitando planejar e controlar objetivos educacionais vistos como produtos. No mundo atual do multiculturalismo, da interdisciplinaridade, onde são derrubadas as barreiras dos cercados fechados

da ciência e da tradição, predomina a concepção do trabalho docente e da própria educação como um processo interativo, de ação comunicativa em todas as suas dimensões: a aprendizagem dos saberes é concebida como um processo de constante reelaboração entre sujeitos empenhados na compreensão dos diversos modos de apreensão do real.

A razão, necessariamente presente em todas as expressões do saber, desponta como elemento de referência da ação pedagógica, da prática docente: o trabalho docente enquanto atividade de saberes refere-se essencialmente à razão. De fato, o professor, atuando no contexto descrito acima, deve a todo momento buscar motivos, justificativas, apoios racionais para decidir os rumos e soluções a serem dados ao seu trabalho. Decisão de ação significa julgamento que sempre ocorre a partir de algum saber, qualquer que seja, senão não se trata de decisão mas de puro impulso, instinto.

Tal é o cenário do docente em sala de aula. Ele deve necessariamente recorrer a uma base de saberes para fundamentar suas decisões de ação e são esses que afetam e dão sentido à sua prática. Podem ser princípios valorativos, científicos ou condicionais, situacionais ou especificamente elaborados ao longo de sua experiência profissional. Os saberes docentes são geralmente classificados em saberes curriculares, disciplinares, de formação pedagógica, de experiência profissional, além dos múltiplos saberes das práticas sociais que ultrapassam as paredes da sala de aula.

Esses elementos vêm constituindo a cultura docente em ação. A compreensão do trabalho docente por esse ângulo põe em relevo a dimensão reflexiva de sua ação contestando radicalmente a falsa noção de ser mero "repassador" de saberes pro-

duzidos por outros. Ademais, destaca-se assim a sua identidade profissional: enquanto sujeito que lida com uma pluralidade de saberes, deve ter competência; enquanto sujeito interativo, ele imprime uma dimensão própria na articulação desses saberes; e, enquanto movido por objetivos que afetam a vida dos seus alunos, os saberes que fundam sua ação devem ser referendados por princípios éticos. Conhecer e compreender a racionalidade que sustenta a prática pedagógica entendida como gestão pedagógica efetiva da sala de aula permite identificar elementos fundantes da formação docente e da identidade deste profissional.

Estes enunciados conceituais, que os estudos observacionais sobre a prática docente vêm confirmando, fornecem elementos para afirmar que o trabalho docente exige do professor não somente saber algo a mais que "todo mundo", mas ter uma formação que atenda à sua identidade profissional. É inegável que muitos profissionais de educação, na perspectiva do trabalho, docente como prática interativa, carecem de uma base de conhecimento mais sólida.

Observa-se um desvirtuamento na gestão do processo pedagógico da sala de aula decorrente da não-consolidação de sua identidade profissional. No contexto do trabalho interativo a cultura discente tende a usurpar do docente o controle da gestão pedagógica da sala de aula. Ou o docente se refugia nos princípios da razão instrumental, negando-se à interação com os alunos e impondo conhecimentos copiados, ou ele soluciona as situações conflituosas cedendo, nas suas dimensões, à conveniência de meras interações amistosas com os alunos, procurando não perder o controle da sala de aula, mas de fato entregando a gestão do processo educativo.



Ao docente compete a firme direção da gestão pedagógica da sala de aula, contudo enquanto fundada numa base essencial de saberes articulados no contexto da interação, que asseguram sua competência e reafirmam a sua identidade profissional.

Maria Nobre Damasceno



## Por uma gestão participada



Sobre a participação das famílias e entidades comunitárias na gestão das escolas, uma prática extremamente importante e democrática que tem apresentado alguns obstáculos e muitos avanços.

Esta conversa é instigante pois vai permitir uma incursão pelo fascinante mundo da escola, um outro olhar sobre o cotidiano desta instituição social que, além de transmitir conhecimentos, constitui-se também num espaço sócio-cultural, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, ao contrário, desenvolvem relações marcadas por conflitos, negociações ou consenso dependendo das circunstâncias. Interessa-nos sobretudo, discutir de que forma vem-se dando a participação das famílias, das entidades comunitárias na gestão da escola. Tem sido muito discutida a função social da escola pública como mecanismo de acesso ao saber por parte das várias camadas da população. A educação formal tornou-se uma necessidade para os trabalhadores com o advento da sociedade urbana industrial, tendo em vista que o conhecimento contribui para a elevação do valor da força de trabalho e

reverte-se em melhores condições de vida, e ainda, porque a escola é um instrumento importante e necessário ao processo mais amplo de democratização da sociedade. Isto explica a pressão exercida pelas camadas populares objetivando à ampliação da rede pública de ensino, e também, porque a luta por escola insere-se no rol das reivindicações do movimento popular ao lado da moradia, transporte, saúde e segurança.

Luta que visa assegurar tanto o acesso à escola, quanto à permanência na mesma, o que significa enfrentar o problema da evasão e da repetência, que em última instância, é o desafio da qualidade do ensino, enfim, da formação do saber trabalhado pela escola.

Todo esse processo desemboca no esforço por uma escola democrática baseada na gestão participada, posto que o exercício efetivo da cidadania implica necessariamente na participação visando à concretização dos direitos sociais básicos, e possibilitando que os próprios destinatários da educação possam interferir ativamente na determinação das suas necessidades e na busca de soluções viáveis, pois o verdadeiro sujeito do desenvolvimento social é a pessoa humana, sem qualquer tipo de exclusão.

O exame do cotidiano das nossas escolas públicas de ensino de 1º grau da periferia de Fortaleza mostra que há diferenças importantes, no que tange à interação escola-comunidade, evidenciando que a qualidade deste relacionamento decorre do tipo de luta que gastou a escola, dos mecanismos que as entidades comunitárias usam para interagir com a instituição escolar e das ações desenvolvidas por esta objetivando aproximá-la do seu meio social. A qualidade da interação escola-comunidade é conseqüência do processo de organização e mobilização da

população do meio social onde a escola se insere. Na maioria das escolas estudadas que situam-se em áreas periféricas, onde existem diversos tipos de entidades comunitárias atuando (associação de moradores, sociedades habitacionais, comunidades de base), foi observada uma participação efetiva da população que não se restringe às reuniões pedagógicas, mas se amplia contribuindo para uma gestão participada da escola. Vale ressaltar que, em alguns casos, a própria escola surgiu a partir da ação direta da comunidade.

Nesse processo o conselho escolar vem-se revelando uma experiência inovadora e promissora de gestão coletiva da escola. Quanto à sua composição, este é formado, usualmente, por representantes dos principais segmentos envolvidos com a escola: pais, professores, direção, alunos, funcionários e lideranças das entidades comunitárias.

A atuação do conselho varia de uma escola para outra. Naquelas áreas onde há uma melhor organização da comunidade, ele desempenha importante função – trabalha integrado à direção no planejamento, nas tomadas de decisões da escola, inclusive em termos de aplicação dos recursos e de inovação da prática pedagógica. Noutras, preocupa-se com a resolução dos problemas do dia-a-dia da escola.

De um modo geral, as famílias avaliam de forma muito positiva a existência do conselho escolar, tanto porque este permite uma participação direta na escola, como porque, através de seus pares, podem acompanhar o trabalho pedagógico. Fica evidente o interesse das famílias e das entidades comunitárias nesse processo participativo. Quanto mais efetiva é esta participação; maior, a dedicação. Numa das escolas, o presidente do conselho escolar é um dos pais. Sem sombra de dúvida, dentre



as escolas acompanhadas, é nesta que o conselho funciona melhor contando com o apoio e o respeito tanto do pessoal da escola quanto da comunidade.

A participação das organizações populares na gestão da escola é extremamente importante e necessária, pois constitui-se numa forma concreta de exercício da cidadania, da democratização das relações na escola e na comunidade. Contudo, a prática cotidiana tem revelado serem muitos os obstáculos. Os participantes apontam algumas razões: a) o fato de o poder na escola ser tradicionalmente centralizado na figura do(a) diretor(a); b) alguns representantes escolhidos para compor o conselho, por inexperiência, aceitam o jogo manipulativo do(a) diretor(a); c) por fim, a posição ambígua da pessoa que dirige a escola, mesmo quando esta tem um perfil democrático, pois é ela que está sempre presente no cotidiano respondendo formalmente pela instituição escolar.

Procuramos mostrar alguns avanços, no tocante à gestão da escola; a realidade está a nos apontar senão caminhos, pelo menos algumas veredas, que precisam ser melhor aplainadas e ampliadas deixando claro qual a direção a seguir – a participação de todos aqueles que tomam parte no processo educativo é um dos objetivos essenciais e igualmente uma das condições fundamentais para o êxito de tal processo.

Walter Garcia



## A próxima atração



Um olhar sobre a sucessão de projetos e programas que mantêm um pé na TV e outro na próxima eleição e tendem a transformar a política educativa num turbilhão de eventos e ações que se esgotam em si mesmos.

O convite, para ocupar hoje este espaço destinado à Educação, me permite retomar a um tema que tenho debatido em artigos, conferências e reuniões por todo o Brasil nos últimos anos. Quero referir-me à grande quantidade de projetos e programas que ao longo de nossa história ocupam as mentes e as energias de nossos administradores públicos, seduzidos por um possível prestígio que estas ações possam trazer durante sua permanência nos órgãos de Educação, quer sejam dos Municípios, dos Estados ou da União. O denominador comum dessa orientação repousa numa visão pretensiosa e arrogante de "queimar etapas" e assim recuperar o tempo perdido em coisas que já deveriam ter sido executadas há muito tempo.

Estou convencido de que esta atitude de buscar soluções rápidas para questões que demandam tempo, persistência e uma elevada dose de compromisso político, é reveladora de



descompromisso e desinteresse, mais do que de vontade de fazer algo sério. Afinal, povo educado é povo consciente, crítico, exigente e ativo participante das questões mais importantes da vida política do País. Pelo menos, assim pensaram os mentores da revolução francesa e da independência norte-americana, quando tomaram a educação como eixo central da nova cidadania. De nossa parte, cultura tropical, que se formou em nosso processo civilizatório, teve a marca do emergencial e do curto prazo. Conquistar fortunas e voltar para a metrópole foi um dos lemas que marcou o Brasil até o período colonial. Dessa época vêm as soluções do tipo "método Lancaster", que havia sido usado na Inglaterra para enfrentar o furor da migração campo-cidade no auge da revolução industrial nascente. Aqui apareceu como solução mágica para resolver os problemas do analfabetismo de uma população eminentemente rural...

O advento da República, se de um lado trouxe uma crescente e progressiva expansão do número de matrículas de crianças nas escolas, por sua vez potencializou os improvisos, dando-lhes um ar de atividade crônica, dentro de um quadro de pouco prestígio da ação educativa como política pública relevante, apesar dos notáveis esforços de educadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Frota Pessoa, Carneiro Leão e Paulo Freire, entre outros, sem contar os contemporâneos que hoje seguem as trilhas destes eminentes brasileiros. O descompromisso político revela-se, por exemplo, no fato de que o País, desde a criação do Ministério da Educação, no início dos anos 30, apresenta a média de um ano, ou pouco mais, de permanência do Ministro de Estado, seja como titular ou interino, à frente da área edu-

cativa. A característica dessa política é a descontinuidade, venho repetindo sempre.

Em análises mais recentes, como a realizada pela Fundação Carlos Chagas, foi constatado que no período de 1975 a 1986, por exemplo, em suas atividades de primeiro e segundo graus, o MEC elaborou e apoiou o desenvolvimento de 35 projetos e programas. Muitas dessas atividades foram iniciadas sem que se encerrasse a anterior, agravando os problemas de descontinuidade, superposição, avaliação de resultados etc. O mesmo poderá ser observado, com toda certeza, nos Estados e Municípios. No plano prático, o estímulo para ações pontuais e emergenciais decorre, quase sempre, da percepção do dirigente educacional de que seu tempo de permanência na função deve ser curto, daí porque é necessário tirar o máximo proveito das ações. É preferível que as prioridades sejam outras, até porque uma administração não se pode confundir com outra e por isso é necessário criar algo novo, de impacto.

Esta visão de que é possível mudar as coisas, como num passe de mágica, teve um grande reforço, durante o regime militar de 64, com os tecnocratas, sobretudo os da área econômica, que passaram a tomar decisões sem prestar contas a ninguém, a não ser àqueles que eram responsáveis por suas nomeações. Até hoje, os economistas continuam em lua de mel com os políticos, desfrutando a aura de infalíveis. Ainda agora, com a estabilidade do Plano Real, muitos se sentem como os únicos sábios que devem comandar todas as questões de interesse público. Esta visão tecnocrática tende a reduzir todas as formulações a uma ótica economicista estreita. Desconfio dos tecnocratas que, ao mesmo tempo em que falam da importância da educação básica para o desenvolvimento do



País, vão para os jornais dizer que o Brasil já investe o suficiente para ter uma educação de boa qualidade. Estes profissionais certamente nunca viverão com um salário de professor, até porque, com o prestígio que conseguiram, recebem, por uma única conferência que fazem, o que um mestre-escola talvez demore anos para obter.

A redemocratização do País – com o agravamento da crise das dívidas interna e externa, associada aos poderosos e modernos meios de comunicação e *marketing* que estão sendo incorporados à ação política – vem indicando que a administração por projetos e programas continua cada vez mais forte. A restrição nos orçamentos sociais é preenchida por programas financiados por organismos internacionais, que inclusive enviam seus técnicos, suas metodologias e controles, que passam a conviver com as estruturas tradicionais da administração. A agenda educativa sofre os impactos das idéias dominantes nos países centrais, que assim acabam impondo novas prioridades para a ação dos governantes.

A sucessão de projetos e programas, que ficam com um olho na televisão e outro na próxima eleição, tende a transformar a política educativa num turbilhão de eventos e ações que se esgotam em si mesmos, com um ritual de atividades que vai consumindo energias e recursos que poderiam estar sendo utilizados de maneira mais racional e mais condizente com a natureza da atividade, que exige tempo, paciência, persistência e seriedade política. A eficiência deste modelo de atuação se torna mais visível na medida em que as ações têm um impacto uniforme, nacional, e esta perspectiva pode reforçar certas tendências de recentralização educativa que já se insinuam em inúmeras ações em curso, punindo os Esta-



dos mais pobres, carentes e desorganizados da Federação. Enquanto estiver em voga este modelo aqui descrito, talvez estejamos condenados a ficar esperando, como aguardamos todos os dias a novela das oito, qual a próxima atração que nos vai ser oferecida.

Silvia Helena Vieira Cruz

## Que qualidade é essa?

A busca de uma educação que não contemple somente a lógica da "qualidade total", preocupada em atender às novas exigências de acumulação do capital por meio das novas tecnologias.

Como afirma Celso de Rui Beisiegel (1990), no atual estágio da oferta de ensino público, o povo está conseguindo obter do Estado a escolaridade que antes só era oferecida às elites. Agora a luta popular precisa se constituir na força fundamental para conseguir a melhoria do ensino ministrado aos seus filhos, para que eles permaneçam nessa escola que foi conquistada e aí se apossem de conhecimentos úteis.

Para entendermos melhor o momento que vivemos hoje, é bom lembrar as tensões históricas em torno da função social da escola, da educação e da cultura, nas últimas décadas, quando diferentes concepções e práticas se confrontam, avançam e recuam. Veremos que o momento atual é fruto dessa confluência entre concepções e opções.

Na década de 50 e início de 60, a luta pela escola pública e pela cultura se insere no avanço da consciência dos direitos so-



ciais das camadas populares. Contrapondo-se à tradição privatista dominante na nossa cultura, busca-se a qualidade social e cultural na educação, que inclui a escola pública e os espaços públicos de saber e cultura, de vivência dos direitos sociais e da igualdade na diversidade.

A contra-ofensiva a esse movimento expressa-se nas reformas educacionais dos anos 60-70 (especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a chamada Lei 5692/71), que redefinem o sentido da universalização da educação, desqualificam sua concepção plural e democrática e reduzem a escolarização ao atendimento das necessidades do mercado. A expansão da escola se estrutura na lógica da privatização, da seletividade e da exclusão e a formação dos profissionais da educação também é desqualificada, voltando-se apenas ao domínio de conteúdos e habilidades mínimas exigidas pelos possíveis empregadores.

No final da década de 70, o movimento de renovação pedagógica recoloca a qualidade da educação na esfera dos direitos do ser humano, enquanto cidadão e sujeito social e cultural. A sua opção é pela concepção pública de qualidade na educação, retomando a luta pelo saber e pela cultura na direção da sua desprivatização. Os profissionais da educação adquirem consciência dos seus direitos e da sua importância enquanto profissionais a serviço do direito à educação e à cultura.

Desde o final dos anos 80, o movimento neoliberal vem reagindo a esses avanços. Retoma e pretende manter a concepção e a prática da educação desqualificada imposta pelas reformas dos anos 60-70, redefinindo a qualidade na educação em termos das habilidades e saberes necessários para a inserção no mercado de trabalho.

De fato, não raro, os discursos oficiais ou de setores empre-



sariais têm inserido a questão da qualidade da educação na lógica do controle e da gerência voltada agora para atingir a chamada "qualidade total" no ensino e na administração de escolas públicas. Essa preocupação com a qualidade é decorrente da incapacidade de a escola, nas condições em que se encontra, atender às novas exigências de acumulação do capital, baseado nas novas tecnologias, principalmente na informática e na microeletrônica. Sob essa nova organização, em que novas habilidades cognitivas são exigidas, o grau de instrução do trabalhador passa a ser decisivo.

Vamos, então, à questão da qualidade de ensino adquirir um outro significado: o de meio através do qual o trabalhador requerido pelo atual padrão de acumulação de riqueza será produzido. Portanto, essa propalada qualidade total na educação parece ter como meta adequar a escola às necessidades da nova forma de organização do trabalho.

Não é isso o que tem motivado a luta pelo aumento da qualidade da educação que há tanto tempo vem sendo desenvolvida pelo povo e por trabalhadores e entidades dessa área. Já se passaram mais de 200 anos desde a proclamação dos direitos do homem, quando a educação passou a ser encarada como um projeto público, político e social. Não podemos ver o aluno apenas como mais um trabalhador a servir aos interesses das elites e dos setores oficiais comprometidos com seu projeto político. Portanto, não estamos interessados em desenvolver neles apenas as competências básicas exigidas pelo mercado de trabalho. Pelo contrário, consideramos fundamental não só fornecer informações, mas estimular no aluno o desenvolvimento da sua criticidade e sua autonomia. Inclusive para que ele possa contribuir para alterar as regras hoje impostas.



Há ainda um outro ponto em que fica clara a diferença dos discursos, desvelando os diferentes projetos políticos que os informam. O discurso da qualidade total na verdade é restrito a apenas uma parcela da população escolar. Isto porque uma das características da introdução de novas tecnologias nos postos de trabalho é o desemprego de milhares de trabalhadores, que passam a ser substituídos por máquinas, inclusive robôs. Assim, para essa lógica, não há sentido em investir em todas as escolas e sim em centros de excelência, lugares privilegiados onde se intensificam ainda mais as já marcantes diferenças existentes no sistema escolar.

Creemos, ao contrário, que a busca da qualidade não pode deixar de ser a busca pela qualidade para todas as escolas, para todos os alunos. Todos têm direito a uma educação melhor, mais significativa, mais alegre, mais coerente com os desejos e necessidades da população. Uma educação que assegure os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que todos possam ter uma participação ativa, crítica e produtiva na nossa sociedade.

Iúta Lerche Vieira

## Leitura e letramento em questão

Leitura e letramento, temas de grande produtividade na pesquisa lingüística, precisam ser rediscutidos com base em conhecimentos mais sólidos, para informar a capacitação docente e impulsionar ações educativas objetivas.

O debate sobre leitura e letramento não é novo. As necessidades de uso da escrita para os propósitos da vida prática, assim como a discussão de como ensinar a ler e a escrever na escola passam do campo da especulação para o de prioridade curricular. Mais que saber que sem um mínimo de letramento é impossível crescer em qualquer área de trabalho; mais que identificar os pontos de estrangulamento do sistema educacional, ou reconhecer o direito do cidadão em usufruir os bens culturais à disposição numa sociedade letrada, muito mais que isso é preciso para equacionar o problema.

É no mínimo curioso que numa área com tanto conhecimento gerado como a da leitura, ainda estejamos presos a um discurso sobre a importância da leitura e da disseminação de bibliotecas escolares... Não que isso não seja verdadeiro. É claro que é. Mas também é claro que é hora de transcender esse nível



de discussão. Sem o acesso a um discurso de, aquele que especifica e vai ao essencial, não avançamos e corremos o risco de ver a escola e o cidadão manipulados... Porque a exclusão também é feita quando se nega informação. Sem ela permaneceremos à mercê de uma ingênua concepção paternalista: educadores esperando que o governo lhes aponte o que fazer, pais confiando na boa escola em que matricularam os filhos (quando é o caso), alunos esperando a lista de livros que devem ler e as fichas de leitura que precisam entregar... Tudo muito simples e sem maiores pretensões que "passar de ano", ser "aprovado no vestibular", ou "trabalhar a leitura", como se costuma ouvir...

O que é letramento, afinal? A quantas anda o debate sobre leitura em países com tradição no assunto? Que áreas de investigação têm sido priorizadas no momento? Qual a orientação da escola brasileira? Como efetivar mudanças já desencadeadas? Questões como essas fazem parte de uma atualização mínima e necessária se pretendemos ir além do lugar-comum que tem informado essa discussão. Tentarei esboçá-las neste artigo, com o fito de abrir o debate e socializar informações disponíveis.

Letramento é algo diferente de erudição, idéia que em geral costuma vir associada ao conceito, entre os menos familiarizados com o termo. Sem entrar no mérito das inúmeras interpretações que lhe têm sido atribuídas, letramento envolve um complexo de práticas e habilidades básicas necessárias para: ler e escrever, manejar números e processar documentos ou material impresso, para os propósitos do dia-a-dia.

Uma educação para o letramento não se identifica, necessariamente, com o ensino formal dado na escola, nem com o ensino de Língua Portuguesa, tal como vem ocorrendo. A tendência atual, já presente nos "Parâmetros Curriculares Nacio-

nais" (PCN/1997), é a de expandir o letramento em usos e formas variadas da língua escrita (p.52), através da prática de leitura e produção de textos, chegando à análise e reflexão sobre a linguagem.

Se a indicação curricular do governo tem o mérito de apontar prioridades condizentes com o estado atual do conhecimento na área, o mesmo não pode ser dito das perspectivas de aplicação desses parâmetros, com a precária formação lingüística e literária que os professores recebem. Maior probabilidade de sucesso haveria, se a divulgação dos PCN tivesse sido acompanhada de uma ampla política de capacitação docente, para ser implementada já, atingindo os profissionais em serviço e os futuros professores, via cursos de formação para o magistério.

Um outro ponto crítico (talvez o maior) é que a grande massa de professores, por incrível que pareça, não é composta de verdadeiros usuários da leitura e da escrita. Como expressar o prazer de ler, demonstrar como se lê e escrever em diferentes situações de uso, se não se domina a leitura e a escrita para consumo próprio?

Na área da leitura, podemos ilustrar os principais focos de interesse no momento, valendo-nos de resultados divulgados no último *Reading Today* (February/March, 1998), jornal bimestral da "International Reading Association" (IRA). Em enquete realizada com líderes de letramento do mundo todo (pesquisadores, professores de diferentes níveis e etnias, editores das maiores organizações de letramento), o IRA investigou quais os tópicos atualmente considerados "quentes" e "não-quentes" na pesquisa e prática em leitura.

O tópico considerado "mais quente" e indicado por 100% dos informantes foi instrução balanceada de leitura. Como



"muitos quentes" e apontados por 75% dos entrevistados apareceram: instrução direta, intervenção precoce (ou inicial), consciência fonológica, relações letras/sons e programas de tutoramento voluntário. Como tópicos apenas "quentes", na opinião da maioria, figuraram: construtivismo, letramento emergente, inglês como segunda língua, letramento familiar, motivação, recuperação em leitura, habilidades instrucionais, ortografia e padrões para artes de linguagem. Quanto aos tópicos considerados "frios" nesse momento estavam: compreensão, diversidade lingüística, instrução baseada em literatura, avaliação contínua por "portfolios", programas engajados e estratégias instrucionais. Entre os tópicos "muito frios" apareceram: leitores basais/antologias, processo de escrita, instrução integrada para sala de aula, linguagem integral e conhecimento de palavra/vocabulário.

Esta escala de prioridades nos dá uma idéia da amplitude da problemática da leitura/letramento e do conhecimento científico disponível, que precisamos incorporar para enxergar essas questões com maior responsabilidade lingüística, fazendo escolhas metodológicas também mais consistentes.

Bernadete de Sousa Porto

## Toda loucura será perdoada...

Um convite a uma viagem imaginária ao mundo dos professores e sua vocação à loucura, porque só louco para se comprometer a sangue e suor com a educação pública brasileira.

*Acho que loucura é perfeição. É como enxergar.  
Ver é a pura loucura do corpo. Letargia.  
A sensibilidade trêmula tornando tudo ao redor mais sensível  
e tornando visível, com um pequeno susto e impalpável.  
Às vezes acontece um desequilíbrio equilibrado  
assim como uma gangorra que ora está no alto ora está no baixo.  
E o desequilíbrio da gangorra é exatamente o seu equilíbrio.  
(Clarice Lispector, Um sopro de vida)*

As idéias aventadas neste artigo abordam os desafios de professores que vivenciam o magistério com competência e com compromisso social, ação que – dada a distância com o estabelecido – aproxima-lhes dos “loucos”, daqueles que “fazem as coisas que pensam”, desafiando a lógica do fazer segundo o pensamento de outrem.



É de bom alvitre definir caminhos a serem trilhados a cada viagem. Nossa senda tem como pressuposto que as representações têm uma enorme capacidade de governar as nossas ações. O governo dos homens – em todas as suas instâncias – se processa por aquilo que se elege como justo, bom, correto, verdadeiro, valores que são instituídos cotidianamente.

Ainda hoje, conversar sobre transformação da educação, da ação pedagógica e ou sobre Pedagogia Progressista pode parecer uma visão marcadamente louca em relação ao que a sociedade cognomina normal.

O sentido de nossa ação, que na discussão em tela é o ato ou o processo de ensino-aprendizagem, está profundamente marcado pelas características da representação que temos em nós do que seja ser professor, as quais têm sobrevivido ao longo de nossa história.

No palco de nossas escolas é possível identificar, em princípio, professores que, socialmente condicionados pela ótica dominante, interiorizam – e vivenciam – um imaginário que se revelaria a partir de características como:

- ▼ primeiro eu e as minhas necessidades, depois o grupo, os colegas, os alunos;
- ▼ primeiro eu e as minhas idiossincrasias e quase sempre a surdez me abate em relação às necessidades do grupo;
- ▼ primeiro eu, por isso um mínimo de esforço ao realizar meu trabalho cotidiano, porque "não sou de ferro";
- ▼ primeiro eu, que quero ser normal e não vou enlouquecer para virar este mundo de ponta-cabeça, que sou uma grande vítima desse governo e não posso me responsabilizar pelo caos generalizado das instituições... Que peguem fogo essas instituições, não nasci para bombeiro, sou professor, lembrem-se?





Em sendo verdade – todas ou em parte – que essas afirmações são o que a sociedade tem depositado de maneira explícita ou subliminar em nossos corações e mentes, provavelmente os loucos, só os completamente loucos, sonham ou acreditam poder recriar a prática e outras representações do ser professor que contrariem o socialmente estabelecido. Afinal só os loucos acreditam e praticam as necessidades do grupo, da categoria, dos colegas, dos alunos; só os loucos ouvem os outros e suas idiossincrasias para depois avaliar suas próprias razões; só os loucos passam noites acordados ou trabalham o máximo que suas forças possibilitam para realizar um bom trabalho em sala de aula; só os loucos não separam a responsabilidade individual da coletiva; só os loucos acreditam que os alunos, que estão ali para aprender, também podem ensinar; só os loucos comprometem-se a sangue e suor com a educação pública brasileira, abraçando o fogo dessa instituição como se fosse em sua própria casa; só os loucos têm horror a serem normais...

Entretanto, é mister uma pequena interrupção nessa viagem, para evitarmos que esta escritura ganhe o parâmetro do Céu ou Inferno, ou de uma viagem em um mar raso ou profundo. Nesse sentido, transcrevemos as palavras do Caetano Veloso: "de perto ninguém é normal" e lembramos assim que o imaginário de cada um é um "caminho que se faz ao andar" e que trilhamos diariamente a mágica possibilidade de "sair da linha do socialmente estabelecido" e "historicamente cultuado" e "descarrilar o trem", na louca ousadia de viver os nossos sonhos.

Como nossa tradição laica e sagrada é marcadamente autoritária, impondo ordens e modelos, nesse final arrisca-se uma recomendação:

Que todos aqueles que têm vocação à loucura e sempre



inventam castelos de areia e moinhos de vento, continuem lutando cotidianamente por mais espaço para seus embates, combates. Facilitemos a vida dos loucos, e a estes, em um lapso de normalidade, exijamos que não cobrem um alistamento de todos às suas fileiras. Para que dessa forma, a loucura possa sempre se reconhecer pela existência do seu contrário, como o dia e a noite, o sol e a chuva, o masculino e o feminino, tradicionalistas e progressistas, sem a pressa ou a impaciência de síntese ou a dificuldade de viver, conviver com o adverso.

Kelma Matos



## O milagre de aprender



Sobre jesuítas para filhos de colonos, índios e negros preguiçosos, desgastes profissionalizantes, a jaula de Gabriel, o pensador, e os milagres nas salas de aula de cada dia.

Vivendo num País como o nosso, cheio de ambigüidades desde o seu "descobrimento", onde, segundo Anísio Teixeira, os valores proclamados sempre distanciaram-se dos valores reais, não é coisa rara falar em milagres – muitas vezes estes podem explicar o que parece inexplicável. O "milagre" é cultural e, se falamos de educação, torna-se imprescindível envolvermos o milagre.

Podemos começar com os jesuítas, sem desmerecer a sua grande contribuição enquanto precursores do ensino oficial no Brasil, constatamos, entretanto, que o seu ensino destinava-se aos filhos dos colonos, enquanto a catequese era dedicada aos índios. Diante da tentativa de submeter o "colonizado", questionamos: como compreender o "milagre da resistência indígena e depois da resistência "negra" aos açoites, ao acultramento, ao desrespeito que lhes impuseram para ter em troca a sua docilidade e submissão? O "milagre" de aprender/resistir pode ex-

plicar, certamente, como passaram aos seus descendentes todo o saber acumulado através da "história oral", já que a alfabetização por muito tempo lhes foi negada. Eram (?) os primeiros chamados "preguiçosos" e os últimos "aqueles que quando não sujam na chegada o fazem na saída", segundo estereótipos até hoje mantidos.

Considerando que vivemos num País cheio de "jeitinhos", onde queimar um índio – não mais em 1500 e sim em 1997 – é brincadeira de adolescentes (não índios e não negros, e principalmente não pobres), podemos deduzir que – embora ainda "chamem" os primeiros de "preguiçosos" e os últimos de "sujões" – parecem não ser, índios e negros, no seu "ócio" – historicamente proclamado – ou na sua fama, indevida, de "sujões", aqueles que emporcalham o nosso País. Ao contrário, são também vítimas da naturalização da violência que não mais nos permite tanta indignação. É mais um caso da distância entre o real e o proclamado.

Voltando ao aprender e ao milagre que o rodeia, ao nos debruçarmos sobre a história das leis e pareceres relativos à educação, podemos desfiar um rosário de boas intenções – outras nem tanto – que não chegaram a sair dos "pergaminhos", ou que, por outro, foram adaptadas equivocadamente, pois essas leis sempre vieram acompanhadas de proibições "reais", algumas explícitas – como a da Corte Portuguesa não legalizando os cursos superiores no Brasil, até sua chegada. Outras sutis – dando um "salto histórico de anos" como: as conseqüências da Lei 5.692-71, tratando sobre a profissionalização, com o intuito de desviar os jovens de classe média às universidades, e lançá-los diretamente ao mercado de trabalho. Diga-se, de passagem, que esta última foi um tremendo "furo", na prática.

Eu, particularmente, tomaria muitos choques ao mexer com instalações elétricas e, no entanto, tenho registrado no meu certificado de conclusão de ensino do 2º Grau: "Créditos em Auxiliar técnico em eletricidade e Auxiliar de escritório". Confesso que, infelizmente, os créditos foram-me conferidos – como a tantas outras pessoas – sem o devido merecimento, este é um milagre interessante, principalmente porque não conseguiu seu intento. Mas o verdadeiro milagre de aprender está de fato, hoje, "na sala de aula". Gabriel, o pensador, com sua música "Ensino Errado", leva-nos a refletir sobre "a jaula" em que muitas vezes transforma-se a sala de aula para as crianças e jovens:

... eu quero usar a mente pra ficar inteligente. ... sei que o estudo é uma coisa boa. O problema é que sem motivação a gente enjoa ... Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre. Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste ... Vamos fugir dessa jaula ...

Gabriel expressa o que muitos jovens pensam: acham importante a escola, querem freqüentá-la, querem um mestre, principalmente num país que ainda tem 19 milhões de analfabetos. Querem que a escola ensine conteúdos articulados com a sua realidade, porque precisam usar a mente, estar motivados. Não querem mais o método de ensino decoreba. O aprender precisa ter sentido. A escola precisa ter significado para quem a está freqüentando.

Aliada a esta problemática poderíamos ainda acrescentar, para tornar mais enfático o milagre de aprender: a fome, a miséria, a falta de merenda escolar, a falta de livros, a falta de infra-estrutura básica nas escolas, o baixo salário e a desvalori-



zação crescente dos professores, o atraso na entrega dos manuais do telensino – alunos tele-estáticos: vendo a emissão/aula na TV quase sem respirar, para não perderem nada e, em seguida, teledinâmicos: fazendo os exercícios velozmente, devido à próxima emissão/módulo que tem seu tempo predeterminado –, o atraso no horário de início das aulas e a pressa no seu encerramento, fazendo com que, em muitos locais, o tempo total de aula reduza-se, consideravelmente.

E com tudo isso, mesmo tendo em vista os índices de repetência e evasão, alguns alunos aprendem. Claro, junto com os professores vão fazendo seu milagre de cada dia. Aprendem, mas nunca de braços cruzados, porque embora se diga que “santo de casa não obra milagre”, parece que a escola, com todas as dificuldades, está indo em frente com os “seus próprios santos” e assim, o aprender vai-se expressando no milagre cotidiano da resistência.

Cleide Viana Quixadá

## **A escola foi feita pra quem?**

Uma breve viagem para recordar a origem da escola, a conseqüente elitização do ensino, as lamentáveis condições de educação do trabalhador e o sonho da Escola Unitária, ideal de muitos e realidade de poucos.

A escola foi feita para quem? Para responder a esta pergunta, torna-se imprescindível realizar uma breve viagem no tempo para recordarmos que a origem da escola, como instituição formal, aconteceu a partir da divisão de classes sociais, com o surgimento da propriedade privada.

Na Antiguidade, o despontar de uma classe ociosa (de proprietários) que não trabalhava, porque vivia do trabalho alheio, fez surgir a escola, que em grego significa "o lugar do ócio", proporcionando uma educação diferenciada daquela destinada à maioria, ao povo, que dispunha tão-somente de uma educação geral que se dava no próprio local de trabalho.

Podemos dizer que o processo de democratização da escola não conseguiu até hoje romper com o dualismo presente no sistema educacional brasileiro, fato justificado pela composição da nossa sociedade, estruturada num regime essencialmente classis-



ta.

No que pesem os discursos oficiais, governamental e patronal, sobre as mudanças que se dizem comprometidas com a qualidade da educação brasileira, não conseguimos vislumbrar, até o momento, alterações significativas na qualidade da escola pública.

As exigências de um novo perfil de trabalhador, a partir de um contexto marcado por profundas mudanças – marcadas pela progressiva superação do modelo taylorista/fordista de organização e administração científica pelo toyotismo japonês –, por uma reestruturação no modo de produção capitalista, sob o signo do neo-liberalismo, da 3ª Revolução Industrial, do avanço da robótica e da microeletrônica, sinalizam para a necessidade de uma sólida educação básica geral que proporcione uma formação através da qual o trabalhador desenvolva a abstração, a polivalência, a flexibilidade e o espírito de liderança.

Avaliamos, entretanto, que embora o toyotismo se proponha a superar o modelo taylorista/fordista fragmentado, padronizado e repetitivo, tal mudança acena tão-somente para uma polivalência, ao fazer com que o trabalhador seja capaz de operar com um número diversificado de máquinas, sem contudo chegar a avançar na concepção global do processo, superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual na dimensão da politecnia.

Temos ainda que admitir, embora o atual discurso neo-liberal dite velhas fórmulas sob uma nova maquiagem, que tal discurso sequer se concretizou na nossa escola. A "sólida formação básica geral", exigência *sine qua non* do novo modelo, não passa de um "sujeito abstrato", sem a mínima "solidez", não se constituindo, portanto, num avanço político no trabalho e na escola do trabalhador.



O Relatório Final de uma pesquisa por nós concluída em outubro de 1996 revelou um triste retrato do descaso, abandono e má qualidade do ensino e funcionamento da escola pública noturna de 2º grau, a escola do trabalhador, como também uma lamentável situação nas condições de vida e estudo desse aluno.

Com relação a essa escola, de uma maneira geral, podemos dizer que apesar de serem ofertados cursos profissionalizantes e de haver a possibilidade de realização de estágios em algumas empresas, essa escola não está sequer profissionalizando com qualidade o aluno para competir no mercado de trabalho.

Outro ponto relevante é a carência de professores na escola. As vagas não são preenchidas com a rapidez necessária, para que a carga horária mínima seja cumprida. Os alunos clamam, antes de tudo, pela garantia da simples presença de um docente – bem ou mal qualificado – na sala de aula, pois para ele a pior coisa é chegar cansado à escola depois de um dia de trabalho e não haver aula.

Por outro lado, quando há aula, o aluno se sente desmotivado porque acha a aula desestimulante, onde não se ensina e não se aprende conteúdo relevante para a vida do trabalhador.

Do ponto de vista do trabalhador, ele tem dificuldade de conciliar trabalho e estudo pois, muitas vezes, o estudo é motivo de demissão, de opção forçada entre um e outro e, até, de não admissão num emprego.

Apesar de toda esta situação, a escola se constitui, ainda na única alternativa que o trabalhador vislumbra de ascender socialmente, embora reconheça a sua péssima qualidade.

Esperamos que a abertura e próxima realização do concurso público para professor, através de uma ação conjunta Prefeitura/Estado venha, num futuro próximo, contribuir para



e elevar a qualidade do ensino público do nosso Estado. Pois achamos profundamente lamentável constatar que o sonho de uma Escola Unitária, exaustivamente formulada por Gramsci e por nós aqui defendida como forma de romper com a elitização do Ensino, com a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, unificando ciência e tecnologia, pensamento e ação, comprometida em desenvolver um projeto de um "novo homem" e com o processo de transformação social, contrapõe-se em gênero, número e grau à escola pública que temos para o trabalhador e, obviamente, ao projeto político que determina a sua identidade.

É por todas estas razões que ainda continuamos a afirmar: A Escola foi feita para privilegiados. A Escola não foi feita para o trabalhador! É nosso sonho, um dia, vermos alterada esta triste realidade!



## As crianças querem ler



A vontade que as crianças têm de ler, a teoria das mentirinhas inofensivas, as diferenças entre a linguagem oral e a escrita e o processo mágico de aprendizagem da leitura.

As crianças têm muita vontade de ler. Especialmente aquelas que ainda não entraram no processo escolar da alfabetização têm um imenso prazer em dizer que estão "lendo" placas, cartazes, *outdoors*. As marcas publicitárias de grande divulgação são as grandes aliadas neste momento. Este é um momento em que o sonho da leitura começa a se tornar real.

Ler é algo mágico. E aprender a ler também se torna mágico. Talvez pensem ser como saber as regras de um jogo: um pouco de atenção e pronto. Talvez imaginem que acontece mesmo como um encanto: dorme-se e no dia seguinte pode-se ler tudo que está a sua volta. De uma forma ou de outra, ler nunca é algo tão difícil que não possa ser concretizado, que não possa ser acessível, que não possa ser real.

Então chegamos à escola. E o sonho da leitura vai-se tornando um pesadelo. A escola insiste em acreditar ser soberana

em tudo que apresenta. Ela é o princípio, o meio e o fim. Esquece-se que as crianças trazem para dentro das salas de aula um enorme potencial, uma variedade de conhecimentos e experiências que nunca alcançariam apenas através de seu convívio escolar.

A vontade que as crianças têm de ler esbarra em vários problemas. A "teoria das mentirinhas inofensivas" sempre traz prejuízos que não podem ser medidos ou avaliados em sua extensão. São bobagens do tipo "escrever é como falar", "as letrinhas têm o som que a gente fala", "ler é só ir juntando as letrinhas...".

A criança, quando se depara com as afirmações acima, faz uma interpretação literal do que se diz, logo é possível imaginar a idéia que ela terá do que seja ler. Para exemplificar, analisemos um fato verídico: uma criança de cinco anos ouviu sua mãe falar que fulana era falsa. Esta criança não teve dúvidas quando tirou suas próprias conclusões e voltou dizendo. "Ela é verdadeira! Eu puxei a cara dela e ela é de verdade". Comparando-se com as barbaridades que se diz da leitura, certamente as crianças ficariam confusas, no mínimo.

Talvez as crianças que mais tenham vontade de ler, sejam aquelas que pertençam a uma camada da sociedade que é rotulada por não saber sequer falar. Há muito preconceito em toda esta história. Tem-se vontade de ler, como se a leitura fosse o passaporte único, seguro e necessário para deixar para trás os padrões de pobreza nos quais muitas pessoas vivem. Tem-se vontade de ler para conseqüentemente poder aprender a falar.

Quem realmente sabe falar? Nos termos em que se apresenta esta questão, saber falar é coisa de gente culta, que estudou, que usa sempre a norma gramatical. Seria uma boa resposta dizer que quem sabe falar são os acadêmicos, os litera-



tos, os doutores, os cientistas, os gramáticos? É preciso ter cuidado com a resposta: que atire a primeira pedra aquele que não cometeu um pecadilho no emprego da norma culta da língua portuguesa.

O preconceito lingüístico é fato: o próprio cidadão se discrimina por não saber falar. A sociedade empresta ao ato de ler um valor inigualável. Ao mesmo tempo, dá à norma culta o valor do peso do ouro. Vale lembrar que muita gente não votou em determinado candidato à presidência da República, porque ele não sabia falar ou não falava "certo". Seria melhor analisar este ponto de vista da seguinte forma: na realidade, o candidato era igual àquele que criticava, era como a maioria das pessoas. E não saber falar é uma grande deficiência.

Aprender a ler não tem relação direta com a fala. Raramente o que se diz é o que se escreve. Pode-se inclusive fazer várias interpretações e análises desses fundamentos.

Ter consciência de que a vontade de ler supera tantas adversidades é de fato animador. Ter sensibilidade para lidar com as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita é condição indispensável para aqueles que trabalham com educação no período de alfabetização. Não é simples, nem fácil, mas não se deve deixar morrer a vontade que as crianças têm de ler.

Sandra Schramm

## **Educação, cidadania e mercado**

Sobre as relações entre educação e cidadania, a questão da modernização, o acesso ao saber e a possibilidade de uma leitura mais crítica num mundo menos desigual.

O processo de modernização por que passa o Brasil ao longo das últimas décadas, como conseqüência de transformações nos campos da economia, da ciência e da tecnologia é, indiscutivelmente, inevitável. Não podemos deixar de apontar que esta modernização não vem sendo acompanhada pela superação da miséria. E destacamos como grandes problemas da atualidade o desemprego e a crescente marginalização das camadas populares que de forma alguma têm acesso às informações e benefícios da nova era de globalização. Mas o fato é que não podemos fugir de tal realidade, que requer nova postura nos programas voltados para a educação.

O discurso de que a escola deve preparar seus alunos para o mercado de trabalho tem gerado, há algum tempo, acirradas discussões entre educadores do mundo acadêmico e urge uma tomada de posição no sentido de garantir a ética no tratamento



dos educandos. Chamamos por ética, aqui, o favorecimento a uma educação comprometida com a formação do cidadão, para que este seja o maior beneficiário dos seus resultados. Como conciliar, então, a educação voltada para a construção da cidadania e para a formação da mão-de-obra?

A questão levantada é bastante procedente na época atual, uma vez que os últimos planos de governo para a educação vêm ressaltando o tema cidadania. Percebemos, por outro lado, a forte intenção destes planos em direcionar a educação para atender às demandas de mercado. Assim, consideramos importante fazer uma breve análise de como o tema cidadania tem sido abordado no panorama educacional ao longo da corrente década.

O contexto neoliberal que vem permeando as políticas dos governos nos últimos anos tem como tônica principal a modernização. A educação, portanto, deve adequar-se aos novos tempos e formar mão-de-obra qualificada. Paralelamente a esta questão, fatos vividos recentemente na história de nosso país ressaltaram a necessidade de resgate da ética na política e, em consequência, do sentimento de cidadania. Os projetos para a área de educação vêm dando especial destaque, então, tanto à preparação para o mercado de trabalho, como à formação para a cidadania.

Apontamos, no entanto, para a necessidade de se definir o termo cidadania, já que permanece o conceito clássico de cidadania formal, não se fazendo referência a uma cidadania crítica, participativa das decisões políticas. É importante ressaltar que o papel da escola na construção da cidadania, embora importante, é limitado. Porém, como espaço de discussão, cabe à escola possibilitar uma leitura crítica do mundo, colaborando para aquela construção. A educação, portanto, não é sinônimo de cidadania, mas é condição indispensável para que esta se constitua.



Como já foi dito, a educação com ênfase na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho é motivo de críticas, principalmente dos meios acadêmicos, mas também divide opiniões. Por sua vez, a própria população tem manifestado e reivindica esta formação. Logo, descartar esta função da escola seria negar o nosso próprio contexto histórico. Mas não podemos aceitá-la tal como vem sendo oferecida. Desta forma é preciso repensar as propostas existentes e buscar novas alternativas. No discurso de cidadania atrelado à modernização, o que tem prevalecido é a necessidade de preparar força de trabalho para o mundo tecnologizado. O “cidadão” é aquele capaz de utilizar os recursos de última geração para obter produtos de alta qualidade, mas não tem havido preocupação com o cidadão que faz usufruto dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade.

Em nosso ponto de vista, a escola pode conciliar, em seus objetivos, a formação para a cidadania e para a força de trabalho. Mas reconhecemos ser essa uma meta de difícil alcance numa sociedade como a nossa, com um modelo de desenvolvimento excludente, onde a maioria da população vive à margem dos benefícios que a economia moderna oferece.

Muitos empresários, políticos e outros representantes das elites acreditam e propagam em seus discursos que os sofrimentos por que passam a nossa população – como muito trabalho e salário irrisório, quase nenhum lazer, pouca saúde... – são necessários para que a sociedade se organize e as futuras gerações possam ter uma melhor qualidade de vida. É muito fácil defender tal ponto de vista quando se está em uma situação de completo privilégio.

Embora possa parecer uma utopia, não nos é descabido





reafirmar que todos temos o direito de participar plenamente da sociedade no presente tempo que é o nosso. O acesso ao saber, que a escola possibilita, deve, além de garantir os conhecimentos necessários para a utilização das ferramentas do trabalho, propiciar condições para uma leitura crítica do mundo. Só assim a educação atenderá de forma plena seu objetivo que é, também, favorecer a conscientização dos direitos dos educandos para que saibam lutar por um sociedade menos desigual, constituída por verdadeiros cidadãos que produzam e usufruam dos resultados de seu trabalho.

Verônica S. do Nascimento

## Para onde vai a educação católica?

A influência da Igreja Católica na educação formal e informal e a dura concorrência sofrida pelas escolas católicas frente às máquinas de aprovação no vestibular.

Por se tratar de uma prática essencialmente humana pode-se esperar da educação uma ação humanizadora. No entanto, o que parece ser um caminho certo, ao longo da história da humanidade, vem sofrendo várias transformações. No nosso caso particular, podemos perceber que no decorrer da evolução brasileira tivemos em cena vários atores. Aprofundaremos nossos comentários a respeito de um segmento específico para esta área devido à sua importância e influência a fim de que possamos, a partir do resgate do ontem, entender melhor o presente e nos arriscarmos a apontar um caminho para o futuro. O ponto alvo de nossa reflexão será o questionamento sobre o papel desempenhado pela Igreja Católica junto à educação por esta desenvolvida, caracterizada como humanística, e diante do quadro atual indagarmos qual o caminho a ser trilhado por esta.



A influência da Igreja Católica na educação formal e informal é indiscutível. Vem a partir de nossa colonização e determinou vários de nossos hábitos. Há quem ainda se questione como seria se ao invés da culpa católica e da comodidade em esperar o Paraíso, nós tivéssemos herdado a ética protestante do trabalho e da acumulação de bens. Muito provavelmente se isso tivesse acontecido nós não encontraríamos esse Brasil de hoje no mapa mundial, e talvez não estivéssemos tão defasados em termos de indicadores sociais. Porém, não estamos aqui para fazer qualquer apologia à ética protestante e tampouco para exercitar a nossa fantasia como no "jogo do pirlimpimpim" de nosso querido Monteiro Lobato. Queremos discutir a realidade em que vivemos, pois este é o primeiro passo para que possamos exercer de fato alguma ação transformadora sobre ela.

O monopólio da Igreja Católica sobre a educação formal se confunde com sua grande atuação na catequização de fiéis nas Igrejas. Na era Colonial, como também em grande parte do Império, a influência dos jesuítas reina como absoluta. E mesmo depois da expulsão destes, os frutos de sua passagem pelo Brasil só se fortaleceram. Na Primeira República este monopólio continua de forma tranqüila, apenas sendo questionado em meados dos anos 20 e 30, quando entram em cena uma série de questionamentos sobre o papel do Estado como promovedor de uma educação pública e gratuita para todos. Neste momento os representantes da ideologia católica vêm-se ameaçados e instala-se uma crise que coincide com outra crise, a de adeptos para a Igreja Católica.

Diante deste quadro, que com o passar dos anos vem-se agravando, o que fazer? Como encarar a dura concorrência que sofrem hoje as escolas católicas frente a verdadeiros conglome-



rados educativos, máquinas de aprovação no vestibular, cuja face capitalista está às claras para todos verem? Será que, para as escolas católicas, só resta deixar cair a máscara e assumir o papel de empresas capitalistas também, interessadas no lucro e reprodutoras da ideologia dominante? Ou persistir no discurso piegas de "educação para a vida", sem encarar esta vida de frente, esperando sempre pelo melhor que vem depois, apenas lá no Paraíso? Achamos que se a escolha for pelo primeiro caminho, tal educação está fadada ao fracasso, pois se tornaria apenas mais uma diante de várias que talvez sejam mais potentes, sem contar a perda de muitos fiéis por tabela. Se a escola católica optar pelo segundo caminho o resultado não será muito diferente, pois o espaço para o velho nesses tempos pós-modernos cada vez se reduz, e urge que estes novos ares refresquem o tecido já desgastado destas instituições.

Sendo assim, ao se deparar com o extremo desafio que a "esfinge" atual propõe: "mudas ou morrerás", resta à escola católica o doloroso, porém salutar, processo de mudança.

Desta forma, cabe a nós perguntar: como? No nosso ponto de vista sugerimos a opção ousada do caminho da diferença, da ação social. No meio em que vivemos, onde a maioria de nós somos transformados em coisa, massificados, seria muito agradável ver uma educação ir contra tudo isto, pois assim realmente estaria realizando uma ação humanizadora. Provavelmente poderíamos chegar bem mais perto do modelo de "paraíso" que sonhamos um dia alcançar e fazer o que diz Beto Guedes na música "O Sal da Terra": "Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois". Sabemos também que isto não será fácil, porém, com certeza apostando no potencial humano de todos os participantes do processo educativo, considerando-os como



sujeitos históricos e produtores de significados, os dirigentes das escolas católicas não estarão sozinhos na tarefa de decifrar o enigma proposto pela esfinge de nossos dias.

Cristiane Martins



## Educação pré-escolar no Brasil



Um breve histórico da educação infantil no País revela que falta muito, quantitativa e qualitativamente, para que a criança seja realmente assistida.

Até os anos 30, as autoridades brasileiras mantiveram-se em profundo silêncio quanto à causa da criança, o que nos revela uma questão de exclusão. A criança, "ser economicamente improdutivo e dependente do adulto" (lembrando-se de que essa dependência, de cunho social, é ideologicamente transformada em dependência natural), foi colocada em escanteio nos jogos de interesses políticos e econômicos ao longo da nossa história.

À época do nosso descobrimento (ou da invasão portuguesa, como a perspectiva histórica do leitor permitir), a Europa vivia, segundo o historiador Philippe Ariès, a descoberta da infância. O sentimento europeu de valorização da infância (observado inicialmente na iconografia sacra) e a elaboração do modelo ideológico da "criança Jesus" foram "importados" para o Brasil na mentalidade jesuítica. Para a historiadora Mary Del Priore, esse contexto levou a Companhia de Jesus a escolher as

crianças indígenas como "papel branco", "alminhas virgens" livres dos pecados da terra. Iniciava-se o violento processo de aculturação que almejava o esvaziamento da identidade indígena. Com fins de domesticar e catequizar índios, mestiços da terra e crianças órfãs portuguesas, foi fundado, em 1554, sob a doutrina da *Ratio Studiorum*, o primeiro colégio do Brasil.

Até o início da República, muito pouco se fazia pela criança no Brasil, especialmente a pobre. As escassas medidas adotadas até o final do século XIX restringiam-se à assistência médico-sanitarista da iniciativa privada e de grupos beneficentes. O Código Civil já falava da repressão para solucionar o problema do "menor desvalido", mas quanto a medidas preventivas, mantinha-se o silêncio.

Com a industrialização e urbanização crescentes, o nascimento da classe média e do operariado surgiu, nos anos 20 e 30 deste século, a reivindicação pela escola pública. Nesse sentido, a Constituição de 1934, de tendência democratizante, incorporou algumas contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional. Iniciou-se aí um segundo momento na história da educação pré-escolar no Brasil. Caía o véu do silêncio que cobria a criança em idade pré-escolar. Começava a longa fase dos discursos, que mudando de roupagem a cada momento histórico, apresentavam dois pontos comuns: a concepção vaga de infância e uma certa "esterilidade" em suas palavras. Falava-se muito, mas a assistência à infância mantinha seu caráter médico e continuava nas mãos de instituições privadas.

Após 1930, a "causa da criança" passou a mobilizar o interesse de autoridades oficiais e, num contexto de reforço ao patriotismo e conciliações políticas, cresceu o atendimento, porém sempre atrelado à saúde e distante de uma perspectiva educacional.



Com a ditadura do Estado Novo (1930/45), acrescentou-se ao atendimento médico, o caráter sócio-assistencial. O maior reconhecimento, por parte dos órgãos públicos quanto à importância do atendimento à criança pobre, tinha dois fatores determinantes: a necessidade de "preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã" e a necessidade de fortalecimento do Estado. Via-se a criança e o Estado como categorias neutras. A criança "matriz do homem", ser sem especificidade. O Estado harmônico, sem conflito de interesses.

Na década de 50, o Departamento Nacional da Criança criou os Centros de Recreação, "arma principal na luta contra as atitudes anti-sociais".

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 4024/61), o Estado estimulou a participação da iniciativa privada na educação pré-primária. A tendência do atendimento permaneceu médico-alimentar-assistencial. O governo militar, instalado após o golpe de 64, exprimia nos seus discursos ufanistas a preocupação com o caráter educativo da pré-escola, considerada, então, a "vacina contra o fracasso do 1º grau".

Nos anos 70, com a fundação, junto ao MEC, da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar e com os pareceres do Conselho de Educação Federal, a criança menor de seis anos passou a receber atenção especial dentro do sistema educacional. Porém, a lenta progressão no atendimento privilegiou quem menos precisava: as regiões e classes mais ricas.

A Constituição de 1988, assegurou o direito da criança menor de seis anos ao atendimento em creches e pré-escolas públicas. Administrações federais e estaduais, no decorrer das duas últimas décadas, experimentaram a filosofia de atendi-



mento integral à criança, articulando, numa abordagem compensatória de educação, saúde, higiene, alimentação e lazer. A "fórmula vencida" dessa abordagem e o mau gerenciamento desses projetos provocaram seu fracasso.

A nova LDB (lei nº 9394/96) determina que as crianças menores de três anos sejam atendidas em creches e as maiores de três e menores de seis anos, em pré-escolas; estando as creches e pré-escolas incluídas na educação básica, sob a responsabilidade do Município.

Apesar da ênfase dada à pré-escola na atual política da educação brasileira, falta muito, quantitativa e qualitativamente falando, para que a criança pequena seja realmente assistida. As funções atribuídas à pré-escola, até agora, excluem a possibilidade de uma escola para a criança hoje, uma escola que a reconheça, que respeite as suas características, valorize a sua cultura, e possibilite o seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo. Conhecendo a sua criança, a escola poderá propor uma educação que tenha um sentido para ela, no seu contexto de vida.

Maria de Lourdes C. Nunes



## **Desvios e caminhos da educação especial**



Os desvios, caminhos e como solucionar o paradoxo de garantir atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais diante de um sistema de educação tão deficitário.

A educação especial representa ainda um desafio aos poderes públicos e à sociedade. Sua história acompanha a evolução dos direitos humanos e a conquista dos princípios democráticos. Por isso, toda nação respaldada no ideário da democracia, sente-se desafiada a atender as exigências cada vez maiores da educação especial.

No Brasil, país em vias de desenvolvimento, acredita-se que cerca de 10% da população seja portadora de necessidades especiais, com base na estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU) para a população mundial. Embora essa modalidade de ensino tenha avançado em termos legais, reconhece-se a sua fragilidade no plano efetivo.

A Constituição Federal de 1988 garante no inciso III do artigo 208: "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de

ensino" e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), sancionada no final do ano passado, dedica um capítulo à educação especial. Entretanto, considerando a realidade do País, onde não é garantido a todos o ensino regular, depreende-se que, por extensão, essa modalidade de ensino configure-se como uma área extremamente deficitária.

O momento torna-se assim propício para discutir esses entraves e buscar caminhos para a educação especial, tendo em vista o cumprimento da Lei Maior do País e da LDB.

Para se compreender os obstáculos enfrentados no atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais, deve-se primeiro considerar esse atendimento inserido no contexto amplo da educação e, por isso, atravessando as dificuldades por que passa o ensino geral.

Esses obstáculos se tornam evidentes quando revelados aspectos desoladores do quadro geral da educação, como taxa elevada de analfabetismo, carência de recursos humanos e materiais, situação do magistério do ensino fundamental (baixos salários, formação deficiente etc.). O quadro agrava-se na zona rural, onde expressiva parcela do professorado é leiga e recebe menos de um salário mínimo, impossibilitando o acesso à informação ou uma melhor qualificação. Além disso, o número de escolas, muitas vezes, é insuficiente para atender as crianças em idade escolar, contribuindo para manter ou elevar o índice de analfabetismo.

Portanto, pode-se inferir que para a educação especial este quadro alcance proporções ainda maiores, tendo como consequência direta a exclusão social dos portadores de necessidades educativas especiais – apenas cerca de 1% dessa população recebe atendimento educacional. O reconhecimento pleno de

sua cidadania é fraudado na negação de oportunidades sociais, através do número exíguo de profissionais especializados, das concepções errôneas do que seja excepcionalidade, deficiência ou superdotação, da discriminação existente na escola regular, enfim, na perseverança dos segregacionismos na sociedade.

Como solucionar o paradoxo de garantir atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais diante de um sistema de educação tão deficitário?

Esses desviantes do plano efetivo da educação especial devem ser solucionados a partir de uma perspectiva de inclusão social do deficiente, engajada sobretudo na luta pela democratização da escola, pelo acesso ao ensino de qualidade para todos. Essa é a bandeira de luta de todos os excluídos socialmente.

A história já comprovou o quanto é importante propiciar a integração entre as crianças ditas normais e as crianças portadoras de deficiência ou superdotadas, possibilitando a todos a oportunidade de vivenciar e respeitar as diferenças, erradicando assim o segregacionismo.

No entanto, para obter o êxito nessa batalha, um dos pontos cruciais a ser vencido é garantir uma formação qualificada e salários dignos aos professores para o trabalho educativo, considerando as diferenças em sala de aula.

De fato, a tarefa não é simples. É necessário sair da crítica estéril e de soluções apenas paliativas. A sociedade civil precisa abandonar a inércia, o comodismo e mobilizar-se para exigir do Estado o cumprimento da garantia do bem-estar social. Deve-se estender, portanto, aos portadores de necessidades educativas especiais o direito de serem atendidos no ensino regular por professores qualificados, gozando



de um ambiente que valorize as diferenças e a riqueza da heterogeneidade. Dessa forma, talvez seja possível a legislação pertinente não se tornar letra morta.

Selene Penaforte Rocha



## Os rumos da educação especial



A segregação, as experiências de integração dos deficientes, o trabalho das instituições filantrópico-assistenciais e o que pode e deve ser feito pela educação especial no Brasil.

*A cada um conforme suas necessidades.  
De cada um conforme suas possibilidades.  
Marx e Engels, 1848.*

A preocupação com as especificidades do portador de deficiência vem de um longo e tortuoso caminho que nos transporta ao tempo em que os deficientes eram levados para a fogueira da inquisição como forma de "purificação das almas". Em seguida passa a ser objeto de estudo da medicina, que colaborou para uma visão fatalista da deficiência onde o inatismo era a justificativa aceitável e quase nada se fazia para reabilitar e integrar o portador de deficiência no meio social.

A partir do século XIX começaram a existir experiências significativas de integração do deficiente na sociedade francesa e, já no nosso século, Maria Montessori acrescenta grandes con-

tribuições em relação à educação do portador de deficiência.

Ao analisarmos a história da educação especial em nosso país, percebemos que são raras as passagens sobre o tema nos documentos bibliográficos que fazem a história da educação brasileira, pelo menos até o início dos anos 60. Aqui no Brasil, as primeiras experiências de maior expressão surgiram no século passado com a criação dos Institutos Imperiais para cegos e surdos (hoje Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos), e desde então foi se expandindo no País, ainda que de forma extremamente lenta. Mas é a partir dos anos 60 que esse processo se intensifica, quando pela primeira vez foi referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).

Historicamente, o atendimento ao portador de deficiência sempre esteve nas mãos de entidades e instituições filantrópico-assistenciais, que assumiram um papel preponderante no atendimento ao deficiente, na medida que são responsáveis por ampla parcela de atendimento a essa clientela. Essas instituições tornaram-se identificadas como entidades de ações de caridade pública, o que de certa forma dificultou a luta do portador de deficiência por igualdade de condições, bem como por seus direitos de cidadania. Hoje, o papel dessas instituições, que ao longo do tempo acumularam um saber teórico-prático importante, é o de somar parcerias no processo de integração desses indivíduos no sistema regular de ensino.

A partir da década de 70, houve no Brasil um aumento considerável do número de classes especiais nas escolas públicas, sendo essas classes consideradas, na época, um avanço na perspectiva de integração do aluno deficiente na rede regular de ensino. Essas salas eram, como ainda são até hoje, quase sempre mal



equipadas, com poucas condições de uso e funcionamento, com professores mal preparados, não se diferenciando do ensino público em geral. Atualmente, existe uma inquietação crescente entre os profissionais da área, em relação à manutenção das classes especiais, principalmente pela forma como é feita a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento nem sempre correto de crianças a estas classes. Embora tenham ampliado o atendimento ao portador de deficiência, as classes especiais também contribuíram para a discriminação e segregação desses indivíduos.

Mais recentemente, principalmente depois da promulgação da nova Constituição que define como dever do Estado "o atendimento educacional especializado ao portador de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino" (artigo 208-III), vimos pela primeira vez a relação entre educação regular e educação especial, favorecendo o aparecimento de discussões e práticas integracionistas, bem como levantando questões sobre a dicotomia entre essas duas modalidades de educação.

Outro grande avanço da educação especial diz respeito à nova LDB, que coloca claramente como dever do Estado o direito do aluno portador de deficiência à educação na rede regular de ensino e sinaliza para que o sistema educacional crie condições adequadas que possibilitem a sua integração com um ensino de qualidade.

Atualmente, a integração se constitui uma tendência mundial perseguida por todos os educadores comprometidos com a causa da educação especial. As experiências que vêm-se desenvolvendo com êxito em escolas integracionistas em alguns países mais desenvolvidos, apontam a integração do portador de deficiência nas salas de aulas regulares como um caminho irreversível.



Apesar do interesse no mundo inteiro por práticas integracionistas, resultado da evolução da luta pelos Direitos Humanos, no Brasil ainda podemos observar que essa questão vem sendo discutida de forma frágil, com aparente resistência de grupos defensores de escolas e classes especiais.

Para que o processo de integração seja bem-sucedido é preciso não só reformular a educação especial, mas pensar numa reforma mais ampla de todo o sistema educativo, assim como rever de forma mais criteriosa os determinantes sócio-históricos que caracterizam a pessoa portadora de deficiência. Normalmente esses determinantes indicam a deficiência apenas como "fruto da limitação da criança, e não do conjunto das relações sociais em que a criança vive" (Garcia, 1996).

Um dos principais problemas tanto da educação especial, quanto do ensino regular, parece ser de natureza política e está relacionado à falta de oportunidades educacionais para uma significativa parcela da população, destacando-se aí os portadores de deficiências. É necessário e urgente os governos darem prioridade política e orçamentária à causa, criando condições de oferecer educação no sistema regular de ensino a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, bem como apoiar programas de ensino que facilitem a educação desses alunos.

Francy Rodrigues da Guia

## O negro e a Educação no Brasil

Uma educação brasileira elitista e etnocêntrica, que oferece ao negro pouca oportunidade e o coloca no menor índice de escolaridade entre todos os grupos étnicos brasileiros.

A educação brasileira desde suas origens é excludente, elitista, etnocêntrica, carregando ao longo de sua história marcas deixadas pelo processo de colonização.

Se nos remetermos ao passado, veremos que a situação da população marginalizada, nos tempos da Colônia e Império, não será muito diversa, apenas se apresenta com outra roupagem e num contexto diferente. As dependências econômica, política, social, cultural e educacional eram massacrantes, com implantações de imposições e castrações que nos foram impingidas e cujos reflexos ainda hoje sentimos na vida do nosso povo.

No período colonial, a educação em nosso país era destinada a um pequeno grupo que estava no poder ou servia para perpetuar esse poder, ou seja, era permitido somente aos portugueses, aos senhores de engenho, aos filhos destes, às pessoas vinculadas à administração do sistema colonial, aos jesuítas e

ao clero. Enfim, a todas as pessoas que estavam ligadas aos propósitos e objetivos da metrópole.

Aos índios (verdadeiros habitantes da terra) e negros que foram trazidos como escravos (africanos) não era reconhecido este direito. Ao contrário, seus valores e culturas eram desvalorizados e marginalizados e considerados raças inferiores. Aos índios e negros era dirigida a catequese, que era mais uma imposição de valores, cultura e interesses do colonizador. Somente lhes era confiada o papel de receptores, reprodutores, sendo submetidos a uma cultura branco-européia e cristã. Eram povos a quem competia tornar-se escravos, não terem direitos e nem liberdade. Eram povos aos quais não foi permitido falar.

Ora, no sistema colonial, de modelo agroexportador, o tipo de cultura agrícola da época exigia um mínimo de qualificação da mão-de-obra escrava. Portanto, fica bastante claro que os negros não eram admitidos nas escolas, porque as circunstâncias econômicas da terra não lhe permitiram e nem os senhores que os compravam queriam perder seu tempo em mandá-los estudar.

No império, a situação continuou estacionada, fruto de uma política já familiarizada por nós, legado do período jesuítico, determinando deliberadamente o analfabetismo do negro mediante a proibição dos escravos de freqüentarem as escolas. O preceito constitucional colocava o negro na condição de não-cidadão, excluindo-o da escola. Outros grupos como índios, mulheres, também compunham essa grande parcela discriminada, embora a constituição imperial afirmasse que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos.

Atualmente a participação do segmento populacional negro no processo educacional formal tem ocorrido de forma lenta e limitada; portanto, torna-se imperioso que se discuta a



importância da educação para a população negra e os prejuízos sofridos por não terem acesso a ela.

Isto significa, entre outras coisas, que a criança negra não tem tido a mesma oportunidade de acesso à escola, mesmo sem perder de vista que o sistema de ensino básico é gratuito em todo o País.

Vendo a educação sob a ótica da construção do cidadão e das possibilidades da democracia, a composição educação e identidades negras se dá de forma desastrada e racista nos sistemas educacionais brasileiros. De início falta uma referência multicultural, multiétnica para a educação brasileira ser equilibrada quanto às diferenças e realidades dos educandos.

A forma em que está o diálogo entre educação e identidades negras não permite à população negra a construção de sua cidadania e nem a compreensão de uma representação social democrática.

Dessa forma, a representação do outro se faz de modo a torná-lo inferiorizado e subordinado. Prevalece aqui o poder da representação e do discurso do grupo e da visão dominante. Face a tudo isso, é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no sistema educacional tem relação com a exclusão ou inclusão na sociedade.

Diante do exposto conclui-se que, no nosso país, o processo de colonização nos levou primeiramente a nos conhecer no discurso do outro, do colonizador. Os anos porém foram se passando e ainda não conseguimos dizer não à imagem que nos foi proposta pelo colonizador. Não conhecemos o próprio discurso sobre nós mesmos, e sobre o outro. Não conseguimos ser ouvidos e reconhecidos em nossas diferenças, estabelecidas de nosso próprio ponto de vista, ou seja, nossa identidade ainda não tomou

forma e nem tampouco deixou-se transparecer em sua especificidade. E essa relação é semelhante entre dominados e dominantes.

E será, portanto, na escola que o pensamento eurocêntrico vai-se instalar e passar a ser veiculado em detrimento de outras formas de pensar e conceber o mundo. Assim, o negro e outros grupos étnicos passam a ser considerados como periféricos e inferiores, e conseqüentemente sofrem as manifestações racistas e discriminatórias.

Vale a pena esclarecer que a maneira de a escola trabalhar com os alunos negros afetam a sua auto-estima e a sua identidade produzindo efeitos negativos para o seu processo psicossocial, prejudicando a sua sociabilidade.

Dessa forma, os negros, passam a se conhecer primeiro no discurso do branco e só quando percebem o modo como tal sistema os exclui, passam a dizer não a ele. Inicia-se, então, um novo processo de conhecimento de si mesmos, do modo de ser e ver as coisas. É assim que os negros organizam o discurso sobre a sua própria identidade e reivindicam sua especificidade enquanto grupo étnico-cultural.

Rosário Ferreira



## **Gênero e Educação: passado e presente**



A evolução da educação brasileira relacionada às questões de classe, raça/etnia e gênero, presentes no cotidiano de nossa sociedade.

O estudo dos aspectos relacionados à evolução da educação brasileira numa perspectiva histórica nos remete a uma visão geral sobre como ela se constrói no processo de formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva não se pode deixar de lado os aspectos políticos, sociais e econômicos, e dentro deles as questões relacionadas a classe, raça/etnia e gênero. Estes estão presentes no cotidiano da sociedade – através dos personagens que a compõe – de forma articulada, em todos os setores, dentre eles a educação. Esses aspectos compõem uma trama social e só têm visibilidade a partir de movimentos de mudança e transformação social, no caso, os movimentos sociais. Neste texto, destaco do contexto geral no qual se inscreve a educação brasileira, a questão de gênero, ou seja, a compreensão da educação a partir da ótica das relações de gênero, "... relações socialmente construídas no contexto de sociedades

patriarcais a partir de atributos sexuais" (Rosemberg, 1992). Para compreender essa relação entre gênero e educação no Brasil é importante ler o passado, identificando aspectos que são fundamentais para entendermos o presente.

O início da formação da sociedade brasileira foi guiado pelas idéias dominantes nos países ibéricos do século XVI, sendo denominado de período colonial, esse primeiro momento. Nesse período, a visão sobre as populações ameríndias era marcada pela ideologia ibero-católica, que estranhava e julgava a partir dos seus valores, os costumes dos indígenas, vistos como indícios de barbarismo e coisas do Diabo, sendo considerados como bons hábitos aqueles definidos pelas leis naturais e praticados pelos homens brancos, "eleitos por Deus" e, portanto, superiores aos povos do continente, como todas as coisas, a educação também pautava-se sob estes princípios.

A ideologia ibero-católica trabalhava basicamente com a interdição do corpo, principalmente no que se refere à sexualidade. Considerava o sexo feminino fraco e suscetível, essa mentalidade estava presente nas leis do Estado e da Igreja, que tinham como um dos objetivos abafar a sexualidade humana, principalmente a feminina, através do processo educacional mais amplo, exercendo poder de adestramento da mulher. O fundamento era a compreensão do homem enquanto ser superior, o pai, o marido e o irmão eram a própria representação da onipotência do macho, do masculino.

Nessa época, todas as mulheres se encontravam em situação de submissão, independente de classe ou raça/etnia: as brancas viviam a sujeição aos pais e depois aos maridos; as índias foram as primeiras amantes dos portugueses; as negras eram as aman-



tes de sinhôs e sinhozinhos. Sofriam assim, os interditos dessa educação, que tinha como base a ideologia cristã.

O período colonial foi o período de unificação da cultura brasileira que teve uma base lingüística, religiosa e ideológica, disseminada pelos jesuítas, onde estavam presentes todos os ensinamentos da moral católica.

A raiz da educação da família portuguesa era de modelo patriarcal, onde o senhor de engenho dominava não só os escravos, mas a mulher e os filhos, em condição de inferioridade e submissão, seguindo uma rígida disciplina sob o comando do "pater-famílias" (Azevedo, 1996). As mulheres só saíam às ruas para as festas de igreja, e junto com as crianças e os escravos viviam a opressão do Senhor e da Igreja.

A mulher, naquela época, era impedida de estudar, independente de raça/etnia e/ou classe, e o analfabetismo era considerado uma virtude para esse segmento. "A educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas" (Ribeiro, 1993). As mulheres casavam-se muito cedo e quando sabiam ler, o objetivo era o de copiar receitas, com exceção de algumas poucas sinhás que eram gerentes dos maridos e cuidavam dos papéis do engenho.

Se olharmos para as leis brasileiras, perceberemos de que forma essa exclusão se dava. A Constituinte de 1823, marco de hegemonia do partido liberal, previa instrução primária para todos, apesar disso não ter-se concretizado, enquanto que a Constituição de 1891, mesmo com indicações relacionadas aos direitos civis, fez restrições manifestas ou não sobre categorias diversas, dentre elas as mulheres. Somente no período do Estado Novo é que surge uma legislação educacional específica no que se refere ao reconhecimento do papel da escola em for-



mar os jovens de ambos os sexos, que mais tarde estariam desenvolvendo as funções de pai e mãe.

A determinação do papel de inferioridade e submissão da mulher no início da formação educacional da sociedade brasileira, articula-se com o presente, onde, apesar das conquistas e avanços políticos e sociais, ainda sobrevive a mentalidade que considera as diferenças entre homens e mulheres como fatores para o tratamento desigual, que coloca a mulher numa condição desfavorável na sociedade e se reflete, no caso da educação, nas diferenças de trajetórias escolares de homens e mulheres. Ao longo dos anos a escola ajudou a consagrar os tradicionais papéis femininos.

Neste sentido, pode-se concluir que o papel de inferioridade e submissão instituído à mulher, no período colonial, ainda compõe a sociedade brasileira quando se observa os indicadores de violência, educação, trabalho, saúde, assim como muitas mudanças ocorreram devido à luta dos movimentos de mulheres, em especial no que se refere à educação, onde o acesso e o sucesso da mulher tem aumentado cada vez mais.

Sérgio Lisias



## Como a escola faz um homem?



A influência da escola na luta feminina para a conquista de novos espaços e na construção de uma identidade masculina pelas práticas pedagógicas.

O estudo de gênero vem atualmente despertando um grau de interesse nunca antes visto. A necessidade de tematizá-lo aparece como um sinal de que algo, tanto da mulher como do homem, ainda não é conhecido. De um lado, percebemos historicamente que a partir da revolução francesa, com os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, tornou-se lugar-comum sustentar que as diferenças não existem. Como consequência, o movimento feminista veio trazer a bandeira da falta de espaço da mulher; a mulher tendo que lutar para ocupar espaços psicossociais antes restritos aos homens.

Por outro lado, o movimento psicanalítico ousou levantar a bandeira de que há na personalidade, independente do sexo, aspectos do mundo feminino e masculino que inconscientemente afetam as relações e que, portanto, é preciso escutá-los. A preocupação da modernidade em tentar mostrar a igualdade

de condições psíquicas e sociais inevitavelmente camuflou as diferenças mais idiossincráticas entre os sexos.

No mundo dito pós-moderno em que vivemos, as diferenças entre os sexos parecem nos levar a crer que algo típico do homem e da mulher precisa ser desvelado. A divisão contínua, e de forma velada, dificulta olhar para cada identidade sem a oscilação de um movimento feminino ainda em processo e a emergência de uma identidade masculina buscando forma. A dominação masculina, ainda em pleno vigor, encobre o quanto do homem precisa ser tematizado. Sem necessitar de justificação para esta dominação, por estar suficientemente assegurada, pode-se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos nos mais diversos e variados espaços. Esta visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos tais como nos ditados, provérbios, nos enigmas, nos cantos, nos poemas, nas representações gráficas. Exprime-se também na estrutura do espaço, nas divisões interiores da casa, ou mesmo na organização do tempo.

A consciência de que vivemos em uma cultura androcêntrica vem, portanto, com muita propriedade, despertar a necessidade da luta feminina para a conquista de novos espaços nos mais variados campos. Neste movimento, o homem é visto somente como o opressor. Sua masculinidade fica subordinada por esta idéia, restando-lhe apenas crescer e tomar posse desse patrimônio cultural e reproduzi-lo exatamente como convida o *modus vivendi* social.

Ficam então "de fora" do cotidiano social do homem, todo um conjunto de vivências que ele, enquanto menino, adquiriu ao longo do seu desenvolvimento infantil: seus medos, suas incertezas, suas inseguranças e suas experiências mais espontâneas em relação aos pais, irmãos, escola, professora, colega, em



suma, todos aqueles sentimentos e impressões que social e culturalmente não são aceitas e que dificilmente poderão fazer parte do repertório do mundo do homem adulto. No entanto, todo esse aprendizado vai fazer parte em quaisquer interações que este queira estabelecer. Acaba, portanto, “consciente ou inconscientemente” desaguando na constituição da identidade de gênero como um percurso constituinte e constituído na trajetória do sujeito interativo, a partir das inúmeras relações que este sujeito traçou com os outros significativos que partilharam mediata ou imediatamente sua experiência. Dentre estas trajetórias, a escola lhe reserva um momento e um lugar especial na construção de sua identidade de gênero.

Hoje, cada vez mais cedo, o menino começa a freqüentar uma sala de aula. Sai de uma educação informal para outra formalizada, junto com todas as dificuldades que as engendram. Sai, sobretudo, de um modelo de mãe para o de tia. Agora, não são somente as regras da família que vão imperar na conduta do menino. Ao sair de um ambiente familiar para outro totalmente estranho, com outros modelos, diferentes do pai e da mãe, o menino começa a conhecer o mundo, um outro mundo. A professora e seus valores, implícitos ou não, vão fomentar o desenvolvimento do infante. As práticas pedagógicas configuradas sobre a referida dominação masculina passam pelas professoras aos alunos num filtro feminino onde conflui o *status quo* do poder masculino junto com a revolta contra ele.

Antigamente, através dos colégios religiosos, buscava-se fazer uma separação dos sexos; havendo uma nítida separação entre o masculino e o feminino. Depois de toda reviravolta nos costumes, o que é masculino e o que é feminino saiu da diferenciação radical para uma suposta igualdade, onde latentemente



gritam em cada um dos sexos um incômodo em seu ser-no-mundo, em busca da construção de uma identidade que folgue suas pulsões, sejam elas masculina ou feminina. A celeuma que a guerra dos sexos provocou está longe de ser compreendida com clareza. Os próprios termos masculino e feminino podem ser hoje usados em ambos os sexos; fragmentando o estatuto identitário para fugir de coisas como machismo, receio de estar no preconceito, ênfase no que é politicamente correto etc. Ou seja, os papéis masculino/feminino sendo questionados a partir de uma divisão do sexo biológico (inato) com o social (construído), deixaram homens e mulheres com uma gama de possibilidades de posições identitárias.

Vendo mais de perto a questão do gênero masculino, observamos que os papéis e funções do homem na sociedade e no relacionamento afetivo não são os mesmos de pouco tempo atrás. A chamada crise da masculinidade é um tema que dia a dia ganha mais força, e por diversos meios somos informados de que, atualmente, ser homem está em questão. Efetivamente, muitos homens de hoje criticam o modelo masculino sob o qual foram educados. Modelo ao qual já não os conformam e que começa a sufocá-los. Portanto, ser homem hoje é uma questão a ser respondida. Até bem recentemente, a mulher era o lado escuro da humanidade. Ninguém pensava em questionar o homem. A masculinidade parecia algo evidente: luminosa, natural e contrária à feminilidade.

Se a identidade do homem de hoje está em crise, devemos então perguntar como andam a construção da masculinidade de seus filhos. E em que bases a influência da escola, engendra-a, constrói, desconstrói (?). Será que a escola dá ou tira espaços para que se constitua uma determinada forma de gênero masculino?



Nossa reflexão paira e pára no menino de três anos que começa a participar junto com outros coleguinhas na pré-escola diante de uma professora, que vai lhes passar suas ideologias através das práticas pedagógicas (e vice-versa). Sim, pois apesar de tantas reviravoltas de costumes e valores sociais e culturais, o magistério continua fundamentalmente feminino. E neste sentido, a pergunta permanece no ar: como a escola faz um homem?

Marcília Chagas Barreto



## Quem avalia o telensino?



A história, os problemas e as possíveis saídas para o ensino através das televisões educativas do Ceará.

Nos últimos quatro anos, o sindicato dos professores do Ceará esteve envolvido com uma causa especial, dentro da sua luta cotidiana por melhores condições de trabalho e de salários. Trata-se da discussão em torno da implantação do telensino como ferramenta para a universalização do ensino fundamental no Estado.

O Ceará vinha apresentando historicamente níveis de desempenho muito baixos no sistema de ensino. Aqueles velhos índices de evasão, repetência, baixo perfil cultural estavam presentes em patamares bastante elevados, quer na capital quer no interior.

As propostas do professorado para dirimir o problema estavam sempre ligadas à questão de maiores salários, melhor qualificação de professores com reciclagens constantes, redimensionamento dos treinamentos oferecidos, enfim, melhores



condições de trabalho. A saída dada pelo governo do Estado, entretanto, não tomou este mesmo rumo, mas encaminhou-se para a substituição do ensino presencial pela implantação do telensino em caráter obrigatório para a universalização do ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Com esta saída, as aulas passaram a ser produzidas de forma centralizada, podendo dispor de recursos mais sofisticados, o que, segundo os defensores da proposta, garantiria um melhor nível educacional. Os jovens da escola pública que dispunham, desde o final da década de setenta, da televisão educativa – TVE-CE – como uma alternativa para a realização de seus estudos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, passaram a tê-la como canal obrigatório.

As reações à modificação compulsória fizeram-se sentir imediatamente, por parte de alunos, pais de alunos, mas, principalmente, da parte do professorado que a atribuía à política modernizante do governo; à tendência atual de privatização do ensino etc. O que caracterizava esta iniciativa de educação à distância que provocou reações tão adversas? Talvez, por ter sido a primeira vez que se incorporou o ensino à distância para atuação no ensino regular, atingindo ao mesmo tempo um universo grande de alunos e professores.

A história só registrara, até então, cursos que visavam ao público adulto, em ensino de caráter supletivo e profissionalizante. Foi assim com a fundação do Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, nos anos 40. Da mesma forma, quando da criação do Projeto Minerva e das televisões educativas, na época do milagre brasileiro.

Agora, o Ceará faz uso desta mesma estratégia, visando a crianças da faixa de 11 a 15 anos. Ora, mas qualificar profissionais adultos, em caráter supletivo para o mercado de trabalho



pode ser algo substantivamente diferente de formar crianças e jovens em sua educação básica. Diante de tantas resistências e do caráter inovador da iniciativa, necessária seria a realização de acompanhamento rigoroso visando identificar e corrigir as falhas de percurso ou avaliar a validade do experimento. Mas quem efetivamente tem realizado este acompanhamento?

A Seduc, em conjunto com a TVC, corporificando o próprio sistema escolar, primeira instância de quem se poderia esperar uma avaliação, não parece estar conseguindo êxito. Pode-se perceber isto pela persistência das mesmas críticas existentes desde os primeiros tempos, como o atraso na entrega do material de apoio, a deficiência na recepção do sinal de televisão no interior, o que tem forçado algumas cidades a resolver seus problemas educacionais escapando do telensino.

A comunidade escolar – alunos, pais e professores – poderia ser uma outra fonte de acompanhamento, não fosse a nossa ausência de tradição democrática. Sem hábito de discutir e opinar sobre os serviços públicos recebidos, a clientela da escola vive uma transformação radical, como foi esta da implantação do telensino, na condição de objeto da ação educativa. De toda a comunidade, somente uma parcela dos professores tem utilizado o sindicato como um canal de manifestação. As críticas têm sido dirigidas à qualidade do ensino ministrado e ao problema da desqualificação do trabalho do professor, que afirmam ter sido transformado em um mero "ligador" de televisão.

Finalmente, da universidade seria esperado uma condução do problema de forma mais isenta, visto não ser seu objetivo a defesa de interesses corporativos. Ela, entretanto, tem passado ao largo do problema, mantendo-se distante das discussões. As vezes em que alguns de seus membros têm-se manifestado a



respeito do telensino, fazem-no sem o cuidado de dispor de dados que possam embasar sua posição. A universidade não se apercebeu do fato de que o problema do telensino está no centro do debate sobre formação de professores. Caso queira manter-se em compasso com a sociedade terá que, analisar esta questão pois, dependendo do norte dado pelas novas decisões, implicará em um redimensionamento de seus cursos de licenciatura. Se por um lado, o telensino for considerado algo válido não haverá sentido na formação de um professor em uma licenciatura específica, quando ele terá que atuar como regente de todas as disciplinas. Caso esta modalidade seja considerada improdutiva, espera-se que a universidade saiba apresentar motivos plausíveis para refutá-la, fortalecendo assim a posição sindical, afinal estamos tratando não de um apêndice qualquer na educação mas da universalização do ensino fundamental, resguardado constitucionalmente como prioridade nacional.

Ao sindicato de professores não se pode cobrar uma isenção de ânimo que o conduza a uma tomada de posição que agrida seus interesses corporativos. Da universidade, entretanto, espera-se a capacidade de analisar a realidade em que se encontra imersa e de dar a sua resposta com relação a esta importante inovação educacional já efetivada e de cujos resultados ainda não temos clareza.

Isabel Sabino de Farias



## **Quem é o professor do telensino?**



O gerenciamento da classe e algumas questões básicas da atividade pedagógica do Telensino, principal responsável pelas quatro séries finais do ensino fundamental no Estado.

Indagar quem é o docente que atua de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série no sistema Telensino significa, antes de mais nada, perguntar sobre os saberes requeridos pela prática pedagógica concreta para que o processo ensino-aprendizagem possa se efetivar. A atividade docente no Telensino desenvolve-se num espaço de ação específico: a telessala, caracterizada tanto pela docência polivalente quanto pela presença da televisão como componente encarregado da veiculação das mensagens didáticas produzidas pelos técnicos da Secretaria de Educação, as quais transmitem o conteúdo curricular.

Em pesquisa recente, concluída em dezembro do ano passado, observou-se que a atividade docente do orientador de aprendizagem (OA) apresenta-se constrangida, por um lado, pelo acentuamento do caráter racionalizado/normatizado do ensino, expresso na ordem pedagógica preestabelecida; por



outro, pelo caráter sociocognitivo da atividade pedagógica. O primeiro diz respeito à ordem pedagógica previamente definida que este docente encontra no espaço escolar, a qual é marcada tanto pela centralização da situação de definição de objetivos de ensino e conteúdos curriculares – a cargo de técnicos da Secretaria de Educação – quanto pela situação de regulação da atividade pedagógica mediante o controle do tempo e da abordagem metodológica, através da utilização da televisão. O segundo, reporta-se ao caráter sociocognitivo do processo ensino-aprendizagem, materializado nas funções de gerenciamento da classe e da matéria.

O gerenciamento da classe, expresso na definição das regras de convivência, dos comportamentos desejados, no controle da disciplina e do processo de estudo na telessala, entre outros, é coordenado de modo bastante enérgico, sendo fortemente perpassado pela "cobrança" da responsabilidade do telealuno com sua aprendizagem. Essa atitude por parte dos docentes é motivada pela incorporação da noção – no sentido de "vender a idéia" – de auto-aprendizagem, princípio educativo central no Telensino.

O gerenciamento da matéria, por sua vez, refere-se à relação que se estabelece entre os saberes curriculares, orientadores de aprendizagem e telealunos durante o contexto interativo que envolve sua transmissão e apropriação. Esta tarefa docente é dificultada principalmente pela fragilidade epistemológica destes sujeitos diante da diversidade de saberes curriculares com os quais têm que lidar. Na prática, para dar conta de sua atividade, este docente tem incorporado, embora de modo pragmático, os saberes curriculares, garantindo, assim, um mínimo de aprendizagem diante das dificuldades apresentadas pelos discentes.

O fato é que hoje o Telensino é o principal responsável pelas quatro séries finais do Ensino Fundamental no Estado, ocupando 40% das vagas. Esta modalidade está claramente sinalizada no Plano Decenal de Educação para Todos do Ceará (1994, p. 40) como prioridade na ampliação das oportunidades escolares. Dos 7.129 orientadores de aprendizagem em todo o Estado, 77% tem apenas o 2º grau (nível médio), sendo que 46% desse total possuem Habilitação para o Magistério (Normal) e 31% têm outra formação. Os 23% restantes apresentam-se com formação superior, sendo que apenas 17% destes são portadores de Licenciatura (Seduc, 1977). Além disso, vale frisar que os orientadores de aprendizagem que atuam no interior do Estado, em sua grande maioria, têm apenas formação para o magistério de nível secundário (curso normal).

Considerando este perfil, cabe destacar algumas questões básicas da atividade pedagógica no Telensino que, sem maiores pretensões, possam auxiliar nas decisões em torno de uma política de formação para estes docentes. Primeiro, a dinâmica real do processo ensino-aprendizagem na telessala exige do OA um certo domínio dos conteúdos curriculares. Segundo a situação de incorporação dos conteúdos curriculares gerada pela própria prática não é suficiente para assegurar a aprendizagem necessária, pois é mais percebida em termos de memorização. Por último, os docentes carecem de um acompanhamento pedagógico mais constante e próximo, tanto por conta de dificuldades próprias ao ensino quanto por causa da própria formação.

Esses elementos apontam para a necessidade de políticas voltadas para uma formação que atenda à diversidade epistemológica própria desta modalidade de ensino, centrada tanto no saber curricular quanto nos saberes pedagógicos que recor-



tam a prática educativa escolar. Certamente estes aspectos não devem ser enfocados dissociadamente. Se o interesse é a fomentação de uma capacidade contínua de reflexão e reconstrução da e na prática, este, talvez, pudesse ser o eixo gerador e interdisciplinar de tal processo.

Uma ação desta natureza é possível e necessária. O que não é mais possível são posições radicais de oposição a este sistema de ensino ou posturas ingênuas sobre a multidiversidade epistemológica desta prática e suas exigências formativas para o profissional que nele atua. Enquanto não se assumir a necessidade do diálogo, penaliza-se, em última instância, o aluno da escola pública que, além de todas as expropriações sociais que já sofre, vê empobrecido o processo de interação sociocognitivo ao qual encontra-se submetido, considerando o contexto de despreparo do docente.

Por último, vale frisar que discutir uma política de formação docente voltada para o atendimento das necessidades desta modalidade de ensino tornou-se hoje um imperativo social inadiável. O caráter polivalente da ação docente na telessala é um fato que exige uma tomada de atitude séria e comprometida tanto com os profissionais do ensino quanto com o compromisso legal e social do Estado de garantir a instrumentalização mínima de cada cidadão, obrigação do ensino fundamental, direito subjetivo de cada criança e adolescente brasileiros.

Inês Mamede



## **Para onde vai a alfabetização?**



O redimensionamento das Classes de Alfabetização, a reestruturação dos currículos, as questões e as mudanças que podem realmente melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas.

Uma das mudanças que o Estado do Ceará está vivendo na área educacional, desde o início de 1997, é o chamado "Redimensionamento das Classes de Alfabetização" ou C.A., medida adotada pela Secretaria Básica de Educação, determinando que o Estado não ofereceria mais essas Classes em sua rede escolar. Argumentos de natureza econômico-financeira e pedagógica fundamentam a decisão.

Do ponto de vista financeiro, considerando-se a verba destinada à educação, o redimensionamento baseia-se no Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, lei federal de 1996, que determina a aplicação de 300 reais por aluno do Ensino Fundamental (a lei dá prioridade a este segmento e deixa de fora a Educação Infantil – atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, na medida que não define percentual de recursos a serem aí alocados, ficando isso



a cargo da sensibilidade ou da boa vontade dos governantes).

As crianças da rede estadual que freqüentariam a C.A. foram, assim, matriculadas na 1ª série, passando a fazer parte do Ensino Fundamental. Como os percentuais de repetência nas C.A. têm sido, a cada ano, muito altos, esse segmento representa um grande número de crianças que, tendo suas matrículas feitas na 1ª série, avolumam o montante de verba a ser recebida pelo Estado. Esta decisão traz, porém, a necessidade de se trabalhar a mentalidade dos profissionais cearenses ligados à alfabetização. Em sua maioria, eles não admitem que as crianças que ainda não aprenderam a ler e a escrever corretamente possam ser matriculadas no Ensino Fundamental, direito que é assegurado por lei às crianças a partir de sete anos de idade, independentemente de terem cursado a pré-escola ou a C.A. e de terem sido aí aprovadas. Mexer com valores e concepções é um necessário, porém delicado, desafio...

Para fortalecer-se nesta decisão, a Secretaria também apóia-se em resultados da pesquisa "A Questão da Pré-Escola no Ceará: a Classe de Alfabetização", realizada pela Faced-UFC (1993) com o apoio do Unicef (o que parece atribuir-lhe credibilidade). Embora os resultados mostrem que, via de regra as C.A. têm-se constituído muito mais "uma barreira inútil do que um trânsito necessário", deixa claro que, estando na Pré-escola ou na 1ª série, o problema vai depender da concepção que se tenha de alfabetização. Trabalhar este aspecto é algo que exige, realmente, investimentos na educação, principalmente se considerarmos a realidade local.

Apega-se (ou apela-se), ainda, ao tão difundido, mas nem sempre compreendido, construtivismo para justificar teoricamente o redimensionamento. No entanto, sendo este um aspec-



to teórico-metodológico, voltado à explicação sobre a capacidade humana de conhecer, não poderá, por melhores das ditas boas intenções, solucionar os demais problemas educacionais e por isso não deve ofuscar outras facetas igualmente importantes, mas nem sempre debatidas e ainda não resolvidas. Para além das defesas que aqui se poderia fazer do construtivismo na alfabetização, vale ressaltar que o analfabetismo situa-se numa dada classe social e não em uma dada classe escolar ou tipo de pedagogia (tradicional ou construtivista); a reprovação na C.A. ocorre basicamente nas escolas públicas, sendo seu índice muito pequeno em escolas particulares.

As condições de trabalho, os salários que os professores recebem e a falta de alternativas contínuas e de qualidade para a capacitação docente são, também, velhos e conhecidos problemas ainda não solucionados. A formação em serviço do professor, sabe-se, é tanto indispensável quanto insuficiente para se enfrentar os problemas relativos à alfabetização.

Para assegurar o redimensionamento, argumenta-se que "a alfabetização é um processo" e que, portanto, não se limita a um único ano letivo, ou seja, começa antes mesmo da chamada C.A. e prolonga-se pelas séries subseqüentes (isso faz reforçar a importância da Educação Infantil, teoricamente defendida como necessária, mas não garantida de fato para todas as crianças). Se este é um argumento aceito do ponto de vista teórico, deve ser observado em sua concretização, pois corre-se o risco de se ver este processo tratado com tanta elasticidade, que acabe por não garantir aprendizagens efetivas no decorrer de cada etapa vivida pelos alunos. Ou seja, o desafio de mexer em mentalidades, conceitos e saberes práticos e teóricos dos professores traz consigo, indispensavelmente, o desafio maior de



convidá-los a trilhar novos, mas bem-definidos rumos, pois o problema dos alunos estancarem na (agora extinta) C.A. poderá, dependendo da forma de encaminhamento das alternativas criadas, ser apenas empurrado para a 1ª série ou para pontos-chave dos Ciclos de Ensino.

Estes, caso venham a ser instituídos, talvez estejam reeditando no Ceará experiências realizadas em outros Estados brasileiros que mostraram inúmeros pontos frágeis para sua viabilização. Não deve haver ilusão de que, reestruturando-se o currículo, garante-se automaticamente a melhoria na qualidade da educação. As mudanças serão bem-vindas se tiverem bom planejamento, encaminhamento e sustentação governamental.

Nos dias atuais, muitas mudanças têm sido não somente permitidas como de certa forma incentivadas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Isto pode ser muito positivo, mas não o é necessariamente. No meio educacional, o conceito de alfabetização tem sido cada vez mais articulado à noção de uma aprendizagem significativa, contextualizada, conquistada a partir do uso e função social da leitura e da escrita, onde é valorizada a interação do aluno com o mundo letrado. Considerando-se isso, cabe perguntar aos governos estadual e municipais, inclusive o de Fortaleza: há fôlego e estrutura suficientes para o encaminhamento real e responsável desses avanços?

Em última instância, interessa saber sobre as condições concretas, reais (e em reais) que temos para garantir boa qualidade de trabalho docente e aprendizagem dos alunos. Como tem sido encaminhado (e está sendo efetivamente realizado?) o tão badalado "regime de colaboração", de modo a assegurar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de qualidade na



Escola Pública? Há previsão segura de recursos para a educação? Como e onde estão sendo alocados? Há planejamento para destinação de verba, para melhoria salarial e para acompanhamento didático-pedagógico dos professores? Que passos, que investimentos, que divisão de funções são possíveis e quais estão sendo encaminhados?

A incerteza quanto a essas questões leva-nos a pensar que muito mais importante do que tirar a alfabetização daqui e colocá-la ali dentro da estrutura curricular, é criar espaços reais para que ela possa de fato existir, em nossa realidade concreta.

Antônio Rodrigues de Sousa



## Lições do cárcere



Diante de questões éticas e morais, entre um motim e outro, artigo analisa as responsabilidades e propõe uma espécie de liceu de artes e ofícios na educação para presidiários.

A (re)educação do preso é uma dívida pública indefinidamente rolada, embora a recuperação do preso seja pressuposto primário da instituição penitenciária. Coloca-se, desde já, a primeira questão: o que significa recuperar o preso? Recuperar, segundo Aurélio Buarque é "recobrar (o perdido), reabilitar". Então, recuperar o preso seria restituir o que é perdido pelo sujeito encarcerado: a perspectiva social da cidadania, da dignidade, dos saberes, dos direitos – dimensões que, em maior ou menor grau, se extraviam ante as práticas corrosivas do cárcere ou são alienados ante a própria condição de presidiário, que se sobrepõe à condição anterior, e inalienável, de ser ontológico e social. Em outra perspectiva significa recuperar o sujeito perdido como agente social integrado, portanto, reabilitar o indivíduo em sua dimensão societária – ressocializar.

Ante a esfinge que nos propõe o dilema da recuperação e a ressocialização do homem recluso, porém, a sociedade tem-se deparado perplexa. A pergunta chave, então, é: o que nos capacitará para a execução da tarefa de recuperação do preso? Antes de aventurar qualquer resposta nos deparamos com a grande contradição que se explicita nas práticas e procedimentos do mundo carcerário: se doutrinariamente é missão institucional a tarefa ressocializadora, é o cárcere o local onde a sociedade reproduz mais profundamente a função da exclusão social.

Althusser define a prisão como um aparelho repressivo do Estado: sua função primária é a repressão. Contudo, o percurso histórico da humanidade, os avanços científico e tecnológico, as conquistas sociais, a reorientação das leis e o aperfeiçoamento da democracia, nos colocam, hoje, a dimensão reintegracional como função social das prisões. A ação institucional, porém, patrocina uma cultura de negação que só tem conduzido à reafirmação da marginalidade e seu aprofundamento. Adultera assim, a função da tutela à pessoa do preso. Senão, vejamos novamente o que nos diz Aurélio – “tutelar: cuidar de, amparar, proteger, defender”. O cárcere, portanto, executa uma tarefa inversa à postulação jurídica e doutrinária colocadas, descumprindo a sua função social primordial.

Aqui, defendemos uma primeira proposição: os presídios são instituições educacionais, porque recuperar, ressocializar, reeducar são pressupostos explicitados na lei, no discurso oficial e em um desejo social mais ou menos (in)compreendido. Cuidar, amparar, defender são postulações que se contrapõem ao mérito reprodutor da marginalidade e degenerativo da condição humana que o cárcere cumpre hoje. E então, afirmamos que não há perspectiva

do cumprimento destas funções fora de uma ação educacional de profundidade. Conseqüentemente, a instituição penal somente cumprirá a sua missão social quando for capaz de cumprir a sua tarefa educacional.

Se a prisão é recurso primário da repressão, não precisa ser também recurso de repressão secundário. Significa que o recurso primário se realiza quando impede a liberdade. Os mecanismos repressivos secundários, reprodutores da repressão, castradores e despersonalizadores que afetam o presidiário com uma intenção punitiva e vingativa, são inerentes à cultura repressiva, ao descumprimento da função tutelar do Estado e à desvirtuação da função social da Instituição Penal.

Mas o que seria, afinal, uma educação para presidiários? Em princípio, um espaço onde os recursos de repressão secundária do cárcere possam ser redirecionados: um contraponto ao caráter simplesmente repressor do instituto penitenciário. A função da alfabetização não constituirá um objetivo em si, mas apenas o primeiro instrumento de apropriação para a incursão do sujeito no mérito da proposta educacional propriamente dita. Uma educação que busque no homem recluso a sua identidade, seu potencial e os valores pelos quais ele possa ser sensibilizado, tocado em sua essência para que possa reorientar a sua concepção de mundo. Será dada ao indivíduo a oportunidade de repensar-se enquanto criatura inteligente, ser individual e coletivo. Agente de uma humanidade em construção e de uma sociedade que é historicamente determinada mas que, dentro dos limites desta determinação, o indivíduo se faz sujeito da história interpondo o seu arbítrio e, portanto, a sua própria determinação.

A partir destas postulações genéricas muitas questões



deverão ser equacionadas: como será possível educar adultos com um histórico de desajustes, no recinto da prisão? Que currículo mínimo interessa? Que metodologias adotar? Que práticas pedagógicas serão mais adequadas? Que metas deverão ser perseguidas? Respostas a estas e a outras perguntas deverão ser buscadas a partir da própria realidade carcerária, das manifestações do próprio preso e dos pressupostos institucionais.

Pensamos, ainda, que deverão ser privilegiadas as dimensões ética e moral, pois comumente neste âmbito de atuação está a gênese dos desajustes que conduziram o indivíduo à prisão. No intuito de desvelar as potencialidades mais intrínsecas, as artes serão instrumento privilegiado, capaz de despertar no sujeito as dimensões humanística e criadora, não raro, entorpecidas. O trabalho, resgatado como princípio social basilar, poderá ser concebido como prática pedagógica do conhecimento, o princípio educativo orientador do exercício pedagógico de uma experiência educacional do cárcere. Uma escola penitenciária poderá ser uma espécie de liceu de artes e ofícios (aprendizagem) com suas oficinas correspondentes (produção) na perspectiva da profissionalização do detento (reinserção).

O cárcere é uma Instituição Total, universo onde o preso vive 24 horas, onde dorme e acorda, desenvolve relações diferenciadas, constrói afeições e desafeições, tem a experiência da dor mas também do prazer. É um ambiente único pelo elemento segregacional que o caracteriza e propício a uma experiência educacional singular. Uma educação do tipo integral tem, no cárcere, um universo privilegiado pelas condições postas e pela riqueza do substrato humano que o fertiliza.



Creemos ter indicado elementos suficientes para afirmar, agora, que o instrumento que nos capacitará para o enfrentamento da tarefa da recuperação do preso é a educação. Antes que a esfinge nos devore.



Iêda de Castro



## **Escola e cidadania**



Uma carta de intenções para a educação, as concepções de Locke e Rousseau e algumas reflexões sobre o compromisso político das escolas e seu papel na formação da cidadania.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao ratificar os objetivos da educação propostos na Constituição de 88, reconhece a educação escolar enquanto instrumento de formação do cidadão. Reacende-se, assim, no debate educacional brasileiro a histórica relação que se estabelece entre Educação e Cidadania, dando uma nova conotação à questão escolar brasileira.

Novos olhares se lançam sobre o espaço escolar e os sujeitos que interagem nesse cenário. À educação escolar é dada uma nova dimensão. Busca-se a superação do tecnicismo imposto pela sociedade de mercado desse final de século e o resgate do papel da escola enquanto instrumento de humanização.

De fato, as incertezas e os dilemas que vêm marcando a sociedade contemporânea colocam para o contexto educacional brasileiro o desafio de repensar o fazer educativo. Amplia-se a discussão da educação escolar para além dos estreitos conceitos



convencionais. É preciso que se tenha uma definição clara sobre o conceito de cidadania, bem como sobre o papel da escola nesse processo, situando-a novamente na construção de um projeto político e cultural costurado por um ideal democrático.

As discussões em torno do conceito de cidadania têm tido como eixo central as interpretações centradas na concepção liberal de Locke e nas teorias defendidas por Rousseau. A primeira – a teoria liberal – aponta para o fato de que o caráter democrático das sociedades está relacionado ao sufrágio universal. Ou seja, o princípio da cidadania abrange exclusivamente a cidadania civil e política, cujo exercício reside exclusivamente no voto. Nesse caso, o conceito de cidadania limitar-se-ia ao universo dos direitos, sejam eles civis, sociais ou políticos.

Uma segunda interpretação – a teoria de Rousseau – contrapõe-se aos pressupostos liberais e aponta para a soberania popular que se traduz no pleno exercício de liberdade, autonomia, poder de decisão e democracia. Nessa concepção, a cidadania efetiva se dá na luta cotidiana contra qualquer tipo de discriminação e exclusão. O cidadão, um ser livre e soberano, constrói e se constrói na busca de uma sociedade humana e de novas formas de governo que possibilitem uma real democracia. Ao Estado, cabe a defesa dos direitos humanos, o respeito às diversidades e autogestão social, colocando-se a serviço da sociedade civil.

A cidadania, à luz desse olhar, significa mais que direitos e deveres. É sabido que a simples institucionalização de direitos não tem sido suficiente para se abolir a opressão e a exclusão social. As leis muitas vezes nem são respeitadas. As freqüentes ameaças a alguns direitos já assegurados constitucionalmente, demonstram que as conquistas obtidas com a cidadania social não são irreversíveis.

É nessa direção que se deve refletir sobre o compromisso político da escola e o seu papel na formação para a cidadania. A gestão democrática apontada na Constituição, embora já seja uma realidade nas escolas públicas, através da criação dos conselhos escolares, tem-se percebido, ainda, o seu isolamento em relação aos movimentos sociais organizados. Ainda não foi possível se criar, a partir de uma proposta de trabalho coletivo, mecanismos de participação popular que permitam aos sujeitos sociais envolvidos na educação escolar a construção de um projeto pedagógico-político-cultural para a escola.

Parafraseando Gonh,

a cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas ...  
Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas.

A educação, nesse contexto, ocupa lugar de destaque. O seu papel vai além de uma mera transmissão de informações e conhecimentos, mas um processo pedagógico na construção de uma consciência crítica. Somente assim, será permitido ao cidadão coletivo a identificação de interesses opostos ao seu processo de construção social e a formulação de estratégias de enfrentamento no seu cotidiano. Ora, é nesse processo de aprendizado que se dá o acúmulo de experiências, a partir das quais estarão ampliando-se e construindo-se novas formas de saber.

Como diria Carlos Drummond de Andrade, "As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis", é preciso que seja repensado o espaço escolar. Que seja revisto o seu conteúdo pedagógico, sua forma de organização, seus currículos, seus mecanismos

de avaliação, redefinam seu tempo e espaços e que a escola viva o seu dia-a-dia democraticamente

É necessário, portanto, que se tenha clareza de que a participação não é algo dado, ela é construída coletivamente. As condições concretas à participação são frutos de um exercício permanente de democracia. Nessa perspectiva, a escola somente poderá estar preparando para a cidadania quando puder romper com a lógica hierarquizada e burocratizada que vem até então conduzindo as relações sociais que se reproduzem no seu interior. E, principalmente, quando se reconhecer enquanto um espaço de construção social, no qual sujeitos sociais diversos interagem na produção e escolarização de conhecimento e cultura.

Carlos Ângelo de Sousa

## Igreja e educação popular nos anos 60

Como um dos mais expressivos e criativos movimentos de educação popular no Brasil conseguiu alfabetizar adultos de regiões pobres num dos períodos mais difíceis de nossa história.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, a conjuntura mundial apresentava-se sob a égide da prosperidade e confiança. As duas grandes potências de então, os Estados Unidos e a União Soviética, acenavam para um "degelo" em suas relações. Passadas as mazelas da II Guerra, a economia crescia e havia um otimismo social. Os conhecimentos científicos e os avanços tecnológicos intensificavam as informações, impulsionavam os transportes e multiplicavam o poder de produção.

Vivia-se um momento ímpar de alastramento de uma nova visão de política, nas relações sociais e na cultura. Projetos e novas utopias eram tecidos no imaginário coletivo. Exemplos de toda essa efervescência foram a emancipação sexual, o *rock*, a revolução cubana (1959), a China de Mao-Tsé-Tung, o Concílio Vaticano II (1962-1965) e as lutas pela independência das colônias do Terceiro Mundo.



Essa efervescência também se fez presente na realidade brasileira. Houve aqui, no entanto, elementos históricos e sociais que deram uma peculiaridade a tal conjuntura. Vivíamos o fim do "pacto populista" (1945-1964) e desencadeavam-se movimentos políticos e sociais de grande mobilização, imbuídos do afã de transformação social. A educação era considerada instrumento indispensável na transformação das mentalidades e das estruturas.

É nesse contexto que emergem os movimentos de educação e cultura popular como o Centro de Cultura Popular (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, o Movimento de Educação de Base (MEB), o movimento "De pé no chão também se aprende a ler", de Natal, e o Sistema Paulo Freire. Tais movimentos apresentam como horizonte teórico a ênfase no culturalismo, na construção de uma democracia acima das classes e nas etapas do progresso numa concepção histórica ascendente da realidade.

Dentre essas iniciativas, é importante destacar o Movimento de Educação de Base (MEB). Fundado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sua mentora e organizadora, e o governo federal, seu financiador, o MEB tinha o objetivo de realizar a alfabetização de adultos, no contexto de um programa de educação básica, através de escolas radiofônicas implantadas no interior e nas regiões menos desenvolvidas do Brasil.

Na verdade, o interesse do governo era ampliar o contingente eleitoral, restringindo assim o poder das oligarquias rurais, e manter um controle ideológico sobre as massas rurais. À Igreja interessava expandir sua tradicional preocupação com a educação, assegurar seu prestígio e influência religiosa e opor-se à avançada do comunismo.

Logo nos primeiros anos, os objetivos iniciais do MEB foram sendo modificados por seus agentes e coordenadores, na maioria leigos, que na prática dirigiam o movimento. De uma finalidade basicamente alfabetizadora passou-se para uma educação que incentiva a consciência crítica e a politização, a valorização da cultura popular, a autonomia das comunidades, a organização e a animação popular. Tudo isso, em parte, se deu pelo contato direto dos quadros do MEB com a difícil realidade vivida pelo campesinato, o contato com as forças de esquerda e o próprio movimento inaugurado com o Concílio Vaticano II, que arejava a Igreja Católica para as questões sociais.

A partir dessa nova concepção, o MEB tornou-se um dos mais expressivos e criativos movimentos de educação popular da época. Inovou e assumiu uma nova e diferente ação da Igreja Católica no campo educacional que era, até e então, predominantemente conservadora e defensora dos interesses privatistas, como podemos ver no episódio da LDB, de 1961. A tensão do caráter conservador da Igreja Católica a essa nova vertente libertadora no seu seio será permanente na história do MEB.

Em termos numéricos e geográficos, o MEB alargou-se em 1963, com o decreto do governo federal de nº 52.2267, já que inicialmente abrangia apenas as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, que o autorizava a atuar em todas as "áreas subdesenvolvidas do País". Em 1963, fase do seu auge, atingiu 14 estados, com 59 "sistemas" e 11.066 alunos concludentes.

Os acontecimentos políticos de 1964 interferiram gravemente em todos os movimentos de educação e cultura popular, perseguindo-os e reprimindo-os até seu desaparecimento. No caso do MEB, apesar da forte perseguição e fechamento de alguns de seus departamentos, o seu vínculo com a CNBB o

protegeu do desaparecimento completo. Isso lhe custou a modificação de sua orientação político-pedagógica.

Dessa forma, sufocou-se temporariamente, um dos movimentos mais atuantes e inovadores de educação popular da Igreja Católica. Além dessa contribuição dada pelo MEB à educação popular brasileira, suas sementes influenciaram uma postura, reflexão e prática pastoral da Igreja nos anos da ditadura militar.



Inaúda Bacelar



## **Descentralização na educação**



Ora centralizada, ora descentralizada, a educação brasileira tenta caminhar entre tendências conservadoras e liberais e segue na dependência do poder político e econômico.

A descentralização como uma medida que leva a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das distintas esferas de governo requer para sua efetividade a existência de meios concretos e objetivos que a viabilizem.

Esta é uma questão que remonta à história do sistema educacional brasileiro, que em sua trajetória sofre os impactos de ações, ora autoritárias centralizadoras, ora descentralizadoras. Já em 1834, o Ato Adicional delegava às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, reservando para a União o ensino superior. Pode-se dizer que a partir daí iniciava-se para o setor educacional o processo de descentralização. Todavia, há de se considerar que, um ato administrativo por si só não era suficiente para as províncias desenvolverem, satisfatoriamente, as atribuições que lhes eram conferidas.

Tão logo chegam a República e o regime federativo, a idéia força é a descentralização dos poderes, significando isto uma reação ao centralismo monárquico, que mais tarde vai se revelar na luta pela adoção de medidas centralizadas, dependendo do ideário defendido pelo poder governante.

A partir da Constituição de 1891 começam as divergências entre republicanos, defensores de um regime centralizado, e grupos dominantes pertencentes aos estados, defensores da descentralização, via regime federalista. Essa disputa vai assumir forma concreta no âmbito educacional, com as tentativas de reformas a nível federal.

Várias foram as reformas ocorridas na Primeira República, no sentido de organizar o sistema educacional. Contudo, os desencontros foram tantos, que se afirma terem sido uma seqüência de frustrações. Não poderia ser diferente, desde que refletiam as divergências entre os próprios republicanos. A primeira reforma educacional desse período, idealizada por Benjamin Constant traz características descentralizadoras.

Uma análise mais detalhada de seu conteúdo, todavia, revela que apesar da perspectiva descentralizadora, Constant tentou impregná-la com suas convicções ideológicas de cunho conservador e elitista. Em seguida vem a reforma de Epiácio Pessoa, a qual apresenta uma descentralização relativa, não tendo o código de Epiácio contribuído para uma efetiva descentralização educacional.

Em 1911, Rivadávia Corrêa apresenta um projeto de reforma de cunho extremamente descentralizador, podendo ser considerada um ato de desoficialização do ensino. Estudo sobre esta iniciativa indica que a descentralização presente na maioria dos artigos do decreto escondia a verdadeira intenção centrali-

zadora de todos os setores da sociedade, através da educação.

Surge em 1915 a reforma de Carlos Maximiliano, que assume uma linha contrária às anteriores, opondo-se à prática desoficializadora adotada anteriormente. Esta reforma seria o meio-termo quanto ao papel do Estado nos assuntos educacionais e traz, em seu conjunto, elementos da reforma de Benjamin e da de Rivadávia, podendo ser considerada uma reforma de natureza centralizadora.

Ora centralizada, ora descentralizada, a educação brasileira tenta caminhar. Os rumos para seu melhor desempenho dependem de variáveis diversas. Como se verificou, desde o Ato Adicional há tentativas de se fazer a descentralização da educação.

A partir de 1930 surge no Brasil uma nova fase política, cujos efeitos ocorrem em todos os setores, inclusive o educacional. O movimento de 30 aspirava a uma maior centralização de poder político e de poder econômico. Em relação à educação, esta centralização é assumida desde o governo provisório e vai tornar-se mais evidente a partir da Constituição de 1934, com a definição das matérias de competência privativa da União.

Em 1937, com o Estado Novo, tem-se uma das formas mais centralizadoras do setor educacional. Ocorrem as leis orgânicas, cria-se o Fundo Nacional de Ensino Primário e, com ele, a centralização das finanças. Já em 1946, com a volta do regime democrático, evidencia-se uma iniciativa de descentralização, mas a prática revelou que foi apenas tentativa. A própria LDB de 1961, gestada em 1948, consolida a tendência centralizadora no ensino.

A partir de 1964, com o golpe militar, o caráter centralizador do ensino é exacerbado, tanto por questões ideológicas, como financeiras. Ideológico por conta da Segurança Nacional

que em tudo via a subversão; financeira porque dependia dos recursos dos Acordos MEC-Usaid, Em 1971, a Lei n. 5.692 não foi diferente. O caráter centralizador foi bem acentuado.

Após anos de confrontos e debates, é assinada a nova LDB (Lei n. 9.394/96). Ela apresenta-se flexível e mais democrática, permitindo uma descentralização relativa que implica na redistribuição, entre várias instâncias, de competências, recursos e encargos oriundos dos órgãos centrais.

Daí afirmarmos que a descentralização da educação requer condições materiais e objetivas para sua efetividade. Não é apenas uma lei ou decreto o suficiente para garantir uma política de descentralização da educação, onde estão envolvidos aspectos difíceis de serem conciliados. Tanto existem interesses coletivos e reais da população em busca de uma escola de qualidade e em igualdade de condições, como uma cultura clientelista incapaz de favorecer a melhoria da comunidade como um todo.



## Para aprender e aprender



As políticas de ensino médio, o redimensionamento das necessidades de educação, o novo papel do Estado e a falta de recursos para que muito pouco ou quase nada se faça nesta área.

Nos últimos anos temos assistido a uma série de transformações no cenário educacional brasileiro, decorrentes, principalmente, dos dispositivos constitucionais de 1988, da Emenda Constitucional Nº14/96 e da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Neste contexto, o ensino médio, até então marcado por ambigüidades relacionadas a sua natureza de mediação entre educação fundamental e a formação profissional, é definido como etapa final da educação básica, num *continuum* de aprendizagem e construção de uma identidade unificadora.

Enquanto dever do Estado, o ensino médio é gratuito; mas não obrigatório. Trata-se, portanto, de um encargo que não é passível de ser cobrado pelos cidadãos. Tem como função primeira desenvolver capacidades que possibilitem competências gerais, entendidas como referencial mínimo necessário ao exercício da cidadania e ao atendimento às demandas formativas

exigidas para a inserção no mundo do trabalho contemporâneo.

Pode-se dizer que todo este movimento em torno do ensino médio engendra-se no quadro das mudanças no processo produtivo, da organização do trabalho e das relações sociais que vêm-se delineando mundialmente, embora de forma diferenciada, nas últimas décadas deste século. Esse movimento nas relações produtivas se dá num contexto marcado pelo redimensionamento do papel do Estado. Estas transformações, por sua vez, colocam novas exigências sobre os processos formativos dos indivíduos, haja vista que as relações produtivas se tornaram elásticas diante da reorganização da esfera econômica, política e sociocultural do sistema capitalista caracterizado pela globalização da economia, pela transnacionalização das estruturas e pela reestruturação do trabalho.

Coerente com este redimensionamento das necessidades formativas da contemporaneidade, o MEC estuda a construção de uma nova base curricular comum em três áreas de conhecimentos: Códigos e Linguagens, Sociedade e Cultura, Ciência e Tecnologia; processos avaliativos condizentes com a clientela e a organização do ensino. Vale frisar que este processo vem sendo possibilitado pela flexibilidade, característica central da atual LDB, e pela tentativa de dirimir a querela entre a formação geral e a formação profissional.

A primeira, agora compreendida como direito de todos; a segunda, destinada àqueles que nela estiverem interessados. Esta compreensão, expressa na LDB, no Decreto 2.208/97 e na Portaria 646/97, traz uma concepção de trabalho abrangente e entende que o educando não deve afastar-se do sistema de ensino sem antes ter atingido as competências mínimas: aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a empreender.



O Ceará, refletindo as diretrizes nacionais, vem estabelecendo parcerias para atender a formação profissionalizante através da Secretaria de Ciência e Tecnologia. A formação geral, por sua vez, vem sendo assumida pela Secretaria de Educação Básica, corroborando com a orientação nacional de descolá-la da formação profissional, relação mal sucedida na vivência da escola nas últimas décadas não só no Estado, mas em todo o Brasil. A decisão de assumir como função da Secretaria de Educação Básica do Estado a responsabilidade somente com a escolarização, reconhecendo as limitações para desenvolver a formação profissional, pode ser percebida como uma ação lúcida. No entanto, nesse momento de transição, quando ainda está sendo formulada uma proposta de política, a indefinição de a quem compete essa atribuição não deixa de ser preocupante, principalmente quando ela espelha o desejo de sair à frente do processo.

Em suma, o ensino médio brasileiro encaminha-se para uma reafirmação da formação geral sem, no entanto, esquecer do compromisso com a inserção social e profissional dos educandos. Com efeito, as tentativas a serem empreendidas tenderão a se preocupar, fundamentalmente, em assegurar, a partir da diversidade de condições da clientela a ser atendida, o interesse que motivou a busca por este nível de formação.

O estatuto de educação básica atribuído ao ensino médio no âmbito de suas funções formativas não se estende às condições objetivas concretas – orçamento e obrigatoriedade – que são oferecidas às etapas anteriores da educação básica. Vale lembrar que, historicamente, o "buraco negro" da educação média brasileira tem sido o problema da definição do financiamento, agora agravada com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério,



que vincula a maioria dos recursos educacionais de Estados e Municípios ao ensino fundamental, haja vista o compromisso com a sua universalização. Com este dispositivo constitucional, decorrente da Emenda nº 14/96, estabeleceu-se que, nos próximos dez anos, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão pelo menos 15% dos impostos e transferências de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Paralelo aos empreendimentos em torno do sucesso desta meta no decurso desses dez anos, temos assistidos, tanto no Brasil quanto no Estado do Ceará, um quadro de crescimento no ensino médio. No Brasil, entre 1985/1994, esta foi em torno de 68,2%, concentrando-se entre os anos de 1991 a 1994 (MEC/INEP/SEEC, 1996). No Ceará, no período entre 1987/1996, a taxa de crescimento aproximou-se de 80,35% (Seduc/CPMI/Diretoria de Estatística 1997). Os dados mostram que este crescimento tem sido, nos últimos anos, puxado, por um lado, pelo crescimento progressivo da rede municipal, motivado pela ausência do Estado quanto ao cumprimento deste dever social e, por outro, pela grossa fatia da rede particular que se mantém, nesse último governo, em posição de crescimento.

Apesar da crescente demanda e de sua integração no âmbito da educação básica, todavia, o ensino médio continua sem financiamento específico. Quer dizer, as intenções proclamadas, via de regra, têm vindo sem apoio financeiro, inviabilizando sua concretude, deixando, assim, espaço para que tudo se realize ou nada ou muito pouco se faça.



Francisco Carlos Araújo



## Questões de centralização



A municipalização do ensino como política de educação, suas conseqüências, nossa tradição centralizadora e oligárquica e um futuro que parece cada vez mais inevitável.

Os mecanismos de descentralização das ações do Estado estão em voga no mundo contemporâneo. Razões de ordem ético-política, ou mesmo de racionalidade econômica estão a explicar esse movimento. A justificação das razões da primeira ordem se esboçam na redefinição presente das funções estatais, expressas na tônica intervencionista do Estado de bem-estar social, que orientaram, teórica e enfaticamente, as políticas públicas nos últimos 60 anos.

Agora, as formas de ação do Estado se explicitam pela via da regulação normativo-jurídica, através do perecimento contínuo das políticas sociais mais agudas e abrangentes do Welfare State, ou mesmo, pela nova feição da cultura política social democrata, depois do "choque liberal", substituindo o paradigma da ação universalista do Estado, em seu papel de correção das desigualdades sociais, por um outro referencial praxiológico, mais ligado



ao conceito de equidade, aqui colocado num sentido bastante restrito das políticas compensatórias do Estado.

A descentralização sob a ótica da racionalidade econômica se fez muito em decorrência dessa crise do Estado, que impõe a lógica de ordenamento da sociedade capitalista, uma nova agenda de recursos e políticas de financiamento. A prática de programas e projetos definidos a partir do exame de determinadas realidades específicas substitui a tradição do macro planejamento, pensado a partir da totalidade social. Nesse sentido, as ações públicas – estatais ou não – guiadas pela lógica do poder local teriam como uma de suas principais expectativas a otimização dos custos aportados no serviço educacional, já que o antigo modelo era muito caro.

É interessante notar que, mesmo na cultura política da modernidade, há referências sobre a descentralização, pela via do fortalecimento do poder local. Essas referências são, elas mesmas, ideologicamente díspares, e vão de Tocqueville, em seu estudo *Democracia na América*, onde escreve: "A força dos povos livres reside na comunidade local. Instituições locais são para a liberdade o que são para a ciência escolas primárias".

Ou Marx, em sua intervenção na Associação Internacional dos Trabalhadores de 1869, quando defende um modelo de ensino público não estatal, pois em sua percepção o Estado não passava de um "comitê para gerir os negócios de toda burguesia" – Manifesto Comunista –, bem como, simpatizava, inicialmente, com o modelo educacional americano definido pelo condado, simpatia essa posteriormente transformada em crítica, por achar que valeria a pena um certo controle do poder central em relação ao desenvolvimento cultural de cada região.

Essas questões margeiam a discussão sobre municipaliza-

ção do ensino e estão aí a demonstrar a potencialidade e os limites desse mecanismo de política educacional.

A municipalização do ensino pode propiciar um choque no burocratismo estatal, na falta de autonomia das pequenas instâncias de poder – municípios, conselhos e escolas – e um desestímulo às políticas multiplicadoras de esforços e recursos. No entanto, conspiram continuamente contra esse mecanismo de descentralização educativa, nossa secular tradição centralizadora e oligárquica, que, permanentemente transmuta a municipalização num fenômeno que os críticos chamam de "prefeiturização", como também a nova odisséia de flexibilização e relativo descomprometimento do Estado com o social, que só tem levado a indefinição e a dúvida sobre a permanência dos sistemas de educação estatais, mesmo que na esfera local.

Como certa feita disse o professor Jamil Cury: "Nos tempos de hoje, flexibilidade pouco rima com criatividade, mas sim, com precariedade".

Júlio Filizola Neto



## Efeito 60



O contexto histórico, a partilha dos recursos, nossa crise de hegemonia, os acontecimentos sociais que marcaram o País e as conseqüências disso na educação brasileira.

A história da educação no Brasil tem um capítulo singular, no início dos anos 60, capaz de provocar questionamentos e esperanças ainda hoje. Do ponto de vista jurídico, a educação brasileira é marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, depois de um longo período de gestação que teve início em decorrência da promulgação da Constituição de 1946. A crise econômica que abalou a economia capitalista mundial a partir do *crash* da Bolsa de Nova Iorque em 1929, assim como a Segunda Guerra, atingiram fortemente a dependente economia brasileira, que tinha no café seu principal produto de exportação.

Como até então a produção industrial nacional era bastante incipiente, o País adotou o modelo de substituição de importações. A bandeira da industrialização passou a ser defendida pelas mais variadas camadas sociais. No limiar dos anos 60,

este modelo entra em crise devido às suas contradições: o Brasil caminhava a passos largos rumo à industrialização, mas sua estrutura política e social continuava bastante atrasada.

A Lei 4.024 é a expressão desse processo histórico no campo educacional, que após muitos embates travados na sociedade civil, marca o compromisso entre as duas tendências expressas pelos projetos de lei de Clemente Mariani e de Carlos Lacerda. A Lei 4.024 estabelece que tanto o setor público quanto o privado tem o direito de ministrar o ensino em todos os níveis, porém em seu Art. 95 previa a retirada de recursos do setor público para financiar a escola privada.

Nesse caso prevaleceram os interesses defendidos por Carlos Lacerda, da UDN, que não obstante a necessidade de investimentos públicos exclusivamente no ensino público – pois como dizia Florestan Fernandes, “os países subdesenvolvidos são também os que mais dependem da educação como fator social construtivo” –, esta lógica era invertida e os setores populares muitas vezes eram privados de educação escolar. Por outro lado, eram levados, via Tesouro Nacional, a financiar a escola privada para aqueles que podiam pagá-la. Podemos ver nesse caso o caráter do liberalismo das elites brasileiras: a liberdade dos agentes econômicos tendo o Estado como seu guardião para evitar falências e concordatas.

O início dos anos 60 no Brasil também foi marcado por crises políticas profundas que foram se agravando com a renúncia do presidente Jânio Quadros na tarde de 25 de agosto de 1961 e a tentativa que os ministros militares fizeram para impedir a posse do vice-presidente João Goulart. Mas uma reação legalista e popular toma conta do País. De um lado o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, organizava a chamada



Cadeia da Legalidade e de outro o general Machado Lopes, comandante do III Exército, emitia um comunicado garantindo a posse de João Goulart.

Havia um clima de confronto armado entre as facções constitucionais e golpistas. A crise fora solucionada com a implantação do Parlamentarismo. A tradição política brasileira mais uma vez prevalecia: a conciliação e a acomodação de interesses das classes dirigentes.

Apesar de tudo, algo de novo estava surgindo no cenário: uma esquerda nacional que vinha amadurecendo graças a três fatores de conscientização. Primeiro, a crítica ao stalinismo que, quebrando a ortodoxia comunista, liberou a maioria de seus filiados, simpatizantes e intelectuais para uma ação política autônoma. Segundo, a renovação do pensamento católico voltado para a ação transformadora nesse mundo. Terceiro, a vitória da revolução cubana evidenciou o caráter conciliatório dos partidos comunistas ortodoxos que não propunham a tomada do poder, mas uma participação subordinada nele.

De acordo com Darcy Ribeiro, estes fatores, atuando numa conjuntura política reformista, geraram uma criatividade cultural sem paralelo na história brasileira, ao mesmo tempo em que davam lugar a uma dinamização sem precedentes dos estudos dos temas e problemas brasileiros. Surgiram múltiplos movimentos culturais de vanguarda cuja duração efêmera os converteu em promessas do que teria sido um florescimento cultural brasileiro que unia no pensamento e na ação os intelectuais mais criativos e as massas analfabetas: Paulo Freire, na educação popular; Maria Yedda Leite Linhares, na radiodifusão; Glauber Rocha, no Cinema Novo; o Grupo Opinião e Augusto Boal, no teatro; a turma da "bossa nova", na música popular; o



Movimento de Cultura Popular; os CPCs da UNE; a Revista Civilização Brasileira; a Universidade de Brasília etc.

Os anos 60 foram marcados por uma crise de hegemonia, no sentido gramsciano do termo, e as classes dirigentes brasileiras ao sentirem que não podiam mais manter seu domínio sobre as classes subalternas através do consenso, lançam mão de outro instrumento bastante eficaz de controle: a coerção. No dia primeiro de abril de 1964 os tanques e baionetas invadem as ruas e um grande sonho se transforma em um terrível e longo pesadelo.

Augusto Monteiro Neto



## **A história da educação sem história**



As iniciativas dos jesuítas no Brasil Colonial, as escolas de ler, escrever e contar, o sistema que não passa de educação para os ricos e outros impasses educacionais brasileiros.

Educação é coisa séria. Não basta anunciar prioridades para o ensino fundamental, nem verbas maiores para o setor, porque a raiz do problema é infra-estrutural, e não pode ser atingida com providências de superfície, que só terão como consequência uma acomodação que não serve aos verdadeiros interesses do Brasil.

Afinal, a educação é um dos componentes fundamentais da questão social, junto com a alimentação, a saúde, a habitação e a reforma agrária. Ela não pode servir de pasto para políticos que enxergam a educação como campanha eleitoral.

O ensino fundamental precisa ser moralizado, reconduzido aos seus verdadeiros objetivos, e não usado, tão-somente, para fins estatísticos e demagógicos.

O impasse educacional brasileiro é crônico e remonta às nossas próprias origens históricas. Durante 259 anos, no perío-





do de 1500 a 1759, foram os jesuítas que montaram, quase clandestinamente, uma rede de ensino de caráter estritamente profissional, que nunca chegou a alcançar três mil alunos. O objetivo básico das Escolas Jesuítas era o Noviciado, com vistas a despertar vocações, abrindo-se para brancos, europeus e nativos, mas fechados a mamelucos e mulatos, que nunca tiveram ingresso nelas.

Já em 1759, Pombal, ministro português, expulsou da colônia os jesuítas e destruiu os únicos núcleos de educação existentes. A reforma de Pombal foi uma verdadeira destruição, pois, das 720 escolas primárias, espalhadas por todo o País em 1759, a imensa maioria não contava com mestres eficientes e capazes.

As escolas de "Ler, escrever e contar", instaladas em vilarejos, estavam longe de construir um sistema educacional, tanto que, de 1779 a 1889, quando foi proclamada a República, os brasileiros não tinham escolas suficientes nem mesmo para a elite. As Escolas Superiores do Império, por sua vez, eram um tipo de dramatização para dar à feitoria um ar provisório de corte.

Portugal mantinha, deliberadamente, os mestiços ignorantes e analfabetos para evitar problemas de rebeldia.

A inoperância da organização escolar prolongou-se até a proclamação da República em 1889, quando militares positivistas, como Benjamim Constant, instituíram o Ministério da Instituição Pública, o qual teve vida efêmera, diante do retorno gradual dos Seminários Católicos, junto com raros liceus públicos leigos, iniciativas isoladas de alguns estados.

O Estado sempre fechou os olhos para a educação do povo. O que sempre se chamou de Sistema Educacional não passa de um cerimonial destinado a elite burguesa e latifundiária.

A educação de qualidade pertence a uma nata social, apro-

veitadora dos recursos públicos, com o atual governo, tornando-a mercantilista.

A independência não modificou o modelo colonial de educação. A República seguiu o mesmo caminho, tirando ainda mais, o conhecimento do povo. A revolução de 1930 resolveu, timidamente, assumir alguma responsabilidade no contexto da educação, mas acabou por gerar a síndrome de exames e diplomas, que tantos males têm causado ao País.

O fato é que, até 1808, quando a família real chegou ao Brasil, eram proibidos jornais, escolas, bibliotecas, circulação de livros e difusão de idéias para não gerar movimentos culturais.

A nossa educação é obscuramente para os pobres. Promover uma reforma curricular, onde o povo passe a conhecer sua história e não a história que as elites contam. Se queremos um país com educação, que se permita a criação de um sistema popular de ensino baseado no conhecimento, na reflexão, na criatividade e no humanismo.

A educação se faz conjuntamente com a história dos verdadeiros heróis nacionais e não através da falsa história do opressor. Para que a educação tenha história é preciso resgatar a verdade.

# **Autores**

**Sofia Lerche Vieira** - Professora da UECE. Doutora em Educação.

**Jacques Therrien** - Professor da UFC. Ph.D. Universidade de Cornell - EUA.  
Diretor da Faculdade de Educação.

**Maria Nobre Damasceno** - Professora da UECE. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - UFC.

**Walter Garcia** - Diretor do Instituto Paulo Freire. Presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.

**Silvia Helena Vieira Cruz** - Professora da UFC. Doutora em Psicologia - USP.

**Iúta Lerche Vieira** - Professora da UECE. Doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. PUC-SP.

**Bernadete de Sousa Porto** - Doutoranda em Educação - UFC.

**Kelma Matos** - Professora da UNIFOR. Doutoranda em Educação - UFC.

**Cleide Viana Quixadá** - Professora da UECE. Doutoranda em Educação - UFC.

**Neurismene Pinheiro** - Mestranda em Educação - UFC.

**Sandra Schramm** - Professora da UECE. Mestranda em Educação - UFC.

**Verônica S. Nascimento** - Professora da UNIFOR. Mestre em Educação - UFC.

**Cristiane Martins** - *Mestranda em Educação - UFC.*

**Maria de Lourdes C. Nunes** - *Mestranda em Educação - UFC.*

**Selene Penaforte Rocha** - *Mestre em Educação - UFC.*

**Francy Rodrigues da Guia** - *Mestre em Educação - UFC.*

**Rosário Ferreira** - *Mestranda em Educação - UFC.*

**Sérgio Lisias** - *Mestrando em Educação - UFC.*

**Marcília Chagas Barreto** - *Professora da UECE. Doutoranda em Educação - UFC.*

**Isabel Sabino de Farias** - *Professora da UECE. Doutoranda em Educação - UFC.*

**Inês Mamede** - *Professora da UFC. Doutoranda em Educação - UFC.*

**Antônio Rodrigues de Sousa** - *Mestrando em Educação - UFC.*

**Iêda de Castro** - *Professora da UNIFOR. Mestranda em Educação - UFC.*

**Carlos Ângelo de Sousa** - *Mestrando em Educação - UFC.*

**Inauda Bacelar** - *Professora da UFPE. Mestre em Educação - UFPE.*

**Gláucia Albuquerque** - *Professora da UNIFOR.*

**Francisco Carlos Araújo** - *Professor da UECE. Doutorando em Educação - UFC.*

**Júlio Filizola Neto** - *Mestre em Educação - UFC.*

**Augusto Monteiro Neto** - *Especialista em Supervisão e Planejamento do Ensino Superior - UECE.*

Os artigos aqui reunidos proporcionam um amplo inventário de questões sobre a educação brasileira e cearense. São discutidos desde problemas que dizem respeito aos excluídos do sistema educacional – os negros, os portadores de deficiência, os presidiários – a questões candentes relativas às políticas públicas para o setor, como o teleensino, a educação do trabalhador, o ensino religioso e a educação infantil.



ISBN 85-86375-82-9



9 788586 375828